



**AALBORG UNIVERSITY**  
DENMARK

**Aalborg Universitet**

## **Systematisk arbejde over tid betaler sig**

*Resultater fra Program for læringsledelse - dagtilbud*

Nordahl, Thomas; Hansen, Line Skov; Ringsmose, Charlotte; Drugli, May Britt

*Creative Commons License*  
CC BY-NC-ND 4.0

*Publication date:*  
2020

*Document Version*  
Også kaldet Forlagets PDF

[Link to publication from Aalborg University](#)

*Citation for published version (APA):*

Nordahl, T., Hansen, L. S., Ringsmose, C., & Drugli, M. B. (2020). *Systematisk arbejde over tid betaler sig: Resultater fra Program for læringsledelse - dagtilbud*. (1 udg.) Aalborg Universitetsforlag. FULM: Forskningsinformeret udvikling af læringsmiljøer

### **General rights**

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

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

### **Take down policy**

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

Institut for Kultur og Læring,  
Aalborg Universitet

Thomas Nordahl  
Line Skov Hansen  
Charlotte Ringsmose  
May Britt Drugli

# Systematisk arbejde over tid betaler sig

Resultater fra Program for læringsledelse - dagtilbud

FULM:  
Forskningsinformeret udvikling af læringsmiljøer.  
Aalborg Universitetsforlag

Institut for Kultur og Læring,  
Aalborg Universitet

Thomas Nordahl  
Line Skov Hansen  
Charlotte Ringsmose  
May Britt Drugli

# Systematisk arbejde over tid betaler sig

Resultater fra Program for læringsledelse - dagtilbud

FULM:  
Forskningsinformeret udvikling af læringsmiljøer.  
Aalborg Universitetsforlag

Systematisk arbejde over tid betaler sig: Resultater fra Program for læringsledelse - dagtilbud  
Thomas Nordahl, Line Skov Hansen, Charlotte Ringsmose, May Britt Drugli

**Forfattere:**

- Professor Thomas Nordahl, leder av Senter for Praxisrettet Utdanningsforskning (SePU), Høgskolen i Innlandet
- Ph.d.-studerende Line Skov Hansen, Institut for Kultur og Læring, Aalborg Universitet
- Professor Charlotte Ringsmose, Institut for Kultur og Læring, Aalborg Universitet
- Professor May Britt Drugli, NTNU, Norges Teknisk-naturvitenskapelige Universitet

**Korrektur og oversættelse:**

Anne Waagepetersen og Annemette Helligsøe, Aalborg Universitet

**Redigering af rapporten:**

Line Skov Hansen, Aalborg Universitet

ISBN: 978-87-7210-317-4

ISSN: 2246-4395

© Aalborg Universitetsforlag, 2020

1. OA udgave

Udgivet af Aalborg Universitetsforlag | [www.forlag.aau.dk](http://www.forlag.aau.dk)



FAGFÆLLE  
BEDØMT



Attribution-NonCommercial-NoDerivatives

# Indhold

<b>Forord .....</b>	<b>7</b>
<b>Resume .....</b>	<b>9</b>
Sammenfattende om børnedata.....	9
Sammenfattende om kontaktpersoners vurdering.....	11
Sammenfattende om korrelationer og variation i kvalitet.....	14
Variationer mellem dagtilbud .....	15
Sammenfattende om personaledata .....	15
Sammenfattende om ledelsesdata .....	16
Samlet opsummering og konklusion.....	17
Sammenfattende om centrale udfordringer fremadrettet .....	18
Afslutning og perspektivering .....	19
<b>Indledning .....</b>	<b>22</b>
Målsætning .....	22
Arbejdsform .....	22
Læringsledelse og kortlægningsundersøgelserne.....	24
Læringsledelse og kompetenceudvikling .....	25
Læringsledelse og teamet som professionelt læringsfællesskab.....	26
Læringsledelse og pædagogisk analyse .....	27
Kompetencepakker .....	29
Arbejdet med forbedring over tid.....	30
<b>Kapitel 2: Metodeafsnit.....</b>	<b>31</b>
Forskningsdesign.....	31
Udvalg og svarprocent .....	32
Flere informanter – også børnene .....	33
Operationalisering af måleinstrument.....	35
4-5-6 årige børn .....	35
Kontaktpædagog .....	36
Pædagogisk personale .....	37
Forældre.....	37
Ledelse .....	38
Statistiske analyser.....	39
Frekvensanalyser.....	39
Faktor- og reliabilitetsanalyser.....	39
Variansanalyser, effektmål og 500-pointskala.....	40
Vurdering af reliabilitet og validitet .....	42
Reliabilitet .....	43
Begrebsvaliditet .....	43

Ydre validitet .....	44
Etiske overvejelser .....	44
<b>Kapitel 3: Fremstilling af resultater .....</b>	<b>46</b>
<b>Kapitel 4: Børnenes vurderinger og kompetencer .....</b>	<b>48</b>
Børns trivsel .....	49
Barn – voksen relation .....	51
Kompetenceaktiviteter .....	54
Genkendelse af tal, geometriske figurer, bogstaver og ord .....	56
Genkendelse af tal.....	56
Genkendelse af geometriske figurer .....	57
Genkendelse af bogstaver.....	58
Genkendelse af ord .....	59
Samlet opsummering for genkendelse af tal, bogstaver, geometriske figurer og ord .....	60
<b>Kapitel 5: Kontaktpædagogernes vurdering af barnet .....</b>	<b>62</b>
Sociale færdigheder .....	62
Eksternaliseret og internaliseret adfærd.....	65
Eksternaliseret adfærd.....	65
Internaliseret adfærd .....	67
Sproglige færdigheder.....	68
Motorik og fysisk aktivitet.....	69
<b>Kapitel 6: Forældres tilfredshed.....</b>	<b>71</b>
Indhold og aktiviteter.....	72
Information fra dagtilbuddet .....	73
Tilfredshed .....	74
<b>Kapitel 7: Korrelationer og variation i kvalitet .....</b>	<b>76</b>
Korrelationer .....	76
Børns vurderinger .....	76
Børns kompetencevurderinger og kontaktpædagogens vurdering af sociale og sproglige færdigheder .....	77
Sociale, sproglige og motoriske færdigheder vurderet af kontaktpædagogen .....	78
Variationer mellem dagtilbud på enkeltområder.....	79
Er der systematiske forskelle i kvalitet mellem dagtilbud? .....	81
<b>Kapitel 8: Personaledata.....</b>	<b>83</b>
Udvikling fra T1 til T3 .....	84
Forskelle mellem kommuner i forhold til personalets vurderinger .....	85
Sammenhænge i personalets vurderinger.....	86
<b>Kapitel 9: Ledelse af institutionen.....</b>	<b>88</b>
Tid som er brugt på opgaver .....	91

Tid til at bruge på kommende opgaver .....	91
Pædagogisk ledelse .....	92
Ledelse af dagtilbuddets arbejdsmiljø .....	92
Ledelse af institutionskulturen.....	93
<b>Kapitel 10: Opsummering og konklusion .....</b>	<b>94</b>
Hvordan kan resultaterne forklares .....	95
Resultaterne set i forhold til programmets målsætninger.....	96
Centrale udfordringer fremadrettet.....	97
Systematiske forskelle i kvalitet mellem dagtilbud .....	97
Social reproduktion i dagtilbud .....	98
Afslutning – systematisk arbejde over tid betaler sig .....	99
<b>Kapitel 11: Referencer.....</b>	<b>102</b>

# Forord

Dette er en afgrænset læringsrapport baseret på en kortlægningsundersøgelse, der er gennemført i ugerne 38 – 41, 2019 i seks danske kommuner. Undersøgelsen indgår i forsknings- og udviklingsprojektet Program for læringsledelse - dagtilbud. Programmet baserer sig på et partnerskab mellem Billund, Fredericia, Hedensted, Kolding, Nordfyns og Svendborg Kommuner, samt Institut for Kultur og Læring, Aalborg Universitet (AAU) og Senter for Praxisrettet Utdanningsforskning (SePU), Høgskolen i Innlandet. Arbejdet med programmet i den enkelte kommune kan beskrives som en fælles, kommunal satsning, der har til formål at forbedre kvaliteten i dagtilbud.

Via kortlægningen er der indsamlet data fra fem informantgrupper: Dagtilbuddets 4-5-6 årige børn, kontaktpædagoger, pædagogisk personale<sup>1</sup>, forældre og ledelse. Nedenfor præsenteres antal inviterede, besvarede, samt svarprocent ved T3 for alle seks kommuner.

Informanter	Inviterede	Besvarede	Svarprocent
Børn (4-5-6 år)	5216	4944	94,8 %
Kontaktpædagog	5216	5105	97,9 %
Forældre (0-3 år) <sup>2</sup>	5034	3336	66 %
Forældre (4-5-6 år)	5216	3750	72 %
Pædagogisk personale	2381	2240	94,1 %
Ledelse	241	234	97,1 %

Tabel 1: Samlet antal informanter for de seks kommuner ved T3

De forskere, som er tilknyttet programmet, har ansvaret for, at kortlægningerne analyseres, samt at resultaterne formidles til hver kommune for at blive brugt i datastøttede og forskningsinformerede kompetenceforløb. Resultaterne af dette forbedringsarbejde beskrives i nærværende rapport, hvor der er lagt vægt på at præsentere resultaterne fra T1 - T3.

Jeg vil på programmets vegne gerne takke de mange børn, forældre, medarbejdere og ledelser i Billund, Fredericia, Hedensted, Kolding, Nordfyns og Svendborg Kommuner dagtilbud for deres indsats, engagement og lærelyst. Tak til kommunernes forvaltninger og programejere, fordi I skaber mulighed for at Program for læringsledelse - dagtilbud kan udfolde sig i de kommunale dagtilbud. De meget

<sup>1</sup> Pædagogisk personale anvendes som samlet betegnelse for dagtilbuddets pædagoger, pædagogmedhjælpere og pædagogiske assistenter.

<sup>2</sup> Billund, Svendborg og Kolding kommuner har også 0-3 års området med i programmet. Disse data behandles ikke i denne rapport.



høje svarprocenter taler sit eget sprog og bevidner interessen for, at viden fra kortlægningen anvendes som en del af det kontinuerlige, kommunale og institutionelle arbejde med at forbedre det pædagogiske læringsmiljø, der skal sikre trivsels- og læringslighed for alle børn.

Der skal også lyde en særlig stor tak Sigrid Øyen Nordahl, SePU, Høgskolen i Innlandet for bidrag til rapportens analyser, samt til Annemette Helligsø og Anne Waagepetersen for korrektur og til rapportens forfattere for deres indsats med at få data gjort nyttige for dagtilbuddets aktører.

God fornøjelse med læsningen.

Ole Hansen  
Programleder

# Resume

Denne rapport formidler resultater fra tredje kortlægning i de seks kommuner i forsknings- og udviklingsprogrammet Program for Læringsledelse – dagtilbud. Programmet baserer sig på et partnerskab mellem Billund, Fredericia, Hedensted, Kolding, Nordfyns og Svendborg Kommuner, samt Institut for Kultur og Læring, Aalborg Universitet (AAU) og Senter for Praxisrettet Utdanningsforskning (SePU), Høgskolen i Innlandet.

I udviklingsprogrammet er der gennem fire år arbejdet i professionelle læringsfællesskaber med udvikling af faglig kvalitet og dermed dagtilbuddenes arbejde med at leve op til dagtilbudslovens formål: at sikre udvikling af dagtilbud af høj kvalitet og pædagogiske læringsmiljøer, der fremmer børns trivsel, læring, udvikling og dannelse, integration af læreplanstemaerne samt mindskelse af virkningerne af social baggrund (Dagtilbudsloven, 2019).

Programmet evalueres gennem kortlægningerne, der er efterfulgt af indsatser inden for identificerede udviklingsområder.

Den første og den anden kortlægningsundersøgelse (T1 og T2) blev gennemført i 2015 og 2017 i uge 38-41. Denne kortlægning (T3) er gennemført i samme periode i efteråret 2019. I denne samlede undersøgelse har i alt 4944 (94,8 %) børnehavebørn i alderen 4-5-6 år, 5105 kontaktpædagoger (97,9 %), 2240 pædagogiske personaler (94,1 %), 234 ledelsespersoner (97,1%) samt 3750 forældre (72 %) til børn i alderen 4-5-6 år deltaget i kortlægningen.

## Sammenfattende om børnedata

### Børnenes vurderinger og kompetencer

De 4-5-6 årige børn i de seks kommuner trives godt i deres dagtilbud, og de oplever venskab. Gennemsnitsresultaterne for de 4-5-6 årige børns trivsel ligger højt på alle tre måletidspunkter (skalaen går fra 1,00 til 4,00). Der er en positiv udvikling fra T1 (3,64) til T3 (3,69). Fremgangen er på 0,10 standardafvigelse. Det er en signifikant forskel, og det viser, at børn i gennemsnit trives lidt bedre i 2019 end i 2015. Spredningen i standardafvigelse er ikke stor, men det er vigtigt at være opmærksom på, at der er nogle børn, som trives klart dårligere end andre.

Børnenes trivsel ser ud til at være et område, hvor der er ganske stabile resultater også imellem de seks kommuner, hvor der blot er små forskelle i gennemsnitsresultaterne.

### **Barn - voksen relation**

Gennemsnitsresultatet ved T3 er 3,77 på en skala fra 1 til 4 inden for spørgsmålsområdet barn - voksen relation. Dette er en opsigtsvækkende høj score, der udtrykker, at børnene oplever voksne, de er trygge ved, som lytter til dem, og som kan lide dem. Standardafvigelsen er på 0,30 og betyder, at der er få børn, som har en dårlig relation til de voksne i deres dagtilbud. Dette er en vigtig tilbagemelding til alle ansatte i de 170 dagtilbud, der har arbejdet med at skabe tillidsfulde relationer til børnene.

Fra T1 (3,75) til T3 (3,77) har der været en mindre fremgang på 0,06 standardafvigelse. Dette skal ses i lyset af, at det er vanskeligt at skabe høj fremgang, når udgangspunktet er højt.

Ifølge de 4-5-6 årige børns vurdering, så er relationen mellem voksne og børn i dagtilbuddene stabilt gode, og der er ikke store variationer mellem de seks kommuner. Dog er der mellem kommunen med den højeste og kommunen med den laveste scorer på dette område en forskel på ca. 0,3 standardafvigelse, der kan give grundlag for drøftelser. Overordnet har børnene et godt forhold til de voksne i deres dagtilbud i alle seks kommuner. Dette er en indikator på, at kvaliteten på dette område generelt er god.

### **Kompetenceaktiviteter**

De 4-5-6 årige børn oplever, at de regelmæssigt deltager i forskellige pædagogiske aktiviteter. Udviklingen er gået frem fra T1 (3,66) til T3 (3,70). Standardafvigelsen for dette område er større, end den var på voksen - barn relationen. Det område, de 4-5-6 årige børn udtrykker, der er mindst af i deres dagtilbud, er samtaler om tal og bogstaver. Male- og tegneaktiviteter er noget af det, der er mest af i dagtilbuddene. De 4-5-6 årige børn udtrykker generelt, at de regelmæssigt er i både direkte og indirekte voksenstyrede pædagogiske aktiviteter.

Der er relativt små forskelle mellem størstedelen af de seks kommuner på dette område, hvilket tyder på, at de seks kommuner lægger vægt på en bredde i de pædagogiske aktiviteter på en relativ ens måde. Undtagelsen er her en enkelt af de seks kommuner, som skiller sig ud ved at ligge lavere end de øvrige.

### **Genkendelse af tal, geometriske figurer, bogstaver og ord**

For disse områder er resultaterne og udviklingen fra T1 til T3 udtrykt i Cohens D (forskelle udtrykt i standardafvigelse). Svaralternativerne har på disse områder været 1=rigtigt, 0=forkert.

#### *Genkendelse af tal*

Der er små forskelle mellem de seks kommuner i forhold til børns genkendelse af tal.

Der er ingen ændring fra T1 (0,78) til T3 (0,78). En lille nedgang ved T2 (0,76) er indhentet igen ved T3. De 4-5-6 årige børn genkender i gennemsnit tre ud af fire tal. De femårige løser genkendelsesopgaverne om tal bedre end de fireårige, men der er også en del femårige, som ikke genkender tal, og disse børn vil med stor

sandsynlighed møde udfordringer i skolen.

#### *Genkendelse af geometriske figurer*

Der har været en fremgang i børns genkendelse af bogstaver fra T1 (0,63) – T3 (0,67) på 0,17 standardafvigelse. Det er et interessant resultat, idet geometriske figurer er det genkendelsesområde i kortlægningsundersøgelsen der har flest spørgsmål. Kortlægningsundersøgelsen viser, at to ud af tre børn i gennemsnit genkender figurerne, hvilket er en lavere genkendelse end for bogstaver. Der er store forskelle mellem børnenes genkendelse af de forskellige figurer. Der er næsten ingen forskelle mellem kommunerne i genkendelse af geometriske figurer.

#### *Genkendelse af bogstaver*

Der har været en svag tilbagegang på to point fra T1 (0,57) til T3 (0,55) i forhold til børns genkendelse af bogstaver. Fra T2 (0,52) – T3 (0,55) er der en positiv udvikling på tre point. Ca. halvdelen af børnene genkender ét bogstav ud af fire. Dette er en del lavere end ved genkendelse af tal, hvor børnene i gennemsnit genkender tre ud af fire tal. Resultaterne mellem kommunerne på dette område er ens.

Der har fra T1 (0,54) til T3 (0,51) været en svag tilbagegang i børns genkendelse af ord. Fra T2 (0,48) – T3 (0,51) er der en positiv udvikling på 3 point.

Ca. halvdelen af de 4-5-6 årige børn genkender et ord, når de, som i kortlægningsundersøgelsen, skal vælge det mellem tre mulige ord. Måden at spørge på indebærer en sandsynlighed på 33 % for at svare rigtigt, hvis svaret er vilkårligt. På denne baggrund antages det, at de 4-5-6 årige børn har vanskeligere ved at genkende ord, sammenlignet med tal, geometriske figurer og bogstaver.

Der er kun en mindre variation mellem de seks kommuner. Kommunerapporterne viser, at der inden for kommunerne er relativt stor variation mellem dagtilbuddene i den enkelte kommune.

#### **Samlet for genkendelse af tal, bogstaver, geometriske figurer og ord**

Andelen af fire-årige er større i T3 kortlægningen end i T1 og T2 kortlægningen. Det vanskeliggør sammenligning, da fireårige scorer lavere end femårige, hvilket gør gennemsnitsscoren ved T3 lav, relativt set. Derfor er gennemsnitsresultaterne ved T1 og T3 beregnet ud fra den samme andel fire- og femårige som ved T1 og T3.

Der har været en fremgang på 0,10 i standardafvigelse på genkendelse fra T1 til T3 beregnet ud fra enkeltspørgsmålene. Dette må betragtes som positivt, og det er i overensstemmelse med de andre vurderede områder i denne evaluering.

## **Sammenfattende om kontaktpersoners vurdering**

### **Sociale færdigheder**

Værdiskalaen går her fra 1=aldrig, 2=af og til, 3=ofte og til 4=meget ofte, hvor barnets kontaktpædagog har taget stilling til enkeltudsagn om barnets sociale færdigheder.

Der er en positiv udvikling fra T1 (2,92) til T3 (3,01) med en forskel på 0,15 standardafvigelse, hvilket kan betragtes som en relativt stor ændring, når det drejer sig om ca. 5000 børn på begge måletidspunkter. Et gennemsnit på ca. 3,00 på en skala fra 1 til 4 betragtes som godt. Det betyder, at det store flertal af de fire- og femårige i dagtilbuddene viser hensigtsmæssige og alderssvarende sociale færdigheder.

Standardafvigelsen på næsten 0,6 (Cohens D) er udtryk for en stor variation i børnenes sociale færdigheder. Det betyder, at der er børn, der vurderes til at have meget gode sociale færdigheder, men også børn, der vurderes med klart mangelfulde sociale færdigheder. Det er børn, der har svært ved at deltage i fællesskabet og lege med andre børn og har brug for særlig opmærksomhed omkring deres sociale samspil med andre børn. Der er en overvægt af drenge og børn af forældre med lavt uddannelsesniveau, der har udfordringer med sociale færdigheder. Sociale færdigheder er sammenhængende med sproglige færdigheder. Derfor er det afgørende, at disse børn får et særligt fokus.

Der er inden for kontaktpædagogernes vurderinger af børnenes sociale færdigheder en relativt stor forskel mellem kommunerne. Forskellen mellem de to kommuner, der scorer højest og lavest er på 0,45 standardafvigelse. Det er en stor forskel og bør drøftes i kommunerne.

### **Eksternaliseret adfærd**

Der er en lille positiv ændring (2 point) fra T1 (3,53) til T3 (3,55). Scoren er udtryk for, at de fleste børn i lav grad viser en udfordrende, eksternaliseret adfærd.

Det er en relativt stor standardafvigelse, hvilket er udtryk for, at der også er børn, som er aggressive, forstyrrer, ikke følger regler eller har raserianfald. Det er ca. 8% af børnene i de 170 dagtilbud, der udviser denne adfærd. Dette har med stor sandsynlighed betydning ind i skoletiden. Der er en vis forskel mellem kommunerne. Mellem den kommune, der scorer højest på dette område, og den kommune, der scorer lavest, er der en forskel på 0,32 standardafvigelse (Cohens D).

### **Internaliseret adfærd**

Der er en svag men signifikant fremgang fra T1 (3,71) til T3 (3,75) på internaliseret adfærd. Det er svært at opnå fremgang på et område, hvor gennemsnitsscoren er så høj. Med et udgangspunkt på 3,71 som gennemsnit på en skala fra 1 til 4 skal der noget til at løfte det særligt meget.

Scoren er udtryk for, at de fleste børn udviser en aktiv og udadvendt adfærd i dagtilbuddet. Standardafvigelsen er lav og udtrykker, at det er få børn, som vurderes til at være socialt passive, ængstelige og triste. Det svarer til børnenes egne vurderinger af, hvordan de trives i dagtilbuddet.

### **Sproglige færdigheder**

Der har været en svag men signifikant fremgang i kontaktpædagogernes vurdering af børnenes sproglige færdigheder fra T1 (3,05) – T3 (3,09). Der er en stor standardafvigelse på dette område.

Der er flest drenge og børn af forældre med lavt uddannelsesniveau, der har udfordringer med sproglig udvikling. Dette er et væsentligt indsatsområde for dagtilbuddene.

Der er en vis variation mellem kommunerne i kontaktpædagogernes vurdering af de sproglige færdigheder. Standardafvigelsen og variationen internt i hver kommune er stor. Mellem den kommune, der scorer højest på dette område, og den kommune, der scorer lavest, er der en forskel på 0,42 i standardafvigelse (Cohens D), og mellem de øvrige kommuner er der relativt små forskelle.

### **Motorik og fysisk aktivitet**

Kontaktpædagogerne vurderer, at de 4-5-6 årige børn i gennemsnit har rimelig gode motoriske færdigheder. Der er en fremgang fra T1 (3,42) til T3 (3,50) på 0,14 i standardafvigelse. Det er sandsynligt, at grundlaget for den positive udvikling skal findes i de pædagogiske tilbud i dagtilbuddene.

Der er en relativt stor variation (standardafvigelse 0,56), men mindre variation mellem børnenes motoriske færdigheder end der var for sproglige færdigheder.

Der er børn, der er udfordret motorisk og som vil få problemer med at være med i lege, der kræver motoriske færdigheder, og som dermed også er i risiko i relation til sproglig og social udvikling.

Motoriske færdigheder er det område, hvor der er mindst forskel mellem kommunerne.

### **Forældres tilfredshed**

Der har været fremgang fra T1 (3,03) til T3 (3,09). Scoren på 3,09 er meget positiv på en skala fra 1 til 4. Forældrene er blevet noget mere tilfredse med de pædagogiske aktiviteter i dagtilbuddene. Der er en standardafvigelse på ca. 0,5, der er relativt stor, hvilket betyder, at der er forskel på forældrenes opfattelser både i den enkelte institution og mellem institutionerne.

Der er en lille variation mellem kommunerne i forældrenes tilfredshed med indholdet og de pædagogiske aktiviteter i deres barns dagtilbud. Mellem den kommune, der scorer højest på dette område, og den kommune, der scorer lavest, er der en forskel på 0,36 standardafvigelse (Cohens D).

### **Information fra dagtilbuddet**

Der har været en svag, signifikant fremgang fra T1 (2,93) til T3 (2,98) i forældrenes vurdering af den information, de får fra dagtilbuddet om aktiviteter og deres eget barn. Standardafvigelsen er relativt stor, og der er forældre, som ikke er tilfredse

samtidig med, at andre forældre i høj grad oplever at få relevant information. Samme variation ses i data mellem dagtilbud.

Der er en vis forskel mellem kommunerne i forældrenes oplevelse af information fra det dagtilbud, de har deres barn i. Mellem den kommune, der scorer højest på dette område, og den kommune, der scorer lavest, er der en forskel på 0,55 i standardafvigelse (Cohens D), hvilket må betragtes som meget.

### **Tilfredshed**

Forældrene er i gennemsnit en smule mere tilfredse med dagtilbuddet ved T3 (2,98), end de var ved T1 (2,93). Variationen (standardafvigelsen) mellem forældrene er mindre end ved vurderingen af information, men der er stadig forældre, der er langt mindre tilfredse end gennemsnittet.

Det område, der ligger højest i forældrevurderingerne, er forældrenes oplevelse og erfaring med dagtilbuddet, hvilket må betragtes som et særdeles vigtigt område.

Forældrenes generelle tilfredshed med deres barns dagtilbud har den mindste forskel mellem kommunerne. Forskellen mellem den højeste og den laveste score på kommuneniveau er 0,30 i standardafvigelse.

### **Sammenfattende om korrelationer og variation i kvalitet**

Der er en stærk korrelation mellem barnets relation til voksne og dets trivsel (,50). Det betyder, at børns trivsel er tæt knyttet til, hvordan de har det sammen med de voksne i dagtilbuddet, og dermed det pædagogiske personales betydning for barnets dagtilbudshverdag.

Der er ingen sammenhæng mellem de 4-5-6 årige børns genkendelse af tal, geometriske figurer, bogstaver og ord og deres trivsel og relation til de voksne. Børnenes færdigheder og evner på disse områder er dermed ikke afgørende for, hvordan de har det i deres dagtilbud.

Der er relativt stærke sammenhænge mellem de 4-5-6 årige børns genkendelse af tal, geometriske figurer og bogstaver. Børn, der er dygtige til at genkende tal, er også dygtige til at genkende bogstaver. Der er en svag sammenhæng mellem genkendelse af ord og genkendelse af tal, geometriske figurer og bogstaver.

Der er ikke systematisk sammenhæng mellem børnenes genkendelse af ordbilleder og de andre områder, som børnene har vurderet.

Der er sammenhænge mellem de fire genkendelsesområder, tal, geometriske figurer, bogstaver og ord og kontaktpædagogernes vurdering af det enkelte barns sproglige og sociale færdigheder. Dog er korrelationen mellem de 4-5-6 årige børns genkendelse af bogstaver og sproglige færdigheder svag, således at der ikke er en klar sammenhæng mellem børns sproglige færdigheder og deres genkendelse af ord og bogstaver. Det kan skyldes, at det er mere enkelt at tælle, samt at finde geometriske former som en del af den pædagogiske hverdagspraksis, hvor det at tale om bogstaver og ord er mindre nærliggende.

Der er meget stærke sammenhænge mellem kontaktpædagogernes vurderinger af børns sociale, sproglige og motoriske færdigheder. De 4-5-6 årige børn, som er dygtige socialt, har sandsynligvis også en klar tendens til at være sprogligt og motorisk dygtige, og børn, som er sprogligt dygtige har også gode motoriske færdigheder. Der er især sammenhæng mellem sociale og sproglige færdigheder.

Resultaterne indikerer dermed, at få af de 4-5-6 årige børn, er vurderet dygtige inden for ét færdighedsområde men ikke inden for et andet. Det viser, at børn sandsynligvis lærer disse færdigheder samtidigt og gennem forskellige pædagogiske aktiviteter. I legen læres fx. både sociale og sproglige færdigheder samtidigt, og legen involverer motorisk aktivitet. Dette er positivt for børn, der er i en god udvikling, men udfordrende for børn, der eksempelvis har sociale udfordringer. Det er børn, der dermed også får reduceret deres muligheder for sproglig og motorisk udvikling samt læring.

### **Variationer mellem dagtilbud**

Dette område vedrører, om dagtilbud lykkes mere eller mindre med den pædagogiske praksis på forskellige områder. I alle seks kommuner er der variation mellem dagtilbud. Disse er beskrevet i de kommunale læringsrapporter.

Der er eksempler på meget store forskelle mellem dagtilbuddene i nogle kommuner, eksempelvis på 1,66 (Cohens D) mellem laveste og højeste scorer i sproglig udvikling i den samme kommune. Så store forskelle mellem dagtilbud kan ikke forklares ved børnenes baggrund, men har sandsynligvis en stærk sammenhæng med kvaliteten af det pædagogiske arbejde i de forskellige dagtilbud. Det bør nøje analyseres og diskuteres, hvad der ligger til grund for variationerne med henblik på fremadrettet at understøtte børns udvikling af sprog.

### **Sammenfattende om personaledata**

Der har været fremgang fra T1 – T3 på alle de vurderede områder, bortset fra et område (samarbejde), hvor der er ét points tilbagegang. Denne tilbagegang er ikke signifikant og betragtes ikke som en ændring.

Der er markante og systematiske forskelle i personalets vurderinger i de to kommuner, der scorer højest og lavest. Hvor højestscorende ligger højt på alle områder, er lavest scorende under gennemsnittet på alle områder. Som udgangspunkt har personalet i de to kommuner samme formelle kompetencer, derfor må forskelle i resultaterne handle om, hvordan dagtilbuddene ledes, samt hvilken kvalitet der er i forhold til personalets pædagogiske praksis.

Personalet kan have forskellig forståelse af og indstilling til, hvordan personalet i et dagtilbud bør arbejde, eller det kan handle om en grundlæggende forskellig pædagogisk kultur i dagtilbuddene i de to kommuner.

Den højestscorende kommune i personalets vurderinger scorer højt på samarbejdsområderne (samarbejde og videndeling) og ser ud til at have mange dagtilbud med en god, kollektiv kapacitet og stærke professionelle læringsfællesskaber.



Dette vil dagtilbuddene i denne kommune sandsynligvis profitere af i lang tid fremover.

Inden for fysiske rammer og vedligehold i dagtilbuddene er forskellen mere end én standardafvigelse (109 point). Dette må være et udtryk for helt forskellige prioriteringer af dagtilbuddene i de to kommuner.

I ledelse af institutionerne er forskellen mellem kommunerne 67 point i personalets vurderinger af ledelsen. Personalet i den højt scorende er langt mere tilfreds med ledelsen. Det kræver, at forvaltningen tager dette alvorligt og følger det tæt.

### **Sammenhænge i personalets vurderinger**

Der er en række interessante korrelationer i personalets vurderinger.

Personalets vurdering af egne kompetencer har en stærk sammenhæng med samarbejde med kolleger om både pædagogiske aktiviteter (.449) og om børnene (.498). Det tyder på, at samarbejde med kolleger har betydning for udvikling af egen kompetence, og at arbejdet i professionelle læringsfællesskaber er vigtigt.

Ansatte med en høj kompetence har lettere ved at samarbejde med andre, hvilket understreger, at sammenhængen mellem samarbejde og kompetence er vigtig.

Der er stærk sammenhæng med ledelsen i institutionen (.580) og med brug af dagsplaner og aktiviteter for børnene (.580). Det er et udtryk for, at hvis de ansatte oplever en god pædagogisk ledelse, vurderer de også sig selv til at være kompetente. Det ser ud til, at en systematik omkring aktiviteter for børnene også kan bidrage til udvikling af kompetence.

Der er høj korrelation mellem dagsplaner samt systematik omkring aktiviteter for børnene og alle andre områder, som personalet har vurderet.

De ansatte, som bruger dagsplaner og aktiviteter systematisk, har klart større interesse og deltagelse fra børnene (.529).

Ledelse har stor betydning for de ansattes vurdering af, hvordan de arbejder i dagtilbuddene og korrelerer højt med de fleste vurderede områder. Hvis personalet oplever en pædagogisk orienteret og tydelig ledelse, så er der også et tæt samarbejde mellem de ansatte, ligesom dagtilbuddenes planer og aktiviteter bliver fulgt.

### **Sammenfattende om ledelsesdata**

Der har været en positiv udvikling fra T1 (2,41) til T3 (2,49) med en ændring på 0,23 i standardafvigelse i forhold til ledelsens tid på centrale, pædagogiske opgaver i dagtilbuddene. Standardafvigelsen er her relativt lille, hvilket betyder, at der ikke er særligt store variationer dagtilbuddene imellem.

I de følgende spørgsmålskategorier er der fem svaralternativer: helt uenig (1), lidt uenig (2), neutral (3), delvis enig (4) og helt enig (5).

### **Tid til at bruge på pædagogiske opgaver**

Lederne har svaret på, hvordan de vil prioritere tidsforbruget på de pædagogiske opgaver fremover. Fra 2015 til 2019 er der en positiv udvikling med hele 0,4 i standardafvigelse. Lederne har tydeligt større ambitioner om at prioritere de centrale, pædagogiske opgaver i dagtilbuddene her ved afslutningen af Program for læringsledelse – dagtilbud. Variationen i ledernes vurdering er også lille her.

### **Pædagogisk ledelse**

Der har været en positiv udvikling i ledernes vurdering af centrale elementer i pædagogisk ledelse. Der er ved T3 en stærkere tilslutning til denne del af ledelse i dagtilbuddene med en gennemsnitsscore på 4,54. Standardafvigelsen er lav og viser, at der er små variationer i ledernes opfattelser af pædagogisk ledelse.

### **Ledelse af dagtilbuddets arbejdsmiljø**

Der er en svag positiv udvikling fra T1 til T3 på 0,05 i standardafvigelse. Den samme svage positive udvikling ses også i de ansattes vurderinger på tilsvarende spørgsmål, hvilket styrker gyldigheden af resultaterne. Der er en lille variation i ledernes opfattelser af arbejdsmiljøet i de forskellige institutioner. Det er bemærkelsesværdigt, at variationen er langt større i personalets vurderinger. Ved besvarelserne fra personalet er standardafvigelsen ca. 0,70.

### **Ledelse af institutionskulturen**

Der er en svag positiv udvikling fra T1 (4,13) til T3 (4,18) i ledernes vurdering af institutionskulturen i relation til samarbejde om børnene og det fysiske miljø. Denne udvikling er i overensstemmelse med personalets vurderinger inden for de samme områder. Standardafvigelsen er her noget større end inden for de øvrige områder, som lederne har vurderet, og det betyder, at der er variationer i institutionskulturene.

Der er en positiv og signifikant udvikling på alle områder, som lederne har vurderet. Gyldigheden understøttes af, at vurderingerne er i overensstemmelse med personalets vurderinger af ledelsen og kulturen i institutionen. Resultaterne i både lederbesvarelserne og personalets vurderinger er entydigt et udtryk for, at ledelserne i dagtilbuddene er blevet mere pædagogisk orienteret, og at ledelserne således er stærkere i understøttelsen af dagtilbuddenes kerneopgaver.

### **Samlet opsummering og konklusion**

Der er opnået fremgang på 24 ud af 25 vurderingsområder i den periode, hvor Program for læringsledelse – dagtilbud er gennemført.

Gyldigheden understreges af, at der er fremgang inden for alle informantgrupper: børn, kontaktpædagoger, forældre, personale og ledelse.

Indsatsen er bredspektret og omfatter seks kommuner med omkring 5000 børn, så der er grundlag for at hævde, at dette er en fremgang, der er betydningsfuld og

vigtig. Programmet har ikke været rettet mod ét specifikt område, f.eks. sprogudvikling, leg eller relationer mellem børn og voksne, hvilket kunne have resulteret i større fremgang på specifikt definerede områder. Programmet har lagt vægt på en systemomfattende indsats og bred kompetenceudvikling af de ansatte baseret på gode analyser og kortlægningsresultater, hvilket betyder, at resultaterne er mere end tilfredsstillende.

Der findes ikke andre dagtilbudsprojekter, der kan dokumentere så bred og gennemgående fremgang på forskellige kvalitetsområder for dagtilbud. Med helt konkrete resultater af børns læring og udvikling, udvikling af pædagogiske aktiviteter, forældrenes tilfredshed, professionelle læringsfællesskaber og ledelsen i institutionerne.

Resultaterne viser, at læringsmiljøerne i dagtilbuddene samlet set har udviklet sig i en positiv retning, og at den pædagogiske praksis i høj grad er i overensstemmelse med programmets mål og de formelle retningslinjer. Børnene bliver udfordret og oplever både trivsel, læring og udvikling i større grad nu end ved programmets start. Der er fortsat behov for fokus på at mindske betydningen af børnenes baggrund.

### **Sammenfattende om centrale udfordringer fremadrettet**

Der er signifikante og store forskelle mellem de enkelte dagtilbud, både i hver kommune og på tværs af kommunerne. Variationen er systematisk, således at der er dagtilbud, som scorer lavt på mange indikatorer og dagtilbud, som modsat scorer højt på de fleste områder.

Det er systematiske forskelle, der ikke alene kan forklares med forskelle i børnenes forudsætninger og baggrunde, men handler om forskel på kvaliteten i dagtilbuddene.

Der findes både meget gode dagtilbud med varierede og tilrettelagte pædagogiske aktiviteter, høj realkompetence hos de ansatte, hvor børnene lærer og trives i hverdagen, men der findes også det modsatte, hvor børnene mistrives og ikke har en tilfredsstillende sproglig og social læring og udvikling.

Disse dokumenterede og systematiske forskelle bør bidrage til, at opfølgningen af dagtilbuddene bliver langt bedre i forhold til kvalitetsindikatorer, og kommunerne bør have et system for, hvordan kvaliteten i de forskellige dagtilbud kan hæves.

### **Sammenfattende om social baggrund**

Forskellene mellem børn af mødre med grundskole som højeste uddannelsesniveau og mødre med fem eller flere års videregående uddannelse er på 60 point ved genkendelse af tal, 31 point ved genkendelse af bogstaver og 39 point ved genkendelse af geometriske figurer.

Inden for sproglige færdigheder er forskellen 82 point (0,82 i standardafvigelse). Barnets sproglige færdigheder har også en stærk sammenhæng med dets sociale situation og læring.

Der er forskelle i vurderingen af børnenes sociale færdigheder (51 point, 0,51 i standardafvigelse). Forskellene er mindre end ved sproglige færdigheder mellem børn af mødre med grundskole som eneste uddannelsesniveau og børn af mødre med fem eller flere års videregående uddannelse, men systematikken er den samme.

Der er ca. samme forskel mellem fire- og femårige børn på genkendelse af tal, bogstaver og geometriske figurer, mellem børn af mødre med grundskole som det højeste uddannelsesniveau og børn af mødre med lang videregående uddannelse. Ved sproglige og sociale færdigheder er forskellen langt større end forskellen mellem de fire- og femåriges sproglige færdigheder.

Forskellene knyttet til mødrenes uddannelsesniveau er store, og dagtilbuddene bidrager ikke til en reduktion af sociale forskelle, snarere tværtimod.

## Afslutning og perspektivering

### Systematisk arbejde over tid betaler sig

De positive resultater, som kortlægningen i 2019 (T3) viser, er med stor sandsynlighed sammenhængende med elementer i Program for læringsledelse – dagtilbud. Følgende elementer er tilsyneladende virksomme:

- Få, overordnede mål har givet de deltagende kommuner og dagtilbud en fælles retning for arbejdet.
- Den fælles retning har ført til udvikling af kollektive kulturer gennem udvikling af personalets kompetencer.
- Der er anvendt principper for professionelle læringsfællesskaber, der sammen med kompetenceudviklingen har været gennemført i dagtilbuddene, hvilket har ført til forbedring af dagtilbuddets pædagogiske læringsmiljø.
- Kompetenceudviklingen er informeret af forskningsviden i relation til, hvad der med størst sandsynlighed vil have en effekt på børnenes læring, udvikling og trivsel.
- Det pædagogiske personale er blevet præsenteret for forskningsbaseret viden og har reflekteret, diskuteret denne viden og forholdt den til deres egen praksis.
- Der har været tre omfattende kortlægningsundersøgelser, der er kommet tæt på hvert dagtilbud, og som har involveret de vigtigste aktører.
- Kortlægningerne har givet mulighed for at sammenligne med andre deltagende dagtilbud samt identificere udviklingsområder for egen praksis.
- Ledelse har været centralt. Særligt den pædagogiske ledelse har udviklet sig i en positiv retning. Det kommer til udtryk både i personalets vurderinger af ledelserne og i ledernes egne vurderinger.
- De positive resultater skyldes med høj sandsynlighed også, at forbedringsarbejdet er foregået over lang tid.

De udvalgte områder og sammenhængen mellem dem har været succesfaktorer i Program for læringsledelse – dagtilbud.

### Kvalitet i dagtilbud

I 2019 har alle dagtilbud arbejdet med at implementere de nye læreplaner. Det nye lovgrundlag er i overensstemmelse med de formål, der blev aftalt ved programmets start i 2015 om:

1. at skabe pædagogiske læringsmiljøer, der knytter pædagogisk praksis med læreplanstemaerne, der er formuleret i dagtilbudsloven.
2. at skabe pædagogiske læringsmiljøer, der udfordrer alle børn, så de opnår trivsel, læring og udvikling.
3. at skabe pædagogiske læringsmiljøer, der mindsker betydningen af børnenes baggrund som ulighed, fattigdom og sociale problemer (Hansen, Nordahl, Nordahl, Hansen, & Hansen, 2016: 19).

Målene og den nye dagtilbudslov har afsat i forskning, der viser, at højkvalitets dagtilbud har betydning for at skabe gode udviklingsmuligheder for børn, både her og nu og i et fremadrettet perspektiv. Udfordringerne er integrationen af den høje kvalitet i hverdagens praksisser i læringsmiljøerne.

I Program for læringsledelse - dagtilbud arbejdes der på grundlag af forskning om forbedring af pædagogisk praksis, der fremhæver betydningen af, at der samarbejdes på en bred og forpligtende måde, hvilket også kan betegnes som en systemomfattende og sammenhængende tilgang til arbejdet med kvaliteten af den pædagogiske praksis.

I programmet anvendes *læringsledelse* som begreb for dette systemomfattende arbejde. Konkret handler det om, at der bedrives læringsledelse på alle niveauer af det kommunale dagtilbudssystem mellem forvaltningsledelse, den lokale pædagogiske ledelse, ledelse af teamet og af pædagogisk praksis i professionelle læringsfællesskaber. Det er en organisationsform, der ser faglig udvikling som en kontinuerlig proces. Parterne i det professionelle læringsfællesskab lærer gennem anvendelse af data fra eget dagtilbud og forskningsbaseret viden om dagtilbuddets pædagogiske praksis. Denne viden informerer og justerer planlægning, gennemførelse og evaluering af det daglige pædagogiske arbejde.

Forskningen viser, at der er et stort lærings- og kompetenceudviklingspotentiale for dagtilbuddets pædagogiske personale og ledelse i forhold til denne form for samarbejde om kerneopgaven.

Således tager arbejdet i programmet udgangspunkt i egne/dagtilbuddets/kommunens udfordringer og problemstillinger relateret til egen praksis. Data indhentet i kortlægningen og analyserne i denne rapport er udtryk for de styrker og svagheder, der kommer til udtryk i kortlægningerne ud fra et kontekstuel perspektiv, aktørperspektiv og individperspektiv. Analysen og valgte tiltag i relation til udviklingsområder må så vidt muligt analyseres i relation til forskning om, hvad der skaber forbedrede udviklingsmuligheder i dagtilbuddene. Og som derfor egner sig til at strukturere drøftelser og refleksion mellem professionelle voksne. Kortlægningerne har således tre ben i forskningstilgangen. 1. forskning i kvalitet i dagtilbud, og hvad der fører til forbedrede udviklingsmuligheder for børn i dagtilbud, 2.

forskning i professionelle læringsfællesskaber og organisationsudvikling samt 3. forskning i kommunens egen praksis.

# Indledning

Forsknings- og udviklingsprojektet Program for læringsledelse – dagtilbud baserer sig på et partnerskab mellem Billund, Fredericia, Hedensted, Kolding, Nordfyns og Svendborg Kommuner, samt Institut for Kultur og Læring, Aalborg Universitet (AAU) og Senter for Praxisrettet Utdanningsforskning (SePU), Høgskolen i Innlandet. I programmet deltager ca. 170 dagtilbud og omkring 3000 fagprofessionelle (det pædagogiske personale og ledelse i dagtilbud, samt pædagogiske konsulenter på forvaltningsniveau). Programmets indsatser berører endvidere 30.000 børn i 0 – 6 års alderen, og det hviler på en systemomfattende, kollektiv og læringsorienteret tilgang til arbejdet med forbedring af dagtilbuddets læringsmiljø. Programmet har som formål, at de deltagende dagtilbud efterlever dagtilbudslovens mål om at skabe dagtilbud af høj kvalitet, der fremmer børns trivsel, læring, udvikling og dannelse gennem trygge og pædagogiske læringsmiljøer, hvor legen er grundlæggende, og hvor der tages udgangspunkt i et børneperspektiv (Dagtilbudsloven, 2019).

## Målsætning

Ved programmets start i 2015 blev der enighed om følgende mål for de deltagende kommuner og deres dagtilbud:

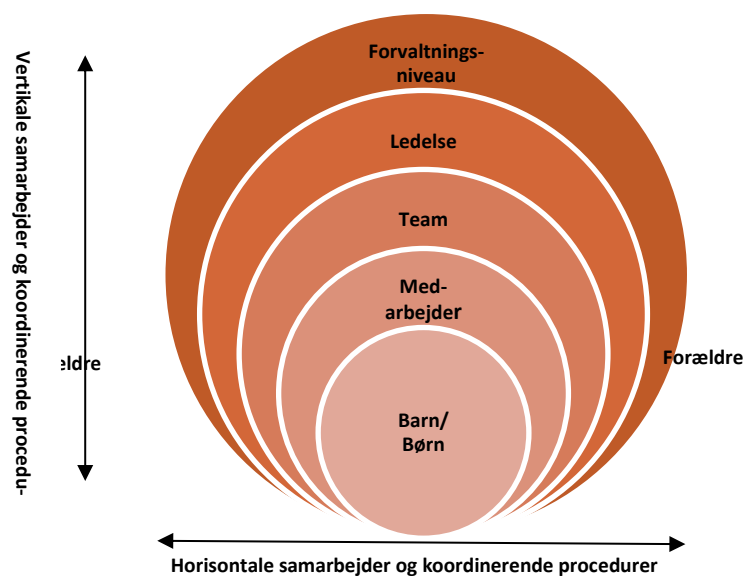
- at skabe pædagogiske læringsmiljøer, der knytter pædagogisk praksis med de læreplanstemaer, som er formuleret i dagtilbudsloven
- at skabe pædagogiske læringsmiljøer, der udfordrer alle børn, så de opnår trivsel, læring og udvikling
- at skabe pædagogiske læringsmiljøer, der mindsker betydningen af børnenes baggrund som ulighed, fattigdom og sociale problemer (Hansen et al.: 19)

Målene har afsæt i en forståelse af dagtilbud som en vigtig del af de yngste børns liv og udvikling og en forståelse af, at kvaliteten af tilbuddene er af afgørende betydning for det enkelte barns muligheder både her og nu og i et fremadrettet perspektiv (Cunha, Heckman, Lochner, & Masterov, 2006; OECD, 2006; Sylva, Melhuish, Sammons, Siraj-Blatchford, & Taggart, 2010). Denne forskning understreger endvidere vigtigheden af, at det enkelte dagtilbud er karakteriseret ved et fagligt reflekteret og personligt engageret pædagogisk personale, der samarbejder med hinanden, med ledelsen, forældre og forvaltningen om en pædagogisk praksis, hvis mål er læring, udvikling og trivsel for alle børn (ibid.).

## Arbejdsform

Forskning om forbedring af pædagogisk praksis i både dagtilbud og skole fremhæver vigtigheden af, at der samarbejdes på en bred og forpligtende måde, hvilket

også kan betegnes som en systemomfattende og sammenhængende tilgang til arbejdet med kvaliteten af den pædagogiske praksis. På dagtilbudsområdet kræver arbejdet med kvalitet dermed ikke blot fokus på udvikling af kompetencer og kapacitet hos den enkelte medarbejder eller det enkelte dagtilbud, men et fokus på at udvikle et kompetent dagtilbudssystem (Urban, Vandenbroeck, Laere Van, Lazari & Peeters, 2011). Inden for uddannelsesforskningen karakteriseres en sådan tilgang også som en "Whole System Approach" til forbedring af pædagogisk praksis (Fullan & Quinn, 2015). I Program for læringsledelse - dagtilbud illustreres dette ofte med følgende model:



Figur 1: Model for et sammenhængende dagtilbudssystem (Hansen, 2018: 11).

I arbejdet med forbedring af dagtilbuddets pædagogiske læringsmiljø er et forpligtende og koordineret samarbejde mellem dagtilbuddets medarbejdere, ledelse og den kommunale dagtilbudsforvaltning vigtig, og indsatserne i Program for læringsledelse – dagtilbud bygger derfor på:

- En forskningsinformeret forbedringsstrategi, der baserer sig på kortlægning af dagtilbuddets læringsmiljø, kapacitetsopbygning af dagtilbuddets pædagogiske personale, ledelse, samt kommunale konsulenter
- Brug af data og forskningsbaseret viden som vigtige elementer i arbejdet med kvalificeret at kunne analysere, justere og dokumentere det pædagogiske arbejde
- Et udvidet teamsamarbejde, organiseret som professionelle læringsfællesskaber, med det formål at etablere en mere kollektiv og praksisnær indsats omkring forbedring af dagtilbuddets læringsmiljø, og hvor teamets medlemmer også skal lære af hinanden.

Ovenstående er godt afprøvede strategier for implementerings- og forbedringsarbejde i dagtilbud såvel som i skolen. I Program for læringsledelse – dagtilbud er der således lagt stor vægt på, at de pædagogiske tiltag og strategier, som anvendes



i programmet, skal være informeret af forskningsbaseret viden (Hansen, 2018). Derfor er programmets indsatser og tilgange også planlagt og organiseret således, at dagtilbuddets pædagogiske praksis forbedres kollektivt, og programmets forskellige elementer giver den enkelte kommune mulighed for, at arbejdet med kvalitet i dagtilbud kan være en fælles indsats og ikke ukoordinerede enkelttiltag. De forskellige elementer i programmet har i den forbindelse været:

- Dagtilbuds- og kommuneomfattende projekt, som er gennemført på egen arbejdsplads, i arbejdstiden og i fællesskab
- Brug af data (observationer, interview, kortlægningsresultater) fra børn, det pædagogiske personale, ledelse og forældre som udgangspunkt for arbejdet med kvalitet
- Systematisk arbejde over tid
- Kollektiv, praksisnær kompetenceudvikling med afsæt i forskningsbaseret viden bl.a. gennem deltagelse i workshops, seminarer og via teamets arbejde med forskellige temaforløb, der i programmet også kaldes for kompetencepakker
- Brug af professionelle læringsfællesskaber som organiseringsform for pædagogiske drøftelser, refleksion og analyse relateret til udfordringer knyttet til egen og fælles praksis
- Gennemførelse af aktionslæringsforløb med fokus på afprøvning af valgte, forskningsinformerede tiltag
- Ekstern vejledning og evt. observation

I programmet anvendes Læringsledelse som begreb for dette systemomfattende arbejde, hvilket helt konkret handler om ledelse på alle niveauer af det kommunale dagtilbudssystem:

- Forvaltningsledelse og facilitering af det enkelte dagtilbuds forbedringsarbejde
- Pædagogisk ledelse af dagtilbuddets læringsmiljø og af personalets kompetenceudvikling
- Ledelse af teamets arbejde med programmets kompetencepakker, herunder pædagogisk analyse, og derigennem med pædagogiske udfordringer og problemstillinger i læringsmiljøet
- Ledelse af pædagogisk praksis, forstået som det pædagogiske personales arbejde med at styrke det enkelte barns deltagelse i dagtilbuddets fællesskaber, samt dets læring og trivsel.

### **Læringsledelse og kortlægningsundersøgelserne**

I Program for læringsledelse – dagtilbud er brug af data om eget dagtilbud et vigtigt udgangspunkt for arbejdet med forbedring og dermed kvaliteten af dagtilbuddets pædagogiske læringsmiljø. Alle deltagende kommuner og dagtilbud har derfor, som en del af deltagelsen i programmet, gennemført tre kortlægningsundersøgelser med to års mellemrum (2015, 2017 og 2019).

Formålet med programmets kortlægninger er først og fremmest, at de deltagende dagtilbud skal få viden om børnenes oplevelse af deres dagtilbudshverdag, samt deres sociale og sproglige udvikling. Derudover får dagtilbuddene også informa-

tion om forældres oplevelse af og tilfredshed med dagtilbuddet, personalets samarbejde, og deres oplevelse af egen arbejdssituation, samt viden om ledelsens ledelse af dagtilbuddet. I kortlægningsundersøgelsen deltager dagtilbuddets 4-5-6 årige børn, børnenes kontaktpædagoger, forældrene til de 4-5-6 årige børn, al pædagogisk personale, samt dagtilbuddets ledelse.

Resultaterne fra de tre kortlægninger skal i programmet danne udgangspunkt for, at de deltagende dagtilbud og kommuner får et kvalificeret datagrundlag om kvaliteten af læringsmiljøet i det enkelte dagtilbud, samt i det samlede dagtilbudssystem:



Figur 2: Kortlægningsundersøgelserne i Program for læringsledelse - dagtilbud

Endvidere anvendes data fra de tre kortlægninger til de forskningsrapporter, som udarbejdes efter hver kortlægningsundersøgelse til hver enkelt af de seks kommuner, samt til en fælles læringsrapport, der formidler de samlede resultater for alle seks kommuner. Nærværende rapport er den tredje fælles rapport, som er udgivet i projektet.

### Læringsledelse og kompetenceudvikling

Den kollektive og sammenhængende indsats, som et succesfuldt arbejde med forbedring af dagtilbuddets pædagogiske læringsmiljø kræver, skabes i Program for læringsledelse – dagtilbud bl.a. via programmets forskellige kompetenceudviklingsindsatser. Disse indsatser baserer sig på blandede læringsformer som konferencer, seminarer og tematiske forløb. Kompetenceudviklingsindsatserne har følgende målgrupper:

1. Alt pædagogisk personale i dagtilbud
2. Udvalgte medarbejdere med en mødelederfunktion (teamkoordinator)

3. Relevante ressourcepersoner og konsulenter på forvaltningsniveau
4. Dagtilbuddets ledelse

Uanset målgruppe, så baserer de forskellige indsatser sig altid på følgende forskningsinformerede principper, der er identificeret med udgangspunkt i eksisterende forskning, omkring hvad der karakteriserer effektiv kompetenceudvikling af lærere og/eller pædagoger, set i forhold til effekten på børn/elevs læring:

- Kompetenceudvikling skal være forsknings- og datainformeret
- Kompetenceudvikling skal være kollektiv og teambaseret
- Kompetenceudvikling skal være praksisnær og forankres i dagtilbuddets organisatoriske kultur (Mitchell & Cubey, 2003; Timperley, Wilson, Barrar & Fung, 2007)

### **Læringsledelse og teamet som professionelt læringsfællesskab**

I Program for læringsledelse – dagtilbud er der som organiseringsform gennemført kollektiv kompetenceudvikling ved brug af professionelle læringsfællesskaber. Arbejdet i et professionelt læringsfællesskab er en kontinuerlig proces, som har til formål at forbedre resultater i bred forstand. I det professionelle læringsfællesskab skal dagtilbuddets ledelse og pædagogiske medarbejdere lære ved at anvende data fra eget dagtilbud og forskningsbaseret viden om dagtilbuddets pædagogiske praksis, samt koble denne viden til både at informere og justere planlægning, gennemførelse og evaluering af det daglige, pædagogiske arbejde. I det professionelle læringsfællesskab samarbejder deltagerne, samt deler viden og erfaringer med det formål at hjælpe hinanden med at videreudvikle deres egen og fælles praksis (Marzano, Heflebower, Hoegh, Warrick & Grift, 2016).

Professionelle læringsfællesskaber er ikke et møde, men en arbejdsmåde, som præger hele kulturen i et dagtilbud. Dagtilbud og kommuner med gode professionelle læringsfællesskaber er kendetegnet ved, at der er en samarbejdsorienteret kultur og indstilling hos det pædagogiske personale, samt at ledelsen ser det som en vigtig opgave at rammesætte og facilitere denne kultur. Målet med at organisere arbejdet med kvalitet som arbejde i professionelle læringsfællesskaber er at skabe de bedste muligheder for, at alle børns trives, samt at det enkelte barn får mulighed for at realisere sit potentiale for udvikling og læring (Stoll, Bolam, McMahon, Wallace & Thomas, 2006; Timperley, 2018). Refleksion og samarbejdet mellem dagtilbuddets pædagogiske personale i professionelle læringsfællesskaber må bl.a. være kendetegnet ved en grundig drøftelse omkring sammenhængen mellem egen pædagogiske praksis og børns trivsel, udvikling og læring, hvilket, som pointeret tidligere, også er et fokus, der fremhæves i den styrkede pædagogiske læreplan (Børne- og Socialministeriet, 2018).

De professionelle læringsfællesskaber er kendetegnet ved, at deltagerne har en grundlæggende tillid til hinanden. I det professionelle læringsfællesskab skal dagtilbuddets fagprofessionelle diskutere egen praksis knyttet til både udfordringer og succeser, og i den forbindelse er det afgørende, at de møder hinanden med respekt, tilpas mængde af udfordringer og engagement. Alle skal være sikre på, at der eksisterer fuld fortrolighed omkring det, som bliver sagt i disse fællesskaber. Samtidig skal det pædagogiske personale, såvel som ledelsen også have mod til at

udfordre hinandens viden og erfaringer. Hensigten med dialogen og samarbejdet i dagtilbuddets professionelle læringsfællesskaber er derfor heller ikke at bekræfte hinanden, men i større grad at udfordre hinanden på en respektfuld måde (Earl, Sachs & Timperley, 2008). Ligeledes må dialogen og refleksionen i de professionelle læringsfællesskaber tage afsæt i, samt hvile på, en fælles retning og vision for arbejdet. Denne retning må være så præcis, at alle i de professionelle læringsfællesskaber kender til den. Det handler om, at der må eksistere koherens, forstået som samstemthed og fælles fodslag om kommunens og dagtilbuddets arbejde med kvalitet (Fullan & Quinn 2015).

Et godt professionelt læringsfællesskab er kendetegnet ved, at der er entydige regler for kommunikationen. Disse regler skal styre kommunikationen, således alle læringsfællesskabets deltagere får mulighed for at deltage på en aktiv og ligeværdig måde. Det vil sige, alle skal høres, alle skal være engagerede, lytte og være mentalt til stede. Dette gøres bedst ved, at der er én af deltagerne, som har opgaven som mødeleder. Mødelederfunktionen, der i Program for læringsledelse – dagtilbud kaldes for teamkoordinator, koordinerer og styrer drøftelserne i teamet. I programmet har dagtilbuddets ledelse en vigtig rolle i forhold til at facilitere og understøtte opgaven som mødeleder. Endvidere må ledelsen sikre, at der i det enkelte dagtilbud er en god ramme for arbejdet som professionelt læringsfællesskab, hvilket bl.a. betyder, at der afsættes tid til møderne, og at der er mulighed for adgang til data og den forskningsbaserede viden, som teamets deltagere har brug for.

Dagtilbuddets professionelle læringsfællesskaber skal have fokus på børns trivsel, udvikling og læring og den sammenhæng, dette har med dagtilbuddets pædagogiske praksis og læringsmiljøet. Arbejdet i de professionelle læringsfællesskaber skal bidrage til, at både den enkelte fagprofessionelle og dagtilbuddet som helhed forbedrer sig. Der er et stort lærings- og kompetenceudviklingspotentiale for dagtilbuddets pædagogiske personale og ledelse i forhold til denne form for samarbejde om kerneopgaven.

### **Læringsledelse og pædagogisk analyse**

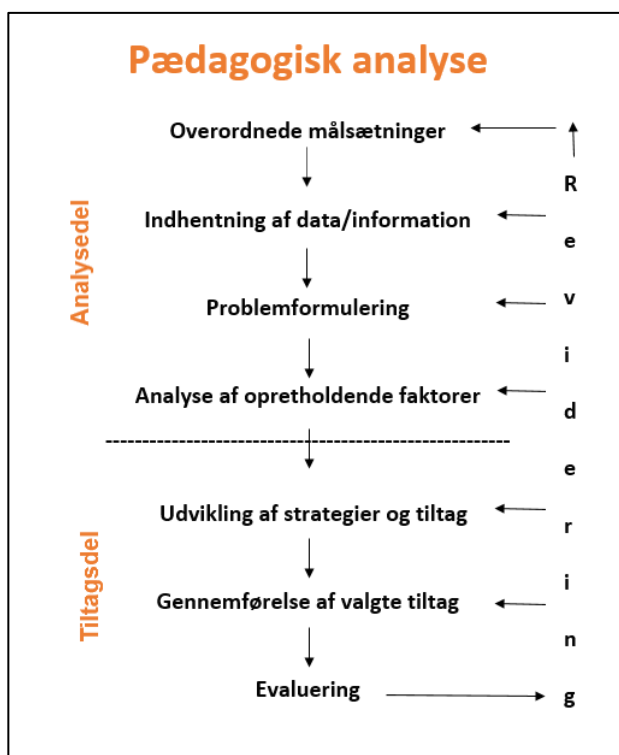
Pædagogisk analyse er et værktøj til analyse og tiltagsudvikling i dagtilbud og skole og et kerneelement i Program for læringsledelse - dagtilbud. Det er hensigten, at et systematisk arbejde efter analysemodellens faser skal hjælpe dagtilbuddets pædagogiske personale, ledelse og den kommunale dagtilbudsforvaltning med ikke altid at gå direkte fra en udfordring til handling, hvor handlingen ofte udelukkende vil bygge på intuition og egne erfaringer. I stedet skal udfordringen analyseres ud fra flere perspektiver, således at de valgte tiltag, som på sigt skal medvirke til at komme fra den faktiske situation (udfordring) til den ønskede situation (forbedring), kan have en forholdsvis stor sandsynlighed for at kunne give positive resultater.

Analysemodellen har til hensigt at få en eksplicit forståelse af de faktorer ved læringsmiljøet, som udløser, påvirker og opretholder problemer og udfordringer i dagtilbuddet. På dette grundlag udvikles og gennemføres tiltag og strategier som

bidrager til, at udfordringerne bliver mindre og resultaterne bedre. Den pædagogiske analysemodel bygger i høj grad på de samme principper som en *Response to Intervention* tilgang (Mitchell, 2014; Hattie, 2009).

Pædagogisk analyse består af en analysedel og en tiltagsdel. I arbejdet med modellen skal der tages udgangspunkt i egne/dagtilbuddets/kommunens udfordringer og problemstillinger relateret til egen praksis. Derefter skal der indhentes information/data om udfordringen samt gennemføres en analyse af de faktorer, som opretholder udfordringen både ud fra et kontekstuel perspektiv, et aktørperspektiv og et individperspektiv. Ud fra analysen af de opretholdende faktorer skal der vælges tiltag, som så vidt muligt må være forskningsbaserede. De valgte tiltag skal derefter gennemføres systematisk og evalueres. Der lægges stor vægt på, at rækkefølgen i analyseprincipperne følges.

Nedenfor er der en oversigt over analysemodellens forskellige faser og delelementer:



Figur 3: Pædagogisk analyse (Nordahl, 2005)

(Læs evt. mere om pædagogisk analyse i Nordahl 2005, Nordahl & Hansen, 2016).

Principperne i pædagogisk analyse er forskningsbaserede, og det er godt dokumenteret, at kollektiv og systematisk anvendelse af disse principper har en positiv effekt på børn og unges sproglige, faglige og sociale læring (Nordahl, Sunnevåg & Aasen 2012; Nordahl et al. 2016). Analysen skal foretages kollektivt i professionelle læringsfællesskaber og egner sig godt til at strukturere drøftelser og refleksion mellem professionelle voksne (DuFour & Marzano 2015; Earl, Sach & Timperley, 2008).

Pædagogisk analyse er fagligt forankret i teorier om sociale systemer, som fremhæver, at det enkelte individ er i interaktion med forskellige sociale systemer. Dagtilbuddets børnegrupper, personalegruppe eller selve institutionen kan alle betragtes som forskellige sociale systemer, hvor kommunikation og interaktion skaber mønstre og strukturer, der udgør et fællesskab. Ingen af os kan undsige os påvirkning fra de sociale systemer, som vi deltager i, da social påvirkning finder sted, uanset, om vi ønsker det eller ej. I sociale systemer er vi hver især aktører med forskellige roller og relationer (positioner), der både kan påvirke og bliver påvirket, og som til sammen udgør en helhed. Konsekvensen er, at hvis vi ændrer på omgivelserne omkring barnet – det sociale system – så vil barnet også ændre sin adfærd og tilegne sig de eller den nødvendige kompetence (Nordahl, 2013).

### Kompetencepakker

Programmets tematiske forløb kaldes også kompetencepakker. En kompetencepakke består af en række moduler og ressourcer, som programmets deltagere har adgang til via en digital platform. Modulerne i den enkelte kompetencepakke kobler sig til en bog i serien "Det ved vi om...", som præsenterer viden om aktuelle, pædagogiske temaer med det formål at gøre forskningsbaseret viden om forbedringer lettere tilgængelig for dagtilbuddets praktikere<sup>3</sup>. I den enkelte kompetencepakke har bogens forfatter(e) bidraget med refleksionsspørgsmål, samt med videooplæg, som kort opsummerer bogens indhold. De fleste kompetencepakker består af 4 moduler, og det fjerde modul indeholder altid arbejdet med en pædagogisk analyse af en selvvalgt udfordring fra egen praksis.

I tabel 2 ses en oversigt over de kompetencepakker, som har været tilgængelige i programmet, deres forfatter(e) og målgruppe(r):

Tema	Primære målgruppe	Forfatter
Grundforløb om pædagogisk analyse	Pædagogisk personale, teamkoordinator og kommunale konsulenter	Professor Thomas Nordahl, Høgskolen i Innlandet, Norge.
Grundforløb for ledere i dagtilbud	Dagtilbuddets ledelse	Lektor Ole Henrik Hansen, DPU, Aarhus Universitet (modul 1 om kvalitet i dagtilbud), og Professor Thomas Nordahl, Høgskolen i Innlandet, Norge (modul 2-3 om brug af kortlægningsdata og pædagogisk analyse).
Barn-voksen-kommunikation og relation	Det pædagogiske personale i dagtilbud	Lektor Ole Henrik Hansen, DPU, Aarhus Universitet.
Læringsmiljøet for de yngste børn	Det pædagogiske personale i dagtilbud	Lektor Ole Henrik Hansen, DPU, Aarhus Universitet.

<sup>3</sup> "Det ved vi om..." serien udgives af Forlaget Dafolo. Se mere her: <http://bogenshjemmeside.dafolo.dk/detvedviom>

Social kompetence	Det pædagogiske personale i dagtilbud	Psykolog og konsulent Kari Lamer, Norge
Tryghed og læring i gode rutinesituationer	Det pædagogiske personale i dagtilbud	Professor Mai Britt Drugli, NTNU, Norge.
Sprogstimulerende læringsmiljøer i dagtilbud	Det pædagogiske personale i dagtilbud	Professor Liv Gjems, Universitetet i Sørøst-Norge.
Børns leg og eksperimenterende virksomhed	Det pædagogiske personale i dagtilbud	Professor Emeritus Stig Brostrøm og phd. studerende Sarah Damgaard Warrer, DPU, Aarhus Universitet
Betydningen af kvalitet i dagtilbud	Det pædagogiske personale i dagtilbud	Lektor Ratib Lekhal, BI, Oslo, Norge m.fl.
Science, bæredygtighed og matematisk opmærksomhed	Det pædagogiske personale i dagtilbud	Professor Emeritus Stig Brostrøm, DPU, Aarhus Universitet og Thorleif Frøkjær, lektor, UCC.

Tabel 2: Oversigt over kompetencepakker, forfattere og målgruppe.

### Arbejdet med forbedring over tid

Aktiviteterne i Program for læringsledelse – dagtilbud kan ses som en forbyggende indsats, hvis mål er at bidrage til, at der på sigt i de seks kommuner og i deres deltagende dagtilbud skabes læringsmiljøer af høj kvalitet for alle børn. Om dette mål nås, afhænger af hvorvidt og i hvor høj grad det enkelte dagtilbud og det samlede dagtilbudsområde i hver af de seks kommuner på sigt lykkedes med at skabe varige forandringer i praksis, der ender som blivende forbedringer – og som dermed også får en positiv effekt på børns læring og trivsel (Robinson, 2018; Timperley, 2018).

I programmet ses forbedring af dagtilbuddets læringsmiljø, herunder udviklingen af et kompetent dagtilbudssystem, som en kompleks opgave, der må arbejdes med over en længere periode for at forankres (Borman & Hewes, 2003), og som kræver implementering af ny praksis, nye redskaber mv. – både i det enkelte team, i det enkelte dagtilbud, mellem dagtilbud og i den enkelte kommune. I den forbindelse kan der også tales om implementeringskvalitet, forstået som afstanden mellem programmets intentioner, kommunens og dagtilbuddets planlagte ændring/udvikling, og hvad som reelt set blev gennemført og implementeret (Greenberg, Domitrovich, Graczyk & Zins, 2005).

I forbindelse med kommunernes og dagtilbuddenes egne analyser af data fra den tredje og sidste kortlægningsundersøgelse bliver det i den forbindelse vigtigt at overveje: *Hvordan var implementeringskvaliteten i forhold til programmets indsatser og aktiviteter? Hvad blev planlagt, og hvordan? I hvor høj grad blev det reelt gennemført?*

## Kapitel 2:

# Metodeafsnit

Denne rapport omhandler den tredje kortlægningsundersøgelse (T3) i Program for læringsledelse – dagtilbud, som blev gennemført i efteråret 2019 i 170 dagtilbud i Billund, Fredericia, Hedensted, Kolding, Nordfyns og Svendborg Kommuner. Programmets to første kortlægninger blev gennemført i henholdsvis efteråret 2015 (T1) og 2017 (T2)<sup>4</sup>. Hvor T1 omhandlede, hvordan de forskellige informanter oplevede dagtilbuddets indhold ved projektets start, så indikerer T2 og T3 dagtilbuddets og kommunens kvalitetsudvikling i programperioden fra 2015 - 2019. Derfor stilles og besvares de samme spørgsmål i T2 og T3 som ved T1 også med det formål at kunne sammenligne oplevelsen af dagtilbuddet set fra et børne-, medarbejder-, ledelses- og forældreperspektiv over tid. Det enkelte dagtilbud skal kunne bruge egne kortlægningsresultater som afsæt for analyse, refleksion og diskussion, for med dette afsæt at arbejde med forbedring af egen praksis. Ligeledes skal kommunens samlede resultater anvendes på kommunalt niveau som afsæt for nye, kommunale initiativer og udviklingsområder. Desuden er kortlægningens resultater også interessante, fordi de giver et billede af, hvordan det enkelte dagtilbud opleves af både børn, forældre, det pædagogiske personale og ledelsen. Det kan, i arbejdet med kortlægningens data, være interessant at sammenligne resultaterne fra disse informanter med henblik på at finde forskelle og ligheder i deltagerne oplevelser og erfaringer.

I metodekapitlet præsenteres kortlægningsundersøgelsens metodiske afsæt, herunder forskningsdesign, udvalg og svarprocenter, måleinstrumenter, brug af statistiske analyser samt vurdering af kortlægningsundersøgelsens validitet og reliabilitet. Kapitlet er en revideret version af det kapitel, som blev anvendt i programmets første rapport, der præsenterede de samlede resultater fra T1 i 2015 (Hansen et al., 2016: 19). Desuden er kapitlet inspireret af to andre metodekapitler fra rapporter, der omhandler lignende kortlægningsundersøgelser (Nordahl, Hansen, Nordahl, Sunnevåg & Hansen, 2017; Sunnevåg, Nordahl & Nordahl, 2018).

## Forskningsdesign

I forskningsdelen af Program for læringsledelse - dagtilbud anvendes et kvasi-eksperimentelt pre-post design med en før- (T1) og to eftermålinger (T2 og T3). Inden for det evidenshierarki, der i dag også anvendes på uddannelsesområdet, er dette et svagere design end det eksperimentelt randomiserede kontrolgruppedesign (RTC), hvor fx dagtilbud eller skoler på tilfældigt grundlag bliver fordelt i en:

<sup>4</sup> Alle tre kortlægningsundersøgelser er som nævnt gennemført i ugerne 38 – 41.



- eksperimentgruppe, som bliver udsat for intervention
- kontrolgruppe, som ikke bliver udsat for intervention (Cook & Campbell, 1979).

Når dette design ikke anvendes i programmet, skyldes det bl.a., at programmet først og fremmest er et forsknings- og udviklingsprojekt, hvor en række kommuner og deres dagtilbud samarbejder med forskere om at forbedre læringsmiljøet og dermed mulighederne for læring og trivsel for alle børn (Hansen et al., 2016: 19). Et kontrolgruppedesign vil endvidere på mange måder gå imod programmets grundidé og antagelser, der bygger på, at arbejdet med kvalitet i dagtilbud kræver en systemomfattende, sammenhængende og læringsorienteret tilgang til forbedring af læringsmiljøet og den pædagogiske praksis. I dette ligger en inkluderende tankegang om, at alle dagtilbud og deres fagprofessionelle, samt hele det kommunale dagtilbudssystem skal med i arbejdet og i udviklingen hen imod læringsmiljøer af høj kvalitet. Derudover er den kommunale finansiering af programmet et andet forhold, som ville udfordre et randomiseret kontrolleret studie (RCT), for som kommune har man ifølge dagtilbudsloven en opgave med at sikre høj kvalitet i alle dagtilbud for derved at sikre, at alle børn har mulighed for trivsel og fremgang i læring (Børne- og Undervisningsministeriet, 2019).

Valg af design for kortlægningsundersøgelsen kobler sig dermed til formålet med at gennemføre kortlægningsundersøgelser som en del af programmet, der også kan karakteriseres som et forsknings- og udviklingsprojekt, hvor det først og fremmest er målet, at det enkelte dagtilbud skal kunne anvende kortlægningsresultater til at analysere, diskutere og arbejde med at udvikle egen praksis, ligesom det er hensigten, at kommunens samlede resultater kan anvendes på kommunalt niveau, fx som grundlag for nye kommunale initiativer og udviklingsområder. Kortlægningens resultater er endvidere også interessante, fordi de giver et billede af, hvordan det enkelte dagtilbud opleves af både børn, forældrene, de pædagogiske medarbejdere og ledelsen, og det kan være interessant at sammenligne disse resultater for at kunne finde forskelle og ligheder i informanternes oplevelser og erfaringer.

## Udvalg og svarprocent

Kortlægningsundersøgelsen i Program for læringsledelse - dagtilbud har fem informantgrupper, som alle har besvaret en række spørgsmål angående deres oplevelse af dagtilbuddets indhold. Disse fem informantgrupper er:

- Dagtilbuddets 4-5-6 årige børn
- Det enkelte 4-5-6 årige barns kontaktpædagog
- Forældrene til de 4-5-6 årige børn
- Dagtilbuddets pædagogiske personale
- Dagtilbuddets ledelse

Udvalget af antallet af informanter er bestemt af antallet af deltagende dagtilbud i den enkelte kommune. I tabel 3 vises det samlede antal informanter, som har deltaget i den tredje kortlægningsundersøgelse (T3) i programmet, samt svarprocenten for den enkelte informantgruppe.

Informanter	Inviterede	Besvarede	Svarprocent
Børn (4-5-6 år)	5216	4944	94,8 %
Kontaktpædagog	5216	5105	97,9 %
Forældre (4-5-6 år)	5216	3750	72 %
Pædagogisk personale	2381	2240	94,1 %
Ledelse	241	234	97,1 %

Tabel 3: Samlet antal informanter for Program for læringsledelse – dagtilbud (T3)

Tabel 3 viser at 94,8 % af de 4-5-6 årige børn, 97,9 % af kontaktpædagogerne, samt 97,1 % med en ledelsesfunktion<sup>5</sup> i dagtilbud har besvaret kortlægningsundersøgelsen. Endvidere viser tabellen at 72 % af forældrene til de 4-5-6 årige børn, samt 94,1 % af det pædagogiske personale har besvaret undersøgelsen. Disse svarprocenter vurderes som tilfredsstillende, og meget høje. De høje svarprocenter betyder, at kortlægningens resultater er repræsentative for de i alt 170 dagtilbud, som har deltaget i kortlægningsundersøgelsen i 2019.

Som det fremgår af tabellen, så er forældrebesvarelsernes svarprocent for de 4-5-6 årige på 72, hvilket er en del lavere end mange af de andre svarprocenter. Denne svarprocent for forældrene til de 4-5-6 årige børn vurderes dog som tilfredsstillende, da erfaringer fra tidligere forskning viser, at det er svært at få en svarprocent på over 60 % for denne informantgruppe (Nordahl, 2003).

I Program for læringsledelse - dagtilbud har der generelt været høje svarprocenter. Eksempelvis var svarprocenterne ved den anden kortlægningsundersøgelse i 2017 (T2) følgende:

Informanter	Inviterede	Besvarede	Svarprocent
Børn 4-5-6 år	5216	4944	95 %
Kontaktpædagog	5616	5105	98 %
Forældre (4-5-6 år)	5619	4415	79 %
Pædagogisk personale	2381	2240	94 %
Ledelse	241	234	97 %

Tabel 4: Samlet antal informanter for Program for læringsledelse – dagtilbud (T2)

### Flere informanter – også børnene

En styrke ved den kortlægning, som gennemføres i programmet er, at det er forskellige informanter, der har besvaret spørgeskemaet. Forældre og de ansatte i dagtilbud har besvaret mange af de samme spørgsmål, og de 4-5-6 årige børn har ligeledes deltaget i undersøgelsen. Dette giver mulighed at få et mere nuanceret billede af, hvordan børn har det, fordi kortlægningens forskellige informanter vil have deres eget perspektiv som udgangspunkt.

<sup>5</sup> Ledelse = leder, daglig leder eller viceleder i det enkelte dagtilbud.

Det er veldokumenteret, at forskellige informantgrupper vil vurdere børns måde at fungere og være på, forskelligt. Eksempelvis er det meget normalt, at enigheden blandt forældre og ansatte i dagtilbud og skole er lav (korrelationskoefficienten er her ofte omkring 0,27). Forklaringen på denne uenighed er bl.a., at disse forskellige aktører ser barnet i forskellige kontekster, ligesom de lægger forskellige præmisser til grund for deres vurderinger. Børns vurderinger af sig selv skiller sig som oftest relativt meget ud fra, hvordan både dagtilbuddets medarbejdere og forældre vurderer børnene (fx Achenbach & Rescorla, 2001; Gresham, Elliott, Cook, Vance & Ketler, 2010). Børn har et unikt perspektiv på sig selv og deres egen situation. I stedet for at tænke at en af disse informanter har ret, så er det mest hensigtsmæssige at have som udgangspunkt, at hver informant bidrager ind i en helhed, som handler om at forstå det enkelte barn/børnene.

I dagtilbudsloven og i den styrkede pædagogiske læreplan, er børneperspektivet blevet fremhævet (Børne- og Socialministeriet, Dagtilbudsloven, 2019). Børn er centrale informanter i forhold til spørgsmålet om, hvordan de har det i deres dagtilbud, det er derfor vigtigt at lytte til det, de fortæller og udtrykker. Inden for forskning er det accepteret og anerkendt, at børn helt ned til 4 år er en reliabel og central kilde, når det omhandler information om dem selv (Docherty & Sandelowski, 1999; Irwin & Johnson, 2005). På trods af dette, er det alligevel ikke ofte, at børn i dagtilbudsalderen bidrager til forskning med egne data, hvilket netop er tilfældet i denne kortlægningsundersøgelse.

Børn fungerer anderledes end voksne, når det gælder kognitiv og sproglig udvikling, opmærksomhed, koncentrationsevne, hukommelse, hvad de vurderer som vigtigt, og ikke mindst, når det gælder status og magt (Cohen, Manion & Morrison, 2018). Børn har generelt respekt for voksne, og de kan derfor komme til at svare det, de tror, den voksne forventer af dem (Morrison, Moir & Kwansa, 2000). Når børn ikke ved, hvad de skal svare, vil de hellere finde på et svar, end sige de ikke ved, hvad de skal svare. Dette hænger sammen med, at de tror, det forventes af dem at kunne svare (Morrison, 2013).

Når et barn skal besvare spørgsmål i forbindelse med forskning, er det derfor vigtigt at skabe en situationen på barnets præmisser. Den voksne må her anvende et sprog, som barnet forstår og hjælpe barnet med ikke at blive afledt af andre ting under besvarelsen. Desuden skal besvarelsen foregå på relativ kort tid. Den voksne må endvidere være bevidst om, hvordan eventuelle spørgsmål stilles (ikke ledende spørgsmål) og hvilke signaler hun eller han formidler, når barnet giver sine svar (Irwin & Johnson, 2005).

I kortlægningsundersøgelsen, som denne rapport omhandler, har der været lagt vægt på, at de 4-5-6-årige børn skulle opleve en tryk og komfortabel situation, når de besvarede kortlægningens spørgsmål. Den voksne, der skal hjælpe barnet under kortlægningen, er derfor inden instrueret i at skulle forholde sig observerende i forhold til det, barnet svarer og ikke rette på det (se næste kapitel).

## Operationalisering af måleinstrument

Udgangspunktet for denne rapport har været at kortlægge det, der kan betragtes som centrale kvalitetsområder i dagtilbud. Dette er områder, som er knyttet til børns sociale relationer, sprog, kommunikation og færdigheder, samt til børns trivsel, forældres erfaringer og samarbejde med dagtilbuddet, det pædagogiske personales vurdering af samarbejdet med både forældre, kolleger og egen ledelse, samt ledelsens vurdering af forskellige sider ved dagtilbuddet og ved sin egen lederfunktion og opgave.

### 4-5-6 årige børn

Spørgeskemaundersøgelsen til dagtilbuddets 4-5-6 årige børn bygger i høj grad på måleinstrumenter, der oprindeligt blev udviklet til elever i 0.-3. klasse, men som løbende og over tid er tilpasset og afprøvet på dagtilbuddets 4-5-6 årige børn i en række norske og danske forsknings- og udviklingsprojekter (se fx Nordahl et al., 2012; Nordahl et al., 2017; Nordahl, Nordahl, Sunnevåg, Berg & Martinsen, 2018).

Dagtilbuddets 4-5-6 årige børn har besvaret spørgsmål, der kobler sig til følgende fem spørgsmålsområder: Børns trivsel, barn-barn relation, barn-voksen relation, genkendelse af tal, bogstaver og geometriske figurer, samt kompetenceaktiviteter. Nærmere beskrevet har børnene inden for disse fem områder svaret på spørgsmål om egen trivsel i deres dagtilbud, deres relation til andre børn, samt deres relation til de voksne (Eccles, Midgley, Wigfield, Buchanan, Reuman, Flanagan & Douglas, 1993; Moos & Trickett, 1974; Rutter, Maughan, Mortimore, Ouston & Smith, 1979; Nordahl, 2000; Nordahl, 2005). Ligeledes har de svaret på spørgsmål om aktiviteterne i deres dagtilbud, samt vist deres kendskab til tal, bogstaver, små lydrette ord og geometriske figurer.

Besvarelsene er foregået via et digitalt, online spørgeskema, som kan tilgås fra både computer og iPad. I alt er der udviklet 33 udsagn, som knytter sig til områder, der er vigtige for børns læring, udvikling og trivsel i dagtilbuddet: fire udsagn knytter sig til det enkelte barns trivsel i dagtilbuddet, tre udsagn til barnets relation med andre børn, otte udsagn til barnets relation til de voksne, 13 udsagn til barnets kendskab til tal, bogstaver, små lydrette ord og geometriske figurer, samt fem udsagn til barnets vurdering af kompetenceaktiviteter i dagtilbuddet. Svarværdierne går fra 1-4, og de er for børnene konkretiseret ved fire værdiladede, grafiske illustrationer (smileys), som viser fire grader af enig og uenig: 1=meget sur, 2=lidt sur, 3=lidt glad og 4=meget glad), hvor den højeste score (4) indikerer høj grad af trivsel og gode relationer til andre.

Nedenfor i tabel 5 er resultatet på de udvalgte spørgsmålsområder (faktorer) fra reliabilitetsanalysen sat op med Cronbach`s Alpha værdien:

Variabelområder/faktorer	Alpha T1	Alpha T2	Alpha T3
Børns trivsel	,523	,511	,550
Børns relation til voksne	,679	,680	,724
Kompetenceaktiviteter	,560	,588	,608

Tabel 5: Reliabilitetsanalyser – 4-5-6-årige børn (T1, T2 og T3)

Cronbach`s Alpha er en målemetode i forhold til pålidelighed og sammenhæng i data. Kravet til en god, indre konsistens for en skala ligger på  $>.700$  (Cronbach, 1951). Reliabilitetsanalyserne på børneundersøgelsen i T3 (tabel 5) viser nogle lave reliabilitetskoefficienter for faktorer som børns trivsel og deres vurdering af dagtilbuddets kompetenceaktiviteter, hvilket der må tages hensyn til i tolkning af analyserne senere. Ved faktoren om børns relation til voksne ligger scoren ved T1 og T2 tæt på  $.700$ , og ved T3 over  $.700$ . Reliabilitetskoefficienten for alle tre kortlægninger på dette område vurderes derfor som tilfredsstillende.

### Kontaktpædagog

Spørgeskemaet, som dagtilbuddets kontaktpædagoger<sup>6</sup> har besvaret, bygger hovedsageligt på et måleinstrument, som er udviklet for at kortlægge børns sociale og sproglige kompetencer i dagtilbud (Gresham & Elliott, 1990, 2008; Lamer & Hauge, 2006), spørgsmål om barnets adfærd (Lamer, 2013), og den voksnes relation til barnet (Pianta, 2001). Kontaktpædagogens vurdering af det enkelte 4-5-6 årige barn er fordelt på fem følgende spørgsmålsområder: sociale færdigheder er vurderet ud fra 22 udsagn, eksternaliseret og internaliseret adfærd ud fra hver seks udsagn, kommunikation og sprog ud fra 18 udsagn og motorik og fysisk aktivitet ud fra syv udsagn. Udsagnene er alle vurderet ud fra en firedeelt skala: 1=aldrig/sjældent, 2=af og til, 3=ofte og 4=meget ofte, og hvor den højeste score (4) indikerer høj grad af færdigheder (sprog, motorik og socialt), samt lav grad af eksternaliseret og internaliseret adfærd.

I tabel 6 er resultatet på de forskellige spørgsmålsområder (faktorer) fra reliabilitetsanalysen sat op med Cronbach`s Alpha værdien:

Variabelområder/faktorer	Alpha T1	Alpha T2	Alpha T3
Børns sociale færdigheder	,955	,958	,959
Børns adfærd, eksternaliseret	,761	,860	,861
Børns adfærd, internaliseret	,669	,741	,752
Børns sproglige færdigheder	,966	,966	,966
Børns motoriske og fysiske færdigheder	,905	,899	,901

Tabel 6: Reliabilitetsanalyser – kontaktpædagog (T1, T2 og T3)

Reliabilitetsscorerne, som vises i ovenstående tabel, vurderes som meget gode ( $>.700$ ). Det skal dog lige bemærkes, at reliabilitetskoefficienten for de 4-5-6 årige børns internaliserede adfærd ved T1 lå på  $.669$ , dette er dog så tæt på  $.700$ , at alle faktorerne, som også vises i tabellen, betragtes som pålidelige ved alle tre kortlægninger.

<sup>6</sup> I kortlægningsundersøgelsen har hvert barn en kontaktpædagog. Denne er valgt ud fra, at vedkommende er én af barnets primære voksne i dagtilbuddet.

### Pædagogisk personale

Spørgeskemaet til dagtilbuddets pædagogiske personale består af otte spørgsmålsområder, der primært bygger på Grosin (1990) og Rutter et al. (1979), og som omhandler vurdering af dagtilbuddets arbejds- og læringsmiljø. I kortlægningsundersøgelsen skal den enkelte medarbejder svare på fem spørgsmål, der vurderer egne kompetencer, grad af tillid til sig selv som fagprofessionel, grad af entusiasme og engagement, og om egne udviklingsmuligheder i dagtilbuddet. Fire spørgsmål om det generelle samarbejde i personalegruppen, tre om de fysiske rammer og vedligehold i institutionen, seks spørgsmål om samarbejdet om børnene i personalegruppen, samt to spørgsmål om ledelsen af institutionen. Derudover besvarer personalet ni spørgsmål om dagsplan og aktiviteter i institutionen. Personalet besvarer fire spørgsmål om interesse og indsats fra børnenes side, som er inspireret af spørgsmål, der er anvendt af Skaalvik (1993), Grosin (1990) og Rutter et al. (1979). Desuden besvarer personalet syv spørgsmål omkring samarbejdet med forældre. Spørgsmålene er alle besvaret ved en firedelet skala: 1=Passer ikke så godt, 2=passer nogenlunde, 3=passer godt, 4=passer meget godt. Høj score svarer til et godt samarbejds- og arbejdsmiljø, tro på egen faglighed, gode relationer til kolleger, børn, ledelse og forældre.

I tabel 7 er resultatet for de forskellige spørgsmålsområder (faktorer) fra reliabilitetsanalysen sat op med Cronbach's Alpha værdien:

Variabelområder/faktorer	Alpha T1	Alpha T2	Alpha T3
Kompetence og tilfredshed	,762	,755	,759
Samarbejde	,696	,682	,696
Fysisk miljø	,799	,784	,808
Samarbejde om børnene	,738	,748	,769
Ledelse af dagtilbuddet	,851	,872	,862
Dagsplan og aktiviteter	,830	,826	,838
Interesse og indsats fra børnenes side	,843	,843	,837
Ansattes samarbejde med forældre	,842	,842	,840

Tabel 7: Reliabilitetsanalyser - pædagogisk personale (T1, T2 og T3)

Tabel 7 viser, at de fleste reliabilitetsscorer er gode (>.700). Dog ligger faktoreren om samarbejde under .700 ved alle tre kortlægninger. Scorerne for denne faktor ligger dog ved både T1, T2 og T3 tæt på .700, og de faktorer, som vises i tabellen, betragtes derfor alle som pålidelige.

### Forældre

Spørgeskemaet, som er brugt i forhold til forældre, er hovedsageligt en tilpasning af et skema, som tidligere er brugt til forældre i skolen (Nordahl, 2007). Dette har i andre sammenhænge vist tilfredsstillende reliabilitet og validitet (Nordahl et al.

2012; Sunnevåg, Nordahl & Nordahl, 2018). Spørgeskemaet består af tre spørgsmålsområder med i alt 29 spørgsmål. I undersøgelsen skal forældrene svare på fire spørgsmål om deres samarbejde med dagtilbuddet, der omhandler henholdsvis moders/faders samarbejde med dagtilbuddet og samarbejdet med personalet om aflevering og afhentning af børn/barnet. Fem spørgsmål om deres vurdering af dagtilbuddets informationsniveau og -kvalitet. 13 spørgsmål, hvor forældrene vurderer indhold og aktiviteter i dagtilbuddet, herunder forældredeltagelse og -inddragelse, samt til sidst syv spørgsmål om deres tilfredshed med dagtilbuddet, hvor spørgsmålene omhandler ledelse, personalets faglighed og engagement mv. Alle spørgsmål til forældrene vurderes på en firedelt skala: 1=aldrig/sjældent, 2=af og til, 3=ofte, 4=meget ofte, hvor den højeste score indikerer stor grad af forældretilfredshed med dagtilbuddet.

I tabel 8 er resultatet for de forskellige spørgsmålsområder (faktorer) fra reliabilitetsanalysen sat op med Cronbach's Alpha værdien:

Variabelområder/faktorer	Alpha T1	Alpha T2	Alpha T3
Forældrenes vurdering af information fra dagtilbuddet	,743	,765	,767
Forældres tilfredshed med dagtilbuddet	,878	,872	,873
Forældres vurdering af samarbejdet med dagtilbuddet	,869	,863	,866

Tabel 8: Reliabilitetsanalyser - forældre

Tabellen viser, at reliabilitetsscorerne på alle faktorer er gode (>.700). Faktorerne, som vises i tabellen, kan dermed betragtes som pålidelige.

### Ledelse

Spørgeskemaet til lederne består af i alt fem spørgsmålsområder med måleinstrumenter fra blandt andet Grosin (1990), Rutter et al. (1979), Nordahl (2000). Disse fem områder omhandler ledelsestid – både brugt (seks spørgsmål) og ønsker til brug fremadrettet (seks spørgsmål), pædagogisk ledelse (otte spørgsmål), ledelse af dagtilbuddets arbejdsmiljø (tolv spørgsmål) og ledelse af institutionskulturen (syv spørgsmål). I alt er ledelsen blevet stillet 39 spørgsmål. Det varierer, hvilke skalaer, der er anvendt til de forskellige spørgsmålsområder. På nogle områder har skalaen været tre-delt og andre fem-delt. Begge skalaer indikerer et positivt resultat.

I tabel 9 er resultatet for de forskellige spørgsmålsområder (faktorer) fra reliabilitetsanalysen sat op med Cronbach's Alpha værdien:

Variabelområder/faktorer	Alpha T1	Alpha T2	Alpha T3
Tid som er brugt på opgaver	,537	,521	,564
Tid som bruges på opgaver fremadrettet	,499	,595	,495
Pædagogisk ledelse	,724	,712	,550
Ledelse af dagtilbuddets arbejdsmiljø	,788	,792	,829
Ledelse af institutionskulturen	,643	,700	,682

Tabel 9: Reliabilitetsanalyser – ledelse (T1, T2 og T3)

Reliabilitetsscoren i tabel 9 viser især lave reliabilitetskoefficienter for de to første skalaer (tid som er brugt på opgaver og tid som bruges på opgaver fremadrettet). Ved de andre tre skalaer vurderes reliabilitetskoefficienter for alle tre kortlægninger som tilfredsstillende (>.700), på nær skalaen om pædagogisk ledelse, hvor reliabilitetskoefficienten ved T3 er .550, samt skalaen om ledelse af institutionskulturen, der ved T1 og T3 er under .700. Der må der tages hensyn til disse resultater i tolkning af analyserne senere.

## Statistiske analyser

### Frekvensanalyser

For at få en indledende oversigt over materialet, både når det gælder det substantielle indhold og spredningen i svarene, er der gennemført frekvensanalyser for alle variabler, hvilket giver et billede af materialet inden for de forskellige måleinstrumenter.

### Faktor- og reliabilitetsanalyser

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. I denne rapport er der gennemført en konfirmerende faktoranalyse Principal Component - Direct Oblim inden for alle spørgsmålsområder. Egenværdi over én (Kaisers kriterium) er sat som kriterium. Derefter er der i nogle tilfælde foretaget mere eksplorative analyser.

I vurderingen af det antal faktorer, som anvendes videre i undersøgelsen, er der



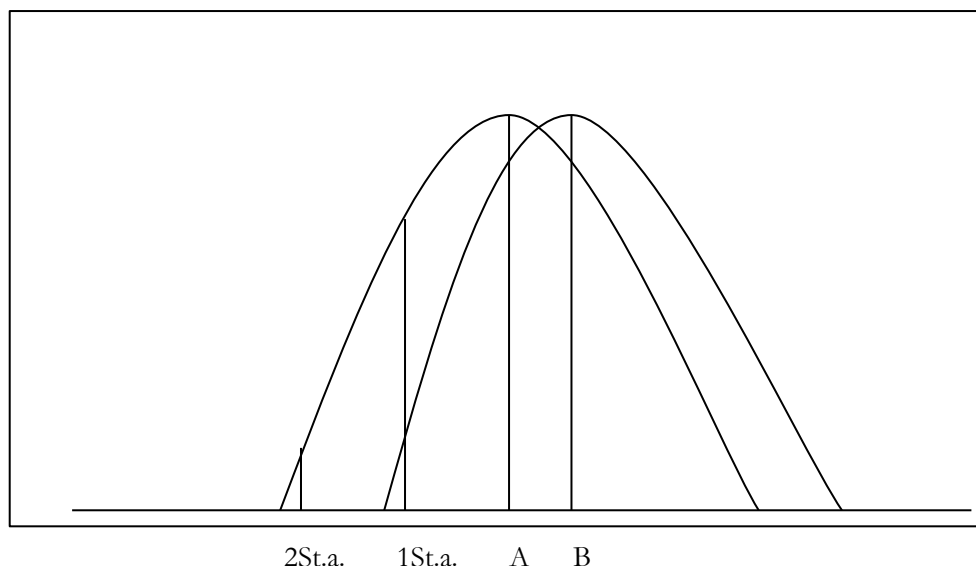
ikke ensidigt anvendt metodiske kriterier. Endvidere har der været anvendt faktorløsninger fra tidligere datasæt, hvor måleinstrumenterne er anvendt (Ogden 1995, Nordahl 2000, 2003, 2005, Sunnevåg 2013, Nordahl & Sunnevåg 2017).

Med afsæt i disse faktorstrukturer er der lavet delskalaer eller faktorer af data. For at undersøge, hvor pålidelige eller stabile disse faktorer er, er der foretaget reliabilitetsanalyser ved brug af Cronbach's Alpha<sup>7</sup>. Reliabilitet kan defineres som et udtryk for fejlvarians i materialet og kan knyttes både til måleinstrumentet og til gennemførelsen af målingen. Alpha over .60 anses som acceptabel, .70 som god og .90 som meget god (Cronbach, 1951).

### Variansanalyser, effektmål og 500-pointskala

I kortlægningsundersøgelsen har det været vigtigt at finde frem til forskelle og ligheder mellem dagtilbud, mellem kommuner og mellem grupper af børn. Den relative forskel er vurderet ud fra standardafvigelser i målingerne. Det vil sige, at forskellene er angivet i standardafvigelser. Dette statistiske mål for forskellene anvendes som en hjælp til at vurdere den praktiske betydning af forskellene. I rapporten for den tredje kortlægningsundersøgelse (T3) vil dette mål desuden kunne anvendes til at vurdere den praktiske betydning af størrelsen på ændringen mellem den første (T1) og den sidste måling (T3).

I figur 4 er der gjort et forsøg på at fremstille varians og gennemsnit i to dagtilbud (A og B). 68 % af variationen i målingen vil være inden for +/- en standardafvigelse eller sagt med andre ord, er en standardafvigelse 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 4: Spredning og forskelle i standardafvigelse

*7 Målemetode i forhold til pålidelighed og sammenhæng i data*

Statistisk indebærer dette, at den reelle forskel i scorer på en variabel mellem eksempelvis to dagtilbud er divideret med den gennemsnitlige størrelse på standardafvigelse til variabelen. Dette kan udtrykkes ud fra følgende formel:

$$\text{Forskellen i standardafvigelse} = \frac{\text{Resultat dagtilbud A minus resultat dagtilbud B}}{\text{Gennemsnitlig standardafvigelse (vægtet)}}$$

Figur 5: 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 A og B's børn. Fordelen ved at udrykke 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 brug af standardafvigelse er, at det er et mere usikkert mål, når variansen i målingerne ikke er normalfordelt, hvilket vil være tilfældet i flere af de skalaer, som præsenteres i rapporten.

Alle dagtilbud, som deltager i kortlægningsundersøgelsen 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-pointskala. 500-pointskalaens logik og oversigt svarer her til den visning, der finder sted fx i PISA-undersøgelserne. 500-pointskalaen tager både hensyn til gennemsnit og standardafvigelse. I skalaen er 500 point altid gennemsnittet for de resultater, som præsenteres. Alle matematiske beregninger som spredning og standardafvigelser er altid indeholdt i de aktuelle 500 point. 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 én standardafvigelse cirka det samme som 100 point (Cohens D = 1,0). Dette giver et mere eksakt mål på forskelle, end hvis man blot ser på gennemsnitsresultater. Der gives dermed også et mere entydigt og sammenligneligt billede af datamaterialet. I præsentationen af rapportens resultater anvendes 500-pointskalaen som regel, men af og til refereres der også til Cohens D.

Det kan dog være udfordrende at anvende forskelle, som er udtrykt i standardafvigelse (Cohens D og 500-pointskala) på områder, som er skævt fordelte, hvilket man finder i flere af målingerne i kortlægningsundersøgelsen. Analyserne viser dog, at resultaterne ikke bliver meget anderledes, når data konverteres til normalfordelte skalaer.

### Vurdering af reliabilitet og validitet

I de kommende afsnit foretages en vurdering af reliabiliteten og validiteten i kortlægningens spørgeskemaundersøgelser, samt i bearbejdningen af disse. Kortlægningsundersøgelsen i Program for læringsledelse - dagtilbud kan ses som en måling af dagtilbuddets læringsmiljø og den komplekse virkelighed, der findes i hvert af de deltagende dagtilbud. Ved en måling af denne karakter opnås ikke universelle sandheder, som man eksempelvis har mulighed for inden for naturvidenskaben, hvor fx tyngdeloven kan karakteriseres som en universel lov, der gælder til alle tider. I den kortlægningsundersøgelse, der anvendes i Program for læringsledelse – dagtilbud, og som denne rapport omhandler, bliver undersøgelsens reliabilitet og validitet derfor også vigtige faktorer, når undersøgelsens resultater og konklusion skal præsenteres.

For dagtilbuddets 4-5-6 årige børn er udsagnene i spørgeskemaundersøgelsen omsat til en enkel grafisk illustration, som bliver støttet af en lydfil, hvor en stemme læser udsagnet op. Svaralternativerne til udsagnene har været en meget sur smiley, en lidt sur smiley, en lidt smilende smiley og en meget smilende smiley. Det enkelte barn har – efter at have hørt og set et udsagn i lyd og grafisk form – klikket på den smiley, det selv fandt stemte overens med udsagnet. Under besvarelsen har det endvidere rent visuelt været muligt for barnet, dels at følge med i hvor langt det var kommet i besvarelsen, dels at gå tilbage til det forrige udsagn, og hvis barnet har haft brug for at høre et udsagn igen, har det klikket på et ikon af et øre, som gentager oplæsningen af udsagnet. Det enkelte barn har under besvarelsen haft en voksen ved siden af sig, som er instrueret i, hvordan barnet skal besvare kortlægningsundersøgelsens spørgsmål, samt den voksnes rolle heri.

Der er tidligere gennemført pilottest af lignende kortlægningsundersøgelser i både Danmark og Norge (Nordahl et al. 2012; Nordahl, 2016 et al.). Her er børns respons på forskellige spørgsmål og på selve brugerfladens udformning iagttaget. Erfaringerne fra disse test og gennemførelsen af tidligere kortlægningsundersøgelser har været et væsentligt bidrag til den løbende videreudvikling af denne type undersøgelser. Forskerne bag rapporten har mindre erfaring med validiteten i denne type kortlægning, hvor børn er informanter, end med kortlægningsundersøgelser, hvor voksne er informanter. Men der er en naturlig variation i svarene, og der er også en frekvensfordeling, som virker plausibel. Hovedparten af den feedback, som er modtaget fra de voksne i de dagtilbud, der deltager i kortlægningsundersøgelsen, fortæller også, at de 4-5-6 årige børn har været i stand til at forstå og besvare spørgsmålene.

I de få tilfælde, hvor spørgsmålene er besvaret ved hjælp af en PC, er der nogle børn, som har haft udfordringer i forhold til at skulle håndtere en mus. Disse børn har dog klaret opgaven ved hjælp fra en voksen. Størstedelen af de børn, der har deltaget i undersøgelsen har dog besvaret spørgeskemaet via en iPad, som med sin touch-følsomme skærm har gjort det let for barnet selv at interagere med spørgeskemaets forskellige funktioner. Ligeledes er det vigtigt at understrege, at det i børneundersøgelsen er børns virkelighedsopfattelser, som ønskes kortlagt, ikke de voksnes opfattelser af børns situation.

### Reliabilitet

Reliabilitet anvendes for at finde frem til hvor meget fejlvarians eller tilfældig varians, der er i et måleinstrument eller en måling, og det bliver betragtet som et udtryk for målingens nøjagtighed. Med udgangspunkt i den totale varians, den sande varians og fejlvariansen i en måling, vil reliabiliteten i en måling kunne beregnes. På den måde kan reliabilitet defineres som forholdet mellem den sande varians og den totale varians eller forholdet mellem fejlvariansen og den totale varians. Beregningen af reliabilitet forudsætter også, at vi har mere end en variabel eller en værdi for at måle det samme fænomen. For at tage hensyn til målingernes nøjagtighed bruges der i rapportens præsentation af det empiriske materiale derfor blot i mindre grad resultater fra enkelt-spørgsmål. I den største del viser analyserne, at reliabiliteten er tilfredsstillende i de data, som rapporten præsenterer.

I kortlægningsundersøgelsen beregnes reliabiliteten – eller pålideligheden i undersøgelsen – ud fra de områder, som er målt. Resultaterne af disse statistiske analyser viser, at reliabiliteten for det meste er tilfredsstillende. Der er imidlertid nogle udfordringer med pålideligheden i enkelte af børnenes svar. Dette kan både skyldes, at måleinstrumentet ikke er tilfredsstillende, og at børn ikke i tilstrækkelig grad har forstået det, vi spørger dem om, på den måde, som var hensigten. Det er imidlertid vigtigt at slå fast, at børn på de fleste områder kan betragtes som troværdige informanter. Som allerede nævnt, fremgår det, at der er god sammenhæng i måden, de besvarer de forskellige spørgsmål på. At de forstår og vurderer fænomener anderledes, end voksne gør, betyder jo ikke nødvendigvis, at de forstår dem forkert. De forstår dem bare på en anden måde og med en anden erfaringshorisont.

### Begrebsvaliditet

Begrebsvaliditet indebærer en drøftelse af, om det, som ønskes målt, faktisk bliver målt gennem de operationaliseringer, der er foretaget af det aktuelle begreb eller fænomen. Dette nødvendiggør en afklaring af det begreb eller fænomen, som skal måles, og en operationalisering af begrebet i tema, underbegreber, udsagn eller spørgsmål (Cohen et al., 2018). I kortlægningsundersøgelser som denne, er det vigtigt at sikre, at de områder, det er hensigten at måle på, faktisk bliver målt. Det vil sige, at kortlægningens spørgsmål i sin udformning må dække de tiltænkte områder eller begreber, som skal måles, på en god måde.

For analyserne af datamaterialet er konsekvensen, at det må vurderes, om den teoretiske begrebsmodel, som er udviklet, får metodologisk og substantiel støtte i det konkrete materiale. Lave korrelationer mellem svarene på enkelte spørgsmål og den lave støtte til teoretiske faktorløsninger kan indikere en lav begrebsvaliditet i materialet. For at vurdere dette er der gennemført egne analyser for at sikre, at de spørgsmål, som er tænkt til at høre sammen, faktisk fungerer sammen. Det er gennem faktor- og reliabilitetsanalyser vurderet, om datamaterialet afspejler det, som måleinstrumenterne var tiltænkt at måle. Det vil sige, om der er sammenhæng mellem datamaterialet og de teoretiske begrebskonstruktioner, og faktorløsninger i tidligere brug af måleinstrumenterne. I de tilfælde hvor der ikke er fundet tilfredsstillende sammenhænge, er der valgt begrebsmæssige løsninger, som

bygger mere på det empiriske materiale end på de forventede, teoretiske løsninger.

Et særligt forhold ved kortlægningens validitet er, som sagt, det forhold, at 4-5-6 årige børn anvendes som informanter. I den forbindelse kan elementer som børnenes hukommelse gøre sig gældende. Normalt anses tre måneder som en troværdig periode, man kan forvente, at børn på den alder kan huske, hvis erindringen skal være nogenlunde præcis. Dette kan derfor have betydning for målingens validitet, når vi fx spørger, *Bliver du drillet i børnehaven?* Endvidere kan barnets svar blive påvirket af oplevelser i dagtilbuddet den aktuelle dag, hvor undersøgelsen finder sted. Således vil målingen være et øjebliksbillede og ikke set over tid, hvilket gør, at spørgsmålene i undersøgelsen tillægges en anden betydning end tiltænkt. Desuden kan magtforholdet mellem barnet og den voksne, der hjælper barnet med at besvare spørgsmål, påvirke validiteten. Et kritisk punkt er her, når og hvis barnet er nødt til at spørge den voksne om hjælp til fx at tolke ord og betydninger i spørgsmålsformuleringen. Da kan den voksne let komme til at give forklaringer, som kan påvirke svarene.

Ud fra både faktor- og reliabilitetsanalyser anses begrebsvaliditeten dog også som tilfredsstillende, eftersom resultaternes overensstemmelse med begrebskonstruktionerne er relativt god. På enkelte begrebsområder er validiteten som sagt lidt lav, ligesom der er mindre erfaring med validiteten, når børn er informanter end når voksne er i denne form for kortlægning. Når det gælder børnenes svar, er det vigtigt at understrege, at det er børnenes virkelighedsopfattelser, vi her er ude efter at kortlægge. Endvidere er hensigten med kortlægningsundersøgelsen først og fremmest at vurdere generelle resultater inden for enkelte fænomener eller områder i dagtilbud. Ikke mindst i dette lys synes metoden relevant.

### **Ydre validitet**

Mulighederne for at generalisere resultaterne fra et forskningsprojekt vil som oftest indebære en vurdering af udvalgets repræsentativitet i forhold til populationen. I denne kortlægningsundersøgelse for Billund, Fredericia, Hedensted, Kolding, Nordfyns og Svendborg Kommuner er dette ikke noget problem, fordi udvalget er det samme som populationen, og fordi der er en tilfredsstillende svarprocent.

### **Etiske overvejelser**

Når man udfører undersøgelser blandt børn, gælder det, at børn i dagtilbud ikke er myndige – og at alle børn skal svare på baggrund af forældrenes og/eller dagtilbudslederens accept af forehavendet. Endvidere fordrer kortlægningsundersøgelsen opmærksomhed på børnenes måder at sige fra på, ligesom det fordrer en indbygget følsomhed over for barnets integritet.

I resultaterne for kortlægningsundersøgelserne i Program for læringsledelse – dagtilbud er der 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 forskernes 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 om GDPR.

## Kapitel 3:

# Fremstilling af resultater

I denne rapport bringes først udvalgte børnedata, dvs. data der er opstået på baggrund af de 4-5-6 åriges børns besvarelser. Disse data omhandler børnenes vurdering af egen trivsel, relationer mellem børn og voksne, deres vurdering af dagtilbuddets kompetenceaktiviteter og deres færdigheder i forhold til genkendelse af tal, bogstaver, geometriske figurer og ord. Derefter følger kontaktpædagogers besvarelser med særlig fokus på kontaktpædagogens vurdering af det enkelte 4-5-6 årige barns sociale, motoriske og sproglige færdigheder, samt adfærd. Derefter følger forældrebesvarelser, der omhandler information fra dagtilbuddet, samarbejde med dagtilbuddet og den generelle tilfredshed med dagtilbuddet, samt personalets besvarelser vedrørende egne kompetencer, samarbejde generelt og samarbejde om børn, ledelse af institutionen, dagsplan og aktiviteter. Dernæst følger ledelsens besvarelser, der omhandler status, ledelse fremadrettet, pædagogisk ledelse og ledelse af institutionskulturen. Endelig analyseres besvarelser i forhold til korrelationer og variationer på en række områder, ligesom der i opsummeringen og konklusionen fremhæves en række centrale udfordringer fremadrettet.

I rapporten tages der ikke hensyn til demografiske baggrundsvariabler, i stedet præsenteres de absolutte tal i forventningen om, at man i forvaltningen og i det enkelte dagtilbud i Billund, Fredericia, Hedensted, Kolding, Nordfyns og Svendborg Kommuner anvender rapportens resultater til at arbejde videre med disse tal, samt bruger dem som baggrund for at dykke ned i både de kommunale læringsrapporter, samt i de mange tabeller i programmets resultatportal, hvor data fra programmets tre kortlægninger præsenteres. Af samme grund begrænser rapporten sig i de allerfleste tilfælde til at præsentere tallene og de overordnede tendenser i resultaterne, og dermed også at undgå at foretage vurderinger.

I rapporten er der, som allerede nævnt, gennemgående to forskellige typer af sammenligninger. Dels sammenlignes den enkelte kommunes resultater med gennemsnittet af alle kommuners resultater. Hensigten er ikke at udarbejde ranglister, men at præsentere retvisende og nuancerede billeder af vilkår og resultater for børn, ansatte og forældre. Rapporten er derfor skrevet, så den kan fungere som et arbejdsredskab fremadrettet for de seks kommuner i Program for læringsledelse – dagtilbud, samt på dagtilbudsområdet generelt. Data skal ikke fungere som et kontrolredskab, men som et udviklings- og forbedringsværktøj (Nordahl & Hansen, 2016).

Det bør tilføjes, at de seks kommunale rapporter, som er udarbejdet for henholdsvis Fredericia, Billund, Hedensted, Kolding, Nordfyns og Svendborg Kommuner, er skrevet over en fælles skabelon. Nærværende rapport med de samlede resultater

for de seks kommuner er skrevet efter samme skabelon. Derfor er en stor del af teksten den samme fra rapport til rapport.

Antallet af informanter i det enkelte dagtilbud er begrænset. Dette bevirker, at der ses forholdsvis store udsving i materialet. Analysen er lavet deskriptivt, hvilket betyder, at den ikke vover sig ud i at besvare *hvorfor* spørgsmål, men blot konstatere *hvordan* data ser ud og koble disse udsagn med teori. Det betyder, at ved temaer, hvor der er kendt forskning, der synes relevant, er dette angivet.

I rapporten er de seks deltagende kommuner og de i alt 170 dagtilbud anonymiseret. De seks kommuner er endvidere markeret ved talangivelser, der går igen i samtlige illustrationer. De kan således sammenlignes ved læsning af analysen.

De resultater, som præsenteres i rapporten, fraviger lidt fra de resultater, der fremkommer i resultatportalen. Det skyldes primært to ting. Den vigtigste grund er, at Kolding Kommune gennemførte T1 i 2016 og ikke, som de andre fem kommuner i programmet, i 2015. I beregningerne er Kolding Kommune med i gennemsnittet for T1, således at alle seks kommuner er med i dette gennemsnit med deres første baseline undersøgelse (T1). I resultatportalen, som den enkelte kommune har adgang til, er udgangspunktet for beregninger af 500-pointskalaen, de fem kommuner, som gennemførte den første kortlægningsundersøgelse (T1) i 2015. Kolding Kommune er en stor kommune med mange dagtilbud og ca. 32 % af de 4-5-6 årige børn, som deltager i kortlægningsundersøgelsen kommer fra Kolding, hvilket påvirker resultaterne forholdsvis meget. Ligeledes er der også nogle forskelle i de beregningsmåder, som anvendes i rapporten og i portalen. Rapporten baserer sig på statistikprogrammet SPSS, som er et statistisk værktøj, der bl.a. anvendes i forskningsøjemed. I resultatportalen baserer resultaterne sig på regnearket Excel. Brug af disse forskellige redskaber i henholdsvis resultatportalen og rapporten giver bl.a. nogle forskelle i, hvordan det enkelte værktøj behandler missing (ikke besvaret).



## Kapitel 4:

# Børnenes vurderinger og kompetencer

I dette kapitel præsenteres resultaterne fra besvarelserne fra dagtilbuddets 4-5-6 årige børn. Kapitlet omhandler bl.a. børnenes oplevelse af deres egen trivsel, deres relationer til dagtilbuddets voksne, samt deres genkendelse af tal, bogstaver, geometriske figurer og ord.

Der eksisterer i dag meget forskningsbaseret viden om børns situation i dagtilbud. Det meste af denne viden baserer sig på interviews og samtaler med voksne (Nordenbo et al. 2010). Dette giver vigtig viden, men det giver i mindre grad børn mulighed for selv at udtrykke, hvordan de selv oplever og erfarer hverdagen i deres dagtilbud. I dagtilbudslovens §7.1 fremhæves børneperspektivet som et vigtigt udgangspunkt for dagtilbuddets pædagogiske praksis (Dagtilbudsloven, 2019). Dette kan med reference til FN's børnekonvention både ses som en etisk fordring og en demokratisk ret for børnene, og i arbejdet med den styrkede pædagogiske læreplan, hvor det er læringsmiljøet, der systematisk skal evalueres og testes, og hvor dagtilbuddets medarbejdere og ledelse kontinuerligt skal forholde sig til de trivsels-, lege- og læringsmuligheder, som børnene møder i deres dagtilbudshverdag, bliver inddragelse af børneperspektivet vigtigt (Hansen, 2020).

I Program for læringsledelse – dagtilbud er der, som beskrevet tidligere, anvendt et digitalt spørgeskema, hvor børn i alderen 4-5-6 år selv får formidlet deres erfaringer og oplevelser ud fra nogle enkle spørgsmål, som er gengivet i grafik og lyd. På denne måde etableres en direkte tilgang til børns erfaringer og oplevelser, hvilket giver mulighed for at analysere svarene fra børnene og dermed lade deres egne stemmer bidrage til arbejdet med at forbedre eller videreudvikle kvaliteten i det enkelte dagtilbud. Børn er, som voksne, aktører med egne virkelighedsopfattelser af det, som foregår i deres omgivelser, og som aktivt forsøger at mestre deres liv i de situationer, som de befinder sig i (Nordahl, 2010). Børn er handlende og villende individer, som ønsker at skabe mening i deres tilværelse, og det enkelte barn må derfor forstås i dette lys. Børns opfattelser af det, som foregår i dagtilbudet, er subjektive og dannet på grundlag af bl.a. deres egne, tidligere erfaringer. Dette indebærer, at den samme situation kan opfattes og forstås på forskellige måder af forskellige mennesker. Dagtilbuddets fagprofessionelle kan derfor være ganske sikre på, at barnet/børnene opfatter de fleste situationer på en forholdsvis anderledes måde, end de selv gør.

I dannelsen af sine egne opfattelser vil ethvert barn være lige så meningsberettiget, som enhver voksen, hvilket netop bliver understreget med børneperspektivet

som en del af det fælles pædagogiske grundlag i den styrkede pædagogiske læreplan (Børne- og Socialministeriet, 2018). I dagtilbuddet skal børns perspektiver dermed ses som en "forudsætning for enhver forbedring inden for pædagogikken", og børneperspektivet bliver således en vigtig feedback på kvaliteten af det pædagogiske læringsmiljø (Bruner, 1997: 75 i Hansen, 2020).

Subjektive opfattelser er dog ikke bare væsentlige i sig selv. De er vigtige, også fordi de i mange situationer danner grundlaget for vores handlinger. Når et barn er meget uroligt og fx nægter at tage tøj på, når det skal ud, kan der være flere grunde til dette. Måske ønsker barnet at fortsætte en god leg indenfor? Måske føler det sig utrygt udenfor? Eller måske opleves garderobesituationen så kaotisk, at barnet kæmper med at klæde sig selv på? Det er lettere at forstå børns handlinger, hvis vi kender de opfattelser, som ligger til grund for handlingerne. For at kunne bidrage til, at børn udvikler sig og lærer, må dagtilbuddets voksne have kendskab til barnets værdier og opfattelser, så de både kan se børnene, samt tage deres meninger alvorligt. Dette indebærer også, at hvis vi i dagtilbuddet ønsker at kunne ændre eller påvirke et barns mestningsstrategier, læringsindsats, adfærd og sociale deltagelse, så vil det være væsentligt at kende til barnets værdier, ønsker og intentioner (Nordahl, Kostøl, Sunnevåg, Knudsmoen, Johnsen & Qvortrup, 2012).

## Børns trivsel

Når det gælder barnets trivsel i eget dagtilbud, så er børn centrale informanter. Når der i kortlægningsundersøgelsen spørges til børns trivsel, er der tale om en måling på et ikke direkte observerbart fænomen. Trivsel kan kun måles indirekte, hvilket i undersøgelsen er gjort ved at spørge børnene, om de fx kan lide at være i børnehaven, om de bliver drillet i børnehaven, om de glæder sig til at komme i børnehaven, og om de laver sjove ting i børnehaven. Trivsel i denne undersøgelse baseres således på en række indikatorer. Men også elementer som barn-barn relationer (venskaber) og voksen-barn relationer influerer på barnets trivsel. Trivsel – på engelsk *emotional and social wellbeing*, er nært forbundet med børns psykiske velbefindende, både på kort og lang sigt (Davis et al., 2010). At trives er derfor vigtigt for, hvordan det enkelte barn har det i livet her og nu, samt senere i livet.

I forhold til trivsel, så tages der i undersøgelsen udgangspunkt i verdenssundhedsorganisationen WHO's definition af mental sundhed, der indeholder to dimensioner:

- En oplevelsesdimension: Individets oplevelse af at have det godt med sig selv og sit liv. Mental sundhed handler dermed om, at individet har en følelse af meningsfuldhed samt er glad og tilfreds med livet det meste af tiden.
- En funktionsdimension: Individets evne til og mulighed for at kunne fungere godt i sin dagligdag sammen med andre. Mental sundhed handler dermed også om, at individet kan udvikle sig og lære, klare hverdagens gøremål, have sociale relationer og håndtere udfordringer.

Hvordan barnets udvikling og trivsel kommer til udtryk anskues som resultat af samspillet mellem barnet og det omgivende miljø (Holstein et al., 2020). Barnets udvikling skal forstås i relation til beskyttende forhold og risikofaktorer.

Der er i dag bred faglig enighed om, at hvis børn skal kunne trives og udvikle deres potentialer, så skal deres opvækstmiljøer være præget af et trygt og sensitivt omsorgsmiljø både i familien og i dagtilbuddene. Børn færdes i mange timer i dagtilbud og fra en tidlig alder.

Dagtilbuddenes kvaliteter har betydning for børns muligheder for at udvikle sig, trives og lære (Taggart, Sylva, Melhuish; Sammons & Siraj, 2015). Børnenes muligheder for at trives og udvikle sig gennem deres dag i daginstitutionerne er dermed ganske afgørende. De voksne i dagtilbuddet er derfor også en afgørende faktor for børns trivsel. Hertil viser forskning (Broström & Vejleskov, 2008; Greve, 2009; Hansen, 2015b; Hansen & Broström, 2010), at pædagogers og andet pædagogisk personales personlige og relationelle kompetence har afgørende betydning for, hvordan børnene har det i deres dagtilbud. Positivt samspil mellem den voksne og barnet, er også nært forbundet med børns samspil med jævnaldrende. Den relationskompetente voksne vil i den forbindelse støtte børnene, således at de kan fungere godt i sociale fællesskaber med andre børn, hvilket vil være nært forbundet med det enkelte barns trivsel og dets personlige udvikling. I dagtilbud bør der derfor være fokus på at opkvalificere dagtilbuddets professionelle voksne til trivselseksperter.

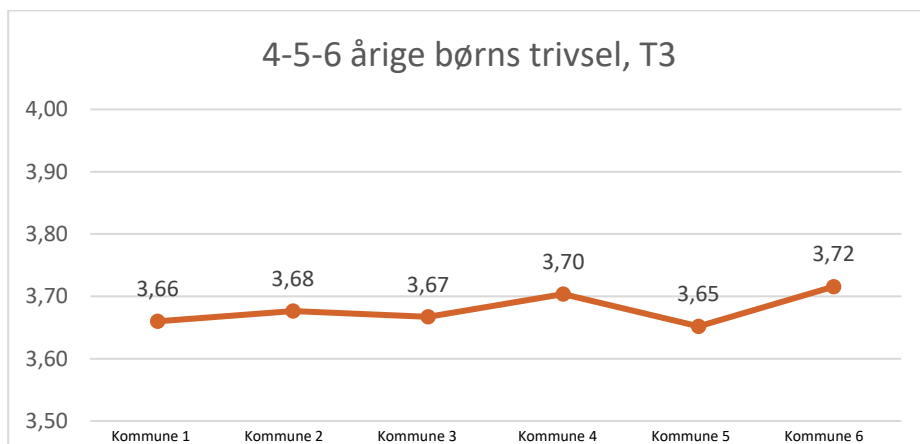
I kortlægningen vurderer de 4-5-6 årige børn derfor deres egen trivsel. De vurderer her spørgsmål som i hvor høj grad, de kan lide at være i børnehaven, om de kan lide de ting, de laver, om de har nogen at lege med, og om de har en god ven i børnehaven. I tabel 10 præsenteres antal besvarelser (N), gennemsnitscore, standardafvigelse og den samlede udvikling i programmets deltagende dagtilbud fra T1 til T3 udtrykt i Cohens D (forskelle udtrykt i standardafvigelse). Værdiskalaen går her fra 1,00 til 4,00, hvor høj score indikerer stor grad af trivsel og venskab.

	Antal	Gennemsnit	Std.afvigelse	Cohens d (T1 – T3)
<b>T1</b>	4892	3,64	0,433	
<b>T2</b>	4617	3,70	0,393	
<b>T3</b>	4945	3,69	0,424	+ 0,10

Tabel 10: Børns trivsel

Som tabel 10 viser, var gennemsnitsresultaterne for de 4-5-6 årige børns trivsel højt på alle tre måletidspunkter, når vi ved, at højeste score er 4. Dette indikerer, at de 4-5-6 årige børn i Billund, Fredericia, Hedensted, Kolding, Nordfyns og Svendborg Kommuner gennemgående trives godt i deres dagtilbud. Spredningen i børnenes svar udtrykt i standardafvigelse er heller ikke særlig stor, men det fortæller alligevel, at der er nogle børn, som trives klart dårligere end andre.

Fremgangen fra T1 til T3 er her på 0,10 standardafvigelse. Dette er en signifikant forskel, og resultatet indikerer, at børn i gennemsnit trives lidt bedre i dagtilbuddene i 2019 end i 2015.



Figur 6: Børns trivsel - forskelle mellem kommuner (T3)

I figur 6 vises forskelle mellem kommuner ved T3 i forhold til børns trivsel. I figuren er hver kommune en prik. Som figuren viser, er der små forskelle i gennemsnitsresultaterne mellem de seks kommuner i, hvordan de 4-5-6 årige børn oplever deres egen trivsel. Dette ser ud til at være et område, hvor der er ganske stabile resultater i og imellem de seks kommuner.

## Barn – voksen relation

For de fleste 0-6 årige børn i Danmark gælder det, at børn i 0-6 årsalderen tilbringer mange timer i deres dagtilbud hver dag. Barnets relation til dagtilbudets voksne bliver dermed af uvurderlig betydning, idet børn danner sig et billede af deres egen værdi og betydning ud fra den respons og anerkendelse, de får fra de nære voksne (Engvik et al. 2014; Drugli, 2017; Nordahl, 2010). Relationen mellem barn – voksen er derfor også fundamentet for det professionelle pædagogiske arbejde i dagtilbud, og relationer mellem barn – voksen ses som retningsgivende for en lang række pædagogiske områder. Det er i denne relation, at elementer som emotionel og social udvikling, selvopfattelse, trivsel, læring, kompetencer, færdigheder skabes (Pianta, Downer & Hamre, 2016). Det er her, at inklusionsstrategier operationaliseres, det er her, at anerkendelse af barnet finder sted, og det er her, at omsorg, opdragelse og undervisning sker (Hansen, 2012; Samuelsson & Johansson, 2006).

Relationskompetence kan anvendes som begreb til at beskrive de ansattes kapacitet i forhold til at etablere og vedligeholde gode relationer til alle børn (Juil & Jensen, 2002). I dagtilbud varierer relationskompetencen ofte blandt de voksne, men refleksioner og systematisk udviklingsarbejde vil kunne medvirke til forbedring af relationskvaliteten generelt.

Langtidsstudier har endvidere vist, at gode relationer i barndommen er det, som betyder allermost for udvikling og trivsel, både på kort og lang sigt (se fx Rutter, 2013). For børn i dagtilbud er positive relationer mellem barnet og de voksne synonymt med kvalitet (Degotardi & Pearson, 2014). Voksnes sensitivitet er et helt centralt element i gode relationer. I dagtilbud indebærer denne sensitivitet, at de

voksne opfanger, det barnet giver udtryk for, deres behov, samt at de responderer på disse på en hensigtsmæssig og kvalificeret måde (Degotardi & Pearson, 2014). På trods af, at børn er ligeværdige aktører i udformningen af relationer, så er det altid den voksnes ansvar at sørge for, at der er en god kvalitet i relationen. På baggrund af et review af forskningen finder Nielsen et al. (2013) endvidere, at der er stærk evidens for, at det har positive virkninger på barnets sociale, faglige og personlige kompetencer samt trivsel, når:

- Pædagogen er opmærksom på alle børn og indgår jævnlige og kontinuerlige interaktioner med det enkelte barn
- Karakteren af relationen mellem pædagog og barn er præget af nærhed, tilknytning og inter-subjektivitet
- Pædagogen er lydhør og nærværende over for børnene
- Pædagogen giver gennem kropssprog eller ord udtryk for, at han eller hun forstår børnenes følelser, og pædagogen responderer på børnenes udtryk og imødekommer deres behov
- Pædagogen møder børnene med respekt og skaber en tryk stemning
- Der arbejdes med primærpædagoger, som er knyttet til en mindre gruppe af børn gennem hele deres tid i dagtilbuddet. Herved skabes stabile og tætte relationer mellem pædagoger og børn.

Et væsentligt aspekt af barn-voksen relationen er, at børn i dagtilbud skal have mulighed for indflydelse. Ifølge dagtilbudsloven skal dagtilbud give børn indflydelse, medansvar og forståelse for demokrati (jf. § 7, stk. 4), afhængigt af alder og modenhed. Indflydelse er her ikke noget, barnet skal lære om, men snarere noget, barnet skal lære med. Børns medindflydelse skal ses i sammenhæng med Børnekonventionens artikel 12 om barnets ret til at udtrykke sine synspunkter (2009). Ifølge bemærkningerne til dagtilbudsloven skal der lyttes til børn, og de skal tages alvorligt (s. 48). Det er grundlæggende, at børnene oplæres til demokratiske værdier og refleksioner gennem refleksion og samtale (OECD, 2006).

Danske daginstitutioner bliver jævnlige fremhævet for deres relativt udbredte tilbøjelighed til at lytte til børn og medinddrage dem i beslutninger (Warming, 2003: 62; Broström, 2006: 239). Ifølge Warming (2005: 52) er det at give børn en stemme en udbredt ideologi i det pædagogiske arbejde i mange danske institutioner, men hvordan bestræbelserne kommer til udtryk i praksis, er uklart. Barnets indflydelse drejer sig også om, at barnet har indflydelse på alle læringsbestræbelser, og at der vises tillid til og tages udgangspunkt i barnets egne læringsstrategier i form af en legende tilgang til aktiviteter (OECD, 2006). Der lægges vægt på, at man lytter til små børn. Ved at lytte til børnene viser man respekt for barnets evne til at vise retning for sin egen læring.

I kortlægningen har de 4-5-6 årige børn svaret på otte spørgsmål om, hvordan de oplever deres relation til de voksne i deres dagtilbud. Det er spørgsmål, der handler om, hvorvidt det enkelte barn oplever, at de voksne lytter til dem, om de kan lide de voksne, om de får skæld ud, eller om de bliver vrede på de voksne, og om de får ros og bliver trøstet af de voksne. Disse spørgsmål er i tabel 11 slået sammen til én faktor. I tabellen vises antal børn, som har svaret (N), gennemsnitsscore, standardafvigelse og udvikling fra T1 til T3 udtrykt i Cohens D (forskel udtrykt i

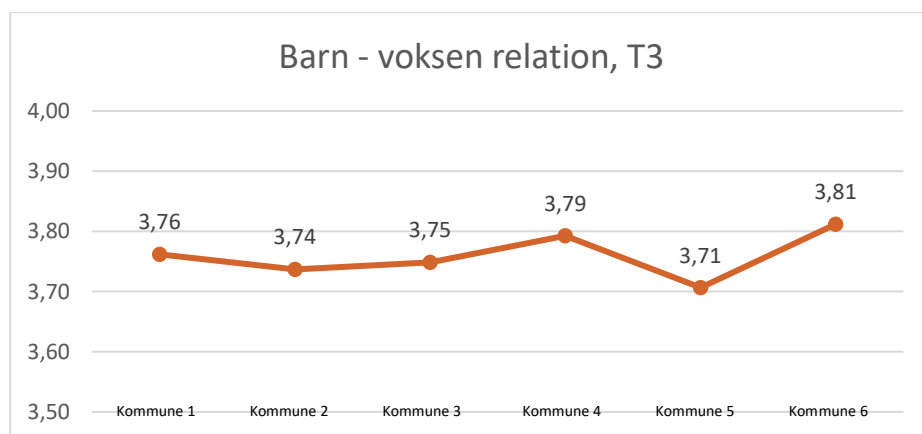
standardafvigelse). Skalaen her går fra 1 til 4, hvor høj score indikerer en god relation til voksne.

	Antal	Gennemsnit	Std.afvigelse	Cohens d (T1 – T3)
<b>T1</b>	4890	3,75	0,330	
<b>T2</b>	4613	3,79	0,310	
<b>T3</b>	4941	3,77	0,345	+ 0,06

Tabel 11: Barn - voksen relation

Tabel 11 viser, at gennemsnitsresultatet ved T3 er 3,77 for spørgsmålsområdet barn - voksen relation. Dette er en opsigtsvækkende høj score, og den udtrykker, at størstedelen af de børn, som har deltaget i kortlægningsundersøgelsen, oplever voksne, de er trygge ved, som lytter til dem, og som kan lide dem. Det er her vigtigt at bemærke, at standardafvigelsen på omkring 0,30 er lav og udtrykker, at det blot er få børn, som har en dårlig relation til de voksne i deres dagtilbud. Dette er en vigtig tilbagemelding til alle ansatte i de 170 dagtilbud, som har deltaget i kortlægningsundersøgelsen, og det indebærer, at de er dygtige til at støtte alle børnene. Samtidig ser det også ud til, at størstedelen af børnene også let går ind i et tillidsfuldt forhold til de voksne.

Som tabel 11 også viser, har der fra T1 til T3 været en fremgang på 0,06 standardafvigelse. Dette er ikke nogen stor fremgang, men samtidig er det vanskeligt at have en høj fremgang, når udgangspunktet næsten er en score på 3,75 på en skala som går til fire. Det er derfor vigtigt at fremhæve, at ifølge de 4-5-6 årige børns vurdering, så er relationen mellem voksne og børn i dagtilbuddene stabilt gode.



Figur 7: Barn - voksen relation: forskelle mellem kommuner (T3)

Der er ikke de store variationer mellem de seks kommuner inden for de 4-5-6 årige børns vurderinger af deres relation til de voksne. Som figur 7 viser, så er der mellem Kommune 5 og Kommune 6 ca. 0,3 standardafvigelse. Denne forskel kan give grundlag for lidt overvejelser og drøftelser, men det generelle billede er, at de 4-5-6 årige børn på tværs af de seks kommuner har et godt forhold til de voksne i deres dagtilbud.

Børns forhold til de voksne er af afgørende betydning for kvaliteten af det tilbud, det enkelte barn modtager i sit dagtilbud. Når de 4-5-6 årige børn gennemgående vurderer barn - voksen relationen positivt, er dette en indikator på, at kvaliteten på dette område generelt er god i alle seks kommuner.

## Kompetenceaktiviteter

Den nye dagtilbudslov har fokus på at skabe pædagogiske læringsmiljøer, der over hele dagen gennem leg, vokseninitierede aktiviteter, spontane aktiviteter, børneinitierede aktiviteter og daglige rutiner giver børnene mulighed for at trives, lære, udvikle sig og dannes (Børne- og Socialministeriet, 2018; Dagtilbudsloven, 2019). Dagtilbuddet har mål for læringsmiljøerne i lyset af, at børns udvikling sker i relation til omgivelserne og inden for få, brede pædagogiske læringsmål inden for hvert læreplanstema. Målene skal ikke være mål for det enkelte barns læring, men for hvordan læringsmiljøerne skal understøtte alle børns læring.

I den danske dagtilbudslov er læring og udvikling et nøgleord. Alt hvad børn foretager sig i fx børnehaven, når de eksempelvis leger, snakker sammen, får læst op, spiser, tager på tur, klatrer, gynger, driller hinanden og snakker med de voksne, stimulerer deres læring og udvikling. Dette er til gavn for både deres kognitive og sociale udvikling og skal derfor indgå i og forstås som aspekter af en samlet læreproces. Læringsmiljøet skal tilrettelægges under hensyntagen til børnenes perspektiv og forskellige forudsætninger. Der er seks læreplanstemaer, som er oplyst nedenfor.:

- Alsidig personlig udvikling
- Kommunikation og sprog
- Krop, sanser og bevægelse
- Kultur, æstetik og fællesskab
- Naturliv, udeliv og science
- Social udvikling

Med baggrund i læringsmiljøets betydning for børns udvikling, er det interessant at studere, hvad børnene lærer og hvilke typer af erfaringer, de gør sig.

I den styrkede pædagogiske læreplan fremhæves det, at det pædagogiske læringsmiljø i dagtilbud skal give børn mulighed for adgang til bøger, skriveredskaber, papir og andre skriftlige produkter. Målet med dette er, at børnene bliver introduceret til bøgernes univers, samt at de udvikler en nysgerrighed i forhold til skriftsproget, herunder at de får mulighed for at kigge i bøger, stille spørgsmål om bogstaver, få læst højt og snakker med de voksne om det, bøgerne rummer. Ligeledes skal dagtilbuddet som en del af arbejdet med at skabe sammenhæng til børnehaveklassen have et særligt fokus på at introducere til og give de ældste børn mulighed for at udvikle nysgerrighed i forhold til bogstaver, tal, mønstre, former mv. som en del af deres forberedelse til skolen (Børne- og Socialministeriet, 2018).

I Starting Strong rapporten (2006) advares mod en tilgang til læring, hvor der indrages mål og færdigheder, der ligger fjernt fra barnets naturlige måde at lære på. Der lægges vægt på, at barnet har indflydelse på alle læringsbestræbelser, og at

der vises tillid til og tages udgangspunkt i barnets egne læringsstrategier i form af en legende tilgang til aktiviteter. Der lægges vægt på, at det er et veluddannet personale, børnene mødes med og i et righoldigt stimulerende miljø. Der lægges vægt på projektarbejde eller emnearbejde, der kan give anledning til dialog mellem børn og voksne, men også til, at man anvender andre udtryksformer end sproglige. Målet er, at børnene udvikler lyst og nysgerrighed for læring, samt tillid til egen læring, snarere end at opnå nogle på forhånd definerede mål for viden og færdigheder.

Både børn og voksne i dagtilbuddet er med til at påvirke det, som sker i dagtilbuddets hverdag, samtidig med at de også selv bliver påvirket af omgivelserne og dermed også af hinanden. Ud fra dette perspektiv ses børn som aktive deltagere med muligheder for indflydelse på deres egen hverdag. Dette helhedssyn på læring stiller store krav til dagtilbuddets pædagoger, der dels må være bevidste om barnets perspektiv, dels om egen rolle samt om, at de aktivt tager ansvar for at fremme alle børns trivsel, læring og udvikling gennem den kommunikation og interaktion, som foregår (Sunnenvåg, 2012). En vigtig forudsætning for børns læring bliver derfor, at pædagogernes blik rettes mod lærende fællesskaber, hvor børnene indøver arbejdsprocesser og efterprøver løsningsforslag. Fællesskaberne eksisterer bl.a. gennem børnenes leg, hvor børn udforsker verdenen i fællesskab. Børns deltagelsesmuligheder og personlige erfaringer er her med til at forstå, hvad det vil sige at være barn i den konkrete sociale situation, men også planlagte aktiviteter, der retter sig direkte ind i de pædagogiske læreplaner, er vigtige (Broström & Vejleskov, 2008).

For at få de 4-5-6 årige børns erfaringer med og oplevelse af de pædagogiske aktiviteter, som de deltager i, i deres dagtilbud, er børnene i kortlægningsundersøgelsen blevet bedt om at tage stilling fem udsagn, der omhandler æstetiske aktiviteter som maling, tegning og musik, samt det at få læst højt og at tale om tal og bogstaver. Skalaen har her også været fra 1 til 4.

	Antal	Gennemsnit	Std.afvigelse	Cohens d (T1 – T3)
<b>T1</b>	3214	3,66	0,449	
<b>T2</b>	4604	3,74	0,393	
<b>T3</b>	4936	3,70	0,439	+ 0,09

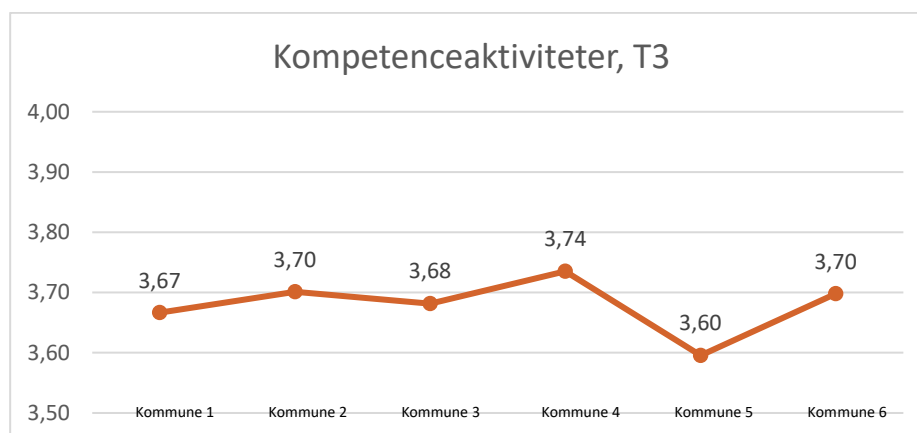
Tabel 12: Børns vurderinger af kompetenceaktiviteter i dagtilbud

Resultaterne i tabel 12 viser, at de 4-5-6 årige børn oplever, at de regelmæssigt deltager i forskellige pædagogiske aktiviteter, som dækker mange områder inden for de seks læreplanstemaer, som det enkelte dagtilbud via den styrkede pædagogiske læreplan skal arbejde med (Børne- og Socialministeriet, 2018). Som det fremgår i tabellen, er standardafvigelsen her noget større, end den var på voksenbarn relationen. Der ser derfor ud til at være lidt større forskelle på, hvordan de 4-5-6 årige børn oplever disse aktiviteter. Resultatet kan også være et udtryk for, at nogle børn er mere aktive her end andre.

Det, som de 4-5-6 årige børn udtrykker, at der er mindst af i deres dagtilbud, er samtaler om tal og bogstaver. Ligeledes udtrykker de, at aktiviteter som at male og tegne, er noget af det, som der er mest af i dagtilbuddene. De 4-5-6 årige børn



udtrykker generelt, at de regelmæssigt er i det, som også kan karakteriseres som både direkte og indirekte voksenstyrede pædagogiske aktiviteter.



Figur 8: Børns vurderinger af kompetenceaktiviteter – forskelle mellem kommuner (T3)

Figur 8 viser, at der er relativt små forskelle mellem størstedelen af de seks kommuner på dette område. Dette indebærer sandsynligvis, at de seks kommuner lægger vægt på en bredde i de pædagogiske aktiviteter på en relativ ens måde. Undtagelsen er her Kommune 5, som skiller sig ud fra de øvrige fem kommuner.

## Genkendelse af tal, geometriske figurer, bogstaver og ord

I kortlægningsundersøgelsen tages områder som børns matematiske bevidsthed og skriftsproglige kompetence alvorligt ved at lade dagtilbuddets 4-5-6 årige børn få mulighed for at vise deres kompetencer inden for disse områder. Dette ses i kortlægningsundersøgelsen og i denne rapport som et vigtigt bidrag til forståelsen af især dagtilbuddet som en lærings- og dannelsesarena. Tidlig læring er central for udvikling af børns potentialer og kompetencer (OECD 2001, 2006).

### Genkendelse af tal

I kortlægningsundersøgelsen får børnene læst et tal fra 1-9 op fire gange, og de skal derefter trykke på det rigtige tal blandt fire svaralternativer, som vises på enten iPad eller PC. I børnehvealderen er der ofte sammenhæng mellem forskellige udviklingsområder som sprog, motorik og social kompetence, samt matematiske færdigheder (Reikerås, 2018). Ved at afdække børn som har forsinket udvikling på et område og ved at give barnet god og tidlig støtte, kan man bidrage til at fremme udvikling også på andre områder.

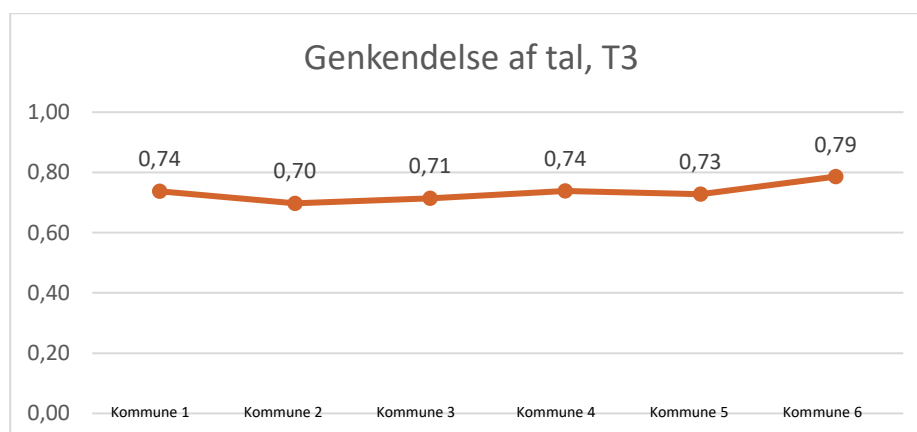
Tidlige gode færdigheder lægger et vigtigt grundlag for videre udvikling. I Stavangerprojektet (Reikerås, 2018), hvor man fulgte en gruppe børn på 2 ½ år i børnehave til 5. klasse i skolen, fandt man fx at de børn, der havde et lille kendskab til matematiske begreber som tal og geometriske figurer som 2 ½ årige, også havde svage resultater i matematik både i 2. og 5. klasse.

Nedenfor, i tabel 13, er antal besvarelser (N), gennemsnitsscore, standardafvigelse og udvikling fra T1 til T3 udtrykt i Cohens D (forskel udtrykt i standardafvigelse) for alle seks kommuner. Svaralternativerne har på disse områder været 1=rigtigt svar, 0=forkert svar.

	Antal	Gennemsnit	Std.afvigelse	Cohens d (T1 – T3)
<b>T1</b>	4830	0,78	0,281	
<b>T2</b>	4577	0,76	0,280	
<b>T3</b>	4931	0,78	0,296	0,00

Tabel 13: Genkendelse af tal

Som tabel 13 viser, er der ingen ændring fra T1 til T3, og den lille nedgang, som var ved T2 (2 point), er indhentet igen ved T3. Endvidere viser data, at de 4-5-6 årige børn, som har deltaget i undersøgelsen, genkender i gennemsnit tre ud af fire tal. På de fire tal, som skal identificeres i kortlægningsundersøgelsen, vil ca. 75 % af børnene svare rigtigt. Hvorvidt dette er meget eller lidt, er svært at vurdere, idet der kun foreligger få andre undersøgelser om dette. Data fra kortlægningen viser desuden, at de femårige løser genkendelsesopgaverne om tal noget bedre end de fireårige, men samtidig er der også en del femårige, som ikke genkender tal, og disse børn vil med stor sandsynlighed møde udfordringer i skolen.



Figur 9: Børns genkendelse af tal – forskelle mellem kommuner (T3)

Figur 9 viser, at der er små forskelle mellem de seks kommuner i forhold til børns genkendelse af tal. Om disse forskelle er et udtryk for, at der i de deltagende dagtilbud og kommuner er en forholdsvis ens prioritering omkring arbejdet med børns talbevidsthed, eller om genkendelse af tal også er noget, der arbejdes med hjemme, vides ikke.

### Genkendelse af geometriske figurer

Kendskab til geometriske figurer som en del af børns matematiske opmærksomhed er også et område af arbejdet med den styrkede pædagogiske læreplan (Børne- og Socialministeriet, 2018; Danmarks Evalueringsinstitut, 2018). I kortlægningsundersøgelsen har de 4-5-6 årige børns genkendelse af geometriske figurer

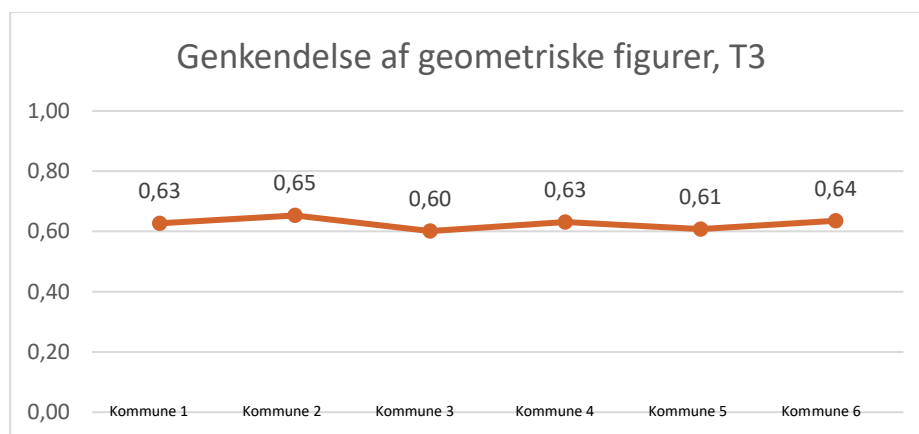
foregået på samme måde, som ved børnenes genkendelse af tal. De 4-5-6 årige børn har fået navnet på en geometrisk figur som fx trekant læst op, og derefter har de skulle trykke på den rigtige figur ud af fire mulige. Dette har de skulle gøre fem gange med forskellige figurer. De geometriske figurer har været firkant, trekant, kvadrat, cirkel og rektangel.

I tabel 14 er antal besvarelser (N), gennemsnitsscore, standardafvigelse og udvikling fra T1 til T3 udtrykt i Cohens D (forskul udtrykt i standardafvigelse) i alle seks kommuner. Svaralternativerne har på disse områder været 1=rigtigt, 0=forkert.

	Antal	Gennemsnit	Std.afvigelse	Cohens d (T1 – T3)
<b>T1</b>	4832	0,63	0,235	
<b>T2</b>	4580	0,63	0,242	
<b>T3</b>	4934	0,67	0,242	+ 0,17

Tabel 14: Genkendelse af geometriske figurer

Som tabel 14 også viser, så har der på spørgsmålsområdet omkring børns genkendelse af bogstaver været en fremgang fra T1 – T3 på 0,17 standardafvigelse. Dette er et resultat, som må betragtes som interessant, idet genkendelse af geometriske figurer er det genkendelsesområde i kortlægningsundersøgelsen der har flest spørgsmål. Data fra kortlægningsundersøgelsen viser endvidere, at to ud af tre børn i gennemsnit genkender figurerne, hvilket vil sige en noget lavere genkendelse, end den, der var for bogstaver. Endvidere viser data, at der er store forskelle mellem børnenes genkendelse af de forskellige figurer. De fleste børn genkender en cirkel, imens kun 20 % af børnene genkender et kvadrat.



Figur 10: Børns genkendelse af geometriske figurer – forskelle mellem kommuner (T3)

Figur 10 viser, at der inden for genkendelse af geometriske figurer næsten ingen forskelle er mellem kommunene.

### Genkendelse af bogstaver

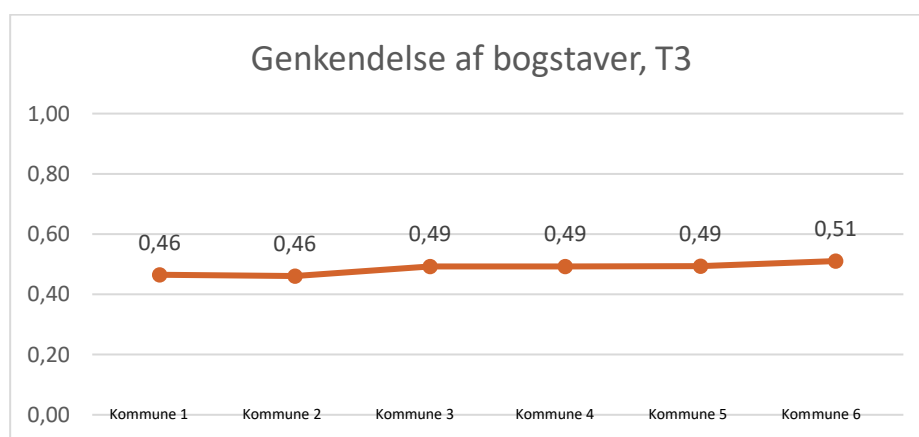
Den styrkede pædagogiske læreplan lægger op til, at børn som en del af deres dagtilbudshverdag skal få kendskab til bogstaver (Børne- og Socialministeriet, 2018). I kortlægningsundersøgelsen har de 4-5-6-årige børn to gange fået læst et

bogstav op, og de har derefter skullet trykke på det rigtige bogstav blandt fire alternativer på enten iPad eller PC. I praksis betyder dette, at børnene er blevet spurgt, om de kender navnet på forskellige bogstaver. I tabel 15 er antal besvarelser (N), gennemsnitsscore, standardafvigelse og udvikling fra T1 til T3 udtrykt i Cohens D (forskell udtrykt i standardafvigelse). Svaralternativerne har på disse områder været 1=rigtigt, 0=forkert.

	Antal	Gennemsnit	Std.afvigelse	Cohens d (T1 – T3)
<b>T1</b>	4757	0,57	0,400	
<b>T2</b>	4558	0,52	0,395	
<b>T3</b>	4913	0,55	0,393	- 0,05

Tabel 15: Børns genkendelse af bogstaver

Tabel 15 viser, at der har været en svag tilbagegang fra T1 til T3 (2 point) i forhold til børns genkendelse af bogstaver. Tabellen viser også, at der fra T2 – T3 er en positiv udvikling på 3 point. Endvidere viser data fra kortlægningsundersøgelsen, at ca. halvdelen af børnene genkender ét bogstav ud af fire. Dette er en del lavere end ved genkendelse af tal, hvor børnene i gennemsnit formåede at genkende tre ud af fire tal. Om dette er et udtryk for, at der arbejdes mere med tal end med bogstaver i dagtilbuddene er svært at sige noget om. Det er også sandsynligt, at bogstaver er vanskeligere at genkende, fordi der er flere bogstaver i alfabetet end der er enkelttal i ti-talsystemet.



Figur 11: Børns genkendelse af bogstaver – forskelle mellem kommuner (T3)

Figur 11 viser, at der også inden for spørgsmålsområdet om børns genkendelse af bogstaver er forbavsende ens resultater kommunerne imellem.

### Genkendelse af ord

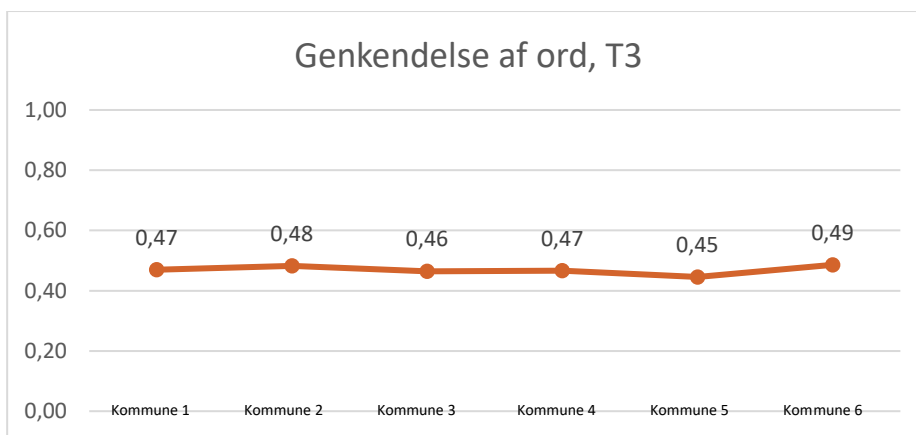
I kortlægningsundersøgelsen har de 4-5-6 årige børn to gange fået læst et énstavellesord op, og derefter har de skullet trykke på det rigtige ord blandt fire alternativer på iPad eller PC. Nedenfor, i tabel 16, er antal besvarelser (N), gennemsnitsscore, standardafvigelse og udvikling fra T1 til T3 udtrykt i Cohens D (forskell udtrykt i standardafvigelse). Svaralternativerne har på disse områder været 1=rigtigt, 0=forkert.

	Antal	Gennemsnit	Std.afvigelse	Cohens d (T1 – T3)
<b>T1</b>	4741	0,54	0,369	
<b>T2</b>	4531	0,48	0,358	
<b>T3</b>	4904	0,51	0,364	- 0,08

Tabel 16: Børns genkendelse af ord

Tabel 16 viser, at der fra T1 til T3 har været en svag tilbagegang (3 point) på børns genkendelse af ord. Ligeledes viser tabellen, at der fra T2 – T3 er en positiv udvikling på 3 point.

De ord, som det enkelte barn har fået læst op, er is og sol. Det vil sige, det er enkle ordbilleder. Data fra kortlægningsundersøgelsen viser, at ca. halvdelen af de 4-5-6 årige børn genkender ordet, når de, som i kortlægningsundersøgelsen, skal vælge det mellem tre mulige ord. Samtidig indebærer denne måde at spørge på, at der er 33 % sandsynlighed for at svare rigtigt, hvis du bare vilkårligt vælger ét af de tre ord. Derfor er der også grund til at antage, at de 4-5-6 årige børn har sværest ved at genkende ord, sammenlignet med tal, geometriske figurer og bogstaver, hvilket ikke er overraskende.



Figur 12: Børns genkendelse af ord – alle kommuner (T3)

Figur 12 viser, at der i forhold til de 4-5-6 årige børns genkendelse af ord kun er en mindre variation mellem de seks kommuner. I den rapport, som er udarbejdet til den enkelte kommune i Program for læringsledelse – dagtilbud, og som omhandler de kommunale resultater for den enkelte kommune, er der modsat relativt stor variation mellem dagtilbuddene i den enkelte kommune.

## Samlet opsummering for genkendelse af tal, bogstaver, geometriske figurer og ord

Det er svært at sammenligne udviklingen fra T1 til T3 på disse genkendelsesområder, fordi andelen af fire-årige er klart større ved T3 end ved T1 og T2. Dette skyldes

forskellige vurderinger af, hvilke børn, der skulle deltage i undersøgelsen, på de forskellige kortlægnings tidspunkter. Udfordringen er, at de fireårige i gennemsnit scorer lavere end de femårige, og dermed bliver gennemsnitsscoren ved T3 relativt set lav. I nærværende rapport er der taget højde for de justerede tal. Gennemsnitsresultaterne ved T1 og T3 er her beregnet ud fra den samme andel fire- og femårige i T1 og T3. Hvis man sammenligner tallene i resultatportalen med tallene i denne rapport, vil man finde, at de ikke er ens, men når det gælder udvikling over tid, er det tallene i denne rapport, som statistisk set er korrekte.

Samlet set har der således været en fremgang på 0,10 i standardafvigelse på genkendelse fra T1 til T3 beregnet ud fra enkeltspørgsmålene. Dette må betragtes som positivt, og det er i overensstemmelse med de andre vurderede områder i denne evaluering.

## Kapitel 5:

# Kontaktpædagogernes vurdering af barnet

I dette kapitel præsenteres resultater fra barnets kontaktpædagog, der i kortlægningen har svaret på en række spørgsmål om det enkelte 4-5-6 årige barn og således vurderet det enkelte (4-5-6 årige) barn, som også selv har deltaget i kortlægningsundersøgelsen. Kontaktpædagogen besvarer spørgsmål om det enkelte barn inden for en række områder som barnets sociale, sproglige og motoriske færdigheder. Ligeledes vurderer kontaktpædagogen sin egen relation til barnet.

## Sociale færdigheder

I dagtilbud står læreplanstemaet om social udvikling centralt, idet barnets mulighed for at udvikle sig selv og for at begå sig sammen med andre mennesker er fundamentalt for individets udvikling, der således forstås på baggrund af de sociale sammenhænge, som individet udvikles i. For børn er dagtilbuddet i stor grad en social arena, og deres sociale færdigheder bliver derfor afgørende for, hvordan de mestrer hverdagen i dagtilbuddet. Gode sociale færdigheder viser sammenhæng med leg, trivsel og læring hos børn og er noget af det vigtigste, børnene udvikler i dagtilbuddet. Sociale færdigheder ses som en forudsætning for evnen til at værdsætte andre, venskab og social integrering, som en ressource i forhold til at mestre stress og problemer, og som en vigtig faktor for at modvirke udviklingen af problemadfærd (Ogden, 2009).

For et barn i dagtilbudsalderen har sociale færdigheder endvidere en meget vigtig beskyttende faktor med positive effekter gennem hele livet (Luecken, Roubinov og Tanka, 2013). Derfor har man i dagtilbud et stort ansvar for at fremme børns sociale færdigheder og sociale kompetencer. For at fungere godt socialt må et barn blandt andet kunne regulere sine følelser og sin adfærd. Både børn, der opleves meget tilbageholdende (mangel på selvhævdelse), og børn, der tit er aggressive (mangel på selvkontrol), vil have risiko for at udvikle negative relationer til deres jævnaldrende (Vlachou, Andreou, Botsogluo & Didaskalou, 2011). At have et læringsmiljø, hvor børnene får god støtte til at udvikle deres sociale færdigheder, bidrager til at fremme social inkludering i børnefællesskaberne og modvirke ekskludering og mobning.

Dagtilbuddets pædagogiske personale må have en stor forståelse for dagtilbuddet som social arena og den sociale udvikling og læring, som det enkelte barn har her. De voksne i dagtilbud har mange muligheder for at bidrage til børns sociale deltagelse og dermed også deres læring af sociale færdigheder. Gode sociale færdigheder gør, at det er lettere for barnet at oprette venskaber samt at blive socialt integreret. Børn, som kæmper med det sociale, risikerer at blive afvist af andre børn (Campbell, Shaw, & Gilliom, 2000). Som nævnt er sociale færdigheder en ressource i forhold til at håndtere stress og problemer, hvilket igen er en vigtig faktor i forhold til at modvirke udvikling af adfærdsproblemer (Ogden, 2009). Gode sociale færdigheder har sammenhæng med leg, trivsel og læring hos børn og er derfor noget af det vigtigste, børn udvikler i dagtilbuddet.

Aktiviteter og leg med andre børn har ligeledes betydning for barnets sproglige og kognitive udvikling (Vygotsky, 1982, 2004). Legen er børns indbyrdes fundament for fælles opmærksomhed og socialt samvær. Gennem legen lærer børnene af hinanden. Om roller, socialt samspil med andre børn, venskaber osv. og udvikler og eksperimenterer med færdigheder. Legen er en guldgrube i forhold til udvikling.

Børnehaveforskning har vist klare sammenhænge mellem social adfærd og selvregulering og kvaliteten af dagtilbuddet (Taggart, 2019). Grundlaget for børns muligheder for at fokusere og lære, impulsregulere og planlægge lægges i de tidlige samspil mellem omsorgsgiverne og det lille barn. Det er denne gradvise regulering i barn-voksen samspil, hvor barnet udvikler sig fra fuldkommen afhængighed af den voksne til gradvis fornemmelse for sig selv, sin tænkning, følelser og adfærd. Gunstige omgivelser for udvikling har aldersrelevante forventninger til barnet og bliver ikke i en antagelse af, at alt udgår fra den voksne, men giver barnet mulighed for at lære sig selv at kende inden for aldersrelevante forventninger frem for at forestille sig, at barnet er fuldkommen uden egne eksekutive kapaciteter. Gradvist stilladseres barnets egen styring på fornemmelse for sig selv i relation til omgivelserne i et samspil, hvor den voksne er sensitiv over for barnets evner, færdigheder og gradvise evne til at erfare sig selv i relation til omgivelserne.

I EPPE/EPPSE, hvor man har fulgt 3.000 børn i et længerevarende studie (Sylva, Melhuish, Sammons, Siraj-Blatchford & Taggart, 2004) observerede man, at interaktion, der bygger på vedvarende fælles opmærksomhed, er et kendetegn ved dagtilbud af høj kvalitet. Når relationen mellem pædagoger og børn er præget af fælles opmærksomhed, har det positiv betydning for børnenes udvikling. Børnenes oplevelse af emotionel sikkerhed, deres tilknytning, udforskning og tilegnelse af nye kompetencer kan kobles til etableringen af fælles opmærksomhed i relationer med pædagogerne. Den fælles opmærksomhed kan ses i sammenhæng med udviklingen af intersubjektivitet. Intersubjektivitet er knyttet til en forståelse af andre mennesker, der betyder, at barnet får mulighed for at kunne aflæse og sætte sig i andres sted; så at sige føle det, den anden føler, eller vide det, den anden ved – ”læse” den andens tanker og intentioner (Stern, 2004; Tomasello, 2003). Intersubjektivitet dækker over mental kontakt og dermed fælles opmærksomhed. Det er således ikke at tænke på eller huske på den anden, men når der er mental kontakt eller opmærksomhed om et fælles tredje – et fælles mellemværende. Forudsætningen for intersubjektiviteten er i relationerne. Derfor får barnets erfaringer



med relationerne gennem de tidlige omsorgsgivere stor betydning for barnets videre muligheder for at udvikle sig og lære. Gennem relationen udvikler barnet kendskab både til omgivelserne og til sig selv.

Individets sociale udvikling skal således forstås på baggrund af de sociale sammenhænge, som individet udvikles i. Børns socio-emotionelle kompetencer og kognitive udvikling synkroniseres med omgivelsernes sensitivitet og responsivitet. Sensitivitet og responsivitet er altså nødvendig for udvikling af emotionelle områder såvel som færdigheder (Landry, Smith & Swank, 2006). Jo mere barnets signaler opfattes og besvares hensigtsmæssigt af voksne, jo bedre klarer barnet sig.

Tilsvarende påvirker det børn negativt, hvis barnet mødes af negative opfattelser og forventninger (Schechter, 2004). Negativitet giver anledning til en hæmmet fælles opmærksomhed i samspilene mellem mor og barn. Dette har vist sig signifikant for parternes muligheder for at indgå i fælles opmærksomhed, der igen kan medføre hæmmet læring og socio-emotionel udvikling (ibid.). Manglende omsorg, som manglende responsivitet er medvirkende til, giver barnet øget risiko for psykopatologiske følger og forstyrrede relationer.

I kortlægningsundersøgelsen er børns sociale færdigheder målt ud fra 22 spørgsmål, som her præsenteres som ét samlet område. I tabel 17 vises antal besvarelser (N), gennemsnitsscore, standardafvigelse og udviklingen fra T1 til T3 udtrykt i Cohens D (forskel udtrykt i standardafvigelse). Værdiskalaen går her fra 1=aldrig, 2=af og til, 3=ofte, og til 4=meget ofte, hvor barnets kontaktpædagog har taget stilling til enkeltudsagn om barnets sociale færdigheder.

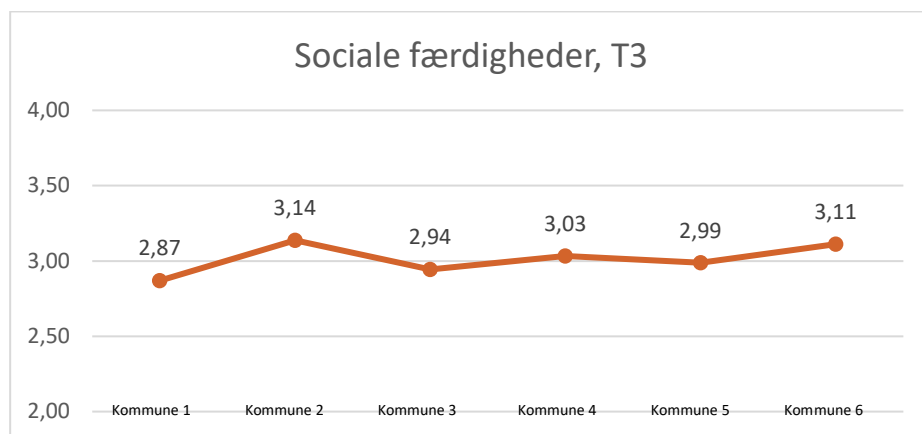
	Antal	Gennemsnit	Std.afvigelse	Cohens d (T1 – T3)
<b>T1</b>	5207	2,92	0,578	
<b>T2</b>	4706	3,03	0,591	
<b>T3</b>	5095	3,01	0,598	+ 0,15

Tabel 17: Sociale færdigheder

Tabel 17 viser kontaktpædagogernes vurdering af børnenes sociale færdigheder ved de tre kortlægninger (T1, T2 og T3). Resultaterne i tabellen viser en positiv udvikling fra T1 til T3 med en forskel på 0,15 standardafvigelse. En sådan ændring kan betragtes som relativt stor, når det drejer sig om ca. 5000 børn på begge måletidspunkter. Endvidere må gennemsnittet på ca. 3,00 på en skala fra 1 til 4 betragtes som godt. Det betyder, at det store flertal af de 4-5-6 årige børn i dagtilbuddene viser hensigtsmæssige og alderssvarende sociale færdigheder.

En standardafvigelse på næsten 0,6 er dog også et udtryk for en stor variation i børnenes sociale færdigheder. Dette vil sige, at der er børn, som vurderes til at have meget gode sociale færdigheder, men der er også børn med klart mangelfulde sociale færdigheder, som højst sandsynligt har svært ved at deltage i fællesskabet og lege med andre børn. Der er derfor børn i alle de deltagende dagtilbud, som har brug for særlig opmærksomhed omkring deres sociale samspil med andre børn. Disse børn har behov for hjælp og støtte fra de voksne for at kunne lykkes med at lege og indgå i socialt samspil uden at ende i konflikter.

Blandt de børn, som har udfordringer med deres sociale færdigheder, er der en overvægt af drenge og børn af forældre med lavt uddannelsesniveau. Mestring af sociale færdigheder har også en sammenhæng med sproglige færdigheder, og derfor er det afgørende, at der i forhold til disse grupper af børn er et særligt fokus, så kønsforskelle og social reproduktion kan modvirkes.



Figur 13: Sociale færdigheder - forskelle mellem kommuner, T3

Som figur 13 viser, er der inden for kontaktpædagogernes vurderinger af børnenes sociale færdigheder en relativt stor forskel mellem kommunerne. Mellem Kommune 1, som scorer lavest, og Kommune 2, der scorer højest, er forskellen på 0,45 standardafvigelse. Det er en stor forskel og bør drøftes i kommunerne.

Der er hovedsageligt to mulige forklaringer på dette. Den ene er, at kontaktpædagogerne i de to kommuner vurderer sociale færdigheder ud fra gennemsnitlige ens kriterier. Så vil det være vigtigt, at Kommune 1 ser nøje på, hvordan der arbejdes med sociale færdigheder i dagtilbuddene i kommunen. Den anden forklaring kan være systematiske forskelle mellem kontaktpædagogerne i kommunerne og den måde, hvorpå de vurderer sociale færdigheder. Det vil betyde, at brillerne - i overført betydning - er forskellige. Det bør også fremadrettet være en vigtig diskussion i alle deltagende kommuner i programmet.

## Eksternaliseret og internaliseret adfærd

### Eksternaliseret adfærd

Eksternaliseret adfærd hænger sammen med, i hvilken grad børn viser en udadreagerende adfærd, som forstyrrer og ødelægger muligheden for socialt samspil. Det enkelte barn er her vurderet ud fra, om det har konflikter med andre børn, om det er aggressivt, har raserianfald, ikke retter sig efter regler o. lign. Eksternaliseret adfærd i dagtilbud ser ud til at være den kompetencedimension, som stærkest forudsiger den sociale og faglige udvikling i skolen (Nordahl, 2020).

I kortlægningsundersøgelsen er børns eksternaliserede adfærd vurderet ud fra seks udsagn, som her præsenteres som ét samlet område. I tabel 18 vises antal besvarelser (N), gennemsnitsscore, standardafvigelse og udviklingen fra T1 til T3

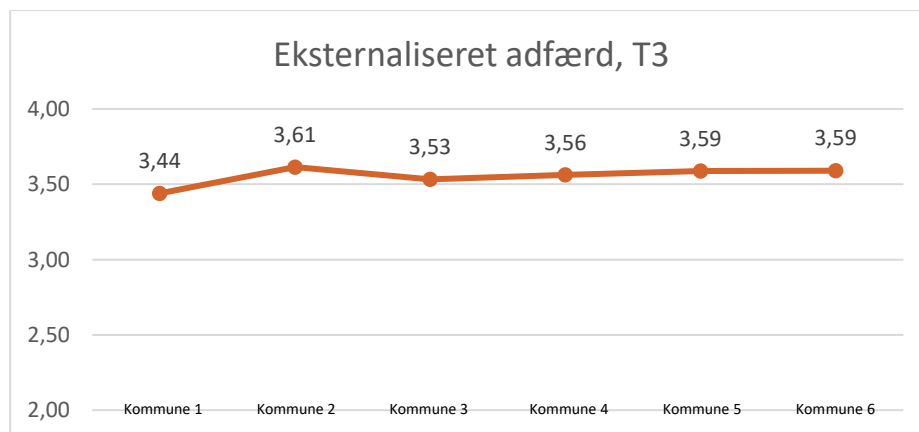
udtrykt i Cohens D (forskel udtrykt i standardafvigelse). Skalaen om udadreagerende adfærd går fra 1=aldrig, 2=af og til, 3=ofte, og til 4=meget ofte. Høj score indikerer en lav grad af eksternaliseret adfærd, da resultatet her er vendt.

	Antal	Gennemsnit	Std.afvigelse	Cohens d (T1 – T3)
<b>T1</b>	5197	3,53	0,536	
<b>T2</b>	4700	3,58	0,522	
<b>T3</b>	5096	3,55	0,534	+ 0,03

Tabel 18: Eksternaliseret adfærd

Som tabel 18 viser, er kontaktpædagogernes vurdering af de 4-5-6 årige børns grad af eksternaliserede adfærd relativt stabil fra T1 til T3. Dog med en lille positiv ændring (2 point). Vi ser, at gennemsnitsscoren er på ca. 3,5 på denne skala, og det er udtryk for, at de fleste børn i lav grad viser en udfordrende, eksternaliseret adfærd.

Standardafvigelsen er dog relativt stor, hvilket er udtryk for, at der også er børn, som er aggressive, forstyrrer, ikke følger regler eller har raserianfald. De børn, som ofte og meget ofte viser denne type af eksternaliseret adfærd, udgør ca. 8% af børnene i de 170 dagtilbud, som har deltaget i kortlægningsundersøgelsen. I Norge findes data på børn, som i dagtilbud viste eksternaliseret adfærd, og som senere er begyndt i skole. Disse data viser, at en eksternaliseret adfærd i dagtilbud er en faktor, der har stærk sammenhæng med både faglige og sociale udfordringer i skolen (Nordahl, 2020). Det er derfor afgørende, at der i dagtilbud arbejdes aktivt med, at børn ikke skal komme i situationer, hvor de udviser denne form for adfærd.



Figur 14: Eksternaliseret adfærd - alle kommuner, T3

Der er inden for eksternaliseret adfærd en vis forskel mellem kommunerne. Mellem Kommune 1 og Kommune 2 er der en forskel på 0,32 standardafvigelse, hvilket er af betydning, når antallet af børn er så stort som i denne undersøgelse. Dette kan have en sammenhæng med kvalitet i dagtilbuddene og bør drøftes, ligesom det kan have noget at gøre med kontaktpædagogernes kriterier i vurderingerne, som det også blev påpeget under sociale færdigheder.

### Internaliseret adfærd

Internaliseret adfærd omhandler områder, der er knyttet til socialt at være noget passiv og lidt eller meget lidt aktivt deltagende. Her er barnet vurderet ud fra, om de går for sig selv, er ængstelige i samværet med andre børn, om de er triste, har få venner eller problemer med at have øjenkontakt. Samlet giver dette et udtryk for i hvilken grad børnene er passive socialt og mere indadvendte end aktive og udadvendte.

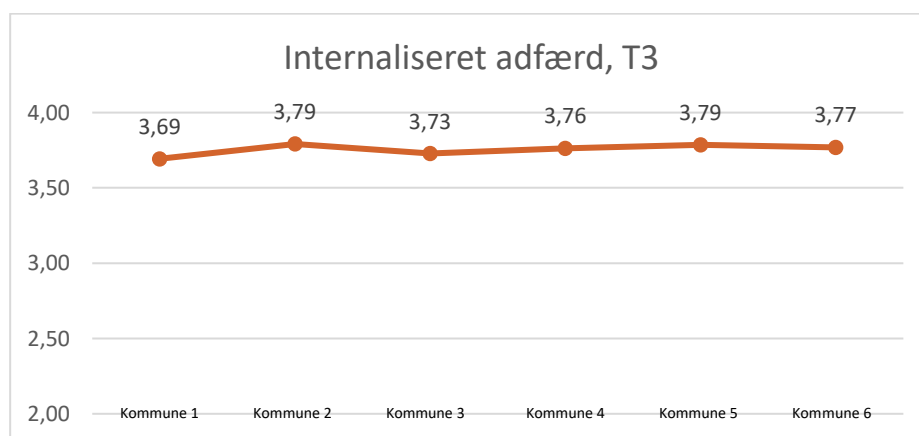
I kortlægningsundersøgelsen er børns internaliserede adfærd vurderet ud fra 6 udsagn, som her præsenteres som ét samlet område. I tabel 19 nedenfor vises antal besvarelser (N), gennemsnitsscore, standardafvigelse og udviklingen fra T1 til T3 udtrykt i Cohens D (forskelle udtrykt i standardafvigelse). Skalaen om internaliseret adfærd går fra 1=aldrig, 2=af og til, 3=ofte, og til 4=meget ofte. Høj score indikerer en lav grad af internaliseret adfærd, da resultatet her er vendt.

	Antal	Gennemsnit	Std.afvigelse	Cohens d (T1 – T3)
T1	5197	3,71	0,357	
T2	4700	3,74	0,347	
T3	5096	3,75	0,339	+ 0,12

Tabel 19: Internaliseret adfærd

Resultaterne i tabel 19 viser en svag men signifikant fremgang fra T1 til T3 på internaliseret adfærd. Det er svært at opnå nogen særlig fremgang på et område, hvor gennemsnitsscoren er så høj som her. Med et udgangspunkt på 3,71 som gennemsnit på en skala fra 1 til 4 skal der noget til at løfte det særlig meget.

Gennemsnitsscoren er udtryk for, at de allerfleste børn udviser en aktiv og udadvendt adfærd i dagtilbuddet, når de deltager socialt sammen med andre. Standardafvigelsen er også lav her og udtrykker, at det er få børn, som vurderes til at være socialt passive, ængstelige og triste. Dette stemmer også med børnenes egne vurderinger af, hvordan de trives i dagtilbuddet.



Figur 15: Internaliseret adfærd - forskelle mellem kommuner (T3)

## Sproglige færdigheder

Børn lærer noget ved at lytte og bruge sproget i samspil med andre mennesker. At dele erfaringer, oplevelser, tanker og følelser fremmer den sproglige udvikling (Gjems, 2011). Der er desuden en tæt sammenhæng mellem begrebsforståelse som 4-årig og senere skolefaglige præstationer i skolen som 7-årig. Melby-Lervåg & Lervåg (2014) viser, at de dygtigste 4-årige børn forstår tre gange så mange ord, som de svageste. Når de samme børn vurderes tre år senere, er der ikke sket nogen reduktion i forskellene i sprogfærdigheder. Forskellene ser ud til at vare ved op gennem grundskolen og kan på sigt kobles til elevernes skolefaglige læringsudbytte. Én af verdens førende uddannelsesforskere, John Hattie (2013), udtrykker, at hvis du ikke har knækket læsekoden, inden du er otte år, så bliver du aldrig en funktionel læser. De børn, som mestrer et lavt antal begreber i dagtilbud, ser derfor ikke ud til at indhente dette i skolen, og de får derfor også problemer i de fleste skolefag.

I kortlægningsundersøgelsen er børns sproglige færdigheder vurderet ved brug af en fem-delt skala med 18 udsagn om børns evne til at bruge sproget og til at kommunikere. Det er barnets kontaktpædagog, som har vurderet det enkelte 4-5-6 årige barn. I undersøgelsen er hensigten med dette ikke at identificere enkelte børn, men at vurdere generelle træk ved børns sproglige færdigheder og samtidig se dette som et udtryk for kvaliteter ved dagtilbuddets pædagogiske læringsmiljø.

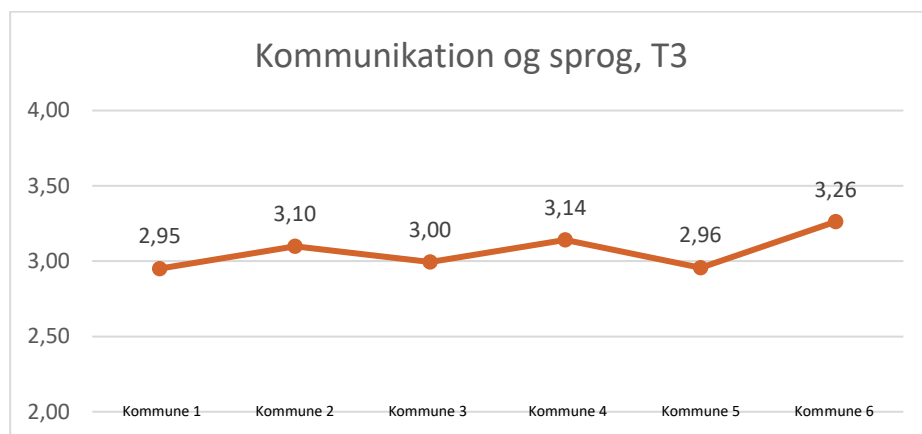
I tabel 20 præsenteres det antal børn, som er vurderet (N), gennemsnitsscoren på alle tre tidspunkter, standardafvigelse og udviklingen fra T1 til T3 udtrykt i Cohens D (forskul udtrykt i standardafvigelse) for hele kommunen. Skalaen, som de 4-5-6 årige børn er vurderet efter, går fra 1 til 4, hvor høj score indikerer meget gode sproglige færdigheder.

	Antal	Gennemsnit	Std.afvigelse	Cohens d (T1 – T3)
<b>T1</b>	5208	3,05	0,718	
<b>T2</b>	4702	3,17	0,711	
<b>T3</b>	5096	3,09	0,732	+ 0,06

Tabel 20: Sproglige færdigheder

Tabel 20 viser, at der har været en svag men signifikant fremgang i kontaktpædagogernes vurdering af børnenes sproglige færdigheder fra T1 – T3. Dette er en positiv udvikling, fordi sproglige færdigheder både er vigtige for social deltagelse og udvikling af identitet. Samtidig er dette et vurderingsområde med stor standardafvigelse, hvilket indebærer, at der er store variationer mellem børnene på dette område. - Fra de børn med et meget godt aldersvarende sprog, som kan udtrykke både følelser og behov, til dem der har store problemer med at gøre sig verbalt forståelige. Dette udtrykker også, at den største udfordring med hensyn til sproglige færdigheder for dagtilbuddene sandsynligvis er at mindske gabet mellem de børn, som er sproglig dygtige, og de, som er mindst dygtige.

Ligesom ved sociale færdigheder er de fleste børn med dårligst alderssvarende sprog drenge og børn af forældre med lavt uddannelsesniveau. For at dagtilbuddene kan lykkes med at reducere kønsforskellene og den sociale arv, er det nødvendigt at være mere eksplicit i den sproglige interaktion med disse børn. Ellers vil de begynde i skolen med mangelfulde, sproglige færdigheder, som vil hæmme læringen og opretholde de forskelle, vi har i dag.



Figur 16: Kommunikation og sprog - forskelle mellem kommuner, T3

Figur 16 viser, at der er en vis variation mellem kommunerne i kontaktpædagogernes vurdering af de sproglige færdigheder. Samtidig er standardafvigelsen og variationen internt i hver kommune så stor, at figurerne viser større forskelle end der er, hvis vi tager hensyn til variationen. Mellem Kommune 1 og Kommune 6 er forskellen 0,42 i standardafvigelse, og mellem de øvrige kommuner er det relativt små forskelle.

## Motorik og fysisk aktivitet

Børn skal udvikle deres motoriske færdigheder i dagtilbuddene, som også skal stimulere til læring og udvikling på det område. De motoriske færdigheder, barnet lærer i den alder, vil det have med sig resten af livet, og de danner et vigtigt grundlag for den videre motoriske læring. Yderligere er motoriske færdigheder ikke bare vigtige i sig selv, de viser også en stærk sammenhæng med børns sociale og sproglige færdigheder.

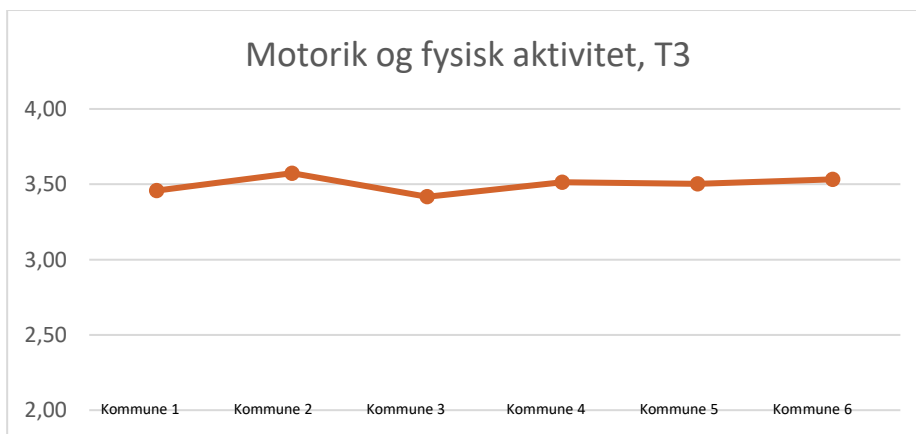
I tabel 21 præsenteres det antal børn (N), som er vurderet af kontaktpædagogerne, gennemsnitsscoren på alle tre tidspunkter, standardafvigelsen og udviklingen fra T1 til T3 udtrykt i Cohens D (forskelle udtrykt i standardafvigelse) for hele kommunen. Skalaen, som de 4-5-6 årige børn er vurderet efter, går fra 1 til 4 hvor høj score indikerer meget gode motoriske færdigheder.

	Antal	Gennemsnit	Std.afvigelse	Cohens d (T1 – T3)
<b>T1</b>	5196	3,42	0,600	
<b>T2</b>	4702	3,52	0,552	
<b>T3</b>	5072	3,50	0,562	+ 0,14

Tabel 21: Motorik – forskelle mellem kommuner (T3)

Resultaterne i tabel 21 viser, at de 4-5-6 årige børn i gennemsnit har rimeligt gode, motoriske færdigheder ud fra kontaktpædagogernes vurderinger i forhold til de vurderingsskemaer, der er anvendt i kortlægningsundersøgelsen. Det kan også tyde på, at mange dagtilbud er dygtige til at stimulere den motoriske udvikling hos børnene. Der er en fremgang fra T1 til T3 på 0,14 i standardafvigelse, og det er en interessant udvikling, da det på begge tidspunkter er ca. 5000 børn, som er blevet vurderet. Med så mange børn i dataudvalget vil den positive udvikling i mindre grad kunne forklares ud fra forskelle i børnegrupperne. Der er en langt større sandsynlighed for, at grunden til den positive udvikling er at finde i det pædagogiske tilbud i dagtilbuddene.

Variationen mellem børnenes motoriske færdigheder er klart mindre end inden for sproglige færdigheder, men en standardafvigelse på 0,56 i T3 er dog udtryk for en relativt stor variation. Der er åbenlyst børn, som er udfordret motorisk og som vil få problemer med at være med i lege, der kræver motoriske færdigheder, hvilket også kan hæmme såvel sproglig som social udvikling og læring. Derfor er det sandsynligvis vigtigt, at de voksne har mere fokus på de børn, som er motorisk usikre.



Figur 17: Motorik og fysisk aktivitet - forskelle mellem kommuner (T3)

Motoriske færdigheder er det område vurderet af kontaktpædagogerne, som viser den mindste forskel kommunerne imellem. Her vurderes børnenes motoriske færdigheder til at være relativt ens. Det kan også betyde, at det er et område, som dagtilbuddene i de forskellige kommuner lægger lige stor vægt på, og at de alle i gennemsnit stimulerer børnene godt i deres motoriske udvikling.

## Kapitel 6:

# Forældres tilfredshed

Tal fra Danmarks Statistik viser, at 98 % af alle 3-5 årige børn og 90 % af alle børn på 1-2 år går i dagtilbud (Danmarks Statistik, 2011). Danske børn tilbringer i dag meget tid i deres dagtilbud, og dagtilbuddet bliver derfor langt mere central for det enkelte barns udvikling end tidligere. Da de fleste danske børn mellem 1-5 år derfor i dag socialiseres på to arenaer er et godt samarbejde mellem hjem og dagtilbud helt centralt for at skabe helhed og sammenhæng i barnets liv (Drugli & Nordahl, 2020).

Et godt samarbejde mellem dagtilbud og hjem og dermed forældresamarbejde fremhæves derfor også i både i dagtilbudsloven og i den styrkede pædagogiske læreplan, hvor fokus er på, at samarbejde mellem forældre og dagtilbud kan styrke barnets læring og udvikling (Børne- og Socialministeriet, 2018). Når samarbejdet mellem dagtilbuddet og barnets forældre fungerer godt, så rapporteres der ofte om et lavere niveau af adfærdsvanskeligheder, angst, såvel som en bedre sprogudvikling og læring hos barnet, ligesom de også er bedre forberedte på skolestart (Arnold, Zeljo, Doctoroff & Ortoz, 2008; Halgunseth, Peterson, Startk & Moodie, 2009; Kim, Sheridan, Kwon & Koziol, 2013; Webster-Stratton, Reid & Hammond, 2001).

Daginstitutionernes indflydelse bliver stærkere, når dagtilbud og forældre supplerer hinanden, for selvom dagtilbudskvaliteter er vigtige, så er det utvivlsomt gennem en sammenhængende indsats i daginstitutioner og familier, den største forandring kan ske. For det 0-6 årige barn vil forældrene være dem, der betyder mest for barnets udvikling (Melhuish, 2019). Jo mere forældrene engagerer sig i deres børn, desto bedre udvikling får barnet (Kok, 2015, Heckman & Masterov, 2004). Det er kvaliteter i samværet mellem forældre og børn, der er afgørende og det hjemlige uformelle læringsmiljø, der stiller børn forskelligt som udgangspunkt. Det er i den forbindelse glædeligt, at en undersøgelse fra Rockwool Fonden (2009) viser, at forældre bruger mere tid sammen med deres børn nu end tidligere. Dog peger undersøgelsen på uligheder i omsorgen for børnene knyttet til forældrenes uddannelsesniveau. Forældre med mest uddannelse bruger mest tid på deres børn. Der er tale om store forskelle, en mor med videregående uddannelse bruger mere end 50 procent mere tid end en ufaglært mor. Det er vel at mærke på omsorg, hvor børn og forældre har haft aktiviteter med udgangspunkt i børnenes behov og ønsker. Det samme gælder fædre, hvor højtuddannede fædre bruger ca. 80 procent så lang tid på omsorg for børnene (ibid).

Et hollandsk forskerhold har endvidere påvist, at jo bedre omsorg et barn får tidligt fra forældrene, jo større bliver barnets totale hjernevolumen og den grå hjernemasse (Kok et al., 2015). Hos højt begavede børn ser man mere grå hjernemasse



end hos andre børn. Den grå hjernemasse har betydning for udvikling af frontal-lapperne, der har stor betydning for at forstå abstrakte sammenhænge og for læring på højeste niveauer. Kvaliteten af omsorgen fører til forbedrede udviklingsmuligheder for børnene (ibid.).

Forskningen viser ligeledes, at der er sammenhæng mellem forældres opdragelsesstil og børns udvikling af følelsesregulering. Børns muligheder for at kende til og regulere følelser sker i samspil med de voksne omsorgsgivere. Børns manglende regulering er direkte knyttet til forældrenes adfærd. Aggressivitet fysisk og psykisk overføres fra forældre til børn, der viser tilsvarende adfærd i samspil med andre børn. Forældres negative følelser over for barnet er linket til barnets adfærdsproblemer i skolen gennem barnets manglende muligheder for at udvikle evnen til at regulere følelser. Der er en direkte virkning af forældreadfærden gennem barnets efterligning af adfærden, men også en indirekte virkning gennem barnets manglende muligheder for og evne til at regulere sine følelser. Daginstitutionerne kan støtte et mere positivt forældre-barn samspil og styrke børnenes udviklingsmuligheder – både kognitivt og socialt. Jo mere forældrene engagerer sig i deres børn, desto bedre udvikling får barnet (Heckman & Masterov 2004). Det er ikke selve indkomsten, der har betydning, men kvaliteten i samværet mellem forældre og børn. Familier med lav indkomst kan godt investere meget i deres børn (Sowell, 1995; Charney, 2004; Masten, 2004). Det er det hjemlige uformelle læringsmiljø, der adskiller.

En kvalitativ undersøgelse i Program for Læringsledelse - dagtilbud viser, at daginstitutionerne har forskellige tilgange til forældresamarbejdet. Nogle daginstitutioner har høj grad af forældreinvolvering og understøtter forældrenes samspil med deres børn aktivt og differentieret i relation til forældrenes forskellige baggrunde. Forældrenes forskellige forudsætninger for at forstå de værdier og fremgangsmåder omsættes til handlinger, der styrker børnenes trivsel og udvikling i samspil mellem familier og daginstitutioner. Andre daginstitutioner er mere passive i samarbejdet og lægger i mindre grad vægt på at inddrage forældrene (Ringsmose, 2020).

Svarprocenten for forældre er 72 % for forældre til de 4-5-6 årige børn. Det er forholdsvis lavt set i forhold til svarprocenterne for de andre respondenter, men en højere svarprocent end det, der normalt er ved forældreundersøgelser. Samtidig er antallet af forældrebesvarelser på næsten 4000, så resultaterne bør i det store hele betragtes som gyldige.

### **Indhold og aktiviteter**

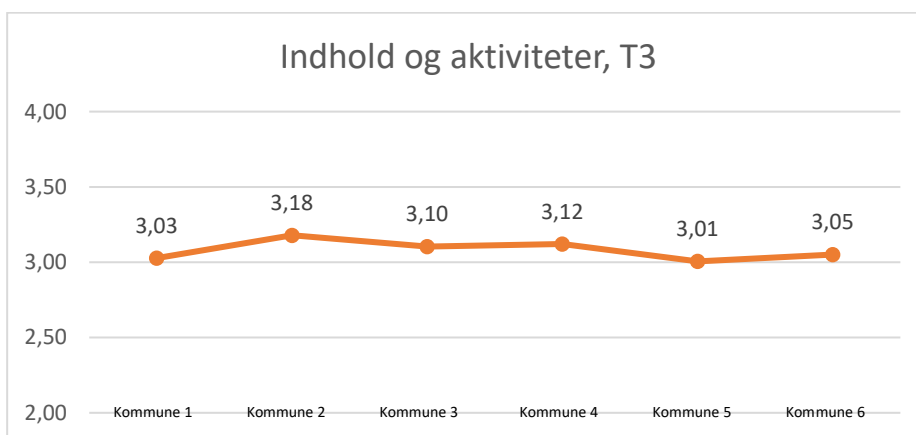
Forældrene i dagtilbuddene har både ved T1, T2 og T3 svaret på en del spørgsmål om, hvordan de vurderer indholdet og aktiviteterne. De spørgsmål handler om, hvilke typer af pædagogiske aktiviteter der er i dagtilbuddet, omfanget af disse aktiviteter og om hvorvidt dagtilbuddet bruger naturen og nærmiljøet. Endvidere om der er klare planer for de pædagogiske aktiviteter, og om der eksisterer mål for de aktiviteter, børnene deltager i. Forældrene har her vurderet udsagn på en skala fra 1 til 4, hvor 1 = aldrig/sjældent, 2 = af og til, 3 = ofte og 4 = meget ofte.

	Antal	Gennemsnit	Std.afvigelse	Cohens d (T1 – T3)
<b>T1</b>	7763	3,03	0,502	
<b>T2</b>	7483	3,09	0,608	
<b>T3</b>	7087	3,09	0,496	+ 0,12

Tabel 22: Indhold og aktiviteter

Tabel 22 viser, at der har været en vis fremgang fra T1 til T3, hvor forældrene er blevet noget mere tilfredse med de pædagogiske aktiviteter i dagtilbuddene. Standardafvigelsen på ca. 0,5 er relativ stor, hvilket betyder, at der er forskel på forældrenes opfattelser både i den enkelte institution og mellem institutionerne.

Endvidere er der grund til at påpege, at en gennemsnitsscore på 3,09 er meget positivt på en skala fra 1 til 4. De allerfleste forældre er således godt tilfredse med de pædagogiske aktiviteter i dagtilbuddene. Til et spørgsmål om prioritering, som findes i kortlægningsundersøgelsen, svarer forældrene da også, at omsorg er vigtigere end barnets læring i dagtilbuddet.



Figur 18: Indhold og aktiviteter - forskelle mellem kommuner (T3)

Figur 18 viser forskelle i forældre vurdering af dagtilbuddets indhold og aktiviteter på kommuneniveau. Figuren viser, at der inden for dette område er en relativ lille variation mellem kommunerne. Forskellen mellem den højeste score (Kommune 2) og den laveste score (Kommune 5) er en standardafvigelse på 0,36. Det overordnede billede er, at forældrene i de seks kommuner er tilfredse med indholdet og de pædagogiske aktiviteter i det dagtilbud, hvor deres barn går.

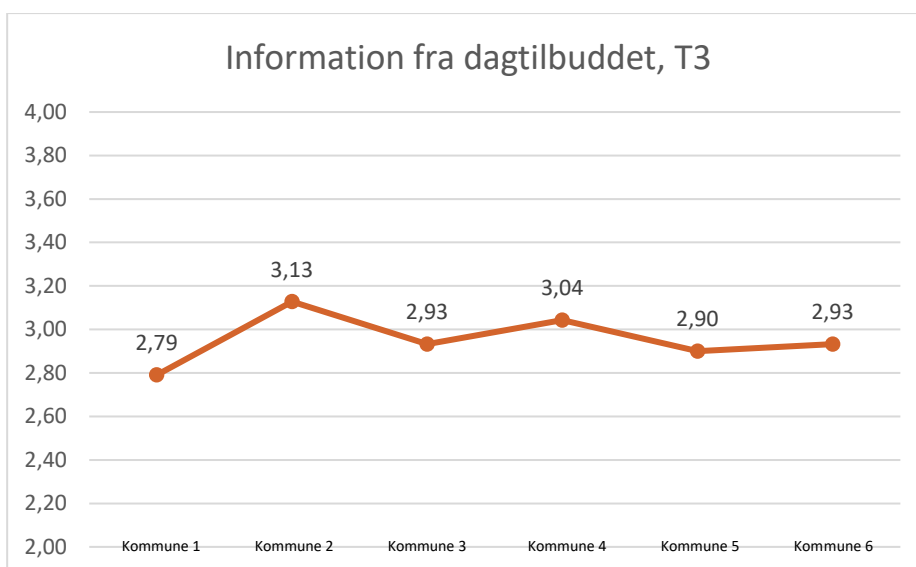
### Information fra dagtilbuddet

Inden for dette område har forældrene vurderet i hvor høj grad, institutionen informerer dem om aktiviteter, om deres barns trivsel og udvikling samt om hvordan de konkret arbejder med barnet. Forældrene har her vurderet udsagn på en skala fra 1 til 4, hvor 1 = aldrig/sjældent, 2 = af og til, 3 = ofte og 4 = meget ofte.

	Antal	Gennemsnit	Std.afvigelse	Cohens d (T1 – T3)
<b>T1</b>	7771	2,93	0,619	
<b>T2</b>	7482	3,00	0,486	
<b>T3</b>	7095	2,98	0,616	+ 0,08

Tabel 23: Information fra dagtilbuddet

Tabel 23 viser, at der har været en svag, signifikant fremgang fra T1 til T3 (5 point) i forældrenes vurdering af den information, de får fra dagtilbuddet om både aktiviteter og deres eget barn. Ved T3 er standardafvigelsen relativt stor, eftersom der er forældre, som ikke er tilfredse samtidig med, at andre forældre i høj grad oplever at få relevant information. Denne variation ses også i data, der viser forskellen mellem dagtilbud, så det er et område, der bør drøftes i de enkelte dagtilbud samt kommunalt.



Figur 19: Information fra dagtilbuddet - forskelle mellem kommuner (T3)

Figur 19 viser forskelle i forældrenes vurdering af information fra dagtilbuddet på kommuneniveau. Figuren viser, at der er en vis forskel mellem kommunerne i forældrenes oplevelse af information fra det dagtilbud, de har deres barn i. Mellem Kommune 1 og Kommune 2 er forskellen 0,55 i standardafvigelse, hvilket må betragtes som meget. Forskellen kan sandsynligvis forklare med, at der i de to kommuner er en forskellig praksis for, hvordan forældrene skal mødes og informeres.

### Tilfredshed

Forældrene i dagtilbuddene har svaret på, hvor tilfredse de er med det tilbud, deres barn er i. Der er inden for dette område syv spørgsmål, der handler om forældrenes vurdering af, om deres barn er glad for at være i sit dagtilbud, om det pædagogiske personale er engageret og arbejder målrettet med både læring og børnenes trivsel, og om de som forældre generelt er tilfredse med dagtilbuddet.

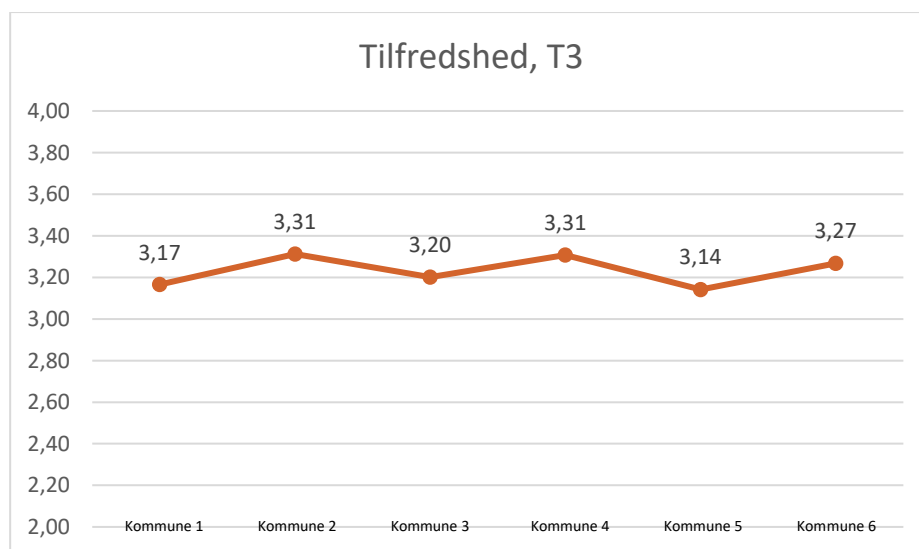
Forældrene har her vurderet udsagn på en skala fra 1 til 4, hvor 1 = aldrig/sjældent, 2 = af og til, 3 = ofte og 4 = meget ofte.

	Antal	Gennemsnit	Std.afvigelse	Cohens d (T1 – T3)
<b>T1</b>	7771	2,93	0,619	
<b>T2</b>	7482	3,00	0,486	
<b>T3</b>	7095	2,98	0,616	+ 0,08

Tabel 24: Forældrenes tilfredshed

Tabel 24 viser, at forældrene i gennemsnit er en smule mere tilfredse med dagtilbuddet ved T3, end de var ved T1 (5 point), hvilket er positivt. Variationen (standardafvigelsen) mellem forældrene er også her noget mindre end ved vurderingen af information, men stadig er der forældre, som er langt mindre tilfredse end gennemsnittet af andre forældre.

Det er vigtigt at understrege, at det er ved dette område i forældrenes vurderinger af dagtilbuddet, at gennemsnitsscoren er højest. Generel tilfredshed må betragtes som et vigtigt område i forældrenes oplevelse af og erfaring med det dagtilbud, deres barn er i, og samlet set er forældrenes tilfredshed høj i alle seks kommuner i Program for læringsledelse - dagtilbud.



Figur 20: Forældre tilfredshed - forskelle mellem kommuner (T3)

Figur 20 viser forskelle i forældretilfredshed på kommuneniveau. I figuren er hver prik gennemsnitsscoren i en kommune. Figuren viser, at der er en relativ lille variation mellem kommunerne i forhold til forældrenes generelle tilfredshed med deres barns dagtilbud. Forskellen mellem den højeste score (Kommune 2 og 4) og den laveste score (Kommune 5) er på kommuneniveau 0,30 i standardafvigelse. Dette betyder, at det er det område af forældrenes vurderinger, hvor der er mindst forskel de seks kommuner imellem.

## Kapitel 7:

# Korrelationer og variation i kvalitet

## Korrelationer

### Børns vurderinger

Nedenfor i tabel 25 vises sammenhængene i svarene fra de områder, som de 4-5-6 årige børn har vurderet.

	Trivsel	Voksen - barn relation	Genk. af tal	Genk. af bogstav.	Genk. af geom. fig.	Genk. af ord
Trivsel	1	,50	,00	,01	,01	,00
Voksen - barn relation	,50	1	,07	,05	,10	,00
Genk. af tal	,00	,07	1	,34	,41	,19
Genk. af bogstav.	,01	,05	,34	1	,27	,19
Genk. af geom. fig.	,01	,10	,41	,27	1	,14
Genk. af ord	,00	,00	,19	,19	,14	1

Tabel 25: Korrelationer<sup>8</sup> – børns vurderinger og kompetencer

Tabel 25, som også kan karakteriseres som en korrelationstabel, viser flere interessante sammenhænge. Der er en stærk korrelation mellem barnets relation til voksne og dets trivsel (.50). Denne sammenhæng fortæller, at børns trivsel er tæt

<sup>8</sup> Alle korrelationer over .04 er signifikante  $p < .01$

knyttet til, hvordan de har det sammen med de voksne i dagtilbuddet, og dermed den betydning det pædagogiske personale i dagtilbud har for barnets dagtilbudshverdag.

Endvidere viser tabellen, at der ingen sammenhæng er mellem de 4-5-6 årige børns genkendelse af tal, geometriske figurer, bogstaver og ord og deres trivsel og relation til de voksne. Dette er et positivt fund, fordi det er et udtryk for, at hvordan børn i dagtilbud trives, samt hvilke former for relationer de har, ikke er afhængig af disse kompetencedimensioner. Børnenes færdigheder og evner på disse områder er dermed ikke afgørende for, hvordan de har det i deres dagtilbud, hvilket er positivt.

Inden for de fire genkendelsesområder er der relativt stærke sammenhænge mellem de 4-5-6 årige børns genkendelse af tal, geometriske figurer og bogstaver. De børn, som er dygtige til fx. at genkende tal er også dygtige til at genkende bogstaver. Ved de 4-5-6 årige børns genkendelse af ord og genkendelse af tal, geometriske figurer og bogstaver er der modsat blot en svag sammenhæng. Ud fra resultaterne i tabel 25 ser der ligeledes ikke ud til at være nogen systematisk sammenhæng mellem børnenes genkendelse af ordbilleder og de andre områder, som børnene har vurderet.

#### Børns kompetencevurderinger og kontaktpædagogens vurdering af sociale og sproglige færdigheder

	Genk. af tal	Genk. af bogstav.	Genk. af geom. fig	Genk. af ord	Sociale færdigh.	Sproglige færdigh.
Genk. af tal	1	,34	,41	,19	,20	,38
Genk. af bogstav.	,34	1	,27	,19	,14	,25
Genk. af geom. fig.	,41	,27	1	,14	,21	,36
Genk. af ord	,19	,19	,14	1	,08	,16
Sociale færdigh.	,20	,14	,21	,08	1	,67
Sproglige færdigh.	,38	,25	,36	,16	,67	1

Tabel 26: Korrelationer – børns kompetencevurderinger og kontaktpædagogens vurdering af sociale og sproglige færdigheder

Tabel 26 viser sammenhænge i svarene fra de genkendelsesområderne, som de 4-5-6 årige børn har vurderet (tal, geometriske figurer, bogstaver og ord) og kontaktpædagogens vurdering af det enkelte barns sproglige og sociale færdigheder.

Tabellen viser, at der er sammenhænge mellem de fire genkendelsesområder, som de 4-5-6 årige børn har svaret på og kontaktpædagogernes vurdering af det enkelte barns sproglige og sociale færdigheder. Fx indikerer resultatet i tabellen, at barnets sproglige færdigheder har en relativt stærk sammenhæng med barnets

genkendelse af tal (.38) og geometriske figurer (.36). Dette kan muligvis forklares ved, at tal og geometriske figurer er begreber og symboler, som det er relativt enkelt at tænke ind i de daglige, pædagogiske aktiviteter, og det kan derfor se ud til, at de voksne i dagtilbuddene er forholdsvis dygtige til dette.

Resultaterne i tabel 26 viser imidlertid også en svag korrelation mellem de 4-5-6 årige børns genkendelse af bogstaver og sproglige færdigheder. Rent logisk burde der være en klar sammenhæng mellem børns sproglige færdigheder og deres genkendelse af ord og bogstaver, men det er ikke det, resultaterne i tabellen viser. En mulig forklaring på dette kunne være, at det ikke er helt enkelt at inddrage bogstaver i de daglige, pædagogiske aktiviteter, som er i dagtilbud. Det er sandsynligvis lettere at tælle, samt at finde geometriske former som en del af den pædagogiske praksis, end det er at tale om bogstaver i aktiviteterne både ude og inde i dagtilbuddene.

Tabellen viser endvidere, at der er svage sammenhænge mellem de 4-5-6 årige børns genkendelse af ord og deres sproglige færdigheder. Dette kan muligvis også forklares ved, at det at spørge ind til børnenes genkendelse af ord, ikke er noget, som foregår særlig tit i dagtilbud, og som fx ikke er en del af praksis, når der læses højt for børnene. Det kan derfor se ud til, at børns læring af bogstaver og ordbilleder af bl.a. små, lydrette ord kræver en mere systematisk tilgang end læring af tal og geometriske figurer.

#### Sociale, sproglige og motoriske færdigheder vurderet af kontaktpædagogen

	Sociale færdigh.	Sproglige færdigh.	Motoriske færdigh.
Sociale færdigh.	1	,67	,47
Sproglige færdigh.	,67	1	,50
Motoriske færdigh.	,47	,50	1

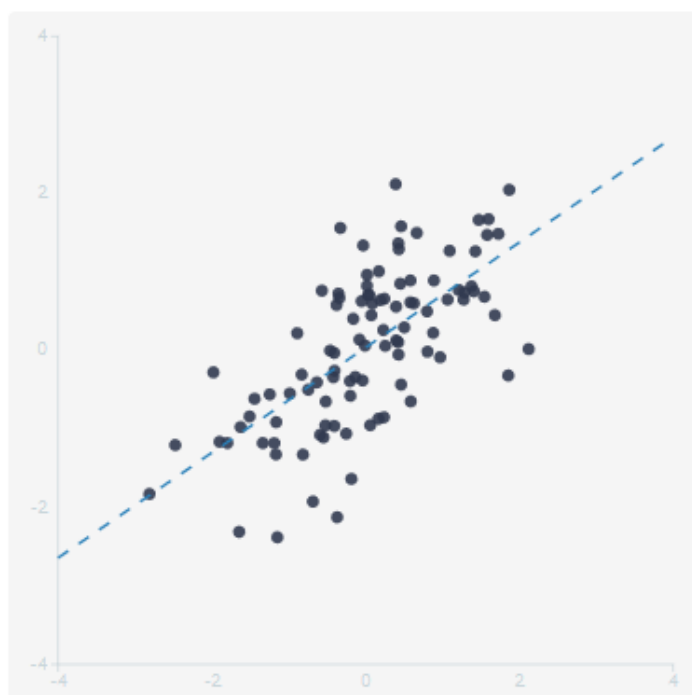
Tabel 27: Korrelationer – kontaktpædagogens vurdering af barnets sociale-, sproglige- og motoriske færdigheder

Tabel 27 viser, at der er meget stærke sammenhænge mellem kontaktpædagogernes vurderinger af børns sociale, sproglige og motoriske færdigheder. Dette resultat kan i udgangspunktet forklares på to måder. For det første, udtrykker disse korrelationer, at de 4-5-6 årige børn, som er dygtige socialt, også har en klar tendens til at være sprogligt og motorisk dygtige, for det andet at de børn, som er sprogligt dygtige, også har gode motoriske færdigheder.

Resultaterne i tabellen indikerer dermed, at få af de 4-5-6 årige børn, som er blevet vurderet af deres kontaktpædagog, ser ud til blot at være dygtige inden for ét færdighedsområde men ikke inden for et andet. Pædagogisk indebærer dette resultat, at børn sandsynligvis lærer disse færdigheder samtidigt gennem forskellige pædagogiske aktiviteter. I legen læres fx. både sociale og sproglige færdigheder samtidigt, ligesom leg ofte vil indebære en eller anden form for motorisk aktivitet for

børnene. Dette er positivt for de børn, som har nødvendige færdigheder, men meget udfordrende for eksempelvis de børn, som har sociale udfordringer. Disse børn vil dermed også få reduceret deres muligheder for sproglig og motorisk udvikling, samt læring.

Resultaterne i tabel 27 indikerer, at der især er en sammenhæng mellem sociale og sproglige færdigheder, hvilket er illustreret i figur 21 nedenfor:



Figur 21: Korrelation mellem børns sociale færdigheder og sprog

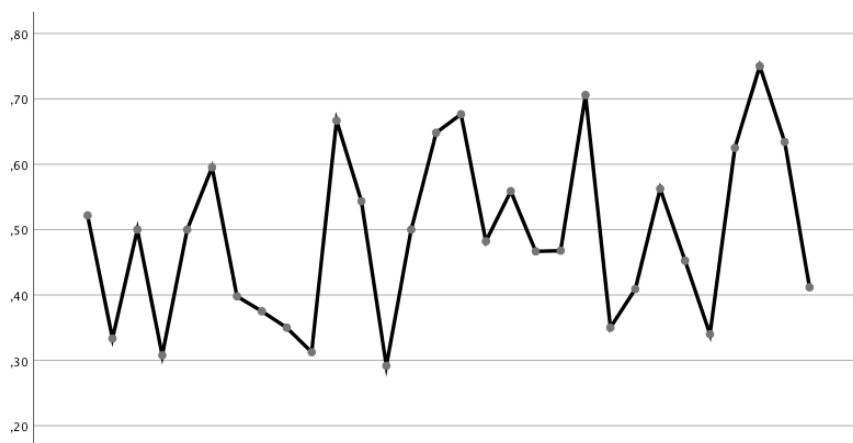
Figuren viser, hvor nært tilknyttet børns sociale og sproglige færdigheder er. De børn, som er dygtige socialt, er også dygtige sprogligt og omvendt. Pædagogisk kan konsekvensen af denne sammenhæng fx være vigtigheden af, at de voksne i dagtilbud tænker i sproglig træning og stimulering for de børn, som er socialt udfordrede. Indsatser som denne kan støtte op om, at disse børn udvikler deres sproglige færdigheder, som igen bidrager til deres mulighed for en højere grad af social deltagelse. På samme måde kan de voksne støtte i forhold til disse børns aktive, sociale deltagelse og dermed også bidrage til det enkelte barns sproglige udvikling.

## Variationer mellem dagtilbud på enkeltområder

I de analyser, der præsenteres i denne rapport, er der også set på, om der er systematiske forskelle mellem de deltagende dagtilbud. Det vil sige, om der er dagtilbud, som lykkedes mere eller mindre med den pædagogiske praksis på forskellige områder. I figur 22 er der som eksempel vist forskelle mellem dagtilbud i én af de deltagende kommuner i Program for læringsledelse – dagtilbud på området om



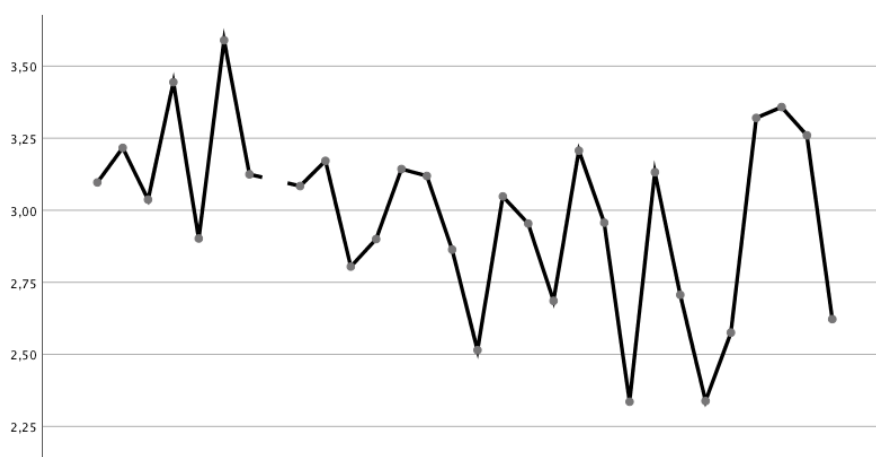
børns genkendelse af bogstaver. I figuren er hver prik gennemsnitsscoren for et dagtilbud. Den type variation, som figuren viser, er noget som findes i analyser i alle seks kommuner. Forskelle som disse er især beskrevet i de kommunale læringsrapporter, der knytter sig til de tre kortlægningsundersøgelser i Program for læringsledelse – dagtilbud (T1, T2 og T3).



Figur 22: Genkendelse af bogstaver – forskelle mellem dagtilbud i en kommune

Figur 22 viser, at der i forhold til de 4-5-6 årige børns genkendelse af bogstaver er store forskelle mellem dagtilbuddene i den pågældende kommune, som resultaterne kommer fra. Udtrykt i standardafvigelse udgør forskellen mellem det dagtilbud, der scorer højest og det dagtilbud, der scorer lavest 1,13 (Cohens D). For dagtilbud, der har en gennemsnitsscore helt nede omkring 0,30, betyder dette, at det er meget få af børnene, som genkender bogstaver. I ét af disse dagtilbud er det kun 1 ud af 24 børn, som genkender to ud af to bogstaver.

I figur 23 nedenfor er der ligeledes vist forskelle mellem dagtilbuddene i en kommune i forhold til kontaktpædagogens vurdering af det 4-5-6 årige barns sproglige færdigheder. I figuren er hver prik gennemsnitsscoren for et dagtilbud.



Figur 23: Sproglige færdigheder – forskelle mellem dagtilbud i en kommune

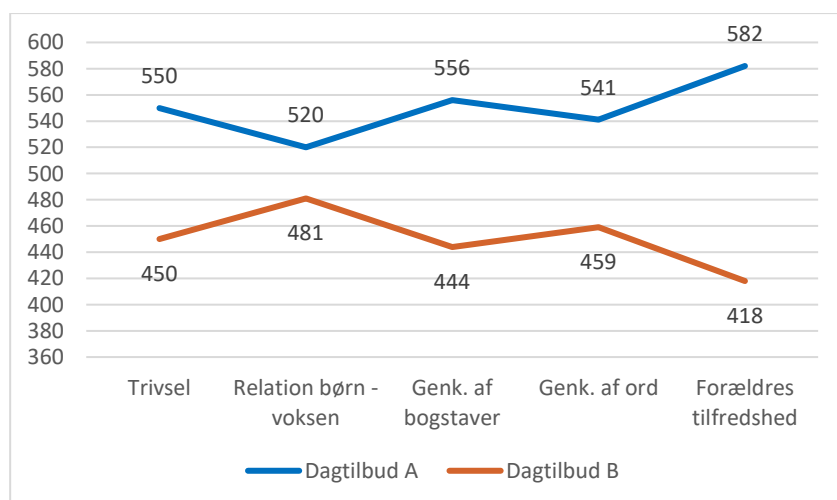
Figur 23 viser, at der inden for børns sproglige færdigheder er meget store forskelle mellem dagtilbuddene i den pågældende kommune. Udtrykt i standardafvigelse er forskellen på 1,66 (Cohens D) mellem laveste og højeste scorer. Forskelle i denne størrelsesorden mellem dagtilbud i den samme kommune findes også i de fleste af de fem andre kommuner i programmet både inden for børns sproglige og sociale færdigheder.

En så stor forskel mellem dagtilbud, som den der vises i figur 23, kan ikke forklares ved børnenes baggrund knyttet til fx forældrenes uddannelsesniveau. Denne forskel har sandsynligvis en stærk sammenhæng med kvaliteten af det pædagogiske arbejde i forskellige dagtilbud. De dagtilbud, som scorer lavt på dette område bør nøje analysere og diskutere, hvordan de fremadrettet stimulerer børns sprog. Ligeledes bør de dagtilbud, der scorer højt på dette område, analysere, hvad det er ved deres praksis, som giver så gode resultater. Disse dagtilbud har ikke kun været heldige med hvilke børn, de har fået. Ligeledes bør dagtilbuddene i den enkelte kommune være i dialog med hinanden om deres praksis og resultater bl.a. med det formål, at de dagtilbud, som har gode resultater, deler deres viden og praksis med andre, og at de dagtilbud, hvor der er plads til forbedring har nogen at blive inspireret af.

#### Er der systematiske forskelle i kvalitet mellem dagtilbud?

Figur 22 og 23 viste, at der er store forskelle mellem dagtilbud i den samme kommune på enkeltområder i resultaterne. Et vigtigt spørgsmål er at vurdere, om disse forskelle også findes, når vi ser på flere af kortlægningens spørgsmålsområder sammen. Formålet med dette er at undersøge, om forskellene er systematiske, og dermed om der er systematiske forskelle i kvalitet mellem dagtilbud i den samme kommune.

I figur 24 er der valgt to dagtilbud (dagtilbud A og dagtilbud B) fra en af programmets seks kommuner. De to dagtilbud er valgt ud fra, at der er tydelige forskelle mellem dem på en række områder. Disse forskelle er vist i en 500-pointskala i forhold til dagtilbuddenes resultater på fem forskellige områder.



Figur 24: Forskelle i kvalitet ml. dagtilbud A og B

Figur 24 viser tydeligt, at der på områder som børns trivsel, deres relation til de voksne, deres genkendelse af bogstaver og ord, samt forældrenes tilfredshed er systematiske forskelle mellem disse to dagtilbud. Dette gælder både inden for børns trivsel, relation til voksne og deres kompetencer, hvor der er markante forskelle på næsten 100 point (dvs. næsten én standardafvigelse). I forældrenes vurderinger er der over 160 point til forskel mellem de to dagtilbud.

Ud fra de resultater, som vises i figuren, er der grundlag for at hævde, at dagtilbud A har en klart højere kvalitet i den pædagogiske praksis, end dagtilbud B har. Forskellene er så store og systematiske, at de ikke alene kan forklares ved forskelligheder i forhold til børns baggrund og forudsætninger. Derudover er det vigtigt at fremhæve, at kvalitative forskelle mellem dagtilbud, som dem, der vises i figur 24, er relativt set større end de forskelle, som findes mellem skoler i lignende projekter, der også involverer kortlægning.

Forskelle som disse mellem enkelte dagtilbud bør have konsekvenser for forvaltningen i kommunen, der har en vigtig opgave med at skabe en kultur for læring kommunalt, hvor dagtilbud i højere grad lærer af hinanden. Mange dagtilbud har gode professionelle læringsfællesskaber mellem de ansatte i det enkelte dagtilbud, men det kan se ud til, at der også i større grad bør lægges vægt på professionelle læringsfællesskaber mellem dagtilbud. Her kunne dagtilbud udveksle viden og erfaringer, og ikke mindst kunne de kvalitativt dygtige dagtilbud præsentere og videndele omkring deres praksis.

En sådan kommunal kultur for læring vil imidlertid kræve, at ideologiske opfattelser af, hvad kvalitet og god pædagogisk praksis i dagtilbud er, må vige til fordel for en diskussion ud fra, hvilke resultater som er opnået i det enkelte dagtilbud i forhold til børns læring, trivsel og udvikling. En diskussion med dette afsæt vil kræve en høj grad af professionalitet i både forvaltning og i de enkelte dagtilbud. For at kunne forbedre kvaliteten i det enkelte dagtilbud og i alle dagtilbud i en kommune er empirisk informerede diskussioner og refleksioner som denne afgørende.

Disse former for diskussioner og refleksioner, der bl.a. anvender data om børns læring og trivsel, er en forudsætning for at analysere kvalitet. Hvis der ikke eksisterer eller anvendes nogen form for empirisk viden ud over de ansattes private skøn, så bliver det svært at analysere kvalitet. Hvis vi vil tage børn, deres trivsel og læring alvorligt, så er det nødvendigt at anvende resultater fra forskellige kortlægningsundersøgelser og tests på en systematisk måde.

## Kapitel 8:

# Personaledata

I dette kapitel analyseres personalets besvarelser vedrørende egne kompetencer, samarbejde generelt og samarbejde om børn, ledelse af institutionen samt dagsplan og aktiviteter. Personalets viden og uddannelse er identificeret som betydningsfuldt for at skabe gode udviklingsmuligheder for børn.

OECD (2006) peger på et uddannelsesniveau til bachelorniveau som vigtigt for kvaliteten. Med hensyn til indholdet, så er det vigtigt, at pædagogerne har viden om børn og deres udvikling, så de bedre er i stand til at møde børnene og skabe udvikling i overensstemmelse med en forståelse for børnene.

Studier i dagtilbud viser, at pædagogernes faglighed kommer forskelligt til udtryk i dagtilbuddenes praksisser. Det er uklart, om der kan refereres til fælles forståelser af viden og faglighed på tværs af pædagoger og dagtilbud, og det er uklart, hvordan personalets viden om børn kommer til udtryk. Forskning i kvalitet i daginstitutioner, og hvad der er vigtigt for små børns udvikling er tilsyneladende ikke en integreret praksis i alle daginstitutioner (Ringsmose & Svinth, 2019).

Irgens (2016) argumenterer for, at professionelle på den ene side har viden og kundskab inden for deres professionsområde, men at der også er behov for viden om, hvordan man organiserer og leder sig selv og andre – altså organiseringskundskab. Især pædagogiske medarbejdere arbejder ofte sammen og derfor er kundskab om samhandling vigtigt for det pædagogiske arbejde. Som professionel pædagog er man også ofte overladt til at træffe vurderinger og afgørelser uden at kunne rådføre sig med andre. Der trækker pædagogen på den ene side på sin professionsviden, men også på sine evner til at lede sig selv og organisere en hverdag. Endelig er pædagogen en del af en organisation, hvilket fordrer viden om organisationer og om overordnede og formelle retningslinjer, der sætter foreskrifter for udførelsen af arbejdet.

At lede sig selv, at arbejde sammen med andre og at være en del af en større organisation er forskellige arbejdsformer, der stiller krav om kundskab ud over den professionsviden, man har erhvervet sig. Samarbejdskundskaben har betydning for udførelsen af det virke, man har uddannet sig i.

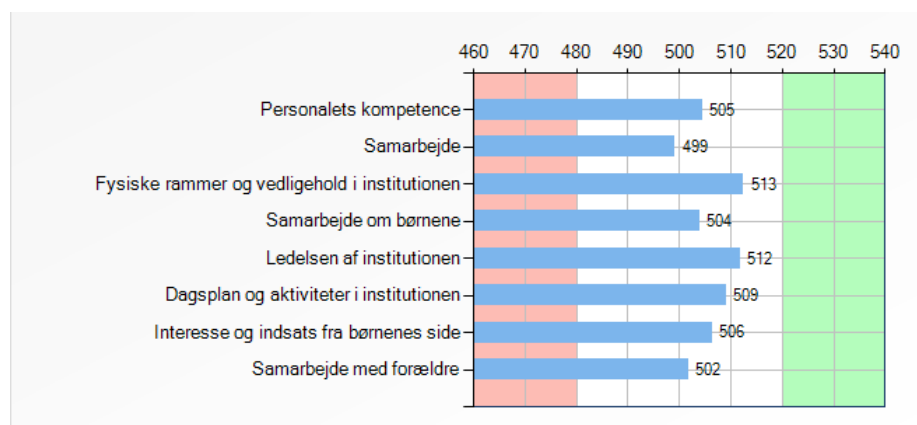
Medarbejdernes og organisationens forudsætninger for at fungere som et godt fællesskab er et grundlag for at udvikle sig og fungere fagligt (Irgens, 2016: 22). Denne organisatoriske forståelse omkring læring og ledelse er således overordnet pædagogernes professionsviden (Irgens, 2016). Man kan være nok så kyndig en fagperson, uden fagligheden nødvendigvis kommer til udtryk i organisationen. Det forklarer, hvorfor man kan opleve varieret kvalitet mellem grupper på tværs af samme daginstitution og også inden for samme medarbejdergruppe på en stue.

Samhandlinger udvikler ikke i sig selv kvalitet. Forudsætning for udvikling af relevante kort at navigere efter er, at handlinger reflekteres i viden og faglighed.

### Udvikling fra T1 til T3

Nedenfor vises kort resultater fra det pædagogiske personales vurderinger på de forskellige spørgsmålsområder for denne respondentgruppe i kortlægningsundersøgelsen. Alle pædagogiske medarbejdere i det enkelte dagtilbud har haft mulighed for at deltage i undersøgelsen, og de har hver især svaret på en række spørgsmål inden for fokusområder som vurdering af egne kompetencer, samarbejde generelt, institutionens fysiske rammer, samarbejde om børnene, ledelse af institutionen, dagsplaner og aktiviteter, interesse fra børnenes side, samt samarbejde med forældre.

I figur 25 nedenfor vises de samlede resultatene fra T3 for hele Program for læringsledelse – dagtilbud i forhold til personalets vurderinger. I figuren er 500 point på alle områderne resultatet ved T1.



Figur 25: Personalets vurderinger i hele Program for læringsledelse - dagtilbud (T3)

Figuren viser, at der i programmet har været en fremgang fra T1 – T3 på alle de vurderede områder, undtagen på ét område (samarbejde), hvor der er ét points tilbagegang. Denne tilbagegang er ikke signifikant, og den kan dermed ikke betragtes som nogen ændring.

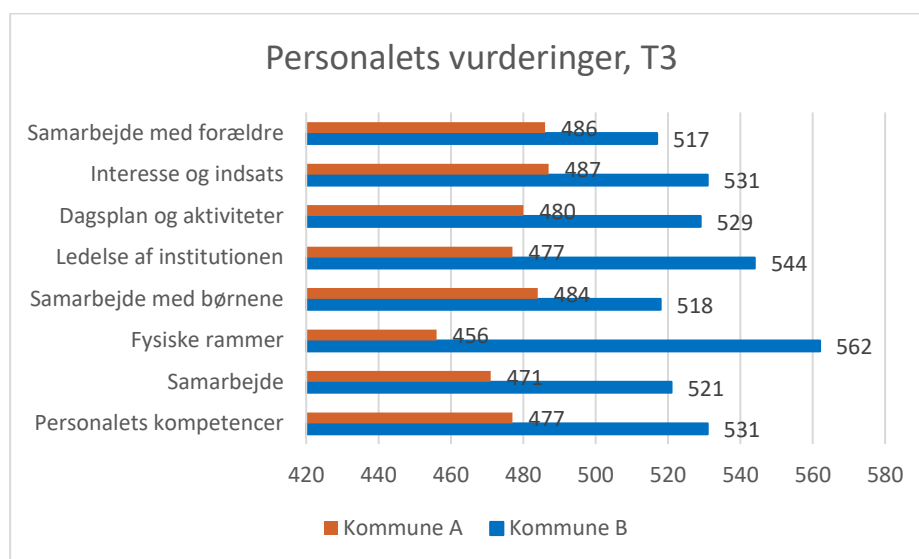
Den udvikling fra T1 – T3, som vises i figur 25 er positiv, selv om den ikke kan betragtes som særlig stor. Ligesom inden for flere af de andre områder i kortlægningsundersøgelsen, er det dog vigtigt at understrege, at der i Program for læringsledelse – dagtilbud er tale om et projekt med mange dagtilbud og ansatte. Dette har betydning for, hvor svært det er at forbedre resultaterne meget, sammenlignet med, hvis Program for læringsledelse – dagtilbud blot havde foregået i nogle få dagtilbud og evt. også blot i en kommune.

Flere af de områder, som personalet har vurderet i kortlægningsundersøgelsen er vigtige kvalitetskendetegn ved dagtilbud. En forbedring i forhold til fx. opfølgning af dagsplaner og aktiviteter i det enkelte dagtilbud, og på personalets vurdering af egen ledelse, kan betragtes som et udtryk for forbedring af dagtilbuddets kvalitet. De kommuner, som scorer højt på de spørgsmålsområder, som vises i figur 25, og

særligt på indikatorer som samarbejde, samarbejde om børnene, samt samarbejde med forældre, vil sandsynligvis også have udviklet en kapacitet i institutionerne, som er mindre afhængig af den enkeltes kompetence.

### Forskelle mellem kommuner i forhold til personalets vurderinger

I figur 26 vises kommunen med den laveste score på personalets vurderinger sammenlignet med den kommune, som har den højeste score. Disse forskelle er i figuren vist i en 500-pointskala, hvor 500 point er gennemsnitsscoren for alle kommunerne ved T1.



Figur 26: Personalets vurderinger i kommune A og B (T3)

Figur 26 viser markante og systematiske forskelle i personalets vurderinger i disse to kommuner. Figuren viser, at Kommune B scorer højt på alle områder, mens Kommune A er under gennemsnittet på alle områder. I udgangspunktet har personalet i de to kommuner nogenlunde samme formelle kompetencer, og da handler disse forskelle i resultaterne mere om, hvordan dagtilbuddene ledes, samt hvilken kvalitet der er i forhold til personalets pædagogiske praksis.

Med afsæt i figuren (26) kan det se ud som om, at personalet i disse to kommuner har en forholdsvis forskellig forståelse af og indstilling til, hvordan personalet i et dagtilbud bør arbejde. De forskelle mellem kommune A og B, som figuren viser, kan også handle om en grundlæggende forskellig pædagogisk kultur i dagtilbuddene i de to kommuner.

Kommune B ser ud fra personalets vurderinger ud til at have mange dagtilbud med en god, kollektiv kapacitet og stærke professionelle læringsfællesskaber. De gode scorere på samarbejdsområderne tyder på, at her samarbejder de ansatte og deler viden og kompetencer. Dette vil dagtilbuddene i denne kommune sandsynligvis profitere af i lang tid fremover.

På nogle af områderne er forskellene meget store. Inden for fysiske rammer og vedligehold i dagtilbuddene er forskellen på 109 point, hvilket vil sige mere end én

standardafvigelse. Dette må være et udtryk for helt forskellige prioriteringer af dagtilbuddene i de to kommuner.

I ledelse af institutionerne er forskellen mellem kommunerne 67 point i personalets vurderinger af ledelsen. Dette er et udtryk for, at personalet i Kommune B er langt mere tilfreds med ledelsen, end de er i Kommune A. Ledelse er vigtigt i et dagtilbud, og Kommune A har ifølge disse resultater et stort potentiale for videreudvikling her, men det kræver, at forvaltningen tager disse ledelsesudfordringer alvorligt og følger lederne tæt.

### Sammenhænge i personalets vurderinger

Nedenfor i tabel 28 vises sammenhænge i personalets vurderinger ved T3 samlet for alle kommunerne. Denne korrelationsanalyse er lavet for at vurdere, om der er sammenhænge mellem de forskellige områder, som personalet har vurderet, og om disse sammenhænge er af faglig interesse. Som tidligere nævnt udtrykkes sammenhænge eller korrelationer i talstørrelser fra ,01 til 1,00, når de er positive, og fra -,01 til -1,00 når de er negative. Når korrelationen er omkring ,30 er den relativt stærk, og når den passerer ,50 er den meget stærk.

	Personalets komp.	Samarb.	Fysisk miljø	Samarb. om børn	Ledelse af inst.	Dagsplan og aktivitet	Interesse og indsats	Samarb. forældre
Personalets komp.	1	,449	,416	,498	,580	,580	,455	,464
Samarb.	,499	1	,285	,638	,419	,500	,325	,416
Fysisk miljø	,416	,285	1	,463	,422	,518	,245	,391
Samarb. om børn	,534	,638	,463	1	,507	,670	,384	,526
Ledelse af inst.	,498	,419	,422	,507	1	,481	,266	,385
Dagsplan og aktivitet	,580	,500	,518	,670	,481	1	,529	,626
Interesse og indsats	,455	,325	,245	,384	,266	,529	1	,457
Samarb. forældre	,464	,416	,391	,526	,358	,626	,457	1

Tabel 28: Korrelationer - personalets vurderinger

Tabel 28 viser en række interessante og vigtige korrelationer. Personalets vurdering af deres egne kompetencer har en stærk sammenhæng med samarbejde med kolleger om både pædagogiske aktiviteter (.449) og om børnene (.498). Det indikerer, at samarbejde med kolleger har betydning for udvikling af egen kompetence, og derfor er det at arbejde i professionelle læringsfællesskaber vigtigt. Ansatte med en høj kompetence har også lettere ved at samarbejde med andre, hvilket understreger, at sammenhængen mellem samarbejde og kompetence er vigtig.

Personalets kompetence har desuden en stærk sammenhæng med ledelsen i institutionen (,580) og med brug af dagsplaner og aktiviteter for børnene (,580). Det er et udtryk for, at hvis de ansatte oplever en god pædagogisk ledelse, vurderer de også sig selv til at være kompetente. Endvidere ser det ud til, at en systematik omkring aktiviteter for børnene også kan bidrage til udvikling af kompetence.

Ligeledes viser tabellen en høj korrelation mellem dagsplaner samt systematik omkring aktiviteter for børnene og alle andre områder, som personalet har vurderet. Systematisk brug af dagsplaner og pædagogiske aktiviteter, hvor børnene er aktive, er tæt knyttet sammen med både ledelse, samarbejde og det fysiske miljø i dagtilbuddene. Yderligere oplever ansatte, som bruger dagsplaner og aktiviteter systematisk, klart større interesse og deltagelse fra børnene (,529).

Det er også interessant, at ledelse af institutionen korrelerer højt med de fleste vurderede områder. Hvis personalet oplever en pædagogisk orienteret og tydelig ledelse, så er der også et tæt samarbejde mellem de ansatte, ligesom dagtilbuddenes planer og aktiviteter bliver fulgt. Således fremstår ledelse som vigtigt i alle dagtilbud. Ledelsen ser ud til at have stor betydning for de ansattes vurdering af, hvordan de arbejder i dagtilbuddene.

Personalet i et dagtilbud er klart mest afgørende for den kvalitet, som kendetegner de pædagogiske aktiviteter, og den støtte og omsorg, børnene får. Personalets kompetencer er derfor også en indikator for kvaliteten af det tilbud, børnene møder, og dermed hvordan de udvikler sig og lærer. De sammenhænge, der er dokumenteret i tabel 28 viser, at det er muligt at skabe rammerne for samarbejde og samskabelse mellem de ansatte, så de udvikler og øger deres kompetencer. Denne form for kompetenceudvikling bør være praksnær og foregå i det enkelte dagtilbud og være en del af samarbejdskulturen. Det er i hverdagen i dagtilbuddet, at kompetencerne fastholdes og videreudvikles, og da opbygges kapacitet i det enkelte dagtilbud.



## Kapitel 9:

# Ledelse af institutionen

I denne kategori er det dagtilbudslederne, der har besvaret spørgsmål vedrørende status, det vil sige, hvad de har udført af ledelsesopgaver i det forløbne år. Ledelse fremadrettet, altså hvilke ledelsesopgaver de ønsker at udføre det kommende år. Hvordan de har løst ledelsesopgaver i forhold til kerneopgaven, den pædagogiske ledelse. Hvordan de har administreret institutionskulturen.

Ledelse af dagtilbud er rammesættende for institutionens hverdagsliv og for det pædagogiske personales arbejde og dermed for mulighederne for at udføre det pædagogiske arbejde. I de senere år er der på dagtilbudsområdet gennemført væsentlige ændringer i dagtilbudslovgivningen, som har været rammesættende for en styrings- og indholdsmæssig udvikling af området med fokus på børns trivsel, udvikling og læring. Ikke mindst er dagtilbudsaftalen fra juni 2017 og den styrkede pædagogiske læreplan et udtryk for dette (Børne- og Socialministeriet, 2018; Regeringen, 2017). Endvidere har der siden lovkravet om den pædagogiske læreplan i 2004 (Ministeriet for Børn og Undervisning, 2004) været en stigende interesse for at fremme systematik og dokumentation af det pædagogiske arbejde.

Danmarks Evalueringsinstitut (EVA) har sammen med en ekspertgruppe udarbejdet et notat til Ledelseskommisionen, der fremhæver ti centrale udviklingstendenser i dagtilbudsledelse i de seneste 20 år på nationalt niveau, i den kommunale ledelse af dagtilbudsområdet og i den lokale ledelse af dagtilbud. Tre af disse tendenser knytter sig specifikt til *den lokale ledelse* af dagtilbud. Disse er:

- Ændrede organisations- og ledelsesstrukturer betyder større enheder og fokus på betydningen af bl.a. ledelsesspændets størrelse for faglig pædagogisk ledelse.
- Forældresamarbejde giver unik mulighed for at arbejde med barnets trivsel, udvikling og læring i en sammenhæng mellem hjem og dagtilbud
- En stigende efterspørgsel efter meningsfulde data, bestræbelser på en styrket professionalisering og vidensbasering af praksis, samt ønsker om en styrket analytisk kapacitet (Danmarks Evalueringsinstitut, 2017).

Disse forskellige forståelser af ledelsesrollen og -opgaven på lokalt niveau ses også i den styrkede pædagogiske læreplan, hvor det bl.a. fremhæves, at dagtilbuddets ledelse skal udvælge, oversætte og sætte en retning for arbejdet med den pædagogiske læreplan og det fælles pædagogiske grundlag, samt være ansvarlig for, at der etableres en evalueringskultur, som løbende udvikler og kvalificerer det pædagogiske læringsmiljø, som skal muliggøre alle børns trivsel, læring og udvikling (Børne- og Socialministeriet, 2018). I dette arbejde er brug af pædagogisk doku-

mentation og herunder data et vigtigt element. Involvering af forældrene vil ligeledes være en styrke i understøttelsen af at skabe kvalitet i børnenes opvækstbetingelser på tværs af hjem og dagtilbud.

En vigtig forudsætning for dagtilbud af høj kvalitet er, at alle dagtilbuddets pædagogiske medarbejdere ledes af en professionel pædagogfaglig og tydelig ledelse (Ministeriet for Børn og Undervisning, 2012), der både må besidde viden om pædagogisk ledelse, såvel som strategisk og administrativ ledelse.

Forskning i kendetegn for højkvalitetsdagtilbud viser, at det er dagtilbud, der har taget form gennem et tydeligt lederfokus og en enighed om fagligheden og målene. Et højkvalitetsdagtilbud er en stærk organisation, der hviler på et fælles fundament af faglighed (Ringsmose, 2019). I højkvalitetsdagtilbud er udviklet en særlig kultur, hvor der kontinuerligt reflekteres og handles i overensstemmelse med fælles faglighed og mål. Der er et fælles fokus og enighed om, hvad man vil og kan med pædagogikken, der går igen hos hele personalet, og som kommer meget synligt til udtryk hos lederne.

Det kvalitative studie i Program for læringsledelse – dagtilbud (Ringsmose, 2020) peger også på lederens involvering og ledelse af den pædagogiske faglighed som betydningsfuldt for variationer i kvalitet. Der er sammenhæng mellem læringsmiljøets kvalitet, og hvordan lederne involverer sig og udvikler fagligheden sammen med de pædagogiske medarbejdere. I daginstitutioner, der udvikler høj kvalitet, er lederen tæt på den pædagogiske faglighed, involverer sig i faglige målsætninger, rammesætter, følger op og giver feedback. Omvendt, så indtager lederne i de daginstitutioner, der scorer lavt, en mere distanceret tilgang til den faglige ledelse, og det faglige, pædagogiske arbejde er i højere grad overladt til pædagogerne.

Lederens tilgang til forbedringsarbejde har betydning for, hvordan medarbejderne griber opgaven. Lederne former samarbejdet og udviklingen, og der kan ses sammenhæng mellem leddene i læringskæden og mellem de forskellige aktører i det systemomfattende perspektiv. De initiativer, der kommer fra politisk hold, bliver tolket og omsat af lederne.

Sammenhæng i hele den organisatoriske læringskæde kommer til udtryk, når både forvaltning, ledelse og medarbejders fremgangsmåder er blevet kollektive. Der udvikler sig kulturer for læring i de fleste af de daginstitutioner, der placerer sig højt i kortlægningerne. Klaus Majgaard (2017) peger på, at ledere af pædagogiske dagtilbud ikke længere er den fremmeste blandt ligemænd, men en professionel offentlig leder, der orienterer sig mod ledelse af den pædagogiske profession. Lise Tingleff Nielsen (2013) definerer professionskultur i modsætning til funktionalitets- og familiekultur. Professionskulturen fastholder fokus på opgaven og insisterer på refleksion over praksis. Familiekulturen værner om den gode stemning. Funktionalitetskulturen er optaget af sikker drift. I professionskulturen er refleksionen det vigtigste påagtet, at det kan forstyrre den gode stemning eller den uforstyrrede drift (Majgaard, 2017).

Lederen har ansvaret for, at medarbejderne kan og vil føre fagligheden ud i livet. Kirkeby beskriver alligevel lederen som "institutionens mand", idet han/hun har skabt den opbakning, der er nødvendig gennem et substantielt og solidaritetskabende lederskab (Kirkeby, 2008: 100). Lederen leder ikke bare hen over hovedet

på det pædagogiske personale, men med dem. Schoug Larsen kalder dette "distribueret" eller "forhandlet" ledelse. Lederen skal være "lagttagende, analyserende og samtidig deltagende og vurderende. Det handler om at stille sig til rådighed, "at lytte, at se og have viljen til at indgå i dialoger og samspil"... om at vide, at man ikke besidder sandheden og samtidig erkende, at der skal vælges en vej at følge" (Schoug Larsen, 2008: 18).

Ledelse i dagtilbud kan med dette afsæt beskrives som distribueret, situationsbestemt, responsiv og forhandlet med det pædagogiske personale, samt med dagtilbuddets forældre. Dette kræver bl.a. en ledelse, der er til stede i den daglige praksis, som har dialog med medarbejdere, og som igennem denne dialog får feedback, og dermed et afsæt for at skabe retning og prioriteringer i praksis. Netop denne form for faglig ledelse skaber mulighed for løbende at vedligeholde forudsætninger for det pædagogiske personales læreprocesser i det pædagogiske arbejde, samt understøtte og udvikle praksis (Majgaard, 2017).

En interviewundersøgelse blandt ledere i daginstitutioner i 2008 viste et fokus på administrativ og strategisk ledelse på bekostning af den pædagogiske ledelsesopgave (Schoug Larsen, 2008). Med indførelsen af den nye læreplan er en markering af nødvendigheden af faglig ledelse. Lederens fremmeste opgave er ifølge Majgaard (2017), at være en troværdig fagperson, men spillende træner, der bidrager til refleksion over det pædagogiske arbejde og udvikler en kultur præget af refleksivitet og feedback.

I dette ligger implicit en antagelse om, at professionel læring og udvikling foregår både gennem hver enkelt aktør, men udvikles gennem fællesskaber og gennem en omgivende kultur, hvor der er plads til nytænkning og en åbenhed i forhold til at sætte nuværende praksis til diskussion (Hansen, 2018).

Bag den seneste dagtilbudslov er et ønske om at udvikle høj kvalitetstilbud for børn i danske dagtilbud. Loven har fokus på at skabe læringsmiljøer, der giver børn mulighed for at trives og lære over hele dagen både i forbindelse med leg, rutinesituationer, vokseninitierede aktiviteter mv. (Regeringen, 2017). Baggrunden er den internationale forskning, der peger på, at børns udvikling er afhængig af de muligheder for læring og udvikling, der er til stede i omgivelserne (Lazzari & Vandebroek, 2013; Taggart et al. 2015, Burger, 2010; Heckman, 2006; OECD, 2006; Sylva et al., 2004).

Udviklingen i lovgivning og det øgede nationale og internationale fokus på kvalitet i dagtilbud har medført krav til omstilling og til løbende integration af ny viden og forskning og dermed fokus på den pædagogiske faglighed. Dagtilbudssystemets evne til at støtte og facilitere udviklingen af de kompetencer, som muliggør høj kvalitet i den pædagogiske praksis er vigtige for arbejdet med kvalitet og for implementering af kvalitet (Urban et al., 21-28 i Hansen, 2018).

Udvikling af høj kvalitetsdagtilbud sker gennem udvikling af en professionskultur byggende på professionelle læringsfællesskaber både internt i det enkelte dagtilbud, mellem dagtilbud og på tværs af de forskellige niveauer og faggrupper i det kommunale dagtilbudssystem. (se fx DuFour & Marzano, 2015; Timperley, 2018). Med denne tilgang til arbejdet med kvalitet anerkendes betydningen af det enkelte niveau og den enkelte medarbejder, samt vigtigheden af sammenhængen og

samarbejdet mellem disse (Hansen, 2018). Udvikling af professionskulturer udvikler dagtilbud, der som organisation bygger på faglighed, samarbejder og støtter børnenes udvikling. Der etableres en kollektiv kultur baseret på faglighed, der gør organisationen i stand til kontinuerligt at udvikle sig og inddrage ny viden.

Ledelsen i institutionerne har ved alle tre kortlægninger svaret på en række spørgsmål om ledelse af deres egen institution. Dette har drejet sig om tidsforbrug på forskellige ledelsesopgaver, omfang af pædagogisk ledelse samt ledelse af arbejdsmiljøet og institutionskulturen. Resultaterne for disse forskellige områder præsenteres i de kommende afsnit nedenfor.

### Tid som er brugt på opgaver

Her har lederne i institutionerne svaret på, hvor meget tid de bruger på forskellige, pædagogiske opgaver tilknyttet det at omsætte mål til praksis, følge børnenes trivsel og læring o. lign. Der er her seks udsagn og tre svaralternativer: lidt tid (1), nogen tid (2) og meget tid (3).

	Antal	Gennemsnit	Std.afvigelse	Cohens d (T1 – T3)
<b>T1</b>	165	2,41	0,33	
<b>T2</b>	262	2,48	0,33	
<b>T3</b>	234	2,49	0,34	+ 0,23

Tabel 29: Ledelsestid brugt på opgaver

Resultaterne i tabel 29 viser, at der har været en positiv udvikling fra T1 til T3 med en ændring på 0,23 i standardafvigelse. Dette er et udtryk for, at lederne bruger en del mere tid på centrale, pædagogiske opgaver i dagtilbuddene i 2019, end de gjorde i 2015. Standardafvigelsen er her relativt lille, hvilket betyder, at der ikke er særligt store variationer dagtilbuddene imellem.

### Tid til at bruge på kommende opgaver

Inden for dette spørgsmålsområde har lederne taget stilling til de samme udsagn som under området brug af tid, men her svarer de på, hvordan de vil prioritere tidsforbruget på de pædagogiske opgaver fremover. Der er seks udsagn og tre svaralternativer: lidt tid (1), nogen tid (2) og meget tid (3).

	Antal	Gennemsnit	Std.afvigelse	Cohens d (T1 – T3)
<b>T1</b>	166	2,48	0,31	
<b>T2</b>	256	2,52	0,32	
<b>T3</b>	231	2,60	0,28	+ 0,40

Tabel 30: Ledelsestid brugt på kommende opgaver

Tabel 30 viser, at udviklingen fra 2015 til 2019 er positiv med hele 0,4 i standardafvigelse. Lederne har tydeligt større ambitioner om at prioritere de centrale, pædagogiske opgaver i dagtilbuddene her ved afslutningen af Program for læringsledelse – dagtilbud. Det kan tolkes i den retning, at programmet har bidraget til et

større fokus i ledelsen på pædagogiske opgaver set i forhold til de mere administrative opgaver. Variationen i ledernes vurdering er også lille her.

### Pædagogisk ledelse

Inden for spørgsmålsområdet om pædagogisk ledelse er der formuleret otte forskellige udsagn, som lederne har taget stilling til. Disse udsagn omhandler, hvordan ledelsen skal formulere klare mål, udvikle tydelige strategier for aktiviteter og planer, understøtte kompetenceudvikling, observere og vejlede de ansatte o. lign. Der er her fem svaralternativer: helt uenig (1), lidt uenig (2), neutral (3), delvis enig (4) og helt enig (5).

	Antal	Gennemsnit	Std.afvigelse	Cohens d (T1 – T3)
<b>T1</b>	166	4,46	0,47	
<b>T2</b>	262	4,52	0,41	
<b>T3</b>	234	4,54	0,35	+ 0,19

Tabel 31: Ledelsestid brugt på pædagogisk ledelse

Af tabel 31 fremgår det, at der også har været en positiv udvikling i ledernes vurdering af centrale elementer i pædagogisk ledelse. Lederne udtrykker ved T3 en stærkere tilslutning til denne del af ledelse i dagtilbuddene. En gennemsnitsscore på 4,54 er høj, og den er nok præget af, at de her har vurderet grad af tilslutning til et udsagn og ikke har vurderet egen udførelse. Standardafvigelsen er her lav og viser, at der er små variationer i ledernes opfattelser af pædagogisk ledelse.

### Ledelse af dagtilbuddets arbejdsmiljø

Ved spørgsmålsområdet om ledelse af dagtilbuddets arbejdsmiljø har lederne taget stilling til 12 udsagn. Disse udsagn har handlet om ledernes opfattelser af de ansattes kompetencer og har i høj grad været de samme spørgsmål, som personalet har besvaret. Desuden er der spørgsmål om i hvilken grad, der er en samarbejdskultur i institutionen, hvilket personalet også har besvaret. Til disse udsagn er der tilknyttet fem svaralternativer: helt uenig (1), lidt uenig (2), neutral (3), delvis enig (4) og helt enig (5).

	Antal	Gennemsnit	Std.afvigelse	Cohens d (T1 – T3)
<b>T1</b>	166	4,51	0,33	
<b>T2</b>	262	4,55	0,35	
<b>T3</b>	234	4,53	0,39	+ 0,05

Tabel 32: Ledelsestid brugt på dagtilbuddets arbejdsmiljø

Tabel 32 viser en svag positiv udvikling fra T1 til T3 på 0,05 i standardafvigelse. Den samme svage positive udvikling ses også i de ansattes vurderinger på tilsvarende spørgsmål. Denne overensstemmelse styrker gyldigheden af resultaterne. Gennemsnittet er her højt, og nok højere end en neutral, ekstern instans ville have vurderet ledelsen til. Standardafvigelsen er også relativ lav, hvilket betyder, at der

er en lille variation i lederne opfattelser af arbejdsmiljøet i de forskellige institutioner. Det er bemærkelsesværdigt, at variationen er langt større i personalets vurderinger. Ved besvarelserne fra personalet er standardafvigelsen ca. 0,70.

### Ledelse af institutionskulturen

Inden for området ledelse af institutionskulturen har lederne taget stilling til syv udsagn om, hvorvidt der er en kultur i institutionen, hvor de ansatte samarbejder godt om børnene, og om hvordan der arbejdes med det fysiske miljø, herunder vedligeholdelse. Dette er også spørgsmål, som personalet har taget stilling til. Der er her fem svaralternativer, som udsagnene er vurderet i forhold til: helt uenig (1), lidt uenig (2), neutral (3), delvis enig (4) og helt enig (5).

	Antal	Gennemsnit	Std.afvigelse	Cohens d (T1 – T3)
T1	165	4,13	0,53	
T2	262	4,16	0,54	
T3	234	4,18	0,51	+ 0,11

Tabel 33: Ledelse af institutionskulturen

Tabel 33 viser, at der er en svag positiv udvikling fra T1 til T3 i lederne vurdering af institutionskulturen i relation til samarbejde om børnene og det fysiske miljø. Denne svage positive udvikling er i overensstemmelse med personalets vurderinger inden for de samme områder. Standardafvigelsen er her noget større end inden for de øvrige områder, som lederne har vurderet, og det betyder, at der er variationer i institutionskulturen, når lederne vurderer det.

Der er en positiv og signifikant udvikling på alle områder, som lederne har vurderet, men eftersom dette er egenvurderinger fra lederne, vil de typisk være mere positive, end der helt objektivt er grundlag for. Vurderingerne er præget af lederne ståsted og subjektive skøn. Det, som alligevel understøtter gyldigheden af disse vurderinger, er, at de er i overensstemmelse med personalets vurderinger af ledelsen og kulturen i institutionen. Det er udviklingen her, der er interessant, ikke de faktiske scorer. Resultaterne i både lederbesvarelserne og personalets vurderinger er entydigt et udtryk for, at ledelserne i dagtilbuddene er blevet mere pædagogisk orienteret, og at ledelserne således er stærkere i understøttelsen af dagtilbuddenes kerneopgaver.

## Kapitel 10:

# Opsummering og konklusion

I den periode, hvor Program for læringsledelse – dagtilbud er gennemført i Billund, Fredericia, Hedensted, Kolding, Nordfyn og Svendborg kommuner, er der samlet set opnået positive resultater. Oversigten nedenfor (tabel 34) viser udviklingen fra T1 til T3 på alle områder, som er vurderet i kortlægningsundersøgelsen. Resultaterne er fremstillet i en 500-pointskala, hvor 500 point er gennemsnittet ved T1 og 100 point er én standardafvigelse.

Informantgruppe	Vurderingsområde	Resultat
<b>Børn</b>	Trivsel	510
	Barn - voksen relation	506
	Pædagogiske aktiviteter	509
	Genkendelse af tal, ord, bogstaver og geometriske figurer	510
<b>Kontaktpædagog</b>	Sociale færdigheder	515
	Eksternaliseret adfærd	503
	Internaliseret adfærd	512
	Sproglige færdigheder	506
	Motoriske færdigheder	514
<b>Forældre</b>	Indhold og aktiviteter	512
	Information fra dagtilbudet	508
	Tilfredshed	513
<b>Personale</b>	Personalets kompetence	505
	Samarbejde	499
	Fysiske rammer	513
	Samarbejde om børnene	504
	Ledelse af institutionen	512
	Dagsplan og aktiviteter	509
	Interesse og indsats fra børnene	506
	Samarbejde med forældre	502

<b>Ledelse</b>	Tid som er brugt på opgaver	523
	Tid til at bruge på kommende opgaver	540
	Pædagogisk ledelse	519
	Ledelse af dagtilbuddets arbejdsmiljø	505
	Ledelse af institutionskulturen	511

Tabel 34: Oversigt over udvikling fra T1 – T3 på alle spørgsmålsområder

Oversigten i tabel 34 viser, at der er fremgang på 24 af de 25 kvantitative vurderingsområder. Kun på det generelle samarbejde er der en ikke-signifikant tilbagegang på 1 point. Endvidere viser tabellen, at der er fremgang inden for alle informantgrupper, dvs. børns oplevelser og vurderinger, kontaktpædagogernes vurderinger af børnene, forældrenes vurderinger samt personalets og ledelsens vurderinger. Når fem så forskellige informantgrupper har positive oplevelser og vurderinger, styrker det fundenes gyldighed, særligt også fordi flere af informantgrupperne har svaret på spørgsmål med det samme tematiske indhold.

Dette vidner om, at der har været en gennemgående og bred fremgang i resultaterne for Program for læringsledelse – dagtilbud. Den systematiske fremgang, som data her viser, er til en vis grad opsigtsvækkende, men samtidig er det svært at vurdere, om denne positive udvikling er stor eller lille. Taget i betragtning at det er et bredspektret og systemomfattende projekt i seks kommuner med omkring 5000 børn, så er der grundlag for at hævde, at dette er en fremgang, der er betydningsfuld og vigtig. Program for læringsledelse – dagtilbud har ikke været rettet mod ét specifikt område f.eks. sprogudvikling, leg eller relationer mellem børn og voksne. Havde projektet været sådan målrettet kunne man have forventet en større fremgang på specifikt definerede områder. Programmet har lagt vægt en systemomfattende indsats og på en bred kompetenceudvikling af de ansatte baseret på gode analyser og kortlægningsresultater, hvilket betyder, at resultaterne er mere end tilfredsstillende.

Der er heller ikke mange andre dagtilbudsprojekter, som kan dokumentere en så bred og gennemgående fremgang på forskellige kvalitetsområder for dagtilbud. Her er det væsentligt at understrege begrebet dokumentere, fordi denne evaluering ikke er en procesevaluering af tilfredshed, men en evaluering af helt konkrete resultater af børns læring og udvikling, de pædagogiske aktiviteter, forældrenes tilfredshed, professionelle læringsfællesskaber og ledelsen i institutionerne. På dagtilbudsområdet findes der få projekter, der er evalueret på den måde.

### Hvordan kan resultaterne forklares

Det grundlæggende spørgsmål vil være, om resultaterne kan forklares gennem indsatsen, der har været i Program for læringsledelse – dagtilbud, eller om de skyldes andre forhold. Der er ikke et evalueringsdesign, som kan give entydigt svar på dette, men der kan argumenteres for, at det er sådan.

Andre mulige forklaringer kan være, at børnene i denne periode på fire år har forandret sig, og at ændringer i børnenes forudsætninger forklarer resultaterne. Det er imidlertid ikke sandsynligt, at børnene i disse dagtilbud samlet set har ændret



sig. Hver måling omfatter 5000 børn, og det er svært at forestille sig, at forudsætningerne hos alle 5000 børn har ændret sig. Desuden er der målt på en række områder, der ikke er direkte forbundet med børnene, og her er også en positiv fremgang. Tværtimod styrker det antagelsen om, at Program for læringsledelse – dagtilbud har en sammenhæng med resultaterne og kan forklare disse.

Bedre økonomi og bedre normering i dagtilbuddene kan også være en forklaring på den positive fremgang, men så vidt vides har der ikke været nogle ændringer i hverken økonomi eller normering i denne periode. Det kunne også være, at der var nogle særlige ændringer i de seks kommuner inden for dagtilbudsområdet, som kunne forklare resultaterne, men der er ikke identificeret nogle ændringer, der kan forklare de dokumenterede ændringer.

Der er derfor god argumentation for, at der er en sammenhæng mellem Program for læringsledelse – dagtilbud og den fremgang, der er dokumenteret i denne rapport. Der eksisterer få alternative forklaringsmodeller, og de ændringer, som er dokumenteret, er i forbindelse med de fem informantgrupper og de 25 kvalitetsområder i dagtilbuddene. Det øger validiteten i fundene, og det giver grundlag for at hævde, at den brede, langvarige og systematiske indsats har givet resultater. Program for læringsledelse – dagtilbud har øget kvaliteten i dagtilbuddene i Billund, Fredericia, Hedensted, Nordfyns, Kolding og Svendborg kommuner.

### **Resultaterne set i forhold til programmets målsætninger**

Ved programmets start i 2015 blev der etableret følgende mål for de deltagende kommuner og deres dagtilbud:

- at skabe pædagogiske læringsmiljøer, der knytter pædagogisk praksis med de læreplanstemaer, som er formuleret i dagtilbudsloven
- at skabe pædagogiske læringsmiljøer, der udfordrer alle børn, så de opnår trivsel, læring og udvikling
- at skabe pædagogiske læringsmiljøer, der mindsker betydningen af børnenes baggrund som ulighed, fattigdom og sociale problemer (Hansen et al., 2016: 19)

Målene har afsat i en forståelse af dagtilbud som en vigtig del af de yngste børns liv og udvikling, og af at kvaliteten og at tilbuddene har afgørende betydning for det enkelte barns muligheder både her og nu og i et fremadrettet perspektiv.

De resultater, som er præsenteret i denne rapport, viser, at læringsmiljøerne i dagtilbuddene samlet set har udviklet sig i en positiv retning, og at den pædagogiske praksis i høj grad er i overensstemmelse med de formelle retningslinjer. Det ser ud til, at de fleste børn bliver udfordret, ligesom de oplever både trivsel, læring og udvikling i større grad nu end ved programmets start. Den sidste målsætning om at mindske betydningen af børnenes baggrund er dog ikke opnået i tilstrækkelig grad. Det udfoldes nærmere nedenfor under de udfordringer, der fortsat eksisterer i dagtilbuddene i kommunerne.

## Centrale udfordringer fremadrettet

I dette afsnit vil det blive præciseret, hvilke udfordringer der fortsat bør arbejdes med fremadrettet i både kommunerne og i dagtilbudssektoren i hele Danmark.

### Systematiske forskelle i kvalitet mellem dagtilbud

Inden for alle områder, der er kortlagt og vurderet i denne rapport, er der signifikante og store forskelle mellem de enkelte dagtilbud, både i hver kommune og på tværs af kommunerne. Variationen er systematisk på den måde, at der er dagtilbud, som scorer lavt på mange indikatorer, og dagtilbud som modsat scorer højt på de fleste af de områder, der er kortlagt.

Både størrelsen på forskellene dagtilbud imellem og systematikken i forskellene indikerer, at dette ikke alene kan forklares med forskelle i børnenes forudsætninger og baggrunde. Selv om der er forskelle i børnenes forudsætninger og baggrunde, er det ikke sådan, at det kan forklare så store og systematiske forskelle. De variationer, der er kortlagt, handler ikke ensidigt om børnene, de handler først og fremmest om forskel på kvaliteten i dagtilbuddene.

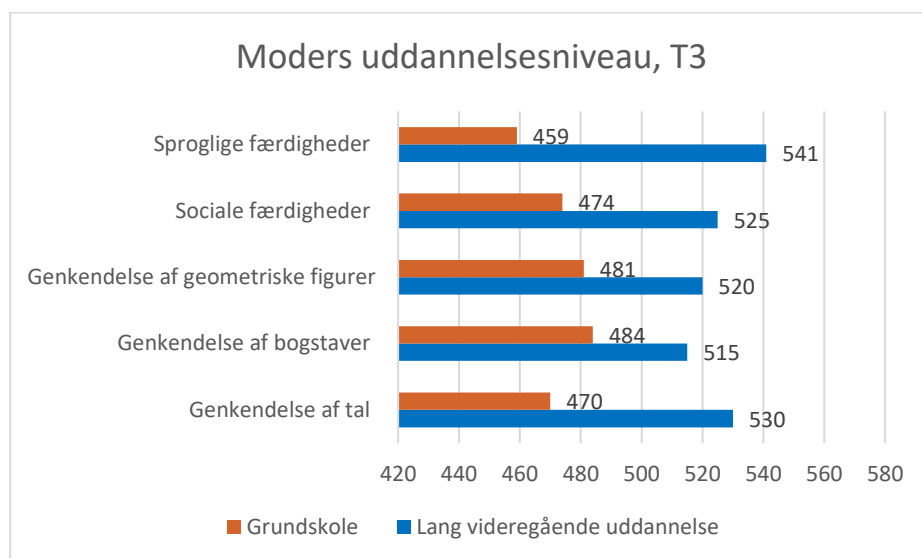
Der findes kvalitativt meget gode dagtilbud med varierede og tilrettelagte pædagogiske aktiviteter, høj realkompetence hos de ansatte og hos børnene, som både lærer og trives i hverdagen, men samtidig findes der også noget af det modsatte. Dagtilbud, hvor der ikke er udarbejdet dagsplaner, og hvor aktiviteterne er mere tilfældige, med et pædagogisk personale som ikke har tilstrækkeligt med kompetencer, og hvor relativt mange børn mistrives og ikke har en tilfredsstillende sproglig og social læring og udvikling.

I en kommune – og egentlig hele Danmark – bør det være sådan, at et barn går i et dagtilbud af høj kvalitet uafhængigt af, hvor i landet barnet bor. Denne rapport dokumenterer, at sådan er det ikke. Det kan hævdes, at børn har ret til et ligeværdigt tilbud. Dette betyder, at der i det enkelte dagtilbud skal være et pædagogisk læringsmiljø, der giver alle børn muligheder for læring, udvikling og trivsel, uafhængigt af den enkeltes evner og kompetencer, alder, køn, etnicitet, social baggrund mv. Dette er en ambition, der med reference til FN's børnekonvention også findes i dagtilbudsloven (Dagtilbudsloven, 2019). Denne rapport viser, at denne rettighed pt. ikke realiseres på en tilfredsstillende måde.

I forvaltningerne i kommunerne bør disse dokumenterede og systematiske forskelle bidrage til, at opfølgningen af dagtilbuddene bliver langt bedre. Der bør være en større grad af opfølgning i forhold til forskellige kvalitetsindikatorer, og kommunerne bør have et system for, hvordan kvaliteten i de forskellige dagtilbud kan hæves. Sådant et kvalitetssystem er nødvendigt, hvis børnenes rettigheder skal indfries. I dagtilbuddet lægges grundlaget for læring og udvikling gennem hele livet, og kvaliteten i disse dagtilbud vil derfor have konsekvenser langt ud over hverdagen i de første barndomsår.

### Social reproduktion i dagtilbud

Dagtilbuddet skal som udgangspunkt tilbyde et ligeværdigt tilbud til alle børn uafhængigt af fx forældrenes uddannelsesniveau. Samtidig ses dagtilbud i Skandinavien også som medvirkende til at udjævne sociale forskelle ved, at alle børn får det samme pædagogiske tilbud. Nedenfor vises forskellen mellem børn af mødre med grundskolen som højeste uddannelsesniveau og børn af mødre med en lang videregående uddannelse. Forskellene er vist på en 500-pointskala.



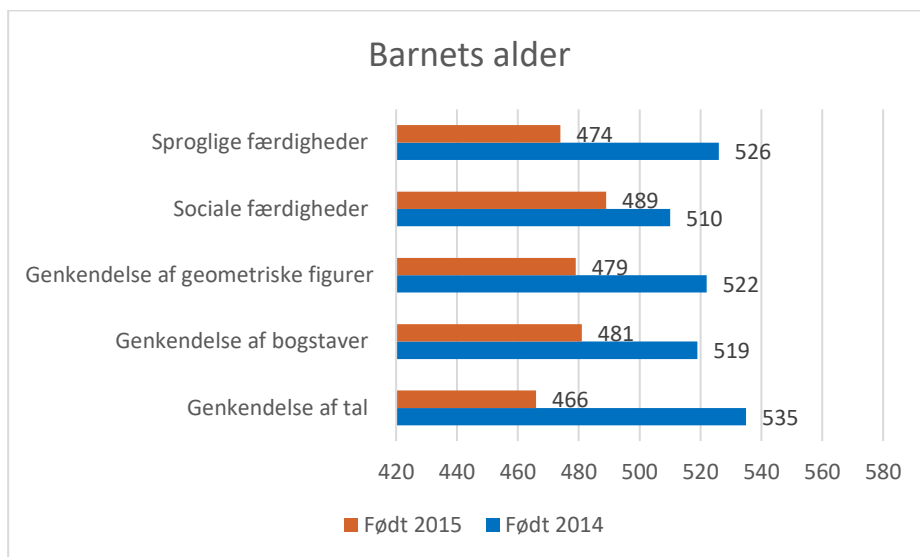
Figur 27: Forskelle i børns færdigheder og kompetencer ud fra moders uddannelsesniveau

Af figur 27 fremgår det, at forskellene mellem børn af mødre med grundskole som højeste uddannelsesniveau og mødre med fem eller flere års videregående uddannelse er på 60 point ved genkendelse af tal, 31 point ved genkendelse af bogstaver og 39 point ved genkendelse af geometriske figurer.

Inden for sproglige færdigheder er forskellen 82 point (0,82 i standardafvigelse) mellem børn af mødre i de to uddannelseskategorier. Børns sproglige udvikling er ét af de vigtigste områder for dagtilbuddets pædagogiske arbejde, og det danner et afgørende grundlag for børnenes videre læring i både dagtilbud og skole. Endvidere har barnets sproglige færdigheder også en stærk sammenhæng med dets sociale situation og læring.

I kortlægningen findes nogle af de samme forskelle i vurderingen af børnenes sociale færdigheder, her er forskellene mellem børn af mødre med grundskole som eneste uddannelsesniveau og børn af mødre med fem eller flere års videregående uddannelse på 51 point (0,51 i standardafvigelse). Den forskel er mindre end ved sproglige færdigheder, men systematikken er den samme.

For at få en forståelse for størrelsen på forskellene mellem børn af mødre med grundskole og lang videregående uddannelse er der i figur 28 vist forskelle mellem fire- og femårige (børn født i 2014 og 2015):



Figur 28: Forskelle mellem 4-5 årige børn på færdigheder og kompetencer

Ved sammenligning af figur 27 og 28 ses det, at ved genkendelse af tal, bogstaver og geometriske figurer er forskellene mellem børn af mødre med grundskole som det højeste uddannelsesniveau og børn af mødre med lang videregående uddannelse cirka den samme som forskellen mellem fire- og femårige. Ved sproglige færdigheder er forskellen mellem børn af de to uddannelseskategorier langt større end forskellen mellem de fire- og femåriges sproglige færdigheder. Det samme gælder for sociale færdigheder. Der er derfor grundlag for at hævde, at forskellene tilknyttet mødrenes uddannelsesniveau er store, og at dagtilbuddene ikke bidrager til en reduktion af sociale forskelle. Der er nærmere grund til at sige, at dagtilbuddene opretholder og reproducerer social ulighed.

Figurene viser, at dagtilbuddene ikke formår at kompensere for de forskelle, der er mellem børnene på de områder, der relaterer sig til mødrenes uddannelsesniveau. Skal dagtilbuddene lykkes med det, er det sandsynligvis nødvendigt med et langt stærkere fokus på stimulering af børn af forældre med lavt uddannelsesniveau på de læringsområder, der er så vigtige for den start, børn får i skolen.

## Afslutning – systematisk arbejde over tid betaler sig

Det blev i indledningen af dette kapitel påpeget, at der med stor sandsynlighed er en forklaring på og sammenhæng mellem de positive resultater og Program for læringsledelse – dagtilbud. Spørgsmålet er så, hvad det er ved programmet, der har virket. Forklaringen kan være, at det er den systematiske tilgang, der er foregået over flere år. På et overordnet plan kan Program for læringsledelse – dagtilbud nemlig knyttes til begrebet kohærens i pædagogisk forbedringsarbejde (Fullan & Quinn, 2015.) Med kohærens menes, at der arbejdes med flere områder samtidigt og kohærent for at skabe udvikling og forbedring. Disse områder er illustreret i figur 29:



Figur 29: Koheræns (efter Fullan & Quinn, 2015)

I Program for læringsledelse – dagtilbud har der været nogle få, overordnede mål, som har givet de deltagende kommuner og dagtilbud en fælles retning for deres arbejde med programmet. Dette kan også karakteriseres som en overordnet plan, og det er netop formålet med denne type af mål, at der skabes en retning for arbejdet med forbedring.

I denne retning har udvikling af kollektive kulturer igennem udvikling af personalets kompetencer været vigtig. Kompetenceudviklingen for dagtilbuddets pædagogiske personale har foregået i det enkelte dagtilbud, og alle ansatte har været med. Ligeledes har principperne for professionelle læringsfællesskaber været anvendt. Denne kollektive tilgang til forbedring af dagtilbuddets pædagogiske læringsmiljø kommer også til udtryk i de forbedringer, som dokumenteres via kortlægningsundersøgelsen i forhold til personalets vurderinger.

Den kompetenceudvikling, som er gennemført i programmet, inden for de områder som ledelsen i det enkelte dagtilbud eller forvaltningen i den enkelte kommune har valgt, er også informeret af forskningsviden om, hvilke former for kompetenceudvikling der med størst sandsynlighed også vil have en effekt på børnenes læring, udvikling og trivsel. Ligeledes er det pædagogiske personale i det enkelte kompetenceforløb blevet præsenteret for forskningsbaseret viden, og de har reflekteret, diskuteret denne viden og forholdt den til deres egen praksis og på den måde gjort denne praksis mere forskningsinformeret. Her har fx 'Det ved vi om-serien' været en vigtig ressource.

I programmet er der endvidere gennemført tre omfattende kortlægningsundersøgelser i efteråret 2015<sup>9</sup>, 2017 og 2019. Herefter har ledelsen i alle dagtilbud haft adgang til en resultatportal, og disse resultater er i programmet både blevet anvendt af ledelsen og deres medarbejdere. Kortlægningsresultaterne for det enkelte dagtilbud giver mulighed for at studere egne resultater sammenholdt med

<sup>9</sup> For Kolding Kommune var den første kortlægningsundersøgelse i 2016

gennemsnittet af de andre, deltagende dagtilbud. Ud fra disse resultater er der desuden arbejdet med pædagogisk analyse med henblik på at forbedre praksis. Pædagogisk analyse er en specifik og systematisk fremgangsmåde, hvor dagtilbuddenes ledelse og pædagogiske medarbejdere har fokus på egen praksis.

Endvidere har ledelse været centralt, og det er således dokumenteret, at særligt den pædagogiske ledelse har udviklet sig i en positiv retning. Det kommer til udtryk både i personalets vurderinger af lederne og i ledernes egne vurderinger.

Samlet kan det konkluderes, at de udvalgte områder og sammenhængen mellem dem har været succesfaktorer i Program for læringsledelse – dagtilbud. De positive resultater skyldes også, at det forbedringsarbejde, der kobler sig til programmet, er foregået over lang tid. Systematisk arbejde over lang tid er en forudsætning for gode resultater. Tidsdimensionen er vigtig, fordi den øger sandsynligheden for, at meget af den positive udvikling bliver institutionaliseret. Hvis det ikke sker, kan dagtilbuddene let gå tilbage til tidligere praksis.

For kommunerne og dagtilbuddene er det nu afgørende vigtigt, at dette systematiske arbejde fortsætter, og at der ikke igangsættes initiativer og satsinger, som indebærer noget helt nyt. I så fald vil de tilgange til forbedring af pædagogisk praksis, som der er arbejdet med i forbindelse med Program for læringsledelse – dagtilbud og dermed selve programmet, let blive et projekt, som kommunerne og dagtilbuddene er færdige med, og som dermed ikke institutionaliseres i tilstrækkelig grad. Den enkelte kommune og dagtilbuddene bør hellere arbejde med at identificere, hvad der har været af forbedringer og sørge for, at den gode praksis opretholdes og videreføres.

## Kapitel 11:

# Referencer

- Achenbach, T. M., & Rescorla, L. A. (2001). *Manual for the ASEBA school-age forms & profiles*. Burlington, VT: University of Vermont, Research Center for Children, Youth, and Families.
- Arnold, D. H., Zeljo, A., Doctoroff, G. L., & Ortiz, C. (2008). Parent involvement in pre-school: Predictors and the relation of involvement to preliteracy development. *School Psychology Review*, 37(1), 74-90.
- Borman, G. D., & Hewes. (2003). Comprehensive school reform and achievement: A meta-analysis. *American Educational Research Association Sage Publications*.
- Burger, K. (2010). How does early childhood care and education affect cognitive development? An international review of the effects of early interventions for children from different social backgrounds. *Early Childhood Research Quarterly*, 25, 140-165.
- Børne- og Socialministeriet. (2018). *Den styrkede pædagogiske læreplan: Rammer og indhold*. København: Børne- og Socialministeriet.
- Campbell, S. B., Shaw, D. S., & Gilliom, M. (2000). *Early externalizing behavior problems: Toddlers and preschoolers at risk for later maladjustment*. *Development and psychopathology*, 12(3), 467-488.
- Charney DS. Psychobiological mechanisms of resilience and vulnerability: Implications for successful adaptation to extreme stress. *American Journal of Psychiatry*. 2004 February;161(2):195–216
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research methods in education*. 8th ed. London: Routledge.
- Cook, T. D., & Campbell, D. T. (1979). *Quasi-experimentation: Design and analysis issues for field settings*. United States: Retrieved from <http://catalog.hathitrust.org/Record/000224492>
- Cronbach, L.J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*, 16, (3): 297–334.

- Cunha, F., Heckman, J. J., Lochner, L., & Masterov, D. V. (2006). *Interpreting the evidence on life cycle skill formation*. Handbook of the Economics of Education, 1, 697-812.
- Danmarks Evalueringsinstitut. (2017). *Udvikling i ledelse på dagtilbudsområdet: Notat til ledelseskommisionen*. København Ø: <https://www.eva.dk/dagtilbud-boern/udvikling-ledelse-paa-dagtibudsomraadet>
- Danmarks Evalueringsinstitut. (2018). *Matematisk opmærksomhed*. København: Danmarks Evalueringsinstitut.
- Degotardi, S. & Pearson, E. (2014). *The relationship worlds of infants and toddlers*. Berkshire: Open Education Press, Mc Graw - Hill Education.
- Dagtilbudsloven (2019). *Bekendtgørelse af lov om dag-, fritids- og klubtilbud m.v. til børn og unge (dagtilbudslov)*. Lov nr. 824 af 15.8.2019: <https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=212438>
- Drugli, M.B. (2017). *Liten i barnehagen*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Drugli, M. B., & Nordahl, T. (2020). *Det ved vi om forældresamarbejde i dagtilbud* (1st ed.). Frederikshavn: Dafolo.
- DuFour, R., & Marzano, R. J. (2015). *Ledere af læring: Hvordan ledere i forvaltning, skole og klasseværelse fremmer elevernes læring*. Frederikshavn: Dafolo.
- Danmarks Statistik (2011) "Danske børn kommer tidligst i institution", *Danmarks statistik*. Lokaliseret på: <http://www.dst.dk/da/statistik/bagtal/2011/2011-11-21-daginstitutioner.aspx>
- Davis, E., Priest, N., Davies, B., Sims, M., Harrison, L., Herrman, H., ... & Cook, K. (2010). Promoting children's social and emotional wellbeing in childcare centres within low socioeconomic areas: strategies, facilitators and challenges. *Australasian Journal of Early Childhood*, 35(3), 77-86.
- Docherty, S. & Sandelowski, M. (1999). Focus on the qualitative methods: interviewing children. *Research in Nursing and Health*, 22 (2), pp. 177 – 185.
- Earl, L. M., Sachs, J., & Timperley, H. (2008). In Day C. (Ed.), *Professional learning conversations: Challenges in using evidence for improvement*. Dordrecht: Springer Netherlands.
- Eccles, J. S., Midgley, C., Wigfield, A., Buchanan, C. M., Reuman, D., Flanagan, C. & Douglas, I. (1993). Development during adolescents. The impacy of stage-environment fit on young adolescents' experiences in schools and in families. *American Psychologist*, 48(2):90-101.
- Engvik, M., Evensen, L.A., Gustavson, K., Jin, F., Johansen, R., Lekhal, R., Schjølberg, S., Wang, M. V., Aase, H. (2014). *Sammenhenger mellom barnehagekvalitet og barns fungering ved 5 år*. Oslo: Nasjonalt folkehelseinstitutt.



- FN Børnekonvention (2009). *Børnerådet*. [https://www.boerneaadet.dk/media/87197/BRD\\_FN\\_Boernekonventionen.pdf](https://www.boerneaadet.dk/media/87197/BRD_FN_Boernekonventionen.pdf)
- Fullan, M., & Quinn, J. (2015). *Coherence: The right drivers in action for schools, districts, and systems*. Corwin Press.
- Gjems, L. (2011). Hverdagssamtalene – barnehagens glemte læringsarena? I: L. Gjems og G. Løkken (red.): *Barns læring om språk og gjennom språk. Samtaler i barnehagen*. Oslo: Cappelen Damm.
- Greenberg, M. T., Domitrovich, C. E., Graczyk, P. A., & Zins, J. E. (2005). *The study of implementation in school-based preventive interventions*. U.S. Department of Health and Human Services Substance Abuse and Mental Health Services Administration Center for Mental Health Services.
- Gresham, F.M. & Elliott, S.N. (1990). *Social skills rating system. Manual*. Circle Pines, American Guidance Service.
- Gresham, F.M. & Elliott, S.N. (2008). *Social Skills Improvement System – Rating scales*. Minneapolis, Minnesota: Pearssons Assessments.
- Gresham, F. M., Elliot, S. N., Cook, C. R., Vance, M. J., & Kettler, R. (2010). Cross-informant ratings for social skill and problem behaviour ratings: An investigation of the social skills improvement system-Rating scales. *Psychological Assessment*, 22 (1), 157.
- Greve, A. (2009): *Vennskap mellom små barn i barnehagen*. Oslo: Pedagogisk forum.
- Grosin, H. (1990). *Skolans klima*. Stensil.
- Hansen, O. H., Nordahl, T., Nordahl, S. Ø, Hansen, L. S., & Hansen, O. (2016). *Resultater fra kortlægningsundersøgelse for 5 kommuner 2015 – Billund, Fredericia, Hedensted, Nordfyns og Svendborg: 'Uligheder og variationer – i dagtilbud'*. FULM. Aalborg Universitetsforlag.
- Hansen, O. H. (2012): Pædagogprofessionens selvforståelse Fra fri leg til organiseret læring. *Paideia*, 1(maj 2012), 54-66. Frederikshavn: Dafolo.
- Hansen, O. H. (2015). *Det ved vi om vuggestuen som læringsmiljø*. Kbh: 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).
- Hansen, L.S. (2018): En tilgang til arbejdet med forbedring af dagtilbuddets læringsmiljø. *Paideia*, 15(1).
- Hansen, L.S. (2020): Brug af data og forskningsviden i dagtilbud. *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift*, årg. 57. udg. 2.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning – A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York: Routledge.

- Hattie, J. (2013). *Synlig læring – for lærere*. Frederikshavn: Dafolo.
- Halgunseth, L., Peterson, A., Stark, D. R., & Moodie, S. (2009). *Family engagement, diverse families, and early childhood education programs: An integrated review of the literature*. Washington, DC: NAEYC and Pre-K Now.
- Heckmann, J.J. og Masterov, D.V. (2004). *The Productivity Argument for Investing in Young Children. Chicago: Working Paper 5, Invest in Kids Working Group*. Committee for Economic Development, October 4.
- Holstein BE, Henriksen TB, Race SB, Ringsmose C, Skovgaard AM, Teilmann GK, Væver MS (2020), (WIP). *Mental sundhed og mentalt helbred blandt de 0-9-årige*. København: Vidensråd for Forebyggelse.
- Irgens, J.E. (2016). *Skolen: Organisasjon og ledelse, Kunnskap og læring*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Irwin, L. G., & Johnson, J. (2005). Interviewing young children: Explicating our practices and dilemmas. *Qualitative Health Research*, 15(6),
- Johansson, & Samuelsson. (2005): *Möten för lärande*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Juul, J. & Jensen, H. (2002). *Pædagogisk relationskompetence*. København: Apostrof.
- Kim, E. M., Sheridan, S. M., Kwon, K., & Koziol, N. (2013). Parent beliefs and children's social-behavioral functioning: The mediating role of parent–teacher relationships. *Journal of School Psychology*, 51(2), 175-185.
- Kirkeby, O. F. (2008). "hvad sker der?". I: Cecchin, D. & Johansen, M. Wennerberg. (2008). *Pædagogfaglig ledelse*. BUPL
- Schoug Larsen, I. (2008). I Cecchin, D. & Wennerberg Johansen, M. (Red.). (2008). *Pædagogfaglig ledelse. Om ledelse af pædagogiske institutioner*. BUPL
- Kok, R., Thijssen, S., J. Bakermans-Kranburg, M., W. V. Jaddoe, V., C. Verhulst, F., White, T., H. Van Ijzendoorn & Tiemier, H. (2015): "Normal Variation in Early Parental Sensitivity Predicts Child Structural Brain Development". *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*.
- Lamer, K. & Hauge, S. (2006): *Fra rammeprogram til handling: Implementering av rammeprogrammet "Du og jeg og vi to!", med fokus på veiledningsprosesser i personalet, sosial kompetanseutvikling og problematferd hos barna*. Oslo: Høgskolen i Oslo.
- Lamer, K. (2013). *Det ved vi om – Social competence*. Frederikshavn: Dafolo.
- Landry, S. H., Smith, K. E., & Swank, P. R. (2006). Responsive parenting: establishing early foundations for social, communication, and independent problem-solving skills. *Developmental psychology*, 42(4), 627.

- Lazzari, A. & Vandenbroeck, M. (2013). *The impact of Early Childhood Education and Care on cognitive and non-cognitive development. A review of European studies.* <https://www.researchgate.net/publication/236347063>
- Lov om ændring af lov om social service (pædagogiske læreplaner i dagtilbud til børn), *Lov om social service U.S.C. (2004)*. Retrieved from <https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=20055&exp=1>
- Luecken, L. J., Roubinov, D. S., & Tanaka, R. (2013). Childhood family environment, social competence, and health across the lifespan. *Journal of Social and Personal Relationships*, 30(2), 171-178.
- Løvlie-Schibbye, A.L. (2017). *Relasjoner*. Oslo: Univetsitetsforlaget.
- Majgaard, K. (2017). Pædagogisk ledelse som transformativ praksis. I: Cecchin, D. (Red.) (2017). *Barndomspædagogik i Dagtilbud*. Akademisk Forlag
- Marzano, R. J., Heflebower, T., Hoegh, J. K., Warrick, P., & Grift, G. (2016). *Næste skridt i professionelle læringsfællesskaber: Kollaborative teams der transformerer skolens praksis*. Frederikshavn: Dafolo.
- Masten AS. Regulatory processes, risk and resilience in adolescent development. *Annals of the New York Academy of Sciences*. 2004;1021:310–319
- Melby-Lervåg, M. & Lervåg, A. (2014). *Språklig utvikling hos barn fra null til fem år. I Utvikling, lek og læring i barnehagen: – forskning og praksis*, I: V. Glaser; I. Størksen & M.B. Drugli. (red.), *Utvikling, lek og læring i barnehagen*. Forskning og praksis. Oslo: Fagbokforlaget.
- Ministeriet for Børn og Undervisning. (2012). *Fremtidens dagtilbud: Pejlemærker fra task force om fremtidens dagtilbud*. København: Ministeriet for Børn og Undervisning.
- Mitchell, D. (2014). *Hvad der virker i inkluderende undervisning – evidensbaserede undervisningsstrategier*. Frederikshavn: Dafolo.
- Mitchell, L., & Cubey, P. (2003). *Characteristics of professional development linked to enhanced pedagogy and children's learning in early childhood settings: Best evidence synthesis*. Ministry of Education Wellington.
- Moos, R.H. & Trickett, E.J. (1974). *The Classroom Environment Scale*. Palo Alto, California: Consulting psychology Press.
- Morrison, K. (2013). Interviewing children in uncomfortable settings: 10 lessons for effective practice. *Educational Studies*, 39(3), 320-337. doi:10.1080/03055698.2012.760443.
- Morison, M., Moir, J. and Kwansa, T. 2000. Interviewing Children for the Purposes of Primary Health Care. *Primary Health Care Research and Development*, 1(2): 113–130

- Nielsen, L.T. (2013). *Teamsamarbejdets dynamiske stabilitet – en kulturhistorisk analyse af læreres læring i team*, ph.d. afhandling. København. Forlaget UCC.
- Nielsen, T. K.; Tiftikci, N. & Søgaard Larsen, M. (2013). *Virkningsfulde tiltag i dagtilbud. Et systematisk review af reviews*. København: IUP, Aarhus Universitet
- Nordahl, T. (2000). *En skole – to verdener: et teoretisk og empirisk arbeid om problematferd og mistilpasning i et elev- og lærerperspektiv*. Oslo: Pedagogisk forskningsinstitutt, Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo.
- Nordahl, T. (2003). *Makt og avmakt i samarbeidet mellom hjem og skole: En evaluering in-nenfor reform 97*. Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Nordahl, T. (2005). *Læringsmiljø og pedagogisk analyse: en beskrivelse og evaluering av LP-modellen*. Rapport 19/05. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring (NOVA).
- Nordahl, T. (2007): *Hjem og skole*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordahl, T. (2010). *Eleven som aktør. Fokus på elevens læring og handling i skolen*. 2. utd. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordahl, T. (2013). *Det ved vi om anvendelse af pædagogisk analyse: Beskrivelse af en pædagogisk analysemodel til brug i skolen*. Frederikshavn: Dafolo.
- Nordahl, T. (2020): *Overgangen mellom barnehage og skole*. Rapportserien til Høgskolen i Innlandet (in press).
- Nordahl, T., Kostøl, A., Sunnevåg, A., Knudsmoen, H., Johnsen, T., & Qvortrup, L. (2012). *Kvalitet i dagtilbuddet - set med børneøjne: En kortlægning af pilotprosjektet: LP-modellen i de kommunale dagtilbud*. Dafolo Forlag A/S.
- Nordahl, T. og Sunnevåg, A-K. (2017). *Forbedringsarbeid i barnehagen. Paideia* . 14/2017, s. 7-19.
- Nordahl, T., & Hansen, L. S. (2016). *Det ved vi om datainformert forbedringsarbeid i dagtilbud*. Frederikshavn: Dafolo.
- Nordahl, T., Sunnevåg, A.-K. & Aasen, A. M. (2012). *Resultater fra bruk av LP-modellen i danske folkeskoler. Evaluering av arbeidet med LP-modellen 2008–2011*. Frederikshavn: Dafolo.
- Nordahl, T., Hansen, L. S., Nordahl, S. Ø, Sunnevåg, A., & Hansen, O. (2017). *Resultater fra anden kortlægningsundersøgelse i Brønderslev kommune 2016*. FULM. Aalborg Universitetsforlag.
- Nordahl, T., Nordahl, S. Ø, Sunnevåg, A., Berg, B., & Martinsen, M. (2018). *Det gode er det fremragende sin fiende: Resultater fra kartleggningsundersøkelser i kristiansand kommune 2013-2017*. FULM. Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.

- Nordenbo, S.E., Moser, T., Jensen, B., Hjort, K., Johansson, I., Ploug, N., Larsen, M.S, og Thornval, M. (2010). *Forskningskortlægning og forskervurdering af skandinavisk forskning i året 2008 i institutioner for de 0-6 årige (førskolen)*. København: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.
- OECD (2001): *Starting strong – Early Childhood Education and Care*. 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 Utviklingscenter, nr. 3.
- Ogden, T. (2009). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen*. 2. utg. Oslo, Gyldendal Akademisk.
- Pianta, R. C. (2001). *Student-Teacher Relationship Scale: Professional Manual*. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources, Inc.
- Pianta, R, Downer, J & Hamre, B (2016). Quality in Early Education Classrooms; Definitions, Gaps and Systems. *The Future of Children*, 26, 119, 137.
- Pramling Samuelsson, I., & Johansson, E. (2006). Play and learning—inseparable dimensions in preschool practice. *Early child development and care*, 176(1), 47-65.
- Regeringen. (2017). *Aftale om "stærke dagtilbud - alle børn skal med i fællesskabet"*.
- Reikerås, E. K. L. (2018). Utviklingsspor av matematikk hos de yngste barnehagebarna. I: V. Glaser, I. Størksen, & M. B. Drugli (red.), *Utvikling, lek og læring i barnehagen - forskning og praksis*. Oslo: Fagbokforlaget.
- Ringsmose, C., & Svinth, L. (2019). *Virkningsfuldt pædagogisk arbejde i dagtilbud*. Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.
- Ringsmose, C. (2020). *Perspektiver på kvalitet i daginstitutioner: Resultater fra et kvalitativt studie i seks kommuner*. FULM (in press), Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.
- ROCKWOOL FONDEN (2016). *Nyt fra ROCKWOOL FONDEN*
- Robinson, V. (2018). *Færre forandringer, flere forbedringer*. Frederinshavn: Dafolo.
- Rutter, M. (2013). Annual research review: Resilience—clinical implications. *Journal of child psychology and psychiatry*, 54(4), 474-487.
- Schoug Larsen, I. (2008). I Cecchin, D. & Wennerberg Johansen, M. (Red.). (2008). *Pædagogfaglig ledelse*. Om ledelse af pædagogiske institutioner. BUPL.

- Schechter, D. S. (2004). How Post-Traumatic Stress Affects Mothers' Perceptions of Their Babies: A Brief Video Feedback Intervention Makes a Difference. *Zero to Three* (J), 24(3), 43-49.
- Skaalvik, E. (1993). *Motivasjonsskala*. Trondheim: Univ. i Trondheim, Pedagogisk Institutt.
- Sowell T. (1995). *Race and Culture: A World View*. New York: Basic Books
- Stern, D. N. (2014): *Spædbarnets interpersonelle verden*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Sunnevåg, A.K. (red.) (2012): *Barnehagen som læringsmiljø og danningsarena*. Høgskolen i Hedmark.
- Sunnevåg, A-K. (2013). Dagtilbud med høy, god og lav kvalitet. *Tidsskrift for Evaluering i Praksis. Cepra-striben*. Aalborg: University College Nordjylland, 15/2013, s.74-85
- Sunnevåg, A-K, Nordahl, T. & Nordahl, S. Ø. (2018): *Kultur for læring i barnehagen*. Rapport 2 – 2018, Høgskolen i Innlandet
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M., & Thomas, S. (2006). Professional learning communities: A review of the literature. *Journal of Educational Change*, 7(4), 221-258.
- Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I., & Taggart, B. (2004). In Sylva K., Melhuish E., Sammons P., Siraj-Blatchford I. and Taggart B. (Eds.), *The effective provision of pre- school education (EPPE) project: Findings from pre- school to end of key Stage1 research brief*. Department for Education and Skills.
- Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I., & Taggart, B. (2010). *Early childhood matters: Evidence from the effective pre-school and primary education project*. Routledge.
- Taggart, B., Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., & Siraj, I. (2015). *Effective pre-school, primary and secondary education project (EPPSE 3-16+): How pre-school influences children and young people's attainment and developmental outcomes over time*: [https://dera.ioe.ac.uk/23344/1/RB455\\_Effective\\_pre-school\\_primary\\_and\\_secondary\\_education\\_project.pdf](https://dera.ioe.ac.uk/23344/1/RB455_Effective_pre-school_primary_and_secondary_education_project.pdf)
- Taggart, B. (2019). *Læringsmiljøer i dagtilbud. Børnehavens betydning*. Dafolo
- Timperley, H. (2018). *Styrken ved professionel læring*. Frederikshavn: Dafolo.
- Timperley, H., Wilson, A., Barrar, H., & Fung, I. (2007). *Teacher professional learning and development: Best evidence synthesis iteration (BES)*. Wellington, N.Z.: Ministry of Education.
- Tomasello, M. (2003) The Key Is Social Cognition. In Getner, D & Goldin-Meadow, S. (eds.), *Language in Mind: Advances in the Study of Language and Thought*. MIT Press 47--57 (2003).

- UNICEF (2008) *The Child Care Transition*. Hentet fra: [https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/rc8\\_eng.pdf](https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/rc8_eng.pdf)
- Urban, M., Vandenbroeck, M., Laere Van, K., Lazzari, A., & Peeters, J. (2011). *Competence requirements in early childhood education and care final report*. Luxembourg: Publications Office.
- Vlachou, M., Andreou, E., Botsoglou, K., & Didaskalou, E. (2011). Bully/victim problems among preschool children: A review of current research evidence. *Educational Psychology Review*, 23(3), 329.
- Warming, H. (2003). *Literature review on listening to young children: views and experiences of childcare, education and services for families. I: A. Clark, S. McQuail & P. Moss (red.), Exploring the field of listening to and consulting with young Children*. Thomas Coram Research Unit, Department for Education and Skills. Research. Report no 445.
- Warming, H. (2005). Erkendelse gennem oplevelse. I: Järvinen, M. & Mik-Meyer, N. (eds.). *Kvalitative metoder i et interaktionistisk perspektiv – interview, observationer og dokumenter*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Webster-Stratton, C., Reid, M. J., & Hammond, M. (2001). Preventing conduct problems, promoting social competence: A parent and teacher training partnership in Head Start. *Journal of clinical child psychology*, 30(3), 283-302.
- Vygotskij, L. S. (1982). *Om barnets psykiske udvikling*. En artikelsamling. København: Nyt Nordisk Forlag Arnold Busck.
- Vygotskij, L. S. (2004). *Pædagogisk Psykologi*. I: G. Lindqvist, Vygotskij om læring som udviklingsvilkår. Aarhus: Klim.
- Østrem, S., Bjar, H., Hogsnes, H.D., Jansen, T.T., Nordtømme, S. & Rydjord K.T. (2009). *Alle teller mer. En evaluering av hvordan Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver blir innført, brukt og erfart*. Tønsberg: Høgskolen i Vestfold. Barnehagesenteret.

Dette er en afgrænset læringsrapport baseret på en kortlægningsundersøgelse, der er gennemført i ugerne 38 – 41, 2019 i seks danske kommuner. Undersøgelsen indgår i forsknings- og udviklingsprojektet Program for læringsledelse - dagtilbud.

Programmet baserer sig på et partnerskab mellem Billund, Fredericia, Hedensted, Kolding, Nordfyns og Svendborg Kommuner, samt Institut for Kultur og Læring, Aalborg Universitet (AAU) og Senter for Praxisrettet Uddanningsforskning (SePU), Høgskolen i Innlandet. Arbejdet med programmet i den enkelte kommune kan beskrives som en fælles, kommunal satsning, der har til formål at forbedre kvaliteten i dagtilbud.

Via kortlægningen er der indsamlet data fra fem informantgrupper: Dagtilbuddets 4-5-6 årige børn, kontaktpædagoger, pædagogisk personale, forældre og ledelse.

LÆRINGSLEDELSE  
