



**AALBORG UNIVERSITY**  
DENMARK

**Aalborg Universitet**

## **Resultater fra Kortlægningsundersøgelse i Brønderslev Kommune 2014**

Qvortrup, Lars; Nordahl, Thomas; Hansen, Line Skov; Hansen, Ole

*Publication date:*  
2015

*Document Version*  
Også kaldet Forlagets PDF

[Link to publication from Aalborg University](#)

*Citation for published version (APA):*

Qvortrup, L., Nordahl, T., Hansen, L. S., & Hansen, O. (2015). *Resultater fra Kortlægningsundersøgelse i Brønderslev Kommune 2014*. (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.

Laboratorium for  
forskningsbaseret  
skoleudvikling og  
pædagogisk praksis,  
Institut for Læring og Filosofi,  
Aalborg Universitet

Lars Qvortrup  
Thomas Nordahl  
Line Skov Hansen  
Ole Hansen

Resultater fra

# Kortlægningsundersøgelse i Brønderslev Kommune 2014

**FULM:**  
Forskningsinformeret udvikling af læringsmiljøer. Vol. 2/2015  
AALBORG UNIVERSITETSFORLAG

Laboratorium for  
forskningsbaseret  
skoleudvikling og  
pædagogisk praksis,  
Institut for Læring og Filosofi,  
Aalborg Universitet

Lars Qvortrup  
Thomas Nordahl  
Line Skov Hansen  
Ole Hansen

Resultater fra

# Kortlægningsundersøgelse i Brønderslev Kommune 2014

**FULM:**

Forskningsinformeret udvikling af læringsmiljøer. Vol. 2/2015

AALBORG UNIVERSITETSFORLAG

Resultater fra Kortlægningsundersøgelse i Brønderslev Kommune 2014  
Lars Qvortrup, Thomas Nordahl, Line Skov Hansen og Ole Hansen

2. udgivelse i serien FULM: Forskningsinformeret udvikling af læringsmiljøer  
En serie med empirisk, praksisrelateret uddannelsesforskning

**Skriftserieredaktion:**

professor Thomas Nordahl, SePU, Høgskolen i Hedmark  
professor Bengt Persson, RCIW, Högskolan i Borås  
professor Lars Qvortrup, LSP, AAU

© Aalborg Universitetsforlag og forfatterne, 2015

**Forfatterne:**

- Professor og direktør Lars Qvortrup (Forskningsleder),  
LSP, Aalborg Universitet
- Professor Thomas Nordahl, leder af Senter for Praksisrettet  
Uddanningsforskning, SEPU, Høgskolen i Hamar
- Line Skov Hansen, ph.d. studerende og studieadjunkt,  
LSP, Aalborg Universitet
- Ole Hansen, specialkonsulent, LSP,  
Aalborg Universitet

**Redigering af rapporten:**

Line Skov Hansen

**Grafik og layout:**

Bodil Nordstrøm

ISBN: 978-87-7112-409-5

ISSN: 2246-4395

**Udgivet af:**

Aalborg Universitetsforlag  
Skjemvej 4A, 2. sal  
9220 Aalborg Ø  
T 99407140  
F 96350076  
aauf@forlag.aau.dk  
forlag.aau.dk

# Indhold

<b>Forord</b>	6
<b>Kapitel 1: Capacity Building som udviklingsstrategi</b>	9
Forskningsinformeret, målstyret dagtilbuds- og skoleudvikling	9
Capacity Building – erfaringer fra Ontario, Canada	11
Capacity Building i forsknings- og udviklingsprojekter	13
Capacity Building-paradigmets tre idealer	14
<b>Kapitel 2: Udvikling i Fællesskaber</b>	16
Projektets forskningsdel	16
Capacity Building i UIF	17
<b>Kapitel 3: Teoretisk tilgang - et inkluderende perspektiv på pædagogisk praksis, læring og trivsel</b>	21
Et inklusionsperspektiv	21
<b>Kapitel 4: Metode og analyse</b>	26
Børns kompetence og trivsel i dagtilbud	27
Kortlægningsundersøgelsen i dagtilbud	28
Etiske betragtninger	31
Gyldighed, pålidelighed og reliabilitet	32
Kortlægningsundersøgelsen i skolen	33
Brug af statistiske analyser	35
Validitet og reliabilitet	38
<b>Kapitel 5: Kortlægningsresultater: Hvad kan data og analyser bruges til?</b>	40

<b>Kapitel 6: Kortlægning af dagtilbud – resultater</b>	42
Fremstilling af hovedresultater	42
Det generelle billede	43
Spredning mellem dagtilbud	45
Spredning - set i forhold til børnenes adfærd, læring og trivsel	49
Læring og udvikling	55
Sammenhængen mellem sproglige og sociale færdigheder	58
Spredning - set i forhold til forældre-, medarbejdernes- og ledelsens vurderinger	59
Sammenfatning - opmærksomhedspunkter og udviklingsområder	64
Opmærksomhedspunkter	65
Udviklingsområder	66
<b>Kapitel 7: Kortlægning af skoler i Brønderslev – resultater</b>	69
Præsentation af resultater	69
Det generelle billede	70
Elevernes skolefaglige præstationer i matematik, dansk og læsning	73
Spredning mellem skoler	78
Forskelle mellem drenge og piger	91
Forskelle mellem skoler i forhold til ledelseskvalitet, samarbejde mellem medarbejdere og forældre tilfredshed	93
Forskelle med hensyn til ledelseskvalitet	93
Sammenfatning – opmærksomhedspunkter og udviklingsområder	99
Afslutning	101
<b>Kapitel 8: Referencer</b>	105

# Forord

Dette er en afgrænset kvalitetsrapport baseret på en kortlægningsundersøgelse i alle dagtilbud og på alle skoler i Brønderslev Kommune. Kortlægningsundersøgelsen indgår i kommunens forsknings- og udviklingsprojekt: "Udvikling i Fællesskaber" (UIF), som omfatter 24 dagtilbud<sup>1</sup> og 13 skoler. Selve kortlægningen involverer 1.022 børn fra de deltagende børnehaver og landsbyordninger i alderen 4 til 5 år, 4.449 skoleelever fra 0. klasse til og med 10. klasse, 328 pædagoger, 377 lærere og 63 ledere. Selve dataindsamlingen blev gennemført december 2013/januar 2014.

Rapporten beskriver nogle af de vigtigste fund i kortlægningen, som peger på både stærke og mere udfordrende områder for kommunens dagtilbud og skoler. Rapporten er udformet, så den kan danne grundlag for fælles kommunale udviklingstiltag for hele kommunen, områdevis og på tværs af dagtilbud, skoler og de kommunale ressource- og støttesystemer.

En kortlægningsundersøgelse som denne har sine begrænsninger i forhold til at kunne pege på årsager og sammenhænge. Til dette er der behov for mere kvantitative studier eller studier, som foregår over tid. Denne undersøgelse giver imidlertid svar på, at der i Brønderslev Kommune er uligheder i børns inklusion, trivsel, udviklings- og læringsudbytte i både dagtilbud og på skoler, og der peges på nogle mulige sammenhænge og forklaringer på, hvorfor det er sådan. Det anbefales, at disse mulige forklaringer drøftes videre på både kommune- og institutionsniveau.

Rapporten præsenterer nogle af de generelle resultater af kortlægningen. Disse resultater har både relevans for aktørerne i Brønderslev Kommune og for en bredere uddannelses-offentlighed. Ud over de generelle, kommunale resultater er der udarbejdet institutionsprofiler for hvert enkelt dagtilbud og skole. Disse profiler har været tilgængelige for ledelsen siden foråret 2014. Profilerne giver bl.a. et billede af børnenes inklusion, læringsudbytte, udvikling og trivsel, og de gør det muligt for den enkelte ledelse at sammenligne og at have dialog, sparring og diskussion med forvaltning og med kolleger omkring egne resultater. Herudover gør profilerne det muligt for den enkelte ledelse i dagtilbud eller skole at studere

<sup>1</sup> De 24 institutioner består af 19 børnehaver, 1 vuggestue og 4 landsbyordninger. I Brønderslev Kommune hører børnehaver og vuggestue under Dagtilbudsområdet, Landsbyordninger hører ledelsesmæssigt under skoleområdet og skolens ledelse

styrker og udfordringer på gruppe/klasse-, årgangs- og institutionsniveau. Man kan finde data for medarbejdernes oplevelse af samarbejde med kolleger, ledelse, forældre etc., og for forældrenes oplevelse af samarbejdet med dagtilbuddet eller skolen og med de andre forældre. Profilerne kan blandt andet også brydes ned på køn og fx vise forskelle mellem drenge og pigers trivsel og læring. Via profilerne er det muligt for ledelsen at gøre fx lærings- og trivselsresultater for den enkelte gruppe/klasse eller årgang tilgængelige for fx et team eller for den enkelte lærer/pædagog. Profilerne kan blandt andet brydes ned på køn og fx vise forskelle mellem drenge og pigers trivsel og læring.

Det forventes at profilerne bruges i lærernes og pædagogernes daglige arbejde, og at teamet omkring den enkelte gruppe/klasse bruger kortlægningens resultater på gruppe- eller klasseniveau i forbindelse med tilrettelæggelse af en differentieret og målstyret undervisning, dagtilbud/skole-hjem samarbejde med videre.

Hensigten er, at rapportens resultater sammen med kommune-, institutions- og gruppe/klasseprofilerne fremadrettet skal danne grundlag for pædagogiske initiativer i form af ledelsestiltag, pædagogiske udviklingsaktiviteter og ledelses- og kompetenceudviklingsaktiviteter på kommune-, institutions- og teamniveau. Hermed repræsenterer forsknings- og udviklingsprojektet i Brønderslev Kommune det, der kaldes for en Capacity Building-tilgang. Ideen er, at man i fællesskab formulerer nogle overordnede, målbare udviklingsmål. Derefter gennemføres en kortlægningsundersøgelse som den, der præsenteres her, og hvor både børn fra dagtilbud og skole, lærere, pædagoger, forældre og ledere medvirker.

Resultatet er, at man kan gennemføre udvikling af institutioner og pædagogisk praksis på et forskningsbaseret grundlag. I vor tids skole må man eksempelvis ikke, som den tyske uddannelsesforsker Andreas Helmke har sagt, navigere i blinde, men ud fra "en velfunderet dokumentation som grundlag for pædagogiske indsatser" (Helmke 2013: 13), samme ambition må vi også have for dagtilbud.

Samtidig kan man sammenligne institutionerne indbyrdes, således at mulighederne for at lære af hinanden forøges. Herved skabes der mulighed for Best Practice i et lærende fællesskab mellem kommunens dagtilbud og skoler. Dette repræsenterer et nyt trin i den pædagogiske verden, som kan sammenlignes



med den udvikling, der er sket på sundhedsområdet igennem de seneste 50 år, hvor det er en selvfølge, at man ikke behandler en patient uden først at kende patientens sygdomshistorie og har lavet en diagnose. På tilsvarende måde er det blevet klart for flere og flere i den pædagogiske verden, at hvis læreres og pædagogers opgave er at skabe de betingelser og omstændigheder, der stimulerer børnenes udvikling og trivsel, så må man kende forudsætninger og mekanismer: Man må kende barnets/elevens, klassens/gruppens og dagtilbuddets/skolens forudsætninger. Man må være i stand til at se, hvad effekten er af det, man gør som lærer, pædagog og leder. Og man må kende sammenhænge mellem pædagogiske indsatser og sandsynlige effekter (Helmke 2013, Hattie og Yates 2014).

Det er vores påstand, at der med forsknings- og udviklingsprojektet i Brønderslev Kommune er skabt et uddannelsesmæssigt paradigme, hvor udvikling af institutioner og pædagogisk praksis sker på baggrund af forskningsbaseret viden. Det betyder ikke, at der leveres handlingsanvisninger, men at forskningsresultaterne giver grundlag for, at lærere og pædagoger kan agere på et solidt og præcist vidensgrundlag. "Evidens giver os ikke handlingsregler men kun grundlag for intelligent problemløsning..." (Hattie 2009: 247). Fremtidens pædagoger, lærere, ledere og uddannelsesforvaltning er dermed forskningsinformerede.

## Kapitel 1:

# Capacity Building som udviklingsstrategi

### **Forskningsinformeret, målstyret dagtilbuds- og skoleudvikling**

Med de reformer der er blevet gennemført de seneste år – reformen af læreruddannelse, som trådte i kraft i august 2013, og pædagoguddannelse og folkeskolereformen, der begge trådte i kraft fra august 2014, – står vi i Danmark over for et nyt udviklingsparadigme i dagtilbud, folkeskolen, på ungdomsuddannelser og uddannelsesforvaltninger, som i overskriftsform lyder: *Forskningsinformeret, målstyret udvikling af læringsmiljøer med fokus på kompetenceløft og organisering i forhold til fælles læringsmål*. Ser vi på den nye folkeskolereform, så har den eksempelvis gjort det klart, at der skal gennemføres en kompetencemålstyring af undervisningen, og at målene skal fastsættes som læringsmål (Qvortrup 2014). Det kalder på en forskningsinformeret og målstyret udvikling af læringsmiljøer, hvor især organisering og kompetenceløft af medarbejdere og ledere bliver afgørende.

Dette paradigme repræsenterer et nybrud i forhold til ledelse og udvikling af læringsmiljøer både med hensyn til styringsmål og styringsmidler. Dette aktualiserer en række udfordringer for dagtilbuddets og skolens lærere, pædagoger, ledere og for de læringsmiljøer, der skal sikre det enkelte barns læring, udvikling og trivsel

#### Udfordringer for lærere og pædagoger

Hvad angår den målstyrede udvikling af dagtilbuddets pædagogiske praksis, skolens undervisning og læringsmiljøer generelt, så har dagtilbud og skoler traditionelt været baseret på at skulle orientere sig mod ganske brede og ikke-operationelle dannelsesmål. Disse er i en lang årrække blevet suppleret med pensummål i skolen og med de pædagogiske lærerplaner i dagtilbuddet. For lærerne i folkeskolen har det ledende spørgsmål eksempelvis været: Hvad skal der undervises i? I de senere år har man imidlertid indset, at informationsmængden i et moderne, globaliseret og digitaliseret samfund er så omfattende, at man ikke kan udvikle og lede læringsmiljøerne efter, hvilken viden børnene skal tilegne sig. I stedet må de pædagogiske aktiviteter og undervisningen samt dagtilbuddets og skolens læringsmiljø udvikle lærings- og kompetencemål: Det ledende spørgsmål er derfor nu: Hvilke læringsmål skal børnene nå, og hvilke kompetencer skal de tilegne sig? (Qvortrup 2014a). Derfor opstilles der læringsmål, som operationaliseres i kompetencemål. Man har allerede i en række år arbejdet sig i den retning i både

skoler og dagtilbud. Således har man i dagtilbud siden 2004 arbejdet med tematiserede kompetencemål, som er blevet konkretiseret og omsat til læringsmål i de pædagogiske læreplaner, og noget tilsvarende har gjort sig gældende i folkeskolen siden indførelsen af Fælles Mål i 2003.

Hvad angår Fælles Mål, så påpegede en undersøgelse fra 2012, foretaget af Danmarks Evalueringsinstitut (EVA), at langt fra alle lærere brugte Fælles Mål i deres undervisning:<sup>2</sup> I stedet for at benytte lærings- og kompetencemål pegede undersøgelsen på, at lærernes planlægning og tilrettelæggelse af undervisningen tog afsæt i emner og aktiviteter. Det betyder, at lærerne fokuserede på, hvilke emner der skal undervises i, og hvordan de konkret skal udmøntes i undervisningen, frem for hvilke læringsmål eleverne skal arbejde hen imod, og hvordan disse skal operationaliseres i undervisningen (EVA 2012). Derfor er det med den nye folkeskolereform blevet gjort langt klarere, at der skal gennemføres en kompetencemålstyring, og at målene nu fastsættes som læringsmål (ikke undervisningsmål), som igen operationaliseres i form af videns- og færdighedsmål (Qvortrup 2014). Men som det fremgår af EVA-undersøgelsen, er det vigtigt at følge op på dette princip med kompetenceudvikling blandt lærere og pædagoger således, at intentionerne i loven gøres til virkelighed i den konkrete undervisning (EVA 2012).

Hvad angår styringsmidler har uddannelsesforskningen de seneste år udviklet sig på en sådan måde, at den i langt højere grad end tidligere kan levere forskningsbaseret viden om, hvad der med stor sandsynlighed virker bedst i eksempelvis undervisningen, og hvordan elevernes læring gøres synlig (Hattie 2009, 2013). Desuden er uddannelsesforskningen blevet i stand til at levere et evidensbaseret datagrundlag for børns, elevers og unges udvikling, læring, trivsel og inklusion.

Uddannelsesforskningen gør det muligt at give et klart billede af udgangspunktet for de pædagogiske indsatser, og det er blevet muligt at dokumentere effekterne af disse indsatser.

Endelig har erfaringer med ledelse og udvikling baseret på New Public Management vist, at man i stedet for eller som supplement til at styre med positive og negative incitamenter med fordel kan styre ved hjælp af kompetenceudvikling af medarbejderne i dagtilbud, skoler og uddannelsesforvaltning (Levin 2010). I overensstemmelse med dette dokumenterer den internationalt førende skoleledelsesforsker Viviane Robinson eksempelvis, at kompetenceudvikling af medarbejderne er det indsatsområde, der har størst effekt på elevernes læring og trivsel. Det er faktisk dobbelt så stort som alle øvrige (væsentlige) indsatsområder, nemlig opstilling af klare mål, strategisk ressourceallokering, sikring af kvalitet i undervisningen og sikring af et trygt miljø for elever og lærere (Robinson 2011: 8-16).

<sup>2</sup> EVA-undersøgelsen blev gennemført som en kvalitativ undersøgelse af lærernes brug af Fælles Mål i fagene dansk og matematik på 4. og 7. klassetrin. Undersøgelsen omfattede fem skoler.

Udfordringer for undervisnings- og læringskulturen i dagtilbud, på skolen og i kommunen

Grundtanken i en såkaldt outputbaseret tilgang har tidligere været, at den pædagogiske praksis, der finder sted i dagtilbud, i skolen og i de mange læringsarenaer, er pædagogernes, lærernes og ledernes eget anliggende, og at man primært har fremmet målopfyldelsen udefra ved hjælp af positive og negative incitament. Man har i forbindelse hermed talt om både "privatpraktiserende pædagoger og lærere" og om "privatpraktiserende dagtilbuds- eller skoleledere" med fokus på den enkelte dagtilbuds eller skoles relative autonomi. Uddannelsesforskningen og erfaringer fra skoleudvikling i blandt andet Ontario i Canada tyder på, at denne tilgang ikke er tilstrækkelig (Levin 2010). Derfor bygger man i stigende grad på en fremgangsmåde, hvor man dels lægger vægt på, at der skabes et tæt samarbejde mellem den kommunale uddannelsesforvaltning og ledelsen i det enkelte dagtilbud eller skole, dels på at man prioriterer den indsats, der rettes mod uddannelse, vejledning og andre vidensbaserede virkemidler: efteruddannelse, læringskonsulenter, inspirationsmateriale, eksemplariske forløb etc. Under et kaldes det: Capacity Building.

Grundlaget er, at den afgørende forudsætning for vellykket læring og udvikling er synlig læring, som varetages af lærere, pædagoger og ledere, der har kompetencer til at bruge forskningsresultater og data fra dagtilbuddets børn/skolens elever i deres arbejde (Qvortrup 2012). Et afgørende fokuspunkt i forhold til dette grundlag er at skabe både et dagtilbud og en skole, som styrker børnenes egne forventninger til at kunne mestre deres egen læring og udvikling (Hattie 2013: 97-98 og 138-139).

Parallelt hermed har ledelse udviklet sig fra "at lede på distance" til at gå ind i læringsmål og målopfyldelse. Tidligere lagde ledelsen hovedvægten på at udforme administrative og kulturelle rammer for læreres og pædagogers relativt selvstændige virksomhed. I dag er ledelse i dagtilbud og skole "pædagogisk ledelse". Ledelsen formulerer konkrete lærings, udviklings- og trivselsmål, udvikler et fælles pædagogisk professionelt sprog for sin organisation, sætter rammer for medarbejdernes teamsamarbejde og engagerer sig i undervisningen eller de pædagogiske aktiviteter med supervision af undervisningen eller de pædagogiske aktiviteter mv. Det samme gælder for kommunale uddannelsesforvaltninger, som i dag gør op med de enkelte institutioners autonomi til fordel for fælleskommunale trivsels- og læringsindsatser og samordnede/sammenhængende indsatser fra dagtilbud til ungdomsuddannelser.

### **Capacity Building – erfaringer fra Ontario, Canada**

Capacity Building som udviklingsstrategi for både dagtilbuds- og skoleområdet er inspireret af de ideer for skoleudvikling, som siden 2003 med stor succes er udviklet og gennemført i delstaten Ontario i Canada. Her har man med meget overbevisende resultater gennemført skoleudvikling, og man har opbygget en sammenhængende udviklings- og læringskapacitet i relation til delstatens ca.

5.000 skoler baseret på principperne om Capacity Building (Levin, 2010). De tre overordnede mål for skoleudviklingen i Ontario er i store træk identiske med de mål, som man i Danmark ti år senere har formuleret for Folkeskolereformen:

- Hæv læringsresultaterne
  - Reducer afstanden mellem de stærkeste og de svageste elever
  - Forøg offentlighedens tillid til de offentlige skoler
- (Levin 2010).

Udgangspunktet for Capacity Building-tilgangen i Ontario har været at skabe en kultur og en sammenhæng i hele skolesystemet med den enkelte elevs læring og trivsel som slutmål. I arbejdet med dette har man bl.a. haft fokus på at styrke den pædagogiske ledelse af skolen, og man har været opmærksom på at vurdere egen praksis i forhold til elevernes læring og trivsel. Man har inddraget forskningsresultater og evalueringsdata og generelt forsøgt at prioritere indsats, der styrker læringen på alle niveauer af skolesystemet. Man har desuden haft fokus på udviklingen af teamet som et professionelt læringsfællesskab, hvor lærere samarbejder med det fælles mål at udvikle alle elevers læring og trivsel (Bolam et al. 2005, Levin 2010, 2012). Tilsvarende erfaringer finder man fx også i den svenske kommune Essunga, som igennem de seneste år er blevet en foregangskommune med hensyn til forskningsinformeret udvikling af læringsmiljøer og pædagogisk praksis (Persson og Persson 2013).

Man kan sammenfatte Capacity Building-paradigmet i tre overordnede punkter:

- Fælles, målbare målsætninger
- Individuelle og institutionelle kompetencer
- Evidensbaseret viden.

For det første er Capacity Building-paradigmet karakteriseret ved, at dagtilbud, skoler og uddannelsesforvaltning i fællesskab udvikler fælles, enkle, målbare mål for kommunens dagtilbud og skoler. Til forskel fra New Public Management defineres disse målsætninger som sagt ikke ud fra et kontraktbaseret forhold mellem den enkelte institution og forvaltningen, men i stedet udvikles og udformes den af begge parter i fællesskab. Det betyder, at målene ikke skal nås med henblik på at opnå et særlig økonomisk tillæg, men med henblik på at gennemføre de mål, som partnerne i fællesskab har forpligtet sig på. Målene fremstår herigennem, med uddannelses- og ledelsesforskeren Michael Fullan's udtryk, som et "moral purpose" (Fullan 2001) for fællesskabet af dagtilbud og skoler i en given kommune.

For det andet fokuserer Capacity Building-paradigmet på udvikling af professionelle kompetencer. Grundsynet er, at en afgørende forudsætning for at nå målene er, at de ansattes og institutionernes professionelle kapacitet kontinuerligt styrkes. Baggrunden for dette er, at det at stimulere børns læring og udvikling er

en af de mest komplekse opgaver, der findes. Det skyldes, at eksempelvis undervisningsopgaven i sig selv, fx i klassens komplekse fællesskab, er en krævende opgave, og at skoler og dagtilbud er komplekse organisationer, som kun kan ledes og udvikles ved at styrke institutionens og medarbejdernes evne til at håndtere komplekse udfordringer og opgaver (Qvortrup 2014a). Det er her, man finder grundlaget for paradigmet: Capacity Building.

Grundprincippet er, at dagtilbud/skoler og pædagogiske aktiviteter/undervisning er så komplekse, at de ikke kan ledes og udvikles udefra, men at de må ledes og udvikles indefra, nemlig ved at styrke aktørernes og institutionernes professionelle kompetencer. Det centrale virkemiddel er derfor at stimulere og udvikle pædagogers, læreres og lederes professionelle kapacitet samtidig med, at man stimulerer og udvikler dagtilbuddets og skolernes institutionelle kapacitet. Med begreber hentet fra Andy Hargreaves og Michael Fullan's bog *Professional Capital* med undertitlen *Transforming Teaching in Every School* styrker man på én gang human capital (de enkelte medarbejders professionelle kompetencer), social capital (de kollektive kompetencer som baserer sig på det professionelle samarbejde) og decision capital (ledelsens beslutningskompetence) (Hargreaves og Fullan 2012). Dette princip understøttes af uddannelsesforskning, som bekræfter, at den afgørende forudsætning for børns læring, udvikling og trivsel er, at de har pædagoger, lærere og ledere, som kan agere på et forskningsbaseret vidensgrundlag,<sup>3</sup> og som har viden om, hvad der med størst sandsynlighed virker bedst i en given kontekst og med et givet mål (Hattie 2009 og 2013).

For det tredje hviler Capacity Building-paradigmet på den overbevisning, at læreres, pædagogers og lederes indsats skal baseres på forskningsbaseret viden. Dels er det vigtigt at vide, om de mål, man har sat sig, faktisk bliver nået. Dels giver uddannelsesforskning viden om, hvilke indsatser, der virker bedst. Men grundlæggende set er ideen, at hvis man ønsker at have praktikere i dagtilbud og i skole med stærk professionel kapacitet, så skal de have forskningsbaseret viden at handle ud fra. Idealet er John Hatties begreb om "visible learning", dvs. idealet om at gøre læring transparent for lærere, pædagoger og ledere, således at de har det bedst mulige grundlag for at vælge hensigtsmæssige metoder og indsatser i praksis (Hattie 2009 og 2013).

### **Capacity Building i forsknings- og udviklingsprojekter**

Capacity Building-paradigmet er grundmodellen for den måde, som Laboratorium for forskningsbaseret skoleudvikling og pædagogisk praksis (LSP) virker på. Forudsætningen er et tæt samspil mellem dagtilbud og skoler, uddannelsesforvaltning og uddannelsesforskning. *Partnerne udvikler i fællesskab de mål, som forvaltningen derefter sammen med institutionerne gør til kommunens og institutionernes fælles mål for fx inklusion, læring, udvikling og trivsel.* Forskere og specialkonsulenter på LSP faciliterer i tillæg til kortlægningen også pædagogisk-

<sup>3</sup> At agere selvstændigt på et forskningsbaseret vidensgrundlag vil sige at være forskningsinformeret

ske interventioner i form af kommunalforankret kompetenceudvikling af både ledere, lærere og pædagoger i dagtilbud og skole, samt kommunale ressourcepersoner og konsulenter.

Baseret på kortlægningsdata fra børn, pædagoger, lærere, forældre og ledere leverer forskerne endvidere det vidensgrundlag, som dagtilbud og skoler arbejder ud fra i form af såkaldte institutions- og gruppe-/klasseprofiler. Disse profiler tegner et billede af den enkelte institutions og gruppes/klases styrke og svage sider, når det gælder udvikling af et læringsmiljø, der fremmer alle børns læring, udvikling og trivsel, og som påviser sammenhængen mellem pædagogiske indsatser og lærings- udviklings- og trivselsudbytte. Samtidig stiller kommunen og dens institutioner deres viden til rådighed for forskerne. Dette samarbejde har begge parter gavn af: Dels styrkes den forskningsbaserede indsigt i sammenhæng mellem på den ene side undervisning, pædagogisk praksis og ledelse, og på den anden side læring, udvikling og trivsel. Dels styrkes læreres, pædagogers og lederes indsatser til gavn for alle børns læring, trivsel og udvikling.

### **Capacity Building-paradigmets tre idealer**

Der er tre idealer i dette paradigme. Det ene er det vidensdynamiske ideal, på engelsk idealet om "Knowledge Mobilization" (jf. Levin 2008). Både forskere og praktikere udvikler viden, men de gør det på forskellige måder og i henhold til forskellige kriterier. Det er forskernes opgave at samle og validere denne viden, således at den opnår videnskabelig gyldighed og derfor kan bruges som grundlag for nye, uddannelsesmæssige indsatser.<sup>4</sup>

Det andet er idealet om rationel uddannelsesforskning, dvs. en uddannelsesforskning som dels akkumulerer ny viden over i den allerede eksisterende viden, dels er anvendelsesorienteret, dvs. bidrager til at styrke praksis i dagtilbud og skoler. Det tredje er idealet om den myndige lærer og pædagog. Idealet om professionel myndighed kan føres tilbage til det klassiske ideal om myndighed hos filosofen Immanuel Kant, hvor myndigheden beroede på evnen til at udøve dømmekraft. Den moderne, professionelle lærer eller pædagog er kendetegnet ved evnen til at udøve dømmekraft. Det vil sige, at hun eller han i kraft af viden og erfaringer kan lede og tilrettelægge undervisning eller andre udviklings- og læringsorienterede aktiviteter på en måde, som på bedst mulig vis stimulerer barnet i dagtilbud eller eleven i skolen til at tilegne sig kundskaber og færdigheder i overensstemmelse med de formål – de læringsmål – som er fastlagt for undervisningen eller den pædagogiske aktivitet.

Konsekvensen er, med en vigtig begrebsmæssig forskel, at dagtilbuddets pædagogiske praksis eller skolens undervisning ikke er forsknings**-baseret**, men forsknings**-informeret**. Idealet er den professionelt myndige pædagog/lærer. Den, der

<sup>4</sup> Læg mærke til hvor radikalt dette paradigme adskiller sig fra det traditionelle forskningsformidlingsparadigme: hvor forskerne på universitet producerer forskningsviden som de derefter "oversætter" og "formidler".

er forsknings-*baseret* i sin praksis, bruger forskningsresultater, dvs. evidens, som det eneste grundlag for den pædagogiske praksis. Den, der er forsknings-*informeret*, bruger forskningsresultater, dvs. evidens, som en ressource, der sammen med andre forudsætninger, for eksempel de mange erfaringer fra tidligere praksis samt situationens særlige kendetegn og omstændigheder, er med til at kvalificere valget af pædagogisk praksis.

Brønderslev Kommune er, sammen med Fredericia Kommune, de første i Danmark, som har taget Capacity Building til sig som strategi for en forskningsinformeret, målstyret dagtilbuds- og skoleudvikling. Denne kvalitetsrapport er derfor et af de første danske resultater af denne nye form for dagtilbuds- og skoleudvikling og kvalificering af pædagogisk praksis.



## Kapitel 2:

# Udvikling i Fællesskaber

Projektet 'Udvikling i fællesskaber' (UIF) er baseret på et samarbejde mellem Brønderslev Kommune, LSP og Undervisningsministeriets Læringskonsulenter. Projektets formål er at styrke inklusionen i kommunens 13 skoler og 24 dagtilbud og at øge børnenes læring, udvikling og trivsel. Forudsætningen for nå dette mål er, at kommunens lærere, pædagoger og ledelser samt medarbejdere fra Pædagogisk Psykologisk Rådgivning (PPR) og det kommunale Støtteteam, gennem deres deltagelse i projektet, udvikler deres professionelle kapacitet og kompetencer. Dette sker gennem følgende tiltag:

- Etablering af en fælles pædagogisk platform for arbejdet med inklusion på tværs af skoler, dagtilbud og PPR.
- Udvikling af dagtilbud og skoler, så de er kendetegnet ved en inkluderende kultur, hvor den fælles platform afspejles i medarbejdernes sprog og adfærd.
- Sikring af, at alle dagtilbud og skoler har fleksible og inkluderende læringsmiljøer, hvor børn og unge opnår optimal læring og trivsel.
- Alle dagtilbud og skoler understøttes i at inddrage forældrene i udviklingen af inkluderende børnefællesskaber.

Denne kvalitetsrapport omhandler den del af UIF-projektet, som LSP er involveret i.<sup>5</sup>

### Projektets forskningsdel

LSP indgår i UIF-projektet som forskningspartner. Målet med forskningsdelen af projektet er at frembringe ny viden om, hvilken betydning, det har for børns trivsel, læring og inklusion, at praktikere arbejder tæt sammen med forskere, og at de bruger forskningsbaseret viden om, hvorvidt og hvordan målene nås. Forskningsprojektet vil specielt fokusere på betydningen af følgende forhold:

- at kompetente pædagoger/lærere udøver deres profession i forhold til klare, fælles mål.
- at stærke, udviklingsorienterede institutioner ledes med fokus på kerneopgaven i dagtilbuddet/skolen.
- at kommunens dagtilbud, skoler, PPR, Støtteteam og øvrige relevante fagområder arbejder tæt sammen.
- at dagtilbud og skole sørger for aktiv forældreinddragelse.

<sup>5</sup> Læs evt. mere om projekt Udvikling i fællesskaber på: <http://udviklingifaellesskaber.dk/wordpress/>

Forskningsdelen omfatter først og fremmest en kvantitativ og en kvalitativ del. Den kvantitative del består af to kortlægninger (T1 og T2)<sup>6</sup>, som beskriver progressioner og effekt af indsatser samt leverer profiler for det enkelte dagtilbud eller skole og gruppe/klasse, som viser, hvor en målrettet indsats bør sættes ind. Den kvalitative del består af casestudier, hvis temaer identificeres på baggrund af T1 og i samråd med forskningssamarbejdets styregruppe. Forskningsdelen omfatter desuden pædagogiske interventioner i form af kapacitets- og kompetenceudvikling af kommunens lærere, pædagoger, ledelse i dagtilbud og skoler samt kommunale ressourcepersoner fra PPR og kommunens Støtteteam.

Denne rapport formidler som sagt resultaterne af T1 og er et væsentligt bidrag til, at det videre arbejde i UIF-projektet kan foregå på et forskningsinformeret grundlag.

### **Capacity Building i UIF**

I Brønderslev Kommune har man som udgangspunkt for arbejdet med UIF-projektet valgt at satse på en fælles kommunal indsats omkring arbejdet med pædagogisk analyse (PA). Til dette har kommunen mere specifikt valgt at anvende den pædagogiske analyse-tilgang, som er udviklet af den norske professor i pædagogik Thomas Nordahl (2013). Denne analysetilgang er tidligere med succes bl.a. implementeret på mere end 500 danske skoler og 240 dagtilbud (Nordahl et al. 2012a & 2012b). Hovedformålet med at pædagoger og lærere arbejder med pædagogisk analyse i UIF-projektet er, at etablere læringsmiljøer i dagtilbud og skoler, hvor der eksisterer gode betingelser for at alle børn kan udvikle sig både fagligt og socialt. Pædagogisk analyse er funderet på en systemteoretisk tænkning, som bl.a. har fokus på sammenhæng mellem konteksten (læringsmiljøet, undervisningen og de pædagogiske aktiviteter) og det enkelte barns læring, udvikling og trivsel (Nordahl 2013).

En væsentlig del af dette fælles kommunale fokus på pædagogisk analyse er at bidrage til, at kommunens dagtilbud og skoler – pædagoger og lærere – udvikler kompetencer til at forebygge og reducere lærings- og adfærdsproblematik. Her er pædagogisk analyse og den systematik, som dette arbejde kræver, et vigtig virkemiddel (ibid.).

I arbejdet med pædagogisk analyse er medarbejderne i kommunens dagtilbud og skoler organiseret i teams. Medarbejderne skal i disse PA-teams arbejde systematisk og målrettet med en problemstilling fra egen praksis. Via systematikken i pædagogisk analyse bliver de pædagogiske medarbejdere i fællesskab '*hjulpet til*' ikke at gå direkte til handling. I stedet for skal de i fællesskab, via analysearbejdets forskellige faser, forblive i den undersøgende og afklarende fase, dvs. indhente informationer og lave analyser, inden de afslutningsvis og i samarbejde vælger handling.

Arbejdet med faserne i pædagogisk analyse har til formål at skabe en stærkere

<sup>6</sup> T = tidspunkt

analytisk og metodisk tilgang, hvor dagtilbuddets og skolens pædagoger og lærere opnår en explicit forståelse af de faktorer, som skaber, påvirker og opretholder adfærdsmæssige- eller læringsmæssige problemstillinger i deres egen pædagogiske praksis. At arbejde med pædagogisk analyse betyder derfor også at kigge kritisk på ens egen pædagogiske praksis – eksempelvis gennemførelse af pædagogiske aktiviteter, undervisningsmetoder, klasse- eller gruppeledelse mv.

Via et systematisk og analytisk teamsamarbejde omkring faserne i pædagogisk analyse er det hensigten, at de deltagende lærere og pædagoger i UIF-projektet får mulighed for pædagogiske drøftelser og samarbejder med kolleger. Disse drøftelser og samarbejder kan bidrage til at sætte ord på egen og fælles praksis, udfordre vanetænkning, fremme videndeling og ændringer i både teamets og i den enkeltes tænkning og praksis (Katz m.fl. 2009).

PA-teamet kan i dets arbejde med pædagogisk analyse, karakteriseres som et professionelt læringsfællesskab. Et effektivt og professionelt læringsfællesskab kan medvirke til at fremme og opretholde alle professionelles læring med det overordnede formål at øge alle børns læring (Albrechtsen 2013).

Via arbejdet med pædagogisk analyse er det desuden hensigten, at der skabes et samarbejde i det enkelte PA-team hvor åbenhed, det at turde fejle samt det at være reflekterende over andres eller egen praksis i fællesskab med kolleger, kan være med til at løfte den enkelte pædagogs/læreres individuelle kompetenceniveau (Hargreaves & Fullan 2012).

For at udviklingen af denne form for teamsamarbejde kan lykkes, er det vigtigt, at der i det enkelte dagtilbud eller skole fastsættes tid til PA-teamets samarbejde samt at der udvikles mål, rutiner og procedurer for, hvordan, hvor og hvornår dette teamsamarbejde skal foregå.

#### Capacity building af pædagoger, lærere, ledere og kommunale ressourcepersoner

Udgangspunktet for arbejdet med pædagogisk analyse har i UIF-projektet været forskellige kompetenceudviklingsforløb for kommunens pædagoger, lærere, teamkoordinatorer (PA-koordinatorer) og kommunale ressourcepersoner fra PPR og Støtteteamet (PA-vejledere).

Undervisningen har været baseret på Blended Learning med tilstedeværelsesseminarer og workshops samt e-læringsmoduler. I kompetenceforløbene er der ligeledes anvendt blogs, der både har fungeret, som ramme for kompetenceforløbene og fremadrettet skal fungere som netværk for henholdsvis kommunens PA-koordinatorer og -vejledere. Indholdet af e-læringsmodulerne har bestået af litteraturstudier, praksis-relaterede opgaver og diskussioner, som er løst i fællesskab i det enkelte PA-team. Målet har her været, at PA-teamet anvender ny viden og nye metoder til både at udvikle og ændre egen og fælles pædagogisk praksis.

LSP har i 2013 - 2014 uddannet 119 PA-koordinatorer fra alle kommunens dagtilbud og skoler, samt 34 kommunale PA-vejledere fra PPR og kommunens Støtteteam. Disse kompetenceforløb har været et vigtigt udgangspunkt for det kommunalt forankrede kompetenceforløb i pædagogisk analyse, som er gennemført i 2014. Dette kommunalt forankrede kompetenceforløb for alle kommunens pædagoger og lærere har haft den lokale projektledelse og udvalgte PA-vejledere som primus motor.

#### PA-vejlederne

I teamets arbejde med pædagogisk analyse spiller især ni PA-vejleder en særlig vigtig og aktiv rolle. Disse ni vejledere har bl.a. udført følgende opgaver i forår/efterår 2014:

- afholdt introduktionsworkshops sammen med projektledelsen for medarbejdere i alle dagtilbud og på alle skoler om UIF-projektet og arbejdet med pædagogisk analyse
- forestået vejledning på fire e-læringsmoduler om pædagogisk analyse, som alle PA-teams har gennemført

Fra efterår 2014 og fremadrettet vil de samme ni vejledere deltage på PA-teamets møder ca. to gange halvårligt. Her vil vejlederfunktionen være rettet mod både teamets arbejdsproces og teamets arbejde med faserne i pædagogisk analyse. Disse PA-vejledere får dermed en vigtig rolle i forhold til udviklingen af teamet som et professionelt læringsfællesskab i kommunens dagtilbud og skoler.

#### Ledelsen

Udover et stærkt fokus på kompetenceudvikling af kommunens medarbejdere og kommunale ressourcepersoner, er der i UIF-projektet et stærkt fokus på kompetenceudvikling af lederne i dagtilbud og skoler. Denne kompetenceudvikling foregår løbende på udvalgte lederseminarer for både dagtilbud og skoler. Indholdet på disse seminarer følger de behov og opgaver, som den enkelte ledelse har i forhold til generelle ledelsesopgaver og -udfordringer. Indholdet på seminarerne kan også være styret af dagtilbuddets eller skolens arbejde med pædagogisk analyse eller det ledelses- og udviklingsarbejde som resultaterne fra T1 er med til at synliggøre i den enkelte institution.

I forbindelse med kompetenceforløbet for ledere i dagtilbud og skoler er der i projektet etableret ledergrupper. Disse grupper er organiseret således, at ledere fra samme bydel eller område er i gruppe sammen. I disse mindre grupper kan lederne diskutere, sparre og inspirere hinanden, fx i forhold til de ledelsesopgaver og -udfordringer, som resultaterne fra T1 viser.

Resultaterne fra T1 har endvidere været afsæt for en række dialogbaserede mø-

der i forår og efterår 2014. Møderne har fundet sted lokalt på hver enkelt institution og er gennemført af projektets faglige koordinator og en specialkonsulent fra LSP. Formålet med disse møder har været en gennemgang og drøftelse af institutionens profil og de udfordringer, der knytter sig til resultaterne af T1. Forud for disse møder er den enkelte ledelse blevet bedt om at forholde sig til følgende spørgsmål:

- Hvor har vores institutionen i øjeblikket sine væsentligste udfordringer?
- Hvordan kan/vil vi drøfte og analysere disse udfordringer i vores dagtilbud/skole?
- Viser kortlægningen områder, som vi umiddelbart kan gå i gang med?
- Hvad kunne være starten på en handleplan for os i forhold til vores væsentligste udfordringer og det videre arbejde med disse?

Som opfølgning på disse møder gennemføres i efterår 2014/forår 2015 endnu en møderække, hvor der sættes fokus på at omsætte profilresultaterne til konkrete udviklingstiltag i den enkelte institution. I møderunde to deltager projektkoordinator sammen med henholdsvis kommunens dagtilbudschef/ skolechef, samt en pædagogisk konsulent.

Det er endvidere planen, at resultaterne fra T1 på sigt skal danne grundlag for både ledelsesmæssige og kommunale prioriteringer i forhold til pædagogiske indsatsområder og for den fremadrettede kompetenceudvikling af lærere, pædagoger og ledelse.

#### Samarbejde med den lokale projektledelse

I både tilrettelæggelsen og gennemførelsen af de mange forskellige kompetenceforløb samarbejder forskere og specialkonsulenter fra LSP med den lokale projektledelse i UIF. Dette sker med henblik på at skabe en stærk kommunal forankring både under projektperioden og efter forsknings- og udviklingsprojektets afslutning i 2016. Projektledelse i UIF muliggør oprettelsen af bl.a. en række faglige fora for PA-koordinatorer, PA-vejledere og for projektets Tværfaglige Udviklingsforum (TUF). Disse forskellige faglige fora har bl.a. til formål at fungere som sparrings- og samarbejdspartner og som bindeled mellem den kommunale projektledelse og praksis.

## Kapitel 3:

# Teoretisk tilgang

- et inkluderende perspektiv på pædagogisk praksis, læring og trivsel

### Et inklusionsperspektiv

For at kunne vurdere resultater fra kortlægningsundersøgelsen er det hensigtsmæssigt at have nogle grundlæggende teoretiske perspektiver eller kriterier at drøfte resultaterne i forhold til. I denne præsentation og drøftelsen af kortlægningsdata for Brønderslev Kommune har vi anlagt et overordnet inklusionsperspektiv. Dette gælder både for kortlægningsresultaterne for dagtilbud og for skoler.

Inklusion er igen sat på dagsordenen i det danske uddannelsessystem. Den formelle anledning er, at Folketinget i maj 2012 vedtog det, der i daglig tale kaldes "inklusionsloven", men som reelt set er en ændring af lov om folkeskolen mv. Her hedder det i paragraf 3 stk. 2: "Børn, hvis udvikling kræver en særlig hensyntagen eller støtte, gives specialundervisning og anden specialpædagogisk bistand i specialklasser og specialskoler. Der gives desuden specialundervisning og anden specialpædagogisk bistand til børn, hvis undervisning i den almindelige klasse kun kan gennemføres med støtte i mindst 9 undervisningstimer ugentligt". Betydningen og konsekvensen af denne nye formulering er, at børn, der kan klare sig i den almindelige klasse med støtte i mindre end ni undervisningstimer om ugen, ikke skal henvises til specialundervisning. De skal inkluderes i almenundervisningen. Også inden for dagtilbudsområdet er der blevet sat fokus på inklusion. Således har regeringens "Task Force om fremtidens dagtilbud" udpeget "en reflekteret og tilrettelagt pædagogisk praksis med fokus på læring og inklusion" som ét af fire centrale pejlemærker for udviklingen af dagtilbud i Danmark (Task Force om fremtidens dagtilbud 2012: 15).

Bag ved dette ligger, at inklusion er et mål i sig selv. Den klassiske begrundelse for inklusion finder man i den såkaldte *Salamanca-deklaration* fra 1994. På en verdenskonference for specialundervisning, som blev afholdt af Unesco i Salamanca d. 7.-10. juni 1994, vedtog deltagerne en erklæring eller "deklaration", som blandt andet sagde, at "vi tror på, at":

- "de, der har særlige uddannelsesmæssige behov, skal have adgang til almindelige skoler, som skal være i stand til at imødekomme deres behov ved at anvende en pædagogik, der er centreret omkring det enkelte barn,"
- "almindelige skoler, som har denne inklusive orientering, er det mest effektive middel til at bekæmpe diskrimination, skabe trygge fællesskaber,

bygge det inklusive samfund og opnå uddannelse for alle; desuden giver de langt de fleste børn en ordentlig uddannelse og forøger dermed hele uddannelsessystemets effektivitet og ressourceudnyttelse.”  
(Salamanca-deklarationen 1994)

Her fremstår inklusion som et mål i sig selv, dels fordi det antages at deltagelse i normal undervisning alt andet lige giver bedre muligheder for at stimulere den enkelte elevs læring, dels fordi inklusion frem for segregering fra det normale fællesskab lever op til almindelige værdier om demokrati og medborgerskab. At inklusion også opfattes som et middel til at nå andre mål fremgår af, at man igennem inklusion forventer at forøge uddannelsessystemets ressourceudnyttelse.

#### En teoretisk forståelse af inklusionsbegrebet

Inklusion er et begreb som er vanskeligt at give en entydig forståelse af, og som der findes en række forskellige tilgange til (Markussen et al. 2009). Traditionelt har inklusionsbegrebet været defineret ved en skelnen mellem at være *medregnet* og *deltager* i et fællesskab. Det vil sige, at det ikke er tilstrækkeligt at være medregnet i et fællesskab, man skal også være en aktiv deltager for at kunne være inkluderet. Denne forståelse af både at være medregnet og en aktiv deltager er lige væsentlig for både dagtilbud og skoler. Videre kan dette knyttes til to typer af inklusion, forstået som en kvantitativ passiv tilstedeværelse (at være med i et fællesskab - tilstedeværelse) og en inkluderende aktiv deltagelse (at tage del i et fællesskab). I skolesammenhæng vil dette for eksempel indebære, at eleven ikke blot er til stede i klassen, men aktivt tager del i undervisningen med et deraf følgende større læringsudbytte, og i dagtilbuddet vil det blandt andet indebære, at barnet ikke bare ”opholder” sig i institutionen, men tager aktivt del i de pædagogiske aktiviteter, som giver det enkelte barn både social og sproglig læring. Denne vægtning af en aktiv og deltagende inklusion giver også forståelse af, hvorfor begrebet integrering med fokus på en fysisk og organisatorisk integrering ikke var tilstrækkeligt for at beskrive, at børn, unge og voksne skal deltage aktivt sammen med andre (Emanuelsson 1995).

Men der kan også rejses kritik mod denne forståelse af inklusion som både passiv tilstedeværelse og aktiv deltagelse. Qvortrup (2012) påpeger i en artikel om inklusion i dagtilbud og skoler, at det at være fysisk til stede og aktivt deltagende er nødvendige, men ikke tilstrækkelige forudsætninger for vellykket inklusion. For selv om det enkelte barn er til stede og deltager i dagtilbuddets eller skolens aktiviteter, er det ikke ensbetydende med, at vedkommende også *oplever* at være inkluderet. De fleste ved eksempelvis, at man godt kan være til stede i idrætstimen og også deltage i aktiviteten, men at man alligevel ikke føler sig genkendt og anerkendt af læreren eller af de andre elever.

Problemet er, at børns *oplevelse* af at være inkluderet som regel ikke er et aspekt af den gængse forståelse af inklusion, til trods for at den oplevelse, som den en-

kelte har af sin deltagelse, er af afgørende betydning for, om inklusionen faktisk lykkes (Allan 2012).

Qvortrup påpeger på denne baggrund, at det ikke er tilstrækkeligt at inddrage fysisk og social inklusion i definitionen, og han foreslår en tredje dimension, nemlig den oplevede inklusion (når barnet selv oplever at være inkluderet i et fællesskab). Først når man kan krydse af ud for alle disse tre dimensioner, kan man sige, at inklusion har været succesfuld. Således får vi her et skel mellem fysisk inklusion (optaget inklusion- passiv), social inklusion (deltagelse i fællesskabet, aktiv) og psykisk inklusion (oplevet inklusion).

Videre viser Qvortrup (2012), at der er grund til at drøfte begrebet fællesskab. Selv om barnet er inkluderet i ét fællesskab, er det ikke sikkert, barnet er inkluderet i andre typer af fællesskaber, som barnet kan indgå i. I både vuggestuen, børnehaven og skolen eksisterer der forskellige former for fællesskaber, og det er ofte muligt at være inkluderet i ét fællesskab uden at være inkluderet i de andre. Man kan eksempelvis sagtens deltage aktivt i legen i skolegården uden at være inkluderet i undervisningsfællesskabet i klassen. Vi kan her skelne mellem: 1) fællesskaber, som eksisterer inden for voksenstyrede aktiviteter som fx undervisning i skolen eller de pædagogiske aktiviteter i dagtilbuddet, og 2) de interpersonelle fællesskaber, der eksisterer mellem både voksne og børn og ikke mindst mellem jævnaldrende. Vi vil ud fra dette sondre mellem tre typer af fællesskaber i dagtilbud og skoler:

- Det formelt voksenstyrede læringsfællesskab
- Voksen-barn fællesskaber (interpersonelle fællesskab)
- Barn - barn fællesskab (interpersonelle fællesskab).

Dagtilbuddets og skolens opgave er at stimulere til alle børns læring, udvikling og trivsel på bedst mulig måde, og en afgørende forudsætning for det er, at alle børn inkluderes i institutionens forskellige fællesskaber. Det er vigtigt at tilføje, at forholdet mellem inklusions- og eksklusionsarenaer ikke er helt enkelt. Dersom eksempelvis elever i skolen er for optagede af venne-fællesskabet, kan det tage fokus fra læringsfællesskabet. Omvendt kan også for stærk deltagelse i læringsfællesskabet svække elevens inklusion i elevfællesskabet (Nordahl 2012). En for stærk inklusion i fællesskabet mellem voksne og børn kan også svække inklusionen mellem børn i både dagtilbud og skole. Dette åbner for en refleksion omkring inklusionsindsatsen, hvor man kan spørge, om nogle fællesskaber er vigtigere end andre, eller om alle former for inklusion må være gennemført og oplevet, før inklusionsindsatsen er vellykket.

#### Forståelse af de forskellige inklusionsarenaer

Nedenfor er opstillet en oversigt (figur 1) over inklusionsperspektiver, som resultaterne i denne rapport blandt andet vil blive drøftet i forhold til. I den empiriske undersøgelse er det især den sociale og psykiske inklusion, der lægges vægt



på, mens den fysiske inklusion ikke bliver vurderet og drøftet, idet den som regel er realiseret i de fleste dagtilbud og skoler. Videre kan denne inklusion foregå inden for de tre fællesskaber; det voksenstyrede læringsfællesskab, barn - voksen fællesskab og barn - barn fællesskab. Disse forskellige aspekter ved inklusion er sat sammen i tabellen nedenfor.

	<b>Fysisk inklusion</b>	<b>Social inklusion</b>	<b>Psykisk (oplevet) inklusion</b>
Formelle voksenstyrede læringsfællesskab			
Voksen-elev fællesskab (interpersonlige fællesskab)			
Elev - elev fællesskab (interpersonlige fællesskab)			

Figur 1: Inklusions matrix (Qvortrup 2012)

Denne inddeling og forståelse kan knyttes til en inklusionsposition, hvor fokus rettes mod, at det er dagtilbuddet og skolen og de ansatte, som må tilpasse sig og tage hensyn til variationen mellem børn og unge, som befinder sig i disse institutioner. Kun på denne måde kan alle børn og unge opleve at være inkluderet (Ainscow 2007). Her lægges der vægt på udviklingen af et dagtilbud og en skole for alle elever, som skal give eleven både faglig, social og oplevet deltagelse i et fællesskab. På samme måde skal dagtilbuddet give børn oplevelsen af at være deltager i både fællesskab inden for pædagogiske aktiviteter, i fællesskabet til voksne og til andre børn i dagtilbuddet.

I denne forståelse er fokus ikke kun på de børn og unge, som har problemer og individuelle vanskeligheder, men fokus er også på, hvordan det enkelte dagtilbud eller skolen kan møde alle børn på den bedst mulige måde. Der tages her ikke stilling til, hvilke børn som passer ind, eller som har behov for egne segregerede tiltag. Udgangspunktet er, at alle alt andet lige har ret til at være inkluderet i skole- og dagtilbudsfællesskabet, og at det er dagtilbuddets og skolens opgave at tilpasse sig og tage hensyn til variation og heterogenitet blandt børn og unge, uanset om denne er knyttet til social og kulturel baggrund, køn eller individuelle vanskeligheder og funktionsnedsættelser.

En bred forståelse af inklusionsbegrebet gør det også muligt at være mere analytisk og empirisk i forståelsen af inklusion, og ligeledes at kunne se på inklusion som noget mere og noget andet end et rent normativt standpunkt. Skal man analysere og vurdere inklusionsindsatser, er det nødvendigt at gøre det på et empirisk grundlag (Qvortrup 2012). I denne præsentation af data fra første kortlægningsundersøgelse i Brønderslev Kommune vil vi netop se på disse empiriske resultater i forhold til en fysisk, social og oplevet inklusion i de forskellige fællesskaber.

På den måde kan denne undersøgelse give et svar på, i hvilken grad dagtilbud og skoler i Brønderslev Kommune realiserer inklusion for børn og unge. Endvidere kan det præsenterede inklusions matrix (figur 1) både i rapporten og fremadrettet bruges til at analysere forskelle og ligheder mellem de enkelte dagtilbud og skoler, når det gælder såvel fysisk, social og psykisk inklusion som forskelle og ligheder mellem forskellige grupper af børn, eksempelvis drenge og piger, minoritetssproglige og majoritetssproglige eller forskellige grupper med vanskeligheder. Samtidig åbnes her mulighed for en mere nuanceret beskrivelse af den faktisk foreliggende inklusion og eksklusion, netop fordi spørgsmålet om inklusion ikke kan besvares med et enkelt ja eller nej. Der vil altid eksistere grader af inklusion og eksklusion, og resultaterne fra kortlægningsundersøgelsen vil blive præsenteret på en måde, så de netop udtrykker grader af ligheder og forskelle.

## Kapitel 4:

# Metode og analyse

Denne kvalitetsrapport omhandler den første kortlægningsundersøgelse, som er gennemført i Brønderslev Kommune i december 2013/januar 2014. I Brønderslev-projektet skal der som sagt foretages en kvantitativ kortlægningsundersøgelse hvert andet år i de deltagende dagtilbud og skoler to gange i løbet af projektperioden (T1 - T2). Kortlægningsundersøgelsen har fem informantgrupper:

- Børn/elever<sup>7</sup>
- Pædagogiske medarbejdere<sup>8</sup>
- Kontaktpædagog/klasselærer
- Ledelse
- Forældre.

Udvalget af dagtilbud, skoler og informanter, som deltager i kortlægningen, er bestemt af det antal deltagende dagtilbud og skoler i Brønderslev Kommune. Det er 24 dagtilbud og 13 skoler, som har gennemført undersøgelsen. Der vil blive redegjort for svarprocenten i de forskellige respondentgrupper senere i dette kapitel. Hvad angår den ene vuggestue, der har deltaget i kortlægningen, så har denne institution kun haft de pædagogiske medarbejdere og ledelsen<sup>9</sup> som respondenter. Vi har derfor valgt, at vi i metodebeskrivelsen og resultatfremlæggelsen især har fokus på resultaterne fra de 19 børnehaver og de 4 landsbyordningerne.

I T1 drejer kortlægningens resultater sig om, hvordan de forskellige informanter oplever dagtilbuddets eller skolens indhold ved projektets start. Den anden (T2) kortlægning vil blive gennemført i 2015 og vil kunne indikere dagtilbuddets eller skolens udvikling i projektperioden. Foruden at de enkelte institutioner i kommunen skal kunne anvende kortlægningsresultaterne til at analysere, diskutere og arbejde med at udvikle egen praksis, skal kommunens samlede resultater også kunne anvendes på kommunalt niveau, fx som pejlemærker på nye kommunale initiativer og udviklingsområder. Derudover er kortlægningens resultater også interessante, fordi de giver et billede af, hvordan den enkelte dagtilbud eller skole opleves af både børnene/eleverne, 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.

<sup>7</sup> I kortlægningen deltager de 4-5 årige børn fra kommunens børnehaver og landsbyordninger, samt skolens elever fra 0.-10. klasse som informanter

<sup>8</sup> Pædagogiske medarbejdere refererer her til pædagogmedhjælpere, pædagoger/lærere

<sup>9</sup> 12 pædagogiske medarbejdere og en leder

Kortlægningen repræsenterer dermed et øjebliksbillede af forholdene i dagtilbud og skoler i Brønderslev Kommune. Der er ikke gennemført longitudinelle undersøgelser, hvor udvikling over tid bliver studeret. Der er heller ikke benyttet kvasi-eksperimentelle metoder, hvor man sammenligner en interventionsgruppe med en neutral gruppe.

Det betyder, at vi på dette tidspunkt kan komme nærmere en analyse af årsager og sammenhænge. Imidlertid kan vi pege på forskelle mellem børn/elevs trivsel, inkludering og læringsudbytte. Ud fra dette er det muligt at pege på mulige sammenhænge og forklaringer i form af statistiske korrelationer. Når kortlægningsundersøgelsen gentages efter to år (T2), kan vi sammenligne situationen i 2013 (T1) med situationen i 2015 (T2), og vi kan sammenholde den med de interventioner som er sket på institutionsniveau og med hensyn til pædagogisk praksis. Det betyder, at vi på dette tidspunkt kan komme nærmere en analyse af årsager og sammenhæng. I analysen af resultaterne fra denne første kortlægning har vi valgt at fokusere på tre overordnede temaer:

- Læring og trivsel
- Inklusion
- Forskelle mellem institutioner.

I dette metode- og analysekapitel præsenteres de metodiske tilgange for kortlægningen i henholdsvis dagtilbud og skoler. Kapitlet indeholder et afsnit om brug af statistiske analyser og til sidst et kort afsnit om vurdering af resultater vist som 500 pointskala, som er den visningsform, kortlægningsresultaterne primært vises i.

Fordi det er relativt nyt at gennemføre kortlægningsundersøgelser som den foreliggende blandt dagtilbuddets børn i alderen 4-5 år, argumenteres der specielt for denne del af undersøgelsen.

### **Børns kompetence og trivsel i dagtilbud**

Den viden om børns situation i dagtilbud, som vi har i dag, er ofte fremkommet via observation af børnene eller gennem interviews og samtaler med de voksne (Nordenbo og Moser 2009). Dette giver vigtig viden, men det giver i ringe grad mulighed for, at børnene selv kan udtrykke sig om, hvordan de har det.

Børns ret til deltagelse er et overordnet mål for dagtilbud i alle nordiske lande, og det indebærer, at børn skal kunne give udtryk for deres syn på eksempelvis dagtilbuddets daglige virksomhed. I en undersøgelse i Norge udtrykker 70 procent af børnehavens ledelse, at de oplever det som meget krævende at omsætte denne ret til deltagelse i pædagogisk praksis (Østrem 2009). Det digitale kortlægningsværktøj, som LSP anvender i sine forsknings- og udviklingsprojekter, giver børn helt ned til 4-5 år nye muligheder for selv at give vigtig information om deres egen oplevelse af det at gå i fx børnehave, og om den pædagogiske praksis, som realiseres

her. Kortlægningen i dagtilbud kan derfor også ses som et redskab til at udvikle bl.a. dagtilbuddets praksis med hensyn til børns medinddragelse (Kostøl 2014). Det er vigtigt at understrege, at kortlægningen ikke er en screeningsundersøgelse, hvor hensigten er at finde børn med dårlige sproglige eller sociale færdigheder. Undersøgelsen betragtes i større grad som en vurdering af kvaliteten i det enkelte dagtilbud, og det er heller ikke muligt for den enkelte institution at se resultater for et enkelt barn.

For at forstå læring og dannelse i dagtilbud, kan det være hensigtsmæssigt at drøfte den læring og udvikling, som børn faktisk selv erfarer. Dagtilbuddet har klare mål for børns sociale og sproglige udvikling og læring, og derfor er det interessant at studere, hvilken kompetence børnene har og hvilke erfaringer, de gør sig. En diskussion om læring og uddannelse, som ikke berører, hvad børn i dagtilbud rent faktisk lærer, og hvad de erfarer, vil ikke være relevant. Det skal understreges, at dette ikke er udtryk for, at der anlægges en "skoleforståelse" af læring på aktiviteterne i dagtilbud. Det er et udtryk for, at for at bedømme, om det pågældende dagtilbud er af god kvalitet, må man vide, hvad forskellige grupper af børn lærer, hvordan de udvikler sig, og hvad de selv erfarer. På denne måde kan det enkelte dagtilbud blive en kvalitativt god institution for alle børn.

Børn erfarer, de er subjekter, som danner sig virkelighedsopfattelser, og de er aktører i deres egne liv. De udvikler sig, lærer og dannes i interaktion med deres omgivelser. Som voksne skal vi være forsigtige med at tro, at vi er bedre til at tolke og formidle, hvordan børn har det, end de selv er. Det er muligt, at børnene når andre resultater, end de voksne gør, men at deres resultater er anderledes betyder ikke, at de er mindre gyldige.

Vi har forsøgt at tage dette alvorligt ved at lade dagtilbuddets 4-5 årige børn udtrykke sig gennem denne kortlægningsundersøgelse, og vi mener, at dette er et vigtigt bidrag til forståelsen af især dagtilbuddet som en lærings- og dannelsesarena.

Det skal tilføjes, at denne rapport fra den første kortlægningsundersøgelse, som blev gennemført i Brønderslev Kommune, kun har til hensigt at beskrive situationen for både dagtilbuddets børn, skolens elever og den pædagogiske praksis, som foregår i kommunen på et bestemt tidspunkt. Analyserne har ikke haft til hensigt at forklare situationen. Der er i stedet lagt vægt på en så deskriptiv tilgang om mulig, idet nogle af fundene imidlertid drøftes ud fra de forskellige teoretiske rammer og tidligere forskningsresultater.

## **Kortlægningsundersøgelsen i dagtilbud**

Udvalg og svarprocent

Kortlægningsundersøgelsen i dagtilbud har som sagt fem forskellige informantgrupper, som alle har besvaret en række spørgsmål angående deres oplevelse af

vuggestuens<sup>10</sup>/børnehavens og landsbyordningernes indhold. Nedenfor viser en tabel det antal informanter, der har svaret på undersøgelsen, samt informantgruppernes svarprocent.

	Inviterede	Besvaret	Svarprocent
Børn (4-5 årige)	1022	917	89.73 %
Kontaktpædagog <sup>11</sup>	1022	934	91.39 %
Forældre <sup>12</sup>	1022	652	63.80 %
Pædagogiske medarbejdere	182	174	95.60 %
Lederne	27	27	100 %

Figur 2: Dagtilbud - antal informanter og svarprocent

Figuren viser, at 89,73 procent af børnene, 91,39 procent af kontaktpædagogerne og 63,80 procent af forældrene, 95,60 procent af de pædagogiske medarbejdere og 100 procent af lederne har besvaret undersøgelsen. Disse svarprocenter vurderes som tilfredsstillende og betyder, at resultaterne er repræsentative for disse i alt 19 dagtilbud. Som det fremgår af ovenstående tabel, så er svarprocenten blandt forældre den laveste i forhold til de fem informantgrupper. De 63,80 % forældrebesvarelser vurderes dog som meget tilfredsstillende, idet erfaringer fra tidligere forskning viser, at det er vanskeligt at få en svarprocent fra denne informantgruppe på over 60 procent (Nordahl 2003).

#### Operationalisering af måleinstrument

I kortlægningen for dagtilbud er der brugt et særskilt spørgeskema til hver af de fem informantgrupper. Udgangspunktet har været at kortlægge det, der kan betragtes som centrale områder i hvert enkelt dagtilbud, hvad angår aktivitets tilbuddet, sociale relationer, kommunikation, børnenes kompetencer, medarbejdernes samarbejde med hinanden og med ledelsen, samt forældrenes samarbejde med dagtilbuddet og hinanden.

Det spørgeskema, som er brugt i forhold til forældre, er hovedsagelig 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, og der er her foretaget en tilpasning til forældre i dagtilbuddet.

Skemaet, som kontaktpædagogerne har anvendt for at kortlægge det enkelte

<sup>10</sup> I vuggestuen er det som sagt kun de pædagogiske medarbejdere og ledelsen, der er kortlagt

<sup>11</sup> Kontaktpædagogen besvarer for hvert 4-5 årige barn

<sup>12</sup> Der er en forældrebesvarelse for hvert 4-5 årige barn

barn, bygger i hovedsagen på et måleinstrument, som er udviklet til at kortlægge børns sociale kompetence i børnehaven (Lamer og Hauge 2006). Dette er et velafprøvet skema, som tidligere er brugt i både forsknings- og udviklingsarbejder i børnehaver.

Også skemaet til pædagogiske medarbejdere og til ledere bygger på de ovennævnte tidligere undersøgelser, men er blevet gennemarbejdet og opdateret til det nærværende projekt. Blandt andet er der indføjet en lang række nye spørgsmål til dagtilbuddets ledere.

Dagtilbuddets 4-5 årige børn har svaret på spørgsmål i tilknytning til deres egen situation i enten børnehaven eller landsbyordningen. Dette er foregået via en digital, netbaseret løsning, som kan tilgås fra både pc og iPad. I alt er der udviklet 30 udsagn, som knytter sig til områder, som vi har vurderet som værende vigtige for børns udvikling og situation i relation til deres læring, udvikling og trivsel i børnehaven eller landsbyordningen.

Disse 30 udsagn er i kortlægningen omsat til en enkel grafisk illustration som understøttes af en lydfil, hvor en stemme læser udsagnet op. Svaralternativerne på de 30 udsagn har været en glad, en neutral og en sur smiley, og barnet 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. Det har desuden under besvarelsen 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. 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.

Der er tidligere fortaget pilottests i lignende kortlægningsundersøgelser i både Danmark og Norge (Nordahl et al. 2012, Nordahl et al. 2013). Her har man iagttaget børnenes reaktioner på forskellige spørgsmål og på selve brugerfladens grafiske udformning. Erfaringerne fra disse tests og gennemførelser af tidligere kortlægningsundersøgelser har været et væsentligt bidrag til den videre udvikling af denne form for kortlægningsundersøgelse.

Der er mindre erfaring med validiteten i kvantitativ kortlægning med børn som informanter end med kortlægning med voksne informanter. Analyserne af svarene fra dagtilbuddets viser at det har været vanskeligt at lave fokusområder (faktorer) hvor svar på flere af kortlægningens spørgsmål slås sammen. Dette tyder på at ikke alle børn, som har deltaget i kortlægningen har forstået det samme med alle spørgsmålene.

De pædagogiske medarbejdere i de deltagende dagtilbud rapporterer imidlertid, at de 4-5 årige har været i stand til at svare på spørgsmålene. Er spørgsmålene besvaret fra pc, er der nogle børn, som har haft problemer med at pege og klikke med en mus på skærmen, men de har efter lidt hjælp mestret det. Langt de fleste deltagende

de børn har imidlertid besvaret spørgeskemaet via en iPad, der med sin touch-føl-somme skærm, har gjort det nemt for barnet selv at interagere med spørgeskemaets forskellige funktioner som fx "gå tilbage til forrige spørgsmål", "hør spørgsmålet igen", samt med en finger og et tryk på skærmen at besvare hvert enkelt spørgsmål med en sur, neutral eller glad smiley. Videre er det vigtigt at understrege, at det er børnenes virkelighedsopfattelser, vi her er ude efter at kortlægge, ikke de voksnes opfattelser af børnenes situation.

### **Etiske betragtninger**

Frem til 1970-erne var forskning på børn præget af et udviklingspsykologisk syn på børn, hvor det at etablere begreber og kendetegn på børns udviklingsfaser stod centralt. Man havde her et syn på barnet som værende et ikke-kompetent individ, overfor hvilket den voksne stod som ansvarlig og kompetent. Dette syn bidrog til, at børn og barndommen nærmest systematisk blev usynliggjort.

I løbet af de senere år er den humanistiske og samfundsvidenskabelige forskning om børn ekspanderet, og forståelsen af børn som kompetente, sociale og kulturelle aktører er blevet mere udtalt. Men forholdet voksen-barn vil altid bære præg af asymmetri, hvor den voksne har definitionsmagt (Bae 2006). Dette kræver, at den voksne ikke misbruger barnets fortrolighed eller loyalitet i forskningssammenhæng.

Når forskningsmæssige valg skal tages, vil formålet med forskningen derfor altid stå i forhold til hvilke metoder, der anses som mest hensigtsmæssige. Når vi i denne undersøgelse anvender et spørgeskema, som er digitalt, helt uden tekst, men i stedet for med illustrationer og lyd, er det et forsøg på at imødekomme det enkelte barn. Vi har med kortlægningsværktøjet for dagtilbuddets 4-5 årige børn tilstræbt følgende: en lege-præget spørgeskemaundersøgelse, der er letforståelig. Samtidig stilles der spørgsmål, der for børn er relevante, og som bliver læst op af en menneskelig stemme, med ikke-ledende spørgsmål, med illustrationer/farver/lyde, og ingen rigtige eller forkerte svar.

Videre har vi forsøgt at anvende en metode, som egner sig godt i den sociale og kulturelle omgivelse, som dagtilbuddet repræsenterer for de 4-5 årige børn. Dette indebærer, at alle 4-5 årige børn deltager, uafhængigt af køn eller økonomisk/kulturel baggrund, at undersøgelsen foregår i det enkelte dagtilbud, som er en fælles lærings- og erfaringsarena for børn, at børnehaven eller landsbyordningen har pc eller iPad eller kan låne en, og at en voksen, som barnet kender, er til stede ved undersøgelsen og kan støtte og vejlede barnet uden at påvirke svarene. Til sidst er valget af metode i denne undersøgelse også sket ud fra et ønske om på bedst mulig måde at få besvaret de spørgsmål, vi som forskere stiller.

Spørgsmålene retter sig mod børns egne subjektive forståelser, oplevelser og erfaringer i børnehaven eller landsbyordningen, og alle børn i undersøgelsen vil kunne bidrage på en værdifuld måde uanset forudsætninger eller tidligere erfaringer. Børns sårbarhed og afhængighed er vægtet højt i både information til forældre



og personale. Der er endvidere lagt vægt på, at barnet ikke må have følt sig presset eller have haft negative oplevelser ved gennemførelsen af undersøgelsen.

#### Anonymitet i besvarelserne

I visningen af kortlægningens resultater er der indsat en nedre grænse for, hvor mange besvarelser der skal til, for at man kan få resultater at se. Grænsen er for kortlægningen sat til 7 for både børn, forældre, elever, lærere og pædagoger og ledere. Dette skyldes både vores eget ønske, men også Datatilsynets bestemmelser om anonymitet. Derfor indgår der ingen visninger i kortlægningen ved færre end 7 besvarelser<sup>13</sup>.

#### Børn som informanter

Det kan rejses mange spørgsmål, når små børn er informanter i forskning. Som forskere har vi et ansvar i forhold til at optræde med ydmyghed og respekt i mødet med børns ytringer. Det drejer sig om at synliggøre børn, men ikke "at udstille dem" efterfølgende. Det drejer sig også om, at forskningen til enhver tid må tage hensyn til og tilpasse sig barnets individuelle behov.

Når børns egne perspektiver kommer frem, vil voksne kunne få indblik i, at hverdagslivet i fx børnehaven ser anderledes ud fra barnets side. Dette vil kunne give muligheder for at tilpasse dagtilbuddets indhold og arbejdsmåder bedre til det enkelte barn eller til en børnegruppe. Det vil også kunne bidrage til, at forældre enten får bekræftet deres antagelser eller får ny information om barnets perspektiver. Men en dokumentation af barnets være- og tænkemåde vil også kunne give de voksne et grundlag for forstærket voksenmagt. Det er dermed en stor udfordring at udvikle dokumentation parallelt med bevidsthed om og refleksion over egne holdninger til børn (Eide & Winger 2006).

Det at stole på og respektere børns svar og opfattelser, drejer sig om børns troværdighed. - Taler barnet sandt? - I hvilken grad påvirkes det af kontekst eller andre aktører?, og erindrer barnet hændelser eller egne følelser korrekt? Dette er vanskelige spørgsmål, men man kan sige, at et menneskes oplevelse i princippet altid er sandt, og at sandhed også vil kunne ændre sig eller udvikle sig.

Videre vil informanter, uanset om de er børn eller voksne, både påvirke og påvirkes af den kontekst, de befinder sig i. Når vi i denne undersøgelse efterspørger børns subjektive oplevelser, erfaringer og perspektiver, når det gælder egen virkelighed i børnehaven eller landsbyordningen, vil de svar, som børn giver, både være sande i øjeblikket og indgå i en kontekst, uden at dette ændrer barnets troværdighed. Børn betragtes derfor i denne kortlægning som troværdige.

#### Gyldighed, pålidelighed og reliabilitet

I en kortlægningsundersøgelse som denne er det vigtigt at sikre, at de områder, som det er hensigten at måle, faktisk også bliver målt. Det vil sige at kortlæg-

<sup>13</sup> I nogle tabeller vil dette betyde, at institutioner er udeladt i visningen, fx. i nogle af visningerne omkring ledelse

ningens spørgsmål i deres udformning, skal dække de påtænkte områder, som skal måles, på en god måde. Det indebærer, at de underbegreber og spørgsmål, som er valgt, på bedst mulig måde skal dække de begreber eller områder, som studeres. For at vurdere dette, er der gennemført egne analyser for at sikre, at de spørgsmål, som er tænkt skal gå sammen, faktisk fungerer sammen. Der er derfor anvendt en række analyser, for at finde frem til faktorer eller begrebsmæssige gode områder i undersøgelsen.

De gennemførte analyser viser, at gyldigheden i undersøgelserne generelt er god. I kortlægningsundersøgelsen har vi beregnet reliabiliteten - eller pålideligheden i undersøgelsen - ud fra de områder, som er målt. Resultaterne af disse statistiske analyser viser, at reliabiliteten i hovedsagen er tilfredsstillende. Men på nogle af områderne i børns svar kunne reliabiliteten imidlertid have været noget højere.

Samlet kan det hævdes, at denne kortlægning af børns situation i dagtilbud er gyldig, men at der er nogle udfordringer med pålideligheden i enkelte af børnenes svar. Dette kan både skyldes at måleinstrumentet ikke er fyldestgørende, og at børn i disse enkelttilfælde ikke i tilstrækkelig grad har forstået det, vi spørger om, på den måde, som det var hensigten. Det er imidlertid vigtigt at slå fast, at børn inden for de fleste områder kan betragtes som troværdige informanter. At børn forstår og vurderer fænomener anderledes end voksne gør, betyder ikke at de forstår dem "forkert". De forstår dem bare på en anden måde og med en anden erfaringshorisont.

### Kortlægningsundersøgelsen i skolen

Kortlægningsundersøgelsen i skolen har fem forskellige informantgrupper: elever,<sup>13</sup> klasselærere som har vurderet den enkelte elevs kompetencer, pædagogiske medarbejdere i skolen (lærere og pædagoger), forældre og skolens ledelse. Nedenfor er der opstillet en tabel, som viser det antal informanter, som har svaret på undersøgelsen samt informantgruppernes svarprocent.

Informanter	Inviteret	Besvaret	Svarprocent
Elever	4449	4109	92.36 %
Forældrene <sup>14</sup>	4449	2383	53.56 %
Klasselærer <sup>15</sup>	4449	4158	93.46 %
Lærere	377	326	86.47 %
Pædagoger	146	102	69.86 %
Ledelse	36	30	83.33 %

Figur 3: Skole - antal informanter og svarprocent

<sup>14</sup> Der er en forældrebesvarelse for hver elev

<sup>15</sup> Klasselæreren/lærerne besvarer for hver elev i klassen

Figuren viser, at 92,36 procent af eleverne, 53,56 procent af forældrene, 93,46 procent af klasselærere, 86,47 procent af lærere, 69,86 procent af pædagogerne og 83,33 procent af ledelsen har besvaret undersøgelsen. Disse svarprocenter vurderes som tilfredsstillende og betyder, at resultaterne er repræsentative for disse i alt 13 skoler, selv om der er en stor andel forældre, som ikke deltager. Erfaringer fra tidligere forskning viser, at det er vanskeligt at få en svarprocent fra forældre på over 60 procent (Nordahl 2003).

#### Operationalisering af måleinstrument

I kortlægningen for skolen er der brugt et særskilt spørgeskema til hver af de fem informantgrupper. Udgangspunktet har været at kortlægge det, der kan betragtes som centrale områder i hver enkelt skole, hvad angår undervisningen og andre pædagogiske aktiviteter, sociale relationer, kommunikation, elevernes kompetencer og faglige færdigheder, medarbejdernes samarbejde med hinanden og med ledelsen, samt forældrenes samarbejde med skolen og hinanden.

Kortlægningsværktøjet for elever fra 0. – 3. klasse er bygget op over samme principper og design som det for de 4-5 årige dagtilbudsbørn. Dette spørgeskema rummer 47 udsagn, som den enkelte elev selv skal svare på. For eleverne fra 4. – 10. klasse er spørgeskemaet udformet som 100 tekstbaserede spørgsmål, som den enkelte elev selv skal svare på. Elever med læsevanskeligheder kan få hjælp med oplæsning af dette tekstbaserede spørgeskema via oplæsningsprogram på pc.

Operationaliseringen af måleinstrumenterne er foretaget på baggrund af, hvad forskningen viser er af betydning for elevernes trivsel, læring og udvikling (Nordahl et al. 2012). Måleinstrumenterne, som er anvendt i den kvantitative kortlægningsundersøgelse for skolen, er inspireret af måleinstrumenter, der tidligere er brugt i en række undersøgelser i både danske og norske skoler (Nordahl et al. 2010, Nordahl et al. 2013). I undersøgelsen er spørgeskemaerne delt op i to hovedområder. Det ene område er relateret til *kontekstuelle variabler* i skolen, så som læringsmiljø, undervisning, relationer, trivsel, specialundervisning og skolekultur, mens det andet omhandler *individvariabler*, så som adfærd, social kompetence og elevens skolefaglige kompetence.

#### Kontekstuelle variabler

Målet med dette forsknings- og udviklingsprojekt er udvikling af gode og inkluderende læringsmiljøer i Brønderslev Kommune, hvor der eksisterer gode betingelser for både skolefaglig og social læring hos eleverne. Inden for kontekstuelle variabler henviser Hattie (2009) til faktorer i læringsmiljøet, som er vigtige såvel for elevens sociale som faglige læring og udvikling. Betingelser, som er vigtige i disse sammenhænge er bl.a. faktorer som lærer-elev-relationer og relationer mellem elever, elevernes generelle trivsel, inklusion, elevernes syn på skolen og deres oplevelse af undervisningens indhold og arbejdsmetoder.

Relationer i skolen antages at være vigtige betingelser for elevernes deltagelse og handlinger i skolen. Disse relationer betragtes her som en del af skolens læringsmiljø, og det er dokumenteret, at relationerne mellem eleverne og lærerne er væsentlige for elevernes erfaringer, læringsudbytte og adfærd i skolen (Hattie 2013). Elevernes trivsel i skolen betragtes her som et mål for elevens erfaringer af læringsmiljøet og er kortlagt gennem et eget måleinstrument. Den vigtigste aktivitet i skolen er den undervisning, som til enhver tid gennemføres. Denne undervisning er kortlagt gennem spørgeskemaer både til lærere og elever. Ud fra dette er områdets kontekstuelle variabler operationaliseret og kortlagt ud fra følgende områder:

- Undervisning med vægt på matematik, naturfag, dansk og brug af IT
- Undervisning med vægt på innovation
- Relationer mellem elev og lærer
- Relationer mellem elever
- Elevernes trivsel og inklusion
- Specialundervisning

#### Individ variabler

Individvariablerne i denne kortlægningsundersøgelse er kortlagt gennem fire individuelle variabelområder. Tre af disse har stærke sammenhænge med elevernes læringsudbytte og trivsel. Dette gælder håndtering af elevernes adfærd (Hattie 2009), elevernes sociale kompetence (Ogden 1995; Nordahl & Dobson 2009, Hattie 2009) og af elevernes motivation og arbejdsindsats (Manger 2009).

I undersøgelsen er adfærd kortlagt gennem en egen-vurdering fra eleverne. Social kompetence defineres i kortlægningen som et sæt af færdigheder, kundskaber og holdninger, som er nødvendige for at mestre forskellige sociale miljøer, som gør det muligt at etablere og opretholde sociale relationer og som bidrager til, at trivsel øges og udvikling fremmes (Ogden 1995). Således kan social kompetence ses som en individuel variabel, der knytter sig til både kundskaber og holdninger, som den enkelte har, og de færdigheder, som den enkelte tager i brug.

Den sidste individuelle faktor er elevernes skolefaglige resultater og arbejdsindsats. Flere empiriske studier viser en stærk sammenhæng mellem kvaliteten af forskellige forhold til læringsmiljøet og elevernes faglige præstationer (Nordahl et al. 2013: 67-68). De skolefaglige præstationer er i undersøgelsen kortlagt gennem lærervurderinger. For 7. -9. klasse er standpunktskarakterer også medregnet.

### **Brug af 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 på item-niveau for alle variablerne. Frekvensfordelingen 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. De forskellige spørgeskemaer i kortlægningsundersøgelsen er valgt ud fra, hvad der var bedst egnet til at kunne give et meningsfuldt bidrag til de undersøgelsesområder, der kastes lys på i denne evaluering. Hensigten med faktoranalyserne er derfor at komme frem til faktorer og begrebsområder, som kan anvendes i de videre statistiske analyser.

Der er i den kvantitative kortlægningsundersøgelse taget udgangspunkt i faktorløsninger baseret på tidligere brug af måleinstrumenter (Ogden 1995, Nordahl 2000 & 2005, Sunnevåg & Aasen 2009, Nordahl et al. 2012). Derefter er der i nogle tilfælde foretaget mere eksplorative analyser. I vurderingen af antal faktorer, som bruges videre frem i undersøgelsen, er der ikke ensidigt anvendt metodiske kriterier. Der har i større grad været brugt faktorløsninger fra tidligere datasæt, hvor måleinstrumenterne er anvendt.

Baseret på disse faktorløsninger er der lavet delskalaer eller faktorer af dataene. Det er desuden udviklet sumscorer; det vil sige summen af alle spørgsmålene inden for et tema eller hovedbegreb. For så langt som mulig at undersøge, hvor pålidelige eller stabile disse faktorer og sumscorer er, er der endvidere foretaget reliabilitetsanalyser ved brug af Cronbach Alpha.<sup>16</sup>

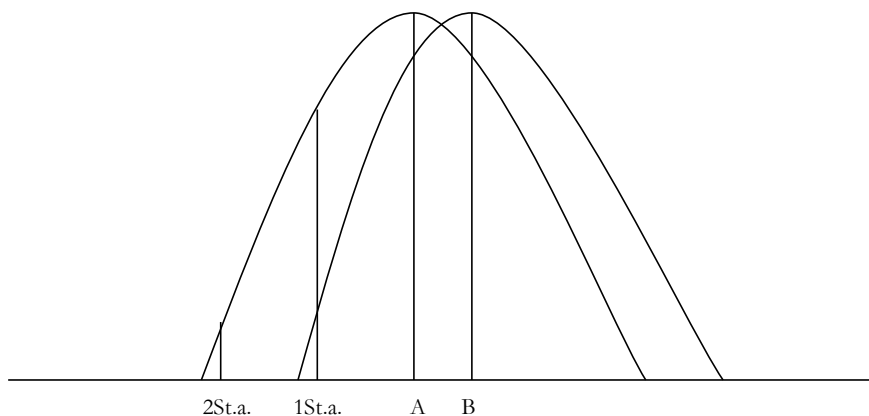
### Variansanalyser og effektmål

I denne kortlægningsundersøgelse for dagtilbud og skoler i Brønderslev Kommune har det været meget væsentligt at finde frem til forskelle og ligheder mellem kommunens dagtilbud og skoler. Den relative forskel mellem henholdsvis dagtilbud og skoler er vurderet ud fra standardafvigelser i målingerne. Det vil sige, at forskellene mellem de aktuelle institutioner er angivet i standardafvigelser. Dette statistiske mål på forskellene anvendes i T1 som en hjælp til at vurdere den praktiske betydning af forskelle mellem institutionerne i Brønderslev Kommune. I næste kvalitetsrapport for anden kortlægningsundersøgelse (T2) vil dette mål desuden kunne anvendes til at vurdere den praktiske betydning af størrelsen på ændringen mellem de to målinger (T1 og T2).

I figuren nedenfor er der gjort et forsøg på at fremstille varians og gennemsnit i to skoler (A og B). 68 % af variationen i målingen vil være inden for +/- en standardafvigelse, og 95 % af variationen vil befinde sig inden for +/- to standardafvigelser. Forskellene i gennemsnittet i figuren er tilnærmet en halv standardafvigelse. Der er en standardafvigelse fra gennemsnittet A til strengen 1 St.a.,<sup>17</sup> og forskellen mellem A og B er ca. halvdelen af dette.

<sup>16</sup> Målemetode i forhold til pålidelighed og sammenhæng i data

<sup>17</sup> St.a. = Standardafvigelse



Figur 4: Spredning og forskelle i standardafvigelse

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

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

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 skole A og B's elever og lærere. Størrelsen på standardafvigelsen, som udtryk for et variansmål, bliver influeret af de typer af målinger, som gennemføres.

Dette gælder særlig spredningen i materialet og forskelle mellem middelværdier på de forskellige variabler. Fordelen med 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 med brug af standardafvigelse er, at det er et mere usikkert mål, når variansen i målingerne ikke er normalfordelt.

### 500-pointskalaen

Alle dagtilbud og skoler, som deltager i kortlægningen, 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 fx finder sted i PISA-undersøgelserne. 500-pointskalaen tager både hensyn til gennemsnit og stan-

dardafvigelse. I skalaen er 500 point altid gennemsnittet<sup>18</sup> 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 institutioner inden for alle fokusområder altid er 500 point helt uafhængigt af, hvilken skala, der er anvendt i forhold til svaralternativer eller antal spørgsmål i hvert fokusområde.

I denne beregningsmåde er en forskel på 1 standardafvigelse det samme som 100 point. Dette giver et mere eksakt mål på forskelle, end hvis man kun ser på gennemsnitsresultater. Der gives dermed også et mere entydigt og sammenligneligt billede af datamaterialet.

En anden måde, at forholde sig til forskellen mellem institutioner og på sigt ændringer fra T1 til T2, kan være at inddrage John Hatties effektstørrelser (2009). Hvis man lægger alle hans mange metaanalyser sammen, er gennemsnitseffekten af de mange faktorer 0,4, hvilket får ham til at sige, at man kun bør interessere sig for pædagogiske tiltag med en effekt på over 0,4. Udtrykt anderledes kan man inddele effekten på læringsudbytte i følgende grupper:

- under 20 point (0,20 standardafvigelse) viser ingen effekt
- fra 20-39 point (0,20-0,39 standardafvigelse) viser en lille effekt
- fra 40-59 point (0,40-0,59 standardafvigelse) viser en moderat effekt
- over 60 point (0,60 standardafvigelse) viser en stærk effekt  
(Hattie 2009: 9 og 15-18)

### **Validitet og reliabilitet**

Nedenfor er foretaget en vurdering af validitet og reliabilitet i kortlægningens spørgeskemaundersøgelser og bearbejdningen af denne. Vurderingen af den kvantitative undersøgelses gyldighed indeholder mange forskellige tilgange til begrebet validitet. Således fremstår validitet som et mangeartet område, idet den tilgang, der vælges, bør være relevant for det empiriske materiale, som validitetsvurderingerne skal anvendes på.

#### **Reliabilitet**

Realibilitet anvendes for at finde frem til, hvor meget fejlvarians eller tilfældig varians, der er i et måleinstrument eller en måling, og det betragtes 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. Reliabilitet kan således 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 et item for at måle det samme fænomen. For at tage hensyn til målingernes nøjagtighed anvendes der derfor kun i ringe grad resultater fra enkelt item i præsentationen af

<sup>18</sup> I kortlægningsresultaterne (T1) for Brønderslev Kommune udgøres gennemsnittet af dagtilbud og skoler i henholdsvis Brønderslev Kommune og Fredericia Kommune, hvilket er med til at øge validiteten i undersøgelsen.

det empiriske materiale i denne undersøgelse.<sup>19</sup> I den største del viser analyserne, at reliabiliteten er tilfredsstillende i de data, som præsenteres her.

#### Begrebsvaliditet

Begrebsvaliditet indebærer en drøftelse af, om det teoretiske begreb, der tages sigte på at måle, faktisk bliver målt gennem de operationaliseringer, som er foretaget af det aktuelle begreb eller fænomen. Dette nødvendiggør en afklaring af det begreb, som skal måles, og en operationalisering af begrebet i tema, underbegreber, udsagn eller spørgsmål (Cohen 2007).

De underbegreber og spørgsmål, der er valgt i kortlægningen, skal på den bedst mulige måde dække det begreb, der studeres. For analyserne af datamaterialet er konsekvensen, at det må vurderes om den teoretiske begrebsmodel, der er udviklet, får metodologisk og substantiel støtte i det konkrete materiale. Lave korrelationer mellem svarene på de enkelte spørgsmål og den ringe støtte til teoretiske faktorløsninger vil kunne indikere en lav begrebsvaliditet i materialet.

I præsentationen af resultaterne er det 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 samt faktorløsninger i tidligere brug af måleinstrumenterne. I de tilfælde, hvor der ikke findes tilfredsstillende sammenhænge, er der valgt begrebsmæssige løsninger, som bygger mere på det empiriske materiale end på de forventede teoretiske løsninger.

Ud fra faktor- og reliabilitetsanalyser anses endvidere begrebsvaliditeten som tilfredsstillende, idet resultaternes overensstemmelse med begrebskonstruktionerne er relativt god. Inden for enkelte begrebsområder er validiteten imidlertid en smule lav. Men den vurderes alligevel som tilfredsstillende, fordi hensigten med denne kortlægningsundersøgelse er at vurdere generelle resultater inden for enkelte fænomener eller områder i enten dagtilbuddet eller skolen.

#### 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 er dette ikke noget problem, fordi udvalget er det samme som populationen, og idet der desuden er en tilfredsstillende svarprocent. Det skal imidlertid understreges, at populationen er Brønderslev Kommune, hvorfor generaliseringer til for eksempel nationalt niveau skal foretages med meget stor varsomhed.

<sup>19</sup> Dette gælder kun i nogen grad for data fra dagtilbuddets 4-5 årige børn. Her er nogle spørgsmål samlet i områder og andre fremstår som enkelt spørgsmål



## Kapitel 5:

# Kortlægningsresultater: Hvad kan data og analyser bruges til?

I de følgende to kapitler fremlægger vi resultaterne af den indledende kortlægning i Brønderslev. Grundprincippet for den kortlægning, som LSP anvender i sine forsknings- og udviklingsprojekter er, at man er nødt til at fokusere på de indsats, som lærere, pædagoger og ledelse i dagtilbud og skoler har indflydelse på. Vi ved eksempelvis fra John Hattie (2009), at ca. 50 procent af læringsudbyttet kan forklares ud fra de evner, skolens elever allerede har, og vi ved også at forholdene i hjemmene spiller en rolle på ca. 10 procent. Til gengæld ved vi også, at godt 30 procent af læringsudbyttet kan føres tilbage til lærernes indsats. Det må antages, at noget tilsvarende gør sig gældende i dagtilbud.

Det er indlysende, at vi må bruge vores energi, fokusere vores analyser og rette vores indsats mod at påvirke de faktorer, som vi selv har indflydelse på. Både skoler og dagtilbud har de børn, de har, eller udtrykt anderledes: Forældrene har sendt de bedste børn, de har i tillid til at skolen og dagtilbuddet bruger deres professionelle tilgang til at skabe gode læringsmiljøer der understøtter alle børns læring og trivsel. Omvendt har børn de forældre, de har. Det kan vi ikke ændre på, men vi kan støtte op om forældrenes indsats via et godt samarbejde mellem hjem-dagtilbud/skole. Konsekvensen er, at de data, der præsenteres i kortlægningen, i høj grad er rettet mod de faktorer, der kan påvirkes.

Det betyder, at vi fokuserer på to typer data: På den ene side fokuserer vi på information om børns udvikling og trivsel. På den anden side fokuserer vi på information om den pædagogiske praksis, som børn møder og deltager i. Enhver pædagogisk indsats må rette sig mod at tilrettelægge den pædagogiske praksis på en sådan måde, at man stimulerer det enkelte barn bedst muligt i forhold til dets evner og potentialer, og at man i videst muligt omfang når de resultater angående læring, udvikling og trivsel, som man har identificeret på forhånd og/eller har forpligtet sig på, fordi de stammer fra demokratisk vedtagne nationale eller lokale mål.

En yderligere konsekvens er, at de data, vi indsamler i dag, bør danne grundlag for vores indsats i morgen. Det er ikke sådan, at man automatisk kan "aflede" specifikke indsats af specifikke data, for der findes ikke en simpel, kausal relation mellem indsats og effekt. Men det betyder, at visse indsats med stor grad af sandsynlighed kan forventes at have bestemte effekter. Sådanne sammenhænge

kan analyseres ved hjælp af korrelationsanalyser. Allerbedst er det at gennemføre longitudinelle studier, dvs. studier over tid, fordi man så har bedre mulighed for at identificere forholdet mellem indsats og effekt, men denne mulighed foreligger ikke, når der er tale om en såkaldt T1-undersøgelse. Det må med andre ord følge senere i projektet. Men alligevel kan man godt studere sammenhænge mellem parallelle indsatser og fremføre formodninger om sammenhænge. Konsekvensen er, at man som forsker ikke kan anvise bestemte metoder, som lærere, pædagoger eller ledere skal følge, men at man, som John Hattie med henvisning til John Dewey skriver, ved hjælp af evidens kan skabe grundlag for en "intelligent pædagogisk indsats" (2009: 247). Det betyder, at lærere, pædagoger og ledere arbejder forsknings- og data-*informeret*, ikke forsknings- og data-*baseret*.

Konsekvensen er, at data for skoler, dagtilbud, klasser og grupper af børn, fx på stuer, skal være tilgængelige, at de enkelte lærere, pædagoger og ledere skal arbejde ud fra disse data, at de skal bruges som grundlag for møder og samarbejde i skoler og dagtilbud, fx i teams, at man skal gennemføre tidlige, hurtige og kontinuerlige interventioner med udgangspunkt i disse data, at man – netop fordi resultatet ikke er givet med kausal sikkerhed – skal følge op på indsatserne med løbende evaluering og forslag til ændringer eller modifikationer, og at man skal udvikle professionelle, kollektive læringsfællesskaber, hvor man drøfter hinandens veldokumenterede indsatser på baggrund af tilgængelige data og forskningsbaseret viden om, hvad der sandsynligvis virker mest hensigtsmæssigt.

Endelig betyder det, at vi skal lære af hinanden, både som enkelt-aktører, som team og som institutioner i samspil med andre institutioner. Ofte siger vi, at netop vores skole, i vores dagtilbud, klasse eller børnegruppe er så speciel, at vi ikke kan lære af andre, fordi netop vores børn/elever er unikke, vores forældre er anderledes end andre forældre og vores medarbejdere eller kolleger enten ikke kan eller ikke ønsker at gøre det, som har vist sig at gå godt i andre institutioner. Over for dette står, at de data vi frembringer, og de sammenhængsstudier vi laver, demonstrerer, at man godt kan generalisere, at børn, elever, klasser, institutioner og pædagogiske indsatser (og effekterne af dem) faktisk er sammenlignelige, fuldstændig ligesom man også kan foretage sammenligninger og generaliseringer hvad angår andre sociale sammenhænge, uden at man naturligvis kan reducere disse ofte komplekse sammenhænge til simple kausalforhold.

## Kapitel 6:

# Kortlægning af dagtilbud – resultater

I denne kortlægningsundersøgelse i Brønderslev Kommune har vi som beskrevet i kapitel fire anvendt et digitalt, netbaseret spørgeskema, hvor bl.a. et stort antal børn selv får formidlet sine erfaringer og oplevelser fra dagtilbuddet. På denne måde har ledelsen og de pædagogiske medarbejdere i dagtilbud en ny og direkte adgang til børns erfaringer og oplevelser, og de har dermed fået et pædagogisk værktøj, som giver mulighed for at de både selv og i samarbejde med deres ansatte eksempelvis kan analysere børnenes svar for at forbedre kvaliteten i netop deres dagtilbud.

### Fremstilling af hovedresultater

I dette kapitel vil vi præsentere en del hovedfund fra kortlægningsundersøgelsen blandt børn, medarbejdere, ledelse og forældre. Hovedfokus vil ligge på kommunalt niveau og på fund, som er knyttet til Brønderslev Kommune. Men samtidig præsenteres det også en række fund, som med fordel kan drøftes og vurderes i det enkelte dagtilbud. Hensigten er at vise både styrker og udfordringer i relation til kommunens dagtilbud.

Danmarks dagtilbud er vigtige isæt i børns liv, og kvaliteten af tilbuddene er af afgørende betydning for det enkelte barns muligheder fremadrettet (OECD 2006, Nielsen & Christoffersen 2009, Heckman & Cuhna 2010). Det er dagtilbuddets opgave at bidrage til, at vores demokratiske velfærdssamfund kan videreføres, og at det enkelte barn lærer og udvikler sig. Traditionelt set deler man opgaven op i tre dele:

- Barnet skal udvikles som menneske, dvs. som et livsdueligt individ.
- Barnet skal udvikles som samfundsborger, dvs. som en person der påtager sig pligter og bidrager med egne opfattelser i et demokratisk fællesskab.
- Barnet skal lære og udvikle sig på en sådan måde, at det kan fortsætte med at udvikle sig og tilegne sig kundskaber og færdigheder i grundskolen.

Derfor er det vigtigt at vurdere, om dagtilbuddene i Brønderslev Kommune sikrer, at denne opgave bliver varetaget.

### Præsentation af resultater

Nedenfor præsenteres en række overordnede resultater fra kortlægningsundersøgelsen om dagtilbud i Brønderslev Kommune. Når vi i dette afsnit tager resul-

tater fra enkelt-institutioner er de dels anonymiserede, dels er hensigten alene at illustrere forhold, som har en bredere relevans. Endvidere er materialet så omfattende, at langt fra alle af kortlægningens resultater præsenteres, ligesom nogle af resultaterne kun præsenteres med en kortfattet analyse. Men hovedtrækkene i resultaterne præsenteres på grundlag af den relevans, som de vurderes at kunne have for projektet i Brønderslev Kommune. Vi trækker især følgende aspekter frem:

- Børnenes adfærd, læring og trivsel
- Ledelses- og personaleforhold
- Forskelle i forældres vurdering af dagtilbuddet.

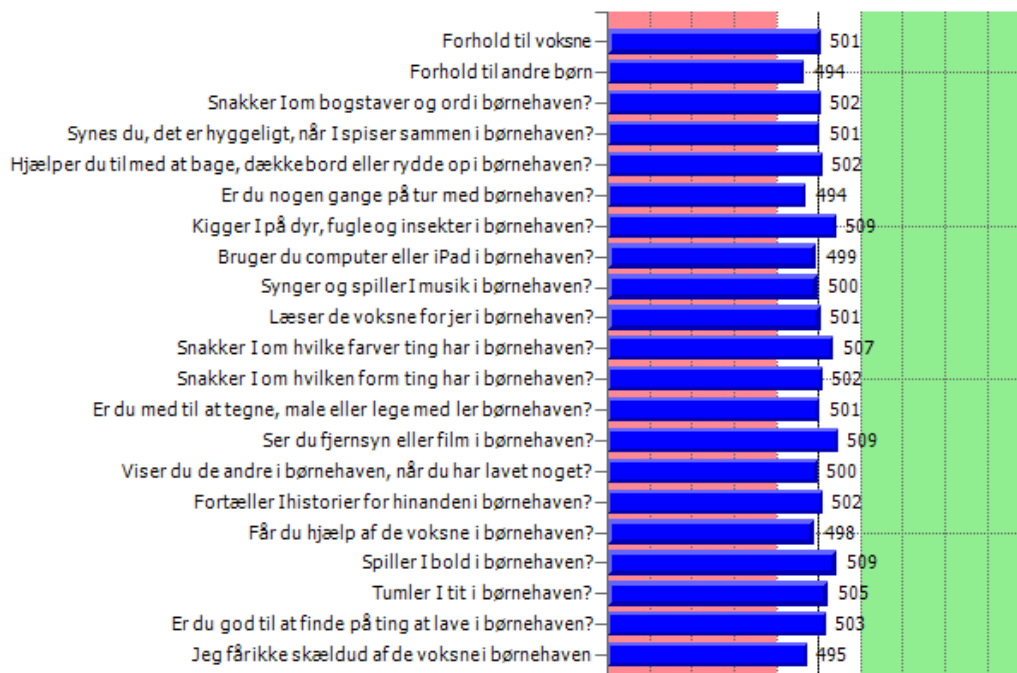
Spørgsmålet om forskelle mellem børn og mellem dagtilbud behandles delvist som en integreret del af de andre emner således, at det for eksempel både indgår i behandlingen af lærings- og udviklingsresultater og af trivsel. Det er nemlig ikke kun interessant at se på gennemsnitsresultater. Lige så interessant, ja måske endnu mere relevant, er det at identificere forskelle mellem dagtilbud og mellem børn indbyrdes. Dels er der en stigende anerkendelse af, at man skal flytte opmærksomheden fra generelle læringsresultater til den specifikke fremgang for det enkelte barn, uanset vedkommendes udgangspunkt (Hattie 2013, Nottingham 2013). Dels er der en voksende opmærksomhed på, at forskelle mellem institutioner betyder meget for det enkelte barns muligheder (Andersen et al. 2014). Hvis idealet er et samfund med "chance-lighed", dvs. ensartede muligheder for at udvikle de potentialer, man har, må man være kritisk over for markante forskelle mellem de muligheder, institutionerne giver det enkelte barn for at udfolde disse potentialer.<sup>20</sup>

### **Det generelle billede**

Indledningsvis er det vigtigt igen at understrege, at de data, som nedenstående analyser bygger på, stammer fra den første kortlægningsundersøgelse (T1) i Brønderslev-projektet. Det er derfor på nuværende tidspunkt ikke muligt at foretage såkaldt longitudinelle analyser, dvs. analyser af hvordan dagtilbud i Brønderslev Kommune har udviklet sig over tid. Det kan først ske i forbindelse med gennemførelsen af den kommende kortlægningsundersøgelse (T2), som er planlagt til at blive gennemført i anden halvdel af 2015. Det, vi kan vise i denne kvalitetsrapport, er alene et øjebliksbillede af situationen i Brønderslev baseret på data fra T1, der som nævnt indledningsvis er foretaget sidst i 2013/først i 2014.

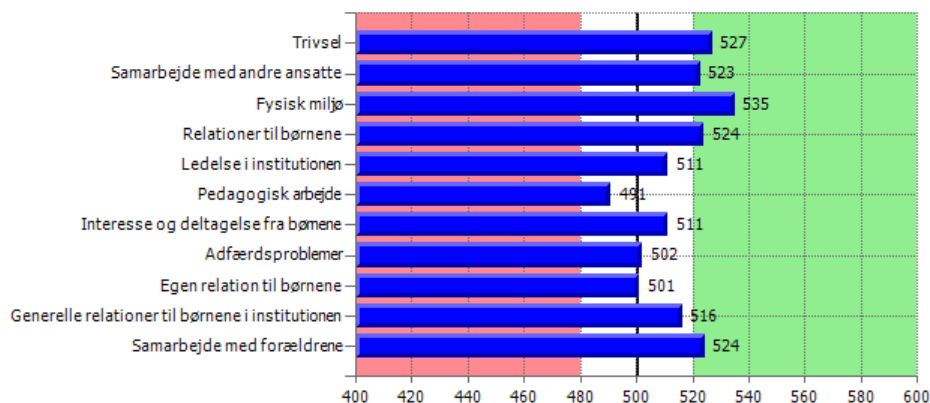
Ser man på det samlede billede af børnenes egen vurdering af deres udbytte af at gå i dagtilbud, kan man se, at dette ud fra en gennemsnitsbetragtning er tilfældet. Som det fremgår, er der meget beskedne udsving omkring gennemsnitstallet på 500.

<sup>20</sup> Som det fremgår senere, gør det samme sig gældende for analysen af skolerne, hvorfor man finder den samme formulering der



Figur 5: Børnenes samlede vurderinger af dagtilbuddet i Brønderslev Kommune

Endelig skal det nævnes, at svarene fra det samlede pædagogiske personale i kommunens dagtilbud i forhold til vuggestuen, børnehaven eller landsbyordningen som arbejdsmiljø, viser en tydeligt større spredning:



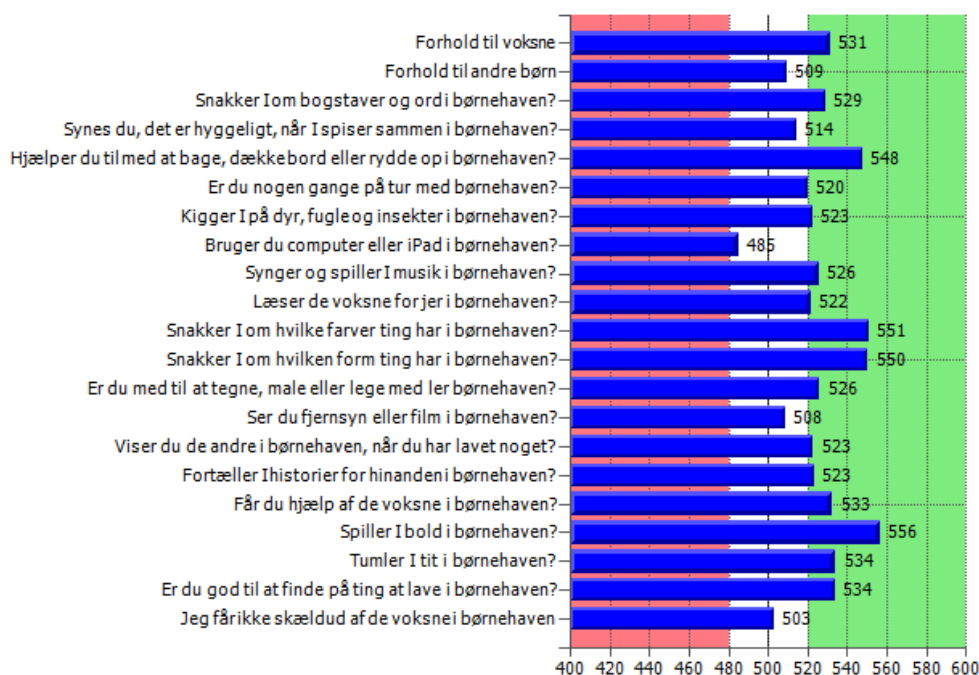
Figur 6: Personalets samlede vurderinger af dagtilbuddet i Brønderslev Kommune

De pædagogiske medarbejdere er samlet set tilfredse med deres egen trivsel, samarbejde med kolleger, fysisk miljø, relationer til børnene og samarbejde med forældrene. Derimod er de mere kritiske hvad angår det pædagogiske arbejde. Det anbefales, at opmærksomheden bl.a. rettes mod dette punkt i det fremadrettede arbejde med udviklingen af kvaliteten i kommunens dagtilbud.

## Spredning mellem dagtilbud

Hvis man går ind og ser på fx børnenes vurdering af deres udbytte af at gå i den enkelte børnehave eller landsbyordning, viser der sig straks et helt andet billede, nemlig nogle markante forskelle i forhold til hvert enkelt spørgsmål. Nedenfor vises (for illustrationens skyld) - profilen fra to anonymiserede dagtilbud - her børnehaver:

### Dagtilbud A

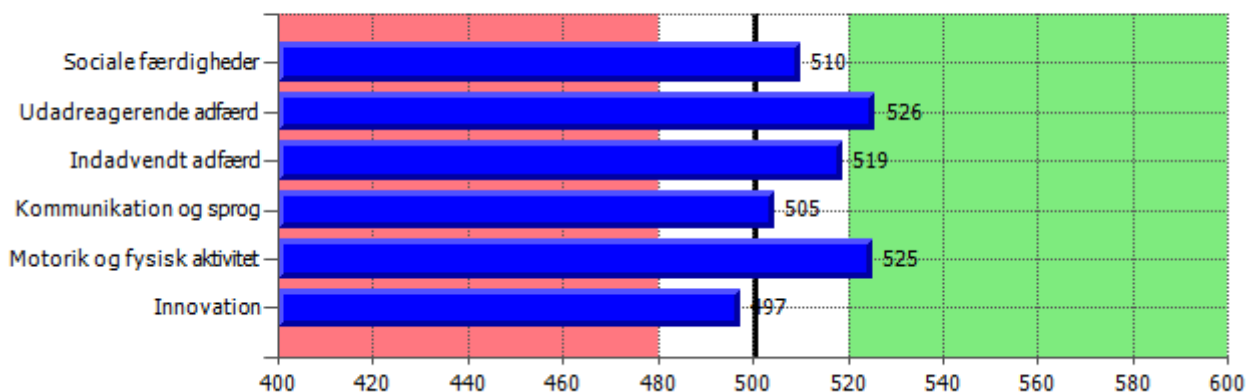


Figur 7: Dagtilbud A - Børnenes vurderinger af dagtilbuddet

I Dagtilbud A er der tydeligvis, ifølge børnenes vurdering, et godt forhold til de voksne og til andre børn (forhold til voksne, forhold til andre børn<sup>21</sup>, "får du hjælp af de voksne", "jeg får ikke skældud af de voksne"), ligesom der er et højt niveau med hensyn til udvikling af praktiske, sociale kompetencer ("hjælper du til med at bage, dække bord osv."), kognitive kompetencer ("snakker I om hvilke farver tingene har", "snakker I om hvilken form tingene har", osv.), fysiske, kropslige kompetencer ("spiller I bold", "tumler I"). Ligeledes må man antage, at der lægges vægt på kreativitet og innovation, jf. det høje tal på svaret på fx. spørgsmålet "er du god til at finde på ting at lave". Tilsyneladende er det alene brugen af computer og iPad, der i forhold til børnenes forventninger, er prioriteret relativt lavt.

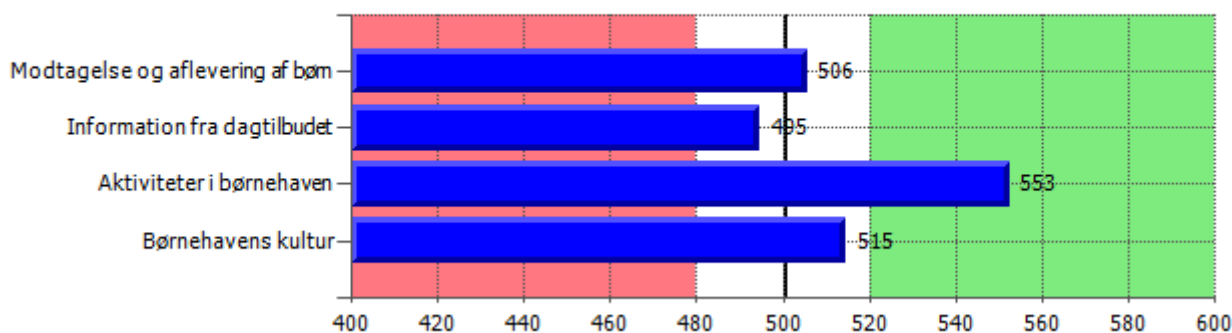
Det er interessant at sammenligne børnenes vurdering med kontaktpædagogernes vurdering. I samme (anonymiserede) dagtilbud er kontaktpædagogernes

<sup>21</sup> Bag disse to områder i visningen gemmer der sig en række spørgsmål, der alle relaterer sig til relationen mellem barn-barn eller voksen-barn



Figur 8: Dagtilbud A - Kontaktpædagogernes vurderinger af børnenes kompetencer og adfærbillede af børnenes kompetencer som følger:

Det er tydeligt, at kontaktpædagogerne vurderer børnenes sociale, motoriske og kommunikative færdigheder højt eller i hvert over middel. Der er med andre ord overensstemmelse mellem børnenes vurdering af indsatser og kontaktpædagogernes vurdering af effekten af disse indsatser. Alene på baggrund af disse to profiler - baseret på børnenes og kontaktpædagogernes input - kan man med forsigtighed vurdere, at der er tale om et velfungerende dagtilbud med overensstemmelse mellem indsatser og effekter.



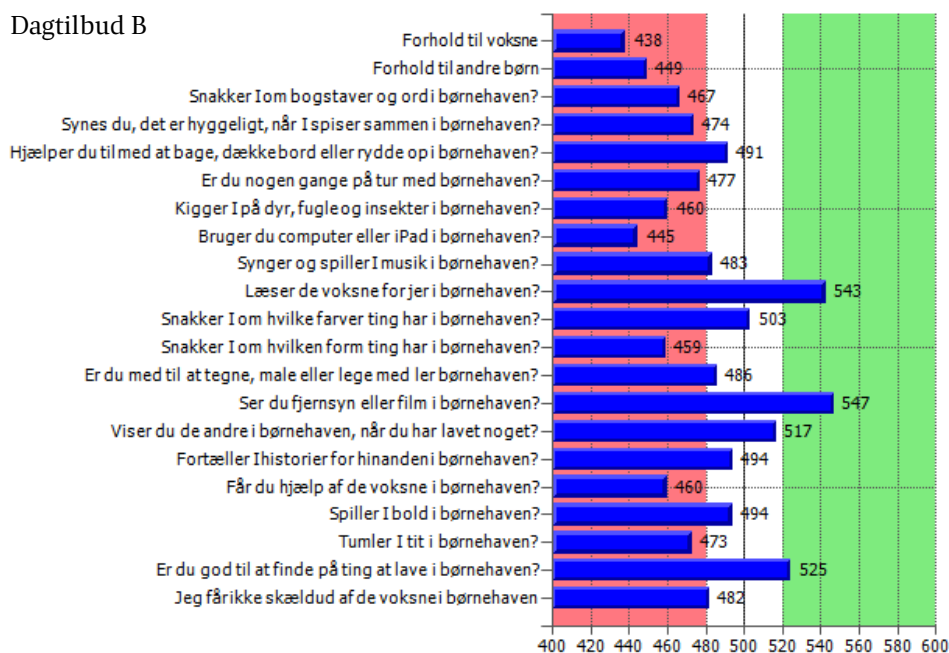
Figur 9: Dagtilbud A - Forældrenes vurderinger af dagtilbuddet

Det bekræftes, når man spørger forældrene:

I forældrenes svar er der stor anerkendelse af aktiviteterne i dagtilbuddet og af dens kultur. Også vigtige ritualer som modtagelse og aflevering af børn ligger over middel. Alene hvad angår information fra dagtilbuddet ligger dette dagtilbud ifølge forældrene under middel.

Men betyder det nu, at alt er i den skønneste orden hvad angår kvaliteten af dagtilbud i Brønderslev? Hvis man ser på de tilsvarende profiler for en anden, ligeledes anonymiseret dagtilbud (B) i Brønderslev, ser man at svaret er nej, og at det langt fra forholder sig sådan. Dette andet dagtilbud har ifølge børnene følgende profil:

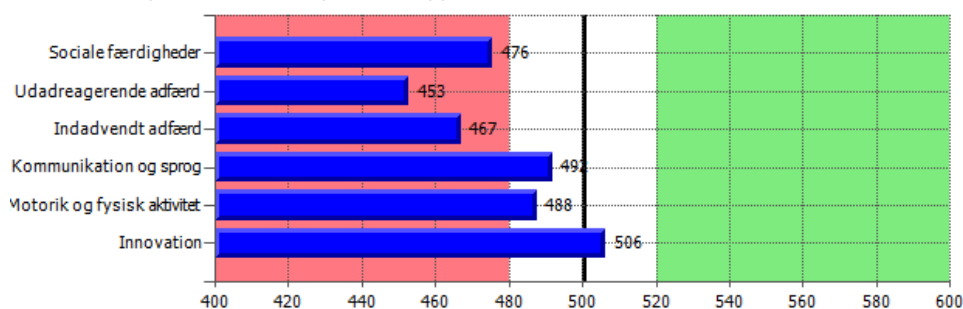
## Dagtilbud B



Figur 10: Dagtilbud B - Børnenes vurderinger af Dagtilbuddet

Dette dagtilbud scorer meget højt med hensyn til oplæsning samt fjernsyn og film. Heroverfor ligger den i markant grad lavt med hensyn til en række andre, centrale faktorer som for eksempel sociale relationer (forhold til andre børn, "får du hjælp af de voksne", "er det hyggeligt når I spiser sammen"), kognitiv stimulering (snakker I om bogstaver, snakker I om hvilken form tingene har, kigger I på dyr, fugle og insekter), og motorisk stimulering (spiller i bold?, tumler I tit?). Der er med andre ord grund til at hæfte sig ved børnenes udsagn, som ikke alene – som tidligere nævnt – er valide, men som også demonstrerer store forskelle fra dagtilbud til dagtilbud. Hvis man tager børns udsagn alvorligt – og det er der som tidligere nævnt god grund til at gøre – bør man allerede på dette grundlag hæfte sig ved forskellene og fx. understøtte transfer mellem de to institutioner, Best Practice aktiviteter osv.

Billedet bestyrkes, hvis man i det samme dagtilbud ser på kontaktpædagogens vurdering af børnene. Også den ligger lavt på de fleste parametre.

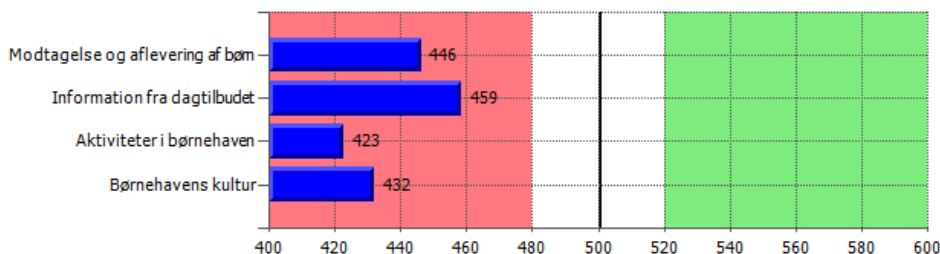


Figur 11: Dagtilbud B - Kontaktpædagogernes vurderinger af børnenes kompetencer og adfærd

Bortset fra børnenes innovationsevne ligger vurderingerne klart under middel, og særligt bemærkelsesværdigt er det med hensyn til vurderingen af børnenes sociale færdigheder og deres adfærd og trivsel (udadreagerende adfærd og indadvendt adfærd). Kun deres innovationsevne ligger en lille smule – men ikke signifikant – over middel, hvilket i øvrigt bekræfter børnenes selvbillede på dette punkt.



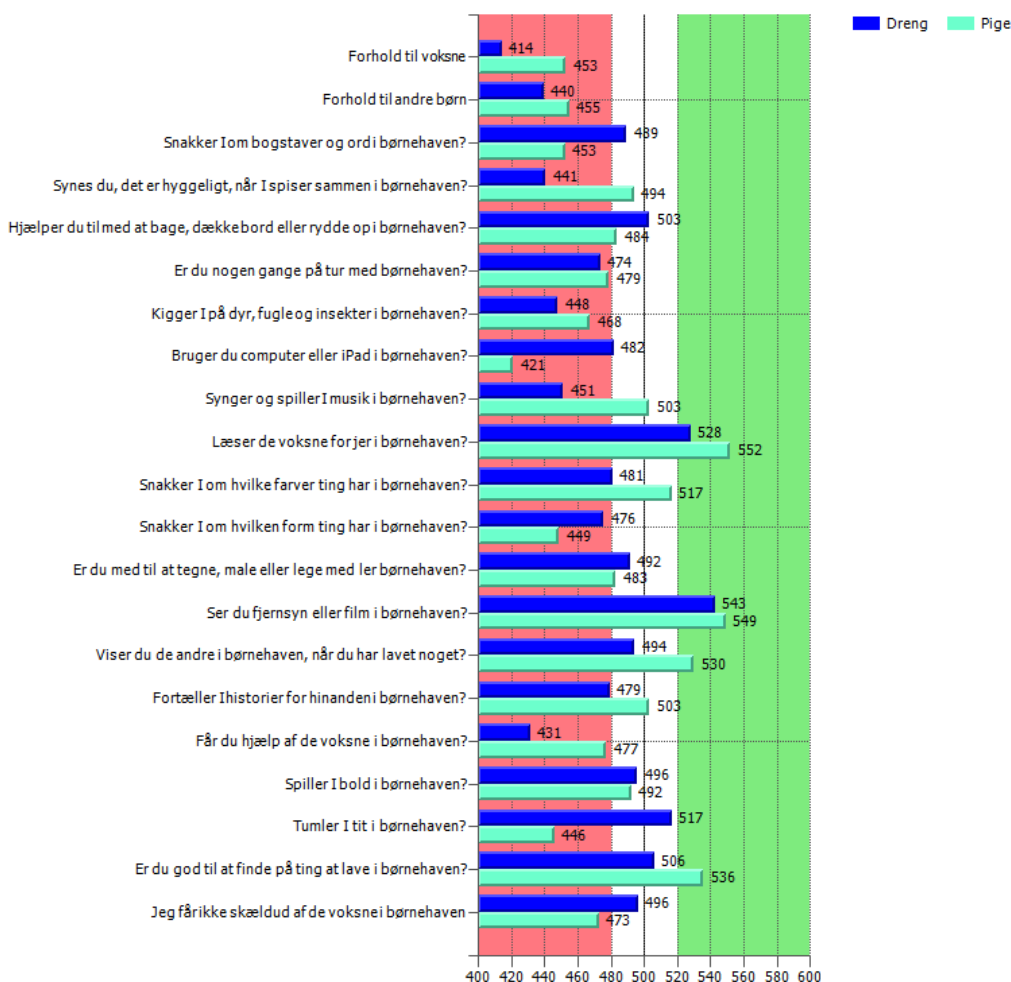
Billedet bekræftes, hvis man ser på forældrenes vurdering af dette dagtilbud. På alle områder viser forældrenes svar, at der i forhold til samarbejdet mellem dagtilbud-hjem og den generelle kvalitet af det dagtilbud, deres barn går i er plads til forbedringer:



Figur 12: Dagtilbud B - Forældrenes vurderinger af dagtilbuddet

Ud fra disse forskellige profiler ser det ud som om, at der tilsyneladende tale om et dagtilbud, hvor alle parter vurderer læringsmiljøet, den pædagogiske og sociale indsats lavt.

Endelig er det bemærkelsesværdigt - og tankevækkende - at se på spredningen mellem drenge og piger i det pågældende dagtilbud:



Figur 13: Dagtilbud B - spredningen mellem drenge og piger

Der er på nogle punkter tale om meget markante forskelle mellem drenges og pigers oplevelse af dagtilbuddet og dets aktiviteter. Forholdet til de voksne er lavt for begge køn, men foruroligende lavt for drengene. Den samme store forskel, hvor drengene ligger efter pigerne, gælder for aktiviteten synge og spille og på spørgsmålet, om det er hyggeligt at spise sammen. Til gengæld ligger drengenes vurdering højest på et par aktiviteter som fx brugen af computer og iPad. Man skal naturligvis huske, at der er tale om drenges og pigers vurdering, så den kan både afspejle reelle forskelle eller forskelle i vurdering af forskellige aktiviteter. Uanset om forklaringen er denne ene eller den anden, er der tale om forskelle, der afspejler markante forskelle med hensyn til kønskultur i den pågældende dagtilbud, og som det huskes fra John Hattie's effektstørrelser (se kap. 4), er denne afvigelse på nogle punkter særdeles stor – så stor, at man må forvente, at det har indvirkning på børnenes læring og trivsel, og dermed også har konsekvenser for børnenes potentialer og chancer, når de starter i skolen.

Allerede af disse få eksempler kan man se, at selv om gennemsnittet for dagtilbud i Brønderslev Kommune er pænt, er der god grund til at bore sig ned i og analysere forskellene mellem de enkelte institutioner:

- For det første synes der at være betydelige forskelle med hensyn til børnenes vurdering af forskellige dagtilbud
- For det andet er der åbenlyst institutioner, som scorer lavt både ifølge børn, kontaktpædagoger og personale
- For det tredje er der kan være store forskelle mellem drenge og pigers trivsel og synlighed i dagtilbuddet og dermed i dagtilbuddet

### **Spredning - set i forhold til børnenes adfærd, læring og trivsel**

I de følgende analyser ser vi både på spredning mellem børn og mellem de enkelte dagtilbud i kommunen, dvs. alle 24 institutioner. Det gennemgående træk, og det man skal hæfte sig ved, er, at der mellem kommunens dagtilbud undertiden er overordentlig stor spredning, og at det ikke skyldes, at en enkelte eller nogle få institutioner skiller sig ud, men at der med en stærk generalisering er cirka en tredjedel af dagtilbuddene, der ligger i top, en tredjedel i midtergruppen og en tredjedel i bunden.

#### **Adfærd og sociale færdigheder**

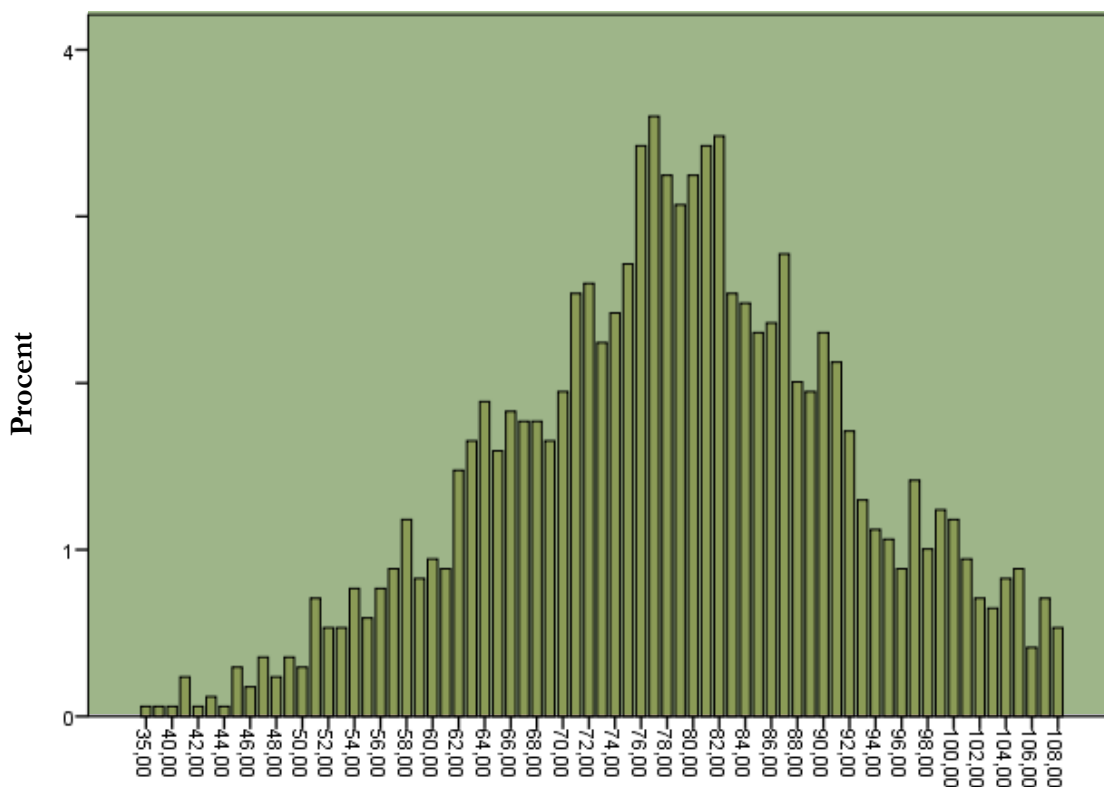
Forholdet til jævnaldrende er meget vigtigt for alle børn, og der foregår et kontinuerlig socialt spil mellem børn i dagtilbuddet. Dette sociale samspil foregår i alle aktiviteter og situationer i dagtilbuddet. Evnen til at mestre det sociale samspil er af stor betydning, og børns sociale situation i dagtilbuddet vil også være en væsentlig betingelse i deres identitetsudvikling og dannelse.

For børn er dagtilbuddet i høj grad en social arena, og deres sociale færdigheder bliver derfor afgørende betingelse for, hvordan de kan mestre denne arena. At

have gode sociale færdigheder er ofte en forudsætning for deltagelse, venskaber, samt en vigtig faktor i forhold til modvirkning af udviklingen af problemadfærd (Ogden 2001). Dagtilbuddets voksne har i deres professionelle arbejde gode muligheder for at bidrage til børns sociale deltagelse og dermed også deres indlæring af sociale færdigheder. De pædagogiske medarbejdere i dagtilbuddet bør derfor have en stærk bevidsthed om dagtilbuddet som social arena, og om vigtigheden af den sociale udvikling og læring, som børn har der.

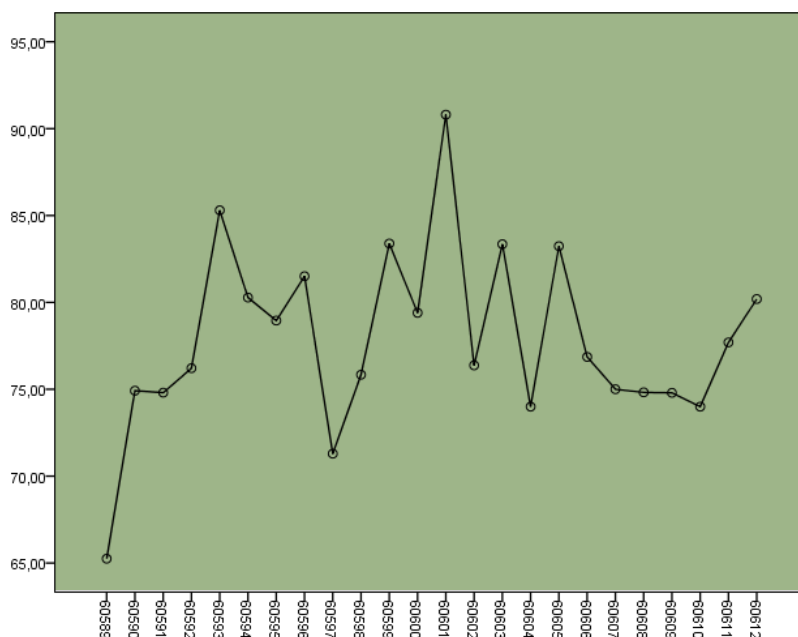
#### Sociale færdigheder – samlet frekvensfordeling

I fremstillingen nedenfor er der vist hvordan børns sociale færdigheder fordeler sig på de scorer som børnene har haft i kortlægningen. Hvert barn er her vurderet af kontaktpædagogen ud fra 27 udsagn, der tilsammen dækker over områder i relation til sociale færdigheder. Fordelingen viser en relativ stor variation, og det betyder, at der er børn som i ringe grad har udviklet disse sociale færdigheder, mens andre børn i høj grad har evner til at bruge færdighederne i forskellige sociale situationer.



Figur 14: Frekvensfordeling over børns sociale færdigheder

Sociale færdigheder/ Forskel (Z-score) = 1,94



Figur 15: Spredning mellem dagtilbud set i forhold til børnenes sociale færdigheder

Som det fremgår af ovenstående figur, så findes spredningen omkring vurderingen af børns sociale færdigheder også mellem institutionerne. Forskellene er relativt store, og det kan være svært at forklare denne alene ud fra forskelle i forhold til børnenes forudsætninger for at udvikle sociale færdigheder. Figuren viser at der er dagtilbud i Brønderslev Kommune, hvor børn generelt udviser gode sociale færdigheder, samtidig med at der er dagtilbud, hvor børn i høj grad udviser uhensigtsmæssig social adfærd.

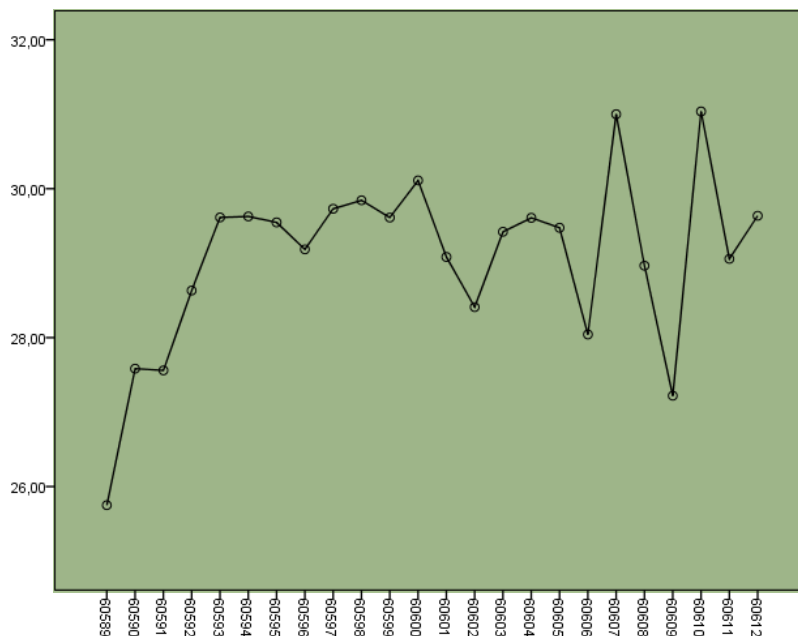
Sociale færdigheder er et overordnet mål for danske dagtilbud. Læring i dagtilbud handler i høj grad om, at børnene skal tilegne sig sociale færdigheder, og disse færdigheder er en central del af børns generelle udvikling og læring (Lamer 2013). Det er derfor et vigtigt opmærksomhedspunkt fremadrettet, at der er så relativ stor spredning mellem dagtilbud i samme kommune. Det vil sige at der sandsynligvis er forskellig pædagogisk praksis i dagtilbuddene i forhold til dette område, og at nogle dagtilbud lykkes bedre end andre i forhold til at skabe et læringsmiljø, der fremmer børnenes udvikling af sociale kompetencer.

#### Problemadfærd

Hvad angår problemadfærd trækker vi såkaldt udreagerende- og indadvendt adfærd frem. Vurderingerne, som stammer fra kontaktpædagogerne, er dels et udtryk for, hvordan de voksne ser på børnene, men dels også et udtryk for, hvordan børnene reelt trives i de pågældende institutioner. Der er grund til at hæfte sig ved, at der er stor lighed mellem fordelingen af institutioner hvad angår problemadfærd og indadvendt adfærd. Resultaterne tyder på, at dette ikke alene kan

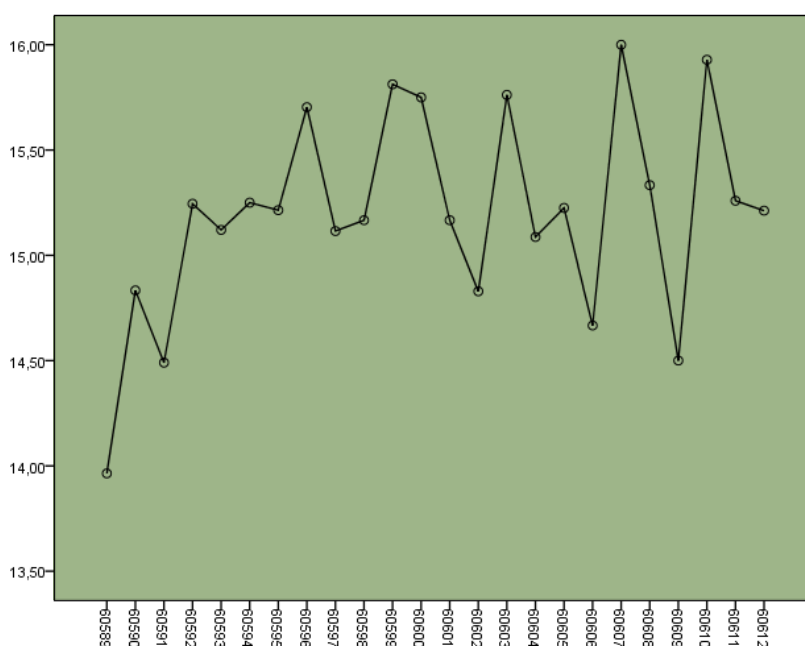
forklares med, at nogle institutioner har flere "problematisk" børn end andre. Det skyldes også og sandsynligvis snarere, at vilkårene for børns trivsel er forskellig fra institution til institution.

Udadreagerende adfærd/Forskel (Z-score) = 1,49



Figur 16: Spredning mellem dagtilbud set i forhold til børnenes udadreagerende adfærd

Indadvendt adfærd/Forskel (Z-score) = 1,06



Figur 17: Spredning mellem dagtilbud set i forhold til indadvendt adfærd hos børnene

Som det fremgår, ligner de tre figurer (15, 16 og 17) vedrørende spredning mellem institutioner i forhold til social, indadvendt- og udadværende strukturelt hinanden. Dette indebærer, at det i et vist omfang er de samme institutioner, der klarer sig god eller mindre godt hvad angår børnenes sociale færdigheder, udadværende adfærd og indadvendt adfærd. Dette giver anledning til at diskutere, om disse forskelle er et udtryk for forskelle i børnenes egenskaber, et udtryk for forskelle i kvalitet mellem dagtilbud eller et udtryk for systematiske forskelle i kontaktpædagogernes vurderinger af børnene.

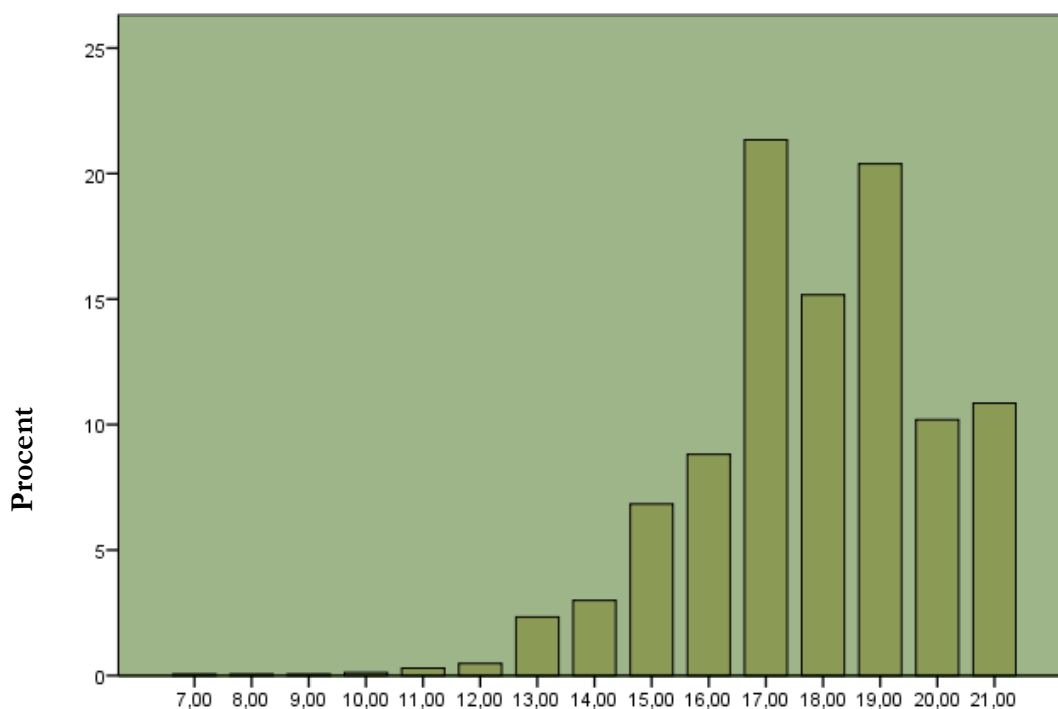
Selv om de enkelte dagtilbud naturligvis har et forskelligt rekrutteringsgrundlag er der ikke grund til at antage, at forskellene alene eller bare hovedsageligt kan forklares ud fra forskelle i børnenes forudsætninger og socialt betingede egenskaber. Dette giver anledning til at rette fokus på den store forskel mellem dagtilbuddenes kvalitet. Dette kunne give anledning til "Best Practice"-aktiviteter, kompetenceudvikling, leder- og personalesamarbejde på tværs af institutioner mv.

#### Læring, udvikling og trivsel

I dagtilbudsloven står trivsel, udvikling og læring opført i § 1 som de tre overordnede mål med børns ophold i danske dagtilbud (Socialministeriet 2010). Begrebernes sammenstilling i formålsparagraffen kan ses som udtryk for en pædagogisk 'educare' diskurs (Caldwell 1989), der rummer og værdisætter alle tre dimensioner på en og samme tid. Educare tanken baserer sig således på en ide om, at omsorg, opdragelse og undervisning kan ses som et sammenhængende hele, en enhed af 'education' og 'care' – educare (Broström 2009).

Trivselsbegrebet forstås i denne sammenhæng ud fra en positiv individual-psykologisk interesse i menneskelig vækst, udvikling og dannelse. Det er endvidere baseret på en grundlæggende tanke om, at trivsel er noget, der opnås i relation til nogle mere objektive og eksistentielle udfordringer i tilværelsen, såsom at opnå meningsfulde mål i livet, personlig vækst og udvikling og at få etableret nogle meningsfulde relationer til andre (Keyes et al. 2002).

### Børns trivsel – samlet frekvensfordeling



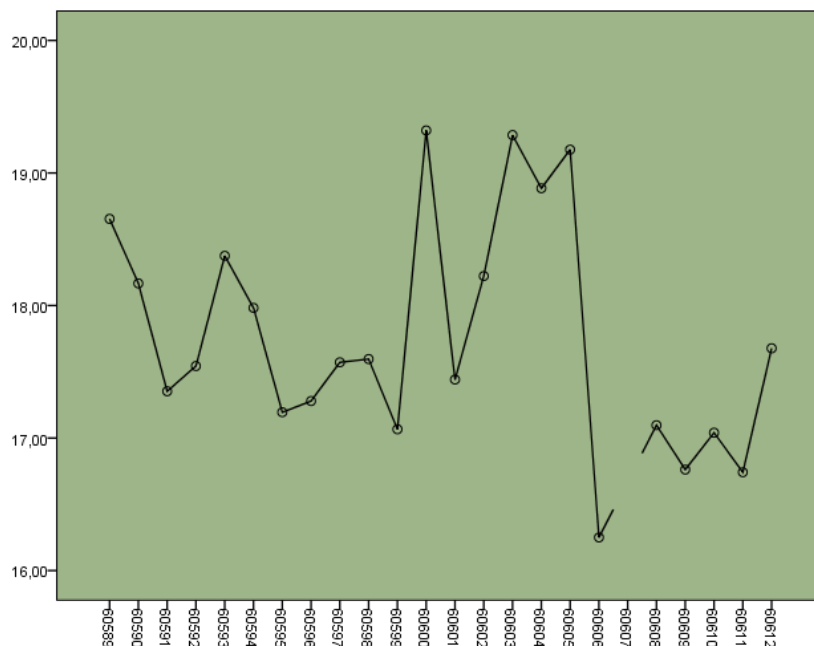
Figur 18: Børns trivsel

Børns trivsel er i denne kortlægning vurderet af børnene selv ved at de har taget stilling til udsagn omkring deres egen daglige situation i dagtilbud. Ovenstående figur viser, hvordan børnene vurderer deres egen trivsel i dagtilbuddet. Vi ser af svarene, at rigtig mange børn udtrykker at de trives både rigtig godt (19,00 – 21,00) og over middel (17,00 og 18,00). Dette betyder at langt de fleste 4-5 årige dagtilbudsbørn i Brønderslev Kommune sandsynligvis oplever et dagtilbud, ligesom vi ønsker at dagtilbud skal være for børn. De har venner, leger med andre børn og bliver sjældent drillet.

Men samtidig er der nogle børn som i større eller mindre grad ikke oplever dette. Der er den lille gruppe børn, der trives under middel (12,00) og middel godt (13,00 – 16,00). Det er vigtigt at der fremadrettet sættes fokus på denne gruppe.

Kigger vi på spredning mellem dagtilbud, når det gælder børns trivsel, så er det også værd at bemærke, at der er en stor variation mellem dagtilbud i forhold til børnenes oplevelse af deres egen trivsel. Der er dagtilbud, der scorer højt, det vil sige at børnene her oplever at de har det godt i deres dagtilbud. De har venner, de oplever ikke drillerier og de udtrykker at de kan lide at gå i børnehave eller landsbyordning. Der er alt mulig grund til at tro på at denne type positive vurderinger fra børnene også er et billede på dagtilbud af god kvalitet – dvs. dagtilbud med et godt lærings- og dannelsesmiljø.

Børns trivsel/ Forskel (Z-score) = 1,43



Figur 19: Spredning mellem dagtilbud set i forhold til børnenes trivsel

### Læring og udvikling

Tidlig læring er central for udvikling af børns potentialer og kompetencer (OECD 2001, 2006). I de danske dagtilbud 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 (Qvortrup 2012).

En af de grundlæggende tanker bag de pædagogiske læreplaner, som alle dagtilbud siden 2004 har arbejdet efter, er, at hvert barn er medskabere af sin egen læring – en læring, som dagtilbuddets pædagoger skal støtte, guide og udfordre, hvad enten der er tale om planlagte aktiviteter eller spontant opståede situationer (UVM 2004).

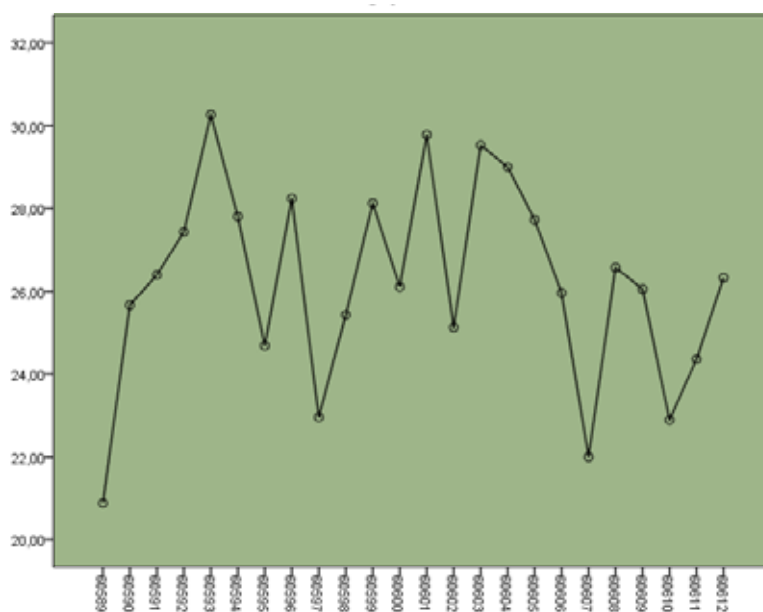
Både børn og voksne i dagtilbuddet er med til at påvirke det, som sker i dagtilbuddets hverdag, samtidig med at de også selv bliver påvirket af omgivelserne og dermed også af hinanden. Ud fra dette perspektiv ses børn som aktive deltagere med muligheder for indflydelse på deres egen hverdag. Dette helhedssyn på læring stiller store krav til dagtilbuddets pædagoger, der dels må være bevidste om barnets perspektiv, dels om sin 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 (Sunnevåg 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.

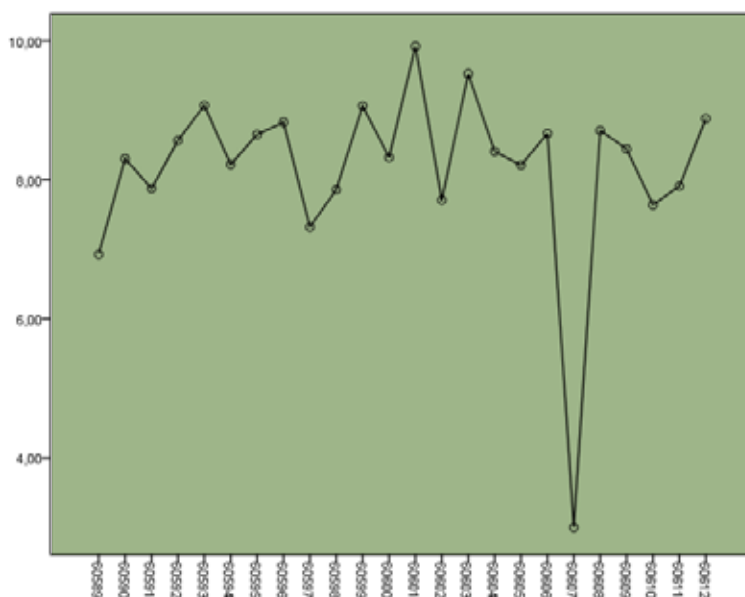
Når vi ud over kommunikation og sprog samt motorik og fysisk aktivitet har trukket børns innovationsevner samt evne til at finde på lege frem, skyldes det, at vi derigennem peger på tre vigtige dimensioner af børns udvikling og læring. Hvad angår sprog og kommunikation så viser Melby og Lervåg (2013) i en undersøgelse, at de dygtigste børn på fire år forstår tre gange så mange ord og begreber som de svageste. Undersøgelsen viser desuden, at når de samme børn vurderes tre år senere, er der ikke sket nogen reduktion i forskellene i sprogfærdigheder. Sprog og kommunikation er desuden afgørende for børns kognitive udvikling og for deres muligheder i en mere læringsorienteret skole. At der i dagtilbud rettes en særlig fokus på netop kommunikation og sprog er af særdeles stor vigtighed idet læsning samt gode sproglige og kommunikative færdigheder i skolen også er en forudsætning for, at eleven klarer sig godt i en række andre fag. Hattie (2012) udtrykker i den forbindelse, at hvis eleven ikke har knækket læsekoden, inden det fylder otte år, er sandsynligheden for, at det bliver en god læser senere hen stærkt reduceret. Motorik og fysisk aktivitet repræsenterer den "anden" side af børnenes udvikling. Innovation og legeevne er afgørende for børnenes gåpåmod og selvtillid, hvilket dels er centrale forudsætninger for den på sigt mere formaliserede og målrettede læring i skolen.

Motorik og fysisk aktivitet/ Forskel (Z-score) = 1,97



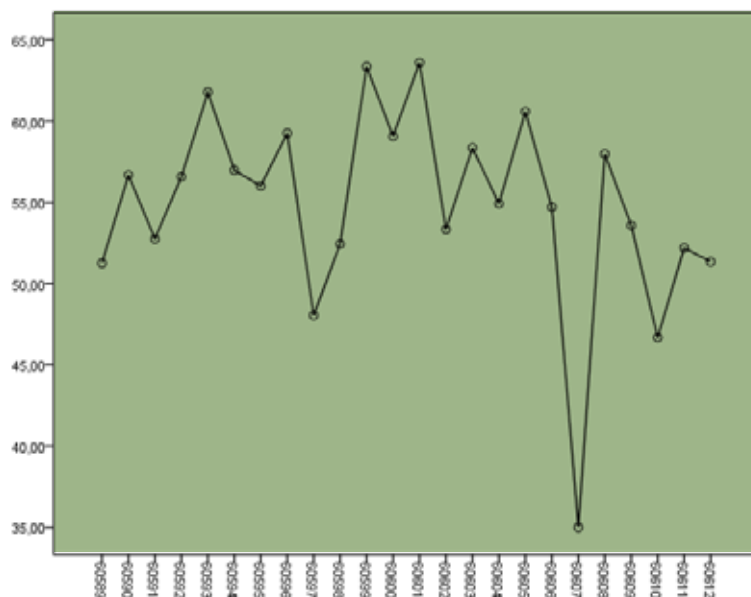
Figur 20: Spredning mellem dagtilbud set i forhold til børnenes motorik og fysiske aktivitet

Innovation og evnen til at finde på lege/ Forskel (Z-score) = 3,44



Figur 21: Spredning mellem dagtilbud set i forhold til børnenes innovation og evnen til at finde på lege

Kommunikation og sprog/ Forskel (Z-score) = 2,41



Figur 22: Spredning mellem dagtilbud set i forhold til børnenes kommunikation og sprog

Med en afvigelse på mellem 1,97 og 3,44 på disse tre områder er der tale om meget store forskelle i vurderingen af børnenes kompetencer.

Børns sprog og kommunikation er i kortlægningen vurderet ved en skala med 18 udsagn om børns sprog og evnen til at kommunikere. Det er kontaktpædagogen i dagtilbuddene som har vurderet det enkelte barn på denne skala. Af ovenstående figurer fremgår det, at der er meget stor spredning i disse vurderinger af børns kommunikative og sproglige evner. Figuren viser at der er variation mellem dagtilbuddene i relation til børnenes sproglige og kommunikative færdigheder. Der er dagtilbud hvor den største andel af børnene har et funktionelt sprog med en god begrebsforståelse og gode evner til at udtrykke sig selv mundtligt. Men der er også dagtilbud, som kan siges at have børn, der ikke er på et ønskeligt niveau i forhold til sprogudvikling.

Da der ikke er grund til at antage, at alle de sprogligt dygtigste børn er samlet på én eller nogle få institutioner, og alle de svageste børn på nogle få andre, må man vurdere, at forskellene i figurerne også er et udtryk for kvalitetsforskelle mellem de pædagogiske aktiviteter i kommunens forskellige dagtilbud. Er der fx. Forskel på sprog- og kommunikationsstimulering mellem dagtilbud?. Dette kan man eventuelt følge op på med kvalitative undersøgelser af den pædagogiske praksis i nogle af de dagtilbud, der scorer højt og nogle af de, der scorer lavt.

### Sammenhængen mellem sproglige og sociale færdigheder

I vores analyse af kortlægningens data har vi kigget på sammenhængen mellem børns sproglige og sociale færdigheder. Er dette adskilte udviklings- og læringsområder for børn, eller hænger disse to områder nært sammen, således at børn med et godt sprog også har en tendens til at fungere godt socialt? I tabellen nedenfor er der vist korrelation<sup>22</sup> mellem disse to centrale områder i dagtilbud.

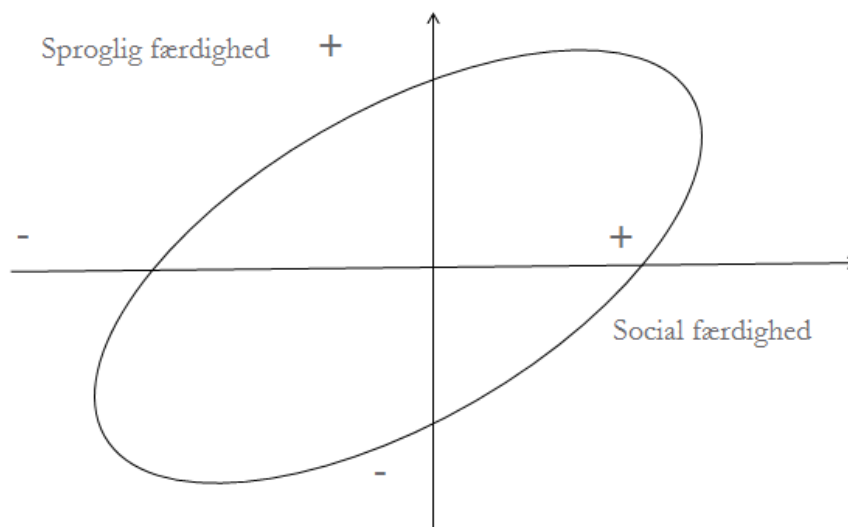
	Sproglige færdigheder	Sociale færdigheder
Sproglige færdigheder	1.00	0.61
Sociale færdigheder	0.61	1.00

Figur 23: Sammenhæng mellem sproglige og sociale færdigheder

Ovenstående tabel viser en stærk sammenhæng med en korrelation på 0,61. I statistikken betragtes dette som en markant sammenhæng. Dette indebærer at børn med gode sociale færdigheder også gennemgående har gode sproglige færdigheder og modsat. Dette kan evt. forklares ved at sprog er nødvendigt for social deltagelse sammen med andre børn i leg og andre aktiviteter, og at aktiv social deltagelse ligeledes vil bidrage til læring af sprog.

<sup>22</sup> Korrelation = sammenhæng

Grafisk kan korrelationen udtrykkes som følger:



Figur 24: Illustration over sammenhængen mellem sproglige og sociale færdigheder

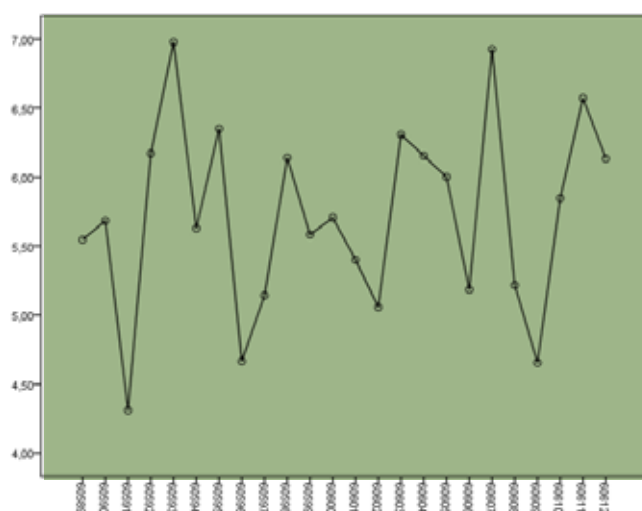
Mange børn kommer ind i en positiv cirkel, hvor deres sproglige og deres sociale udvikling stimulerer hverandre gensidigt. Men der er også børn, der modsat kommer ind i en negativ cirkel. Et mangelfuldt sprog kan være årsag til manglende eller reducerede muligheder i forhold til at indgå i fx leg med andre børn, og dermed er der risiko for ikke at få de bedste muligheder for at udvikle sig sprogligt og at lære sociale færdigheder. For disse børn er det af afgørende betydning at de stimuleres af voksne, samt at de voksne bidrager til at deres muligheder for deltagelse i leg og andre aktiviteter sammen med andre børn.

### **Spredning - set i forhold til forældre-, medarbejdernes- og ledelsens vurderinger**

#### **Forældrevurdering**

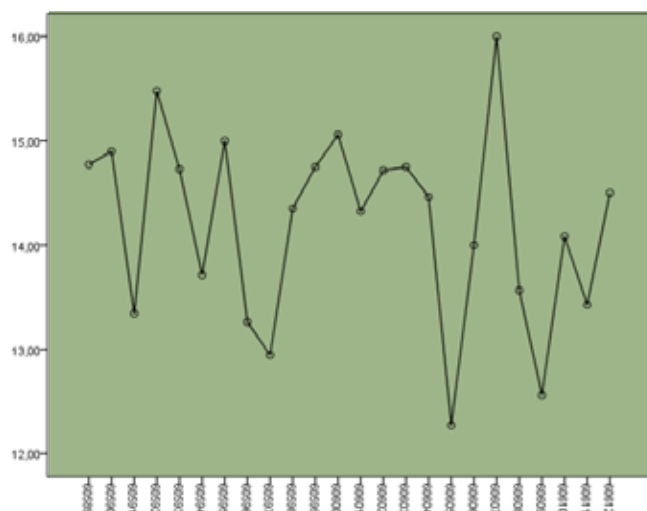
Det er vigtigt at sætte fokus på forældrenes vurdering af nøglefunktioner i dagtilbud, fordi de har stor betydning for børnenes egen oplevelse, og fordi de afspejler sig i forældrenes opbakning til og syn på institutionerne, jf. ønsket – ganske vist i folkeskolereformen, men det samme gør sig gældende i forhold til dagtilbuddet – om at styrke medarbejdernes professionelle anseelse. Vi har trukket to aspekter frem. For det første har vi fokuseret på kvaliteten af aflevering og modtagelse af børn, fordi dette afspejler en symbolsk gestus i forhold til det enkelte barn: Anerkendes og modtages barnet af en voksen, når forældrene afleverer det, eller glider det blot "usynligt" ind blandt de andre? Er der en aktiv og bevidst adfærd i forhold til overlevering og opsamling på barnets dag fra de pædagogiske medarbejdere, når barnet afhentes om eftermiddagen? Dette har stor symbolsk betydning for forældrene og en stor reel betydning for børnene. For det andet har vi fokuseret på information fra dagtilbuddet, fordi det er vigtigt for forældrene, at de informeres godt og indsigtsfuldt både om generelle forhold og om det enkelte barn.

Modtagelse og aflevering af barnet/Forskel (Z-score) = 1,60



Figur 25: Spredning mellem dagtilbud set i forhold til forældrenes vurdering af modtagelses- og afleveringssituationen

Information fra børnehaven/ Forskel (Z-score) = 1,23



Figur 26: Spredning mellem dagtilbud set i forhold til forældrenes vurdering af information fra institutionen

Her ser man en betydelig spredning, nemlig en standardafvigelse på henholdsvis 1,60 og 1,23. Der er tale om betydelige forskelle i forældrevurdering, og mønstret er nogenlunde det samme i de to grafer. Det er med andre ord med visse undtagelser og forbehold de samme institutioner, der modtager og afleverer dårligt/godt, og som informerer dårligt/godt. Der er her tale om meget praktiske og konkrete typer af aktiviteter, som giver mulighed for at sætte aktiviteter i gang i form af kompetenceudvikling og ændring af institutionel praksis.

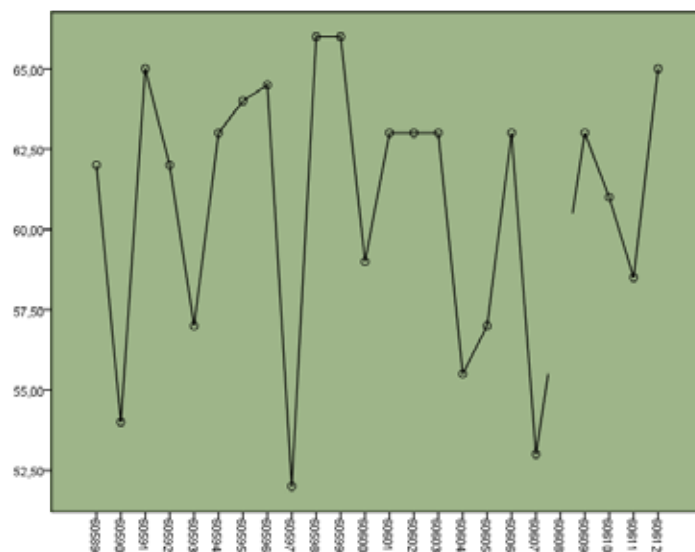
## Ledelse

En vigtig forudsætning for kvaliteten i det enkelte dagtilbud er, at alle dagtilbudets pædagogiske medarbejdere ledes af en professionel pædagogfaglig og tydelige ledelse, samt at dagtilbuddets kultur understøtter og kontinuerligt udvikler et målrettet forældresamarbejde, der er præget af dialog og gensidig respekt (Task Force for Fremtidens dagtilbud 2012).

Fra forskning i folkeskolen ved vi, at forskellen mellem god og dårlig ledelse betyder en forskel i resultater udtrykt i elevernes karakterer på 10-15 procent (Skolerådet 2012). Selv om der ikke er tilsvarende forskningsresultater fra dagtilbudsområdet, viser undersøgelser, at måden, hvorpå arbejdet i dagtilbud organiseres, har en meget betydelig indflydelse på omfanget af voksenkontakt mellem pædagoger og børn, og at dette igen har stor indflydelse på børns læring og trivsel (Hansen 2013).

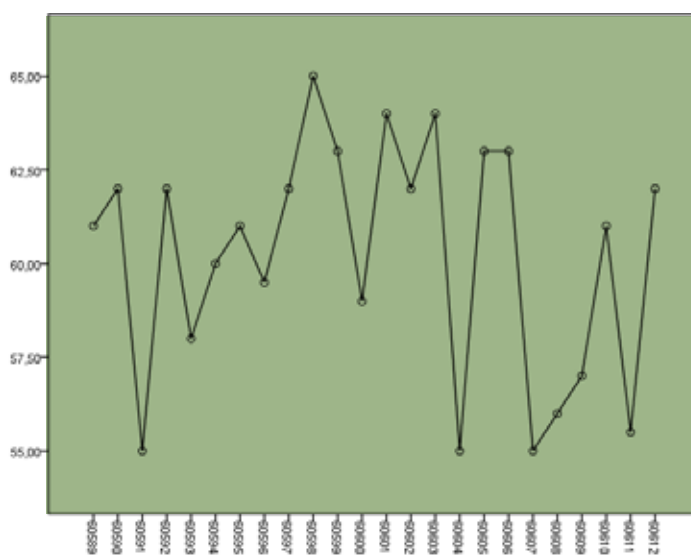
Derfor er det også meget tankevækkende at se så stor en forskel, der er i vurderingen af ledelseskvalitet på de forskellige dagtilbudsinstitutioner.

### Pædagogisk ledelse/ Forskel (Z-score) 3,31



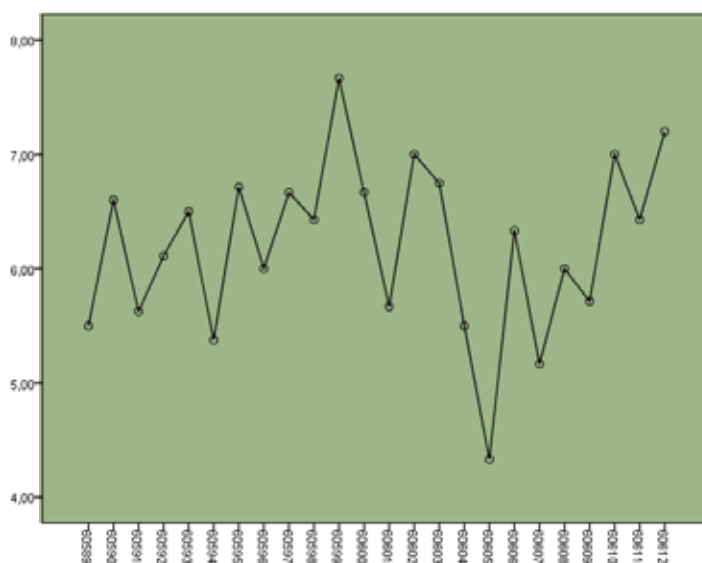
Figur 27: Spredning mellem dagtilbud set i forhold til medarbejdernes vurdering af den pædagogiske ledelse

Ledelse af dagtilbuddets arbejdsmiljø/ Forskel (Z-score) = 3,68



Figur 28: Spredning mellem dagtilbud set i forhold til medarbejdernes vurdering af ledelsen af dagtilbuddets arbejdsmiljø

Ledelse af institutionskulturen/ Forskel (Z-score) = 2,17



Figur 29: Spredning mellem dagtilbud set i forhold til medarbejdernes vurdering

Ved de tre ovenstående figurer som alle omhandler vurderinger i forhold til ledelseskvalitet i kommunens dagtilbud ligger standardafvigelsen mellem 2,17 og 3,68, hvilket er en meget stor forskel. Det er her vigtigt at bemærke, at for mange af dagtilbuddene svarer vurderingerne af den pædagogiske ledelse ikke overens med vurderingerne omkring ledelse af institutionskulturen. Dette er tankevæk-

kende, fordi man i en professionel kultur kunne forvente, at stærk professionel ledelse – dvs. pædagogisk ledelse – også blev oplevet som stærk og positiv kultur ledelse. Det er ligeledes værd at bemærke, at der findes et par dagtilbud, der generelt scorer højt på alle tre områder.

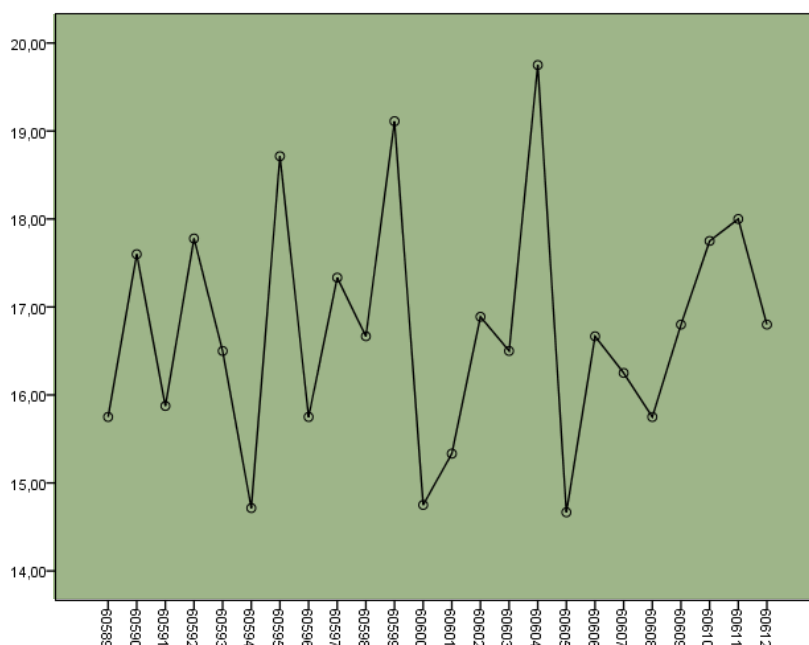
Ud fra disse tre målinger omkring ledelseskvalitet kan det antages, at der er behov for at arbejde med ledelse i dagtilbuddene i Brønderslev Kommune, det vil i arbejdet med dette være relevant at kigge på de få dagtilbud i kommunen, der scorer relativt højt på alle tre parametre omkring ledelseskvalitet – hvad mon kendetegner en god ledelsespraksis der og hvad kan vi lære af denne i forhold til udviklingen af egen ledelses kvalitet? - Dvs. der er internt i kommunen grundlag for Best Practice aktiviteter og videndeling dagtilbuddene imellem.

#### Personaleforhold – arbejdsmiljøet i organisationen

Endelig har vi set på personale forhold, som er vigtig, fordi de pædagogiske medarbejders trivsel er en vigtig forudsætning for kvaliteten af de voksnes møde og interaktion med børnene og i forhold til de pædagogiske aktiviteter.

Igen kan der konstateres betydelige forskelle på dagtilbuddene hvad angår personaleforhold. I de tre målinger ligger standardafvigelserne på mellem 2,02 og 2,87.

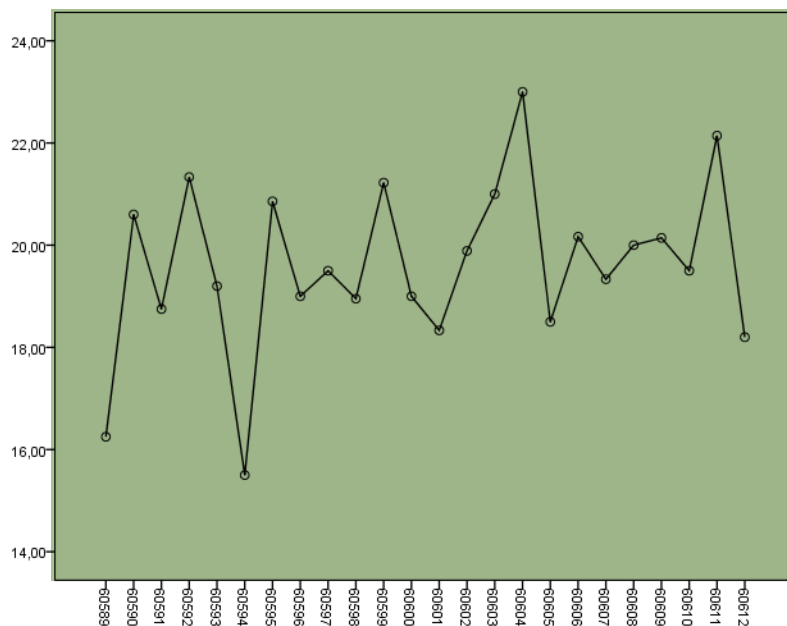
Trivsel blandt medarbejdere/ Forskel (Z-score) = 2,02



Figur 30: Spredning mellem dagtilbud set i forhold til trivslen blandt de pædagogiske medarbejdere

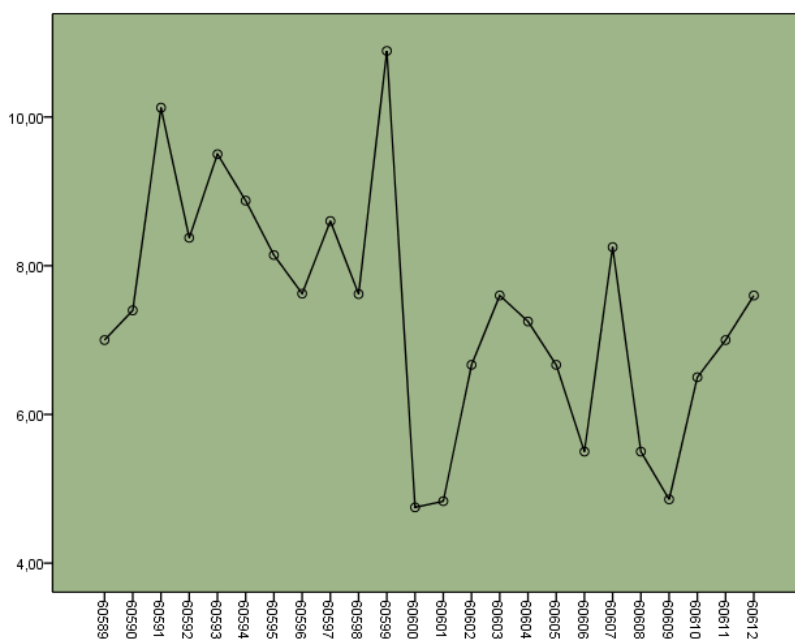


Samarbejde mellem medarbejdere/ Forskel (Z-score) = 2,58



Figur 31: Spredning mellem dagtilbud set i forhold til samarbejdet mellem de pædagogiske medarbejdere

Fysisk miljø/ Forskel (Z-score) = 2,87



Figur 32: Spredning mellem dagtilbud set i forhold til medarbejdernes vurdering af dagtilbuddets fysiske miljø

### Sammenfatning - opmærksomhedspunkter og udviklingsområder

Brønderslev Kommune har med denne kortlægning et unikt datamateriale over børns situation og kompetencer i de kommunale dagtilbud. Materialet kan og

bør udnyttes på alle niveauer i kommunen – fra det enkelte medarbejderteam i dagtilbuddet, til ledelsen, de kommunale ressource- og støttemiljøer og forvaltningen, idet en sådan sammenhæng kombineret med et fælles, målrettet og længerevarende fokus over tid kan være medvirkende til, at der i Brønderslev Kommune skabes en endnu bedre pædagogisk praksis for endnu flere af dagtilbuddets børn. Et vigtigt element i at dette skal lykkes er kompetencer i at analysere hos de forskellige aktører, der skal arbejde med datamaterialet, og ikke mindst kræver det vilje til at ændre praksis.

Som afslutning på dette kapitel om resultaterne fra kortlægningen i dagtilbud vil vi først trække nogle punkter frem fra analysen. Dernæst kobler vi disse fund sammen med de opmærksomhedspunkter og potentielle udviklingsområder, som vi ud fra analysen mener, der er grund til at hæfte sig ved. Men det skal understreges, at de efterfølgende indsatser naturligvis skal være et resultat af, at alle parter vurderer analyserne og prioriterer relevante indsatser.

### **Opmærksomhedspunkter**

#### Børns adfærd og sociale færdigheder

- En stor spredning mellem institutionerne hvad angår adfærd og sociale færdigheder, og spredningen skabes ikke ved, at der er en eller få institutioner, der i særlig grad adskiller sig fra de andre.
- Nogenlunde samme mønster i fordelingen: Det er i store træk de samme institutioner der ligger i top og i bund i fordelingen.

#### Børns trivsel, læring og udvikling

Igen bemærker man:

- De store forskelle mellem institutionerne
- De fleste børn trives godt, samtidig viser spredningen mellem institutioner forskelle i børns trivsel, der er derfor grund til at antage, at der er dagtilbud, hvor flere børn trives mindre godt
- Det er tilsyneladende i store træk de samme institutioner, der har problemer med på den ene side kommunikation og sprog og på den anden side relationer mellem børn og voksne (jvf. korrelationsanalysen mellem sproglige færdigheder og sociale færdigheder i dette kapitel).
- Korrelationsanalysen viser også den klare sammenhæng mellem sproglige og sociale færdigheder. Denne sammenhæng, bør udnyttes ved eventuelle tiltag og fokusområder fremadrettet

#### Forældrevurdering

I vurderingen af modtagelse og aflevering af børn og af information til forældrene fra institutionen ser man en endnu større spredning, nemlig en afvigelse på mellem 1,23 og 1,60. Der er tale om klare forskelle i forældrevurdering, og mønstret er det samme i de to figurer. Det er med andre ord de samme institutioner, der formår at skabe en god ramme og kultur for både information, modtagelse og afleveringssituationen.

## Ledelse

Der er gennemført flere undersøgelser, der peger på ledelse som en vigtig faktor i forhold til skolers og dagtilbuds kvalitet. Således vurderer både John Hattie (2009) og Viviane Robinson (2011), at ledelse – ganske vist i skolen – gør en forskel på 10-15 procent i forhold til elevernes læringsudbytte, og i sin ph.d.-afhandling fra 2013, Stemmer i fællesskabet, pegede Ole Henrik Hansen på, at normering i dagtilbuddet ikke er altafgørende for kvaliteten, men kan forvaltes – dvs. ledes – på forskellige måder og med forskelligt udbytte (Hansen 2013). Derfor er det meget tankevækkende at se, at der er en klar forskel i vurderingen af ledelseskvalitet i de forskellige dagtilbud. Her ligger standardafvigelserne på mellem 2,17 og 3,68, hvilket er en meget stor forskel.. Der er med andre ord behov for at arbejde med ledelse i dagtilbuddene.

## Personaleforhold

Endelig har vi set på vurderingen af samarbejde på de enkelte institutioner. Igen kan der konstateres betydelige forskelle med en afvigelse på godt 2. Det er som anført tankevækkende og overraskende, at det langt fra altid er de samme institutioner, som scorer højt/lavt på vurdering af ledelse og højt/lavt på vurdering af samarbejde.

## Udviklingsområder

Ud fra en bred analyse af datamaterialet peger vi nedenfor på nogle områder, som med fordel kan drøftes og vurderes i de forskellige dagtilbud. De præsenteres først i fem hovedgrupper. Herefter anføres en række enkeltpunkter, som kan overvejes fremadrettet:

1) For det første synes der at være betydelige forskelle med hensyn til børnenes vurdering af institutionerne.

Dette giver anledning til at drøfte, hvordan man kan udnytte forskellene konstruktivt, for eksempel i form af Best Practice-aktiviteter inden for kommunen, samarbejde og udveksling af personale og evt. ledelse mellem de enkelte institutioner, fælles formidling af gode pædagogiske aktiviteter og tiltag osv.

2) For det andet er der tilsyneladende institutioner, som scorer lavt på flere forskellige parametre. Her kan man tale om "opmærksomhedsinstitutioner", fordi disse dagtilbud må være særligt opmærksomme på kvalitetsudvikling i den kommende periode. Der er også grund til at følge op med en vurdering af, om dette kan sættes i relation til vurdering af ledelseskvalitet. Dette kræver en grundigere analyse, end hvad det er muligt at gøre i denne rapport.

Det gennemgående træk er dog, og det man skal hæfte sig ved, er, at der undertiden er overordentlig stor spredning, og at det ikke generelt skyldes, at en enkelt eller nogle få institutioner skiller sig ud, men at der med en stærk generalisering er cirka en tredjedel af enhederne, der ligger i top, en tredjedel i midtergruppen og en tredjedel i bunden.

Som nævnt tidligere kunne det fremadrettet være interessant og nyttigt, at der i relation til disse resultater blandt andet sættes fokus på hvorvidt der er en korrelation mellem ledelseskvalitet og kvalitet i dagtilbuddet.

3) For det tredje er der tilsyneladende ikke altid overensstemmelse mellem børns og pædagogers vurdering af de samme fænomener. Dette peger på relevansen af at anskue dagtilbuddet i børnehøjde, dvs. bruge børnenes input på en aktiv måde. Det er ikke nødvendigvis altid børnene, der har "ret", men man må være meget opmærksom på, at børnenes oplevelse er relevant.

4) For det fjerde er det interessant, at det i mange tilfælde ikke er de samme institutioner, der vurderes at have stærk ledelse og godt samarbejde mellem kolleger. Dette giver anledning til at følge op på, hvad medarbejderne lægger vægt på, når de vurderer ledelsen, og hvorfor der tilsyneladende ikke er sammenfald mellem disse to parametre

Ud over ovenstående opmærksomhedspunkter kan der peges på en række enkelt-punkter:

- **Pædagogisk indhold:** Planlægges der pædagogiske aktiviteter, som tager hensyn til den store variation mellem børn? Med dette menes der først og fremmest forholdet mellem drenge og piger og ikke mindst forældrenes sociale baggrund.
- **Sproglige færdigheder:** Er kommunikationen mellem voksne og børn i de pædagogiske aktiviteter af en sådan art, at den stimulerer alle børns sprogudvikling på en hensigtsmæssig måde?
- **Sociale færdigheder:** Det bør drøftes indgående, hvilke sociale færdigheder, der er vigtige for børns deltagelse sammen med andre, og hvordan børn kan stimuleres til at udvikle/lære disse sociale færdigheder.
- **Læringsmiljøet i det enkelte dagtilbud:** Hvordan kan de børn, som er meget udsat for andre børns drillerier, støttes og hjælpes på en god måde? - Og hvordan kan der i hver enkelt dagtilbud udvikles læringsmiljøer, der fremmer alle børns trivsel og læring?
- **Dagtilbud – hjem samarbejdet:** Hvordan kan der udvikles et systematisk og gensidigt samarbejde mellem forældre og det enkelte dagtilbud om både det enkelte barn og om alle børns trivsel og læring? - Hvordan kan eksempelvis forældre og dagtilbud i samarbejde bidrage til god sproglig og social udvikling for alle børn?
- **Proaktiv dagtilbudspraksis:** I hvor høj grad forventes det, at de pædagogiske medarbejdere deltager aktivt i aktiviteter med børn, og at de er på forkant med situationen? Proaktiv praksis kræver voksne som kontinuerligt er aktive med børn.

I den forbindelse kan det være relevant at overveje, hvilke praksis former der i høj grad karakteriserer det enkelte dagtilbud. Generelt kan man her skelne mellem to paradigmer, det reformpædagogiske og det, man kunne kalde, det strukturerede. Det reformpædagogiske paradigme har sine rødder i Fröbeltraditionen, som dannede det ideologiske grundlag for «børnehavetraditionen», dvs. ideen om, at barnet skulle udvikle sig frit i sunde, trygge og stimulerende omgivelser, i barnets «have». Det strukturerede paradigme har sine rødder i Montessoritraditionen, som lagde større vægt på videnskabelige indsigter i, hvad der stimulerer barnets udvikling og på systematiske indsatser på dette grundlag (Qvortrup 2014b: 11-25). Skematisk kan forskellene beskrives på følgende måde (jf. Hansen 2012):

Den reformpædagogiske praksis	Den strukturerede praksis
Der lægges vægt på barnets frie udfoldelse	Organiseret, struktureret og pædagogisk målrettet indhold
Tilbuddet bærer præg af at man skal give trygge rammer for barnet	Tilbuddet udfordrer børnene kontinuerligt
Over 90 % af dialogen mellem barn og voksen består af lukkede spørgsmål	Mindre end 20 % af dialogen består af lukkede spørgsmål
Der er opmærksomhed på gruppen	Opmærksomheden rettes mod det enkelte barn
Der praktiseres en defensiv pædagogik, hvor personalet venter på at noget sker	Der praktiseres en offensiv pædagogik, hvor de ansatte er på forkant og styrer aktiviteterne

Figur 33: Den reformpædagogiske og den strukturerede praksis (Hansen 2012)

## Kapitel 7:

# Kortlægning af skoler i Brønderslev – resultater

### Præsentation af resultater

Nedenfor præsenteres en række overordnede resultater fra skolens kortlægningsundersøgelse i Brønderslev Kommune. Det er ikke hensigten i denne sammenhæng at gå ind i enkelte skoler. Når der nævnes (anonymiserede) eksempler i indledningen af kapitlet fra enkeltskoler, er det kun for at give grundlag for at anskueliggøre spredningen mellem institutioner, og for at anskueliggøre nødvendigheden af og muligheden for at arbejde videre på bl.a. institutions- og klasseniveau. Som det er kendt også fra PISA og andre store undersøgelser, og som det blev markant dokumenteret i en tilsvarende undersøgelse i Kristiansand Kommune i Norge, er der ofte større spredning mellem enkeltinstitutioner end mellem nationer (Nordahl et al. 2013).

Endvidere er materialet så omfattende, at langt fra alle resultater præsenteres, ligesom nogle af resultaterne kun præsenteres med en kortfattet analyse. Men hovedtrækkene i resultaterne præsenteres på grundlag af den relevans, vi som forskere mener, at de kan have for projektet i Brønderslev. Vi trækker især følgende aspekter frem:

- Elevernes læring, adfærd og trivsel
- Forskelle mellem skoler i forhold til elevernes læring, adfærd og trivsel
- Forskelle mellem drenge og piger
- Ledelses- og personaleforhold
- Forskelle i forældrenes vurdering af skoletilbuddet.

Spørgsmålet om forskelle mellem elever og mellem skoler behandles delvist som en integreret del af de andre emner, således at det for eksempel både indgår i behandlingen af læringsresultater og af elevernes trivsel. Det er jo nemlig ikke kun interessant at se på gennemsnitsresultater. Lige så interessant, ja måske endnu mere relevant, er det at identificere forskelle mellem skoler og mellem elever indbyrdes. Som det også blev nævnt i forrige kapitel, så er der en stigende anerkendelse af, at man skal flytte opmærksomheden fra generelle læringsresultater til den specifikke fremgang for den enkelte elev, uanset vedkommendes udgangspunkt (Hattie 2013, Nottingham 2013). Dels er der en voksende opmærk-

somhed på, at forskelle mellem skoler betyder meget for den enkelte elevs muligheder (Andersen et al. 2014). Hvis idealet er et samfund med "chance-lighed", dvs. ensartede muligheder for at udvikle de potentialer, man har, må man være kritisk over for markante forskelle mellem de muligheder, som skolerne giver den enkelte elev for at udfolde disse potentialer.

### **Det generelle billede**

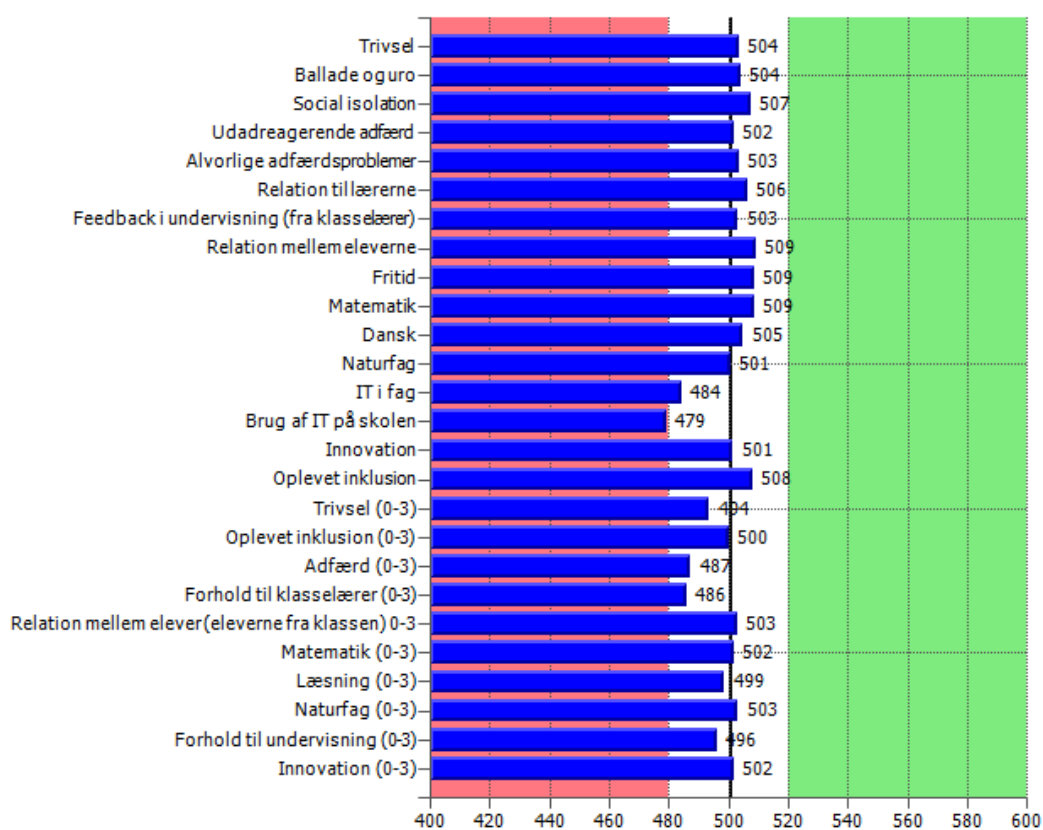
Indledningsvis er det igen vigtigt at understrege, at de data, som nedenstående analyser bygger på, stammer fra den første kortlægningsundersøgelse (T1) i Brønderslev-projektet. Det er derfor på nuværende tidspunkt ikke muligt at foretage såkaldt longitudinelle analyser, dvs. analyser af hvordan skolerne i Brønderslev Kommune har udviklet sig over tid. Det kan først ske i forbindelse med gennemførelsen af den næste kortlægningsundersøgelse (T2), som er planlagt til at blive gennemført i 2015. Det, vi kan vise i den foreliggende kvalitetsrapport, er alene et øjebliksbillede af situationen i Brønderslev Kommune baseret på data fra T1, der er foretaget sidst i 2013/først i 2014.

Ligesom det tidligere i denne rapport er blevet fremhævet i forhold til dagtilbudets opgave (kap. 6), er det er skolens opgave at bidrage til at vores demokratiske velfærdssamfund kan videreføres, og at den enkelte elev udvikler sig. Traditionelt set deler man opgaven op i tre dele:

- Den enkelte elev skal, blandt andet i kraft af sin skolegang, udvikles som menneske, dvs. som et livsdueligt individ.
- Den enkelte elev skal udvikles som samfundsborger, dvs. som en person der påtager sig pligter og bidrager med egne opfattelser i et demokratisk fællesskab.
- Eleven skal udvikles sine kundskaber og færdigheder på en sådan måde, at det kan indgå i et fællesskab og derigennem bidrage til at sikre samfundets fortsatte velstand og økonomiske og menneskelige rigdom.

Derfor er det vigtigt at vurdere, om skolerne i Brønderslev Kommune sikrer, at denne opgave bliver varetaget.

Ser man på det samlede billede af elevernes egen vurdering af deres udbytte af skolegangen, kan man se, at dette ud fra en gennemsnitsbetragtning er tilfældet.



Figur 34: Elevernes samlede vurderinger af deres udbytte af skolegangen i Brønderslev Kommune

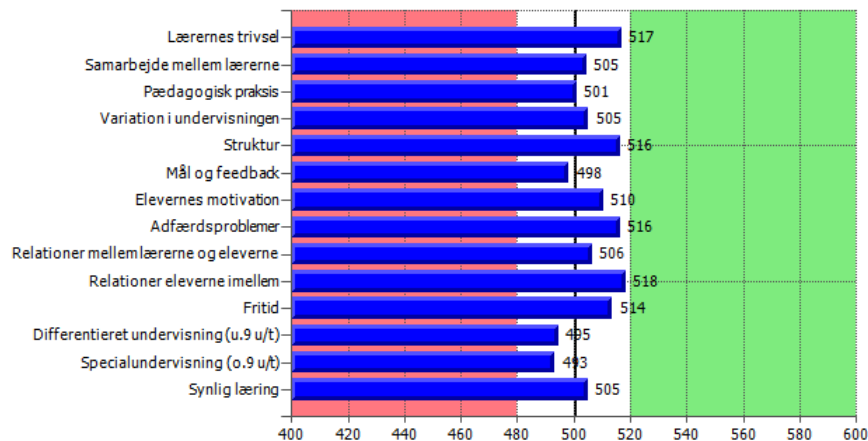
Ovenstående figur udtrykker gennemsnittet for alle skoler og årgange i Brønderslev Kommune hvad angår elevernes vurdering af sociale og faglige forhold i skolen. Figuren viser, at skolerne i gennemsnit bidrager, som man kan ønske, til elevernes faglige udvikling, dvs. matematik, dansk og naturfag i 4.-10. klasse og matematik, læsning og naturfag i 0.-3. klasse. Det samme gælder for elevernes egen oplevelse af deres trivsel og sociale adfærd, for deres oplevelse af inklusion og for deres relation til lærerne og til andre elever. I de fleste tilfælde ligger udsvingene inden for den statistiske usikkerhed. Man kan dog bemærke at brug af it i skolen<sup>23</sup> og i det enkelte fag<sup>24</sup> vurderes relativt lavt i forhold til elevernes forventning, og at der også er grund til at have opmærksomhed på adfærd og forhold til klasselærer i 0.-3. klasse.

Også antallet af besvarelser fra lærere og pædagoger, klasselærere og ledere er højt, dvs. på omkring 90 procent. Klasselærernes vurdering af eleverne afviger i det generelle billede ikke meget fra gennemsnittet. Lærernes vurdering af arbejdsforhold, trivsel og elever ligger derimod generelt set højt, og der synes at være tale om en lærergruppe, som generelt set er tilfredse med både arbejdsvilkår, indsats og resultater.

<sup>23</sup> Udviklingen af spørgsmålene til dette område tager udgangspunkt i faghæfte 4B, der omhandler nødvendige it- og medie kompetencer i folkeskolen (UVM 2010)

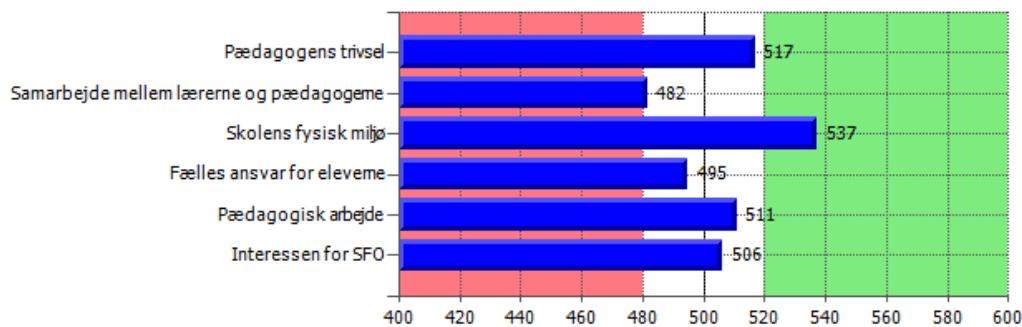
<sup>24</sup> Her vurderet på brugen af it i dansk, matematik og naturfag





Figur 35: Lærernes samlede vurderinger af trivsel, indsats, samarbejde og resultater i Brønderslev Kommune

Pædagogerne har en lavere svarprocent, nemlig kun 69. De er også generelt set godt tilfede. Dog skal man hæfte sig ved, at svaret på spørgsmål om samarbejde med lærerne ligger relativt lavt.



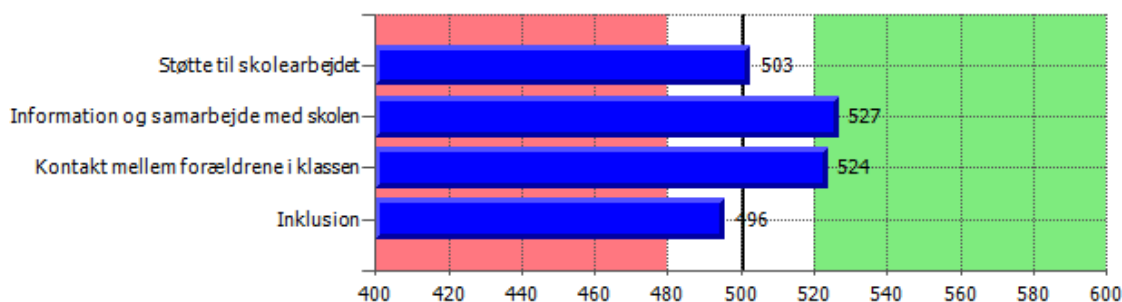
Figur 36: Pædagogerne samlede vurderinger af trivsel, indsats, samarbejde og resultater i Brønderslev Kommune

36 skoleledere har haft mulighed for at svare, men kun 30 har udnyttet denne mulighed. Det giver en svarprocent på 83, hvilket sammenlignet med andre tilsvarende undersøgelser er relativt lavt, selv om svarprocenten statistisk set er absolut tilfredsstillende. De fleste svar ligger på gennemsnitsværdien 500. Dog skal man hæfte sig ved pædagogisk ledelse, som har værdien 481. Det bør man være opmærksom på og måske sætte ind med initiativer i forhold til dette tema.



Figur 37: Ledernes samlede vurderinger af ledelsesforhold i Brønderslev Kommune

Hvad angår forældrene, er der generelt set fin tilfredshed med skolerne i generel forstand. Dog kan man bemærke, at svarene på spørgsmål om information og samarbejde med skolen og om kontakt mellem forældrene i klassen ligger meget højt. Ud fra de generelle resultater kan man derfor antage, at der set ud fra en gennemsnitsbetragtning bl.a. er et godt og stærkt engagement i skolen fra forældrene, og at skolen er god til at informere sine aktiviteter mv.



Figur 38: Forældrenes samlede vurderinger af skolerne i Brønderslev Kommune

Imidlertid er det ikke tilstrækkeligt at se på gennemsnitsresultater, ikke mindst når disse gennemsnit ikke kan sættes i relation til tidligere resultater (jf. det forhold, at denne rapport alene bygger på data fra den første kortlægning i Brønderslev Kommune). Det er lige så vigtigt at se på spredningen mellem elever og mellem skoler: Dækker de pæne gennemsnitstal for eksempel over store spredninger mellem eleverne og skoler, eller fordeler de sig tæt omkring gennemsnittet? Mens man naturligvis kan forvente en spredning blandt elever, bør det være et ideal, at skoler ikke adskiller sig for meget fra hinanden: Det bør ikke være sådan, at det influerer stærkt på det enkelte barns muligheder, om det går på skole A frem for skole B. Når vi i det følgende gennemgår kortlægningens resultater for læring, inklusion og trivsel, vil vi derfor i særlig grad rette opmærksomheden på både institutionel og individuel spredning.

## Elevernes skolefaglige præstationer i matematik, dansk og læsning

### Dansk

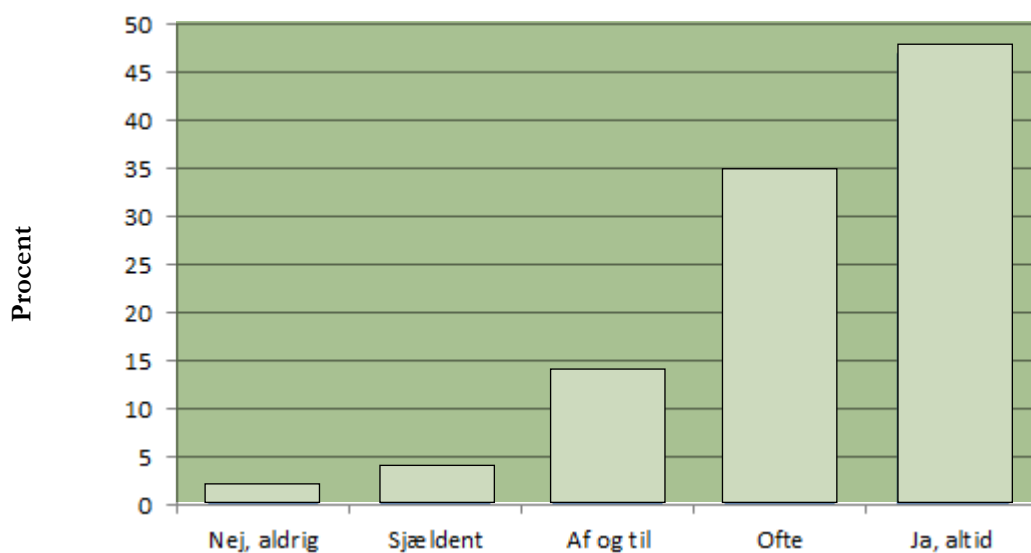
Brønderslev-projektet skal bl.a. bidrage til at opretholde og udvikle elevernes faglige og sociale læringsudbytte i skolen. Derfor er det relevant at se på, dels hvordan eleverne oplever en række centrale skolefag, dels hvordan de vurderes<sup>25</sup> af lærerne i forhold til deres skolefaglige præstationer.

Som allerede nævnt er det generelle billede pænt. Det, vi gerne vil analysere dybere i arbejdet med denne kvalitetsrapport, er, hvordan eleverne oplever centrale fag, hvordan lærerne vurderer dem og hvordan de centrale fag fordeler sig fra skole til skole. Spørgsmålet er dels, om der er store eller små forskelle mellem eleverne, dels om der er store eller små forskelle mellem skolerne. Hvis de sidst-

<sup>25</sup> Data stammer her fra klasselærerenes vurdering af den enkelte elev, i de ældste klasser er standpunktskarakterer også regnet med

nævnte forskelle ikke kan begrundes i forskelle mellem skolernes socio-økonomiske baggrund, er der grund til at være opmærksom, fordi det i så fald anfægter princippet om "chance-lighed", dvs. princippet om at det ikke må influere på den enkelte elevs muligheder, om det går på den ene frem for den anden skole.

Dansk – frekvensanalyse af elevernes egen oplevelse af faget



Figur 39: Frekvensfordeling af alle elever i forhold til oplevelse af dansk

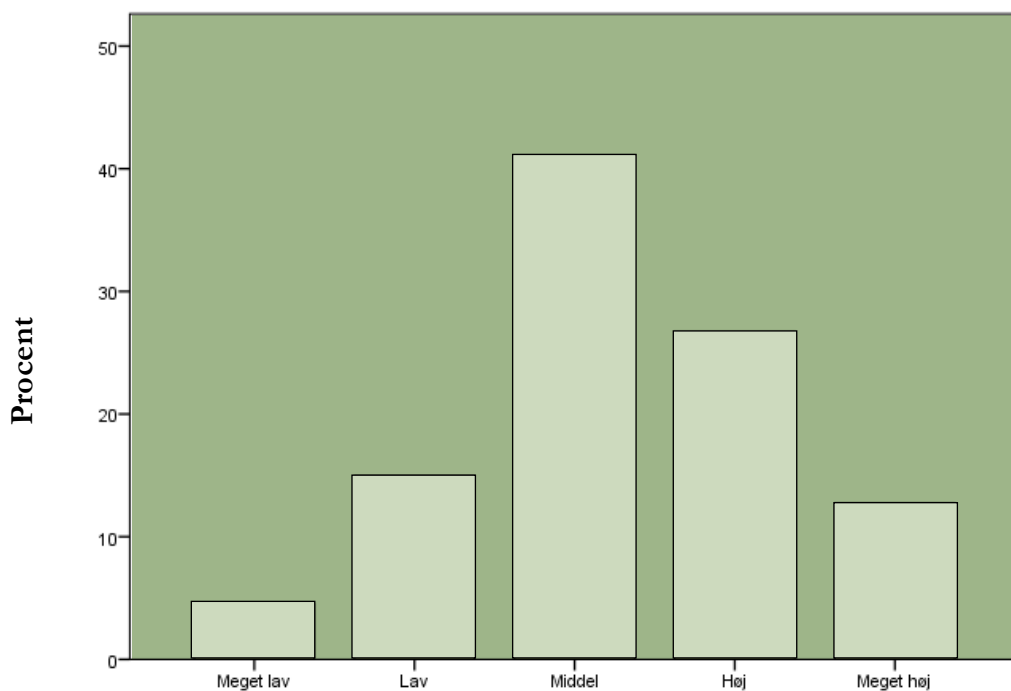
For at vise spredningen mellem elever med hensyn til deres vurdering af egne præstationer i forhold til et par af skolens kernefag, har vi lavet en beregning af frekvensfordeling af alle elever i forhold til deres egen oplevelse af dansk og matematik. Eleverne er her blevet spurgt om de kan lide faget, om de forstår det læreren forklarer, om de er aktive og føler sig inddraget.

Af ovenstående figur fremgår at de fleste elever kan lide faget dansk. Det er dog værd at bemærke at ca. 5 procent ikke bryder sig om faget (nej, aldrig/sjældent) og ca. 14 procent kun kan lide dansk af og til. En sådan opfattelse af et fag vil sandsynligvis gå ud over både motivation, arbejdsindsats og læringsudbytte.

Lav interesse for et fag vil ofte indebære lav arbejdsindsats og dermed reducere muligheder for læring i faget (Marzano 2011). Dansk er et afgørende fag i skolen, også for læring i andre fag. Derfor er det af afgørende betydning at drøfte hvordan elevernes oplevelse af dansk faget kan forbedres for nogle elevgrupper.

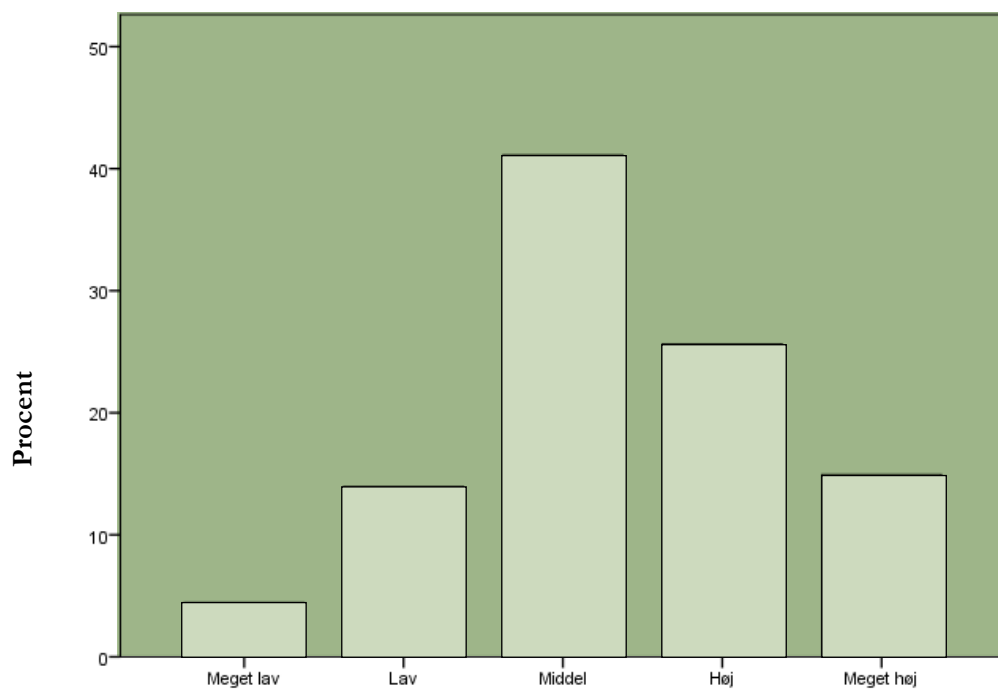
Udover elevernes oplevelse af faget dansk, så har vi også set på klasselærerens vurdering af elevernes skolefaglige kompetencer i dansk og i læsning:

#### Spredning i elevernes skolefaglige præstationer i dansk



Figur 40: Spredning i elevernes skolefaglige præstationer i dansk

#### Spredning i elevernes skolefaglige præstationer i læsning



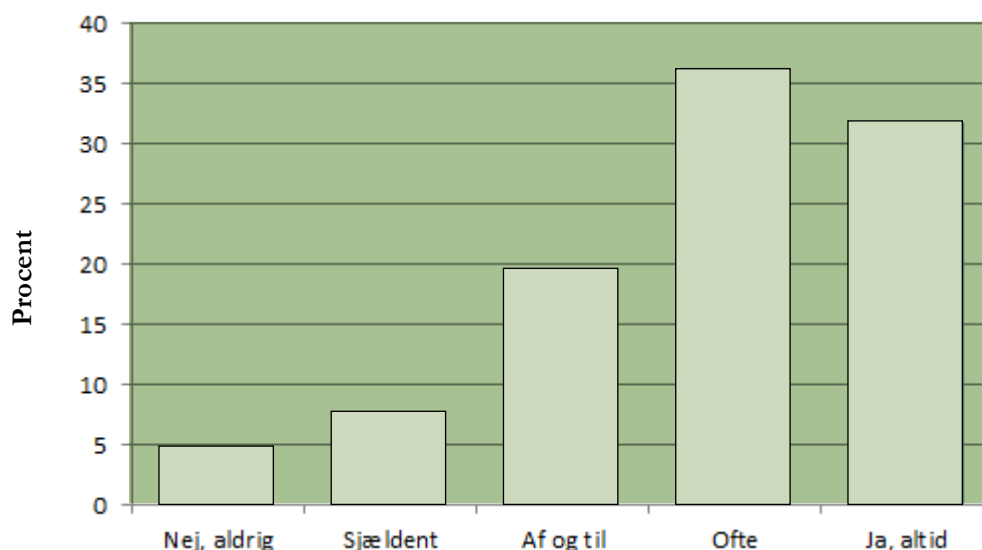
Figur 41: Spredning i elevernes skolefaglige præstationer i læsning

I de to figurer (40 og 41) fremgår det ligeledes at lærerens generelle vurdering af elevernes skolefaglige præstationer i dansk svarer nogenlunde overens med vurderingen af elevernes læsefærdigheder. Ud fra en sammenligning af figur 39 fremgår det ligeledes at eleverne vurderer faget dansk højere hvad angår deres oplevelse af faget, end deres lærere vurderer deres skolefaglige præstationer i faget generelt og i forhold til læsning.

#### Matematik

Vi har ligeledes spurgt eleverne om deres oplevelse eller i hvilken grad de kan lide matematik. Resultatet ligner til forveksling elevernes svar omkring deres oplevelse af faget dansk.

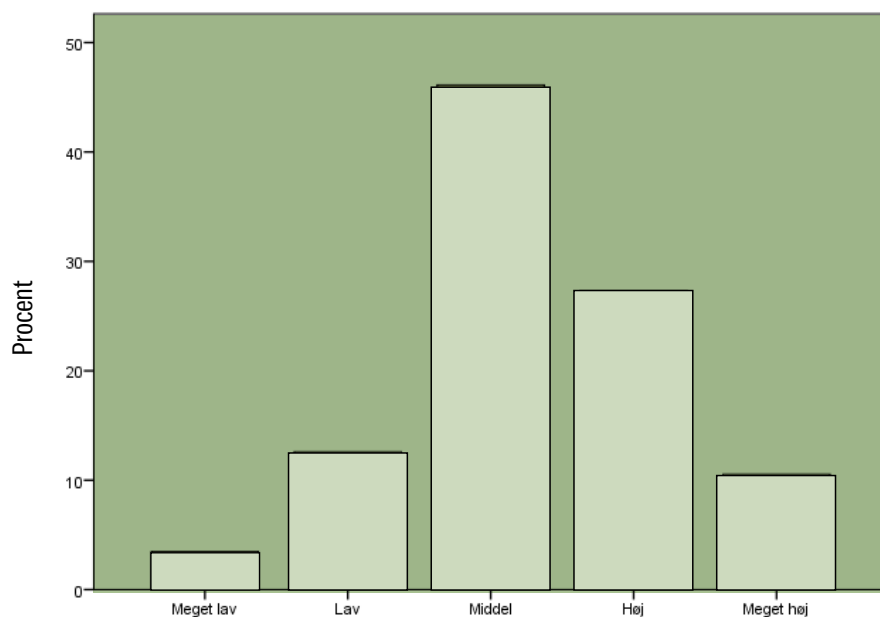
Matematik – frekvensanalyse af elevernes egen oplevelse i forhold til faget



Figur 42: Frekvensfordeling af alle elever i forhold til oplevelse af matematik

Af denne figur kan vi se, at de fleste elever kan lide matematik. Det er dog igen værd at bemærke at ca. 8 procent af eleverne ikke bryder sig om faget og ca. 16 procent som kun kan lide matematik af og til.

### Spredning i elevernes skolefaglige præstationer i matematik



Figur 43: Spredningen i elevernes skolefaglige præstationer i matematik

Ud fra en sammenligning af figur 42 og 43 fremgår det ligeledes at eleverne (figur 42) vurderer faget matematik højere hvad angår deres oplevelse af faget, end deres lærere vurderer deres skolefaglige præstationer i faget generelt.

Ifølge Folkeskolereformen, som blev vedtaget i 2013 og som blev igangsat i august 2014, er de nationale mål, at:

1. mindst 80 pct. af eleverne skal være gode til at læse og regne i de nationale test
2. andelen af de allerdygtigste elever i dansk og matematik skal stige år for år
3. andelen af elever med dårlige resultater i de nationale test for læsning og matematik skal reduceres år for år

Nu er det naturligvis vanskeligt at identificere, hvad det vil sige, at eleverne skal være "gode" til at læse og regne. Vil det sige middel og over middel, eller vil det – som man umiddelbart skulle tro – sige over middel i forhold til situationen i dag. Under alle omstændigheder er det i forhold til disse mål relevant at notere, at godt 20 procent af eleverne ifølge klasselærernes vurdering ligger under middel i dansk ("lav" eller "meget lav"), at ca. 18,5 procent af eleverne ligger under middel i læsning og at ca. 16,5 procent af eleverne ikke er gode til matematik ("lav" eller "meget lav").

Derudover kan man bemærke, at spredningen er ganske stor. Det, der kendetegner for eksempel den finske grundskole, er en relativt lille spredning: Her lykkes det gennem en vellykket undervisningsdifferentiering at få flere af de svage elever op på en gennemsnitspræstation (Ørsted Andersen 2010, Egelund 2012).

### Sammenhæng mellem skolefaglige præstationer i dansk og matematik

Afslutningsvist har vi lavet en korrelationsanalyse af de skolefaglige præstationer i dansk og matematik. I en tilsvarende analyse i Kristiansand Kommune i Norge var resultatet, at der var en lav korrelation mellem præstationerne i norsk og matematik. Herudfra kunne vi med forsigtighed konkludere, at det tydede på at elever snarere er glade for – eller trætte af – et fag end af skolen som sådan (Nordahl et al. 2013). Her ser tallene i Brønderslev imidlertid anderledes ud:

### Sammenhængen mellem elevens skolefaglige præstationer i dansk og matematik (4.-10. klasse)

	Dansk	Matematik
Dansk	1	0,777
Matematik	0,777	1

Figur 44: Sammenhængen mellem elevens skolefaglige præstationer i dansk og matematik (4.-10. klasse)

En korrelation på 0,777 mellem dansk og matematik indikerer en meget stærk sammenhæng, hvilket peger på, at de elever i 4. – 10. klasse, der klarer sig godt i dansk, også klarer sig godt i matematik og omvendt.

Kigger vi på 1. -3. klasse ser billedet anderledes ud:

	Dansk	Matematik
Dansk	1	0,966
Matematik	,966	1

Figur 45: Sammenhængen mellem elevens skolefaglige præstationer i dansk og matematik (1.-3. klasse)

En korrelation på 0,966 er overordentlig stor – og så stor, at det kan være vanskeligt at fæste lid til den, fordi det ikke virker troværdigt at næsten alle elever er lige gode til dansk og matematik. Snarere tyder tallet på, at lærerne er tilbøjelige til at vurdere elever snarere end fagpræstationer, eller, udtrykt mere hverdagsagtigt: Man er tilbøjelige til at sige at "Lise er dygtig", snarere end at skelne mellem hendes fagpræstationer, i hvert fald i indskolingsklasserne. Dette er bekymringsfuldt set ud fra al den viden vi i dag har om betydningen af feedback til den enkelte elev i lærerprocessen (Hattie 2009).

### Spredning mellem skoler

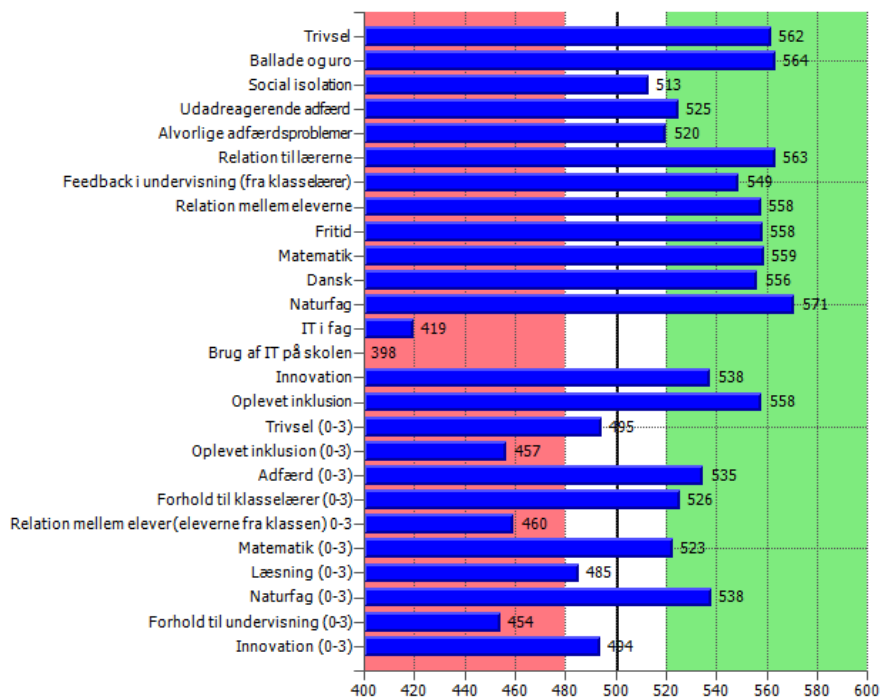
Vi har i forrige afsnit refereret til Folkeskolereformen og de nationale mål om at:

1. mindst 80 pct. af eleverne skal være gode til at læse og regne i de nationale test
2. andelen af de allerdygtigste elever i dansk og matematik skal stige år for år
3. andelen af elever med dårlige resultater i de nationale test for læsning og matematik skal reduceres år for år

Det betyder, at alle elever skal stimuleres bedst muligt i forhold til deres forudsætninger, og at spredningen mellem eleverne skal reduceres. Derfor er der grund til at se, om der er forskelle mellem elevernes vurdering af fagene ud fra den enkelte skole. I et moderne samfund er det vigtigt, at alle elever i folkeskolen opnår ensartede muligheder for faglig, demokratisk og menneskelig udvikling. Ikke mindst på baggrund af debatten om folkeskolereformen i Danmark er det vigtigt, at eleverne og deres forældre oplever, at alle skoler med den udvidede skolegang og tilbud i form af lektiecafeer og nye aktivitetsformer giver eleverne disse muligheder. Derfor er der grund til at rette et særligt fokus på forskellen mellem de enkelte skoler i hvad angår fx. elevernes faglige udvikling og trivsel, og her kan man konstatere betydelige forskelle mellem kvaliteten af de ydelser, de enkelte skoler leverer i Brønderslev Kommune.

#### Et eksempel

For at illustrere udfordringen angående kvalitetsforskellen mellem skoler og inden for den enkelte skole vil vi starte med at præsentere et anonymt eksempel på en skole i Brønderslev.



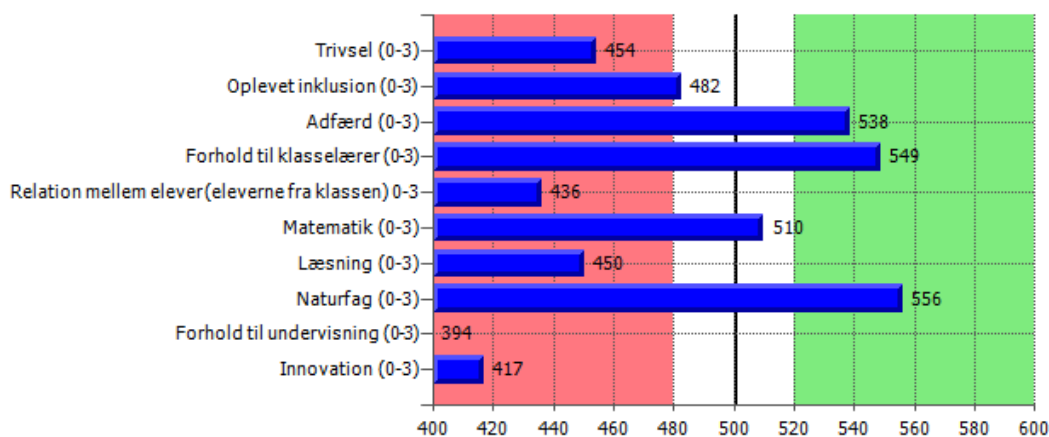
Figur 46: Elevernes samlede vurderinger af deres udbytte af skolegangen i en anonym skole

Som det fremgår, er der meget stor spredning mellem elevvurderinger i 4.-9. klasse og 0.-3. klasse. Mens tilfredsheden på mellemtrin og i udskoling er overordentlig stor både med hensyn til lærerrelation, generel didaktik og en række kernefag, er tilfredsheden langt mindre i indskolingen, hvor kernefagene og forholdet til klasselæreren ligger højt, mens relation mellem elever i klassen og inklusion vurderes meget lavt. I forhold til den pågældende skole giver det anledning til skærpet opmærksom på de store udsving generelt og specifikt i forhold til indskolingen. Men i det generelle billede er pointen, at der godt kan være meget store kvalitetsforskelle inden for den samme skole.



Specielt kan man notere sig, at elevernes vurdering af brugen af it, både på skolen og i undervisningen, er overordentlig lav. Her bør man sætte ind med initiativer og kompetenceudvikling, med mindre man har gode begrundelser for at fravælge dette område.

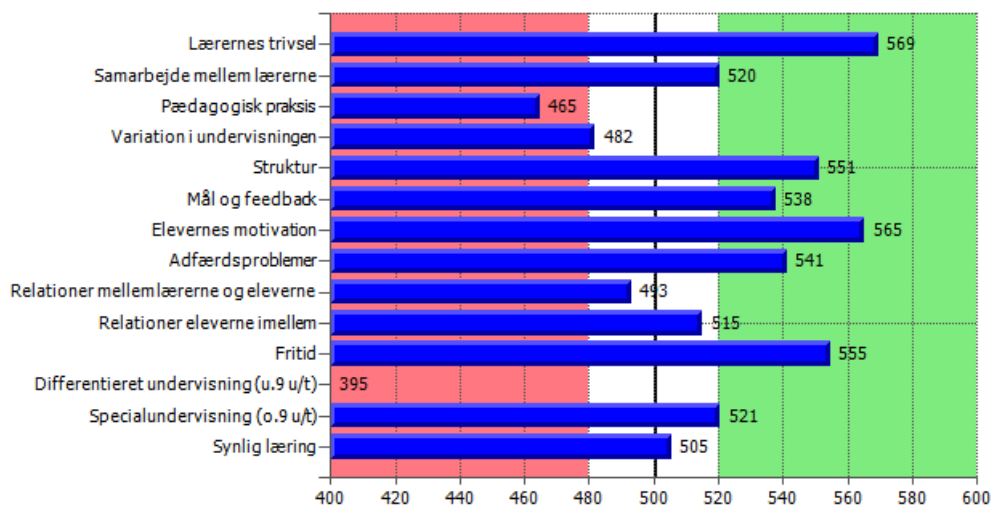
Hvis man går ind på for eksempel 2. klasse på den eksemplificerede, anonyme skole, ser man spredningen endnu tydeligere.



Figur 47: Elevernes vurdering af deres udbytte af skolegangen i 2. klasse i anonym skole

Som man kan se, ligger både trivsel, oplevet inklusion og relation mellem klassekammerater særdeles lavt. Det samme gør innovation og læsning, og elevernes forhold til undervisningen er helt ekstremt lavt. Kun spørgsmålene angående adfærd, forhold til klasselærer og naturfag er klart positive. Her ser man et eksempel på, at idealet om chance-lighed naturligvis skal realiseres i den enkelte klasse, og at der i et eksempel som det anførte er al mulig grund til en stærk indsats med fokus på pædagogisk udvikling, kompetenceudvikling og andre initiativer.

Man kan komme på sporet af mulige forklaringer i forhold til situationen på den pågældende anonyme skole, hvis man ser på lærernes besvarelser.



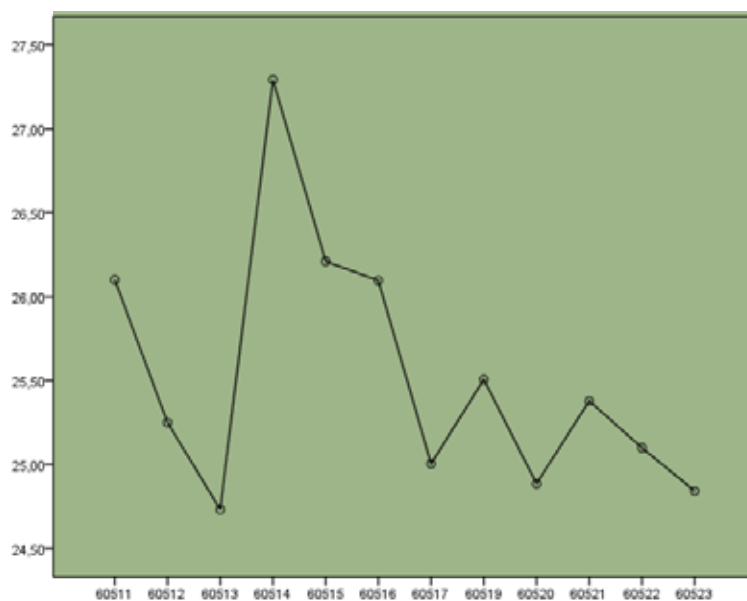
Figur 48: Lærernes vurdering af trivsel, elever og egen indsats i anonym skole

Det, der falder mest i øjnene, er den åbenlyse modsætning mellem på den ene side vurderingen af lærernes trivsel og på den anden side vurderingen af den pædagogiske praksis og den differentierede undervisning for elever, der er inkluderet i almenundervisningen (elever med behov for specialindsats på under 9 timer om ugen). Trivselsniveauet er overordentlig højt, og det samme er i øvrigt vurdering af struktur, elevmotivation og adfærd. Alligevel vurderes den pædagogiske praksis meget lav, og vurderingen af den differentierede undervisning for elever, der er inkluderet i almenundervisningen ligger helt uacceptabelt på 395. Dette kunne tyde på en trivselsvurdering, der snarere hviler på en vurdering af de sociale relationer end på en vurdering af den professionelle kultur på skolen.

#### Spredningen med hensyn til læring og undervisning

Hvis vi går fra denne anonyme skole, der illustrerede spredningsproblemet med et eksempel, til spredningen mellem skolerne generelt, ser vi en differentiering mellem de skoler der scorer højest og lavest, og som dermed ikke lever op til idealet om chance-lighed. Billedet fra den enkelte skole genfindes altså i billedet af skoler generelt i Brønderslev Kommune.

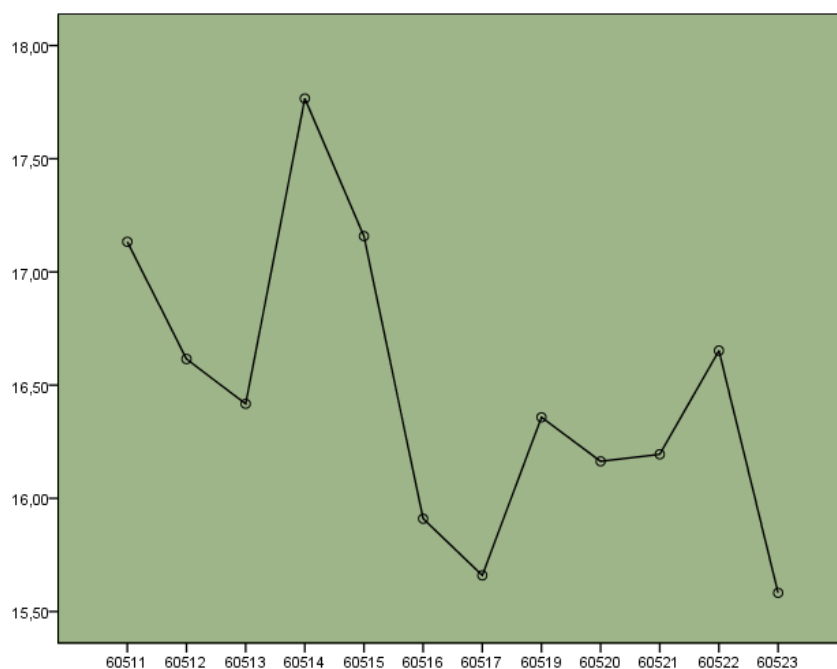
Elevernes oplevelse af danskundervisningen/ Forskel (z-score) = 0,69



Figur 49: Elevernes oplevelse af danskundervisningen

Først ser vi på spredningen inden for to af kernefagene imellem skolerne i Brønderslev Kommune.

Elevernes oplevelse af matematikundervisningen// Forskel (z-score)= 0,75

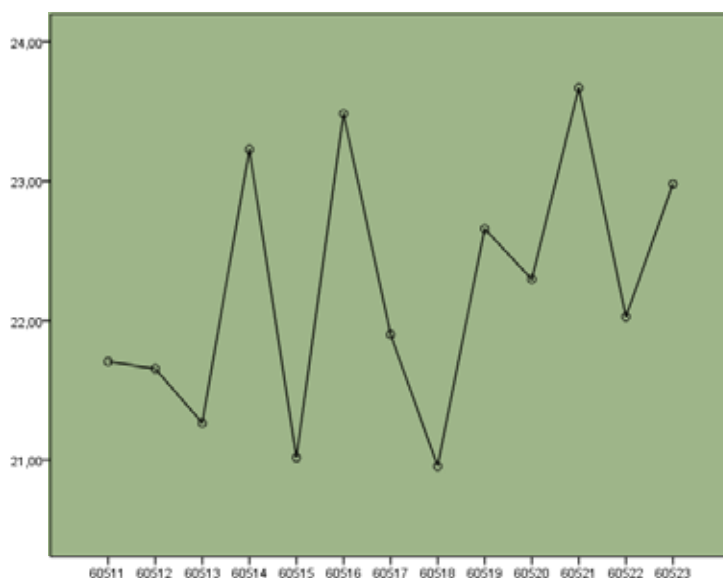


Figur 50: Elevernes oplevelse af matematikundervisningen

Spredningen mellem den bedste og den svageste skole er på henholdsvis 0,75 og 0,69. Hvis man tænker på, at spredningen i resultaterne ifølge PISA mellem Danmark og Finland er ca. 0,40, kan man konstatere, at spredningen mellem skoler inden for Brønderslev Kommune ifølge elevernes vurdering er næsten dobbelt så høj. Der er med andre ord grund til at være opmærksom på spredningen og at sætte ind i forhold til den.

Man kan også hæfte sig ved, at mønstret for spredningen mellem skoler inden for dansk og matematik på mange punkter ligner hinanden, men at der også er forskelle. Det betyder, at man må rette fokus på to ting: For det første er der tilsyneladende skoler, der er lavt eller højt præsterende for disse to kernefag, samtidig med at der i Brønderslev Kommune også findes skoler, der klarer sig særdeles godt i begge fag. Disse resultater kan sammenholdes med klasselærernes vurdering af de skolefaglige præstationer i dansk og matematik:

Klasselærerens vurdering af skolefaglige præstationer/ Forskel (z-score) = 0,50

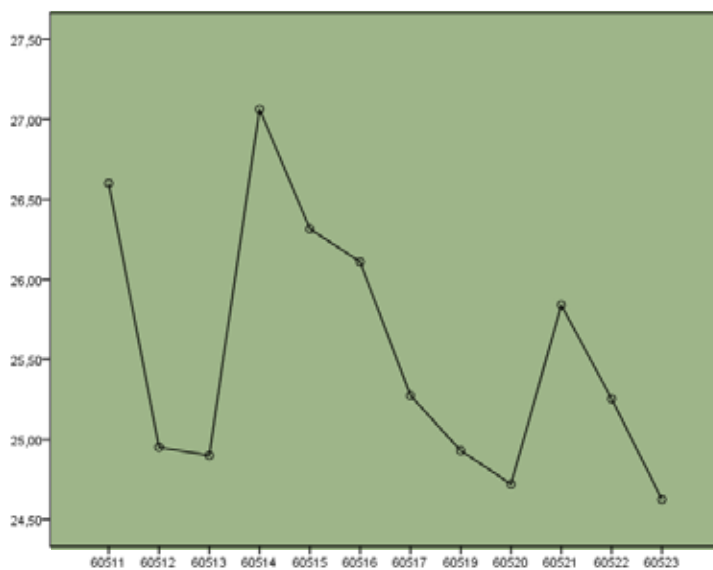


Figur 51: Klasselærerens vurdering af skolefaglige præstationer

Forskellen, dvs. spredningen, er en smule mindre end elevernes vurdering af matematik- og danskundervisningen, og det falder også i øjnene, at mønstret ikke er det samme, selv om enkelte skoler går igen. Lærerne vurderer med andre ord den skolefaglige præstation anderledes, end eleverne gør det.

Men hvordan hænger disse vurderinger sammen med andre forhold, for eksempel vurderingen af feedback i undervisningen?

Feedback/ Forskel (z-score) = 0,66



Figur 52: Feedback i undervisningen

Hvis man sammenligner figuren for elevernes vurdering af feedback i undervisningen med elevernes vurdering af dansk og matematik, ligner de i påfaldende høj grad hinanden. Dette synes at bekræfte, at feedback er et af de vigtigste didaktiske værktøjer til at styrke kvaliteten af undervisningen og elevernes læringsudbytte.

Ifølge John Hattie har feedback en effekt på læringsudbyttet på 0,9. Det er altså ikke så mærkeligt, at figurene ligner hinanden så meget. Men hertil kommer, at forskellen på 0,66 mellem de bedste og de dårligste skoler med hensyn til feedback med stor sandsynlighed viser, at der er klare forskelle mellem undervisningskvalitet og dermed mellem læringsudbytte i forhold til de forudsætninger, den enkelte elev har.

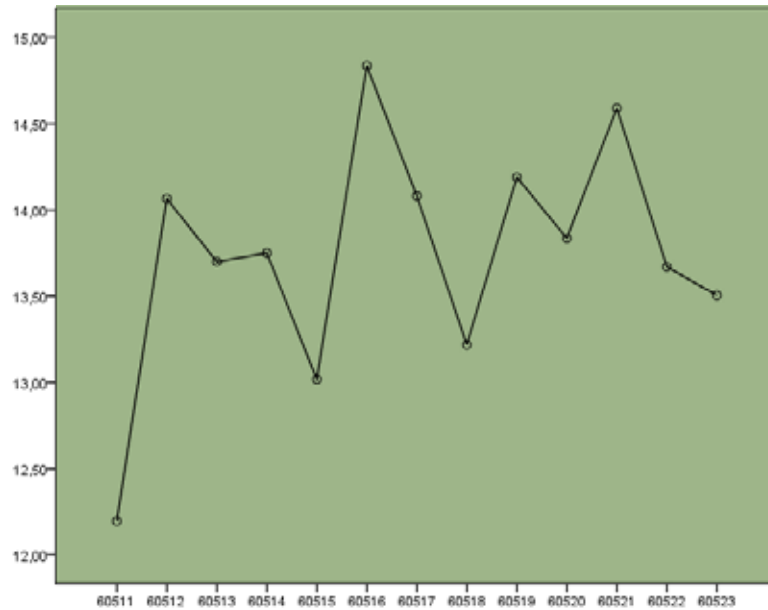
Område	Effekt-størrelse	Effekt-vurdering	Rangering af 138 variabler
Formativ evaluering (feedback) med vægt på læringsstrategier og læringsprocesser	0.90	Stor effekt	3
Lærerens ledelse, tydelighed og struktur i undervisningen	0.75	Stor effekt	8
En positiv og støttende relation mellem elev og lærer	0.72	Stor effekt	11

(Hattie 2009)

#### Spredning med hensyn til motivation, adfærd, trivsel og lærer-elev relation

Som vi har set, er der en klar sammenhæng mellem læring og undervisning hvad angår spredningen mellem skoler i Brønderslev Kommune. Ikke alene er der en betydelig spredning hvad angår læringsudbytte, men denne spredning modsvares af en næsten tilsvarende spredning hvad angår undervisningsindsatser. Spørgsmålet er nu, om der er lige så stor spredning hvad angår motivation og elev-adfærd, og om mønstret i denne spredning svarer til mønstret for læring og undervisning.

Motivation og arbejdsindsats hos elever i skolen/ Forskel (z-score)=0,70

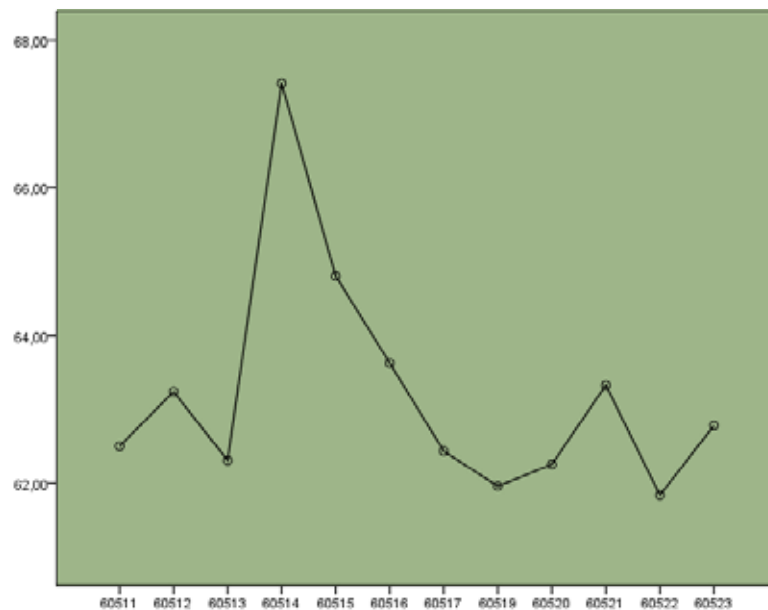


Figur 53: Motivation og arbejdsindsats hos elever i skolen

Her ser man, at spredningen er lige så stor som i forhold til klasselærerens vurdering af elevens skolefaglige præstationer, men at mønstret er delvist anderledes. Dette kan umiddelbart undre, fordi der normalt er en stærk korrelation mellem skolefaglige præstationer (se figur 51) og motivation og arbejdsindsats.

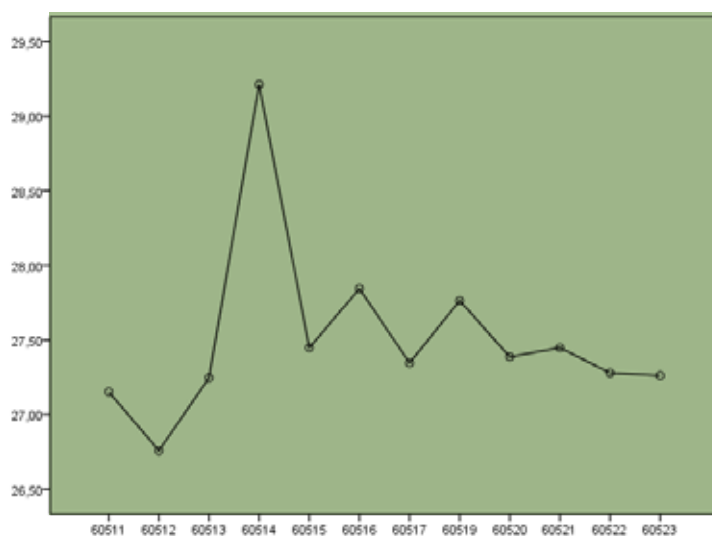
Herfra vender vi os til spredningen mellem skolerne med hensyn til adfærd, trivsel og lærer-elevrelation

Adfærd: Skænderi og uro/ Forskel (z-score) = 0,75



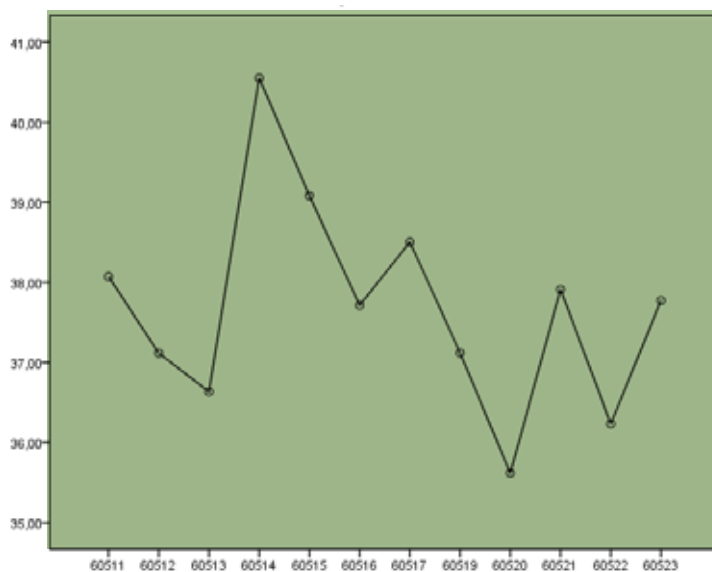
Figur 54: Adfærd: Skænderi og uro

Trivsel/ Forskel (z-score) = 0,84



Figur 55: Trivsel

Lærer-elev relation/ Forskel (z-score) = 0,87



Figur 56: Lærer-elev relation

Man kan konstatere, at spredningen er overordentlig stor, og at der er én skole som i alle tre figurer (54-57) skiller sig positivt ud. Man konstaterer også, at figurerne ligner hinanden meget, og at der derfor sandsynligvis er en sammenhæng mellem adfærd, trivsel og lærer-elev relation. På skoler med høj trivsel er der også en positiv adfærd og gode lærer-elev relationer og omvendt. Vi kan imidlertid ikke på baggrund af de foreliggende data sige, hvad der er årsag, og hvad der er virkning. Vi må nøjes med at konstatere, at eftersom det er vigtigt, at der på en

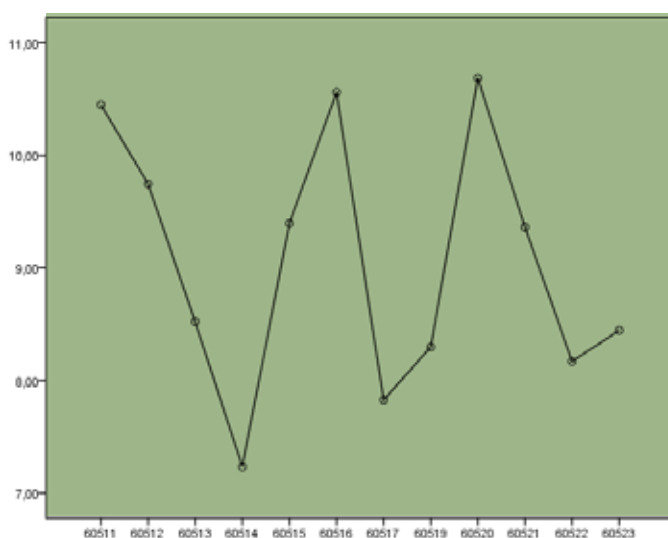
skole er en god og positiv social kultur, og at dette omfatter både lærer-elev og elev-elev relationer, er der grund til at hæfte sig ved den betydelige spredning mellem skolerne og sætte ind i forhold til denne spredning.

At der er meget store forskelle med hensyn til læringseffekt på forskellige skoler, er for nylig blevet belyst af den store undersøgelse, som Rockwool-fonden har gennemført af ungdomsuddannelserne (Andersen et al. 2014). Her peger man på, at der er betydelig forskel mellem enkeltinstitutioner med hensyn til fastholdelse og frafald (erhvervsuddannelser), til faglige resultater målt i karakterer (gymnasier) og til efterfølgende beskæftigelse for eleverne, og at det ganske vist hovedsageligt skyldes socioøkonomiske faktorer og grundskolekarakterer, men at det også har at gøre med de enkelte institutioners fastholdelseeffekter, ledernes ledelsesstrategier og institutioners faglige "løfteevne" (skoler med unge lærere, der alligevel har stor erfaring, med ledere med en lang anciennitet, dvs. med stor organisatorisk stabilitet, og med prioritering og "commitment" i forhold til målsætning om højt fagligt niveau har en høj løfteevne) (Andersen, al. 2014, p. 171, 184, 190-1). Selv om der ikke er mulighed for at gå ned i sådanne faktorer i det foreliggende materiale fra Brønderslev-projektet, er det vigtigt at notere sig, at de institutionelle forskelle på kommunens skoler er ganske betydelige, og at de har stor betydning for elevernes læringsresultater.

#### Spredning mellem skoler med hensyn til IT

Herfra vender vi os til et specifikt emne, nemlig elevernes vurdering af brugen af IT i skolens fag og på skolen generelt. I kortlægningen er det eleverne der har udtalt sig om brugen af it i fagene dansk, matematik og naturfag, derudover er eleverne også blevet spurgt om hvad de bruger it til. Disse spørgsmål har taget udgangspunkt i de it- og mediekompetencer som Faghæfte 48 foreskriver (UVM 2010).

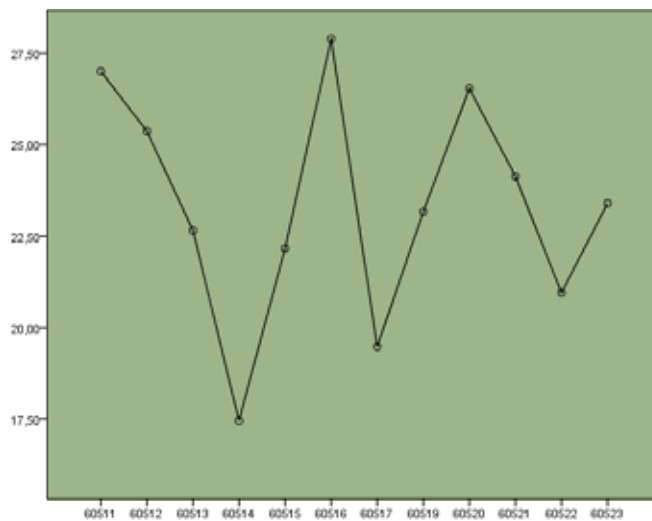
Elevernes oplevelse af IT i skolens fag/ Forskel (z-score) = 1,12



Figur 57 Elevernes oplevelse af IT i skolens fag



Elevernes oplevelse af brug af IT på skolen generelt/ Forskel (z-score) = 1,35



Figur 58: Elevernes oplevelse af brug af IT på skolen generelt

Der er tre ting, der falder i øjnene. Den første ting er, at forskellen mellem skolerne med hensyn til IT er endnu større end de forskelle, vi har påvist oven for. Den anden ting er, mønstrene mellem de to spørgsmål - IT i faget og bugen af IT generelt på skolen - er næsten identiske. Den tredje ting er, at mønstre i forskellene tilsyneladende er anderledes end mønstret i forskellene mellem læring og undervisning.

Af dette kan man - med forsigtighed - drage den konklusion, at spredningen i elevernes vurdering af brugen af IT sandsynligvis er et udtryk for om den pågældende skole gør en stor eller en lav indsats på IT-området. En skole, der ellers kan karakteriseres som "god", har åbenbart ikke nødvendigvis noget særligt fokus på IT.

Den anden konklusion - som må drages med endnu større forsigtighed - er, at der tilsyneladende ikke er nogen klar sammenhæng mellem brugen af IT og lærings- og undervisningsresultater. En skole med gode læringsresultater kan godt ligge på et lavt niveau med hensyn til brugen af IT. Dette bør undersøges nærmere, fordi der jo er en generel forskningsinteresse og pædagogisk interesse i at vurdere effekten for læring af brugen af IT i undervisningen.

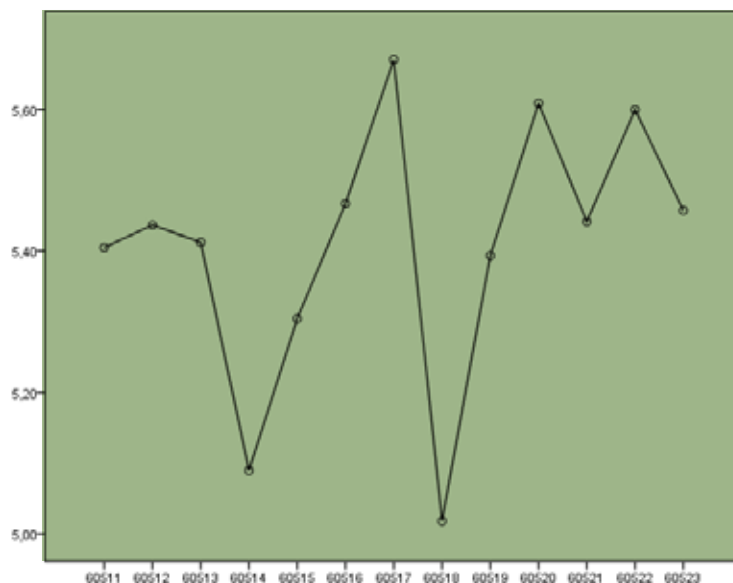
Ifølge John Hattie er effekten af brugen af IT - hos ham: Computere - i undervisningen generelt set relativt beskedene, nemlig  $d = 0,37$  (Hattie 2009: 220). Samtidig fremhæver han imidlertid, at spredningen mellem resultaterne er overordentlig stor (Hattie 2009: 220), og at spredningen blandt andet kan sættes i relation til de tidspunkter, som undersøgelserne er gennemført på, nemlig fra 1977 til 2009. Men han påviser også, at de fleste studier påviser en effekt på mellem  $d = 0,2$  og  $0,6$  (Hattie 2009: 221), og at der tilsyneladende ikke er nogen klar forskel med hensyn til effekt af IT mellem de tidlige og de sene undersøgelser, hvilket strider mod en intuitiv forventning om, at effekten er blevet højere, jo mere IT og/eller brugen af IT er blevet modnet gennem årene.

Med alle disse forbehold er der således en overensstemmelse mellem Hattie's resultater og fundene i Brønderslev Kommune, at der ikke er nogen stor sammenhæng mellem brugen af IT og læringsresultater.

Spredning mellem skoler for elever i 0.-3. klasse

Fra de store elever bevæger vi os til eleverne i 0. til 3. klasse.

Oplevet inklusion 0.-3. klasse/ Forskel (z-score) = 0,82

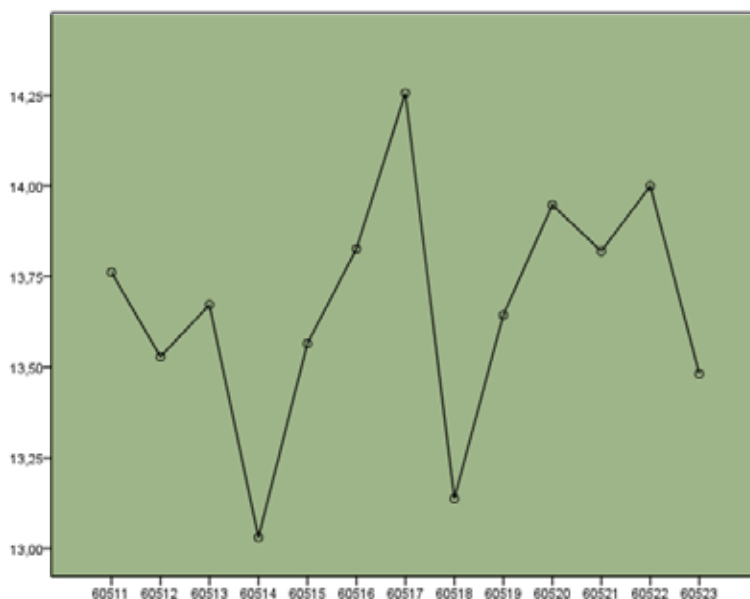


Figur 59: Oplevet inklusion 0.-3. klasse

Vi så i starten af kapitlet, at den oplevede inklusion i indskolingen burde gøres til et opmærksomhedsfelt, fordi det generelt set lå relativt lavt. Her ser vi, at problemet ikke kun er et lavt gennemsnitsniveau, men at det i lige så høj grad - og måske i endnu højere grad - er et problem på grund af den store spredning mellem skolerne. Som det fremgår af figuren, er der tre skoler som ligger i top, dvs. hvor oplevelsen af inklusion er høj, mens to institutioner ligger i bund. Resten af institutionerne, dvs. otte skoler, ligger i midterfeltet.

Det er interessant og bemærkelsesværdigt, at billedet af spredning mht. oplevet inklusion er næsten identisk med billeder af spredningen mht. relationen mellem elever:

Relation mellem elever 0.-3. klasse / Forskel (z-score) = 0,75



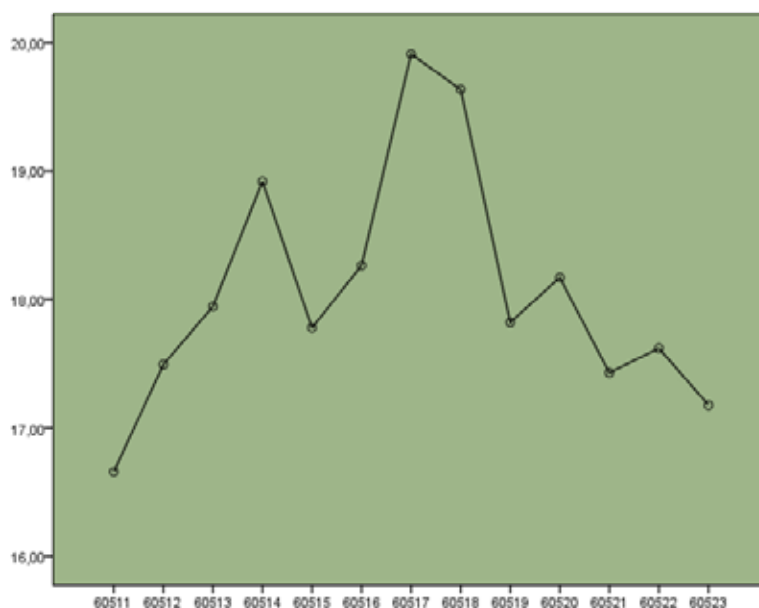
Figur 60: Relation mellem elever 0.-3. klasse

Konklusionen på dette er, at der i nogle institutioner skal sættes måltallet ind i forhold til elev-relationen: Alt tyder på, at eleverne i indskolingen i nogle af skolerne i Brønderslev ikke har det godt nok sammen, og at dette blandt andet har effekt for den oplevede inklusion. Dette kan blandt andet gøres, ved at man arbejder bevidst og målrettet med at

- Sætte elever sammen på andre måder end de "af sig selv" finder sammen fx i frikvarterer eller i andre aktiviteter uden for undervisningen
- Danne samarbejdsgrupper i undervisningen
- Arbejde med Cooperative Learning teknikker.

Problemet med inklusion i indskolingen er sandsynligvis relateret til problemer vedrørende en endnu større spredning hvad angår elevernes oplevelse af lærer-elev relationen:

Forhold til lærer 0.-3. klasse / Forskel (z-score) = 1,37



Figur 61: Forhold til lærer 0.-3. klasse

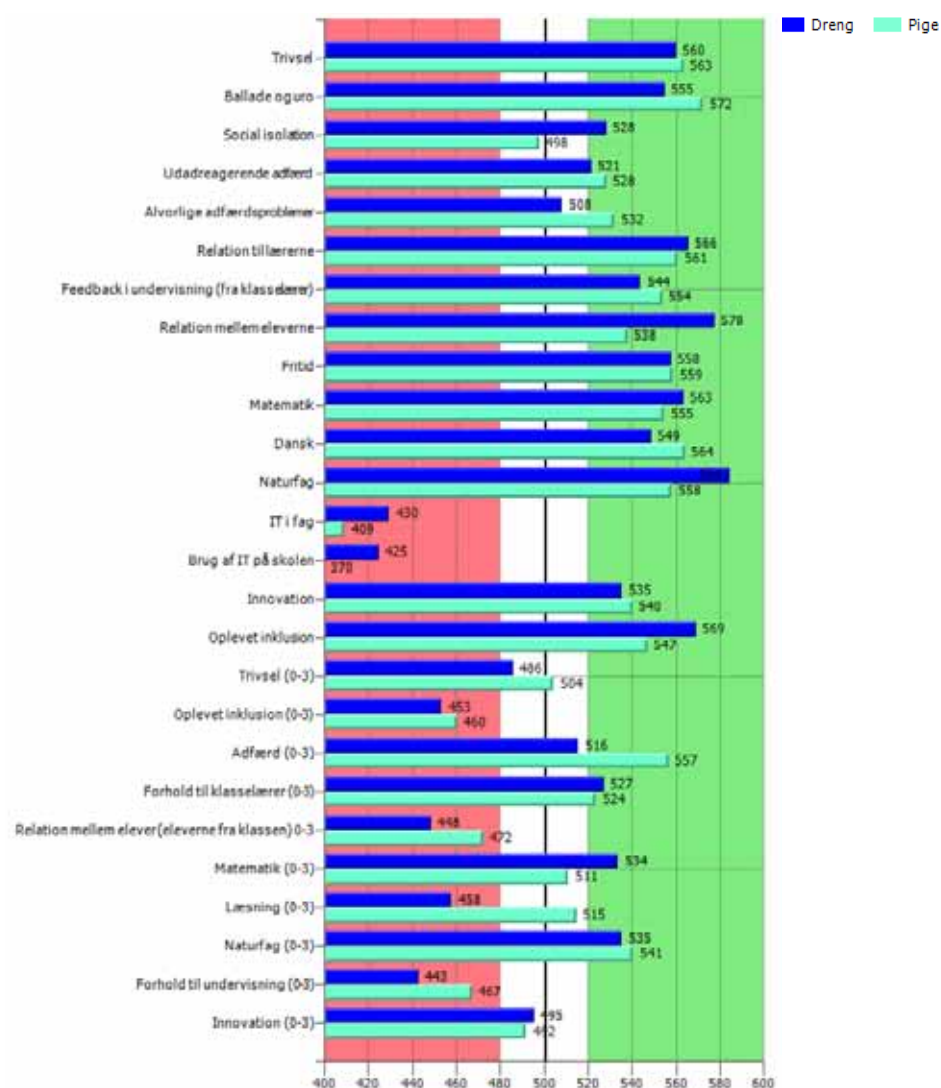
Man skal imidlertid bemærke at de to kurver langt fra er ens. Der er eksempler på skoler, hvor forholdet mellem lærer-elev scorer lavt, men hvor den oplevede inklusion ligger højt. Samtidig er der også eksempler på skoler, der ligger enten højt eller lavt på begge parametre.

### Forskelle mellem drenge og piger

En af de faktorer, som ofte diskuteres i litteraturen om forskelle i læring og trivsel i uddannelsessystemet, er kønsfaktoren. Er der store forskelle mellem drenge og piger eller spiller dette ikke nogen særlig rolle? Nogle – fx John Hattie (2013) – siger at køn ikke er en vigtig forklaringsfaktor i forhold til læring og trivsel, mens andre – fx Nordahl et al. 2012 – har peget på, at køn er en vigtig faktor i fx trivsel og læring i skolen.

Resultaterne fra Brønderslev-projektet synes at pege på, at køn også spiller en vigtig rolle for læring, trivsel og adfærd i skolen.

## Forskelle mellem drenge og piger med hensyn til trivsel og adfærd



Figur 62: Forskelle mellem drenge og piger med hensyn til trivsel og adfærd

Som det fremgår af tabellen synes piger og drenge, at de trives næsten lige godt i skolen. Det samme gælder relationen til lærerne og med mindre forbehold til de andre elever. Derimod er der klare forskelle hvad angår selvsvurdering af adfærd og social situation. Drengene vurderer, at de laver betydeligt mere ballade og uro end pigerne, og der er flere drenge end piger, der mener, at de udviser udadreagerende adfærd og har alvorlige adfærdsproblemer. Derimod føler pigerne sig klart mere socialt isolerede end drengene. Dette er et mønster, som man finder i andre undersøgelser, der kan sammenlignes med denne første kortlægning (T1) i Brønderslev Kommune, og den peger klart på det generelle billede, der har udviklet sig gennem de seneste år, at pigerne trives bedre, og at deres adfærd i højere grad er i overensstemmelse med de institutionelle forventninger, men at de ikke desto mindre føler sig markant mere socialt isolerede end drengene. Det er nærliggende at henvise til den helt aktuelle rapport fra Vidensråd For Forebyggelse om udviklingen af psykiske problemer blandt børn og unge de seneste tyve år (Due et al. 2014). Rapporten konkluderer, at 6-20 % af de 11-15-årige oplever at

have lav grad af livstilfredshed, mens 31-42 % i samme aldersgruppe er meget tilfredse med deres liv. Rapporten påviser også, at forekomsten af psykiske (ked af det, irriteret/i dårligt humør og nervøs) og psykosomatiske symptomer (hovedpine, mavepine) er relativt høj blandt de 10-16-årige. Specielt peger den på, at 5-18 % af børn og unge i Danmark føler sig ensomme, at forekomsten er højest blandt pigerne, og den stiger gennem barndommen og ungdommen (Due et al. 2014: 12-14). Der synes at være en høj grad af overensstemmelse mellem de generelle resultater i rapporten fra Vidensråd For Forebyggelse og de fund, vi har gjort på skolerne i Brønderslev, og der er derfor grund til at være opmærksom på problemerne og at sætte ind med en tidlig og forebyggende indsats, ikke mindst i forhold til det, der kaldes de "perfekte" piger.

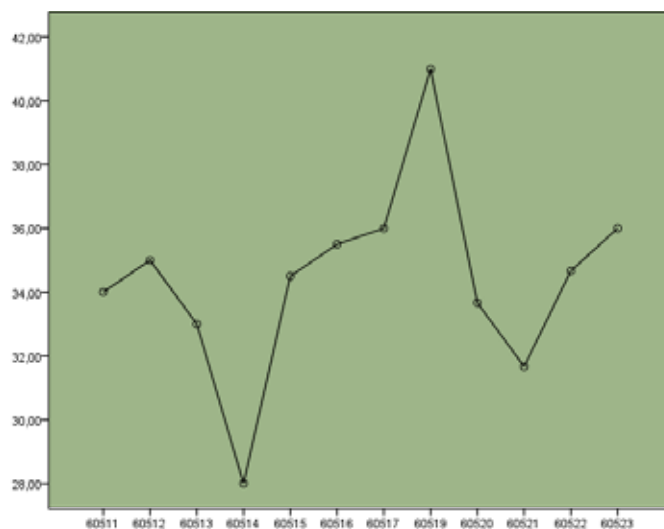
### **Forskelle mellem skoler i forhold til ledelseskvalitet, samarbejde mellem medarbejdere og forældre tilfredshed**

Vi har allerede præsenteret de markante forskelle mellem kommunens skoler med hensyn til bl.a. læringsresultater og sociale relationer og trivsel. I dette afsnit vil vi fremdrage en række andre faktorer, nemlig ledelseskvalitet og medarbejderen samarbejde.

#### **Forskelle med hensyn til ledelseskvalitet**

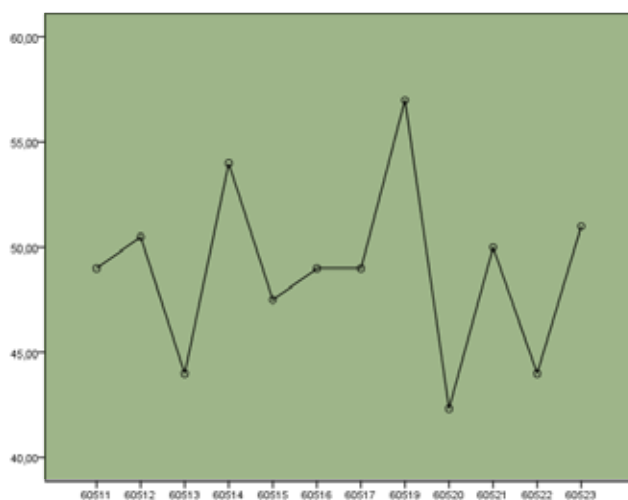
Pædagogisk ledelse er en helt afgørende forudsætning for høj pædagogisk kvalitet og stort læringsudbytte. Det er derfor foruroligende at se, at forskellen i vurderingen af pædagogisk ledelse er overordentlig stor mellem skolerne i Brønderslev. Hertil kommer imidlertid, at figuren er overraskende, fordi den ikke svarer til figurerne oven for vedrørende feedback i undervisningen og elevernes vurdering af kernefagene. Der er derfor grund til at undersøge effekten af pædagogisk ledelse, men også kriterierne for vurderingen af pædagogisk ledelse. I undersøgelsen er det ledelseskolleger, der vurderer sig selv og hinanden, og måske er lederne på nogle skoler mere selvkritiske end lederne på andre skoler.

Pædagogisk ledelse/ Forskel (z-score) = 3,16



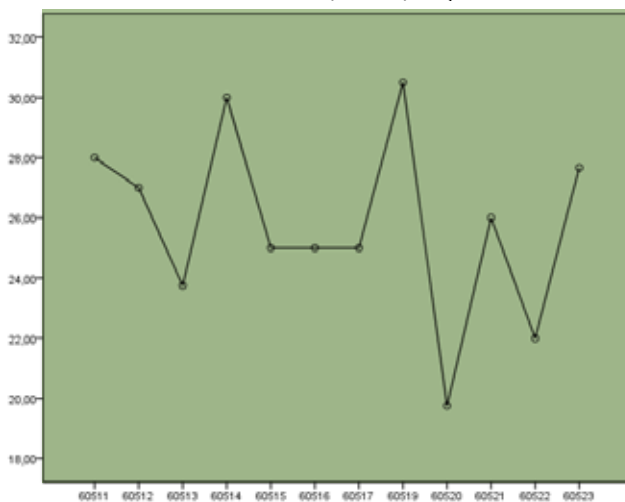
Figur 63: Pædagogisk ledelse

Ledelse af skolens arbejdsmiljø/ Forskel (z-score) = 2,63



Figur 64: Ledelse af skolens arbejdsmiljø

Ledelse af skolens kultur/ Forskel (z-score) = 2,56



Figur 65: Ledelse af skolens kultur

Der kan knyttes en række kommentarer til disse resultater vedrørende skoleledelse (figur 63-65). For det første er det interessant at se, at hvor der er stor strukturel lighed mellem spredningsmønstret for ledelse af skolens arbejdsmiljø og af skolens kultur, er der ikke samme grad af overensstemmelse mellem disse to og pædagogisk ledelse. Faktisk er det sådan, at den skole, der ligger nr. 2 med hensyn til ledelse af arbejdsmiljø og kultur ligger i bunden med hensyn til vurdering af pædagogisk ledelse. Omvendt ligger én skole i toppen på alle disse tre parametre.

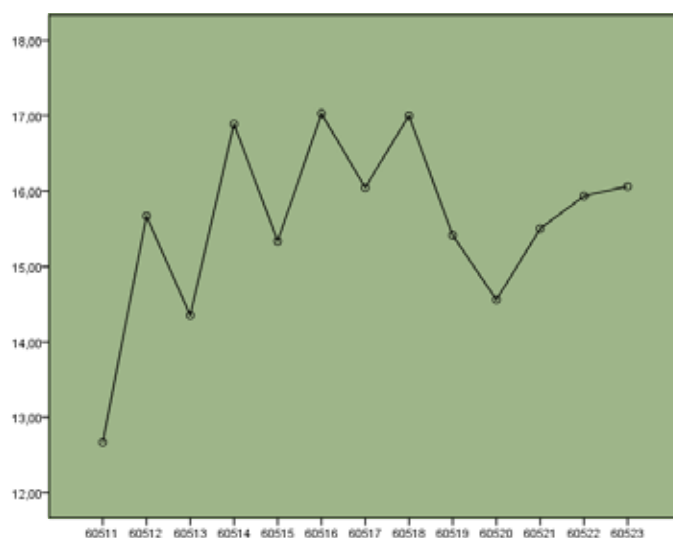
Det siger sig selv, at idealet for en moderne skole med fokus på udvikling af lærer-professionalitet er, at pædagogisk ledelse er det samme som ledelse af kultur og arbejdsmiljø, dvs. at oplevelsen af et godt arbejdsmiljø er det samme som oplevelsen af god pædagogisk ledelse. Der er derfor grund til at fokusere på de anførte forskelle og ligheder i forbindelse med udvikling af ledelsesindsatser på skolerne.

For det andet er det meget overraskende og umiddelbart svært at forklare, at figuren for pædagogisk ledelse grafisk set næsten står i modsætning til figuren for feedback. Det er nødvendigt at undersøge denne mangel på sammenhæng nærmere, før der kan drages nogle konklusioner, men ud fra et forskningssynspunkt er det som sagt overraskende.

#### Skolens arbejdsmiljø

Der er blevet talt meget om skolernes arbejdsmiljø, ikke mindst i kølvandet af gennemførelsen af folkeskolereformen og Folketingets indgreb i overenskomsten i 2013. Derfor vil vi også kort omtale lærernes oplevelse af arbejdsmiljøet på de enkelte skoleenheder, og vi kan konstatere, at der er markante forskelle mellem skolerne.

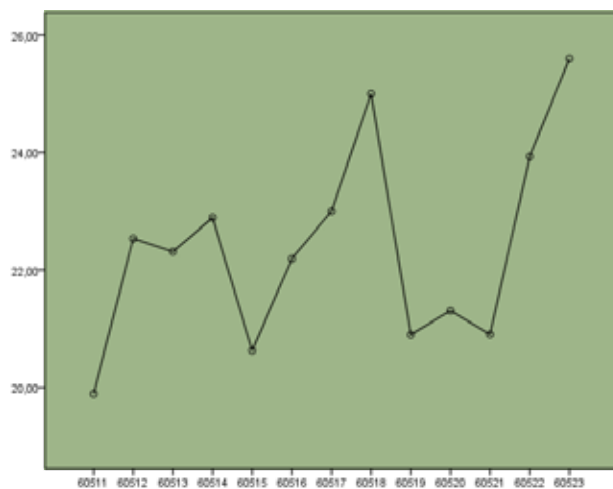
Lærernes trivsel/ Forskel (z-score) = 1,70



Figur 66 Lærernes trivsel

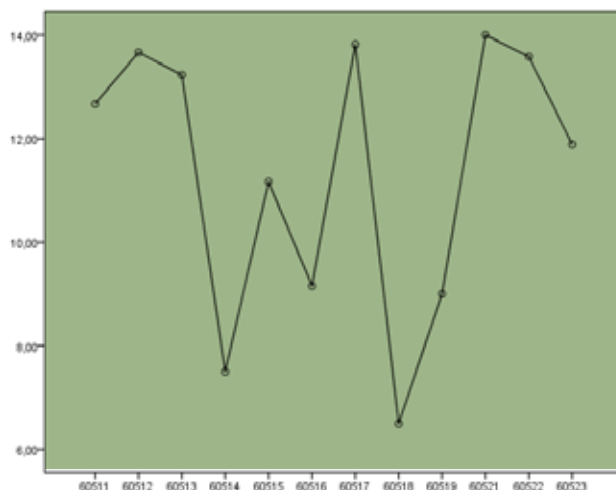


Samarbejde mellem lærere/ Forskel (z-score) = 1,42



Figur 67: Samarbejde mellem lærere

Samarbejde mellem lærere og pædagoger/ Forskel (z-score) = 2,02



Figur 68: Samarbejde mellem lærere og pædagoger

I lyset af skolereform og overenskomstindgreb og reaktionerne på disse ting er det interessant at se, hvor stor forskellen er mellem lærernes vurdering af deres samarbejde fra skole til skole. Disse meget betydelige forskelle indikerer, at der ikke er tale om en generel, ensartet negativ vurdering, sådan som det ville være tilfældet, hvis resultatet alene var udtryk for en fælles, ekstern påvirkningsfaktor. Snarere synes der at være tale om lokalt betingede forskelle fra skole til skole.

Herudover er et værd at bemærke, at strukturen for forskelle i vurderingen af på den ene side lærer-feedback og fagligt udbytte og på den anden side læresamarbejde på mange måder ligner hinanden. Der er et generelt, fælles mønster, men

der er også skoler, der afviger markant fra mønstret. Det må være op til efterfølgende undersøgelser at afgøre, om der på nogle skoler er en kultur, hvor professionalisme og samarbejde hænger sammen, mens det på enkelte andre skoler opfattes som to forskellige fænomener. Under alle omstændigheder er der grund til at antage, at de to ting påvirker hinanden, dvs. at godt samarbejde mange steder hænger sammen med oplevet feedback. Om der er tale om et kausalforhold, og om hvilken faktor, der er årsag til den anden, er det ikke muligt at sige noget om på det foreliggende grundlag.

Endelig vil vi godt fremhæve den meget betydelige spredning i pædagogernes vurdering af samarbejdet mellem lærere og pædagoger. I betragtning af, at skolereformen har gjort dette samarbejde vigtigere, end det var tidligere, er der grund til at sætte fokus på kvaliteten af dette samarbejde og arbejde med udviklingen af det.

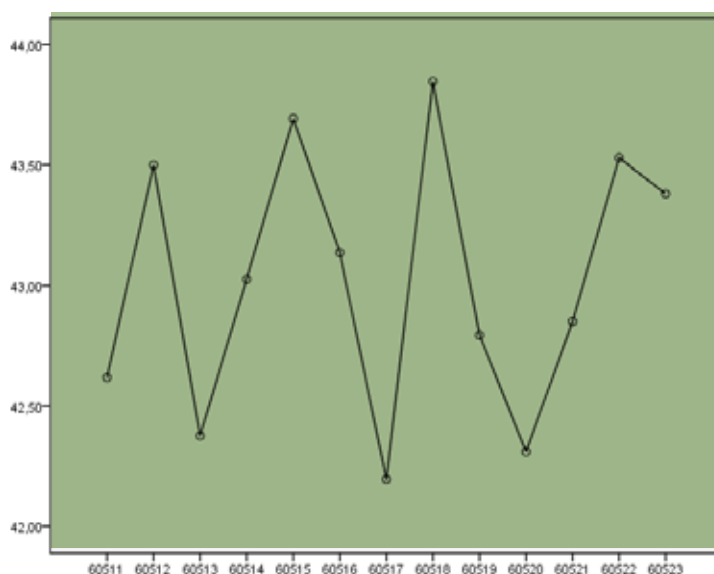
Generelt set stemmer disse resultater overens med den generelle viden om vigtigheden af samarbejde mellem lærere:

- Det er de kollektivt orienterede pædagogiske institutioner som har det bedste læringsudbytte.
- Den kollektive samarbejdskultur bidrager til, at alle ansatte lærere udvikler sig, og denne kultur løfter tillige de ansatte, der har svagere forudsætninger.

#### Forældre

Til sidst vil vi se på vurderingen af forældrenes indsats i forhold til skolerne og elevernes situation.

Støtte til skolearbejde/ Forskel (z-score) = 0,46



Figur 69: Støtte til skolearbejde

Information om og samarbejde med skolen  
/ Forskel (z-score) = 0,53

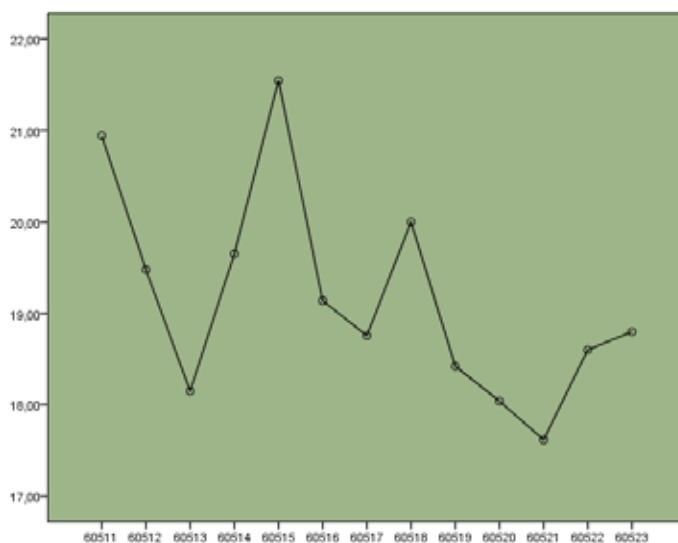


Figur 70: Information om og samarbejde med skolen

Selv om der er en klar og betydelig spredning i svarene fra forældrene på, om de modtager information fra og samarbejder med skolen, bør man notere sig, at spredningen med hensyn til deres vurdering af muligheden for at give støtte til skolearbejdet er mindre og i øvrigt mindre end i tilsvarende undersøgelser fra både Kristiansand i Norge (Nordahl et al. 2013) og Fredericia (Nordahl et al. 2014). Der er tilsyneladende tale om en relativt homogen forældregruppe i Brønderslev Kommune.

På ét punkt er der dog måske grund til ekstra opmærksomhed, nemlig med hensyn til kontakten mellem forældrene i den enkelte klasse

Kontakt mellem forældrene i klassen/ Forskel (z-score) = 0,95



Figur 71: Kontakt mellem forældrene i klassen

Som det fremgår af figur 71 er der en temmelig stor spredning i samarbejdet og kontakten mellem forældrene i den enkelte klasse. Netop et godt forældresamarbejde, både mellem forældre-skole, men også forældrene imellem er et vigtigt fokuspunkt i UIF-projektet. Det anbefales derfor, at der på de skoler, der har dårlige resultater hvad angår kontakten mellem forældrene i en klasse gøres en særlig indsats med hensyn til at styrke forældrenes indbyrdes kontakt og samarbejde inden for den enkelte klasse.

### Sammenfatning – opmærksomhedspunkter og udviklingsområder

Samlet set præsterer skolerne i Brønderslev Kommune et udmærket gennemsnitsresultat med hensyn til bl.a. elevernes oplevelse af læring, inklusion og trivsel og med hensyn til klasselærernes vurdering af lærings- og trivselsresultater.

Der er imidlertid en række fund fra kortlægningsundersøgelsen, som påkalder sig interesse, både med henblik på praktiske initiativer (kompetenceløft, særlige indsatser osv.) og med hensyn til yderligere forskning.

#### Læring og undervisning

Som vi har set, er der en klar sammenhæng mellem læring og undervisning hvad angår spredningen mellem skoler i Brønderslev. Ikke alene er der en betydelig spredning hvad angår læringsudbytte, men denne spredning modsvares af en næsten tilsvarende spredning hvad angår undervisningsindsatser.

#### Adfærd, trivsel og lærer-elev relation

Spredningen er stor, og der er én skole som bl.a. i spørgsmål om elev-adfærd, elevernes oplevelse af udvalgte kernefag, feedback, trivsel og lærer-elev relation

skiller sig positivt ud. Man konstaterer også, at spredningsmønstrene ligner hinanden meget, og at der bl.a. derfor sandsynligvis er en sammenhæng mellem adfærd, trivsel og lærer-elev relation. På skoler med høj trivsel er der også en positiv adfærd og gode lærer-elev relationer og omvendt. Vi kan imidlertid ikke på baggrund af de foreliggende data sige, hvad der er årsag, og hvad der er virkning. Vi må nøjes med at konstatere, at eftersom det er vigtigt, at der på en skole er en god og positiv social kultur, og at dette omfatter både lærer-elev og elev-elev relationer, er der grund til at hæfte sig ved den betydelige spredning mellem skolerne og sætte ind i forhold til denne spredning.

#### Brugen af IT

Af resultaterne vedrørende brugen af IT i undervisningen og på skolerne kan man – med forsigtighed – drage den konklusion, at spredningen i elevernes vurdering af brugen af IT sandsynligvis er et udtryk for, om den pågældende skole gør en høj eller en lav indsats på IT-området. En skole, der ellers kan karakteriseres som "god", har åbenbart ikke noget særligt fokus på IT.

Den anden konklusion – som må drages med endnu større forsigtighed – er at der tilsyneladende ikke er nogen klar sammenhæng mellem brugen af IT og lærings- og undervisningsresultater. En skole med gode læringsresultater kan godt ligge på et lavt niveau med hensyn til brugen af IT. Dette bør undersøges nærmere, fordi der jo er en generel forskningsinteresse og pædagogisk interesse i at vurdere effekten for læring af brugen af IT i undervisningen.

#### Inklusion 0-3 klasse

Alt tyder på, at eleverne i indskoling i nogle af skolerne i Brønderslev ikke har det godt nok sammen, og at dette blandt andet har effekt for den oplevede inklusion. Konsekvensen er, at der i nogle institutioner skal sættes målrettet ind i forhold til elev-elev relationen: Dette kan blandt andet gøres, ved at man arbejder bevidst og målrettet med at

- Sætte elever sammen på andre måder end de "af sig selv" finder sammen fx i frikvarterer eller i andre aktiviteter uden for undervisningen
- Danne samarbejdsgrupper i undervisningen
- Arbejde med Cooperative Learning teknikker.

#### Drenge-piger

Resultatet peger i retning af det generelle billede, der har udviklet sig gennem de seneste år, at pigerne trives bedre, og at deres adfærd i højere grad er i overensstemmelse med de institutionelle forventninger, men at de ikke desto mindre føler sig markant mere socialt isolerede end drengene.

#### Ledelse

Det skal noteres, at forskellen i vurderingen af pædagogisk ledelse er overordentlig stor mellem skolerne i Brønderslev. Idealet om den moderne skole, der sætter

fokus på udvikling af lærerprofessionalitet, foreskriver, at pædagogisk ledelse er det samme som ledelse af kultur og arbejdsmiljø, dvs. at oplevelsen af et godt arbejdsmiljø er det samme som oplevelsen af god pædagogisk ledelse. Her er der grund til at fokusere på, at der ikke i alle tilfælde er overensstemmelse mellem vurderingen af pædagogisk ledelse og af ledelse af arbejdsmiljø. Det burde i en moderne skole med fokus på lærerprofessionalitet være to sider af samme sag.

#### Medarbejdernes samarbejde og trivsel

Det er nødvendigt at fremhæve den meget betydelige spredning i pædagogernes vurdering af samarbejdet mellem lærere og pædagoger. I betragtning af, at skolereformen har gjort dette samarbejde vigtigere, end det var tidligere, er der grund til at sætte fokus på kvaliteten af dette samarbejde og arbejde med udviklingen af det.

#### Forældrene

Selv om der er en klar og betydelig spredning i svarene fra forældrene på, om de modtager information fra og samarbejder med skolen, bør man notere sig, at spredningen med hensyn til deres vurdering af muligheden for at give støtte til skolearbejdet er mindre og i øvrigt mindre end i tilsvarende undersøgelser fra både Kristiansand i Norge og Fredericia. Der er tilsyneladende tale om en relativt homogen forældregruppe i Brønderslev Kommune.

Alle disse og andre forskelle understreger vigtigheden af, at skoleforvaltningen i Brønderslev Kommune bruger skoleprofilerne som grundlag for skole- og kompetenceudvikling og til Best Practice-aktiviteter, at den enkelte skoleleder bruger klasseprofiler med henblik på undervisningssupervision, kompetenceudvikling, udvikling af teamsamarbejde med videre.

### **Afslutning**

I dette kapitel af kortlægningsrapporten fra Brønderslev har vi præsenteret udvalgte resultater fra skolerne i Brønderslev Kommune. Rapporten giver - sammen med den kommunale kortlægningsprofil og institutionsprofilerne - vigtig viden om kvaliteten i kommunens skoler - en viden, der kan være til gavn for både skoler og uddannelsesforvaltningen, når der fremadrettet skal prioriteres og igangsættes nye udviklings- og kompetenceinitiativer. I arbejdet med dette er det vigtigt, at der skabes en sammenhæng og et fælles fodslag igennem hele skolesystemet - lige fra det arbejde, der skal foregå på den enkelte skole og forvaltningsniveau. Det er desuden vigtigt, at de valgte udviklings- og kompetenceinitiativer baserer sig på viden om, hvad der virker bedst.

Sammenfattende vil vi først og fremmest fremhæve følgende punkter:

- Det er relativt store forskelle mellem de forskellige skoler i Brønderslev Kommune
- Disse forskelle er systematiske forstået som, at der er en klar tendens til, at de samme skoler scorer godt og mindre godt inden for de forskellige områder

- Disse forskelle mellem skolerne er inden for flere områder næsten dobbelt så store som forskellene mellem Finland og Danmark på PISA-undersøgelser
- Fundene kan sandsynligvis ikke forklares alene ud fra forskelle i forældrebaggrund ved de forskellige skoler
- Det kan være hensigtsmæssigt at vurdere, om der i kommunen og på skolerne bør indføres nogle standarder og kendetegn på en god og inkluderende undervisning.

#### Standarder for gode undervisnings- og læringsmiljøer

Dårlige resultater i skolen bliver ofte forklaret ud fra ydre forhold som fx forældres uddannelsesniveau og lignende. Før denne forklaring anvendes på kortlægningens resultater, som kommunen, skolen, lærerteamet eller den enkelte lærer ikke er tilfredse med, så bør man være helt sikker på, at alle skoler og lærere i Brønderslev Kommune leverer en effektiv undervisning, som fremmer læring hos eleverne hver eneste dag. Forskning viser nemlig, at lærerens undervisning må udfordres, hvis vi ønsker, at alle elever skal få realiseret deres muligheder for læring. Dette skyldes det forhold, at det er lærerens undervisning, som er afgørende for elevernes læring. Derfor er det vigtigt, at man på de forskellige niveauer af skolesystemet i Brønderslev Kommune begynder at diskutere og vurdere de variabler, som forskningen viser, har den største effekt på læring, og ikke mindst er opmærksomme på, at lærerne opfylder disse grundlæggende elementer i undervisningen, samt hvad der er brug for at støtte, supervision og kompetenceudvikling, hvor det viser sig ikke at være tilfældet.

Det er i dag almindelig anerkendt, at de tre lærerkompetencer, der er de afgørende forudsætninger for, at den enkelte elev når det størst mulige læringsudbytte, er den enkelte læreres almen- og fagdidaktiske kunnen, hans eller hendes kvalifikationer til at gennemføre klasseledelse med klare mål og færrest, mulige 'læringshæmmende' processer, og hans eller hendes evne til at skabe relationer til den enkelte elev og til at sætte sig i vedkomnes sted, for eksempel ved hjælp af løbende formativ evaluering af sine egne undervisningsindsatser (Dansk Clearinghouse 2009).

Ligeledes påpeger Hattie (2009), at det er vigtigt, at skolens undervisning indrettes efter synlige læringsmål. Undervisningen skal primært måles på, om der initieres lærerprocesser hos eleverne. God undervisning er undervisning, der fremmer læring, og denne undervisning slutter ikke før læreren ved, hvilken indflydelse undervisningen har haft på eleverne (Helmke 2013). Det vil sige, at læreren nødvendigvis må kende elevernes læringsresultater og deres sociale og personlige situation i skolen.

Den enkelte lærer må endvidere i planlægningen og i gennemførelsen af sin undervisning i langt større grad have fokus på den enkelte elevs tænkning; læreren skal udfordre den enkelte elev og give løbende tilbagemelding på elevens arbejde og arbejdsproces.

Det er ifølge Hattie (2009) på høje tid, vi tager hul på diskussionen om, hvad der er god og dårlig undervisning. Samtidig skal vi forholde os til, hvordan den enkelte lærer kan komme i interaktion med sine elever. Med udgangspunkt i disse to spørgsmål introducerer Hattie det pædagogiske begreb 'Synlig læring'. Synlig læring handler om, at den enkelte lærer skal forsøge at se læringen gennem elevens øjne, for på den måde at gøre både undervisning og læring synlig for eleven. Ved at anvende denne indfaldsvinkel på lærerens undervisningspraksis, bliver det tydeligt, at god undervisning ikke handler om en bestemt metode, men derimod om den enkelte lærers evne til at beherske mange facetter ved undervisningen og interaktionen med eleverne (Helmke 2013). Netop ved denne forståelse og tilgang finder vi i en række forskningsmæssige analyser og forslag til forbedring af skoler og af elevers læringsudbytte (DuFour og Marzano 2011, Levin 2010).

#### Et systematisk, reflekteret og analytisk teamsamarbejde

I Danmark har der været tradition for, at lærerens undervisning er noget privat, som stadigvæk ikke i tilstrækkeligt omfang bliver udfordret eller stillet spørgsmål til. Det ser man blandt andet i nyere analyser af team-samarbejdskulturen i danske skoler (Nielsen 2012). Dette er også en risiko i Brønderslev Kommune. Kortlægningens resultater viser, at der er plads til forbedringer på en lang række områder i kommunens skoler. I arbejdet med de konkrete udfordringer på institutions- og klasseniveau er det nødvendigt, at skolens lærere og pædagoger styrker deres team-samarbejdskulturen, så de systematisk kan diskutere, evaluere og planlægge deres undervisning og pædagogiske praksis gennem en kritisk refleksion og analyse og set i lyset af forskningsbaseret viden.

Her bliver fire grundlæggende spørgsmål, for enhver form for pædagogisk praksis, vigtige:

- Hvad er det, vi ønsker at vores elever skal lære?
- Hvordan kan vi vide, at vores elever lærer, det, vi ønsker, det vil sige, hvad er tegnene på læring?
- Hvordan vil vi respondere, hvis eleverne ikke lærer det, vi ønsker?
- Hvordan vil vi berige og udvide læringen for de elever som allerede har tilegnet sig den tilstræbte viden?

(DuFour og Marzano 2011: 22-23)

En helt afgørende forudsætning for at ledernes, lærernes og pædagogernes indsats bliver til gavn for elevernes læring, trivsel og udvikling er, at man udvikler deres kompetencer til at udnytte de data, som nu er tilgængelige i kraft af kortlægningsaktiviteten. Den enkelte lærer og pædagog kan bruge den foreliggende viden om den enkelte elev og om klassen (i form af klasseprofiler) i sin pædagogiske indsats med at styrke undervisningsdifferentiering, relations- og klasseledelse og tilrettelæggelse af pædagogiske strategier og i en styrkelse af grundlaget for dialogen med forældrene i skole-hjem samarbejdet. Lærer- og pædagogteam kan



tage udgangspunkt i klasse- og årgangsprofiler, når de tilrettelægger, koordinerer og prioriterer deres arbejde og gennemfører kollegasupervision. Og skoleledelsen kan benytte sig af de samlede data for de enkelte klasser og årgange og for skolen som helhed som grundlag for at identificere mål og forventninger, fastlægge strategiske prioriteringer, sikre undervisningskvalitet (blandt andet i form af klasseprofil-baseret undervisningssupervision), lede kompetenceudviklingsaktiviteter på basis af de styrker og udfordringer, klasse-, årgangs- og skoleprofiler dokumenterer, og indramme hele denne aktivitet i et åben, stimulerende og pædagogisk understøttende professionel kultur på skolen (Robinson 2011).

Først herigennem, dvs. gennem en udvikling af skolens professionelle kultur fra den enkelte lærer og pædagog til ledelsen, kan det lade sig gøre at virkeliggøre den evidensbaserede, forskningsinformerede skole, som folkeskolereformen fra 2013 lægger op til.

## Kapitel 8:

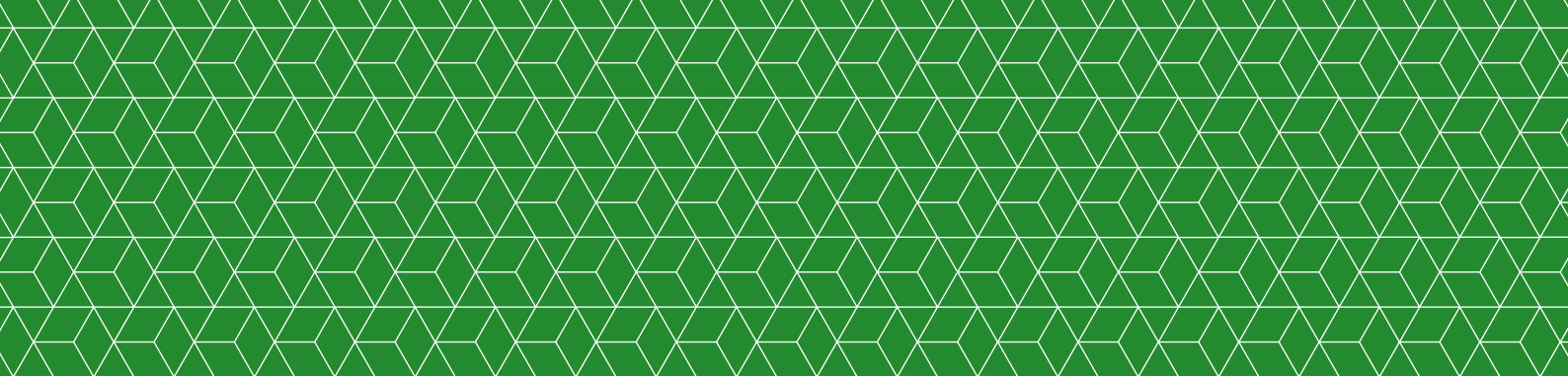
# Referenser

- Andersen, F. Ø. (2010):  
*Verdens bedste folkeskole - finsk og dansk læringsmiljø. Aarhus Universitetsforlag.*
- Andersen, L. B.; Bogetoft, P.; Christensen, J. G. & Tranæs, T. (red.) (2014):  
*Styring, ledelse og resultater på ungdomsuddannelserne. Rockwool Fondens Forskningsenhed. Syddansk Universitetsforlag.*
- Ainscow, M. (2007):  
*Towards a more inclusive education system: where next for special schools? I: Cigman, R. (red.) (2007): Included or excluded?: the challenge of the mainstream for some SEN children. London & New York: Routledge.*
- Albrechtsen, T. R. S. (2013):  
*Professionelle læringsfællesskaber - teamsamarbejde og undervisningsudvikling. Frederikshavn: Dafolo.*
- Bae, B. (1997):  
*Voksnes definisjonsmakt og barns selvopfattelse. Oslo: TANO.*
- Bae, B. (2006):  
*Dialoger mellom førskolelærere og barn. En fortolkende studie. Høgskolen I Oslo.*
- Bolam, R.; McMahon, A.; Stoll, L.; Thomas, S.; Wallace, M.; Hawkey, K. & Greenwood, A. (2005):  
*Creating and sustaining effective professional learning communities. DfES Research Report RR637. University of Bristol: [www.dfes.gov.uk/research/data/uploadfiles/RR637.pdf](http://www.dfes.gov.uk/research/data/uploadfiles/RR637.pdf)*
- Broström, S. (2009).  
*Trivsel, omsorg og læring i småbørnspædagogikken - på vej mod educare. I: Carlsson, M., Simovska, V. og Jensen, B. B. (Red.) Sundhedspædagogik og sundhedsfremme. Teori, forskning, praksis. Aarhus Universitetsforlag.*
- Cigman, R. (red.) (2007):  
*Included or excluded?: the challenge of the mainstream for some SEN children. London & New York: Routledge.*
- Caldwell, B. M. (1989):  
*A Comprehensive Model for Integrating Child Care and Early Childhood Education. In: Rust, F. O. & Williams, L. R. (Eds.) The Care and Education of Young Children. Expanding Contexts, Sharpening Focus. New York: Teachers College Press. Cook & Cambell.*
- Cohen, L. (2007):  
*Research methods in Education. New York: Routledge.*
- DuFour, R. & Marzano, R. J. (2011):  
*Leaders of Learning. Bloomington, IN: Solution Tree Press.*
- Due P, Diderichsen F, Meilstrup C, Nordentoft M, Obel C, Sandbæk A. (2014):  
*Børn og unges mentale helbred. Forekomst af psykiske symptomer og lidelser og mulige forebyggelsesindsatser. København: Vidensråd for Forebyggelse.*
- Eide; N. og Winger, B. J. (2006):  
*Dilemmaer ved barns medvirkning. Temahefte om barns medvirkning. Kunnskapsdepartementet.*
- Egelund N (red.) (2012):  
*PISA 2012 - Danske unge i en international sammenligning, KORA.*
- Egelund, N. & Tetler, S. (2010):  
*Effekter af specialundervisningen. København: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.*
- Emanuelsson, G. (1995):  
*Språk, symboler och ut-trycksformer. Nämnaren 22(2).*
- EVA (2012):  
*Fælles Mål. En undersøgelse af lærernes brug af Fælles Mål. København: Danmarks Evalueringsinstitut.*

- Frønes, I. og Strømme, H. (2010):  
*De likeverdige: om sosialisering og de jevnaldrenes betydning*. Oslo: Gyldendal Akademisk forlag.
- Fullan, M. (2001):  
*Leading in a Culture of Change*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Fullan, M. (2007):  
*The new meaning of educational change (4th Ed.)*. New York: Teachers College Press.
- Garbarino, J. (1985):  
*Adolescent development. An ecological perspective*. Ohio: Charles Merrill.
- Hansen, O. H. (2013):  
*Stemmer i fællesskabet. Ph.d.-afhandling, Aarhus Universitet*.
- 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.
- Hattie, J. & Yates, G. (2014):  
*Synlig læring og læringens anatomi*. Frederikshavn: Dafolo.
- Hargreaves, A. & Fullan, M. (2012):  
*Professional Capital – Transforming Teaching in Every School*. New York: Teachers College Press.
- Heckman, J. & Cuhna, F. (2010):  
*Investing in Our Young People*. National Bureau of Economic Research (NBER). Working Paper no. w16201.: <http://www.nber.org/papers/w16201.pdf>
- Hemlke, A. (2013):  
*Undervisningskvalitet og lærerprofessionalitet - diagnosticering, evaluering og utvikling af undervisning*. Frederikshavn: Dafolo.
- Keyes, C. L. M., Shmotkin, D., & Ryff, C. D. (2002):  
*Optimizing well-being: The empirical encounter of two traditions*. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82(6), 1007-1022.
- Katz, S; Earl, L. M. & Jaafar, S. B. (2009):  
*Building and Connecting Learning Communities: The Power of Networks for School Improvement*. California: Corwin.
- Kunnskapsløft K-06. (2006): Oslo:  
Kunnskapsdepartementet.
- Kostøl, A. (2014):  
*Barns medvirkning på egen barnehagehverdag – små barn som deltagere i digital spørreundersøkelse om barnehagens innhold, s. 37-47 i Paideia – Tidsskrift for profesjonell pedagogisk praksis vol. 7, mai 2014*.
- 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.: Høgskolen i Oslo*.
- Lamer, K. (2013):  
*Det ved vi om – Social kompetence*. Frederikshavn: Dafolo
- Lervåg, A. & Melby-Lervåg, M. (2013):  
*The structure of reading comprehension skills: A latent variable growth study from second to seventh grade*.
- Levin, B. (2008):  
*Thinking About Knowledge Mobilization. A discussion paper prepared at the request of the Canadian Council on Learning and the Social Sciences and Humanities Research Council*. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education. <http://www.ccl-cca.ca/pdfs/OtherReports/LevinDiscussionPaperEN.pdf>
- Levin, B. (2010):  
*How to Change 5000 Schools*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- Levin, B. (2012):  
*System-wide improvement in education. Education Policy Series, vol. 13. The International Academy of Education (IAE) and The International Academy of Education and the International Institute for Educational Planning (IIEP-UNESCO): [http://www.iiep.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/Info\\_Services\\_Publications/pdf/2012/EdPol\\_13.pdf](http://www.iiep.unesco.org/fileadmin/user_upload/Info_Services_Publications/pdf/2012/EdPol_13.pdf)*
- Manchester (2012):  
*Manchester Inclusion Standard. Fra: [http://www.manchester.gov.uk/info/200086/schools\\_and\\_learning/1944/manchester\\_inclusion\\_standard/1](http://www.manchester.gov.uk/info/200086/schools_and_learning/1944/manchester_inclusion_standard/1)*.
- Manger, T. (2009):  
*Det ved vi om motivation og mestring*. Frederikshavn: Dafolo.

- Markussen, E., Frøseth, M. W., & Grøgaard, J. B. (2009):  
*Inkludert eller segregert?: om spesialundervisning i videregående opplæring like etter innføringen av Kunnskapsløftet (Vol. 17/2009). Oslo: NIFU STEP.*
- Marzano, R. J., Pickering, D. J. & Heflebower, T. (2011):  
*The Highly Engaged Classroom. Bloomington, IN: Marzano Research Laboratory.*
- Nielsen, A. A. & Christoffersen, M. N. (2009):  
*Børnehavens betydning for børns utvikling. SFI-rapport.*
- Nielsen, L. T. (2012):  
*Teamsamarbejdet dynamiske stabilitet. En kulturhistorisk analyse af læreres læring i teams. Aarhus: 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, Utdanningsvitenskapelig fakultet, Universitetet i Oslo.*
- Nordahl, T. (2003):  
*Makt og avmakt i samarbeidet mellom hjem og skole. En evaluering innenfor Reform 97. NOVA - rapport 13/03. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.*
- Nordahl, T. (2005):  
*Læringsmiljø og pedagogisk analyse: en beskrivelse og evaluering av LP-modellen (Vol. 2005:19). Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.*
- Nordahl, T. (2007):  
*Læringsmiljø og pedagogisk analyse. NOVA Rapport 19/05: <http://www.hioa.no/Om-HiOA/Senter-for-vefverds-og-arbeidslivsforskning/NOVA/Publikasjoner/Rapporter/2005/Laeringsmiljoe-og-pedagogisk-analyse>*
- Nordahl, T og Hausstatter, R. (2009):  
*Spesialundervisningens forutsetninger, innsatser og resultater. Hamar: Høgskolen i Hedmark. Rapport 9-2009.*
- Nordahl, T. & Dobson, S. (2009):  
*Skolen og elevens forutsetninger. Om tilpasset opplæring i pedagogisk praksis og forskning. Vallset: Opplandske bokforlag.*
- Nordahl, T., Sunnevåg, A.-K., Aasen, A. M., & Kostøl, A. K. (2010):  
*Ulighed og variationer: Danske elevers motivation, skolefaglig læringsudbytte og sociale kompetencer. Aalborg: Professionshøjskolen University College Nordjylland.*
- Nordahl, T. (2010):  
*Eleven som aktør. Fokus på elevers læring og handlinger. København: Hans Reitzel forlag*
- 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., Kostøl, A., Sunnevåg, A.-K., Knudsmoen, H. Johnsen, T. & Qvortrup, L. (2012):  
*Kvalitet i dagtilbudet - set med børneøjne. En kortlægning af pilotprojektet: LP-modellen i de kommunale dagtilbud. Frederikshavn: Dafolo.*
- Nordahl, T. og Qvortrup, L. (2012):  
*"Kvalitet i barnehagen - hva sier barna?" In: Paideia. Tidsskrift for professionel pædagogisk praksis nr. 4, 2012, pp. 7-18.*
- Nordahl, T. (2013):  
*Detta ved vi om - Anvendelse af pædagogisk analyse. Frederikshavn: Dafolo.*
- Nordahl, T.; Qvortrup, L.; Hansen, L. S. & Hansen O. (2013):  
*Resultater fra kartleggingsundersøkelse i Kristiansand kommune 2013. Laboratorium for Forskningsbasert skoleutvikling og pædagogisk praksis, Institut for Læring og Filosofi, Aalborg Universitet: <http://aauforlag.dk/Shop/andre/rapporter/resultater-fra-kartleggingsundersoekelse-i-kr.aspx>*
- Nordenbo, S. E., Søgaard Larsen, M., Tifticki, N, Wendt, R. E. & Østergaard, S. (2008):  
*Lærerkompetencer og elevers læring i førskole og skole. Dansk Clearinghouse for Utdanningsforskning. Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Universitetet i Århus.*
- Nordenbo S.E., Moser T. (2009):  
*Forskningkortlægning og forskervurdering av Skandinavisk forskning i året 2006 i institutioner for de 0 til 6 årige. Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.*
- Norwich, B. (2007):  
*Dilemmas of inclusion and the future of education. I: Cigman, R. (red.) (2007): Included or excluded?: the challenge of the mainstream for some SEN children. London & New York: Routledge.*
- Nottingham, J. (2013):  
*Nøglen til læring. Frederikshavn: Dafolo.*

- 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 Utviklingssenter, nr. 3.*
- Persson, B., & Persson, E. (2012):  
*Inkludering och måluppfyllelse: att nå framgång med alla elever. Stockholm: Liber.*
- Qvortrup, L. (2012):  
*Inklusion – en definition. Er du med? – om inklusion i dagtilbud og skole, 5/12, s.5-17, University College Nordjylland.*
- Qvortrup, L. (2012):  
*Den myndige lærer – Niklas Luhmanns blik på uddannelse og pædagogik. Dafolo, Frederikshavn.*
- Qvortrup, L. (2014a):  
*Folkeskolereformen: Principper, udfordringer og inspiration, udgivet i: Skolen i en reformtid – muligheder og udfordringer, Seriehæfte no. 8, maj 2014, University College Nordjylland.*
- Qvortrup, L. (2014b):  
*"Den moderne pædagog – dannelse, relevans og autoritet". I: Ida Kornerup og Torben Næsby (red.): Pædagogens grundfaglighed. Dafolo: Frederikshavn. pp. 11-25.*
- Robinson, V. (2011):  
*Student-Centered Leadership, San Francisco, Jossey-Bass.*
- Salamanca-deklarationen (1994):  
*The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education. Adopted by The World Conference on Special Needs Education: Access and Quality: [http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA\\_E.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF)*
- Schunk, D. H., & Pajares, F. (2009):  
*Self-efficacy theory. I: Wentzel, K. R. & Wigfield, A. (red.), Handbook of motivation at school (s. 35-54), New York: Routledge.*
- Skolerådet for evaluering og kvalitetssikring af folkeskolen (2012):  
*Skoleråd '12. Debatavis fra formandskabet for Skolerådet. Skolerådet: København.*
- Skrtic, T.M. (1991):  
*Behind Special Education: A Critical Analysis of Professional Culture and School Organization. Denver: Love.*
- Sunnevåg, A-K. & Aasen, A. (2010):  
*Implementering av LP-modellen. Hamar: Rapport (Høgskolen i Hedmark) 3-2010.*
- Sunnevåg, A.K. (red.) (2012):  
*Barnehagen som læringsmiljø og danningsarena. Høgskolen i Hedmark.*
- Taskforce for Fremtidens Dagtilbud (2012):  
*Fremtidens dagtilbud – Pejlemærker Fra Taskforce om Fremtidens Dagtilbud. Ministeriet for Børn og Undervisning.*
- UVM (2004):  
*Leg og lær – en guide om pædagogiske læreplaner til alle dagtilbud og forældre med børn i dagtilbud.*
- UVM (2010):  
*"It og mediekompetencer i folkeskolen: Faghæfte 48": <http://www.uvm.dk/Service/Publikationer/Publikationer/Folkeskolen/2010/Faelles-Maal-2009-It-og-mediekompetencer-i-folkeskolen>*
- Østrem, S.; Bjar, H.; Hognes, H.D.; Jansen, T.; Nordtømme, S. og Tholin, K.R. (2009):  
*Alle teller mer: En evaluering av hvordan rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver bliver innført, brukt og erfart. Tønsberg: Høgskolen i Vestfold Rapport 1/2. 2009.*



**Laboratorium for forskningsbaseret skoleudvikling og pædagogisk praksis, Institut for Læring og Filosofi, Aalborg Universitet**

