



AALBORG UNIVERSITY  
DENMARK

Aalborg Universitet

**Resultater fra Kortlægningsundersøgelse for 5 kommuner 2015 – Billund, Fredericia, Hedensted, Nordfyn og Svendborg:**

*"Uligheder og variationer – i dagtilbud"*

Hansen, Ole Henrik; Nordahl, Thomas; Øyen Nordahl, Sigrid; Hansen, Line Skov; Hansen, Ole

*Publication date:*  
2016

*Document Version*  
Også kaldet Forlagets PDF

[Link to publication from Aalborg University](#)

*Citation for published version (APA):*

Hansen, O. H., Nordahl, T., Øyen Nordahl, S., Hansen, L. S., & Hansen, O. (2016). *Resultater fra Kortlægningsundersøgelse for 5 kommuner 2015 – Billund, Fredericia, Hedensted, Nordfyn og Svendborg: "Uligheder og variationer – i dagtilbud"*. (Open Access 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  
forskningbaseret  
skoleudvikling og  
pædagogisk praksis,  
Institut for Læring og Filosofi,  
Aalborg Universitet



Ole Henrik Hansen  
Thomas Nordahl  
Sigrid Øyen Nordahl  
Line Skov Hansen  
Ole Hansen

Dagtilbud

# Læringsrapport 2015

## ULIGHEDER OG VARIATIONER - I DAGTILBUD

Billund, Fredericia, Hedensted, Nordfyn og Svendborg Kommuner

Dagtilbud

# Læringsrapport 2015

**ULIGHEDER OG VARIATIONER – I DAGTILBUD**

Billund, Fredericia, Hedensted, Nordfyn og Svendborg Kommuner

Resultater fra Kortlægningsundersøgelse for 5 kommuner 2015 – Billund, Fredericia, Hedensted, Nordfyn og Svendborg: ”Uligheder og variationer – i dagtilbud”  
Ole Henrik Hansen, Thomas Nordahl, Sigrid Øyen Nordahl, Line Skov Hansen og Ole Hansen

**Skriftserieredaktion:**

- Professor Thomas Nordahl, SePU, Høgskolen i Hedmark
- Professor Bengt Persson, RCIW, Högskolan i Borås
- Professor Lars Qvortrup, NCS, Aarhus Universitet

© Aalborg Universitetsforlag og forfattere, 2. udgave. 1. oplag 2016

**Forfatterne:**

- Lektor Ole Henrik Hansen, DPU, Aarhus Universitet (forskningsleder)
- Professor Thomas Nordahl, SePU, Høgskolen i Hedmark
- Masterstudent Sigrid Øyen Nordahl, SePU, Høgskolen i Hedmark
- Ph.d.-studerende Line Skov Hansen, LSP, Aalborg Universitet
- Specialkonsulent Ole Hansen, LSP, Aalborg Universitet

**Redigering:**

Ole Hansen

**Opsætning og korrektur**

Annemette Helligsø og Cecilie Bjerre Falkesgaard

ISBN: 978-87-7112-578-8

ISSN: 2246-4395

**Udgiver:**

Aalborg Universitetsforlag

Skjernvej 4A, 2. sal

9220 Aalborg Ø

T 99407140

F 96350076

aauf@forlag.aau.dk

forlag.aau.dk



# Indhold

<b>Forord</b> .....	<b>6</b>
<b>Resume</b> .....	<b>7</b>
<b>Kapitel 1: Introduktion</b> .....	<b>19</b>
Kvalitet i dagtilbud .....	21
Kortlægning og læringsrapporter .....	23
Capacity Building.....	25
Professionel kapital .....	26
Professionelle læringsfællesskaber .....	27
<b>Kapitel 2: Metodeafsnit</b> .....	<b>30</b>
Børn som informanter.....	31
Faktor- og reliabilitetsanalyser.....	31
Variansanalyser - forskelle mellem dagtilbud og mellem kommuner.....	32
500-pointskalaen – forskelle mellem grupper af børn.....	34
Validitet, reliabilitet og generaliserbarhed .....	34
Hvad kan data og analyser bruges til? .....	36
Etiske overvejelser .....	37
Socio-økonomisk klassifikation .....	37
<b>Kapitel 3: Analyseafsnit</b> .....	<b>39</b>
Præsentation af resultater i rapporten .....	40
<b>Kapitel 4: Børnedata - Trivsel, relationer og kompetenceaktiviteter</b> .....	<b>41</b>
Trivsel .....	41
Relation mellem børn og voksne .....	44
Relationer mellem børn .....	48
Kompetenceaktiviteter .....	51
Forskelle mellem børnenes køn .....	56
Forskelle mellem kulturelle baggrunde .....	58
Forældres uddannelsesniveau .....	59
Barnets akademiske præstationer .....	61
Kompetence – tal .....	62
Kompetence – bogstaver .....	63
Kompetence – ord.....	65
Kompetence – geometriske figurer.....	66

Forskelle mellem køn .....	69
Forskelle mellem kulturel baggrund .....	70
Forældres uddannelsesniveau .....	71
Opsummering af børnedata.....	72
<b>Kapitel 5: Kontaktpædagogdata.....</b>	<b>76</b>
Sociale færdigheder .....	76
Kommunikation og sprog.....	80
Motorik og fysisk aktivitet.....	82
Forskelle mellem køn .....	84
Forskelle mellem kulturel baggrund .....	85
Uddannelsesniveau.....	86
Opsummering af kontaktpædagogdata .....	87
<b>Kapitel 6: Forældredata .....</b>	<b>90</b>
Information .....	91
Tilfredshed .....	93
Forskelle mellem køn .....	96
Forskelle mellem kulturel baggrund .....	97
Uddannelsesniveau.....	97
Opsummering af forældredata .....	98
<b>Kapitel 7: Personaledata.....</b>	<b>100</b>
Personalets kompetence.....	100
Samarbejde .....	103
Samarbejde om børn .....	105
Dagsplan og aktiviteter .....	107
Opsummering af personaledata .....	109
<b>Kapitel 8: Ledelse af institutionen.....</b>	<b>112</b>
Ledelse - status .....	112
Ledelse fremadrettet .....	114
Pædagogisk ledelse, kerneopgaver .....	116
Ledelse af institutionskulturen .....	118
Opsummering af ledelse af institutionen .....	119
<b>Referencer .....</b>	<b>125</b>

# Forord

Program for læringsledelse - dagtilbud blev etableret i 2014 af LSP, Laboratorium for forskningsbaseret skoleudvikling og pædagogisk praksis, Institut for Læring og Filosofi, Aalborg Universitet i samarbejde med Billund, Fredericia, Hedensted, Kolding, Svendborg og Nordfyn.

Efterår 2016 flyttes programmet til Nationalt Center for Skoleforskning (skole og dagtilbud) på DPU, Aarhus Universitet, hvilket sker i tæt samarbejde med Aalborg Universitet. Program for Læringsledelse - dagtilbud varer fire år (2015 - 2019) og har som sit overordnede mål at bidrage til, at de deltagende kommuner og deres 170 dagtilbud udvikler sig og etablerer tilbud inspireret af egne data og informeret af forskningsviden.

Danske dagtilbud står overfor en række udfordringer, som forskernes analyser i denne forskningsrapport skildrer. Der er store forskelle og variationer i dagtilbuddenes kvalitet, - meget store endda, selv om den geografiske afstand er lille.

Tallene tyder på, at forskellene indenfor den enkelte kommune er omtrent fire gange så stor som den forskel, der ses mellem Danmark og Finland i de meget omtalte PISA-undersøgelser på skoleområdet.

Det kan man også udtrykkes på en anden måde. Børn fra de institutioner, der scorer lavest, ligger i gennemsnit omtrent to år efter i sprogudvikling set i forhold til børnene fra de institutioner, der ligger i top. Det er udfordringer, som alle må tage alvorligt og handle på.

Forfatterne af nærværende rapport vil gerne rette en stor tak til alle børn, deres forældre, institutionernes personale og ledelse i Billund, Fredericia, Hedensted, Nordfyn og Svendborg Kommuner, der har gjort denne værdifulde viden synlig. Vi vil også gerne takke de kommunale programejere og programmets koordinatore for et forbilledligt samarbejde. De meget høje svarprocenter taler sit eget sprog og bevidner interessen.

Endelig vil vi rette en meget stor tak til videnskabelig assistent Cecilie Bjerre Falkegaard og sekretær Annemette Helligsø for uvurderlig hjælp til redigering, opsætning og korrektur af rapporten og tak til professor Lars Qvortrup for kritisk og konstruktiv feedback på rapportens tekst.

God fornøjelse med læsningen.

Forfatterne

# Resume

Program for læringsledelse - dagtilbud kortlægger børns trivsel, læring og udvikling i dagtilbud, og på baggrund af data udvikles nye praksisformer i samarbejde med forvaltninger, ledelse og personale. I alt har seks kommuner valgt at tage deres dagtilbud med i programmet. De seks kommuner er: Fredericia, Billund, Hedensted, Kolding<sup>1</sup>, Nordfyn og Svendborg. Program for Læringsledelse - dagtilbud<sup>2</sup> er en del af Nationalt Center for Skoleforskning (NCS), Aarhus Universitet.

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

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

Program for Læringsledelse - dagtilbud har derfor til formål at bidrage til at skabe de bedste forudsætninger for, at det pædagogiske personale og ledelse i dagtilbud opnår kompetencer til at:

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

*1 Kolding Kommune starter først deres dagtilbud i efteråret 2016. Det betyder, at der på nuværende tidspunkt kun er kortlagt i fem af de seks kommuner.*

*2 Program for Læringsledelse – dagtilbud er etableret af LSP, Laboratorium for forskningsbaseret skoleudvikling og pædagogisk praksis, Institut for Læring og Filosofi, Aalborg Universitet, men flytter til NCS, Nationalt Center for Skoleforskning i løbet af efteråret 2016.*



Med udgangspunkt i arbejdet med en synlig, målstyret dagtilbudsdidaktik og udviklingspædagogik skal deltagerne i Program for læringsledelse - dagtilbud agere som professionelle læringsledere. Læringsledelse er i denne sammenhæng defineret ved, at der skal sættes mål for børns læring og trivsel, og at børns læring, trivsel og udvikling skal gøres synlig, så vi ved, om vi er på rette vej.

I Program for læringsledelse - dagtilbud er det vigtigste virkemiddel og den centrale indsats, at der i programmet gennem alle fire år foregår en omfattende kompetenceudvikling for alle programmets professionelle aktører med det formål at kvalificere dagtilbuddets pædagogiske praksis.

Denne kompetenceudviklingsindsats bygger på følgende principper<sup>3</sup>:

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

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

Program for Læringsledelse - dagtilbud bidrager i den forbindelse til at der:

- udarbejdes en forskningsbaseret kortlægning af børns læring og trivsel. Formålet er, at det enkelte dagtilbud og dagtilbudsforvaltninger i fællesskab anvender data som afsæt for et målrettet ledelses- og teamsamarbejde med fokus på at udvikle et læringsmiljø, der fremmer alle børns trivsel, læring og udvikling
- udvikles en systematisk og målrettet plan for kompetenceudvikling og kvalitetsforbedring for hvert enkelt dagtilbud og kommune på basis af kortlægningen

<sup>3</sup> Punkterne er lavet med inspiration i Timperley, 2008

- på basis af forskningsviden og kortlægning gennemføres et sammenhængende og praksisnært kompetenceløft og kapacitetsopbygning for det pædagogiske personale og ledelse i dagtilbud med fokus på kollektiv, teambaseret kompetenceudvikling

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

Den første kortlægningsundersøgelse og dermed dataindsamling blev gennemført i uge 38-41, 2015, og denne rapport er den samlede rapport over denne første kortlægning. I nedenstående tabel ses det samlede antal informanter for de fem deltagende kommuner:

Udvalg	Informanter	Inviterede	Besvarede	Svarprocent
Alle 5 kommuner	4-,5-, og 6-årige børn	4038	3228	80
Alle 5 kommuner	Kontaktpædagogbesvarelser	4024	3360	83
Alle 5 kommuner	Forældre	6655	4451	67
Alle 5 kommuner	Pædagogisk personale	1426	1307	92
Alle 5 kommuner	Ledelse	170	165	97

*Tabel 1: Samlet antal informanter for alle fem kommuner*

De samme tal fordelt på de fem kommuner:

<b>Inviterede i alt</b>	Børn	Kontaktpæd.	Forældre	Pæd. Personale	Ledelse
Kommune 1	820	820	849	315	30
Kommune 2	1126	1126	1609	298	46
Kommune 3	591	577	900	144	21
Kommune 4	465	465	1125	215	27
Kommune 5	1036	1036	2172	454	46
<b>I alt</b>	4038	4024	6655	1426	170
<b>Besvarede i alt</b>	Børn	Kontaktpæd.	Forældre	Pæd. Personale	Ledelse
Kommune 1	764	766	486	284	27
Kommune 2	869	798	1339	284	45
Kommune 3	291	469	486	130	21
Kommune 4	457	460	778	204	26
Kommune 5	847	867	1362	405	46
<b>I alt</b>	3228	3360	4451	1307	165

*Tablet 2: Samlet antal informanter specificeret for alle fem kommuner*

Nedenfor ses en sammenfatning af resultaterne af den første kortlægningsundersøgelse. Det skal understreges, at rapporten overvejende er beskrivende. Formålet med den er at være udgangspunkt for den efterfølgende praksisudvikling.

### Sammenfattende om børnedata

#### Børns trivsel

- Ni ud af ti børn kan lide at være i børnehaven
- Otte ud af ti børn glæder sig til at komme i børnehaven
- Otte ud af ti børn synes de laver sjove ting i børnehaven
- Fem ud af ti børn oplever at blive drillet

#### Relationer voksen-barn

- Fire ud af ti børn oplever at blive skældt ud
- Ni ud af ti børn oplever, at de har et godt forhold til de voksne, og at de godt kan lide dem
- Otte ud af ti børn oplever at de voksne vil lytte til dem
- Otte ud af ti fortæller, at de aldrig bliver vrede på de voksne
- Otte ud af ti børn fortæller, at de ofte får ros af de voksne

#### Relationer mellem børn

- Otte ud af ti børn har altid nogen at lege med i børnehaven
- Fem ud af ti børn oplever, at der bliver sagt grimme ting til dem i børnehaven
- Ni ud af ti børn har en god ven i børnehaven

### **Kompetenceaktiviteter**

- Syv ud af ti børn oplever, at der tales om bogstaver og ord i børnehaven
- Syv ud af ti børn siger ja til, at der bliver sunget og spillet musik i børnehaven
- Otte ud af ti børn oplever, at der bliver læst historier i børnehaven
- Ni ud af ti børn oplever, at der bliver tegnet og malet i børnehaven
- Ni ud af ti børn synes, at det er hyggeligt, når de spiser sammen i børnehaven

Endelig skal det siges, at der er stor spredning i, hvordan børn oplever dette fra dagtilbud til dagtilbud.

### **Betydningen af børnenes køn**

- Piger trives signifikant bedre end drenge
- Piger har signifikant bedre relationer til de voksne end drenge
- Piger har signifikant bedre oplevelse af kompetenceaktiviteter i børnehaven end drenge
- Piger har signifikant bedre bogstavsgenkendelse og ordgenkendelse end drenge
- Aktiviteterne i børnehaven appellerer mere til piger
- Drenge får mere skæld ud
- Pigerne vil i højere grad end drengene trøstes af de voksne
- Drengene bliver oftere end pigerne vrede på de voksne
- Pigerne kan i højere grad end drengene lide de voksne

### **Betydningen af børnenes kulturelle baggrund**

- Minoritetssproglige børn oplever, at de trives signifikant bedre end børn med dansk som modersmål
- Minoritetssproglige børn med ikke vestlig baggrund har signifikant ringere relationer til andre børn og til de voksne i børnehaven
- Minoritetssproglige børn fra vestlige lande har signifikant bedre oplevelse af kompetenceaktiviteterne
- Minoritetssproglige børn fra ikke vestlige lande har signifikant lavere talgenkendelse, genkendelse af geometriske figurer og ordgenkendelse end børn, med dansk som modersmål
- Minoritetssproglige børn fra vestlige lande har signifikant dårligere talgenkendelse og genkendelse af geometriske figurer end børn, med dansk som modersmål

### **Betydningen af forældres uddannelsesbaggrund**

- På de fleste parametre scorer børn, hvis forældre har en erhvervsuddannelse eller en længere uddannelse, højere end børn, hvis forældre afsluttede deres uddannelse med grundskolen

- I forhold til genkendelse af bogstaver, tal, og geometriske figurer, scorer børn af forældre med en uddannelse på gymnasialt niveau eller derover, højere end børn, hvis forældre afsluttede deres uddannelse med grundskolen.

Der er meget store variationer fra dagtilbud til dagtilbud. Variationer der gør, at børns vilkår for trivsel, læring og udvikling varierer fra dagtilbud til dagtilbud.

## Sammenfattende om kontaktpædagogdata

### Betydningen af børnenes køn

Det ses i alle fire variable, at pigerne scorer signifikant over gennemsnittet (500), og at drengene scorer signifikant under gennemsnittet. Størst er forskellen i variabelen 'Sociale færdigheder', hvor variationen for pigerne betegnes stor, mens afvigelsen for drengenes vedkommende er lidt mindre. Denne betegnelse gælder for begge køn i de to øvrige variable.

### Betydningen af kulturel baggrund

Når vi ser på kontaktpædagogernes vurdering i forhold til børnenes etnicitet, ligger de dansktalende børn på gennemsnittet, bortset fra kommunikation og sprog, hvor de har en lille positiv afvigelse. Fremmedsprogede børn fra andre lande end vestlige vurderes signifikant afvigende fra gennemsnittet i negativ retning i alle tre kategorier, mens fremmedsprogede børn fra Nordamerika afviger signifikant i kategorierne kommunikation og sprog og sociale færdigheder. Ved kommunikation og sprog er der for minoritetssproglige børn tale om en meget stor, negativ afvigelse. Det samme er gældende for ikke vestlige børn i kategorien sociale færdigheder.

### Betydningen af forældrenes uddannelse

Børn af forældre med erhvervsuddannelse og forældre med kort videregående uddannelse udgør gennemsnittet, og tendensen er, at jo længere uddannelse forældrene har, des bedre vurderes børnene i alle tre variable, og jo kortere uddannelse forældrene har, des dårligere vurderes børnene.

Der er meget store variationer fra dagtilbud til dagtilbud. Dette er et udtryk for, at børns vilkår for trivsel, læring og udvikling varierer fra dagtilbud til dagtilbud.

I kontaktpædagogdata er der systematiske forskelle, der peger på grundlæggende forskelle i kvalitet fra dagtilbud til dagtilbud. Det kunne rumme forskelle i børnesyn, forskelle i hvordan lærings- og omsorgsarbejdet vægtes, hvordan drenge og piger forstås, samt hvordan det pædagogiske arbejde tilrettelægges.

De systematiske forskelle, som vi kan identificere både i børnedata og i kontaktpædagogdata, synes at skabe variationer, der knytter sig til børnenes køn, etnicitet og børnenes sociale status. Dette kan give anledning til en formodning om, at dagtilbuddene er udfordret i forhold til at kompensere børnenes sociale arv i højere grad, end det lykkes dagtilbuddene at bryde denne.

## Sammenfattende om forældredata

### Information

- Det er overvejende mødre fremfor fædre, der er i dialog med dagtilbuddet og deltager i møder i dagtilbuddet
- Personalet giver sig mere tid til aflevering om morgenen end til afhentning om eftermiddagen
- Ni ud af ti forældre oplever, at dagtilbuddet informerer ved opslag og hjemmeside, og otte ud af ti forældre svarer, at personalet er lydhørt overfor information om barnets trivsel og udvikling

### Tilfredshed

- Otte ud af ti forældre oplever, at ledelsen af dagtilbuddene er god
- Otte ud af ti forældre oplever, at personalet arbejder målrettet med barnets trivsel, læring og udvikling
- Ni ud af ti forældre oplever, at personalet er engageret
- To ud af ti forældre oplever stor udskiftning i personalegruppen
- Ni ud af ti forældre er generelt tilfredse med dagtilbuddet

Spredningen mellem dagtilbuddene er meget stor i disse data.

### Betydningen af børnenes køn

- Det ses i begge variable, at pigernes forældre afviger negativt fra gennemsnittet. Ved forældres vurdering af informationsevne er denne afvigelse signifikant og betegnes som en lille variation. I samme variabel afviger drengeforældrenes besvarelse positivt. I variabelen tilfredshed ligger begge afvigelser indenfor gennemsnittet.

### Betydningen af kulturel baggrund

- Forældre til dansktalende børn udgør gennemsnittet, og i begge variable er minoritetssproglige børns forældre signifikant mere positive. Variationen fra gennemsnittet betegnes som en stor afvigelse.

### Betydningen af forældres uddannelsesbaggrund

- Mødres tilfredshed med dagtilbuddet og vurdering af dagtilbuddets informationsevne er omvendt proportional med deres uddannelsesniveau. Derimod er børnenes læringsudbytte ligefrem proportionalt med deres mødres uddannelsesniveau. Det indebærer, at jo højere børnenes læringsudbytte, des mindre tilfredse er mødrene.
- Den samme tendens ses ved fædres uddannelsesniveau, blot ikke så markant. Igen udgøres gennemsnittet af forældre med kort videregående uddannelse. Det er altså her værd at bemærke, at forældre med kort uddannelse er de mest tilfredse og oplever bedst information.

Der er meget store variationer fra dagtilbud til dagtilbud. Variationer der gør, at børns vilkår for trivsel, læring og udvikling varierer fra dagtilbud til dagtilbud.



Det er tydeligt, at forældrene generelt er tilfredse med deres børns dagtilbud. Der er dog nogle interessante paradokser:

- Minoritetssproglige forældre er signifikant mere tilfredse end gennemsnittet
- Forældre til piger er mere utilfredse end forældre til drenge
- Forældre med kortere uddannelse er mest tilfredse

Det betyder, at de forældre, der kunne forventes at være mest utilfredse, da det er deres børn, der har det laveste udbytte, nemlig drengeforældre, minoritetssproglige forældre og forældre med kort uddannelse, udtrykker en højere grad af tilfredshed. Data giver ikke forklaring på dette, men man kan gætte på, at de er mere taknemmelige eller ukritiske end gennemsnittet.

Samtidig ser det ud som om, at de forældre, hvis børn har det største udbytte, nemlig pigeforældre og danske forældre og forældre med længst uddannelse, er de mest utilfredse, de mest kritiske. Årsagen kan være, at det er disse forældre, der stiller de højeste krav og har de højeste forventninger.

Endelig ser det ud som om, at mødrene er mere engagerede end fædrene i deres børns dagtilbud.

## **Sammenfattende om personaledata**

### **Personalets kompetence**

- Det gennemsnitlige personale ser sig som kompetente pædagogiske medarbejdere. De ser sig i stand til at opretholde ro og orden og et godt trivselsmiljø, og de er engagerede i deres arbejde. De ser det i lidt mindre grad som tilfredsstillende at arbejde i institutionen, og de ser ligeledes deres faglige udvikling i institutionen på et lidt lavere niveau

### **Personalets samarbejde**

- Personalet planlægger det pædagogiske arbejde i fællesskab, i højere grad end de samarbejder om indhold og metoder. De har et gensidigt forpligtende samarbejde om børnene, men tager i ringere grad hensyn til deres kolleger i deres arbejde

### **Samarbejde om børnene**

- Personalegruppen oplever et fælles forpligtende ansvar i forhold til alle børn i institutionen. De hjælper og støtter hinanden med at forstå og løse problemer i børnegruppen i højere grad, end de tager ansvar for børn på de øvrige stuer, oplever enighed om uacceptabel adfærd hos børnene og oplever at have tilpasset arbejdet til børns forskellige forudsætninger. Personalet finder i ringere grad tid til at tale med børnene om hverdagsting

## **Dagsplan og aktiviteter**

- Personalet oplever høj grad af fokus på aktiviteter, som giver børnene de nødvendige kompetencer. De oplever i lidt mindre grad, at de får børnene til at prøve aktiviteter, der er lidt sværere end de plejer
- Der er højere grad af grovmotoriske aktiviteter end finmotoriske
- Der er højere grad af læringsaktiviteter end samtaler med børnene og tilpasning til børnenes forskellige behov og forudsætninger
- Endelig er der en vigende tendens til at følge institutionens dagsplan

Der er meget store variationer fra dagtilbud til dagtilbud. Disse variationer indebærer, at børns vilkår for trivsel, læring og udvikling varierer fra dagtilbud til dagtilbud.

Personalets vurderinger af dem selv er overvejende positive. Der er dog store forskelle fra dagtilbud til dagtilbud, men grundlæggende ser personalet sig som kompetente, gode til at samarbejde om indhold, metoder og børn, og gode til at følge op på planlægning og udførelse.

Der er en tendens til, at personalet har lettere ved at samarbejde med de nære kolleger på stuen fremfor de andre kolleger på de andre stuer. Der er en lille tendens til, at det er lettere at samarbejde om indhold og metoder fremfor børn. Der er en tendens til, at det er svært for personalet at motivere børnene til at prøve nye aktiviteter.

#### **Sammenfattende om ledelse af institutionen**

- Lederne har i det forløbne år brugt mest tid på at opretholde en god atmosfære i institutionen og mindst tid på administrative opgaver samt på at udvikle institutionens mål og visioner
- Lederne vil det kommende år prioritere at følge medarbejdernes implementering af institutionens mål og visioner i de pædagogiske aktiviteter, og nedprioritere administrative opgaver
- Lederne opfatter det som det vigtigste i den pædagogiske ledelse, at de som ledere skal fremme et miljø, hvor medarbejderne selv har ansvar for deres pædagogiske aktiviteter. De opfatter det som den mindst vigtige funktion, at de som ledere skal planlægge, koordinere og evaluere pædagogiske aktiviteter og årsplaner
- Lederne opfatter det som grundlæggende, at der er et gensidigt forpligtende samarbejde mellem institutionens medarbejdere om alle forhold, der vedrører den pædagogiske praksis. De finder ikke megen sandhed i udsagnet: Hverdagen er ikke mere travl, end at de voksne har tid til at komme omkring hvert enkelt barn
- De finder, at pædagoger og pædagogmedhjælpere er fælles om et forpligtende ansvar i forhold til alle børn, samt at institutionen og dens pædagogiske aktiviteter i høj grad er tilpasset de forskellige børns evner og forudsætninger

Der er meget store variationer fra dagtilbud til dagtilbud. Disse variationer indebærer, at børns vilkår for trivsel, læring og udvikling varierer fra dagtilbud til dagtilbud.

Det er interessant, at lederne fremstår som en gruppe, der dels ønsker at opretholde den gode atmosfære, og dels som dem, der skal fremme et miljø, hvor medarbejderne har ansvar for deres pædagogiske aktiviteter. Det er der givet mange årsager til, men spørgsmålet er, om det fremmer børnenes læring og trivsel?

### Sammenfattende

Data viser store variationer fra dagtilbud til dagtilbud, både internt i kommunerne og mellem kommunerne. Dette implicerer, at børn har markante forskelle i både kvaliteten af hverdagslivet i dagtilbuddet, ligesom effekten af den livsperiode, de tilbringer i dagtilbuddet, varierer fra institution til institution. De får dermed forskelle i vilkår for sprogtilegnelse, social læring mv. Det vil sige forskelle i fx den skoleforberedende del af dagtilbuddets virke. Men også forskelle i hvordan dagtilbuddene udjævner den betydning, som socio-økonomiske vilkår kan have på etableringen af børns livsduelighed generelt. Disse variationer er i data systematiske i forhold til grupper af børn, dvs. der er børnegrupper, som tilsyneladende bliver mere udfordret end andre grupper. Drengene har det således generelt sværere end piger. Danske børn synes at få bedre vilkår end minoritetsproglige børn. Børn med forældre med lang uddannelse har det lettere end børn af forældre med kort uddannelse. Selv om forskellene er små, er det bemærkelsesværdigt, at der er disse systematiske variationer. Drengene og piger, danske og ikke danske børn, går i de samme dagtilbud, på de samme stuer med det samme personale, og de kan have forældre med det samme uddannelsesniveau. Alligevel er der signifikante forskelle på deres vilkår.

Når dette er sagt, skal det bemærkes, at når vi ser på samtlige børn i kohorten, giver størstedelen af børnene (cirka otte ud af ti) udtryk for, at de har et godt liv i dagtilbuddet, og de synes at trives i deres hverdag. Men i samme åndedrag skal det understreges, at to ud af ti børn ikke oplever denne trivsel og ikke oplever kvalitet i læring. Desuden er data som nævnt markant svingende fra dagtilbud til dagtilbud, hvilket betyder, at i nogle dagtilbud er der betydelig flere børn, der bliver udfordret, end to ud af ti.

Data viser store variationer fra dagtilbud til dagtilbud, og det er en væsentlig analytisk bestræbelse at søge en forklaring. Det skal understreges, at en sådan forklaring ikke kan findes i de foreliggende data. I stedet kan man søge forklaringer i eksisterende teorier om kvalitet. Et af flere perspektiver bliver i 2008 beskrevet af Dansk Clearinghouse<sup>4</sup>, der slår fast, at den vigtigste faktor for, at en lærer opnår gode resultater, er gode sociale relationer. Dagtilbudsforskerne Bae (2009), Gjems (2006), Hansen (2012), Johansson & Samuelsson (2001; 2005), beskriver på forskellig vis samme pointe. Hvis man skal forsøge at forklare betydningen af sociale relationer, kan man pege på, at adskillige teoretiske perspektiver beskriver empati som centralt i relationer (bl.a. Baron-Cohen, 2011; Greene, 2013, Stern, 2014, Tomasello, 2009)

4 Sven Erik Nordenbo m.fl. "Lærerkompetencer og elevers læring i forskole og skole", Dansk Clearinghouse for uddannelsesforskning, DPU, 2008

Men som vi skriver senere i rapporten (s. 36), kan vi ikke se i data, hvorvidt forklaringen på kvalitetsforskellene skyldes forskelle i sociale relationer, og om disse forskelle skal udtrykkes som forskelle i empati. Det betyder, at analytiske perspektiver om empati mv. er teoretiske perspektiver. Det skal dog slås fast, at det er almindelig anerkendt, at børns udvikling, trivsel og læring først og fremmest påvirkes af relationerne mellem børn og børn og mellem børn og voksne. Det skal endvidere understreges, at der kan være mange årsager til, at der er forskelle mellem sociale relationer fra dagtilbud til dagtilbud, herunder forskelle i ressourcer, uddannelser, kompetencer ledelse osv.

Hvis vi antager, at udgangspunktet for daginstitutionerne er, at de har de børn, de har, må det være konteksten og rammebetingelserne for børnene, man kan arbejde med og ændre. Det indebærer, at det er vigtigt at sætte fokus på den pædagogiske iscenesættelse og den pædagogiske kontekst. Det betyder, at denne rapport, på baggrund af data og den teoretiske baggrund i rapporten, vil anbefale dagtilbuddene at rette opmærksomheden mod at skabe et læringsmiljø, der er udfordrende og er planlagt som et varmt, rummeligt og anerkendende miljø, med opsatte læringsmål og planlagte trivsels- og læringstrin, der må forventes at betyde, at barnet når de formulerede mål (Broström & Vejleskov, 2009). Dette kan karakteriseres som et læringsmiljø, hvor den professionelle voksne leder børnegruppens sociale liv og børnenes læring og synliggør læringsprocesserne, hvor det sikres, at børnene kommer igennem de nødvendige lærings- og udviklingstrin i den rigtige rækkefølge, og hvor læringsmiljøet er præget af varme interaktioner, hvor den professionelle voksne *næres* ved samværet og det pædagogiske arbejde (Broström, Hansen, Jensen, & Svinth, 2016), dvs. et læringsmiljø, der afspejler, at omsorg aldrig alene er omsorg, og læring aldrig alene er læring, men at begge dele hænger uløseligt sammen og formidles i ét og samme moment i det levede pædagogiske miljø (Siraj-Blatchford, I., Shepherd, D. L., Melhuish, E., Taggart, B., Sammons, P., & Sylva, K., 2011).

Endelig er der paradokser, som vi skal undersøge nærmere. For eksempel er det de forældre, der er mest tilfredse, der synes at have mest grund til at være utilfredse. Det er også bemærkelsesværdigt, at børn er mere end dobbelt så gode til tal, end de er til bogstaver og ord. Ligeledes er det påfaldende, at de børn, der selv angiver at trives bedst, er de børn, som personalet scorer lavest. Det er også bemærkelsesværdigt, at lederne bruger mere tid på at fremme den gode stemning end på at arbejde med den faglige udvikling og implementering af pædagogisk indhold. Der er således en række forhold, som fordrer yderligere undersøgelser, både kvalitative undersøgelser og yderligere kvantitative analyser.

Det er vigtigt at bemærke, at forskellene mellem dagtilbuddene ikke alene kan forklares med forskelle i socio-økonomiske vilkår for dagtilbuddenes børn. Det er derfor nærliggende at fortolke de foreliggende data på den måde, at de undersøgte dagtilbud set under ét, er udfordret med hensyn til at kompensere for børnenes sociale arv. Disse og andre formodninger kan imidlertid først kvalificeres i forbindelse med den næste dataindsamling i 2017, T2.

Det bliver således spændende at se, hvordan de undersøgte dagtilbuds ihærdige arbejde med udvikling og kvalificering af deres praksis vil påvirke T2, der gen-

nemføres i slutningen af 2017. Dagtilbuddene har i nogle måneder arbejdet med faglig kvalificering i e-læringsforløb og på den baggrund udviklet praksis.

Praksisudvikling er kernen i *Program for læringsledelse – dagtilbud*, men det er også den helt store udfordring i projektet, at forskere og praktikere på baggrund af løbende dataindsamlinger sammen skaber forandringer i praksis, der ender som blivende forbedringer, og dermed påvirker *alle* børns vilkår positivt. Med "blivende forbedringer" mener vi forbedringer, der har en styrke, så de overskrider personaleudskiftninger og stadige variationer i børne- og forældregrupper. Sådanne forandringer bør bygge på faglighed og ikke på holdninger, som ikke i alle tilfælde driver en hensigtsmæssig praksis videre. De foreliggende data antyder, at ansvaret for dette i høj grad synes at hvile på lederne. Vi vil imidlertid også pege på den kommunale ledelse og på den faglige kvalificering af det personale, der dagligt konfronteres med børn og forældre med stor diversitet i etniciteter, kulturer og sociale baggrunde.

## Kapitel 1:

# Introduktion

Dagtilbudsdelen af Program for læringsledelse baserer sig på de samme ideer som programmets skoledel, der i efteråret 2014 modtog en bevilling på 21 millioner kroner fra A.P. Møller Fonden, og som 13 danske kommuner deltager i.<sup>5</sup> Deltagelse i programmets dagtilbudsdelen finansieres selvstændigt af den enkelte kommune. I alt har seks kommuner valgt at tage deres dagtilbud med i denne del af programmet. De seks kommuner er: Billund, Fredericia, Hedensted, Kolding, Nordfyn og Svendborg.<sup>6</sup>

Programmerne for læringsledelse (skole og dagtilbud) blev etableret af LSP, Laboratorium for forskningsbaseret skoleudvikling og pædagogisk praksis, Institut for Læring og Filosofi, Aalborg Universitet, men fra efterår 2016 blev programmerne flyttet til Nationalt Center for Skoleforskning (skole og dagtilbud) på DPU, Aarhus Universitet, hvilket er sket i tæt samarbejde med Aalborg Universitet. Program for læringsledelse - dagtilbud varer fire år (2015 - 2019) og har som sit overordnede mål at bidrage til, at de deltagende 170 dagtilbud etablerer tilbud der:

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

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

1. kunne planlægge, gennemføre, vurdere, begrunde og kvalificere pædagogisk tilrettelagte aktiviteter – baseret på læreplanstematiseret arbejde og tilpasset børns forskellige funktionsniveauer
2. kvalificere de pædagogisk tilrettelagte aktiviteter – og børnemiljøet som helhed – og skabe forbindelse mellem børns funktionsniveauer,

<sup>5</sup> Se evt. mere om programmet på [www.laeringsledelse.dk](http://www.laeringsledelse.dk)

<sup>6</sup> Kolding Kommune starter først deres dagtilbud i efteråret 2016. Det betyder, at der på nuværende tidspunkt kun er kortlagt i fem af de seks kommuner.



hverdagen som helhed og læreplanerne, både for det enkelte barn og hele børnegruppen

3. dokumentere og identificere tegn på læring og trivsel
4. kunne anvende data og forskningsviden om børns trivsel, læring og udvikling, med det formål at være i stand til at justere det pædagogiske arbejde, både for det enkelte barn og for hele børnegruppen

Med udgangspunkt i arbejdet med en synlig, målstyret dagtilbudsdidaktik og udviklingspædagogik skal deltagerne i Program for Læringsledelse - dagtilbud agere som professionelle læringsledere. Med inspiration i Qvortrup et al. (2016) foregår læringsledelse på alle niveauer af det kommunale børnehaverområde: Den foregår i kommunens dagtilbudsforvaltning, som skal arbejde med pædagogisk ledelse og derfor skal være tæt på det enkelte dagtilbud. Den foregår i ledelsen af det enkelte dagtilbud, som skal have fokus på børns trivsel, læring og udvikling og for kvaliteten af den pædagogiske praksis, som det pædagogiske personale udfører. Ledelse af det enkelte dagtilbuds pædagogiske indsatser handler derfor også om at være tæt på praksis, sætte klare læringsmål, skabe et fælles pædagogisk sprog blandt det pædagogiske personale, støtte op om samarbejdet mellem dagtilbud og hjem, levere data om børns læring, trivsel og udvikling til dagtilbuddets medarbejderteam og sørge for rammesætning og facilitering af kompetenceudvikling af dagtilbuddets pædagogiske personale. Læringsledelse foregår ligeledes i dagtilbuddets medarbejderteam, som skal arbejde systematisk, analytisk og forskningsinformeret med udvikling af egen og fælles pædagogiske praksis. Den foregår i gennemførelsen af den enkelte pædagogiske aktivitet, hvor den enkelte pædagog eller pædagogmedhjælper er læringsleder, dvs. er leder af børns læring og trivsel. Den enkelte medarbejder skal her alene og i fællesskab med kolleger formulere klare lærings- og trivselsmål for det enkelte barn, og gennem formelle og uformelle feedback-processer identificere tegn på læring og trivsel. De skal sikre, at deres pædagogiske praksis virker efter hensigten. Og de skal vide, hvad de skal gøre, når børn ikke lærer eller trives som forventet set i forhold til deres funktionsniveau (ibid.).

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

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

## Kvalitet i dagtilbud

Ifølge OECD<sup>7</sup> er de to største udfordringer i dagtilbud i disse år – 1. en stigende etnisk diversitet i dagtilbuddene og 2. dagtilbuds betydning som skoleforberedende system. OECD understreger sammenhængen mellem de to udfordringer, der løst med kvalitet, kan løse større generelle velfærdsproblemstillinger som social arv, kønsbestemte læringsforudsætninger, og etniske reproduceringsmekanismer, inklusion mv.

I arbejdet med at skabe dagtilbud af høj kvalitet, kan forskning i almen pædagogisk virksomhed for de 0-6 årige vise os, at betydningen af, hvordan kontekstuelle faktorer i læringsmiljøet håndteres og pædagogisk kvalitet, hænger sammen (Broström og Vejleskov, 2009; Hansen, 2014, 2015a; Sheridan Samuelsson og Johansson, 2009).

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

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

<sup>7</sup> [www.oecd.org](http://www.oecd.org)

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

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

1. Samfundsdimension – Læreplaner der er med til at danne mål og på den måde indgår i planlægning og udførelse af læringsarbejdet
2. Pædagogdimensionen – Pædagogens<sup>8</sup> perspektiv, at forstå det professionelle perspektiv på arbejdet. Både som fagperson og menneske
3. Børnedimensionen – Barneperspektivet, at forstå barnets bevæggrunde og dets baggrund: At være nysgerrig på dets emotionalitet og intentionelitet
4. Virksomhedsdimensionen – Vilkår for børns læring – at forstå de kontekstuelle vilkår for barnets læringsprocesser. Fx andre børn, venskaber, indflydelse fra det pædagogiske personales arbejdsvilkår, deres uddannelsesniveau, forældre og forældresamarbejde, lokale pædagogiske holdninger og kulturer, institutionens fysiske indretning etc.

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

I Program for læringsledelse - dagtilbud er det vigtigste virkemiddel og den centrale indsats i arbejdet med ovenstående kontekstuelle faktorer, som tilsammen udgør vigtige parametre for et godt læringsmiljø for alle dagtilbuddets børn, at der i programmet gennem alle fire år foregår en omfattende kompetenceudvikling for alle programmets professionelle aktører.

Denne kompetenceudviklingsindsats bygger på følgende principper:

- Kompetenceudvikling skal være forskningsinformeret, dvs. være informeret af eksisterende forskningsviden om forholdet mellem pædagogiske indsatser og børns trivsel, læring og udvikling

<sup>8</sup> I dagplejen vil det her være dagplejerens perspektiv

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

(punkterne er lavet med inspiration i Timperley, 2008)

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

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

### Kortlægning og læringsrapporter

Program for læringsledelse - dagtilbud starter med en kortlægning af læringsmiljøet i det enkelte dagtilbud. Kortlægningen har fem informantgrupper: Børnehavens 4-5-6 årige børn, kontaktpædagoger, pædagogisk personale, forældre og ledelse. Den første kortlægningsundersøgelse og dermed dataindsamling blev gennemført i uge 38-41, 2015.

I tabellen ses det samlede antal informanter for de fem deltagende kommuner:

Udvalg	Informanter	Inviterede	Besvarede	Svarprocent
Alle 5 kommuner	4-5 og 6 årige børn	4038	3228	80
Alle 5 kommuner	Kontaktpædagogbesvarelser	4024	3360	83
Alle 5 kommuner	Forældre	6655	4451	67
Alle 5 kommuner	Pædagogisk personale	1426	1307	92
Alle 5 kommuner	Ledelse	170	165	97

Tabel 3: Samlet antal informanter for alle fem kommuner

For at få et overblik over informanter i den enkelte kommune, er de samme tal fordelt på de fem kommuner i nedenstående tabel. Tabellen viser både det antal

informanter, der blev inviteret, samt hvor mange af disse, der besvarede spørgeskemaet.

<b>Inviterede i alt</b>	<b>Børn</b>	<b>Kontaktpæd.</b>	<b>Forældre</b>	<b>Pæd. Personale</b>	<b>Ledelse</b>
Kommune 1	820	820	849	315	30
Kommune 2	1126	1126	1609	298	46
Kommune 3	591	577	900	144	21
Kommune 4	465	465	1125	215	27
Kommune 5	1036	1036	2172	454	46
<b>I alt</b>	<b>4038</b>	<b>4024</b>	<b>6655</b>	<b>1426</b>	<b>170</b>
<b>Besvarede i alt</b>	<b>Børn</b>	<b>Kontaktpæd.</b>	<b>Forældre</b>	<b>Pæd. Personale</b>	<b>Ledelse</b>
Kommune 1	764	766	486	284	27
Kommune 2	869	798	1339	284	45
Kommune 3	291	469	486	130	21
Kommune 4	457	460	778	204	26
Kommune 5	847	867	1362	405	46
<b>I alt</b>	<b>3228</b>	<b>3360</b>	<b>4451</b>	<b>1307</b>	<b>165</b>

Tabel 4: Samlet antal informanter fordelt på de fem deltagende kommuner

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

Institutions- og kommune profilerne<sup>9</sup> gøres tilgængelige via en digital resultatportal, så ledelsen i det enkelte dagtilbud og forvaltning kan se profiler for det enkelte dagtilbud, sammenligne resultater internt i kommunen samt på tværs af de deltagende kommuner i programmet. Via institutionsprofilen for det enkelte dagtilbud kan dagtilbuddets ledelse og det pædagogiske personale se profiler for den enkelte børnegrupes<sup>10</sup> lærings- og trivselsresultater. Profilerne kan blandt andet brydes ned på alder, køn og fx vise forskelle mellem drenge og pigers trivsel og læring. Profilerne kan bruges af det pædagogiske personale i deres daglige

<sup>9</sup> Kommuneprofilen viser et dagtilbuds samlede resultater. Denne profil er tilgængelig for forvaltningen, hvorimod ledelsen af det enkelte dagtilbud har adgang til en institutionsprofil, der indeholder langt flere visninger og niveauer

<sup>10</sup> Af dataetiske hensyn vises resultater fra grupper på under syv ikke i de institutionsprofiler, som ledelsen af det enkelte dagtilbud har adgang til

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

Med afsæt i de samlede data for hver kommune er der i foråret 2016 udarbejdet en kommunal læringsrapport for hver enkelt af kortlægningens fem kommuner. I disse kommunale læringsrapporter beskrives nogle af de vigtigste fund, som forskerne har gjort i det samlede analysearbejde af kortlægningens data fra den enkelte kommune. På basis af den kommunale læringsrapport og resultaterne i det enkelte dagtilbud, identificerer ledelsen i det enkelte dagtilbud i samarbejde med forvaltningen og forskere en række udviklingsaktiviteter med fokus på kompetenceudvikling for dagtilbuddets pædagogiske personale og ledelse via forløb organiseret som 'blended learning' i form af en blanding af seminarer, workshops, e-læring, evidensinformerede udviklingssamtaler og strategiske indsatser. Disse forløb gennemføres i løbet af efterår 2016 og forår 2017.

I uge 38-41, 2017 gentages kortlægningen. Ved at sammenligne resultaterne fra denne anden kortlægningsundersøgelse med resultaterne fra den første kortlægningsundersøgelse i 2015 får programmets deltagere et evidensbaseret billede af effekten for børns læring og trivsel af de gennemførte kompetenceudviklingsindsatser og pædagogiske initiativer. Herefter fortsættes indsatsen med nye, reviderede eller supplerende institutionelle og kommunale indsatser og evt. nye udviklingsmål i yderligere to år, således at den samlede udviklingsindsats i Program for Læringsledelse - dagtilbud har en varighed på fire år. Efter disse fire år gennemføres en afsluttende, tredje kortlægningsundersøgelse, hvis resultater giver mulighed for kommunalt at identificere de vedvarende effekter af indsatsen og tage beslutninger for den fortsatte dagtilbudsudvikling (Qvortrup et al., 2016).

### **Capacity Building**

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



I Program for læringsledelse - dagtilbud betyder denne inspiration helt konkret, at der via programmets indsatser og aktiviteter arbejdes på at udvikle færdigheder, viden og kompetencer på individniveau, samt at der også kollektivt på alle niveauer af det samlede kommunale dagtilbudsområde arbejdes på at udvikle de kompetencer, strukturer og organiseringer, der skal til for på alle niveauer af systemet at lykkes med de ønskede ændringer og udvikling (Levin og Fullan, 2008). I programmet arbejdes der derfor ud fra en 'whole system approach', hvilket bl.a. betyder, at der internt i den enkelte kommune må etableres samarbejde, sammenhæng og koordinerede procedurer på alle niveauer af det kommunale børnehavområde - både horisontalt og vertikalt (efter Levin, 2012; DuFour og Marzano, 2015). Kapaciteten til at arbejde sammen samt at lære af og med hinanden bliver dermed et centralt fokus - både på institutions- og på systemniveau. Dette betyder bl.a., at der på dagtilbudsområdet i den enkelte deltagende kommune skal arbejdes med at etablere:

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

### **Professionel kapital**

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

Individuel eller menneskelig kapital handler om den enkeltes professionelle viden, faglighed og færdigheder. Dette er alt sammen vigtige egenskaber, der også har stor betydning for kvaliteten af læringsmiljøet i det enkelte dagtilbud og dermed den pædagogiske praksis, som den enkelte medarbejder hver dag udøver (Hargreaves og Fullan, 2016). Men da udviklingen af et godt læringsmiljø i dagtilbud eller skole er en kompleks og kompliceret sag, der ofte kræver mere end de kompetencer og kvaliteter, den enkelte medarbejder har (DuFour og Marzano, 2015), og da professionel kapital må deles og cirkulere for at fungere, så bliver især opbygningen af et dagtilbuds sociale kapital en altafgørende forudsætning for, at både den enkelte medarbejder, det enkelte dagtilbud og det samlede kommunale børnehavområde i fx en kommune lykkes (Hargreaves og Fullan, 2016).

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

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

I Program for læringsledelse - dagtilbud er begrebet om professionel kapital og dets tre kapitalformer centralt i forhold til den ledelsesmæssige opgave på både institutions- og forvaltningsniveau med at rammesætte og facilitere den kapacitetsopbygning, som arbejdet med dagtilbuddets læringsmiljø kræver af den enkelte medarbejder såvel som af organisationen som helhed. I dette arbejde er en vigtig pointe at 'it takes capacity to build capacity' (Hatch, 2001). Dette vil bl.a. sige at:

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

### **Professionelle læringsfællesskaber**

En måde at arbejde med udviklingen af professionel kapital i dagtilbud er gennem professionelle læringsfællesskaber<sup>11</sup> (Hargreaves og Fullan, 2016). Nedenstående fem punkter, der er lavet med udgangspunkt i Qvortrup (2015 og 2016), sammenfatter i den forbindelse, hvad der karakteriserer et professionelt læringsfællesskab. Punkterne stammer fra en omfattende og omhyggelig litteraturoversigt over begrebet fra 2006, som blev udført af forskere fra Institute of Education i London (Stoll, Bolam, McMahon, Wallace og Thomas, 2006: 226-227), og som stadigvæk er dækkende for fænomenet:

<sup>11</sup> Begrebet om professionelle læringsfællesskaber stammer fra det engelske begreb 'Professional Learning Communities', der ofte forkortes, PLC. På dansk anvendes ofte forkortelsen PLF.

1. Medlemmerne af et professionelt læringsfællesskab har en fælles forståelse af, hvilke værdier og visioner der ligger til grund for kommunens og fx børnehavens virksomhed
2. De tager et kollektivt ansvar for børns trivsel, læring og læringsudbytte
3. De arbejder med reflekterende og professionelt undersøgende metoder som fx kollegabaseret observation og feedback
4. De samarbejder på et praktisk plan, fx med fælles pædagogiske aktiviteter, kollega-feedback og evaluering
5. De fremmer læring og kompetenceudvikling i fællesskabet blandt teamets medlemmer

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

Ifølge Qvortrup (2016) er det, der gør et lærer-, pædagog- og/eller ledelsesfællesskab til et professionelt læringsfællesskab, at medlemmerne af et sådant fællesskab skaber fælles værdier og forståelse, at de ikke individualiserer deres pædagogiske praksis, men forstår, at de har et kollektivt ansvar for børns læring og trivsel. At de benytter sig af reflekterende og undersøgende arbejdsformer, at de også samarbejder om praktiske opgaver, og at de lægger vægt på fælles kompetenceudvikling. Uanset om det professionelle læringsfællesskab karakteriserer samarbejdet mellem forvaltning og dagtilbud, mellem ledelsen i det enkelte ledelsesteam, eller mellem det pædagogiske personale omkring fx en gruppe børn, arbejder man altid med henblik på at besvare følgende fem grundlæggende spørgsmål:

1. Hvad er det, vi ønsker, at vores børn skal kunne eller vide som et resultat af vores pædagogiske indsats?
2. Hvordan kan vi se, om det enkelte barn har erhvervet sig de tilsigtede kompetencer og færdigheder?
3. Hvordan tilrettelægger vi vores pædagogiske praksis i forhold til de børn, der ikke er i trivsel, eller som ikke er i en positiv læring eller udvikling?
4. Hvordan tilrettelægger vi vores pædagogiske praksis, så den også beriger læringen og udviklingen for de dygtige børn?

## 5. Hvordan kan vi forbedre vores professionelle praksis?

(tilpasset til dagtilbud efter DuFour og Marzano, 2015)

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

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

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

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

## Kapitel 2:

# Metodeafsnit

Denne rapport omhandler den første kortlægningsundersøgelse, som i uge 38-41 er gennemført i de fem<sup>12</sup> deltagende kommuner i Program for læringsledelse - dagtilbud. I programmet foretages en kvantitativ kortlægningsundersøgelse hvert andet år i de deltagende dagtilbud i løbet af projektperioden, dvs. i alt tre gange (T1 – T3).<sup>13</sup>

Kortlægningsundersøgelsen har fem informantgrupper:

- Børnehavens 4-5-6 årige børn
- kontaktpædagoger
- pædagogisk personale
- ledere
- forældre

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

I den første kortlægningsundersøgelse (T1) drejer kortlægningens resultater sig om, hvordan de forskellige informanter oplever dagtilbuddets indhold ved projektets start. Den anden og tredje kortlægningsundersøgelse (T2 og T3) vil blive gennemført i 2017 og 2019 og vil kunne indikere dagtilbuddets og kommunens kvalitetsudvikling i programperioden. Foruden at de enkelte dagtilbud i kommunen skal kunne anvende kortlægningsresultaterne til at analysere, diskutere og arbejde med at udvikle egen praksis, kan kommunens samlede resultater også anvendes på kommunalt niveau, fx som grundlag for nye kommunale initiativer og udviklingsområder. Derudover er kortlægningens resultater også interessante, fordi de giver et billede af, hvordan det enkelte dagtilbud opleves af både børn, forældrene, de pædagogiske medarbejdere og ledelsen, og det kan være interessant at sammenligne disse resultater for at kunne finde forskelle og ligheder i informanternes oplevelser og erfaringer.

Kortlægningen repræsenterer et øjebliksbillede af forholdene i dagtilbuddene i de deltagende kommuner. Der er ikke i denne første kortlægningsundersøgelse

*12 Pt. er første kortlægningsundersøgelse gennemført i Billund, Fredericia, Hedensted, Nordfyn og Svendborg. Kolding Kommune gennemfører første kortlægning i efteråret 2016. Alle seks kommuner gennemfører anden kortlægningsundersøgelse i efterår 2017*

*13 T står for tidspunkt*

(T1) gennemført longitudinale undersøgelser, hvor udvikling over tid bliver studeret. Der er heller ikke benyttet kvasi-eksperimentelle metoder, hvor man sammenligner en interventionsgruppe med en neutral gruppe.

T1 giver mulighed for at pege på forskelle mellem børns oplevelse af trivsel, inklusion og læringsudbytte. Ud fra dette er det muligt at identificere mulige sammenhænge og forklaringer i form af statistiske korrelationer. Når kortlægningsundersøgelsen gentages efter to og fire år (T2 og T3), kan vi sammenligne situationen i 2015 (T1) med situationen i 2017 (T2) og 2019 (T3), og vi kan sammenholde den med de interventioner, som er sket på institutions- og kommune-niveau og med hensyn til pædagogisk praksis og kompetenceudvikling. Det betyder, at det først i 2017 og 2019 er muligt at komme med nærmere analyse af årsager og sammenhæng. I analysen af resultaterne fra denne første kortlægning har vi valgt at fokusere på følgende temaer:

### **Børn som informanter**

Børnehavens 4-5 og 6 årige børn har besvaret spørgsmål som er refleksioner over deres egen dagligdag i dagtilbuddet. Dette er foregået via et digitalt, online spørgeskema, som kan tilgås fra både computer og iPad. I alt er der udviklet 33 udsagn, som knytter sig til områder, som vi har vurderet, er vigtige for børns læring, udvikling og trivsel i dagtilbuddet. Disse 33 udsagn er i kortlægningen omsat til en enkel grafisk illustration, som understøttes af en lydfil, hvor en stemme læser udsagnet op. Svaralternativerne på de 33 udsagn har været fire værdiladede grafiske illustrationer (smileys), som viser fire grader af enig og uenig. Det enkelte barn har - efter at have hørt og set et udsagn i lyd og grafisk form - klikket på den smiley, det selv fandt, stemte overens med udsagnet. 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 gennemførelse af tidligere kortlægningsundersøgelser har været et væsentligt bidrag til den videre udvikling af denne form for kortlægningsundersøgelse.

Der er mindre erfaring med validiteten i denne kortlægning med børn som informanter end med kortlægning med voksne informanter. Men der viser sig en naturlig variation i svarene, ligesom frekvensfordelingen virker sandsynlig. Videre er det vigtigt at understrege, at det er børnenes virkelighedsopfattelser, vi her er ude efter at kortlægge, ikke alene de voksnes opfattelser af børnenes situation. Ikke mindst i dette lys synes metoden relevant.

### **Faktor- og reliabilitetsanalyser**

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

materialet inden for de forskellige måleinstrumenter.

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

Der er i den kvantitative kortlægningsundersøgelse taget udgangspunkt i faktorstrukturer baseret på tidligere brug af måleinstrumenter (Ogden, 1995; Nordahl, 2000 og 2005; Sunnevåg & Aasen, 2010; Nordahl et al. 2012).

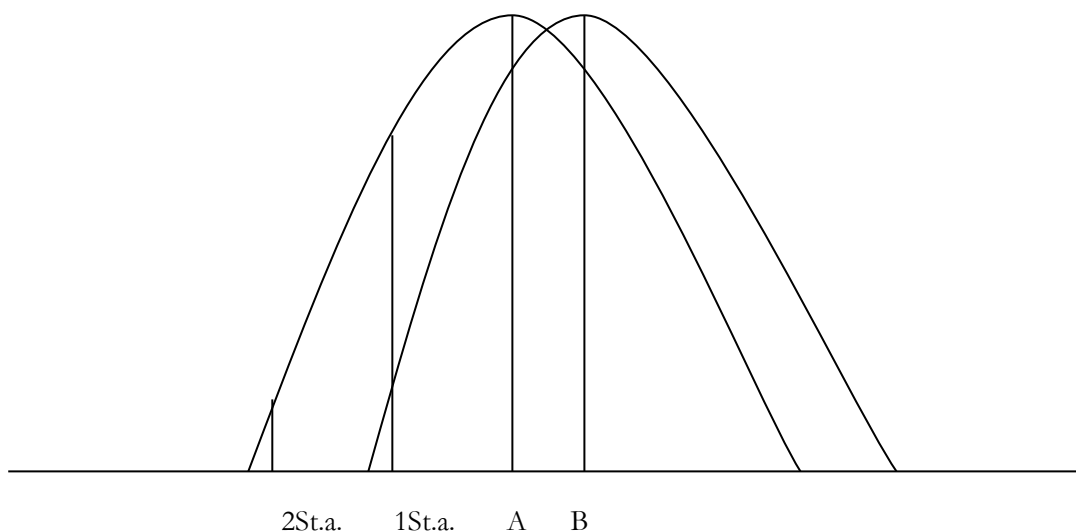
Baseret på disse faktorstrukturer er der lavet delskalaer eller faktorer af data. Der er desuden udviklet sumscorer; det vil sige summen af alle spørgsmålene inden for et tema eller hovedbegreb. For at undersøge, hvor pålidelige eller stabile disse faktorer og sumscorer er, er der endvidere foretaget reliabilitetsanalyser ved brug af Cronbach Alpha.<sup>14</sup>

### **Variansanalyser - forskelle mellem dagtilbud og mellem kommuner**

I rapporterne har det været meget væsentligt at finde frem til forskelle og ligheder mellem kommunens dagtilbud. Den relative forskel mellem dagtilbud er vurderet ud fra standardafvigelser i målingerne. Det vil sige, at forskellene mellem de aktuelle institutioner er angivet i afvigelser. Standardafvigelse beskriver, hvor meget to dagtilbud afviger fra middeltallet. Dette statistiske mål på forskelle anvendes i T1 som en hjælp til at vurdere den praktiske betydning af forskelle (afvigelser) mellem institutionerne i den enkelte kommune. I rapporten 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 denne rapport anvendes standardafvigelser primært til at anskueliggøre afvigelserne mellem kommuner.

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

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



Figur 1: Spredning og forskelle i standardafvigelse

Statistisk indebærer dette, at den reelle forskel i scorer på en variabel mellem eksempelvis to dagtilbud er divideret med den gennemsnitlige størrelse på standardafvigelse til variablen.

Dette kan udtrykkes ud fra følgende formel:

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

Figur 2: Formel for udregning af standardafvigelse

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

Fordelen ved at udrykke forskelle i standardafvigelse er, at forskelle på forskellige variabelområder kan vurderes i forhold til hinanden, og at man tager højde for variationen i materialet. Svagheden ved brug af standardafvigelse er, at det er et mere usikkert mål, når variansen i målingerne ikke er normalfordelt.

I kommenteringen af forskelle i gennemsnit mellem de enkelte dagtilbud i kommunerne og mellem kommunerne, anvendes betegnelserne; ingen signifikant forskel, lille forskel, moderat forskel og stor forskel, hvor:

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



Når forskellene udtrykkes i standardafvigelse, vil der være større forskelle mellem dagtilbud end mellem kommuner. Dette skyldes, at antallet af informanter er langt større i en kommune end i et dagtilbud, og således vil gennemsnittet i hver kommune være tættere på gennemsnittet for alle kommuner. Det enkelte dagtilbud vil imidlertid let kunne have et gennemsnit, som ligger længere fra gennemsnittet af alle dagtilbud, fordi der er langt flere dagtilbud end kommuner og langt færre informanter i hvert dagtilbud.

### **500-pointskalaen – forskelle mellem grupper af børn**

Alle dagtilbud, som deltager i de tre kortlægningsundersøgelser i Program for læringsledelse – dagtilbud, 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 standardafvigelse. I skalaen er 500 point altid gennemsnittet for de resultater, som præsenteres. Alle matematiske beregninger som spredning og standardafvigelser er altid indeholdt i de aktuelle 500 point. Dette betyder, at gennemsnittet for alle deltagende dagtilbud inden for alle fokusområder altid er 500 point uafhængigt af, hvilken skala, der er anvendt i forhold til svaralternativer eller antal spørgsmål i hvert fokusområde.

I denne beregningsmåde er en forskel på 1 standardafvigelse cirka 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. I denne rapport bruges 500 point-skalaen, når der henvises til forskelle mellem drenge og piger og forskelle mellem børn med forskellig etnisk baggrund. Forskellene har samme betydning som forskellene udtrykt i standardafvigelse, det vil sige:

- 0 til 10 points afvigelse - ingen forskel (kan skyldes tilfældigheder)
- 11 – 35 points afvigelse – lille forskel
- 36 – 60 points afvigelse – moderat forskel
- > 60 points afvigelse – stor forskel

### **Validitet, reliabilitet og generaliserbarhed**

I de undersøgelser som denne rapport omhandler, laver vi "målinger" af virkeligheden - og da vi ikke opnår universelle sandheder, bliver undersøgelsens reliabilitet og validitet vigtige faktorer ved gennemgangen af resultater og konklusion. Reliabilitet henviser til hvorvidt teknikken/instrumentet, der er brugt til at måle et bestemt område, måler præcist og pålideligt, altså spørgeskema og metode til at spørge. Validitet henviser til, om man ved resultatet spejler det undersøgte genstandsfelt. Det vil sige, bliver det, der ønskes målt virkelig også målt.

#### **Spørgeskema – Reliabilitet**

I denne undersøgelse opdeler vi reliabilitetsgraden i 3 hovedkategorier:

### 1. **Subjekt-reliabilitet:**

Her refereres til informanternes evne til at besvare spørgeskemaet. Da spørgeskemaet blev udfyldt elektronisk og ude i praksisfeltet, havde vi ikke mulighed for hverken indflydelse eller observation af informanternes motivation og deres evne til at forstå spørgsmål og svar, men må, i forhold til børnene, forlade os på pædagoger og forældre, og for pædagoger og ledere forlade os på deres erfaring og uddannelse.

### 2. **Instrument-reliabilitet:**

Her spørges til udformningen af spørgeskemaet (spørgsmål og smiley og narrator mv., og om hvorvidt dets udformning giver resultater, der er præcise/upræcise. For eksempel kan designet, rækkefølgen af spørgsmål samt formulering have indflydelse.

### 3. **Situations-reliabilitet**

Her menes omgivelsernes påvirkning på informanterne under besvarelsen af spørgeskemaet. Vi formoder, at den overvejende majoritet har svaret på spørgeskemaet via kendte medier, fx iPad og PC. Det kan dog ikke udelukkes, at medarbejdere har besvaret spørgeskemaet i dagtilbuddet (næsten alle), under mere stressede forhold. Denne faktor har vi dog ikke mulighed for på nogen måde at detektere, da spørgeskemaet blev besvaret anonymt. For at imødekomme kriteriet omkring gennemskuelighed og eksplicitering har vi taget flere skridt. Igennem hele projektet har vi overfor personalet prøvet at dokumentere og argumentere for de valg vi har truffet. Dette højner reliabiliteten af vores undersøgelse.

## **Validitet**

Når man skal vurdere validiteten af denne første kortlægningsundersøgelse, må man kigge på, hvorvidt man mener, at instrumenterne man har brugt til generering af data, er pålidelige.

Ligeledes gør elementer som især børns hukommelse sig gældende. Normalt anses tre måneder for en troværdig periode, man kan forvente, at børn kan huske, hvis erindringen skal være nogenlunde præcis. Dette kan have betydning for målingens validitet, når vi fx spørger "Bliver du drillet i børnehaven?".

Barnets svar kan også blive påvirket af oplevelser i dagtilbuddet den aktuelle dag, hvor undersøgelsen finder sted. Således vil målingen være et øjebliksbillede og ikke set over tid, hvilket gør, at spørgsmålet tillægges en anden betydning end tiltænkt.

Også magtforholdet mellem barn og pædagog kan påvirke validiteten. Et kritisk punkt i kortlægningsundersøgelsen med børn som informanter, er, når barnet bliver nødt til at spørge pædagogen om hjælp til at tolke ord og betydninger i spørgsmålsformuleringen. Da kan pædagogen let komme til at give forklaringer som påvirker svarene.

Disse ting kan påvirke validiteten, men på grund af antallet af spørgsmål og antallet af informanter forventes disse bias at blive udvasket.

Ud fra ovenstående validitets- og reliabilitetsanalyser anses validiteten som tilfredsstillende, idet resultaternes overensstemmelse med temaernes teoretiske fundering er relativt god. Inden for enkelte områder er validiteten imidlertid en smule lav. Men samlet vurderes validiteten alligevel som tilfredsstillende.

### **Generaliserbarhed**

Mulighederne for efterfølgende at generalisere resultaterne vil indebære en vurdering af udvalgets repræsentativitet i forhold til populationen. Desuden skal populationen være randomiseret udvalgt. I forhold til den første betingelse er resultatet generaliserbart, i forhold til den anden er det ikke.

### **Hvad kan data og analyser bruges til?**

I det følgende kapitel fremlægger vi resultaterne af den indledende kortlægning i den enkelte kommune. Et grundlæggende princip for den kortlægning, som anvendes i forsknings- og udviklingsprogrammet, er, at der søges efter praksisudvikling, hvor forandringsprocesserne tager udgangspunkt i de elementer, som ledere og pædagoger og personale i øvrigt har direkte indflydelse på. Det vil sige, at der søges analytisk grundlag for at styrke pædagogisk iscenesættelse og pædagogiske valg, og fx ikke ved at problematisere børn, deres udtryk og attituder. Disse betingelser er beskrevet teoretisk i rapporten. Men det skal understreges, at rapportens analyse er beskrivende, og den fordrer en dybere analyse, hvor de enkelte dagtilbuds kontekstuelle præmisser inddrages. Det kan være normeringer, børnesammensætning, kvalifikationer af personale mv. Dette arbejde vil ske i løbet af projektet. Det ligger i den beskrivende stil, at rapporten ikke ønsker at forudsige fx konsekvenser for børnenes ophold i dagtilbuddene. Rapportens analyse holder sig derfor til alene at fortælle, hvad der ses, og ikke hvad dette eventuelt betyder. Alligevel er der visse steder nogle teoretiske perspektiver på fx udeblivende empati. Men da vi faktisk ikke kan se, hvorvidt der er udeblivende empati, er disse teoretiske perspektiver alene ment som reflekterende perspektiver, ikke som evidensbaseret viden.

### **Hvad kan data og analyser ikke bruges til?**

I denne rapport søger vi at beskrive det samlede datagrundlag for børns læring, udvikling og trivsel. Det er imidlertid en væsentlig pointe, at data ikke er en absolut sandhed, men et fingerpeg. Og alle data skal holdes op mod den levede virkelighed og de konkrete børn og forældre, der benytter dagtilbuddene og de som arbejder i dem. Det er ligeledes ikke på forhånd givet, at en oplagt intervention på baggrund af en analyse af data nødvendigvis medfører det ønskede resultat. En af årsagerne er, at et pædagogisk fællesskab i et dagtilbud er et levende fællesskab, der består af levende mennesker med forskellige baggrunde fra forskellige kulturelle meningsdannende betydninger, forudsætninger, mv., og ikke to dage er ens.

Analysen viser langt fra alt om den enkelte kommunes individuelle data fx i forhold til børns trivsel. Ved at gå ind i data selv, kan den enkelte kommune og de

res dagtilbud få langt mere information ud af data, når man ser på fx børns beskrivelser af relationen til andre børn og relationen til dagtilbuddets voksne. Ved at gå længere ind i data kan man også få et indtryk af, hvordan drenge og piger oplever, fx om de bliver drillet, talt grimt til, skældt ud mv. Således kan både kommunen og de enkelte dagtilbud få et langt mere præcist spejlbillede af deres børns trivsel, end denne rapport giver. Rapporten er således alene et generelt billede af udvalgte parametre. Den skal i høj grad suppleres af stadige læsninger af data.

Rapporten fortæller på den ene side ikke noget om, hvordan det enkelte barn eller voksne har det. På den anden side skal man ved læsning altid huske, at der bag besvarelsene altid gemmer sig et barn. Og når vi i rapporten taler om forskelle, der kan synes små, skal man også huske, at en forbedring ville gøre en forskel for mennesker.

Endelig skal det understreges, at det at beregne gennemsnit og udlede signifikans ved små kohorter ikke er uproblematisk, ikke mindst når tallene således sammenlignes med større kohorter. Årsagen er, at jo større populationer man sammenligner, jo mindre bliver forskellen mellem informanterne – der vil ske en regression mod gennemsnittet. Derfor kan en lille forskel være substantiel og rumme større forskelle, end tallet umiddelbart angiver.

Data og analyse fortæller heller ikke meget om, hvor i kommunen eller dagtilbuddene en kvalitet eller en udfordring udspringer. At identificere dette fordrer yderligere undersøgelser og eksperimenteren. Grundlaget for sådanne undersøgelser, der kan faciliteres af fx lederen, kan i nogen grad udledes af data.

### **Etiske overvejelser**

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

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

### **Socio-økonomisk klassifikation**

Hensigten med en socioøkonomisk klassifikation er at opstille en opdeling af populationer efter sociale og økonomiske forhold. Da det er vanskeligt at kvantificere levevilkår, kan man i stedet vælge at fokusere på enkelte af de faktorer, som er kvantificerbare og samtidig giver et godt billede af den enkelte persons sociale position i samfundet. Fx må status på arbejdsmarkedet betegnes som

værende en god indikator ved bestemmelse af en persons levevilkår. Ved at fokusere på en persons tilknytning til arbejdsmarkedet og eventuelle beskæftigelse får man samtidig information om dennes kompetence og færdigheder.

Nøgletallet måler kommunens relative udgiftsbehov i forhold til andre kommuner på basis af en række socioøkonomiske kriterier, der indgår med forskellig vægt i beregningen. En værdi over 100 betyder, at kommunen har et større udgiftsbehov end gennemsnittet af kommunerne, imens en værdi lavere end 100 betyder et lavere udgiftsbehov end gennemsnittet.

Disse indekstal indgår samtidig i kommunernes interne udligningssystem, således at kommuner med højt udgiftsbehov og ringe indtægtsmuligheder får resurser af kommuner med højt indtægtsgrundlag og lavt udgiftsniveau.

Når indekstallene for de deltagende kommuner opgøres, er udsvingene forholdsvis store. Men når der ses på de kommunale scorer i rapporten, ses ingen systematik i forhold til kommunernes socioøkonomiske indekstal. Det må derfor konkluderes, at disse ikke har nogen systematisk indflydelse. Det betyder, at systematiske variationer i data må findes andre steder.

Rapportens fem kommuners placering på landets socioøkonomiske indeks:

Hele landet 100,0

Kommune 1: Over 100

Kommune 2: Under 100

Kommune 3: Under 100

Kommune 4: Under 100

Kommune 5: Under 100

## Kapitel 3:

# Analyseafsnit

I denne rapport fokuserer vi på kortlægningens fem deltagende kommuner. Det analytiske billede kan bruges i de kommunale forvaltningers analyser og planlægning af strategiske kompetenceindsatser og pædagogiske indsatser.

I analysen bringes først børnedata, dvs. data der er opstået på baggrund af de 4, 5 og 6 åriges besvarelser (trivsel, relationer mellem børn, relationer mellem børn og voksne og kompetence aktiviteter – genkendelse af tal, bogstaver, geometriske figurer og ord). Derefter følger kontaktpædagogers besvarelser (en vurdering af børnenes sociale færdigheder, kommunikation og sprog samt motorik og fysisk aktivitet). Derefter følger forældrebesvarelser (information fra dagtilbuddet og tilfredshed med dagtilbuddet) og personalets besvarelser vedrørende egne kompetencer, samarbejde generelt og samarbejde om børn, ledelse af institutionen og dagsplan og aktiviteter. Dernæst følger ledelsens besvarelser, der omhandler status, ledelse fremadrettet, pædagogisk ledelse og ledelse af institutionskulturen. Endelig analyseres besvarelser i forhold til køn og etnicitet, samt betydningen af uddannelsesniveau.

I de fleste kommuner er der enkelte dagtilbud, der skiller sig ud. Vi har ikke markeret dette på nogen særlig måde, men i vurderingerne af intervaller og afvigelser tager vi hensyn til dette. Desuden har vi ikke taget hensyn til demografiske baggrundsvariable. Vi præsenterer de absolutte tal i forventningen om, at man i forvaltningen og i det enkelte dagtilbud arbejder videre med disse tal og bruger dem som baggrund for at dykke ned i de mange tabeller i programmets resultatportal for den første kortlægningsundersøgelse i Program for Læringsledelse - dagtilbud. Af samme grund begrænser vi os i de allerfleste tilfælde til at præsentere tallene og de overordnede tendenser i resultaterne, hvorimod vi undgår at foretage vurderinger.

I rapporten er der, som allerede nævnt, gennemgående to forskellige typer af sammenligninger. Dels sammenligner vi den enkelte kommunes resultater med gennemsnittet af alle kommuners resultater. Dels sammenligner vi det enkelte dagtilbud med gennemsnittet for den pågældende kommune.

Hensigten er ikke at udarbejde ranglister, men at præsentere retvisende og nuancerede billeder af vilkår og resultater for børn, ansatte og forældre. Rapporten er derfor skrevet, så den kan fungere som et arbejdsredskab den enkelte kommunes arbejde med at udvikle de pædagogiske indsatser og med at identificere områder for kompetenceudvikling. Data skal ikke fungere som et kontrolredskab, men som et udviklings- og forbedringsværktøj.

Det bør tilføjes, at de fem kommunale rapporter, som er udarbejdet for henholdsvis Fredericia, Billund, Hedensted, Nordfyn og Svendborg Kommuner, og som den kommunerne har haft siden forår 2016, er skrevet over en fælles skabelon. Denne rapport med de samlede resultater for de fem kommuner er skrevet efter samme skabelon. Derfor er en stor del af teksten den samme fra rapport til rapport.

### **Præsentation af resultater i rapporten**

Der er indsamlet data fra fem informantgrupper: Børn, kontaktpædagoger, personale, forældre og ledelse. For hver af disse informantgrupper er der afgivet svar på en række spørgsmål, der i de fleste tilfælde har skullet gives på en fire-trins skala, hvor man erklærer sig mere eller mindre enig i et udsagn.

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

Kommuner og dagtilbud er anonymiseret, og kommunerne er markeret ved talangivelser, der går igen i samtlige illustrationer. De kan således sammenlignes ved læsning af analysen.

## Kapitel 4:

# Børnedata - Trivsel, relationer og kompetenceaktiviteter

I denne kategori er børnehavernes 4, 5 og 6 årige børn blevet spurgt om deres oplevelse af deres egen trivsel, deres relationer til andre børn og til voksne og deres oplevelser af kompetenceaktiviteter. Desuden er deres kompetencer i forhold til genkendelse af tal, bogstaver, geometriske figurer og ord blevet målt. Endelig vil vi i afsnittet se, hvordan disse data ser ud, når vi måler dem i forhold til børnenes køn, deres etnicitet og deres forældres uddannelsesbaggrund.

### Trivsel

Nedenfor præsenteres børnenes oplevelser af deres trivsel, relationer mellem børn og mellem børn og voksne og kompetenceaktiviteter.

Når vi spørger om børns trivsel, er der tale om en måling på et ikke direkte observerbart fænomen. Trivsel kan kun måles indirekte, hvilket vi har gjort ved at spørge børnene, om de fx kan lide at være i børnehaven, om de bliver drillet i børnehaven, om de glæder sig til at komme i børnehaven, og om de laver sjove ting i børnehaven. Samlet set formodes disse svar at være et udtryk for barnets trivsel eller velbefindende. Trivsel er i denne forståelse således udtryk for en tilstand, der giver barnet handlekraft og glæde ved livet (Reid et al., 2008).

Trivsel i denne undersøgelse baseres således på en række indikatorer. Men også elementer som barn-barn relationer (venskaber) og voksen-barn relationer influerer på barnets trivsel.

Wistoft (2012) har beskrevet trivsel som et fænomen, der kan udtrykkes som lyst til at lære. Den voksne viser sig her at være en afgørende faktor for børns trivsel. Hertil viser forskning (Broström & Vejleskov, 2008; Greve, 2009; Hansen, 2015b; Hansen & Broström, 2010), at pædagogers og andet pædagogisk personales personlige og relationelle kompetence har afgørende betydning for børnenes personlige udvikling, og der bør derfor være fokus på at opkvalificere dagtilbuddets professionelle voksne til trivselseksperter.

For at få et indtryk af børnenes trivsel spurgte vi først børnene, om de kunne lide at være i børnehaven:



	Enig		Lidt enig		Lidt uenig		Uenig		Gennemsnit
Jeg kan godt lide at være i børnehaven	2773	86,74%	279	8,73%	67	2,10%	78	2,44%	3,80

Tabel 5: Tabel over børnenes svar vist i antal afgivne svar. Gennemsnittet viser placeringen på 1 til 4 skalaen. Tema: Trivsel.

Som det fremgår af tabellen, er 87% af børnene enige i dette udsagn. Vi spurgte også, om børnene bliver drillet i børnehaven, og her viste det sig, at cirka halvdelen af børnene kan sige, at de ikke bliver drillet:

	Enig		Lidt enig		Lidt uenig		Uenig		Gennemsnit
Jeg bliver aldrig drillet i børnehaven	1464	45,97%	1275	40,03%	301	9,45%	145	4,55%	3,27

Tabel 6: Tabel over børnenes svar vist i antal afgivne svar. Gennemsnittet viser placeringen på 1 til 4 skalaen. Tema: Trivsel.

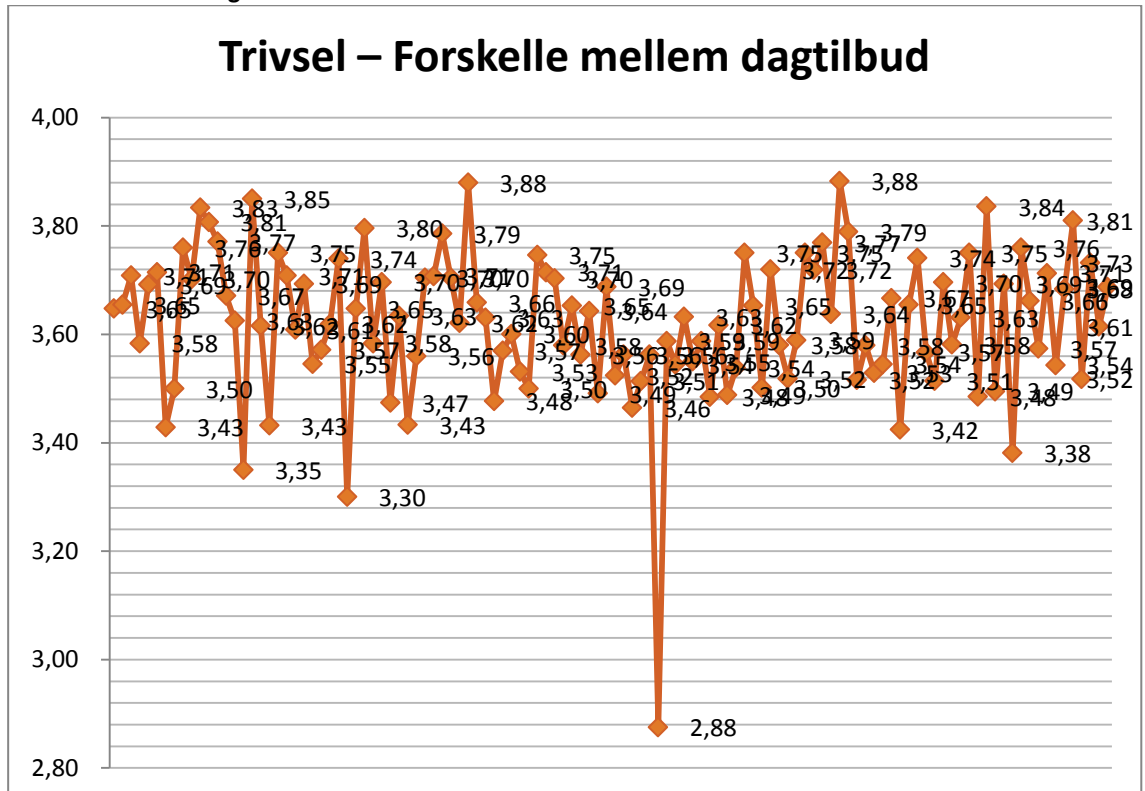
Vi spurgte børnene, om de glæder sig til at komme i børnehaven, og om de laver sjove ting i børnehaven:

	Enig		Lidt enig		Lidt uenig		Uenig		Gennemsnit
Jeg glæder mig altid til at komme hen i børnehaven	2486	77,93%	494	15,49%	117	3,67%	93	2,92%	3,68
Jeg laver mange sjove ting i børnehaven	2623	82,43%	392	12,32%	90	2,83%	77	2,42%	3,75

Tabel 7: Tabel over børnenes svar vist i antal afgivne svar. Gennemsnittet viser placeringen på 1 til 4 skalaen. Tema: Trivsel.

Som det ses af tabellen, er 78% af børnene ubetinget glade for at komme i børnehaven, og 82% af de adspurgte børn synes, at de laver sjove ting. Spørgsmålet er så, hvordan disse svar fordeler sig på de undersøgte dagtilbud?

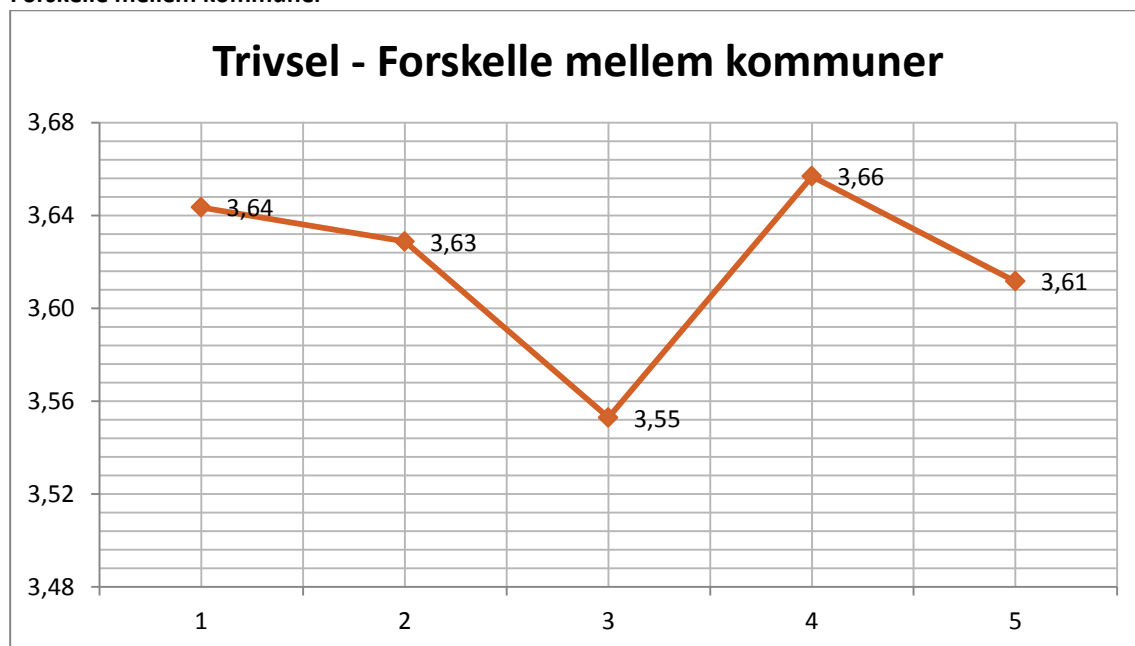
## Forskelle mellem dagtilbud



Figur 3: 4, 5 og 6 årige børns oplevelse af deres egen trivsel vist som gennemsnitstal i samtlige dagtilbud.

Som det fremgår af ovenstående figur vedrørende børns oplevelse af trivsel, er der markante afvigelser fra dagtilbud til dagtilbud. På 1 til 4 skalaen er udsvingene 1 point. Det skal dog bemærkes, at hvis det dårligst scorende dagtilbud fraregnes, er spredningen 0,58 point. Samtidig er det værd at hæfte sig ved, at dagtilbuddene scorer i den høje ende af 1 til 4 skalaen. Gennemsnittet er 3,62 point, og de bedste afviger fra de dårligste med 1,29 standardafvigelse, hvilket beteges som "stor forskel". Det vil sige, at der er stor variation mellem dagtilbud, når det gælder børns trivsel.

## Forskelle mellem kommuner



Figur 4: 4, 5 og 6 årige børns oplevelse af deres egen trivsel vist som gennemsnitstal for de fem kommuner.

Som det fremgår af ovenstående figur vedrørende børns oplevelse af trivsel vist som gennemsnit af de fem kommuner, er afvigelserne beskedne: 0,11 point. Det skal samtidig bemærkes, at børnenes trivsel ligger i den høje ende af 1 til 4 skalaen. Endelig skal det understreges, at det at beregne gennemsnit ved små kohorter, gør, at udsvingene bliver mindre, jo større populationer man sammenligner. Der vil ske en regression mod gennemsnittet. Derfor kan en lille forskel være substantiel og rumme større forskelle, end tallet umiddelbart angiver, ligesom den i visse tilfælde kan afvige fra 500 point skalaen. Standardafvigelsen for kommuner er derfor mindre end ved de samme data, hvor de enkelte dagtilbud sammenlignes.

### Relation mellem børn og voksne

Relationer mellem børn og voksne tænkes som retningsgivende for en lang række pædagogiske elementer. Det er ikke mindst i denne relation, at elementer som læring, trivsel, udvikling, kompetencer, færdigheder, identiteter, skabes. Det er her, at inklusionsstrategier operationaliseres, det er her, at anerkendelse af barnet finder sted, og det er her, at omsorg, opdragelse og undervisning sker (Hansen, 2012; E. Johansson & Samuelsson, 2001; 2005). I den forstand er det basis i det professionelle pædagogiske arbejde.

Gjems (2006) og Hansen (2015a) understreger betydningen af, at pædagogerne er empatiske, responderer relevant og skaber en støttende kommunikation. Baes studier (2009) viser, hvordan gensidige dialoger kan foregå. Det gælder både for de børn, der deltager i fortællingen, og for dem, der indtager en lyttende-observerende position. Bae påpeger, at en lyttende deltagerposition rummer

læringsmuligheder også for de voksne, som herigennem kan få indblik i børnenes kompetencer.

Sidstnævnte perspektiv genfindes hos Ødegaard (2007). Det konstateres, at de samtaler, som børnene selv sætter i gang, er præget af både alvor og spøgefuldhed, og at børnene anvender fælles fortællinger til at behandle og undersøge livets vanskelige aspekter. Det betyder, at pædagoger kan få indblik i, hvad der er vigtigt for små børn ved at være imødekommende over for børns fortællinger. Anette Emilson (2008) har et ganske andet perspektiv på kommunikation i pædagogisk praksis. Emilson undersøger, hvordan voksnes rammesætning giver større eller mindre mulighed for, at børn kan deltage på deres egne præmisser. Det konkluderes, at det er vigtigt, at den voksne er følelsesmæssigt til stede, støttende og responsiv.

Vi spurgte børnene, om de bliver glade, når de voksne fortæller, at de har gjort noget godt, om de voksne i børnehaven skælder ud, om de har det fint med de voksne i børnehaven, om de vil trøstes af de voksne, når de bliver kede af det i børnehaven, om de voksne i børnehaven vil høre på dem, når de vil fortælle noget, om de bliver vrede på de voksne i børnehaven, om de voksne tit siger de (børnene) er dygtige, og endelig spurgte vi børnene, om de kan lide de voksne i børnehaven.

	Enig		Lidt enig		Lidt uenig		Uenig		Gennemsnit
Jeg bliver glad, når de voksne i børnehaven fortæller, at jeg har gjort noget godt	2872	90,29%	224	7,04%	45	1,41%	40	1,26%	3,86
De voksne i børnehaven skælder mig ikke ud	1935	60,91%	877	27,60%	225	7,08%	140	4,41%	3,45
Jeg har det fint sammen med de voksne i børnehaven	2774	87,26%	299	9,41%	57	1,79%	49	1,54%	3,82
Når jeg bliver ked af det, vil jeg gerne trøstes af en af de voksne i børnehaven	2624	82,49%	307	9,65%	129	4,06%	121	3,80%	3,71
De voksne i børnehaven vil gerne høre, når jeg fortæller noget	2654	83,64%	403	12,70%	67	2,11%	49	1,54%	3,78

Tabel 8: Tabel over børnenes svar vist i antal afgivne svar. Gennemsnittet viser placeringen på 1 til 4 skalaen. Tema: Relation mellem børn og voksen.

90 % af børnene bliver glade, når de voksne roser dem, og 87 % af børnene giver udtryk for at have det fint sammen med de voksne. 82 % vil gerne trøstes af de voksne. Der er 60 % af børnene, der ikke finder, at de voksne skælder dem ud, og 83 % af børnene fortæller, at de voksne gerne vil lytte, når de har noget at fortælle.

	Enig		Lidt enig		Lidt uenig		Uenig		Gennemsnit
Jeg bliver aldrig vred på de voksne i børnehaven	2442	77,01%	530	16,71%	121	3,82%	78	2,46%	3,68

Tabel 9: Tabel over børnenes svar vist i antal afgivne svar. Gennemsnittet viser placeringen på 1 til 4 skalaen. Tema: Relation mellem børn og voksen.

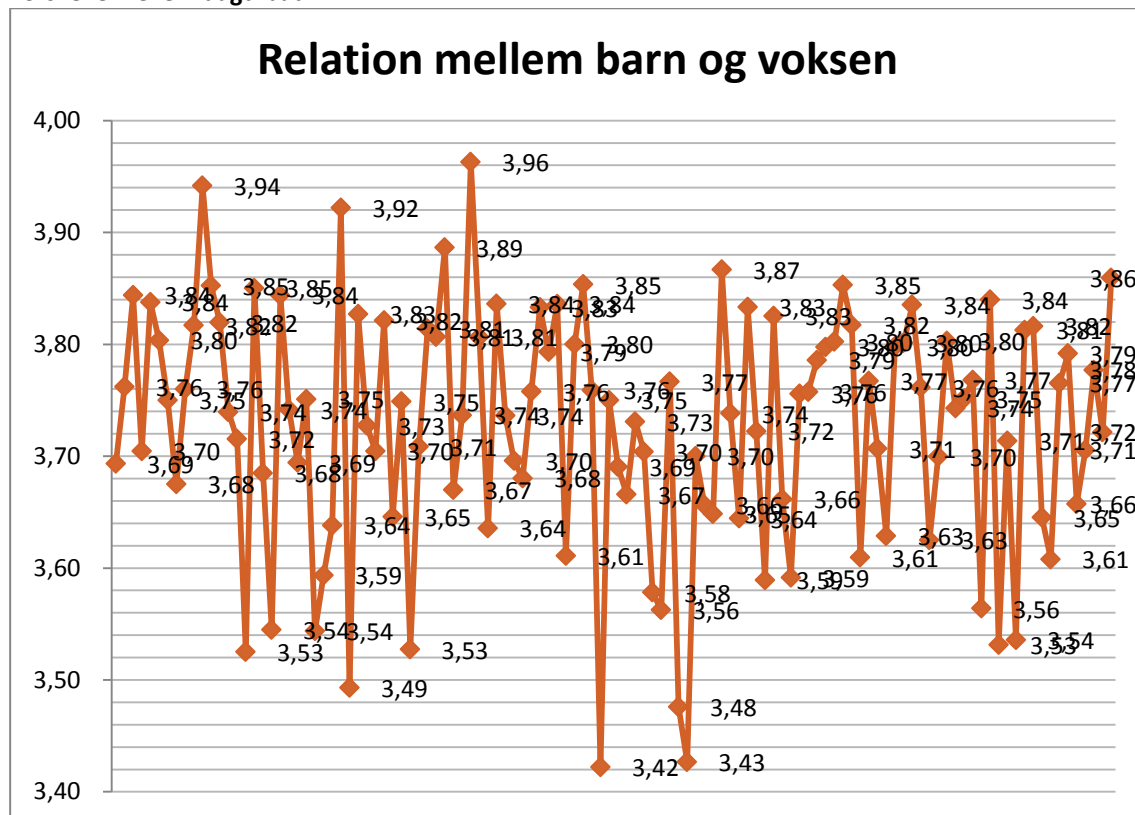
77% af de adspurgte børn fortæller, at de aldrig bliver vrede på de voksne, og 79% af børnene fortæller, at de ofte får ros af de voksne.

	Enig		Lidt enig		Lidt uenig		Uenig		Gennemsnit
De voksne i børnehaven siger tit, at jeg er dygtig	2529	79,40%	499	15,67%	86	2,70%	71	2,23%	3,72
Jeg kan godt lide de voksne i børnehaven	2736	86,09%	334	10,51%	69	2,17%	39	1,23%	3,81

Tabel 10: Tabel over børnenes svar vist i antal afgivne svar. Gennemsnittet viser placeringen på 1 til 4 skalaen. Tema: Relation mellem børn og voksen.

Endelig giver 86 % af børnene udtryk for, at de godt kan lide de voksne i børnehaven. Nedenfor ses hvordan disse svar fordeler sig på dagtilbud og kommuner.

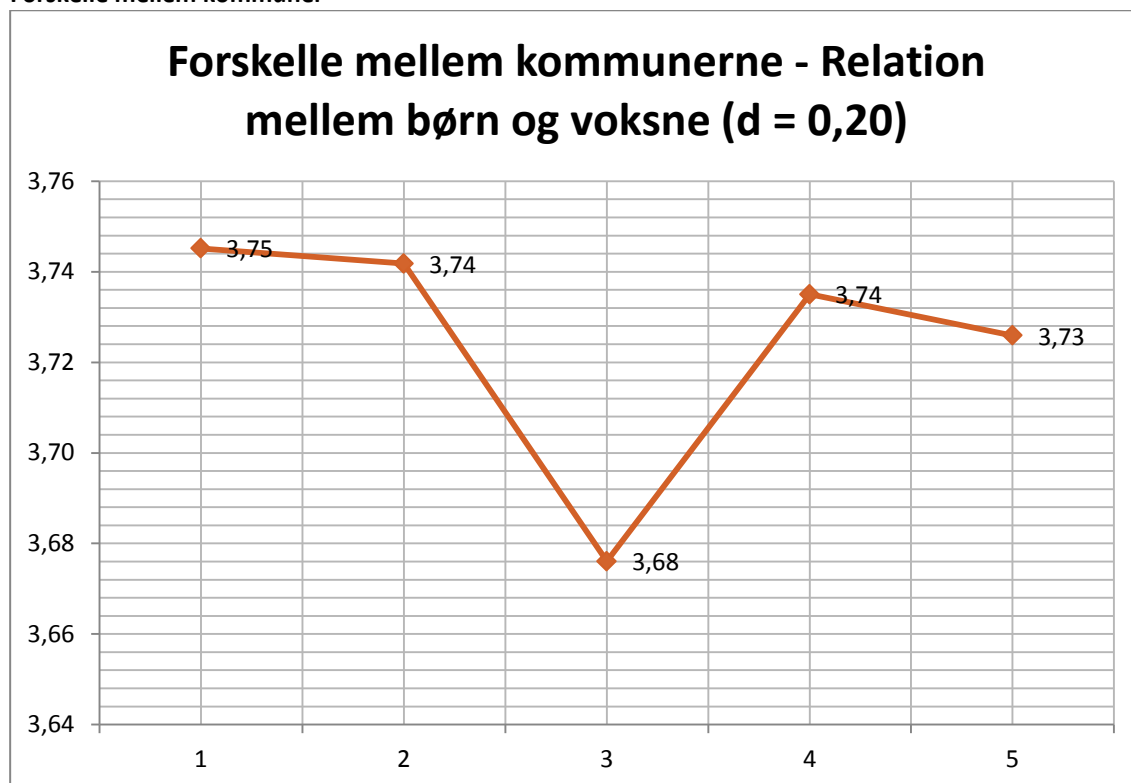
## Forskelle mellem dagtilbud



Figur 5: 4, 5 og 6 årige børns oplevelse af deres relation til de voksne vist som gennemsnitstal i samtlige dagtilbud.

Som det fremgår af ovenstående figur vedrørende børns oplevelse deres relation til de voksne, er der afvigelser fra dagtilbud til dagtilbud. På 1 til 4 skalaen er udsvingene cirka 0,5 point. Samtidig er det værd at hæfte sig ved, at dagtilbuddene scorer i den høje ende af 1 til 4 skalaen. Gennemsnittet er 3,73 point og de bedste afviger fra de dårligste med 1,55 standardafvigelse, hvilket betegnes som "stor forskel". Selvom der er en stor forskel mellem dagtilbuddene, vurderer det store flertal af børn at have et godt forhold til de voksne.

## Forskelle mellem kommuner



Figur 6: 4, 5 og 6 årige børns oplevelse af deres relation til de voksne vist som gennemsnitstal for de fem kommuner.

Som det fremgår af ovenstående figur vedrørende børns oplevelse af deres relation til de voksne vist som gennemsnit af de fem kommuner, er afvigelserne beskedne: 0,07 point. Det skal samtidig bemærkes, at kommunernes score ligger i den høje ende af 1 til 4 skalaen. Samtidig kan det, ved sammenligning med grafen vedrørende børns oplevelse af trivsel ses, at der synes at være et sammenfald. Endelig skal det igen understreges, at det at beregne gennemsnit ved små kohorter bevirker, at udsvingene bliver mindre jo større populationer man sammenligner. Der vil ske en regression mod gennemsnittet. Således er forskellen på den bedste og dårligste kommune 0,20 standardafvigelse, hvilket betegnes som en "lille, men signifikant forskel".

### Relationer mellem børn

Denne kategori i kortlægningsundersøgelsen retter sig mod børnenes oplevelser af deres relationer til andre børn, sådan som det kommer til udtryk i hverdagslivet i en pædagogisk kontekst i børnehaven. Børnehaven er en arena, hvor børn mødes hver dag, og hverdagslivet her er præget af leg, små og større samlinger og inde- og udeaktiviteter samt de daglige rutiner som måltider, af- og påklædning, hvile mv. Spørgsmålet er, hvilke betingelser børnehaven tilbyder for nære relationer mellem børn, og hvordan venskaber og uenskaber kan vokse frem og komme til udtryk. I den første kortlægningsundersøgelse (T1) spurgte vi blandt andet de 4-5-6 årige børnehavebørn, om de altid har nogen at lege med i børnehaven:

	Enig		Lidt enig		Lidt uenig		Uenig		Gennemsnit
Jeg har altid nogen at lege med, når jeg er i børnehaven	2528	79,85%	516	16,30%	88	2,78%	34	1,07%	3,75

Tabel 11: Tabel over børnenes svar vist i antal afgivne svar. Gennemsnittet viser placeringen på 1 til 4 skalaen. Tema: Relation mellem børn.

80 % af børnene svarede ubetinget, at de altid har nogen at lege med i børnehaven.

Venskaber er vigtige for børn i børnehaven, venskaber skaber begejstring, spænding, glæde, og engagement. Men venskab handler også om forhandlinger, om at blive forrådt, om jalousi og intriger – med andre ord handler barn-barn relationer om kvaliteten i børns liv, om læring og udvikling af sociale kompetencer og identitet (Greve, 2009). Vi spurgte børnene, om der bliver sagt grimme ting til dem:

	Enig		Lidt enig		Lidt uenig		Uenig		Gennemsnit
Der er ingen, der siger grimme ting til mig i børnehaven	1676	52,87%	1093	34,48%	256	8,08%	145	4,57%	3,36

Tabel 12: Tabel over børnenes svar vist i antal afgivne svar. Gennemsnittet viser placeringen på 1 til 4 skalaen. Tema: Relation mellem børn.

53 % af børnene finder ikke, at der bliver sagt grimme ting til dem. Vi spurgte også, om de har en god ven i børnehaven, og 93 % af børnene svarede, at det har de:

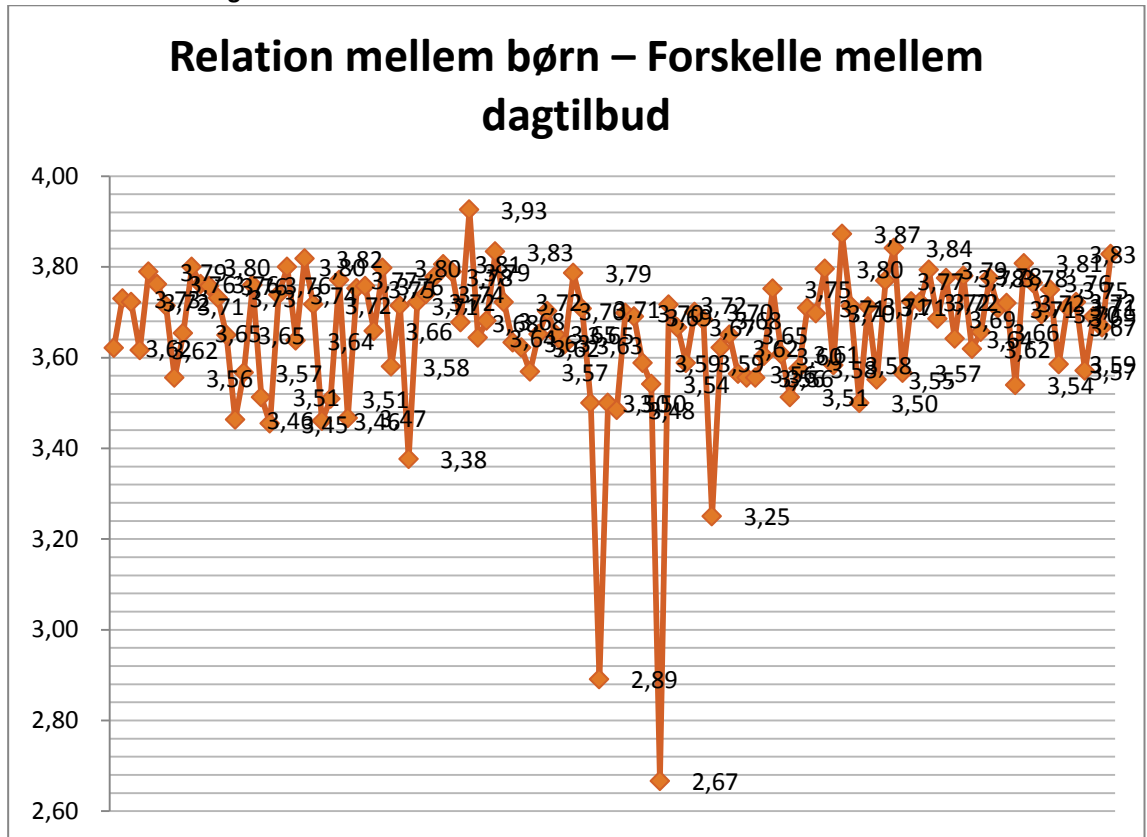
	Enig		Lidt enig		Lidt uenig		Uenig		Gennemsnit
Jeg har en god ven i børnehaven	2965	93,12%	166	5,21%	23	0,72%	30	0,94%	3,91

Tabel 13: Tabel over børnenes svar vist i antal afgivne svar. Gennemsnittet viser placeringen på 1 til 4 skalaen. Tema: Relation mellem børn.

Nedenfor ses, hvordan disse barn-barn relationer fordeler sig på dagtilbud og kommuner.



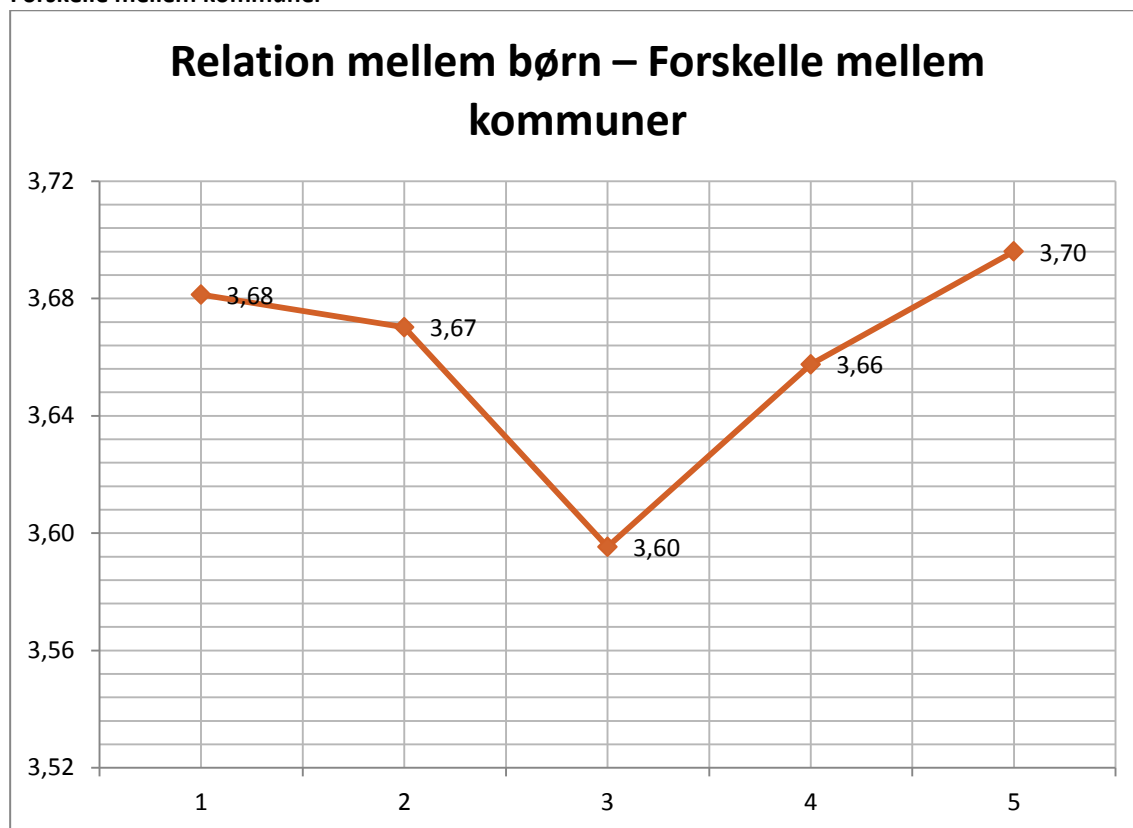
## Forskelle mellem dagtilbud



Figur 7: 4, 5 og 6 årige børns oplevelse af deres relationer til andre børn vist som gennemsnitstal i samtlige dagtilbud.

Som det fremgår af ovenstående figur vedrørende børns oplevelse af relationer til andre børn, er der markante afvigelser fra dagtilbud til dagtilbud. På 1 til 4 skalaen er udsvingene cirka 1,3 point. Det skal dog bemærkes, at hvis de to dårligst scorende dagtilbud fraregnes, er spredningen 0,68 point. Samtidig er det igen værd at hæfte sig ved, at dagtilbuddene scorer i den høje ende af 1 til 4 skalaen. Gennemsnittet er 3,67 point, og de bedste afviger fra de dårligste med 1,66 standardafvigelse, hvilket betegnes som "en stor forskel mellem dagtilbuddene". Videre er det vigtigt at udtrykke, at der er variationer i alle dagtilbud mellem hvordan enkelte børn har det i forhold til andre børn. Selv om flertallet har et godt forhold til andre børn, er der børn, som er ensomme og alene.

## Forskelle mellem kommuner



Figur 8: 4, 5 og 6 årige børns oplevelse af deres relationer til andre børn vist som gennemsnitstal for de fem kommuner.

Som det fremgår af ovenstående figur vedrørende børns oplevelse af deres relation til andre børn vist som gennemsnit af de fem kommuner, er afvigelse beskeden: 0,1 point. Det skal igen bemærkes, at kommunernes score ligger i den høje ende af 1 til 4 skalaen. Samtidig kan det, ved sammenligning af grafen vedrørende børns oplevelse af trivsel og figuren vedrørende børns oplevelse af deres relation til de voksne, ses, at der er et umiddelbart sammenfald. Igen skal det understreges, at det at beregne gennemsnit ved små kohorter, gør, at udsvingene bliver mindre jo større populationer, man sammenligner. Således er forskellen på den bedste og dårligste kommune 0,23 standardafvigelse, hvilket betegnes som "en lille forskel".

### Kompetenceaktiviteter

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, 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 bedømmelse af karakteren af det pågældende dagtilbuds kvalitet. For at kunne udtrykke noget om dette, 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 kvalitativ god institution for alle børn.

Vi har forsøgt at tage dette alvorligt ved at lade dagtilbuddets 4-5 og 6 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.

Tidlig læring er central for udvikling af børns potentialer og kompetencer (OECD 2001, 2006). I den danske dagtilbudslov er læring og udvikling et nøgleord. Alt hvad børn foretager sig i fx børnehaven, når de eksempelvis leger, snakker sammen, får læst op, spiser, tager på tur, klatrer, gynger, driller hinanden og snakker med de voksne, stimulerer deres læring og udvikling. Dette er til gavn for både deres kognitive og sociale udvikling og skal derfor indgå i og forstås som aspekter af en samlet læreproces (Qvortrup 2012).

Dette tema refererer således naturligt til de pædagogiske læreplaner. Der er seks temaer, som er oplistet nedenfor.

En af de grundlæggende tanker bag de pædagogiske læreplaner (Retsinformation, 2012), 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. De seks læreplanstemaer er som følger:

1. Barnets alsidige personlige udvikling
2. Sociale kompetencer
3. Sproglig udvikling
4. Krop og bevægelse
5. Naturen og naturfænomener
6. Kulturelle udtryksformer og værdier

Både børn og voksne i dagtilbuddet er med til at påvirke det, som sker i dagtilbuddets hverdag, samtidig med at de også selv bliver påvirket af omgivelserne og dermed også af hinanden. Ud fra dette perspektiv ses børn som aktive deltagere med muligheder for indflydelse på deres egen hverdag. Dette helhedssyn på læring stiller store krav til dagtilbuddets pædagoger, der dels må være bevidste om barnets perspektiv, dels om egen rolle samt om, at de aktivt tager ansvar for at fremme alle børns trivsel, læring og udvikling gennem den kommunikation og interaktion som foregår (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, men også planlagte aktiviteter, der retter sig direkte ind i de pædagogiske læreplaner, er vigtige (Broström & Vejleskov, 2008).

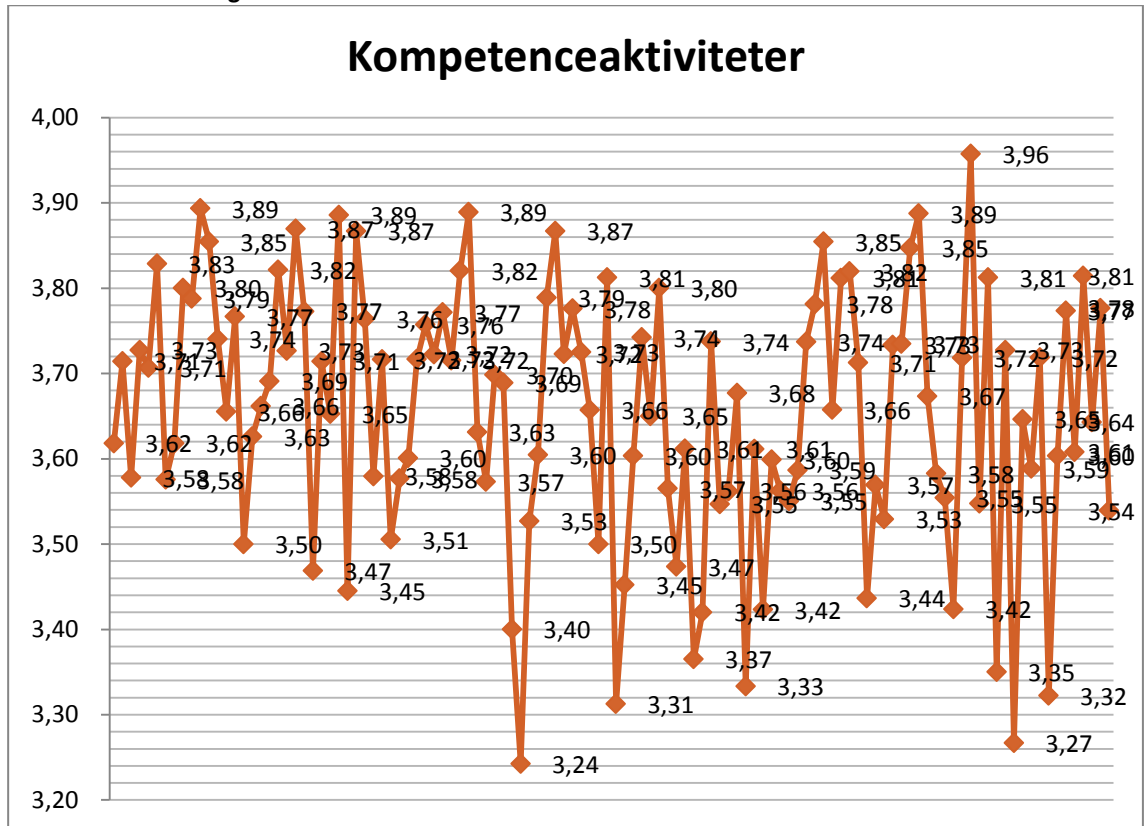
I forhold til kompetenceaktiviteter spurgte vi børnene: Taler I om bogstaver og ord i børnehaven?, hvilket 68 % svarede ubetinget ja til. Vi spurgte, om de synger og spiller musik i børnehaven?, hvilket 70 % var enige i. Vi spurgte, om de voksne læser for dem i børnehaven?, hvilket 80 % var enige i, og vi spurgte, om de tegner og maler i børnehaven?, hvilket 85 % var enige i. Endelig spurgte vi, om det er hyggeligt, når I spiser i børnehaven? hvilket 89 % var enige i. Vi spurgte med andre ord ind til både formelle og uformelle læringsrum:

	Enig		Lidt enig		Lidt uenig		Uenig		Gennemsnit
	Antal	Procent	Antal	Procent	Antal	Procent	Antal	Procent	
Vi taler om bogstaver og ord i børnehaven	2185	68,43%	472	14,78%	181	5,67%	355	11,12%	3,41
Vi synger og spiller musik i børnehaven	2240	70,44%	614	19,31%	145	4,56%	181	5,69%	3,54
De voksne læser for os i børnehaven	2526	79,66%	462	14,57%	93	2,93%	90	2,84%	3,71
Vi tegner og maler i børnehaven	2686	84,57%	374	11,78%	68	2,14%	48	1,51%	3,79
Det er hyggeligt, når vi spiser sammen i børnehaven	2769	89,01%	240	7,71%	62	1,99%	40	1,29%	3,84

Tabel 14: Tabel over børnenes svar vist i antal afgivne svar. Gennemsnittet viser placeringen på 1 til 4 skalaen. Tema: Kompetenceaktiviteter.

Nedenfor ses, hvordan disse svar fordeler sig på dagtilbud og kommuner.

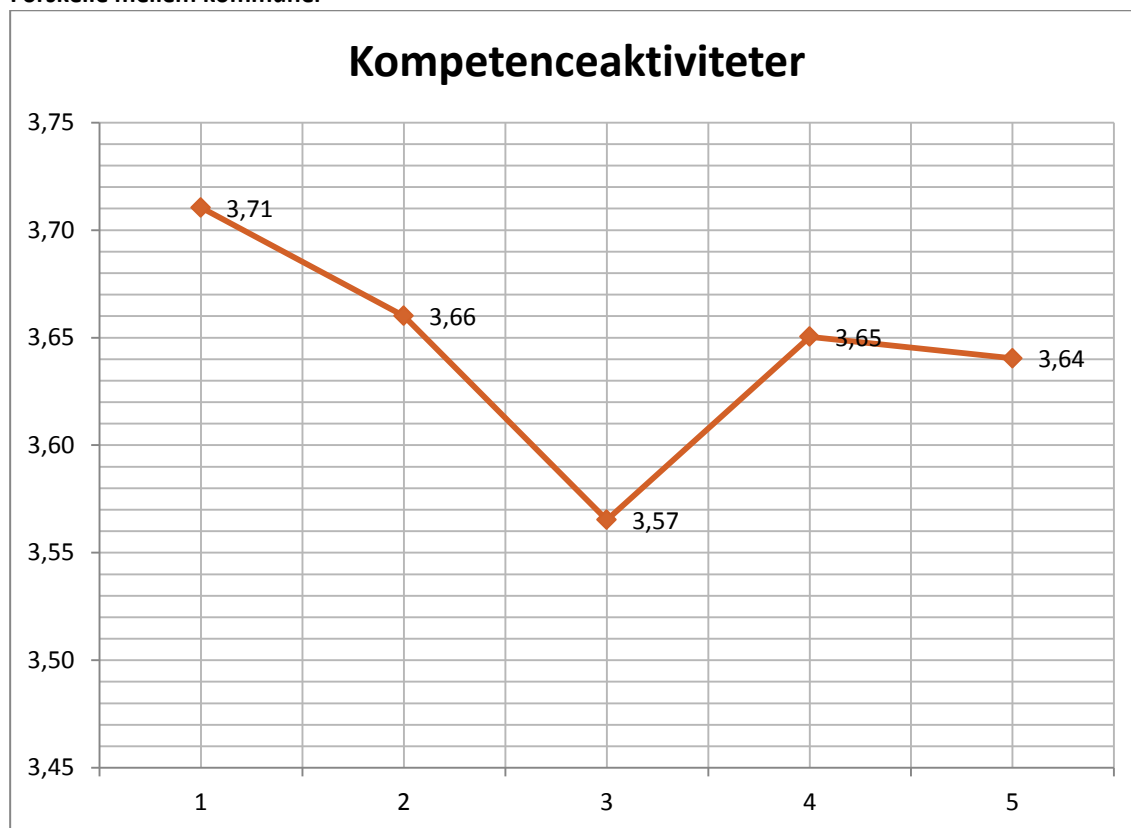
## Forskelle mellem dagtilbud



Figur 9: 4, 5 og 6 årige børns oplevelse af kompetenceaktiviteter som gennemsnitstal i samtlige dagtilbud.

Som det fremgår af ovenstående figur vedrørende børns oplevelse af kompetenceaktiviteter, er der, ligesom i de viste variable ovenfor, afvigelser fra dagtilbud til dagtilbud. På 1 til 4 skalaen er udsvingene cirka 0,72 point. Samtidig er det igen værd at hæfte sig ved, at dagtilbuddene scorer i den høje ende af 1 til 4 skalaen. Gennemsnittet er 3,66 point, og de bedste afviger fra de dårligste med 1,60 standardafvigelse, hvilket betegnes som "stor forskel". Det vil sige, at der er stor variation mellem dagtilbuddene i forhold til børns oplevelse af de aktiviteter, som gennemføres.

## Forskelle mellem kommuner



Figur 10: 4, 5 og 6 årige børns oplevelse af kompetenceaktiviteter, vist som gennemsnitstal for de fem kommuner.

Som det fremgår af ovenstående figur vedrørende børns oplevelse af kompetenceaktiviteter vist som gennemsnit af de fem kommuner, synes afvigelserne beskeden: 0,14 point. Det skal igen bemærkes, at kommunernes score ligger i den høje ende af 1 til 4 skalaen. Samtidig kan det, ved sammenligning af grafen vedrørende børns oplevelse af trivsel og vedrørende børns oplevelse af deres relation til de voksne samt andre børn, ses, at der synes at være et umiddelbart sammenfald. Igen skal det understreges, at udsvingene bliver mindre, jo større populationer man sammenligner. Således betegnes forskellen på bedst og dårligst som "lille forskel": 0,31point.

I en korrelationsanalyse ses det således, at der er en positiv sammenhæng mellem:

1. Trivsel og relationer mellem børn
2. Trivsel og relationer mellem børn og voksne
3. Trivsel og kompetenceaktiviteter

Dette betyder, at børns trivsel og fx deres relationer til de voksne hænger indbyrdes sammen. Relationen bedrer trivslen og omvendt. På samme måde med relationer til andre børn og med kompetenceaktiviteter.

	Relationer mellem børn	Relationer barn - voksen	Kompetenceaktiviteter
Trivsel	.41	.48	.31

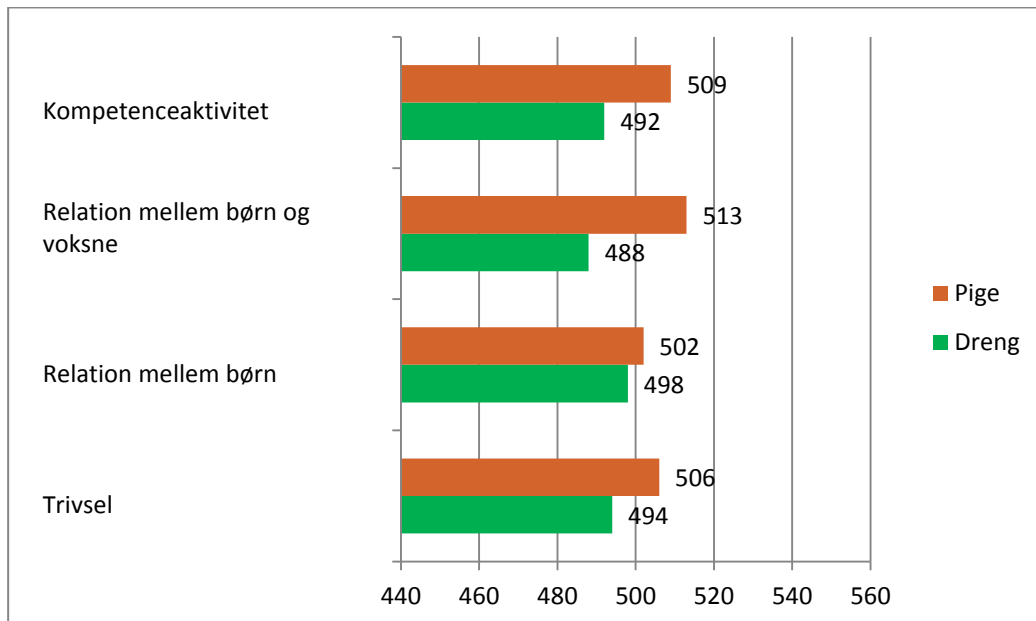
Tabel 15: Korrelationsanalyse mellem Trivsel og a: Relationer mellem børn, b: Relationer mellem børn og voksne og c: Kompetenceaktiviteter.

### Forskelle mellem børnenes køn

I tabellen nedenfor kan variationerne mellem de to køn aflæses, særligt i forhold til relationerne til de voksne. Det ses, at pigerne i alle variable har en bedre oplevelse af de voksne. Variationen er ikke stor, men den er der. Samtidig ses det i alle variable, at for hverken piger eller drenge er der tale om at alle børn har gode indtryk. Der er i alle variable børn, der svarer negativt.

	Drenge er enige i udsagnet	Piger er enige i udsagnet
Jeg laver mange sjove ting i børnehaven	81%	85%
De voksne i børnehaven skælder mig ikke ud	59%	64%
Jeg har det fint sammen med de voksne i børnehaven	86%	90%
Når jeg bliver ked af det, vil jeg gerne trøstes af de voksne i børnehaven	79%	87%
Jeg bliver aldrig vred på de voksne i børnehaven	73%	81%
Jeg kan godt lide de voksne i børnehaven	83%	90%

Tabel 16: Forskelle i procent af udvalgte besvarelser fra børnedata i forhold til køn. Nedenfor er dette vist ved 500 pointskalaen.



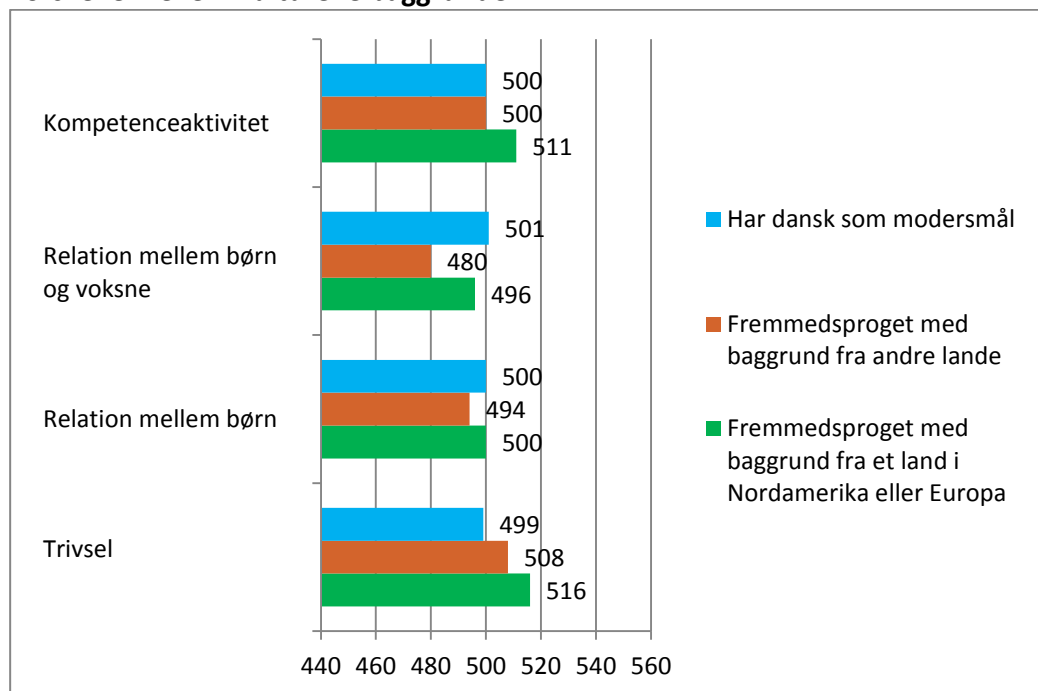
Figur 11: Forskelle mellem køn, piger (orange) og drenge (grøn) vist i 500 point-skalaen. Figuren viser børns oplevelse af kompetenceaktiviteter, relationer mellem voksne og børn, relationer mellem børn og trivsel.

Det ses i alle fire variable, at pigerne scorer omkring eller over gennemsnittet (500), imens drengene scorer omkring eller under gennemsnittet. Vedrørende kompetenceaktiviteter har pigerne en lille men signifikant variation over gennemsnittet og drengene tilsvarende under. Det samme forhold gør sig gældende ved relationer mellem børn og voksne. Ved relationer mellem børn ligger begge køn inden for gennemsnittet. I variabelen trivsel har pigerne en signifikant, men lille variation fra gennemsnittet og drengene en tilsvarende negativ variation. Sammenfattet ser det ud som følgende i forhold til de fire variable:

- Kompetenceaktiviteter: 17 points afvigelse, lille kønsforskel
- Relation mellem børn og voksne: 25 points afvigelse, lille kønsforskel
- Relation mellem børn ingen kønsforskelle
- Trivsel: 12 points afvigelse, lille kønsforskel



## Forskelle mellem kulturelle baggrunde

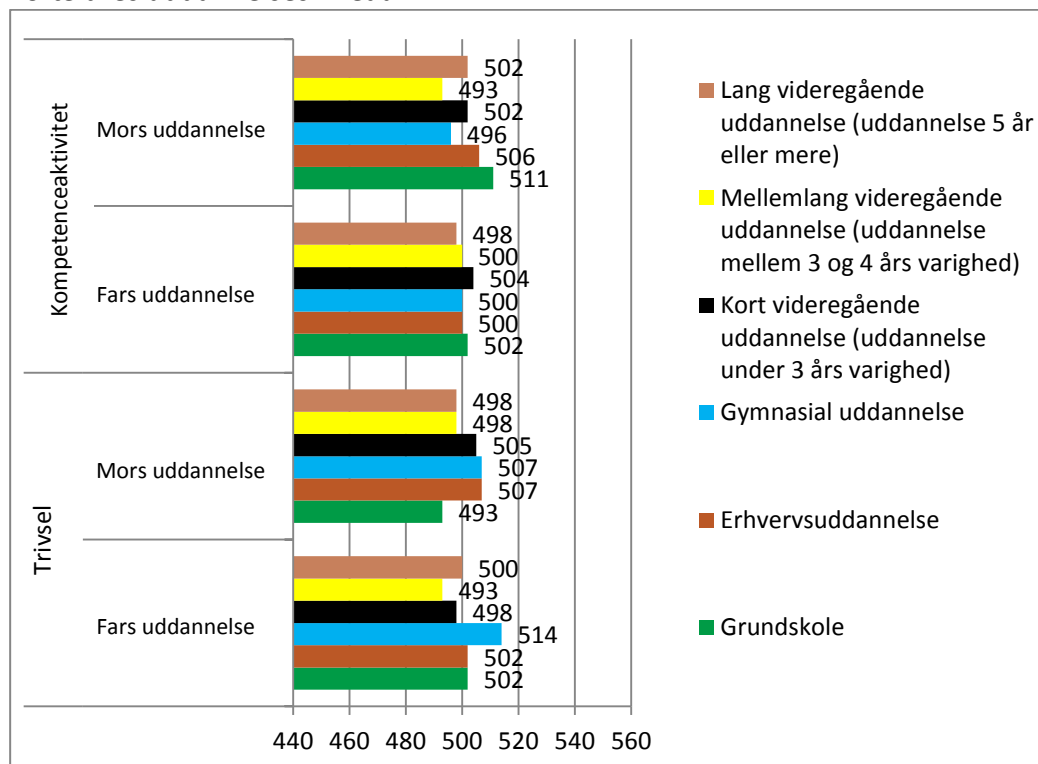


Figur 12: Børns oplevelse af kompetenceaktiviteter, relationer mellem børn og voksne, relation mellem børn samt børns oplevelse af trivsel, målt på modersmål.

For børn med dansk som modersmål ligger børnene inden for gennemsnittet (500). Fremmedsprogede børn med baggrund fra Nordamerika eller Europa har en lille positiv variation fra gennemsnittet i forhold til kompetenceaktiviteter. I relationer mellem børn og voksne samt mellem børn, ligger de indenfor gennemsnittet. I variabelen trivsel ligger de noget over gennemsnittet. Børn med baggrund fra andre lande ligger på gennemsnittet i kompetenceaktiviteter, men de afviger noget i negativ retning i deres relation til de voksne. De har også en lille variation i negativ retning i deres relationer til andre børn, til gengæld trives de bedre end de dansktalende børn, og afvigelsen betegnes som en lille variation. Sammenfattet ser det ud som følgende i forhold til de fire variable:

- Kompetenceaktiviteter: 11 points afvigelse, lille forskel
- Relation mellem børn og voksne: 21 points afvigelse, lille forskel
- Relation mellem børn: 6 points afvigelse, ingen forskel
- Trivsel: 17 points afvigelse, lille forskel

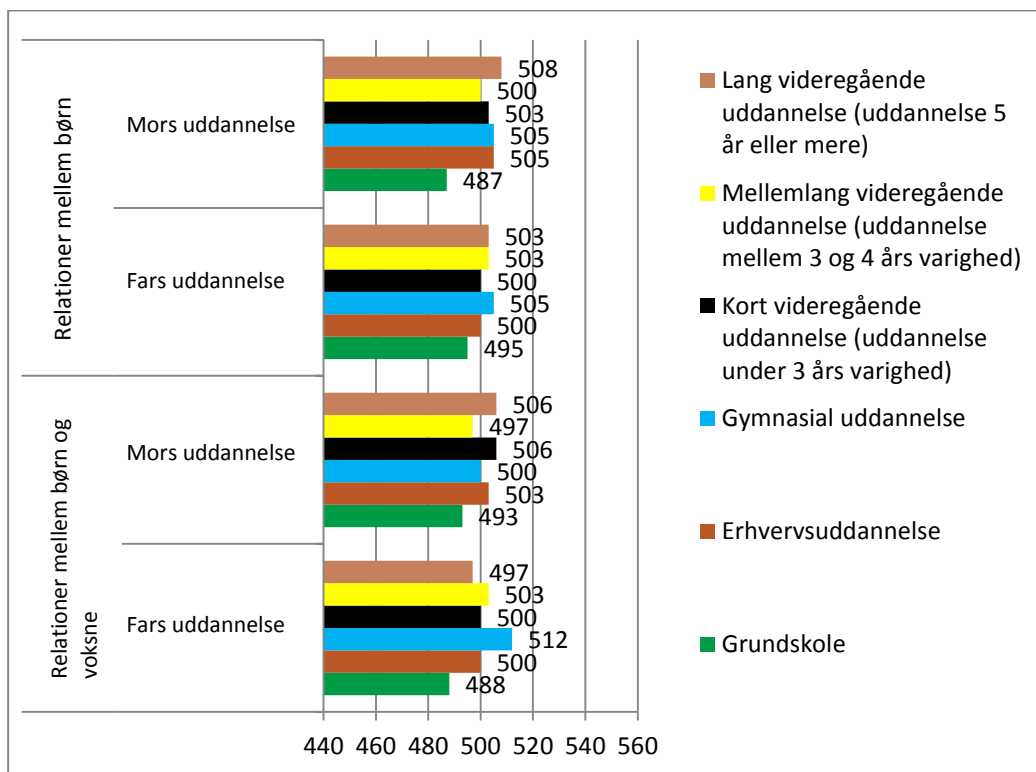
## Forældres uddannelsesniveau



Figur 13: Børns oplevelser af kompetenceaktivitet og trivsel, målt i forhold til hhv. moderens og faderens uddannelsesniveau.

I forhold til forældres uddannelsesniveau udgør børn af forældre med en uddannelse på 5 år eller mere, gennemsnittet. Forældre og børns oplevelse af kompetenceaktiviteter og trivsel, ligger næsten i alle målinger omkring gennemsnittet. I forhold til kompetenceaktiviteter synes det at være en fordel, at have en mor med en kort uddannelse. I forhold til børns trivsel, ses en positiv afvigelse for børn af forældre, der afsluttede deres uddannelse med en gymnasial uddannelse. For børn af en mor med en mellemlang uddannelse, er der en lille negativ variation ved kompetenceaktiviteter og for børn af fædre med en mellemlang uddannelse en lille negativ variation vedrørende variabelen trivsel.

- **Kompetenceaktivitet:**
  - Mor: 18 points afvigelse, lille forskel med hensyn til uddannelsesniveau
  - Far: 6 points afvigelse, ingen forskel med hensyn til uddannelsesniveau
- **Trivsel:**
  - Mor: 14 points afvigelse, lille forskel med hensyn til uddannelsesniveau
  - Far: 21 points afvigelse, lille forskel med hensyn til uddannelsesniveau



Figur 14: Børns oplevelser af relationer mellem børn samt relationer mellem børn og voksne, målt hhv. i forhold til moderens og faderens uddannelsesniveau.

I denne figur udgør forældre med en mellemlang videregående uddannelse gennemsnittet. I forhold til relationer mellem børn ses det, at børn af mødre med grundskoleuddannelse opnår ringere relationer til andre børn, imens børn af mødre med en lang videregående uddannelse har en lille positiv variation, der synes at bevirke, at disse børn skaber bedre relationer. I forhold til relationer mellem voksne og børn er børn af fædre, der afsluttede uddannelse med en gymnasial uddannelse tilsyneladende noget mere tilfredse med relationen, ligesom børn af fædre med en grundskoleuddannelse er noget mere utilfredse.

- Relation mellem børn:
  - Mor: 21 points afvigelse, lille forskel med hensyn til uddannelsesniveau
  - Far: 10 points afvigelse, ingen forskel i forhold til uddannelsesniveau
- Relation mellem børn og voksne:
  - Mor: 13 points afvigelse, lille forskel med hensyn til uddannelsesniveau
  - Far: 24 points afvigelse, lille forskel med hensyn til uddannelsesniveau

## Barnets akademiske præstationer

En række forskningsprojekter, danske og udenlandske – har undersøgt sammenhængen mellem barnets tidlige akademiske kompetencer og barnets akademiske præstationer i dagtilbuddet (Cunha, Heckman, Lochner, og Masterov, 2005; Siraj-Blatchford et al., 2011).

Med inspiration fra Egelund (2016) understreges det at børn i børnehavealderen har børn en naturlig lyst til at beskæftige sig med tal og med bogstaver og lyde, og et helt basalt kendskab til disse ting er også en vigtig forudsætning for en god skolestart, ikke mindst for børn fra socialt og sprogligt svagt stillede hjem. Såvel OECD som EU har sat fokus på betydningen og udviklingen af dagtilbud. OECD har gjort det med rapporterne "Starting Strong" (OECD, 2001), "Education Policy Analysis" (OECD, 2002) og "Starting Strong 2" (OECD, 2006). EU har gjort det i en "Meddelelse fra Kommissionen". I Education Policy Analysis kom analytikerne frem til, at dagpasningsområdet er vigtigt, ikke bare for børnenes sikre pasning, men også for at gøre dem parate til det videre uddannelsesforløb og for at sætte ind over for risikobørn – og dermed også den sociale arv. Analytikerne fandt, at der kan identificeres to hovedtraditioner, en engelsk-fransk, hvor hovedvægten ligger på tidlig indlæring af "akademiske færdigheder", og en nordisk, hvor der lægges mest vægt på at stimulere børnenes udvikling til at blive "frie mennesker". Konkluderende fandt man imidlertid, at begge traditioner har mange gode sider, når de iværksættes på en passende måde i forhold til børnenes udviklingstrin – og at de derfor bør kombineres, hvad der igen med fordel kan ske i forbindelse med læreplaner, hvor kreativitet, leg og læring udvikles i aktiviteter, som går på sociale kompetencer, sprogstimulering, tidlig bogstav- og taltræning, indføring i naturen og introduktion til den fælles kultur. I Starting Strong rapporterne og i EU-meddelelsen bliver der lagt vægt på, at dagtilbuddene har en vigtig rolle at spille over for børn fra svage sociale og økonomiske kår, herunder for børn med indvandringsbaggrund. Der bliver også peget på, at der er behov for et stærkt og ligeværdigt partnerskab med uddannelsessystemet, og at især overgangen fra børnehave til skole er et problem for mange børn. Endelig bliver der lagt vægt på, at personalet i dagtilbud skal have en passende uddannelse. EU-meddelelsen rummer resultater, som PISA- og PIRLS-undersøgelsernes data har muliggjort, og disse data viser, at deltagelse i førskoletilbud giver et løft, der svarer til mellem et og to skoleår. Efter gennemgang af EU-landenes førskoletilbud kommer kommissionen med anbefaling af, at man i et samarbejde søger at imødekomme den dobbelte udfordring, det er både at give alle adgang til førskoletilbud og at forbedre kvaliteten af ordningerne gennem velintegrerede tjenester, der bygger på en fælles vision for den rolle, ordningerne spiller, at etablere planer for arbejdet i tilbuddene og at sørge for, at personalet har de nødvendige kompetencer. SFI har gennemført en analyse, hvor man har set på de danske erfaringer og erfaringer fra USA. Sidstnævnte stemmer meget overens med resultaterne fra OECD og EU, mens de danske erfaringer er meget spinkle, da der dels ikke er tradition for at gennemføre effektforskning, dels kun er meget få institutioner, der benytter sig af veldefinerede, systematiske og afprøvede programmer. Der er med andre ord tvivl om, hvordan daginstitutionerne skal gøre en indsats over for socialt udsatte børn. SFI har senere gennemført en forskningskortlægning af børnehavens betydning for børns udvikling over de den gang seneste otte års internationale forskning, idet man i særlig grad har støttet

sig til eksperimentelle undersøgelser med sammenligningsgrupper (Nielsen & Christoffersen, 2009). Det viste sig, at børns adgang til højkvalitetsbørnehaver generelt øger deres IQ, skoleparathed og dermed deres langsigtede udbytte af skolegangen. Således blev uddannelsesresultaterne i dagtilbuddet bedre, flere fik en erhvervsuddannelse, flere klarede sig bedre på arbejdsmarkedet, færre fik overførselsindkomster, blev arbejdsløse og kriminelle. Højkvalitetsbørnehaver er karakteriseret ved, at personalet har en specialiseret uddannelse og har en god kontakt med børnene, samt at der er gode normeringer.

I figurerne nedenfor er børns kompetencer (genkendelse af tal, genkendelse af bogstaver, genkendelse af geometriske figurer og genkendelse af ord) og færdigheder (sociale færdigheder, kommunikation og sprog og motorik og fysiske aktiviteter) i kommunen beskrevet.

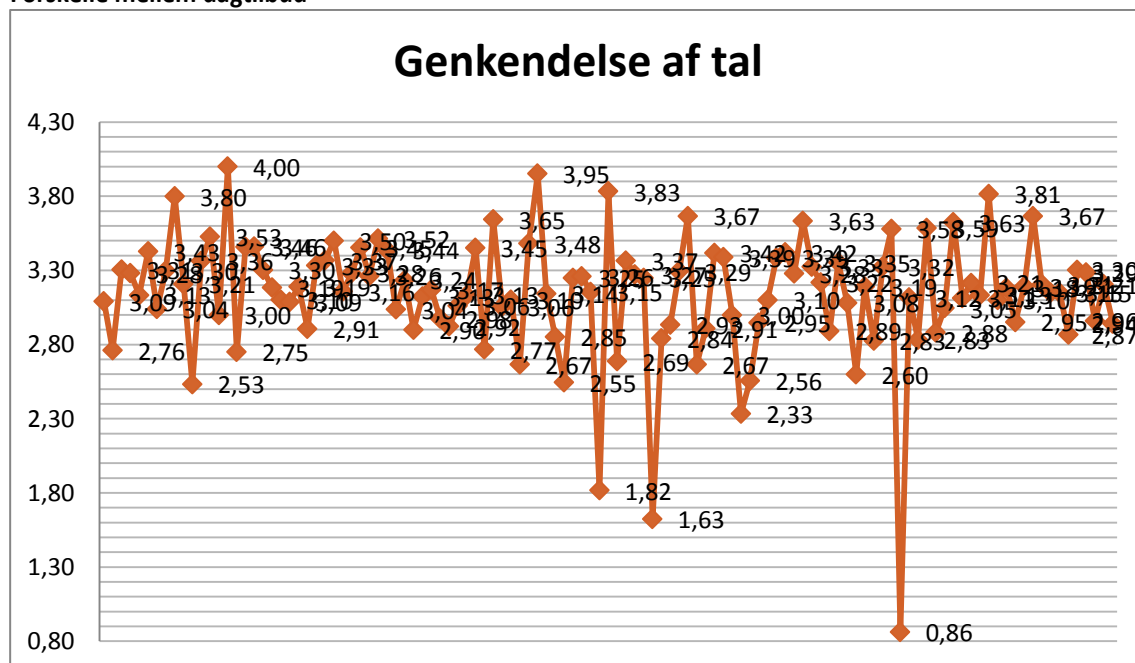
### Kompetence – tal

I nedenstående tabel ses princippet for børnespørgsmålene ift. tal, bogstaver, ord og geometriske figurer. Børnene får præsenteret fire tal, i dette tilfælde 1, 4, 5 og 8. De skal så identificere fem-tallet.

	1	4	5	8	Gennemsnit
Genkendelse af tal: 5	176	212	2455	275	0,79

Tabel 17: Tabel der viser principper for børnespørgsmål i forhold til genkendelse af tallet 5

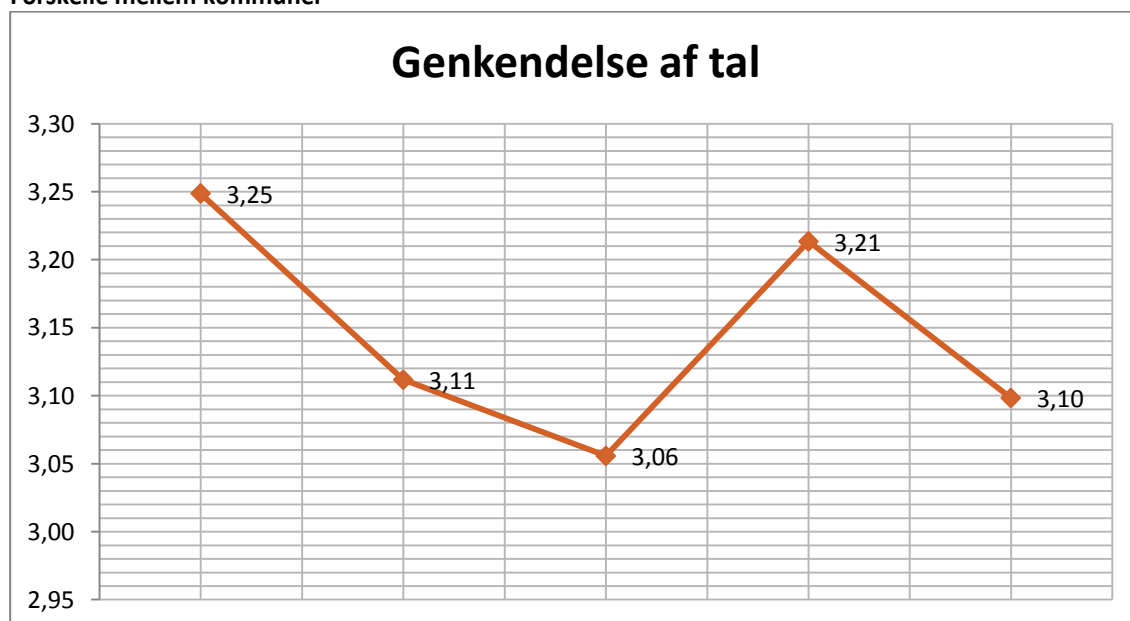
### Forskelle mellem dagtilbud



Figur 15: De enkelte dagtilbuds score for børns genkendelse af cifrene 3, 5, 8 og 16, vist som gennemsnit i samtlige dagtilbud.

Som det fremgår af ovenstående figur vedrørende børns kompetence til genkendelse af tal, er der markante afvigelser fra dagtilbud til dagtilbud. Her skulle børn genkende tal fire gange. Resultaterne fra kortlægningsundersøgelsen viser, at der er et dagtilbud, hvor alle børn genkendte alle fire tal, ligesom der også var dagtilbud, hvor børn ikke genkendte nogle af tallene. Forskellen mellem dagtilbud i forhold til børns kompetencer til at genkende tal er i kortlægningsundersøgelsen 2,80 standardafvigelse, hvilket må betegnes som en meget stor forskel.

#### Forskelle mellem kommuner



Figur 16: Børns genkendelse af cifrene 3, 5, 8 og 16, vist som gennemsnit for de fem kommuner.

Som det fremgår af ovenstående figur vedrørende børns kompetencer til genkendelse af tal vist som gennemsnit af de fem kommuner, er afvigelserne 0,19 point. Det skal igen bemærkes, at kommunernes score ligger i den høje ende af 1 til 4 skalaen. Som nævnt tidligere kan disse beskedne udsving dog rumme substantielle forskelle, der er større, end tallet indikerer, da der pga. populationens størrelse vil ske en regression mod gennemsnittet. Gennemsnittet af de fem kommuners score er: 3,15 point. Forskellen udtrykt i standardafvigelse mellem kommunerne er 0,17, dvs. en lille, men signifikant forskel.

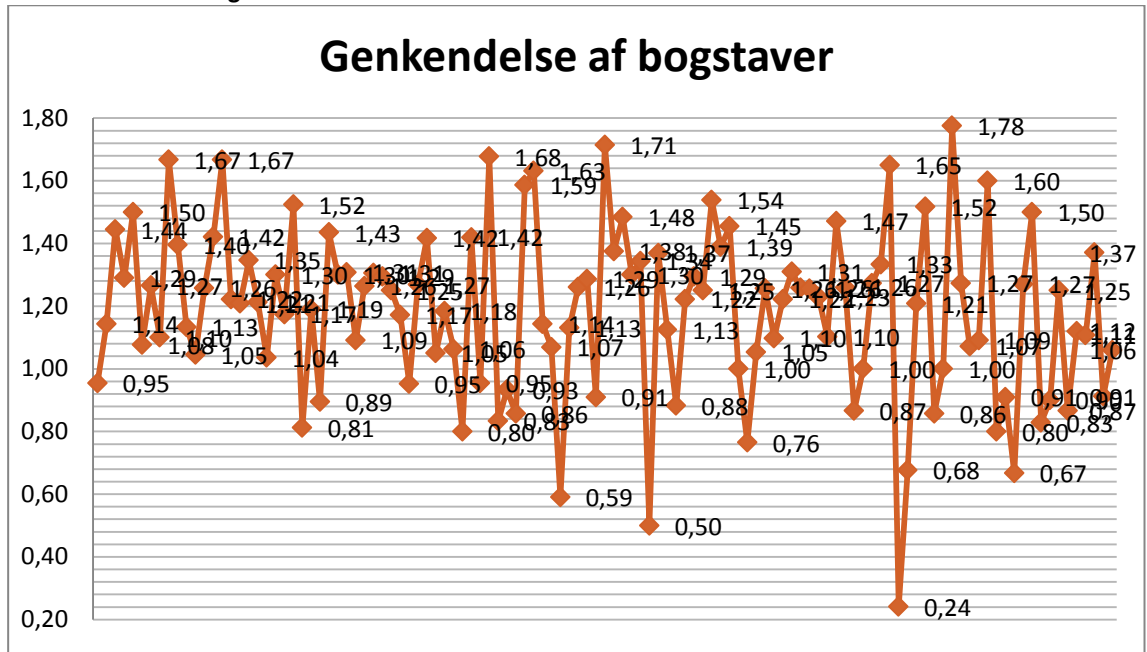
#### Kompetence – bogstaver

I nedenstående tabel ses princippet for børnespørgsmålene ift. bogstaver. Børnene bliver i tilfældet bogstaver præsenteret for fire bogstaver og skal identificere fx B.

	A	D	B	F	Gennemsnit
Genkendelse af bogstaver: B	405	422	1847	395	0,60

Tabel 18: Tabel der viser principper for børnespørgsmål i forhold til genkendelse af bogstavet B.

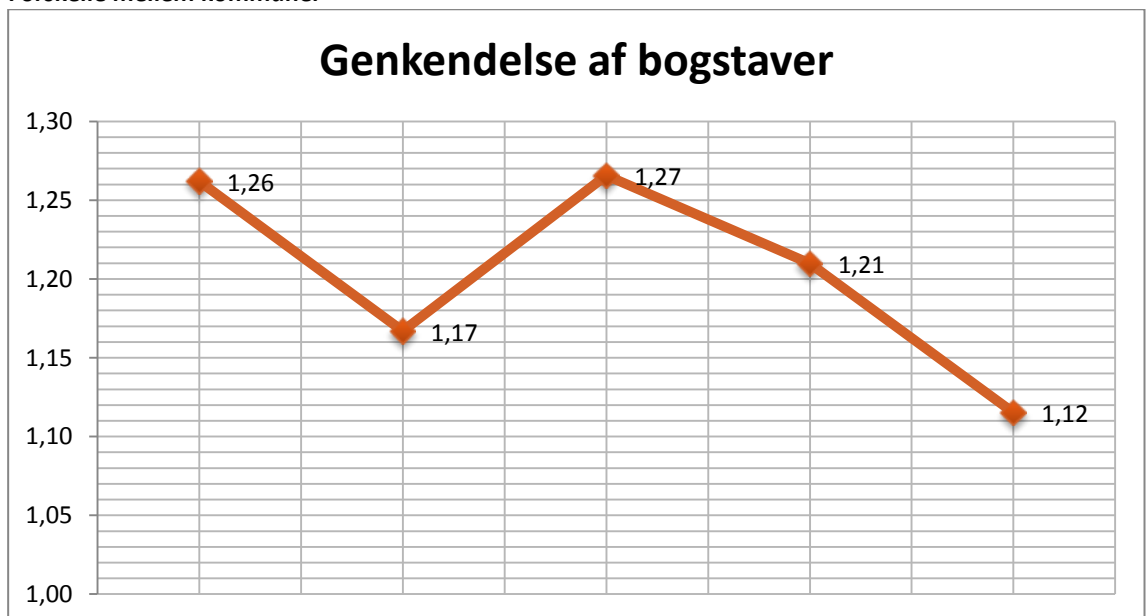
### Forskelle mellem dagtilbud



Figur 17: De enkelte dagtilbuds score for børns genkendelse af bogstaverne A, B, C, D og G

I forhold til genkendelse af bogstaver er udsvingene mellem de deltagende dagtilbud markante. Forskellen mellem de bedst scorende og de dårligst scorende dagtilbud udtrykt i standardafvigelse er 1,93, hvilket må betegnes som en meget stor forskel.

### Forskelle mellem kommuner



Figur 18: Børns genkendelse af bogstaverne A, B, C, D og G, vist som kommunale gennemsnit.

I ovenstående figur ses kommunernes samlede score i forhold til børnenes genkendelse af bogstaver. Scoren rummer en forskel på 0,15 point fra den bedst scorende kommune til den dårligste, hvilket udgør en forskel udtrykt i standardafvigelse på 0,19, som er en lille, men signifikant forskel.

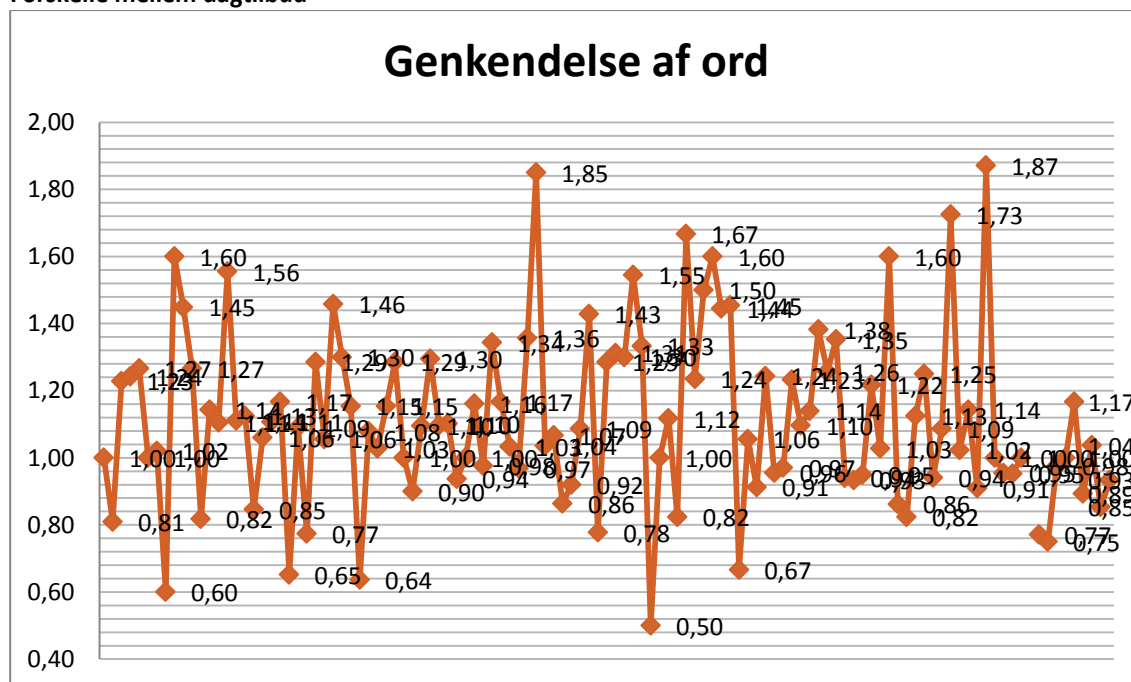
### Kompetence – ord

I nedenstående tabel ses princippet for børnespørgsmålene ift. ord. Børnene bliver i tilfældet ord præsenteret for lydrette ord på to og tre bogstaver, og de skal i nedenstående eksempel identificere ordet SOL.

	SO	BI	SOL	Gennemsnit
Genkendelse af ord: SOL	830	365	1847	0,61

Tabel 19: Tabel der viser principper for børnespørgsmål i forhold til genkendelse af ordet sol.

### Forskelle mellem dagtilbud

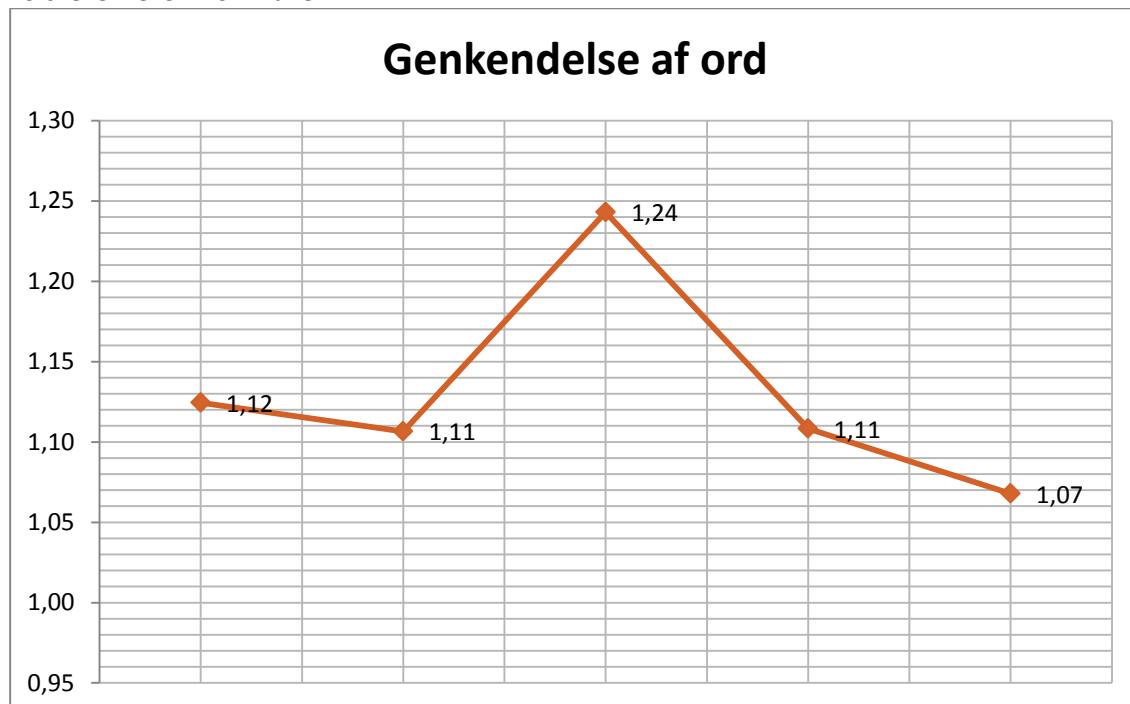


Figur 19: De enkelte dagtilbuds score for børns genkendelse af ord.

I forhold til genkendelse af lydrette ord på to og tre bogstaver er udsvingene mellem de deltagende dagtilbud markante. Forskellen mellem den bedst scorende og den dårligst scorende er udtrykt i standardafvigelse på 1,74. Dette er en meget stor forskel, og det viser stor variation mellem dagtilbuddene i børns kompetence indenfor dette område.



## Forskelle mellem kommuner



Figur 20: Børns genkendelse af ord vist som kommunale gennemsnit.

I forhold til genkendelse af ord er forskellen mellem den bedst scorende kommune og den dårligst scorende på 0,23 standardafvigelse. Selv om dette ikke er en markant forskel, kommer en af de fem deltagende kommuner her klart bedre ud end de andre fire. Den gennemsnitlige score ved ordgenkendelse er 1,13. Ved bogstavs-genkendelse var scoren 1,21. Som nævnt tidligere kan disse beskedne udsving dog rumme substantielle forskelle, der er større, end tallet indikerer, da der pga. populationens størrelse vil ske en regression mod gennemsnittet.

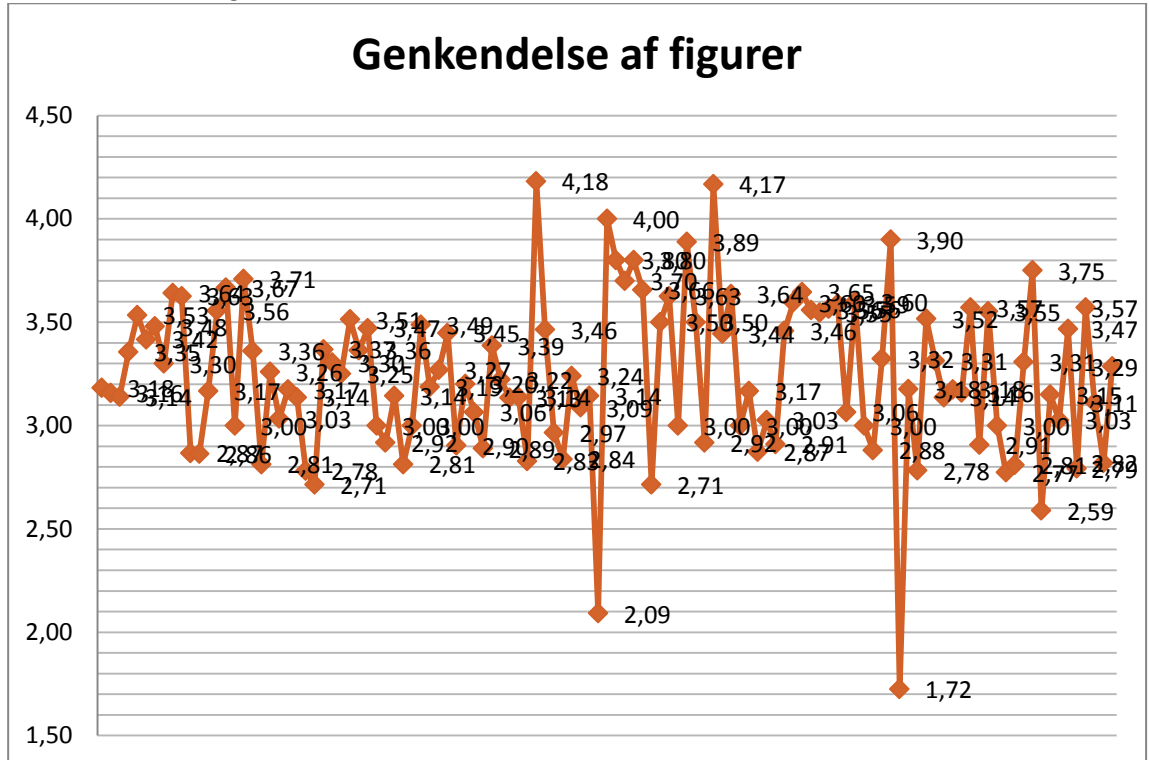
## Kompetence – geometriske figurer

I nedenstående tabel ses princippet for børnespørgsmålene ift. genkendelse af geometriske figurer. Børnene blev præsenteret for figurerne kvadrat, trekant, cirkel og rektangel, og i nedenstående eksempel skulle de identificere et kvadrat.

	Kvadrat	Trekant	Cirkel	Rektangel	Gennemsnit
Genkendelse af geometrisk figur: Kvadrat	464	168	184	2268	0,61

Tabel 20: Tabel der viser principper for børnespørgsmål i forhold til genkendelse af kvadrat.

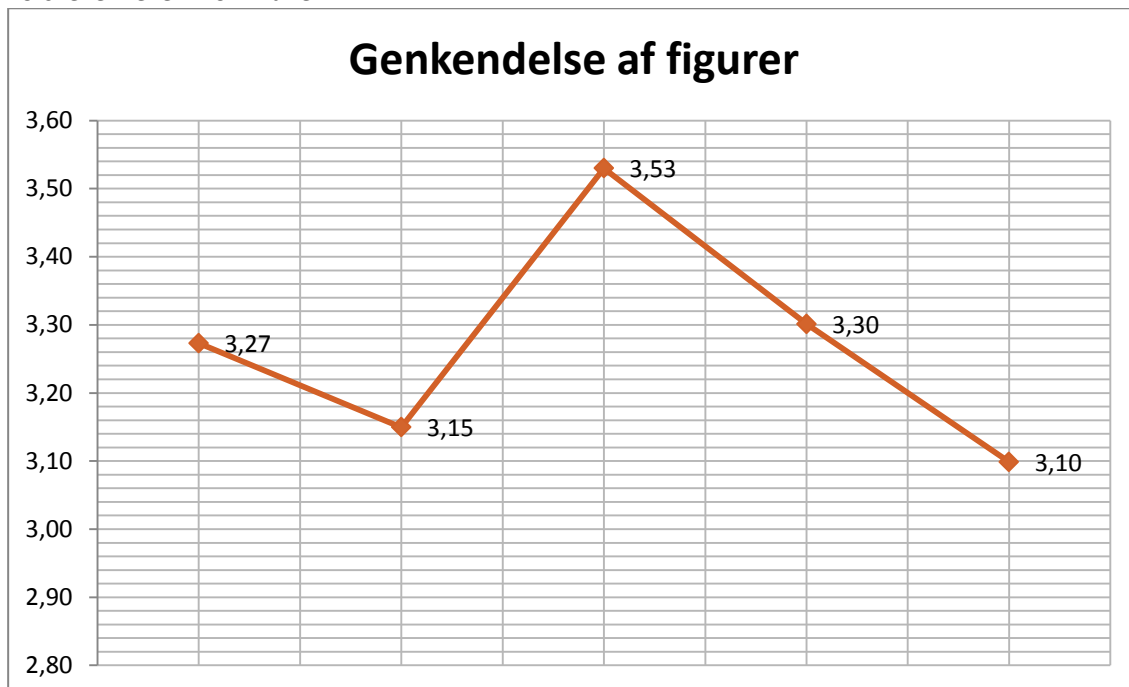
Forskelle mellem dagtilbud



Figur 21: De enkelte dagtilbuds score for børns genkendelse af geometriske figurer

Børnene skulle her genkende fem forskellige geometriske figurer. Spredningen mellem de målte dagtilbud er markant. Forskellen på de dagtilbud, der scorer bedst og det dagtilbud, der scorer dårligst er 2,16 udtrykt i standardafvigelse, hvilket må betegnes som en stor forskel. Der er dagtilbud, hvor børn i gennemsnit genkender fire ud af de fem geometriske figurer, ligesom der er dagtilbud, hvor de deltagende børn i gennemsnit genkender en eller to figurer.

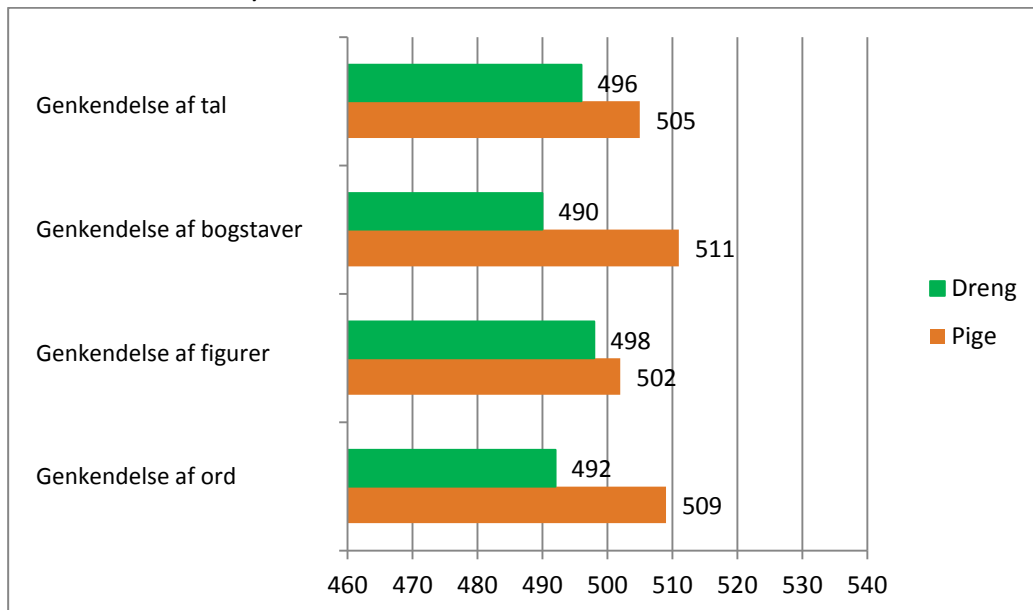
## Forskelle mellem kommuner



Figur 22 Børns genkendelse af cirkel, kvadrat, trekant og rektangel, vist ved kommunale gennemsnit.

I forhold til genkendelse af figurer (cirkel, kvadrat, trekant og rektangel) er spredningen mellem de målte dagtilbud større end de øvrige variable i denne kategori (tal, bogstaver og ord). Forskellen på den bedst scorende kommune og den dårligst scorende er 0,38 standardafvigelse. Denne forskel mellem kommunerne er relativt stor.

## Forskelle mellem køn

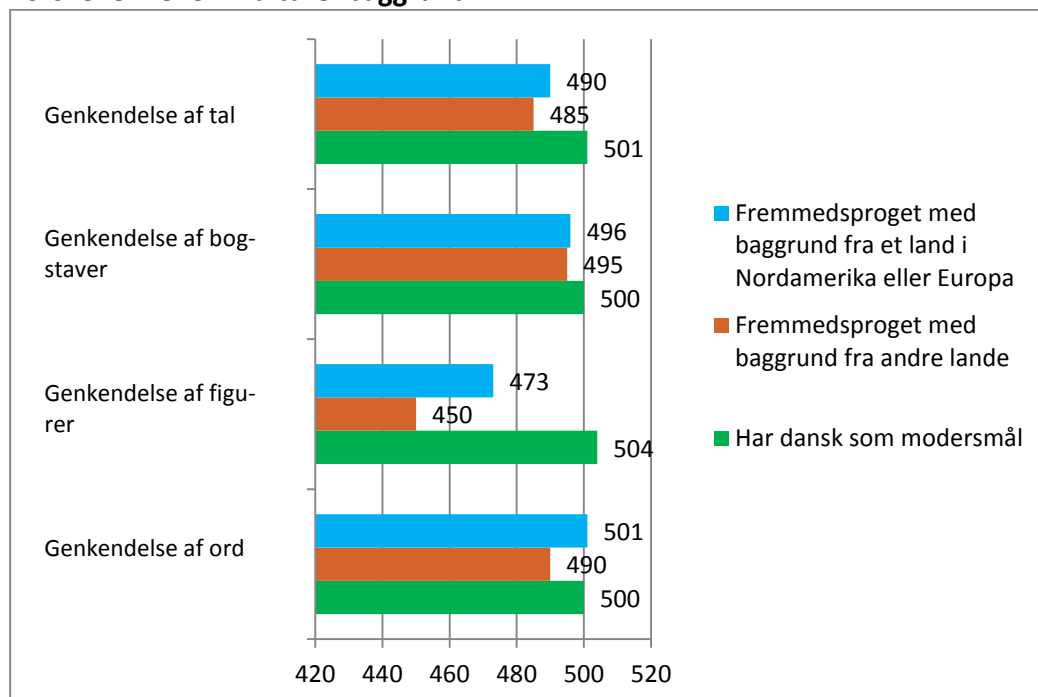


Figur 23: Forskelle mellem køn, drenge (grøn) og piger (orange) vist i 500 point-skalaen. Figuren viser genkendelse af tal, bogstaver, geometriske figurer og ord.

Det ses i alle fire variable, at pigerne scorer omkring eller over gennemsnittet (500). Ved genkendelse af ord har de en lille variation, og med hensyn til bogstaver er de også signifikant afvigende med nogen variation, imens drengene i disse to variable har en lille afvigelse i negativ retning. Som ved figuren der viser kønsforskellen ved relationer, kompetencer og trivsel, scorer pigerne således bedre end drengene i samtlige variable.

- Genkendelse af tal: 9 points afvigelse, ingen kønsforskel
- Genkendelse af bogstaver: 21 points afvigelse, lille kønsforskel
- Genkendelse af figurer: 4 points afvigelse, ingen kønsforskel
- Genkendelse af ord: 17 points afvigelse, lille kønsforskel

## Forskelle mellem kulturel baggrund

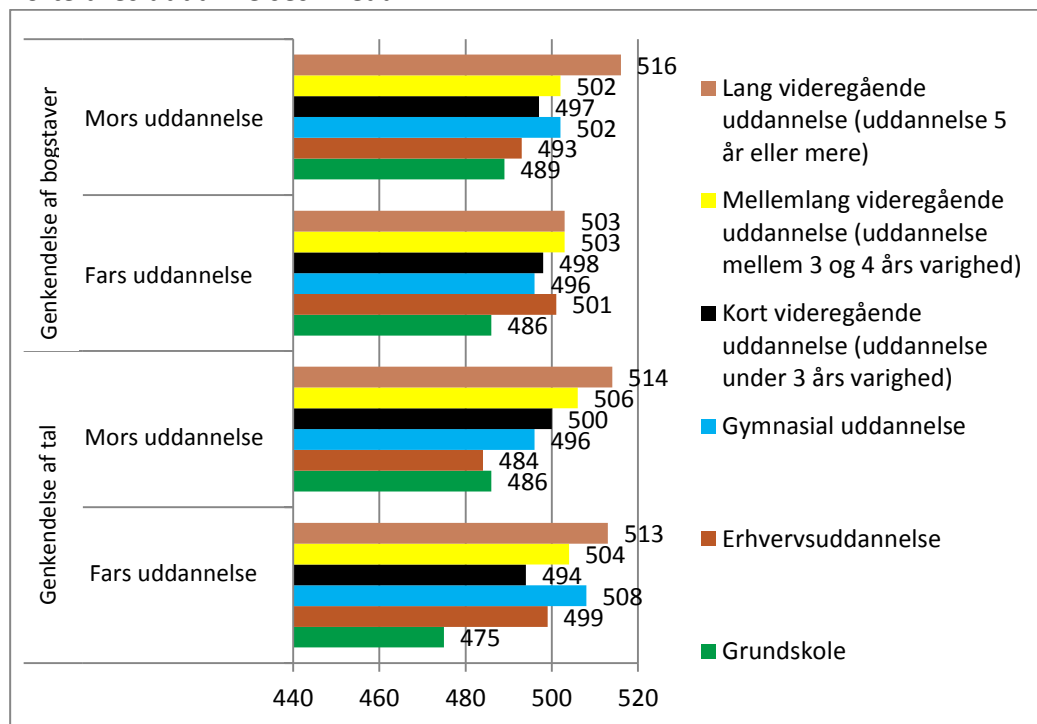


Figur 24: Forskelle mellem børns score af tal, bogstaver, figurer og ord, målt på kulturel baggrund.

Når vi ser på børnenes akademiske kompetencer, er børn med dansk som modersmål tæt på gennemsnittet i alle fire variable. I variabelen tal-genkendelse scorer ikke dansktalende børn ringere end dansktalende børn, og for fremmedsprogede børn fra andre lande end vestlige, er der tale om nogen variation. Ved genkendelse af figurer, scorer børn fra ikke vestlige lande ringest med en meget stor variation fra gennemsnittet, mens fremmedsprogede børn fra Nordamerika eller Europa har en stor afvigelse.

- Genkendelse af tal: 16 points afvigelse, lille forskel ud fra etnicitet
- Genkendelse af bogstaver: 5 points afvigelse, ingen forskel ud fra etnicitet
- Genkendelse af figurer: 54 points afvigelse, moderat forskel ud fra etnicitet
- Genkendelse af ord: 11 points afvigelse, lille forskel ud fra etnicitet

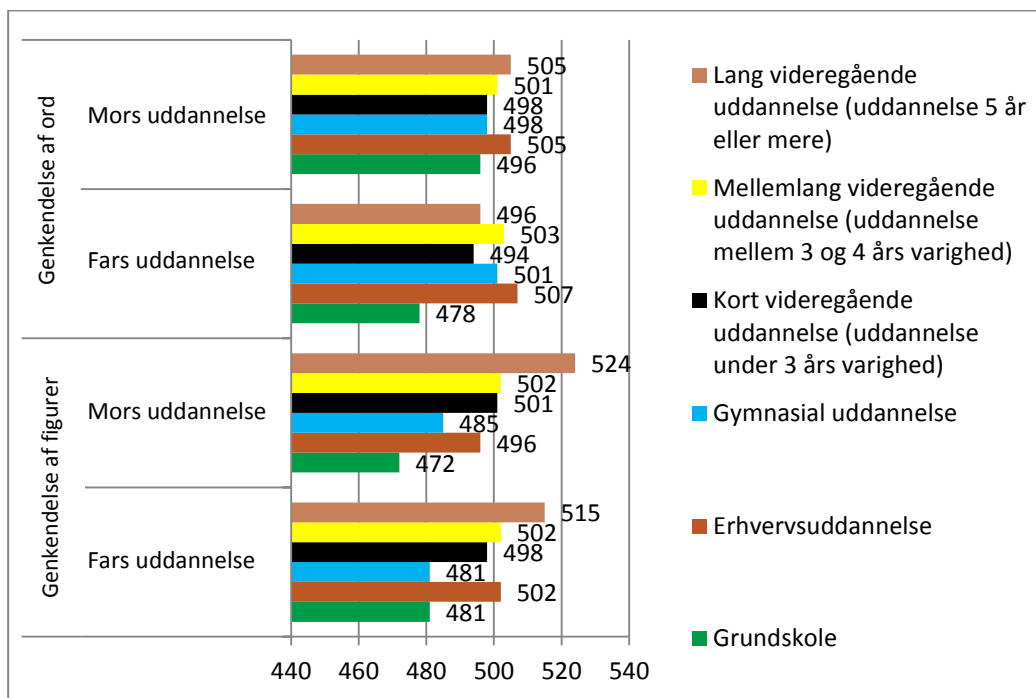
## Forældres uddannelsesniveau



Figur 25: Forskelle mellem børns score af tal og bogstavgenkendelse, målt på forældres uddannelsesniveau.

Børn af forældre med kort videregående uddannelse udgør i disse to variabler gennemsnittet, og tendensen i figuren er, at jo længere uddannelse forældrene har, des bedre scorer børnene i tal og bogstavgenkendelse, og jo kortere uddannelse forældrene har, des dårligere scorer børnene.

- Genkendelse af bogstaver:
  - Mor: 27, lille forskel ud fra uddannelsesniveau
  - Far: 17, lille forskel ud fra uddannelsesniveau
- Genkendelse af tal:
  - Mor: 30, lille forskel ud fra uddannelsesniveau
  - Far: 38, moderat forskel ud fra uddannelsesniveau



Figur 26: Forskelle mellem børns score af ord og figurgenkendelse, målt på forældres uddannelsesniveau.

Børn af forældre med kort videregående uddannelse udgør også i disse to variabler gennemsnittet, og tendensen i figuren er, at jo længere uddannelse forældrene har, des bedre scorer børnene i tal og bogstavgenkendelse, og jo kortere uddannelse forældrene har, des dårligere scorer børnene. Dog er det ikke markant i ordgenkendelse, hvor samtlige uddannelses typer af mødre ligger på gennemsnittet.

- Genkendelse af ord:
  - Mor: 9 points afvigelse, ingen forskel ud fra uddannelsesniveau
  - Far: 29 points afvigelse, lille forskel ud fra uddannelsesniveau
- Genkendelse af figurer:
  - Mor: 52 points afvigelse, moderat forskel ud fra uddannelsesniveau
  - Far: 34 points afvigelse, lille forskel ud fra uddannelsesniveau

### Opsummering af børndata

I dette afsnit vil vi opsummere resultaterne af børnenes udsagn og afslutte med en kort analytisk diskussion af disse resultater.

### **Børns trivsel**

- Ni ud af ti børn kan lide at være i børnehaven
- Otte ud af ti børn glæder sig til at komme i børnehaven
- Otte ud af ti børn synes, de laver sjove ting i børnehaven
- Fem ud af ti børn oplever at blive drillet

### **Relationer voksen-barn**

- Fire ud af ti børn oplever at blive skældt ud
- Ni ud af ti børn oplever, at de har et godt forhold til de voksne, og at de godt kan lide dem
- Otte ud af ti børn oplever, at de voksne vil lytte til dem
- Otte ud af ti børn fortæller, at de aldrig bliver vrede på de voksne
- Otte ud af ti børn fortæller, at de ofte får ros af de voksne

### **Relationer mellem børn**

- Otte ud af ti børn har altid nogen at lege med i børnehaven
- Fem ud af ti børn oplever, at der bliver sagt grimme ting til dem i børnehaven
- Ni ud af ti børn har en god ven i børnehaven

### **Kompetenceaktiviteter**

- Syv ud af ti børn oplever, at der tales om bogstaver og ord i børnehaven
- Syv ud af ti børn siger ja til, at der bliver sunget og spillet musik i børnehaven
- Otte ud af ti børn oplever, at der bliver læst historier i børnehaven
- Ni ud af ti børn oplever, at der bliver tegnet og malet i børnehaven
- Ni ud af ti børn synes, at det er hyggeligt, når de spiser sammen i børnehaven

Endelig skal det siges, at der er stor spredning i, hvordan børn oplever dette fra dagtilbud til dagtilbud.

### **Betydningen af børnenes køn**

- Piger trives signifikant bedre end drenge
- Piger har signifikant bedre relationer til de voksne, end drenge
- Piger har signifikant bedre oplevelse af kompetenceaktiviteter i børnehaven, end drenge
- Piger har signifikant bedre bogstavgenkendelse og ordgenkendelse end drenge
- Aktiviteterne i børnehaven appellerer mere til piger
- Drenge får mere skæld ud
- Pigerne vil i højere grad end drengene trøstes af de voksne
- Drengene bliver oftere vrede på de voksne
- Pigerne kan i højere grad end drengene lide de voksne



### Betydningen af kulturel baggrund

- Minoritetssproglige børn svarer således, at deres trivsel synes at være signifikant bedre end børn med dansk som modersmål
- Minoritetssproglige børn med ikke vestlig baggrund har signifikant ringere relationer til andre børn og til de voksne i børnehaven
- Minoritetssproglige børn fra vestlige lande har signifikant bedre oplevelse af kompetenceaktiviteterne
- Minoritetssproglige børn fra ikke vestlige lande har signifikant lavere talgenkendelse, genkendelse af geometriske figurer og ordgenkendelse end børn med dansk som modersmål
- Minoritetssproglige børn fra vestlige lande, har signifikant dårligere talgenkendelse og genkendelse af geometriske figurer end børn med dansk som modersmål

### Betydningen af forældres uddannelsesbaggrund

- I forhold til relationer til de voksne og til andre børn, er det en fordel at have forældre med en erhvervsuddannelse eller længere uddannelse. Det er en ulempe at have forældre, der har afsluttet deres uddannelse med grundskolen
- I forhold til genkendelse af bogstaver, tal, og geometriske figurer, er det en fordel med forældre med en uddannelse på gymnasialt niveau eller derover. Det er samtidig en ulempe at have forældre med en kort uddannelse

### Diskussion

Ser man på de samlede resultater for den første kortlægningsundersøgelse i Program for Læringsledelse - dagtilbud, så er der meget store variationer fra dagtilbud til dagtilbud og fra kommune til kommune. Variationer der gør, at børns vilkår for trivsel, læring og udvikling varierer fra dagtilbud til dagtilbud. Der synes at blive skabt sociale skel allerede iblandt de 4, 5 og 6 årige børn, afhængig af deres dagtilbud.

Selv om dette er små forskelle, og selvom drengene og pigerne går i de samme dagtilbud, på de samme stuer, med det samme personale og de har forældre med det samme uddannelsesniveau. Alligevel er der systematiske og signifikante forskelle til pigernes fordel. Spørgsmålet er hvorfor?

I arbejdet med at skabe dagtilbud af høj kvalitet viser forskning i almen pædagogisk virksomhed for de 0-6 årige, at betydningen af kontekstuelle faktorer og pædagogisk kvalitet hænger tæt sammen (denne sammenhæng er beskrevet i introduktionen) (Broström og Vejleskov, 2009; Hansen, 2014, 2015a; Sheridan Samuelsson og Johansson, 2009). Det skal nævnes, at kontekstuelle faktorer er elementer som relationen mellem børn og voksen, relationen mellem barn-barn, dagtilbuddets inklusionsstrategier, dagtilbuddenes evne til at koble omsorg og læring, interaktionernes karakter, forældrenes syn på dagtilbuddet, læringens målrettethed, pædagogikkens indhold og pædagogiske strategier, ledelsesforhold og det pædagogiske personales syn på fx læring. Pædagogisk kvalitet er karakteren af, hvordan disse kontekstuelle forhold håndteres (Hansen, 2015b). Disse elementer er gensidigt afhængige af hinanden.

Det vil fremadrettet være relevant at se på, hvordan elementer som ovenstående kvalitetsparametre faciliteres i de dagtilbud, som scorer højt i forhold til de dagtilbud, som scorer lavt.

Spørgsmålet er nu, hvordan det personale der er tættest på børnene, kontaktpædagogerne, vurderer børnene? Det vil ud over en vurdering af børnene også fortælle noget om hvilket barnesyn, der findes i forhold til forskellige kategorier af børn – drenge, piger, forskellige etniciteter og forskellig socio-økonomisk baggrund.

## Kapitel 5:

# Kontaktpædagogdata

I denne kategori har vi spurgt kontaktpædagogerne om en vurdering af børnenes sociale færdigheder, kommunikation og sprog samt motorik og fysisk aktivitet. Disse temaer refererer også til de pædagogiske læreplaner.

### Sociale færdigheder

Bowlby henviser dels til sine egne observationer, dels til – blandt flere – udviklingspsykologen Mary Ainsworth, der foretog empiriske undersøgelser af børns tilknytningstrang i 1950'erne (Bowlby, 1988/2003, p. 36). Ainsworths observationer fokuserede bl.a. på mødres evne til at skabe tryk tilknytning og udvikle social forståelse og social evne. Hun identificerede flere vokseninitierede interaktionsvariable, som hun beskrev som vigtige for børns tilknytning (Ainsworth, 1978). Her nævnes fire (delvist mine oversættelser):

Omsorgsgivernes evne til:

1. Lydhørhed
2. Accept
3. Samarbejde
4. Psykisk tilgængelighed

Erfaringerne, som de kommer til udtryk i interaktioner med omverdenen, udgør byggestenene i barnets indre forståelse af sig selv og de andre, udformning af disse arbejdsmodeller var led i Bowlbys opgør med den psykoanalytiske oplevelse, der mente, at barnets fantasier snarere end omverdenens påvirkning dannede grundlag for udviklingen af indre psykiske strukturer (Stern, 2014, p. 161). Spørgsmålet er, hvordan disse kommer til udtryk i kommunens dagtilbud.

Et barn kan have en tryk tilknytning til sine forældre men en utryk tilknytning til voksne i dagtilbuddet. Eller omvendt. Alison Clarke-Stewart og Virginia D. Allhusen beskriver, også med henvisning til flere NICHD studier, at kvalitet i "childcare" ikke er relateret til tilknytningsrelationer eller særlige interaktioner med en god ven, men i højere grad må måles ud fra ECERS (Early Childhood Environment Rating Scale) og ITERS (Infant/Toddler Environment Rating Scale), ligesom elementer som forældres indkomst og geografi har betydning (Clarke-Stewart & Allhusen, 2005, pp. 106-108).

Cassidy (2008) tager udgangspunkt i både Ainsworth og Bowlby, når hun beskriver barnets evne til at skabe tilknytningsreferencer til flere. I forhold til forældre

er moderen den naturlige tilknytningsperson, og barnet har en tendens til tilknytning til de fædre, der er "*sensitively responsive*" (Cassidy, 2008: 14). Der er med andre ord mulighed for et hierarki af tilknytningspersoner.

### Tilknytningshierarki

Antallet af tilknytningspersoner er ifølge Cassidy ikke begrænset, men inddelt i hierarkier. Det er desuden en vigtig pointe, at selv om et barn har adskillige tilknytningspersoner, er disse ikke indbyrdes udskiftelige men indgår netop i et tilknytningshierarki (Cassidy, 2008: 15). Med henvisning til V.L. Colin (Colin, 1996) lister Cassidy fem punkter, som er bestemmende for tilknytningshierarkiet (min oversættelse):

1. Hvor meget tid tilknytningspersonen bruger på omsorg for barnet
2. Kvaliteten af den omsorg, der ydes
3. Hvor stor emotionel investering i barnet, de voksne hver især foretager
4. Sociale koder

Og så tilføjer Cassidy sit eget punkt:

5. Omsorgspersonens gentagne tilstedeværelse over tid i barnets liv (selvom hvert møde er kort, er det vigtigt)

(Cassidy, 2008, p. 15).

Hvis vi indsætter Ainsworths førnævnte fire punkter i Cassidys punkt to, bliver det til følgende elementer, som den gode omsorgsgiver i dagtilbuddet skal kunne opfylde tilfredsstillende for at blive en god tilknytningsperson:

1. Hvor meget tid tilknytningspersonen bruger på omsorg for barnet
2. Kvaliteten af den omsorg, der ydes
  - a. Lydhørhed (*sensitivity-insensitivity to baby's signals and communication*)
  - b. Accept (*acceptance-rejection*)
  - c. Samarbejde (*cooperation-interference*)
  - d. Psykisk tilgængelighed (*psychological accessibility-ignoring*)
3. Hvor stor emotionel investering i barnet, de voksne hver især foretager
4. Sociale koder
5. Omsorgspersonens gentagne tilstedeværelse over tid i barnets liv (selvom hvert møde er kort, er det vigtigt)

Barnets tilknytning og dets tilknytningstrang tænkes som basis i den proces som det, der trækker barnet ind i oplevelsen af samhørighed. I dette afsnit beskrives med udgangspunkt i Daniel N. Sterns forståelse, hvordan barnet via affektiv afstemning udvikler fornemmelse af selv, altså en gryende følelse af at være et

subjekt blandt andre subjekter. Spørgsmålet er, hvordan dette kommer til udtryk i kommunens dagtilbud.

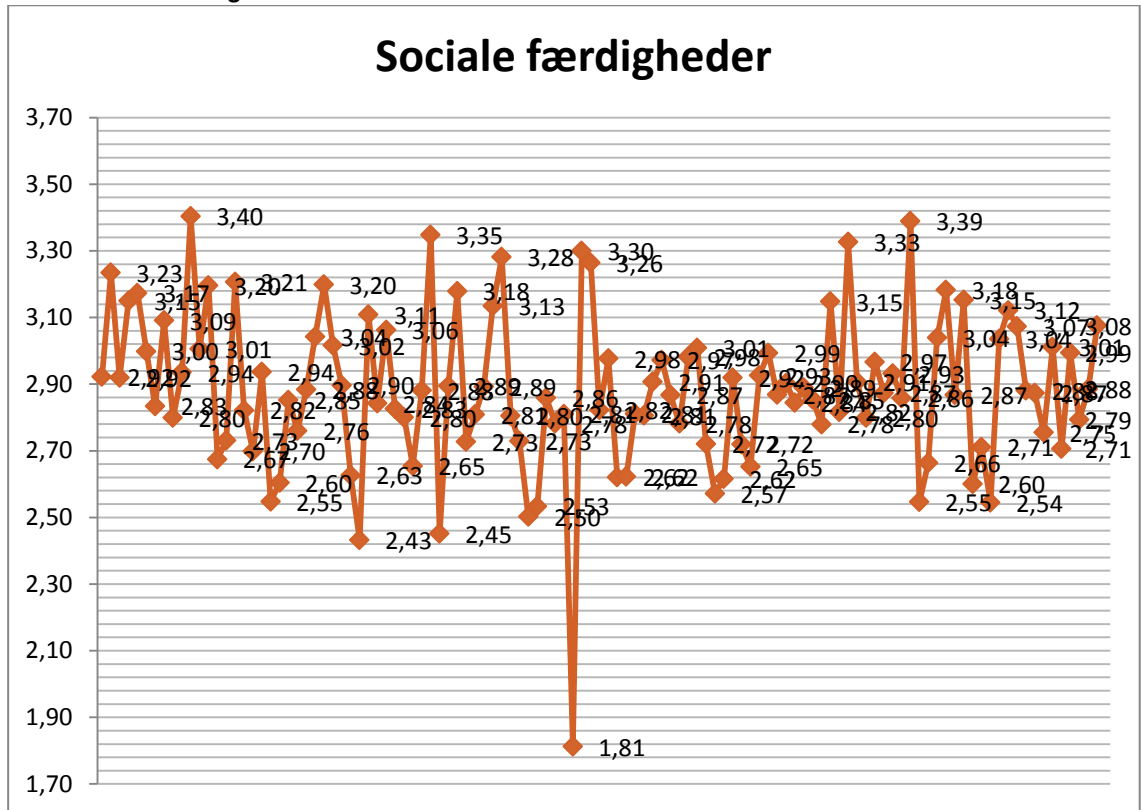
I kategorien sociale færdigheder spurgte vi kontaktpædagogerne om følgende:

I hvilken grad vurderer du, at barnet:

- Tager ordet og/eller engagerer sig i tale med andre
- Tager initiativ til social kontakt på en passende måde
- Giver udtryk for egne rettigheder, meninger, ønsker og eventuel utilfredshed på en passende måde
- Står imod gruppepres
- Beder andre børn om hjælp, når der er behov for det
- Beder voksne om hjælp, når der er behov for det
- Kan komme med i andres leg på en god måde
- Viser, at han/hun genkender andres følelser og handler derefter
- Tager hensyn til andre i handling f.eks. ved at sende mælken videre til den næste, når han/hun selv har fået
- Lytter til andre og er indfølelse
- Roser, støtter, opmuntrer og er positiv og imødekommende over for andre
- Udfører handlinger, som er til hjælp og nytte for andre og udviser glæde ved sådanne handlinger
- Tager hensyn til andre i leg
- Gør plads til andre i sin leg
- Kan indgå kompromisser i konfliktsituationer og viser smidighed for at få løst dem
- Accepterer at egne ønsker ikke altid bliver opfyldt
- Giver sig, indordner sig, indrømmer egne fejl, tilgiver andre
- Kan klare frustration, fx over egne eller andres fejl eller ved mangel på mestring
- Går op i leg og lader sig rive med
- Viser humoristisk sans, tager initiativ til sjov
- Kommer med forslag og er kreativ i leg
- Glæder sig over at kunne mestre, lære og/eller undersøge nye ting

De bearbejdede besvarelser fortæller således om kontaktpædagogernes vurdering af børnenes færdigheder til at begå sig i det sociale rum og læreplanstemaet sociale kompetencer, samt om barnets alsidige personlige udvikling.

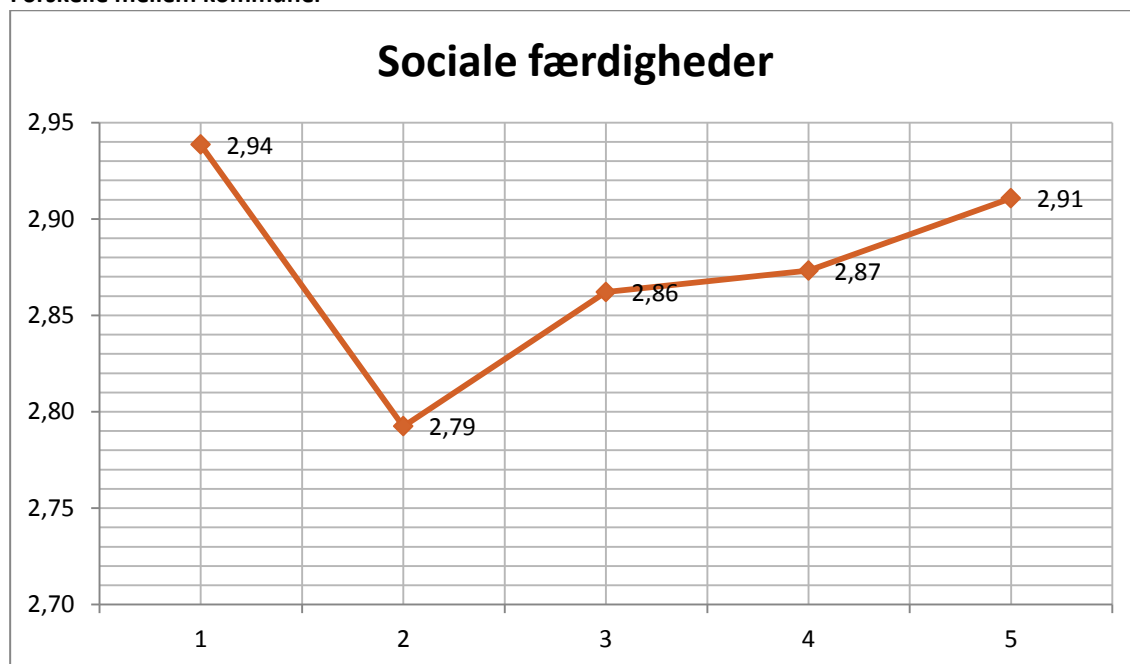
## Forskelle mellem dagtilbud



Figur 27: De enkelte dagtilbuds score for kontaktpædagogers vurdering af børns sociale færdigheder.

I forhold til kontaktpædagogers vurdering af børnenes sociale færdigheder er spredningen mellem de målte dagtilbud markant. Forskellen på det bedst scorende og det dårligst scorende er 1,59 point. Hvis det dårligst scorende dagtilbud fraregnes, er spredningen 0,97 point. Det er desuden værd at bemærke, at dagtilbuddene placerer sig i den øverste halvdel af skalaen ved denne variabel. Gennemsnittet er 2,88 og spredningen udtrykt i standardafvigelse er på 2,79, hvilket betegnes som "stor forskel". Dette er en så stor forskel, at det må kunne sættes i relation til kvaliteten i de forskellige dagtilbud.

## Forskelle mellem kommuner



Figur 28: Kontaktpædagogers vurdering af børns sociale færdigheder, vist ved kommunale gennemsnit.

I forhold til kontaktpædagogers vurdering af børnenes sociale færdigheder er spredningen mellem den bedste og dårligste kommune 0,26 udtrykt i standardafvigelse. Dette er en lille men signifikant forskel, noget som kan indikere, at der er forskelle mellem de deltagende kommuner med hensyn til kvalitet i dagtilbuddene. Gennemsnittet for kommunerne er 2,87. Det er desuden værd at bemærke, at dagtilbuddene placerer sig i den øverste halvdel af skalaen ved denne variabel. Som nævnt tidligere kan disse beskedne udsving dog rumme substantielle forskelle, der er større, end tallet indikerer, da der pga. populationens størrelse vil ske en regression mod gennemsnittet.

## Kommunikation og sprog

I kategorien kommunikation og sprog spurgte vi kontaktpædagogerne om følgende:

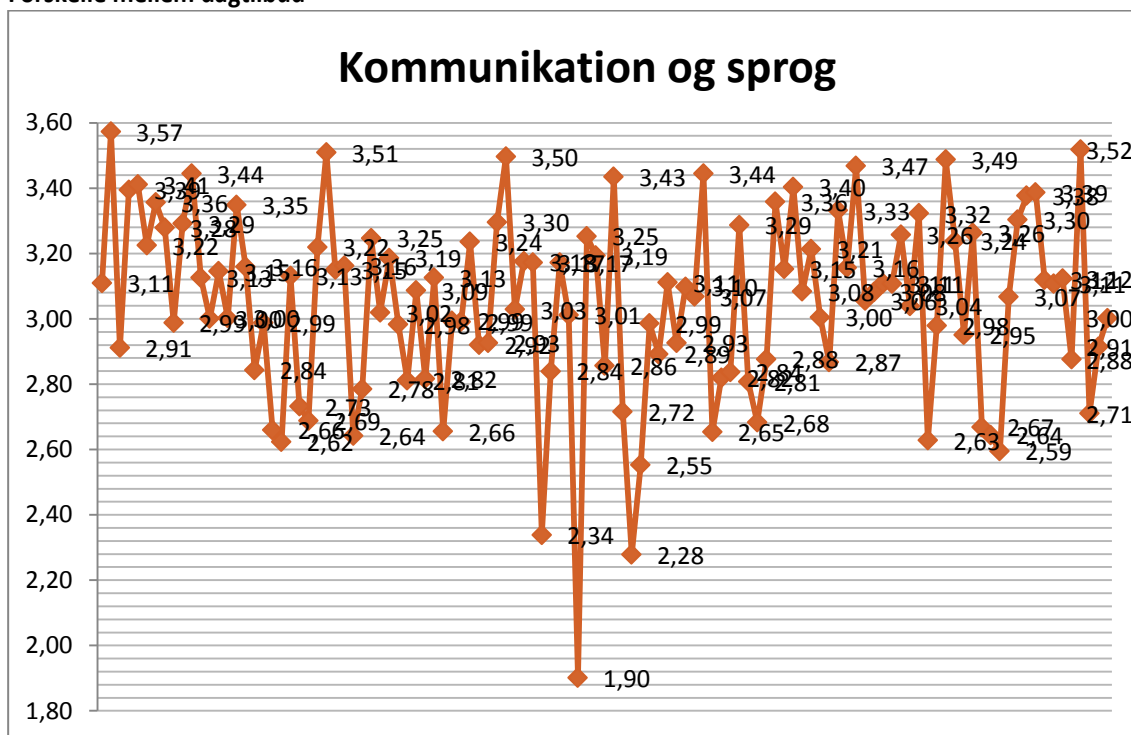
I hvilken grad vurderer du, at barnet:

- Bruger sproget relevant i forhold til situationen
- Har let ved at gøre sig forståelig
- Kan formulere sine ønsker verbalt
- Kan fortælle en historie med en vis sammenhæng
- Forstår nægtende sætninger (Fx.: Giv mig den, der ikke er gul)
- Kan sortere ting i kategorier (Fx.: tøj, møbler, legetøj)
- Kan fortælle om, hvad ting er (Fx.: Hvad er en bog?)
- Kan lege med sproget
- Kan rime på egen hånd

- Kan skrive sit navn
- Kan udtale alle stavelserne i et ord
- Bruger overbegreber (Fx.: Dyr, mad, legetøj)
- Bruger ord som angiver form, størrelse, antal
- Bruger sætninger med forholdsord (Fx.: I, under, bagved, over)
- Binder sætninger sammen fx med ord som "og" og "men"
- Stiller hvordan- og hvorfor-spørgsmål
- Bruger fordi-sætninger

Spørgsmålene fortæller om kontaktpædagogernes vurdering af børnenes verbal-sproglige evner, og hvordan børnene placerer sig i forhold til sprogudvikling (Blesses, 2007) og læreplanstemaet sprog. Men også i forhold til barnets alsidige personlige udvikling og kulturelle udtryksformer og værdier.

#### Forskelle mellem dagtilbud

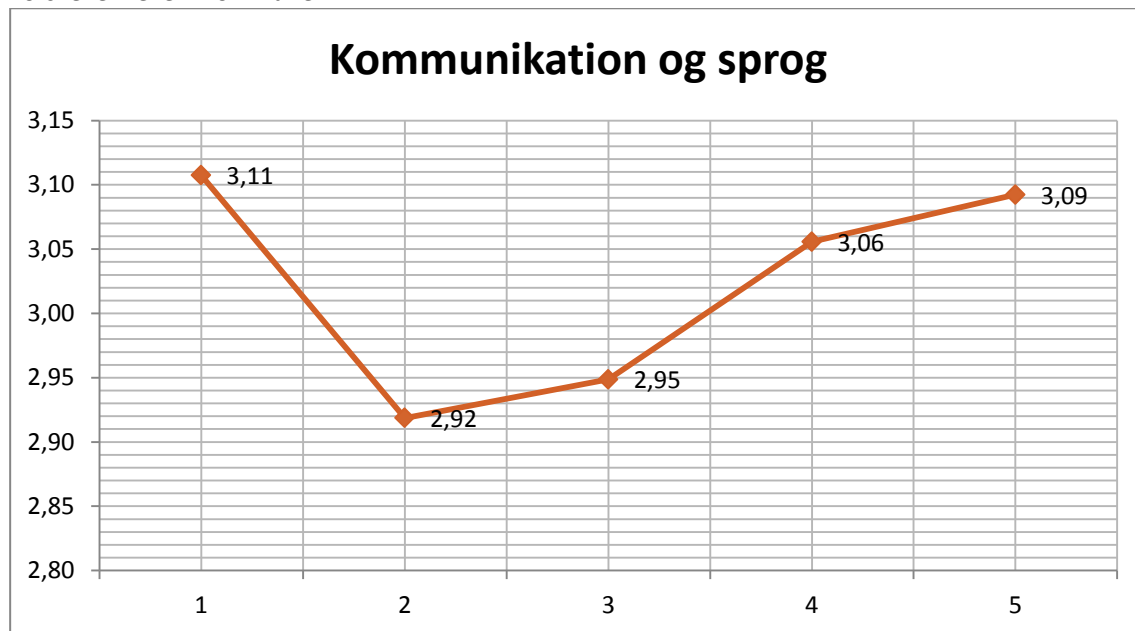


Figur 29: De enkelte dagtilbuds score for kontaktpædagogers vurdering af børns kommunikation og sprog.

I forhold til kontaktpædagogers vurdering af børnenes kommunikation og sprog er spredningen mellem de målte dagtilbud markant. Forskellen på det bedst scorende og det dårligst scorende er 1,67 point. Hvis det dårligst scorende dagtilbud fraregnes, er spredningen 1,29 point. Det er desuden værd at bemærke, at dagtilbuddene placerer sig i den øverste halvdel af skalaen ved denne variabel. Gennemsnittet er 3,03, og forskellen udtrykt i standardafvigelse er på 2,32. Dette er en opsigtsvækkende stor forskel, og det indikerer, at børnene i enkelte af de deltagende dagtilbud har et klart dårligere sprog end børn i andre dagtilbud.



## Forskelle mellem kommuner



Figur 30: Kontaktpædagogers vurdering af børns kommunikation og sprog, vist ved kommunale gennemsnit.

I forhold til kontaktpædagogers vurdering af børnenes sociale færdigheder er spredningen mellem den bedste og dårligste kommune på 0,26 standardafvigelse. Gennemsnittet for kommunerne er 3,03. Dette er en signifikant forskel, og den udtrykker, at flere af kommunerne bør kunne forbedre børns sproglige færdigheder gennem en bevidst satsning i dagtilbuddene.

## Motorik og fysisk aktivitet

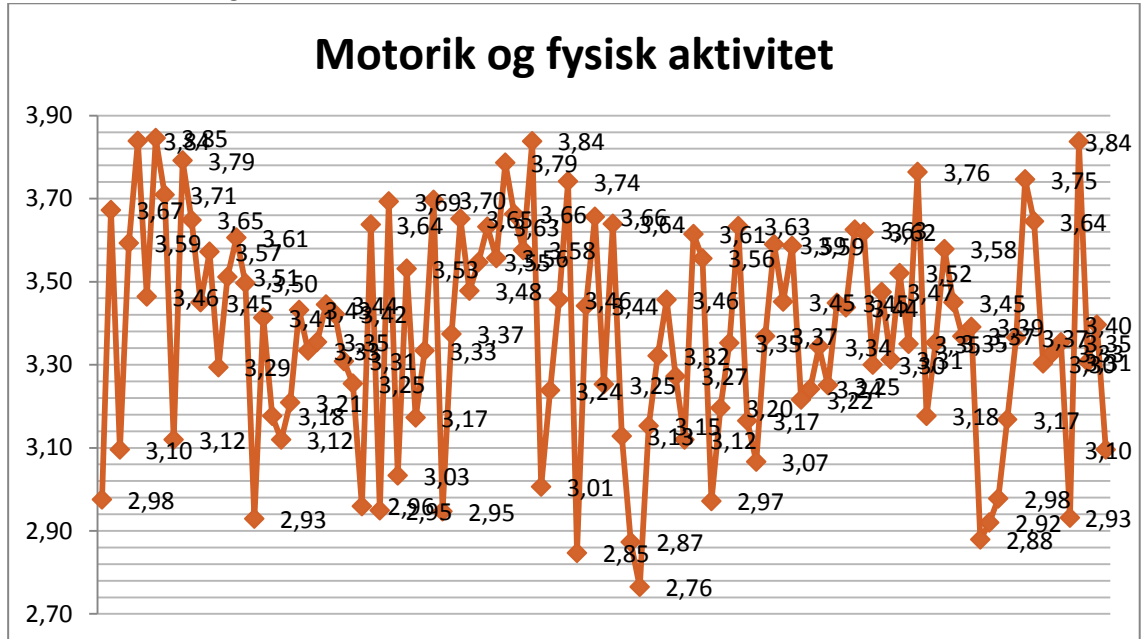
I kategorien motorik og fysisk aktivitet spurgte vi kontaktpædagogerne om følgende:

I hvilken grad vurderer du at barnet:

- Kan slå en kolbøtte
- Kan lide at gynte
- Kan holde balancen
- Er fysisk aktiv
- Kan koordinere sine bevægelser
- Kan cykle
- Kan hoppe, trille og dreje rundt om sig selv

Spørgsmålene fortæller om kontaktpædagogernes vurdering af børnenes kropslige færdigheder, og hvordan børnene placerer sig i forhold til krop og bevægelser – læreplanstemaet krop og bevægelse.

## Forskelle mellem dagtilbud



Figur 31: De enkelte dagtilbuds score for kontaktpædagogers vurdering af børnenes motoriske og fysiske aktivitet.

I forhold til kontaktpædagogers vurdering af børnenes motoriske og fysiske aktivitet er spredningen mellem de målte dagtilbud markant. Gennemsnittet er 3,36 og forskellen udtrykt i standardafvigelse er 1,78, hvilket betegnes som "stor forskel". Som indenfor både sociale og sproglige færdigheder er der en opsigtsvækkende stor forskel mellem børn i forskellige dagtilbud, når det gælder motoriske færdigheder.

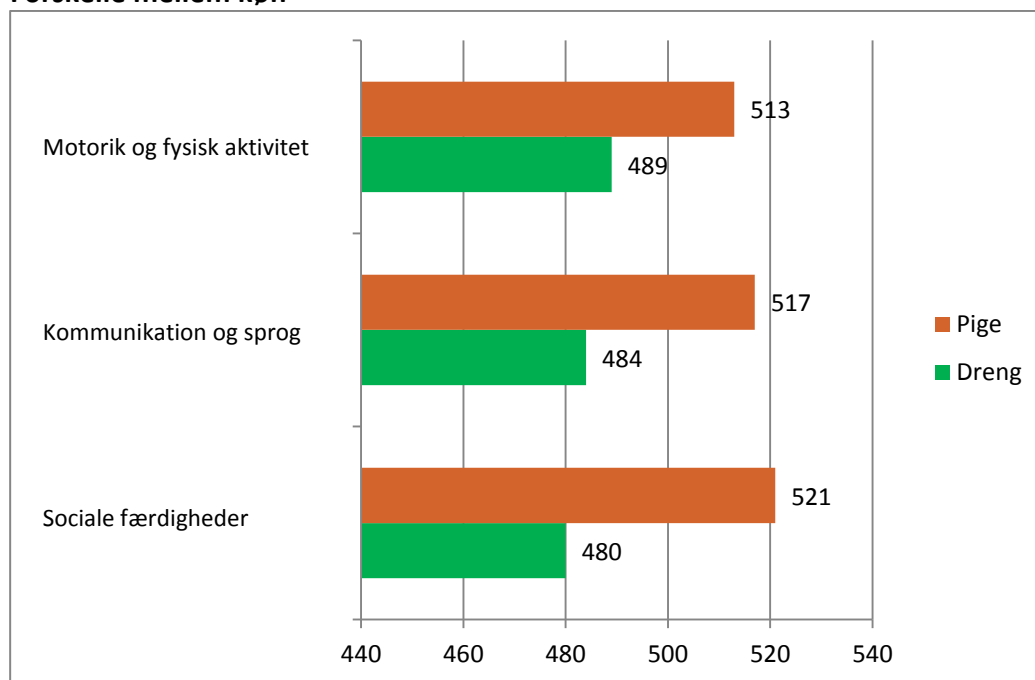
## Forskelle mellem kommuner



Figur 32: Kontaktpædagogernes vurdering af børnenes motoriske og fysiske aktivitet, vist ved kommunale gennemsnit.

I forhold til kontaktpædagogers vurdering af børnenes motoriske og fysiske aktiviteter er spredningen mellem den bedste og dårligste kommune 0,16 standardafvigelse. Gennemsnittet for kommunerne er 3,35. Det er desuden værd at bemærke, at dagtilbuddene placerer sig i den øverste halvdel af skalaen ved denne variabel.

### Forskelle mellem køn

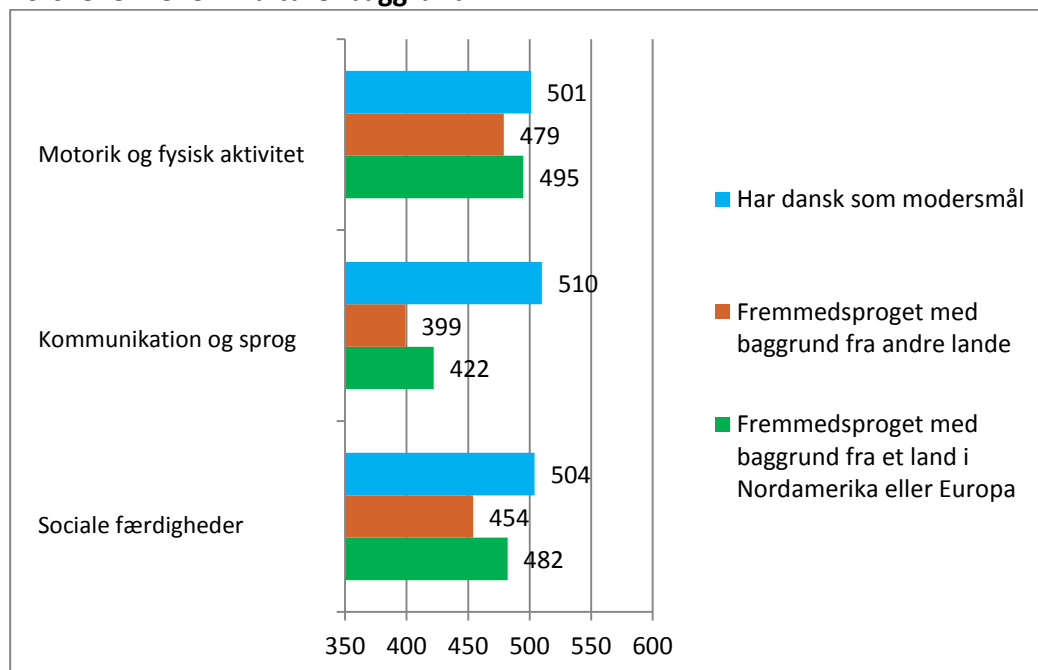


Figur 33: Forskelle mellem køn, drenge (grøn) og piger (orange) vist i 500 point-skalaen. Figuren viser kontaktpædagogers vurdering af børnenes motoriske og fysiske aktivitet, kommunikation og sprog samt sociale færdigheder

- Det ses i alle fire variable, at pigerne scorer signifikant over gennemsnittet (500). Samtidig ses det, at drengene scorer signifikant under gennemsnittet. Størst er forskellen i variabelen sociale færdigheder
- Motorik og fysisk aktivitet: 24 points afvigelse, en lille kønsforskel
- Kommunikation og sprog: 33 points afvigelse, en lille kønsforskel
- Sociale færdigheder: 41 points afvigelse, moderat kønsforskel

Som i børnevurderinger af både dagtilbuddet og egne kompetencer er der også klare og systematiske kønsforskelle i de ansattes vurderinger af børns sociale, sproglige og motoriske færdigheder.

## Forskelle mellem kulturel baggrund

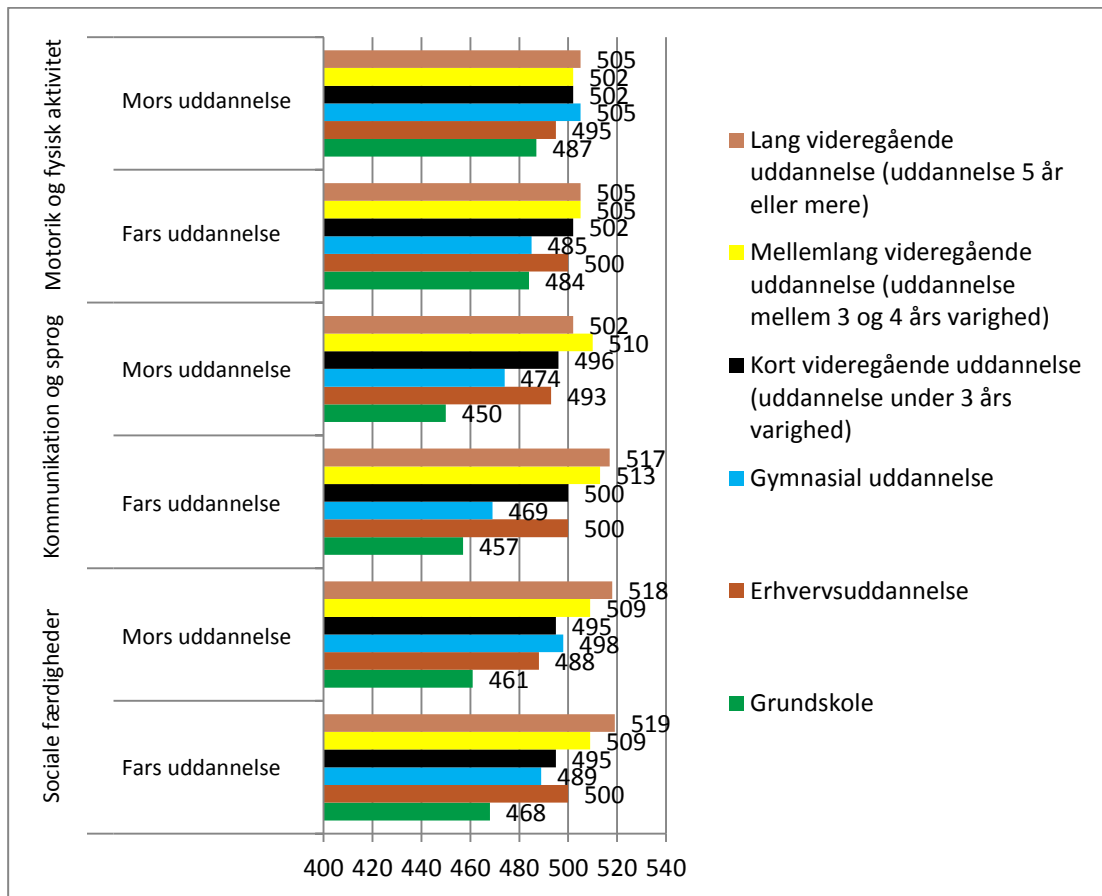


Figur 34: Forskelle mellem kontaktpædagogers vurdering af børns motoriske og fysiske aktiviteter, kommunikation og sociale færdigheder, målt på kulturel baggrund.

Når vi ser kontaktpædagogernes vurdering i forhold til børnenes etnicitet, ligger de dansktalende børn på gennemsnittet, på nær ved kommunikation og sprog, hvor de har en lille positiv afvigelse. Fremmedsprogede børn fra andre lande end vestlige vurderes signifikant afvigende fra gennemsnittet i negativ retning i alle tre kategorier, mens fremmedsprogede børn fra Nordamerika afviger signifikant i kategorierne kommunikation og sprog og sociale færdigheder. Ved kommunikation og sprog er der for minoritetssproglige børn tale om en meget stor, negativ afvigelse.

- Motorik og fysisk aktivitet: 22 points afvigelse, hvilket er en lille forskel ud fra etnicitet
- Kommunikation og sprog: 111 points afvigelse, hvilket er en stor forskel ud fra etnicitet
- Sociale færdigheder: 50 points afvigelse, hvilket betegnes som en moderat forskel ud fra etnicitet

## Uddannelsesniveau



Figur 35: Forskelle mellem kontaktpædagogers vurdering af børns motoriske og fysiske aktiviteter, kommunikation og sprog, samt sociale færdigheder, målt på forældres uddannelsesniveau.

Børn af forældre med erhvervsuddannelse og forældre med kort videregående uddannelse udgør gennemsnittet, og tendensen i figuren er, at jo længere uddannelse forældrene har, des bedre vurderes børnene i alle tre variable, og jo kortere uddannelse forældrene har, des dårligere vurderes børnene.

- Motorik og fysisk aktivitet:  
Mor: 18, lille forskel ud fra uddannelsesniveau  
Far: 21, lille forskel ud fra uddannelsesniveau
- Kommunikation og sprog:  
Mor: 60, moderat forskel ud fra uddannelsesniveau  
Far: 60, moderat forskel ud fra uddannelsesniveau
- Sociale færdigheder:  
Mor: 57, moderat forskel ud fra uddannelsesniveau  
Far: 51, moderat forskel ud fra uddannelsesniveau

## Opsummering af kontaktpædagogdata

I dette afsnit vil vi opsummere resultaterne af kontaktpædagogernes udsagn og afslutte med en kort analytisk diskussion af disse resultater.

### Betydningen af børnenes køn

Det ses i alle fire variable, at pigerne scores signifikant over gennemsnittet (500), samtidig ses det, at drengene scores signifikant under gennemsnittet. Størst er forskellen i variabelen "Sociale færdigheder", hvor variationen for pigerne betegnes stor, mens data om drengene afviger noget. Denne betegnelse gælder for begge køn i de to øvrige variable.

### Betydningen af kulturel baggrund

Når vi ser kontaktpædagogernes vurdering i forhold til børnenes etnicitet, ligger de dansktalende børn på gennemsnittet med hensyn til kommunikation og sprog, hvor de har en lille positiv afvigelse. Fremmedsprogede børn fra andre lande end vestlige vurderes signifikant afvigende fra gennemsnittet i negativ retning i alle tre kategorier, mens fremmedsprogede børn fra Nordamerika eller et europæisk land afviger signifikant i kategorierne kommunikation og sprog og sociale færdigheder. Ved kommunikation og sprog er der for minoritetssproglige børn tale om en meget stor, negativ afvigelse. Det samme er der for ikke vestlige børn i kategorien sociale færdigheder.

### Betydningen af forældrenes uddannelse

Børn af forældre med erhvervsuddannelse og forældre med kort videregående uddannelse udgør gennemsnittet, og tendensen i figuren er, at jo længere uddannelse forældrene har, des bedre vurderes børnene i alle tre variable, og jo kortere uddannelse forældrene har, des dårligere vurderes børnene.

### Diskussion

I forhold til kontaktpædagogers vurderinger af dagtilbuddet er der meget store variationer fra dagtilbud til dagtilbud. Variationer der gør, at børns vilkår for trivsel, læring og udvikling varierer fra dagtilbud til dagtilbud.

I kontaktpædagogdata er der systematiske forskelle, der peger på grundlæggende forskelle i kvalitet fra dagtilbud til dagtilbud, og disse forskelle synes at være indeholdt det enkelte dagtilbud.

Da de kortlagte dagtilbud har nogenlunde samme socio-økonomiske grundlag og nogenlunde samme strukturelle vilkår og økonomiske rammebevilling, tyder det på, at kvalitetsforskelle kan søges i elementer som fx hvordan pædagogikken tilrettelægges, og hvordan relationen til børnene faciliteres. Dvs. hvor meget tid personalet bruger på omsorg for det enkelte barn, og kvaliteten af den omsorg der ydes, hvor stor emotionel investering der foretages i det enkelte barn, og om der er systematiske forskelle i disse elementer, fx mellem drenge og piger, mellem etnisk danske børn og minoritetssproglige børn. Der kan være forskelle mellem lydhørhed overfor nogle børn fremfor andre børn, for accept og fx psykisk tilgængelighed.

De systematiske forskelle, vi kan identificere både i børnedata og i kontaktpædagogdata, synes at skabe variationer, der knytter sig til børnenes køn, etnicitet og børnenes sociale status. Dvs. at når vi ser på børnedata og kontaktpædagogdata, ser det ud som om, at dagtilbuddene er udfordret af at kompensere for børnenes sociale arv, i højere grad end det lykkes dagtilbuddene at bryde denne.

Det relationelle grundlag for alle børn, drenge og piger, danske og minoritetsproglige, børn af forældre med forskelligt uddannelsesniveau, baserer sig på personalets evne til at indleve sig i børnenes tanker og følelser og derefter reagere på en hensigtsmæssig og passende måde for alle børn. Dette betegnes empati af Baron-Cohen (2011). Bliver et barn fx bange, er det ikke nok blot at kunne sætte sig ind i, at barnet er utrygt. Personalet skal også reagere med en spontan trang til at hjælpe barnet, hvis der skal være tale om en empatisk reaktion. Om pædagogen så faktisk reagerer og kommer barnet til hjælp, er et helt andet spørgsmål, der både kræver overvejelser over situationen, og hvor meget man er i stand til at hjælpe.

I pædagogikkens sociale liv er empati således en central relationskompetence. At være empatisk overfor børn gør, at børnene oplever deres tanker og følelser bliver forstået – de oplever sig set (Tomasello, 2014).

Man kan ende i den lave ende af empati-spektret ved at deltage i en kultur, hvor det er normalt at objektgøre børn. Man behøver således ikke at være uempatisk for at facilitere en uempatisk praksis (Baron-Cohen, 2011).

Det er således relevant at spørge sig selv, om der er dagtilbud, hvor kulturen er at være objektgørende overfor børn? Og andre, hvor der er tale om en reel empatisk praksis overfor børnene?

Vi teoretiserer som nævnt også på baggrund af de to neuropsykologiske professorer: Simon Baron-Cohen fra Cambridge University og Joshua Greene fra Harvard University. De udforsker begge den empatiske hjerne og kulturens indflydelse på bl.a. empati. Lad mig kort skitsere en af Greenes pointer (2013):

Greene beskriver menneskets moralske hjerne som et "Dual-process" system. Dette system er at sammenligne med et kamera, der har en automatisk og en manuel indstilling. Det automatiske system udgøres af vores private, moralske følelser, som blandt andet indbefatter vores evne til at føle empati. Der er tale om vores intuitioner og mavefornemmelser, hvilket er det, som gør os i stand til at fungere og samarbejde i tætte relationer og små grupper/fællesskaber som fx familier og venskaber. Det manuelle system udgøres af vores kapacitet til logisk og bevidst at ræsonnere os frem til løsninger på moralske problemer, hvor der er et dem vs. os.

Det automatiske system beskrives som effektivt men uflexibelt. Det er gearret til at guide os i "mig vs. os" problematikker, altså til automatisk og effektivt at navigere konflikter mellem egeninteresse og andres behov – mellem den enkelte pædagog og et eller få børn. Det er til gengæld ifølge Greene uegnet til at guide os i "Os vs. Dem" problematikker, altså konflikter mellem "vores" interesser og

værdier og "deres" interesser og værdier. Det kunne være os som pædagogisk kultur og dem som børn. Her overgiver den enkelte pædagog sig til de gældende værdier og de gældende kontekstuelle normer.

Det betyder, at den enkelte pædagogs egne empatiske tilskyndelser kan komme i konflikt med det institutionaliserede værdisæt, der bygger på et generaliseret sæt af fx empatiske værdier. Hun kan med andre ord komme til at facilitere en praksis, der er i konflikt med hendes egne værdier, men som er i overensstemmelse med den pædagogiske kultur på stedet.

Spørgsmålet er, hvordan forældrene vurderer dagtilbuddet?



## Kapitel 6:

# Forældredata

I denne kategori har vi spurgt forældrene om deres indtryk af information fra dagtilbuddet og bedt dem give udtryk for deres tilfredshed med dagtilbuddet. Men først lidt tal på hvem af forældrene, der samarbejder med dagtilbuddet samt en tabel, der viser, hvor meget tid personalet giver ved modtagelse og afhentning af barnet.

Når pædagoger samarbejder med forældre i en kulturel bundet sammenhæng, kan det være en udfordring at overskride ens egen kulturelle baggrund. Det kan være en udfordring ikke at have præferencer og ureflekterede forestillinger om mennesker fra andre kulturer med andre baggrunde og andre værdier. Det er en helt naturlig måde at forstå verden på, gennem for-forståelser og fordomme (Gadamer, 2004). Det er en måde at skabe system i verden og en måde at kunne håndtere det ukendte på. Spørgsmålet er, hvad det gør ved samarbejdet med forældre generelt. Hvor gode oplever forældrene, at dagtilbuddene er til at samarbejde og informere?

	Aldrig/sjældent		Af og til		Ofte		Meget ofte		Gennemsnit
Mor samarbejder med børnehaven gennem dialog med personalet og deltagelse i møder og andre arrangementer	85	1,93%	532	12,07%	1679	38,09%	2112	47,91%	3,32
Far samarbejder med børnehaven gennem dialog med personalet og deltagelse i møder og andre arrangementer	428	9,87%	1593	36,73%	1494	34,45%	822	18,95%	2,62

Tabel 21: Tabel der viser, hvor meget mor og hvor meget far samarbejder med dagtilbuddet gennem dialog og deltagelse.

Af tabellen ovenfor fremgår det, at det i langt højere grad er moderen, der samarbejder med dagtilbuddet. I tabellen nedenfor ses, hvor meget tid forældrene oplever, at personalet giver ved afhentning og modtagelse.

	Aldrig/sjældent		Af og til		Ofte		Meget ofte		Gennemsnit
Personalet giver sig tid til at modtage børn og forældre ved aflevering om morgenen	90	2,06%	719	16,43%	1566	35,78%	2002	45,74%	3,25
Personalet giver sig tid til at aflevere børn til forældre ved afhentning om eftermiddagen	304	6,96%	1318	30,17%	1516	34,70%	1231	28,18%	2,84

Tabel 22: Tabel der viser, hvor meget tid personalet giver forældre og barn ved modtagelse og afhentning.

I denne tabel ses det, at ved aflevering om morgenen oplever 46 % af forældrene, at personalet meget ofte tager sig tid til at modtage barnet. Mens forældrene ved afhentning om eftermiddagen kun oplever dette i 28 % af besvarelserne.

### Information

I dette afsnit vises forældres indtryk af dagtilbuddets evne til at informere om forskellige elementer af det pædagogiske arbejde.

	Aldrig/sjældent		Af og til		Ofte		Meget ofte		Gennemsnit
Institutionen informerer om sine aktiviteter gennem opslag, billeder m.m.	75	1,69%	496	11,20%	1631	36,84%	2225	50,26%	3,36
Institutionen informerer om sine aktiviteter på sin hjemmeside	470	11,06%	766	18,02%	1429	33,62%	1585	37,29%	2,97
Personalet informerer os om, hvordan vores barn udvikler sig	506	11,47%	1619	36,69%	1367	30,98%	921	20,87%	2,61
Personalet er lydhørt og interesseret i at høre, hvad vi mener om vores barns trivsel og udvikling	117	2,66%	715	16,24%	1876	42,61%	1695	38,50%	3,17
Personalet informerer os om, hvordan de arbejder med vores barn i forhold til de pædagogiske læreplaner	798	18,27%	1489	34,08%	1350	30,90%	732	16,75%	2,46

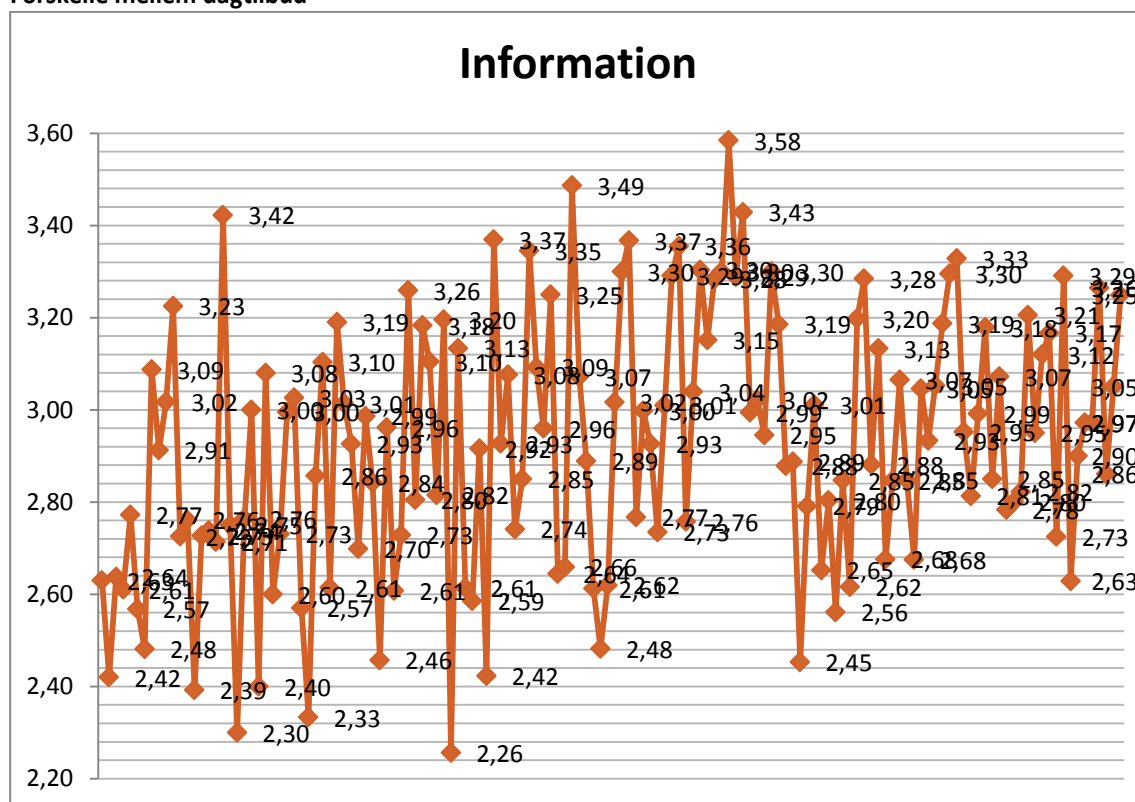
Tabel 23: Tabel der viser forældres indtryk af information fra dagtilbuddet.

Ni ud af ti forældre oplever, at dagtilbuddet informerer ved opslag og på hjemmeside. Mens information om deres barns udvikling opleves væsentlig mindre.

Otte ud af ti forældre oplever, at personalet er lydhørt overfor forældres ytringer om deres barns trivsel og udvikling. Mens lidt under fem ud af ti oplever, at personalet informerer om deres arbejde med de pædagogiske læreplaner.

Nedenfor ses disse data fordelt på dagtilbud og kommuner.

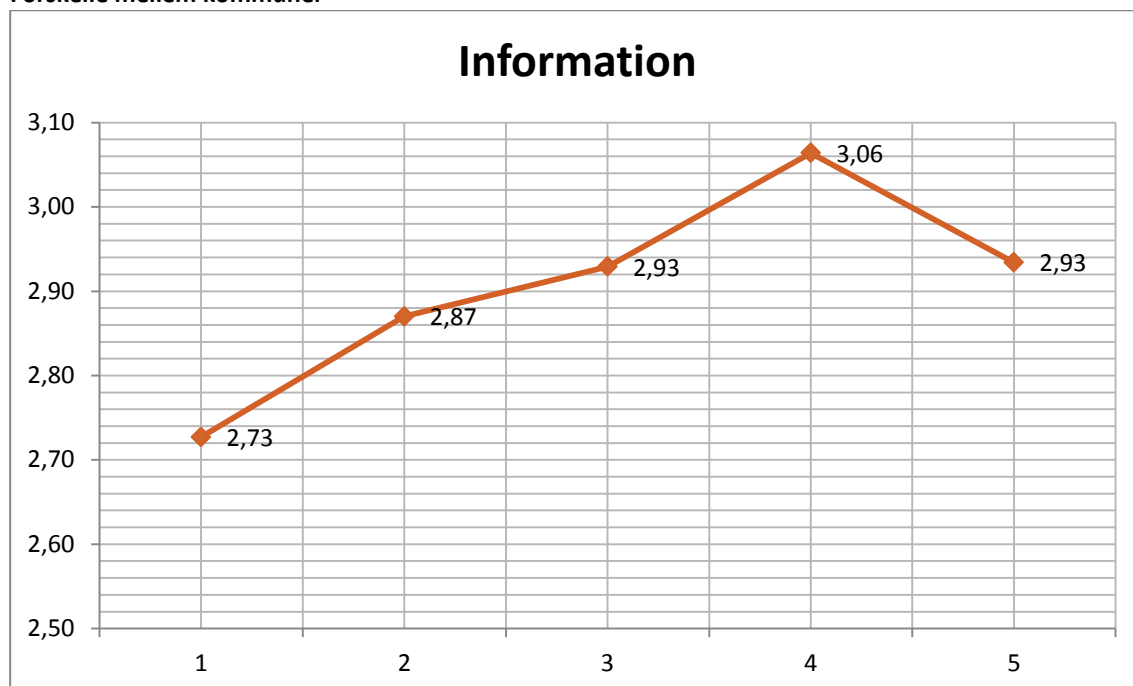
### Forskelle mellem dagtilbud



Figur 36: De enkelte dagtilbuds score for forældres vurdering af dagtilbuddenes informationsevne.

I forhold til forældres vurdering af dagtilbuddenes informationsevne er spredningen mellem de målte dagtilbud markant. Forskellen på det bedst scorende og det dårligst scorende dagtilbud er 1,32 point. Det er værd at bemærke, at dagtilbuddene placerer sig i den øverste halvdel af skalaen. Gennemsnittet er 2,91, og spredningen udtrykt i standardafvigelse er på 2,10, hvilket betegnes som "stor forskel".

## Forskelle mellem kommuner



Figur 37: Forældres vurdering af dagtilbuddenes informationsevne vist ved kommunale gennemsnit.

I forhold til forældrenes vurdering af dagtilbuddenes informationsevne er spredningen mellem den bedste og dårligste kommune 0,33 point, hvilket udgør 0,52 standardafvigelse, noget som er en moderat forskel mellem kommunerne. Men forskellen er større end det, som burde være naturligt mellem kommunerne på dette område. Gennemsnittet for kommunerne er 2,90. Forskel i standardafvigelse er 0,52, hvilket kan siges at være en moderat forskel.

### Tilfredshed

Forældres tilfredshed rummer forældres forholden sig til dagtilbuddets ledelse, personalets evne til at arbejde målrettet, personalets engagement, personaleudskiftning samt generel tilfredshed med dagtilbuddet.

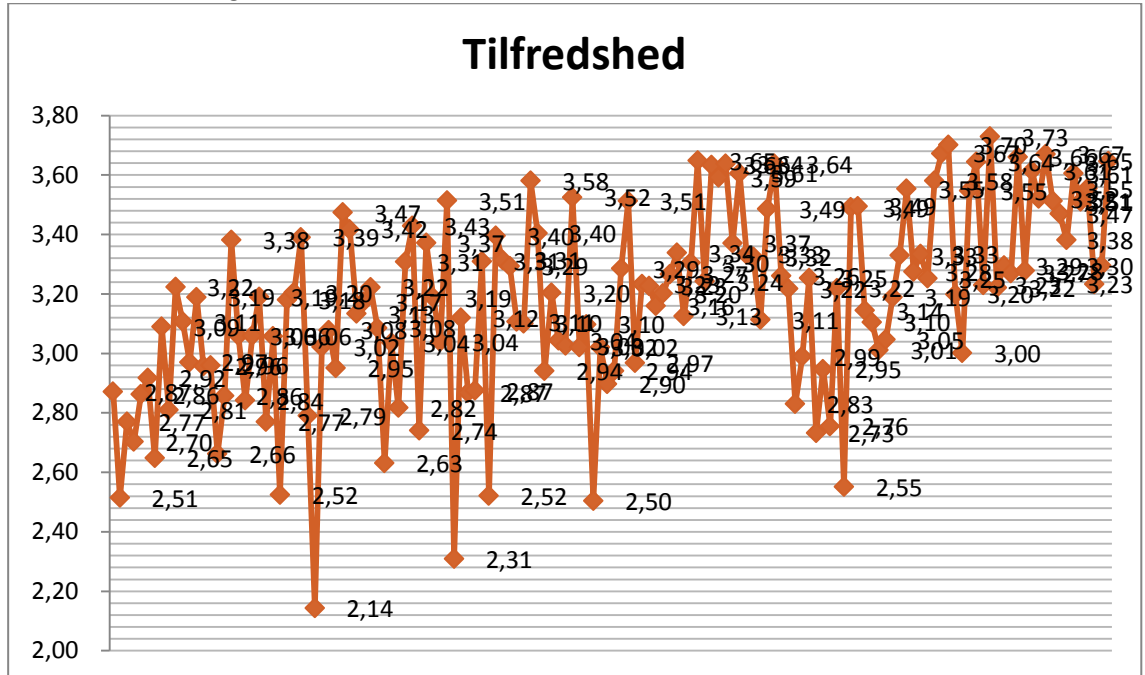
	Aldrig/sjældent		Af og til		Ofte		Meget ofte		Gen-nemsnit
Institutionen er præget af god ledelse	206	4,80%	762	17,76%	1750	40,78%	1573	36,66%	3,09
Personalet har fælles holdninger til, hvad der er vigtigt i deres arbejde	130	3,14%	874	21,11%	2020	48,78%	1117	26,97%	3,00
Vi oplever at personalet arbejder målrettet og kvalificeret med vores barns læring og udvikling	147	3,40%	895	20,71%	1898	43,91%	1382	31,98%	3,04
Vi oplever at personalet arbejder målrettet og kvalificeret med vores barns trivsel	90	2,08%	719	16,58%	1949	44,95%	1578	36,39%	3,16
Pædagoger og medhjælpere er engagerede	38	0,87%	482	11,09%	1753	40,34%	2073	47,70%	3,35
Der er stor udskiftning af personale i institutionen	1601	37,04%	1728	39,98%	592	13,70%	401	9,28%	3,05
Vi er som forældre tilfredse med institutionens arbejde	55	1,26%	452	10,33%	1722	39,34%	2148	49,07%	3,36

Tabel 24: Tabel der viser forældres tilfredshed med dagtilbuddet.

Omkring otte ud af ti forældre oplever ledelsen som god. Og cirka det samme antal forældre oplever, at personalet arbejder målrettet i forhold til barnets læring og udvikling og dets trivsel. Ni ud af ti forældre oplever, at personalet er engagerede, mens to ud af ti oplever stor udskiftning i personalegruppen. Ni ud af ti forældre er generelt tilfredse med dagtilbuddet.

Nedenfor ses disse data fordelt på dagtilbud og kommuner.

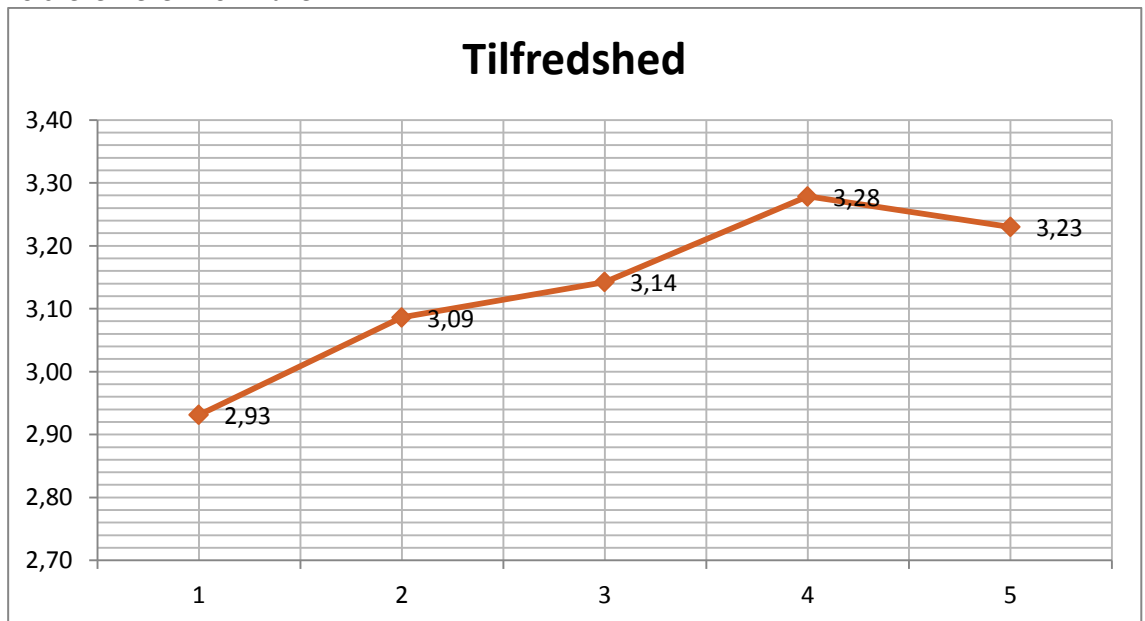
## Forskelle mellem dagtilbud



Figur 38: De enkelte dagtilbuds score for forældres tilfredshed med dagtilbuddet.

I forhold til forældres tilfredshed med dagtilbuddene er spredningen mellem de målte dagtilbud markant. Forskellen på det bedst scorende og det dårligst scorende er 2,65 standardafvigelse, en forskel som må betegnes som stor. Det er værd at bemærke, at dagtilbuddene placerer sig i den øverste halvdel af skalaen. Men der er dagtilbud, hvor forældrene ikke er særligt tilfredse.

## Forskelle mellem kommuner

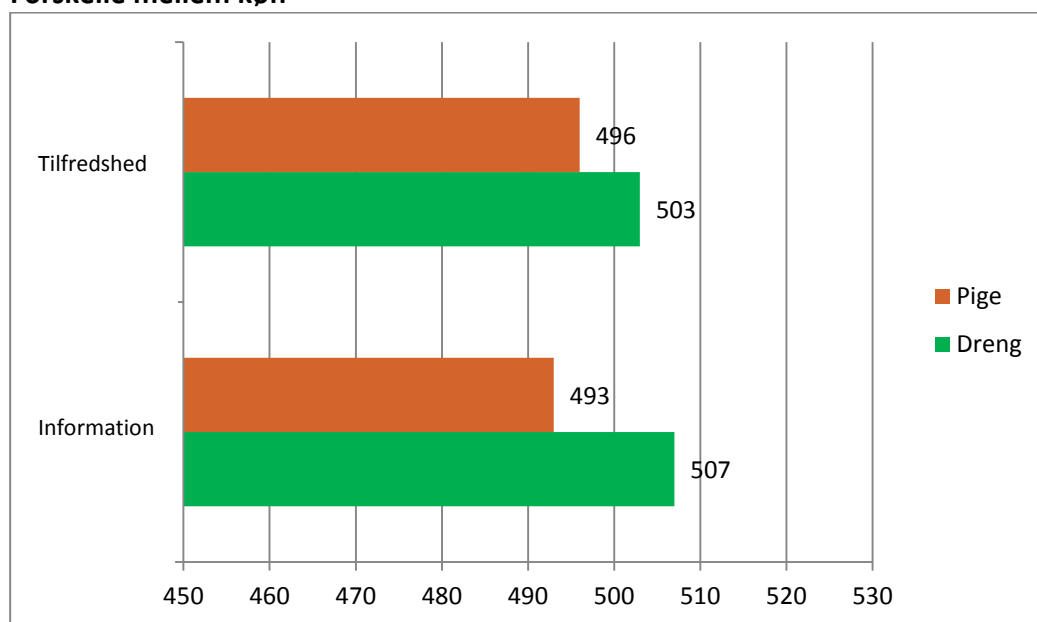


Figur 39: Forældres tilfredshed med dagtilbuddet vist ved kommunale gennemsnit.

I forhold til forældrenes vurdering af dagtilbuddenes informationsniveau er spredningen mellem den bedste og dårligste kommune 0,58 standardafvigelse. Dette udtrykker, at særlig i en af kommunerne er der mange forældre, som er "lidt tilfredse" med det dagtilbud, som deres barn er i. Gennemsnittet for kommunerne er 3,13. Det er desuden værd at bemærke, at dagtilbuddene placerer sig i den øverste halvdel af skalaen

Nedenfor er disse data sammenholdt med børnenes køn, deres etnicitet og forældrenes uddannelsesbaggrund.

### Forskelle mellem køn

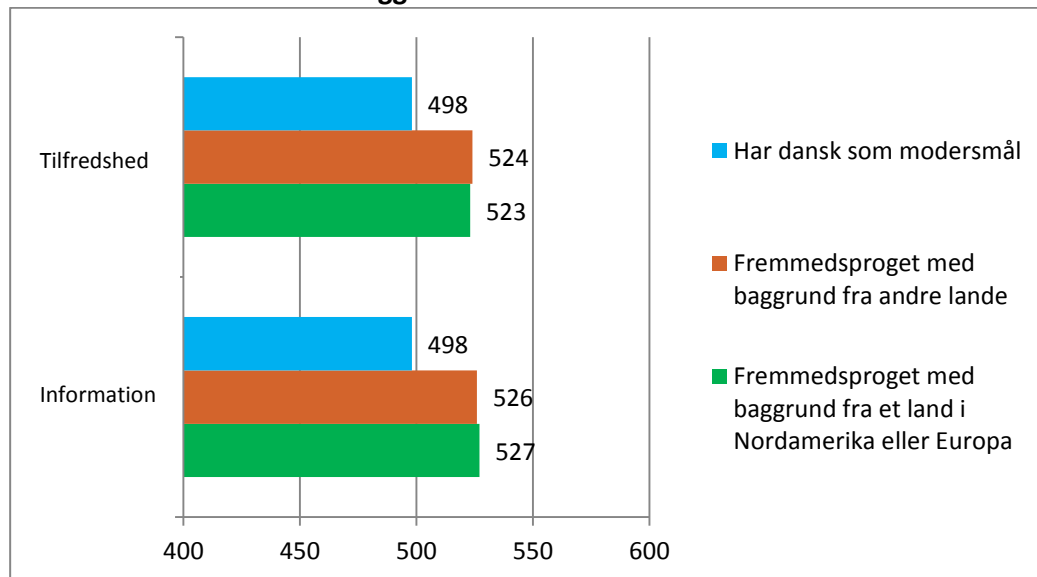


Figur 40: Figuren viser alle kommuners forældres vurdering af dagtilbuddenes informationsevne og deres tilfredshed vist ved børnenes køn.

Det ses i begge variable, at pigernes forældre afviger negativt fra gennemsnittet. Ved forældres vurdering af informationsevne er denne afvigelse signifikant og betegnes som en lille variation. I samme variabel afviger drengeforældrenes besvarelse positivt. I variabelen tilfredshed ligger begge afvigelser indenfor gennemsnittet.

- Tilfredshed: 7 points afvigelse, ingen forskel ud fra barnets køn
- Information: 14 points afvigelse, lille forskel ud fra barnets køn

## Forskelle mellem kulturel baggrund

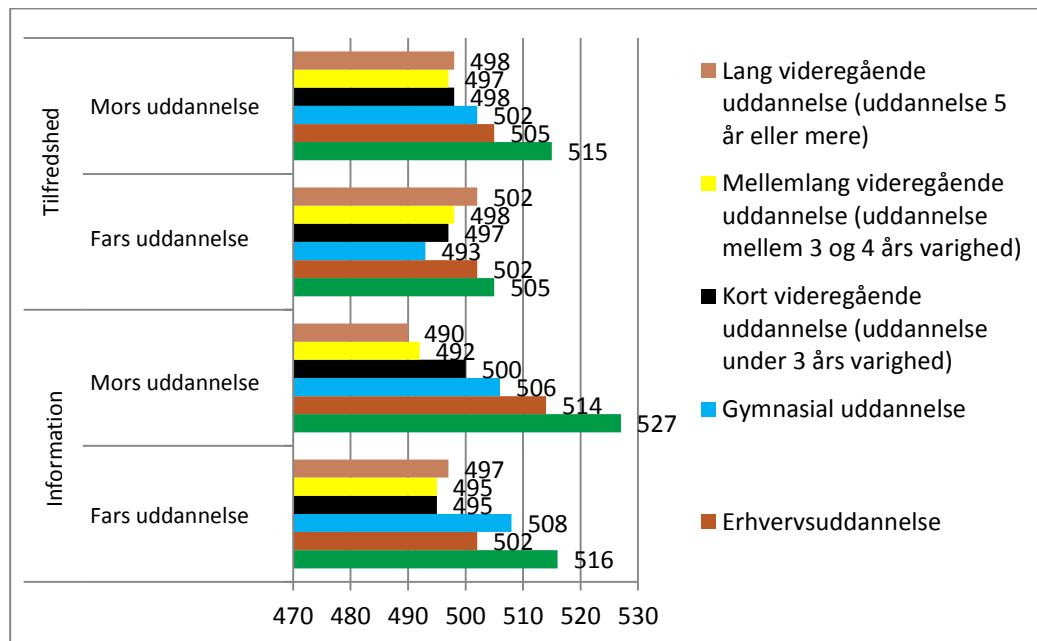


Figur 41: Figuren viser alle kommuners forældres vurdering af dagtilbuddenes informationsevne og deres tilfredshed, vist ved etnicitet.

I denne figur udgør forældre til dansktalende børn gennemsnittet, og i begge variable er minoritetssproglige børns forældre signifikant mere positive.

- Tilfredshed: 26 points afvigelse, lille forskel ud fra etnicitet
- Information: 29 points afvigelse, lille forskel ud fra etnicitet

## Uddannelsesniveau



Figur 42: Figuren viser alle kommuners forældres vurdering af dagtilbuddenes informationsevne og deres tilfredshed, vist ved forældrenes uddannelsesniveau.



Tendensen i figuren er for mødres tilfredshed og deres vurdering af dagtilbudenes informationsevne, omvendt proportionalt med fx børnenes læringsudbytte målt ved forældrenes uddannelsesniveau. Den samme tendens ses ved fædres uddannelsesniveau, blot ikke så markant. Igen udgøres gennemsnittet af forældre med kort videregående uddannelse. Det er altså her værd at bemærke, at forældre med kort uddannelse er de mest tilfredse og oplever bedst information.

- Tilfredshed:  
Mor: 18, lille forskel ud fra uddannelsesniveau  
Far: 12, lille forskel ud fra uddannelsesniveau
- Information:  
Mor: 37, moderat forskel ud fra uddannelsesniveau  
Far: 21, lille forskel ud fra uddannelsesniveau

### Opsummering af forældredata

I dette afsnit vil vi opsummere resultaterne af forældrenes udsagn og afslutte med en kort analytisk diskussion af disse resultater.

#### Information

- Det er overvejende mødre fremfor fædre, der er i dialog med dagtilbuddet og deltager i møder i dagtilbuddet
- Personalet giver sig mere tid til aflevering om morgenen end til afhentning om eftermiddagen
- Ni ud af ti forældre oplever, at dagtilbuddet informerer ved opslag og hjemmeside, og otte ud af ti forældre svarer, at personalet er lydhør overfor information om barnets trivsel og udvikling

#### Tilfredshed

- Otte ud af ti forældre oplever, at ledelsen af dagtilbuddene er god
- Otte ud af ti forældre oplever, at personalet arbejder målrettet med barnets trivsel, læring og udvikling
- Ni ud af ti forældre oplever, at personalet er engagerede
- To ud af ti forældre oplever stor udskiftning i personalegruppen
- Ni ud af ti forældre er generelt tilfredse med dagtilbuddet

#### Betydningen af børnenes køn

- Det ses i begge variable, at pigernes forældre afviger negativt fra gennemsnittet. Ved forældres vurdering af informationsevne er denne afvigelse signifikant og betegnes som en lille variation. I samme variabel afviger drengeforældrenes besvarelse positivt. I variabelen tilfredshed ligger begge afvigelser indenfor gennemsnittet

#### Betydningen af kulturel baggrund

- I denne kategori udgør forældre til dansktalende børn gennemsnittet, og i begge variable er minoritetssproglige børns forældre signifikant me-

re positive. Variationen fra gennemsnittet betegnes som en stor afvigelse

### **Betydningen af forældres uddannelsesbaggrund**

- Tendensen i denne kategori er for mødres tilfredshed og deres vurdering af dagtilbuddenes informationsevne omvendt proportionalt med fx børnenes læringsudbytte målt ved forældrenes uddannelsesniveau. Den samme tendens ses ved fædres uddannelsesniveau, blot ikke så markant. Igen udgøres gennemsnittet af forældre med kort videregående uddannelse. Det er altså her værd at bemærke, at forældre med kort uddannelse er de mest tilfredse og oplever bedst information

### **Diskussion**

I forhold til forældrebesvarelser er der meget store variationer fra dagtilbud til dagtilbud. Variationer, der kan være medvirkende til at børns vilkår for trivsel, læring og udvikling, varierer fra dagtilbud til dagtilbud.

Det er tydeligt, at forældrene generelt er tilfredse med deres børns dagtilbud. Der er dog nogle interessante paradokser:

- Minoritetssproglige forældre er signifikant mere tilfredse
- Pigeforældre er mere utilfredse
- Forældre med kortere uddannelse er mest tilfredse

Det betyder, at de forældre, der kunne forventes at være mest utilfredse, nemlig drengeforældre, minoritetssproglige forældre og forældre med kort uddannelse, tilsyneladende er ukritiske, taknemmelige eller blot tilfredse.

Samtidig ser det ud som om, at pigeforældre, danske forældre og forældre med længst uddannelse, er de mest utilfredse, de mest kritiske og givet de, der stiller de højeste krav og har de højeste forventninger.

Endelig ser det ud som om, at det er mødrene, der er de mest engagerede i deres børns dagtilbud.

Vi har spurgt børn, kontaktpædagoger og forældre om børnenes forskellige kompetencer og færdigheder, deres trivsel og læring. Ved at spørge personalet i øvrigt, vil vi kunne få et indblik i fx deres indtryk af det interne samarbejde eller dagtilbuddets ledelse.

## Kapitel 7:

# Personaledata

I denne kategori analyseres personalets besvarelser vedrørende egne kompetencer, samarbejde generelt og samarbejde om børn, ledelse af institutionen (forvaltning) og dagsplan og aktiviteter.

### Personalets kompetence

I denne kategori har vi spurgt personalet om følgende forhold:

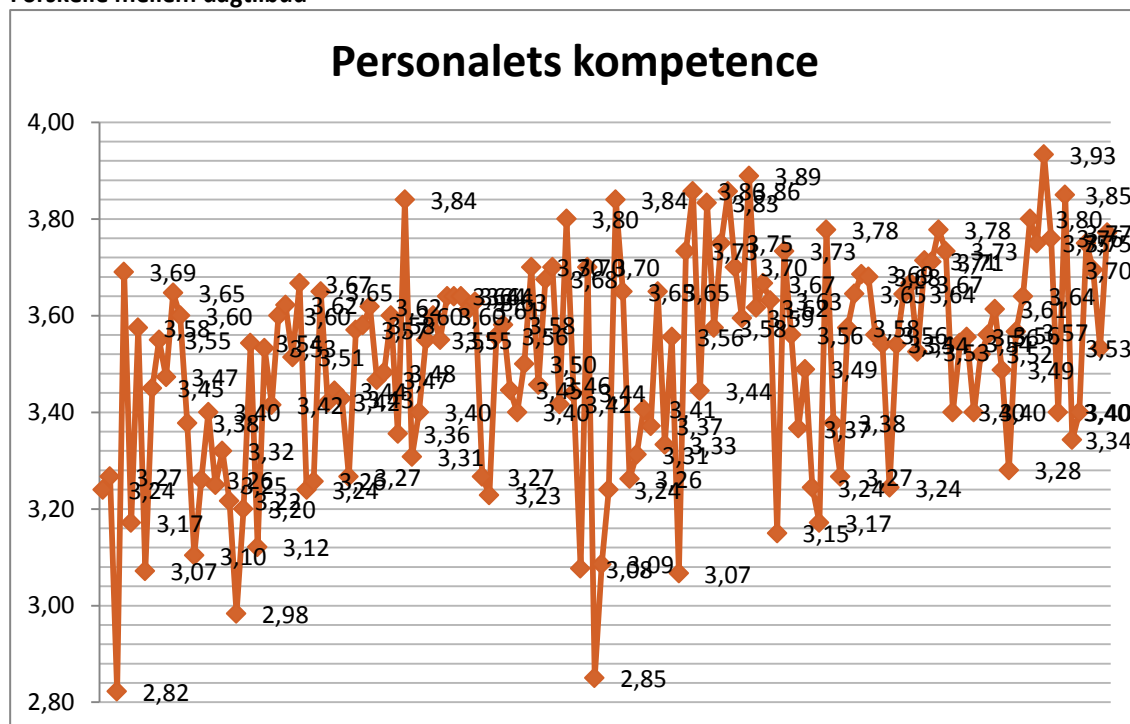
Personalets kompetence	Passer dårligt		Passer nogenlunde		Passer godt		Passer meget godt		Gennemsnit
Jeg har tillid til mig selv som pædagogisk medarbejder i institutionen	2	0,16%	30	2,33%	384	29,86%	870	67,65%	3,65
Jeg kan medvirke til at opretholde ro, orden og et godt trivselsmiljø i institutionen	1	0,08%	29	2,25%	427	33,15%	831	64,52%	3,62
Jeg er entusiastisk og engageret i mit arbejde	3	0,23%	33	2,56%	410	31,86%	841	65,35%	3,62
For det meste synes jeg, det er meget tilfredsstillende at være ansat i denne institution	10	0,78%	152	11,86%	561	43,76%	559	43,60%	3,30
Jeg udvikler mig fagligt som medarbejder i denne institution	20	1,56%	153	11,95%	543	42,42%	564	44,06%	3,29

Tabel 25: Tabel der viser personalets egne oplevelser af deres kompetencer.

Det gennemsnitlige personale ser sig som kompetente pædagogiske medarbejdere, og ser sig i stand til at opretholde ro og orden og et godt trivselsmiljø og er

engageret i deres arbejde. De ser det i lidt mindre grad som tilfredsstillende at arbejde i institutionen, og de ser ligeledes deres faglige udvikling i institutionen på et lidt lavere niveau. Der er imidlertid "noget" forskel på disse besvarelser, når de vises for det enkelte dagtilbud:

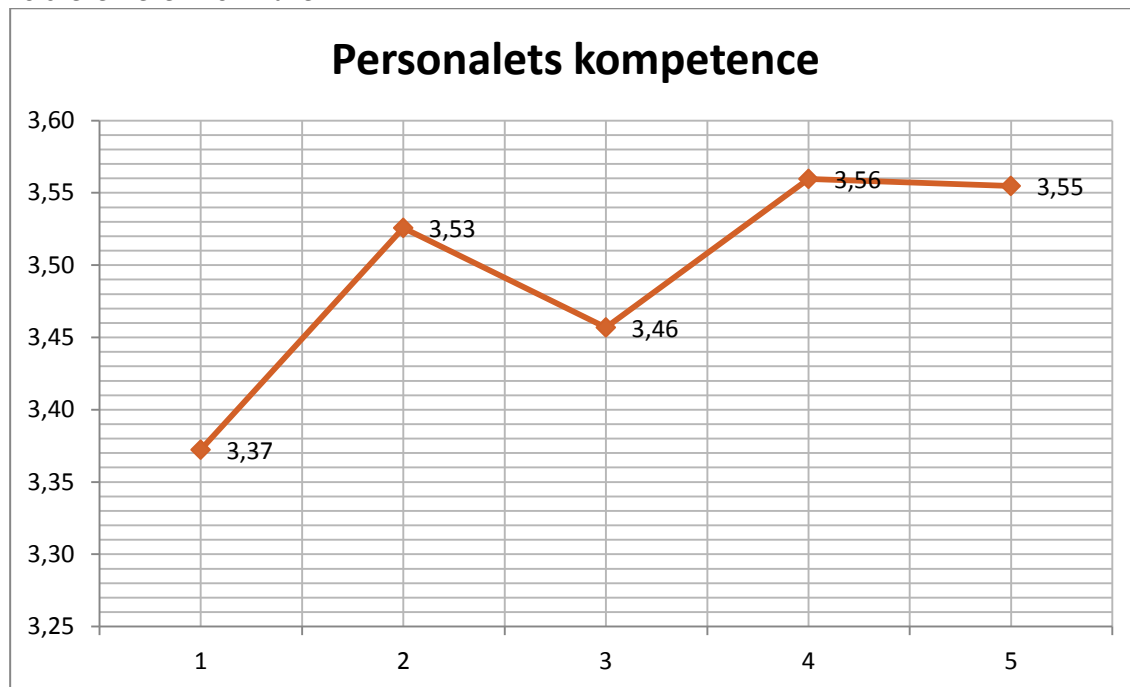
#### Forskelle mellem dagtilbud



Figur 43: Personalets vurdering af egen kompetence, vist for alle dagtilbud.

I forhold til personalets vurdering af egne kompetencer er spredningen mellem de målte dagtilbud markant. Forskellen på det bedst scorende og det dårligst scorende dagtilbud er på 2,47 standardafvigelse. Dette er en meget stor forskel, som udtrykker stor variation i personalets vurdering af deres egne kompetencer. Det er værd at bemærke, at dagtilbuddene generelt placerer sig i den øverste halvdel af skalaen.

## Forskelle mellem kommuner



Figur 44: Personalets vurdering af egen kompetence, vist ved kommunale gennemsnit.

I forhold til personalets vurdering af egne kompetencer er spredningen mellem den bedste og dårligste kommune 0,42 standardafvigelse. Dette er en forskel, som udtrykker, at der er en relativ klar variation mellem kommunerne, når det gælder personalets kompetencer. Gennemsnittet for kommunerne er 3,49. Det er desuden værd at bemærke, at dagtilbuddene placerer sig i den øverste halvdel af skalaen. Som nævnt tidligere kan disse forholdsvis beskedne udsving rumme substantielle forskelle, der er større, end tallet indikerer, da der pga. populationens størrelse vil ske en regression mod gennemsnittet.

## Samarbejde

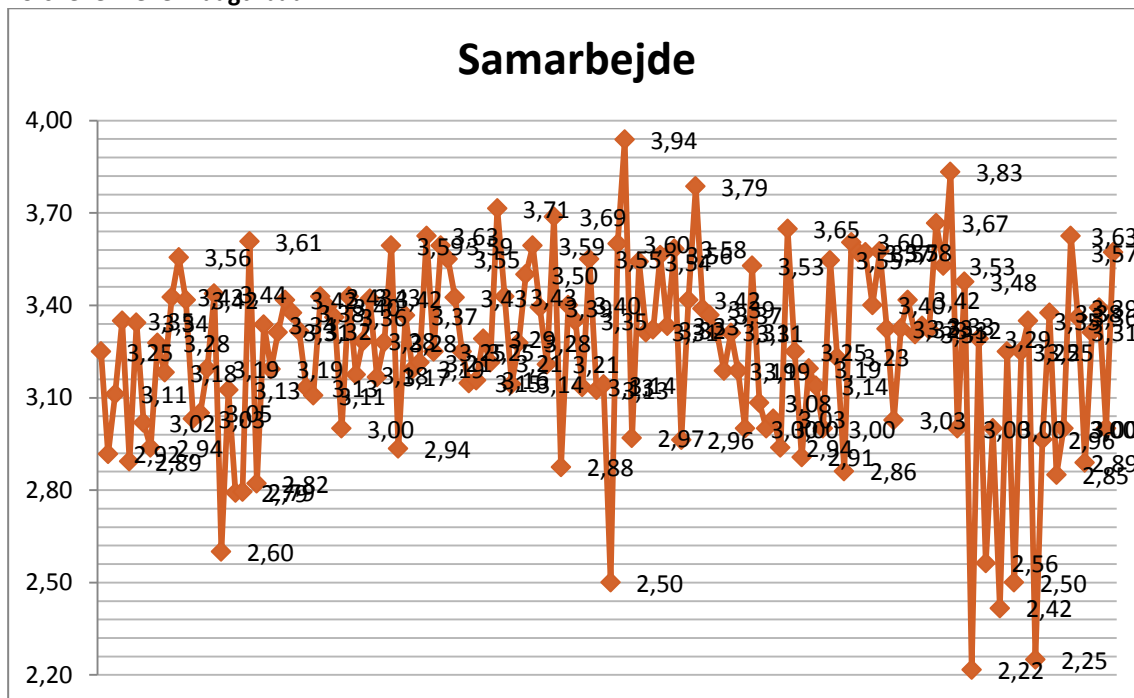
I denne kategori har vi spurgt personalet om følgende forhold:

Samarbejde	Passer dårligt		Passer nogenlunde		Passer godt		Passer meget godt		Gennemsnit
Personalet i institutionen samarbejder i høj grad om indhold og metoder i det pædagogiske arbejde	27	2,13 %	181	14,27 %	596	47,00%	464	36,59%	3,18
Personalet på en stue plejer at planlægge det pædagogiske arbejde i fællesskab	13	1,03 %	136	10,81 %	477	37,92%	632	50,24%	3,37
Den enkelte pædagog og -medhjælper må tage hensyn til andre pædagoger og -medhjælpere i sit arbejde	41	3,28 %	194	15,51 %	627	50,12%	389	31,10%	3,09
Personalegruppen har et gensidigt forpligtende samarbejde om de fleste forhold, som vedrører arbejdet med børnene	14	1,10 %	93	7,32%	518	40,79%	645	50,79%	3,41

Tabel 26: Tabel der viser personalets egne oplevelser af samarbejde.

Personalet planlægger det pædagogiske arbejde i fællesskab, i højere grad end de samarbejder om indhold og metoder. De har et gensidigt forpligtende samarbejde om børnene, men de tager i ringere grad hensyn til deres kolleger i deres arbejde.

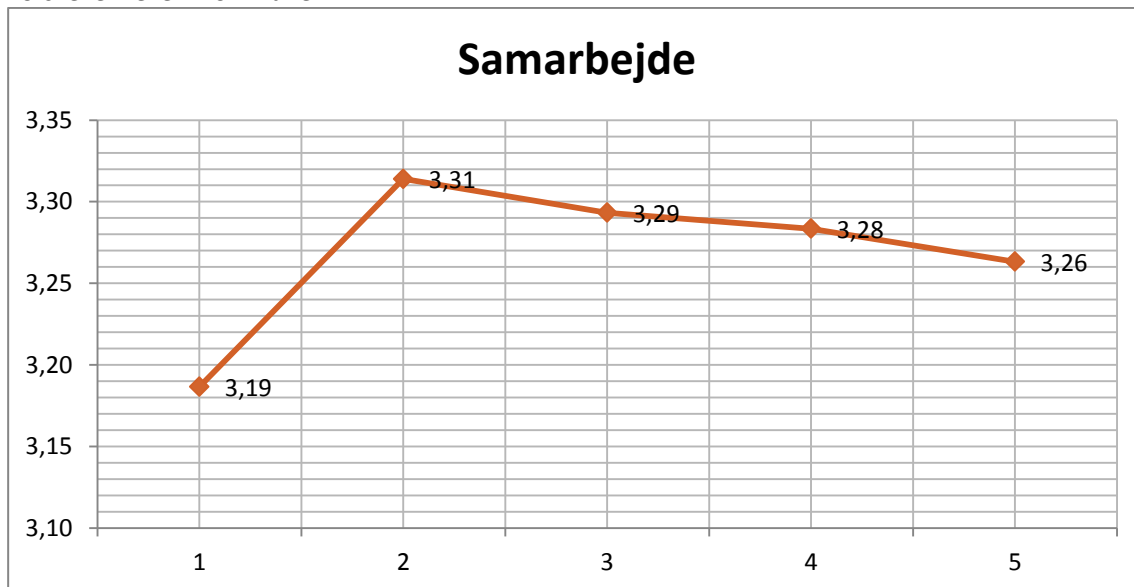
## Forskelle mellem dagtilbud



Figur 45: Personalets vurdering af deres indbyrdes samarbejde, vist for alle dagtilbud.

I forhold til personalets vurdering af egne kompetencer er spredningen mellem de målte dagtilbud markant. Det er værd at bemærke, at dagtilbuddene placerer sig i den øverste halvdel af skalaen. Gennemsnittet er 3,26, og spredningen udtrykt i standardafvigelse er på 3,25. Dette er en opsigtsvækkende stor forskel mellem de deltagende dagtilbud.

## Forskelle mellem kommuner



Figur 46: Personalets vurdering af deres indbyrdes samarbejde, vist ved kommunale gennemsnit.

I forhold til personalets vurdering af egne kompetencer er spredningen mellem den bedste og dårligste kommune 0,23 standardafvigelse. Gennemsnittet for kommunerne er 3,27. Det er desuden værd at bemærke, at dagtilbuddene placerer sig i den øverste halvdel af skalaen.

## Samarbejde om børn

I denne kategori har vi spurgt personalet om følgende forhold:

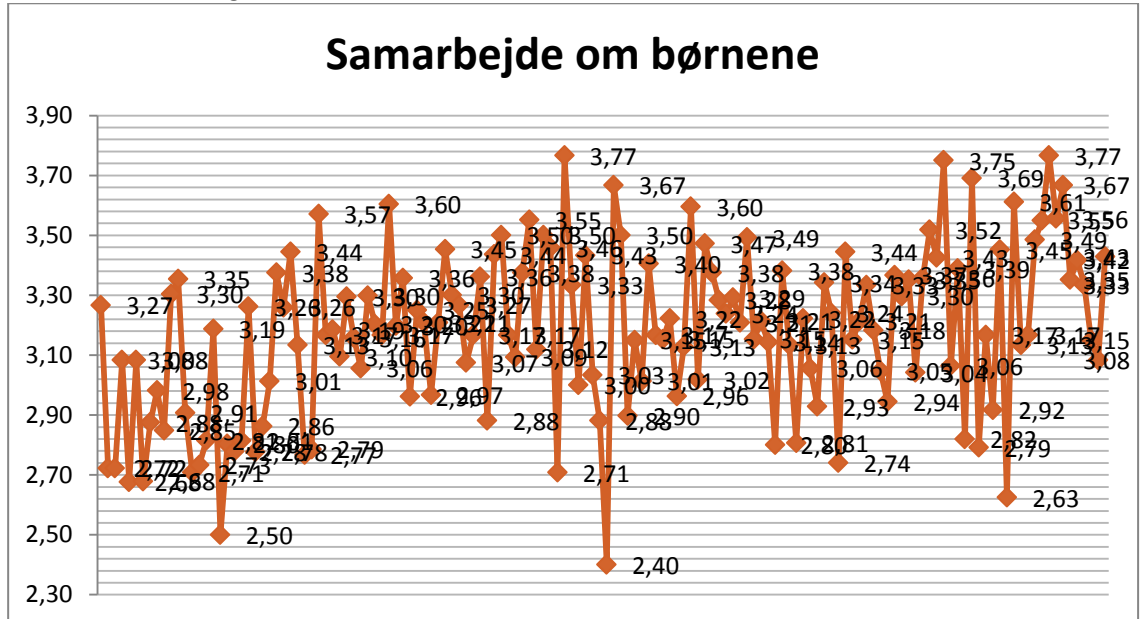
Samarbejde om børnene	Passer dårligt		Passer nogenlunde		Passer godt		Passer meget godt		Gennemsnit
Personalegruppen har et fælles forpligtigende ansvar i forhold til alle børn i institutionen	16	1,28%	97	7,75%	477	38,10%	662	52,88%	3,43
Personalet på stuerne tager også ansvar for de børn, der er på andre stuer	27	2,18%	177	14,29%	546	44,07%	489	39,47%	3,21
Hverdagen er ikke mere travl, end at personalet har tid til at tale med børnene om hverdagsting	115	9,16%	467	37,18%	432	34,39%	242	19,27%	2,64
Personalet hjælper og støtter hinanden med at forstå og løse problemer i børnegruppen	7	0,56%	104	8,27%	503	40,02%	643	51,15%	3,42
Personalet er enig i, hvad der er uacceptabel adfærd hos børnene	17	1,36%	219	17,49%	614	49,04%	402	32,11%	3,12
Arbejdet i institutionen er i høj grad tilpasset de forskellige børns forudsætninger	22	1,76%	226	18,07%	595	47,56%	408	32,61%	3,11

Tabel 27: Tabel der viser personalets egne oplevelser af samarbejde om børnene.

Personalegruppen oplever et fælles forpligtigende ansvar i forhold til alle børn i institutionen. De hjælper og støtter hinanden med at forstå og løse problemer i børnegruppen i højere grad, end de tager ansvar for børn på øvrige stuer, oplever enighed om uacceptabel adfærd hos børnene og oplever at have tilpasset det pædagogiske arbejde til børns forskellige forudsætninger. Personalet finder i ringere grad tid til at tale med børnene om hverdagsting.



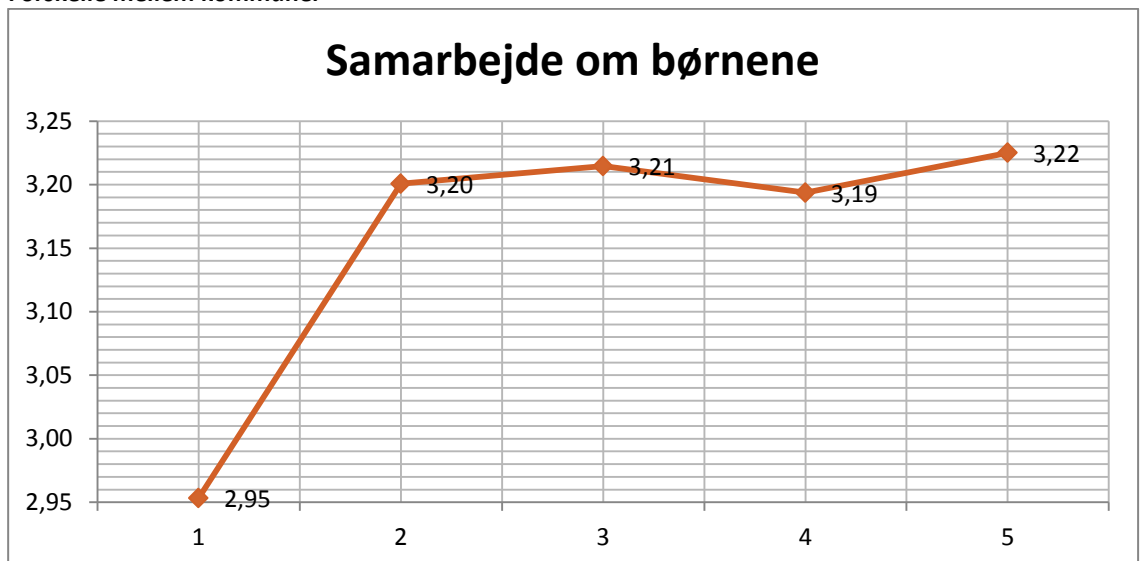
## Forskelle mellem dagtilbud



Figur 47: Personalets vurdering af deres samarbejde om børnene, vist for alle dagtilbud.

I forhold til personalets vurdering af deres samarbejde om børnene er spredningen mellem de målte dagtilbud markant. Forskellen på det bedst scorende og det dårligst scorende dagtilbud er 1,37 point. Det er værd at bemærke, at dagtilbuddene placerer sig i den øverste halvdel af skalaen. Gennemsnittet er 3,15, og spredningen udtrykt i standardafvigelse er på 2,74, hvilket betegnes som "stor forskel". Det vil sige, at der er meget store variationer mellem de deltagende dagtilbud i måden, som de samarbejder om børnene på.

## Forskelle mellem kommuner



Figur 48: Personalets vurdering af deres samarbejde om børnene, vist ved kommunale gennemsnit.

I forhold til personalets vurdering af deres samarbejde om børnene er spredningen mellem den bedste og dårligste kommune 0,54 standardafvigelse. Gennemsnittet for kommunerne er 3,15. Det er særligt en kommune, som scorer markant dårligere end de øvrige kommuner.

## Dagsplan og aktiviteter

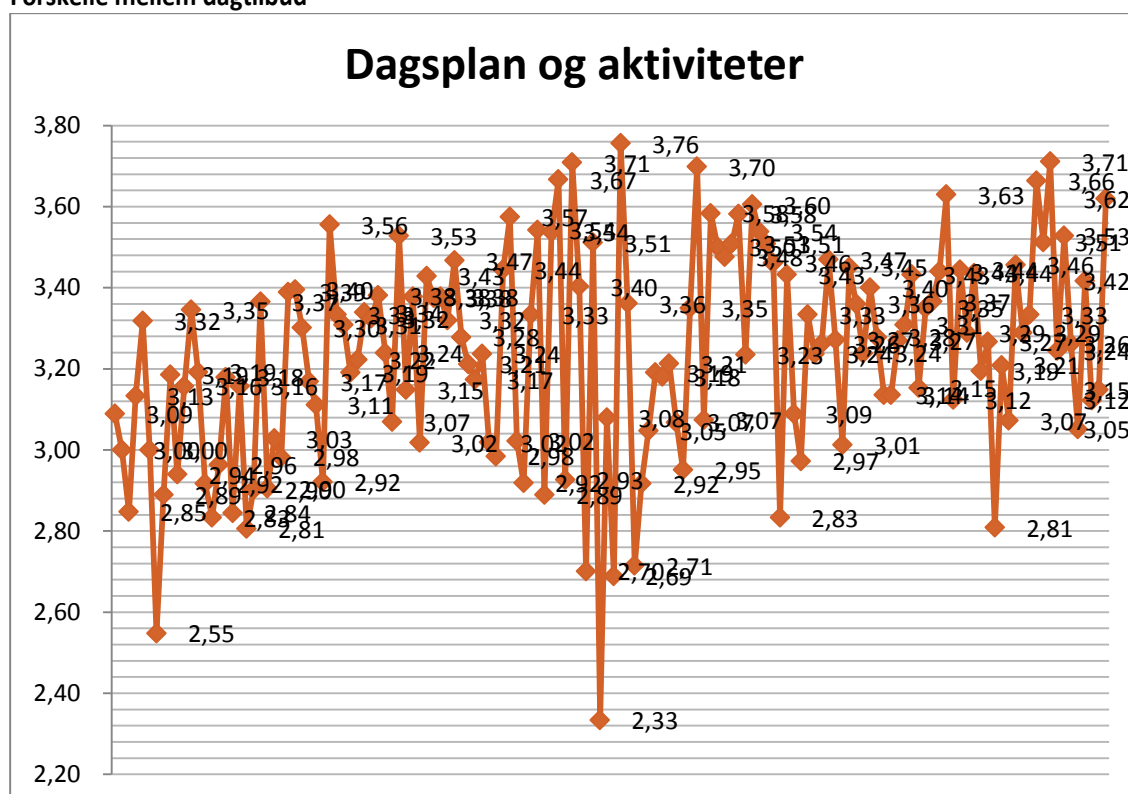
I denne kategori har vi spurgt personalet om følgende forhold:

	Passer dårligt		Passer nogenlunde		Passer godt		Passer meget godt		Gennemsnit
Vi har fokus på aktiviteter, som giver børnene nødvendige kompetencer	3	0,23%	57	4,42%	498	38,60%	732	56,74%	3,52
Vi prøver at få børnene til at prøve aktiviteter, der er lidt sværere end det de plejer	13	1,01%	154	11,99%	627	48,83%	490	38,16%	3,24
Vi prioriterer altid gode samtaler med børnene	8	0,62%	181	14,12%	584	45,55%	509	39,70%	3,24
Vi følger altid institutionens dagsplan	28	2,20%	565	44,49%	566	44,57%	111	8,74%	2,60
Der er et varieret udvalg af ting, som kan stimulere finmotoriske færdigheder	18	1,40%	153	11,91%	639	49,73%	475	36,96%	3,22
Der er mulighed for flere forskellige læringsaktiviteter	6	0,47%	105	8,16%	589	45,77%	587	45,61%	3,37
Der er gode muligheder for grovmotoriske aktiviteter	10	0,78%	99	7,70%	472	36,73%	704	54,79%	3,46
Der er et varieret udvalg af bøger, som taler til børnene forskellige interesser	53	4,12%	304	23,64%	485	37,71%	444	34,53%	3,03
Vores arbejde er tilpasset børnenes forskellige evner og forudsætninger	12	0,93%	141	10,98%	616	47,98%	515	40,11%	3,27

Tabel 28: Tabel der viser personalets egne oplevelser af dagsplan og aktiviteter.

- Personalet oplever høj grad af fokus på aktiviteter, som giver børnene de nødvendige kompetencer. De oplever i lidt mindre grad, at de får børnene til at prøve aktiviteter, der er lidt sværere end de plejer
- Der er højere grad af grovmotoriske aktiviteter frem for finmotoriske
- Der er højere grad af læringsaktiviteter frem for gode samtaler med børnene og tilpasning til børnenes forskellige behov og forudsætninger
- Endelig er der en vigende tendens til at følge institutionens dagsplan

#### Forskelle mellem dagtilbud



Figur 49: Personalets vurdering af dagsplaner og aktiviteter, vist for alle dagtilbud.

I forhold til personalets vurdering af dagsplaner og aktiviteter er spredningen mellem de målte dagtilbud markant. Forskellen på det bedst scorende og det dårligst scorende dagtilbud er 3,04 standardafvigelse. Dette er, som under alle de andre områder vurderet af personalet, en meget stor forskel. Gennemsnittet er 3,22, noget som tyder på, at de fleste dagtilbud følger op på sine dagsplaner.

## Forskelle mellem kommuner



Figur 50: Personalets vurdering af deres samarbejde om børnene, vist ved kommunale gennemsnit.

I forhold til personalets vurdering af dagplaner og aktiviteter er spredningen mellem den bedste og dårligste kommune 0,53 standardafvigelse. Dette er en markant forskel, og det er særligt en kommune, som scorer lavere end de øvrige.

## Opsummering af personaledata

I dette afsnit vil vi opsummere resultaterne af børnenes udsagn og afslutte med en kort analytisk diskussion af disse resultater.

### Personalets kompetence

- Det gennemsnitlige personale ser sig som kompetente pædagogiske medarbejdere, og de ser sig i stand til at opretholde ro og orden og et godt trivselsmiljø og er engagerede i deres arbejde. De ser det i lidt mindre grad som tilfredsstillende at arbejde i dagtilbuddet, og de ser ligeledes deres faglige udvikling i dagtilbuddet på et lidt lavere niveau

### Personalets samarbejde

- Personalet planlægger det pædagogiske arbejde i fællesskab, i højere grad end de samarbejder om indhold og metoder. De har et gensidigt forpligtende samarbejde om børnene men tager i ringere grad hensyn til deres kolleger i deres arbejde

### Samarbejde om børnene

- Personalet oplever et fælles forpligtende ansvar i forhold til alle børn i institutionen. De hjælper og støtter hinanden med at forstå og løse problemer i børnegruppen i højere grad, end de tager ansvar for børn på øvrige stuer, oplever enighed om uacceptabel adfærd hos bør-

nene og oplever at have tilpasset det pædagogiske arbejde til børns forskellige forudsætninger. Personalet finder i ringere grad tid til at tale med børnene om hverdagsting

#### **Dagsplan og aktiviteter**

- Personalet oplever høj grad af fokus på aktiviteter, som giver børnene de nødvendige kompetencer. De oplever i lidt mindre grad, at de får børnene til at prøve aktiviteter, der er lidt sværere end de plejer
- Der er højere grad af grovmotoriske aktiviteter frem for finmotoriske
- Der er højere grad af læringsaktiviteter frem for gode samtaler med børnene og tilpasning til børnenes forskellige behov og forudsætninger
- Endelig er der en vigende tendens til at følge institutionens dagsplan

#### **Diskussion**

Der er først og fremmest meget store variationer fra dagtilbud til dagtilbud. Personalets vurderinger af dem selv er overvejende positive. Der er dog store forskelle fra dagtilbud til dagtilbud, men grundlæggende ser personalet sig som kompetente, gode til at samarbejde om indhold, metoder og børn, og gode til at følge op på planlægning og udførelse.

Der er en tendens til, at personalet har lettere ved at samarbejde med de nære kolleger på stuen fremfor de andre kolleger på de andre stuer. Der er en lille tendens til, at det er lettere at samarbejde om indhold og metoder fremfor børn. Det kunne måske hænge sammen med, at det bliver mere personligt og holdningsorienteret, når det handler om børn, end om pædagogisk indhold. Der er en tendens til, at det er svært for personalet at motivere børnene til at prøve nye aktiviteter.

Sheridan et al. (2009) beskriver pædagogisk kvalitet ud fra fire dimensioner, der alle rummes og danner grundlag for kvalitet i personalets arbejde med det pædagogiske tilbud:

1. Læreplaner, der er med til at danne mål og på den måde indgår i planlægning og udførelse af læringsarbejdet

Her ser det ud som om, personalet vurderer, at de formår at omsætte de pædagogiske læreplaner til læring for børnene.

2. Pædagogens perspektiv, at forstå det professionelle perspektiv på arbejdet, både som fagperson og menneske

Her ser det ud som om, personalet forstår dette perspektiv og formår at kombinere det faglige med deres egen personlige investering.

3. Barneperspektivet, at forstå barnets bevæggrunde og dets baggrund: At være nysgerrig på dets emotionalitet og intentionaltitet

I denne dimension er det lidt sværere. Dels at finde tid til samtaler om børnenes hverdag og til at fange det enkelte barns interesse og ikke mindst at kunne rumme andre børn end stuens.

4. Vilkår for børns læring – at forstå de kontekstuelle vilkår for barnets læringsprocesser. Fx andre børn, venskaber, indflydelse fra det pædagogiske personales arbejdsvilkår, deres uddannelsesniveau, forældre og forældresamarbejde, lokale pædagogiske holdninger og kulturer, institutionens fysiske indretning etc.

Det synes også her lidt sværere for personalet. Der er en tendens til, at udefra kommende vilkår er sværere at tackle, og risikoen er, at det ender som børnenes problem, og dermed også især fx drenges problem, minoritetssproglige børns problem og børn med lavt uddannede forældre.

Det er værd at bemærke, at hvor børnedata og kontaktpædagogdata i kommune 1 kom højt ud, kom personalets selvvurderinger lavt ud. Den modsatte tendens ses i kommune 2 og 3.

Nu mangler vi udsagn fra dagtilbuddenes ledelse. Det vil være interessant at få et indtryk af fx deres ledelsesmæssige prioriteringer, og hvad de fremadrettet ønsker at bruge deres tid på.

## Kapitel 8:

# Ledelse af institutionen

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

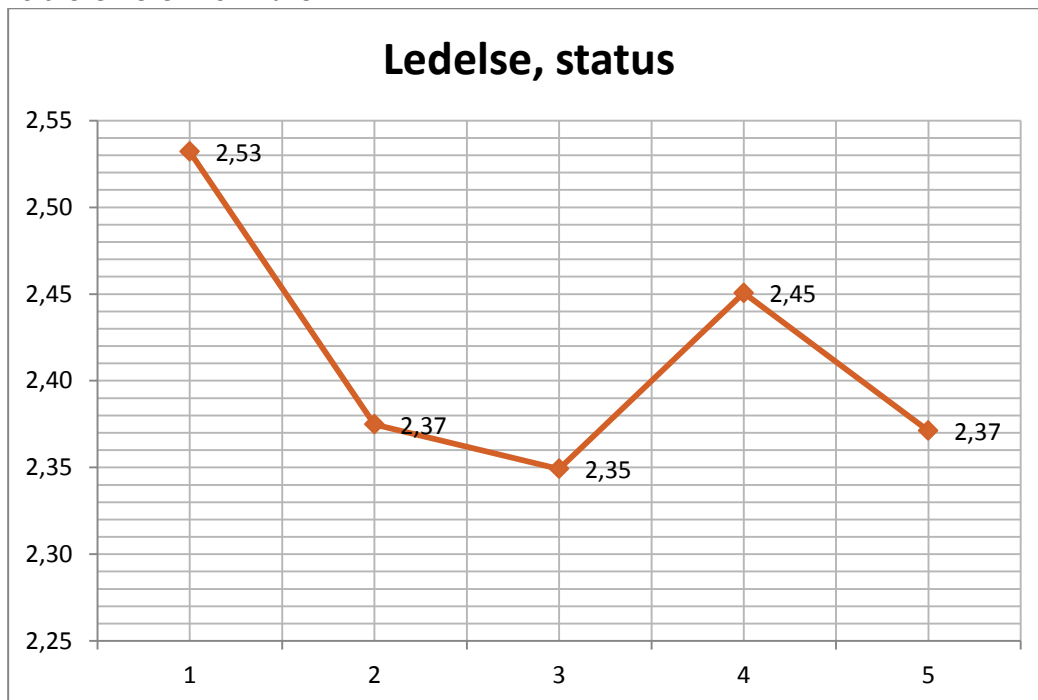
### Ledelse - status

Hvor meget tid har jeg i det forløbne år brugt på følgende opgaver	Lidt tid		Nogen tid		Meget tid		Gennemsnit
Omsætte institutionens mål og visioner til praksis	11	6,75%	79	48,47%	73	44,79%	2,38
Udvikle institutionens mål og visioner	24	14,63%	75	45,73%	65	39,63%	2,25
Følge medarbejderes implementering af institutionens mål og visioner i de pædagogiske aktiviteter	10	6,10%	82	50,00%	72	43,90%	2,38
Følge børnenes udvikling, trivsel og læring	12	7,32%	67	40,85%	85	51,83%	2,45
Opretholde en god atmosfære i institutionen	1	0,62%	34	20,99%	127	78,40%	2,78
Varetage administrative opgaver	22	13,41%	82	50,00%	60	36,59%	2,23

Tabel 29: Tabel der viser, hvordan lederne har prioriteret ledelsesopgaver det forløbne år.

Som det fremgår af tabellen ovenfor, har lederne i det forløbne år brugt mest tid på at opretholde en god atmosfære i institutionen og mindst tid på administrative opgaver samt at udvikle institutionens mål og visioner.

### Forskelle mellem kommuner



Figur 51: Ledelsens vurdering af status, vist ved kommunale gennemsnit.

I forhold til ledelsens vurdering af status er spredningen mellem den bedste og dårligste kommune 0,55. Dette udtrykker en markant forskel mellem kommunerne. Gennemsnittet for kommunerne er 2,41, hvilket ikke er højt på en tredelt skala.



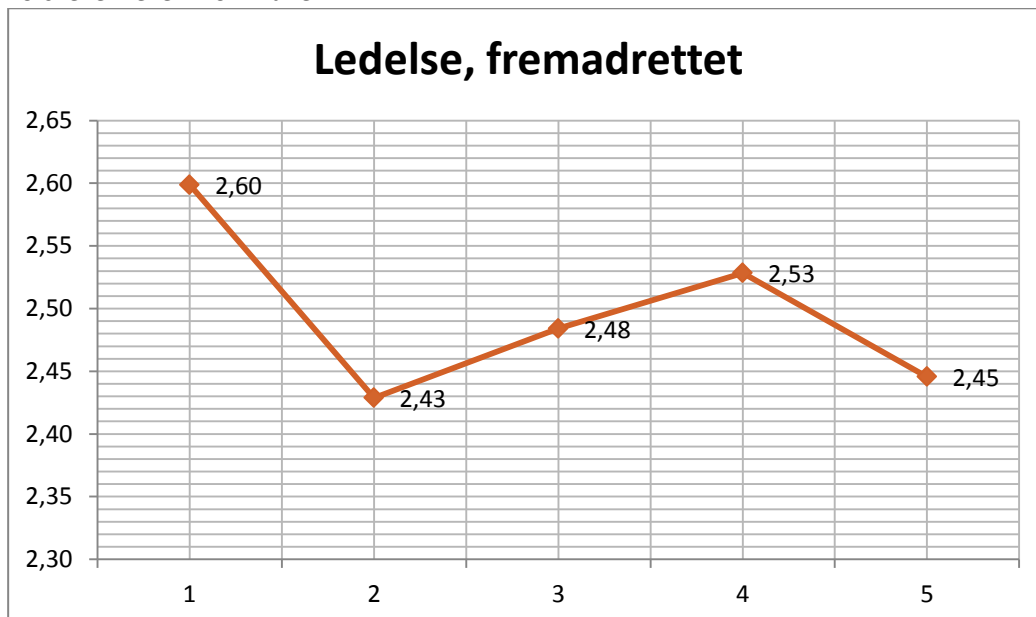
## Ledelse fremadrettet

Hvor meget tid <b>vil</b> jeg i det kommende år bruge på følgende opgaver	Lidt tid		Nogen tid		Meget tid		Gennemsnit
Omsætte institutionens mål og visioner til praksis	6	3,64%	66	40,00%	93	56,36%	2,53
Udvikle institutionens mål og visioner	11	6,67%	69	41,82%	85	51,52%	2,45
Følge medarbejderes implementering af institutionens mål og visioner i de pædagogiske aktiviteter	4	2,42%	54	32,73%	107	64,85%	2,62
Følge børnenes læring, udvikling og trivsel	5	3,05%	60	36,59%	99	60,37%	2,57
Opretholde en god atmosfære i institutionen	2	1,22%	42	25,61%	120	73,17%	2,72
Varetage administrative opgaver	35	21,21%	89	53,94%	41	24,85%	2,04

Tabel 30: Tabel der viser, hvordan lederne vil prioritere ledelsesopgaver i det kommende år.

Lederne vil det kommende år prioritere at følge medarbejdernes implementering af institutionens mål og visioner i de pædagogiske aktiviteter og nedprioritere administrative opgaver.

### Forskelle mellem kommuner



Figur 52: Ledelsens vurdering af ledelse fremadrettet, vist ved kommunale gennemsnit.

I forhold til ledelsens vurdering af ledelse fremadrettet er spredningen mellem den bedste og dårligste kommune 0,54 standardafvigelse. Gennemsnittet for kommunerne er 2,50.

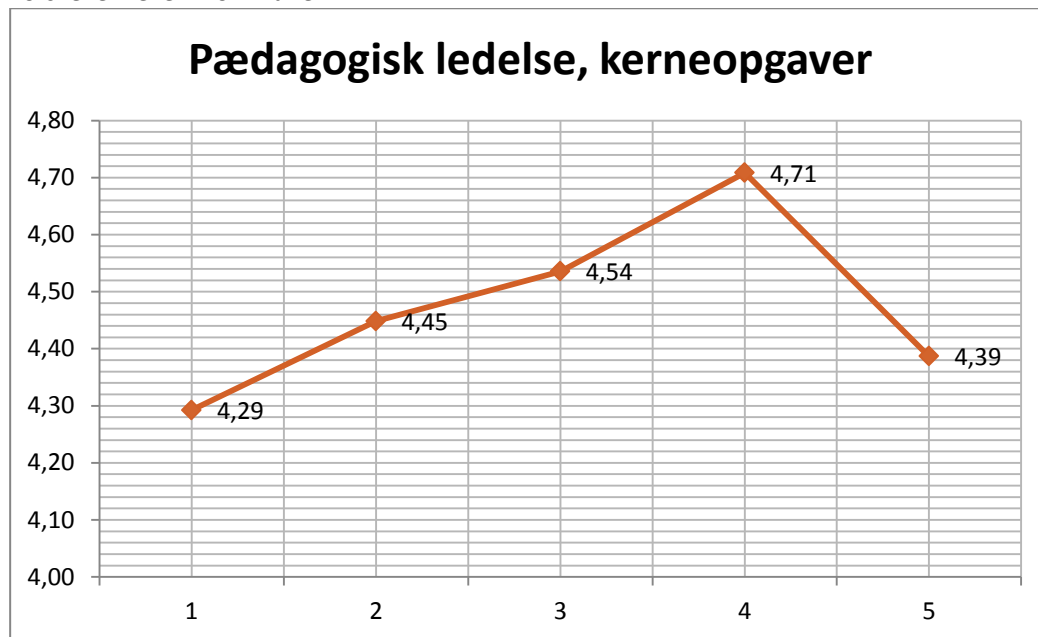
## Pædagogisk ledelse, kerneopgaver

Er du enig eller uenig i følgende udsagn	Helt uenig		Delvist uenig		Neutral		Delvist enig		Helt enig		Gennemsnit
Ledelsen skal formulere klare pædagogiske og sociale mål for børnene	4	2,44%	13	7,93%	4	2,44%	73	44,51%	70	42,68%	4,17
Ledelsen skal formulere klare strategier for de pædagogiske aktiviteter og læreplaner	2	1,21%	5	3,03%	4	2,42%	51	30,91%	103	62,42%	4,50
Ledelsen skal understøtte og deltage i medarbejdernes efteruddannelse og udvikling	1	0,61%	2	1,21%	3	1,82%	56	33,94%	103	62,42%	4,56
Ledelsen skal skabe et godt arbejdsmiljø	1	0,61%	0	0,00%	3	1,82%	38	23,03%	123	74,55%	4,71
Ledelsen skal planlægge, koordinere og evaluere pædagogiske aktiviteter og årsplaner	7	4,27%	18	10,98%	16	9,76%	72	43,90%	51	31,10%	3,87
Ledelsen skal foretage regelmæssig supervision af medarbejderes praksis	2	1,21%	2	1,21%	9	5,45%	51	30,91%	101	61,21%	4,50
Ledelsen skal fremme et miljø, hvor medarbejderne selv har ansvar for deres pædagogiske aktiviteter	3	1,83%	0	0,00%	0	0,00%	21	12,80%	140	85,37%	4,80
Ledelsen skal sikre at medarbejderne dokumenterer det enkelte barns trivsel og læringsudbytte	1	0,61%	5	3,03%	7	4,24%	43	26,06%	109	66,06%	4,54

Tabel 31: Tabel der viser hvordan lederne opfatter kerneopgaven, den pædagogiske ledelse.

Lederne opfatter det som det vigtigste i den pædagogiske ledelse, at de som ledere skal fremme et miljø, hvor medarbejderne selv har ansvar for deres pædagogiske aktiviteter. De opfatter det som den mindst vigtige funktion, at de som ledere skal planlægge, koordinere og evaluere pædagogiske aktiviteter og årsplaner.

## Forskelle mellem kommuner



Figur 53: Ledelsens vurdering af pædagogisk ledelse, kerneopgaver, vist ved kommunale gennemsnit.

I forhold til ledelsens vurdering af pædagogisk ledelse, kerneopgaver, er spredningen mellem den bedste og dårligste kommune 0,89 standardafvigelse. Dette er en stor og markant forskel mellem kommunerne. Gennemsnittet for kommunerne er 4,48.

## Ledelse af institutionskulturen

Er du enig eller uenig i følgende udsagn	Helt uenig		Delvist uenig		Neutral		Delvist enig		Helt enig		Gen-nem-snit
Der er et gensidigt forpligtende samarbejde mellem institutionens medarbejdere om alle forhold, som vedrører den pædagogisk praksis	1	0,61%	1	0,61%	1	0,61%	62	37,80%	99	60,37%	4,57
Det fysiske miljø i institutionen er pænt og ordentligt, og vedligeholdelsen i institutionen er god	1	0,61%	29	17,68%	13	7,93%	75	45,73%	46	28,05%	3,83
Når noget går i stykker eller bliver ødelagt i institutionen, bliver det ordnet det med det samme	2	1,23%	30	18,40%	17	10,43%	88	53,99%	26	15,95%	3,65
Pædagogerne og pædagogmedhjælperne er fælles om et forpligtende ansvar i forhold til alle børn	1	0,61%	4	2,44%	3	1,83%	51	31,10%	105	64,02%	4,55
I institutionen tager pædagogerne og pædagogmedhjælperne ansvar også for de børn, som de ikke selv har direkte ansvar for eller kender godt	1	0,61%	1	0,61%	4	2,44%	51	31,10%	107	65,24%	4,60
Hverdagen er ikke mere travl, end at de voksne har tid til at komme omkring hvert enkelt barn	9	5,52%	48	29,45%	12	7,36%	82	50,31%	12	7,36%	3,25
Vores institution og dens pædagogiske aktiviteter er i høj grad tilpasset de forskellige børns evner og forudsætninger	0	0,00%	2	1,23%	8	4,94%	75	46,30%	77	47,53%	4,40

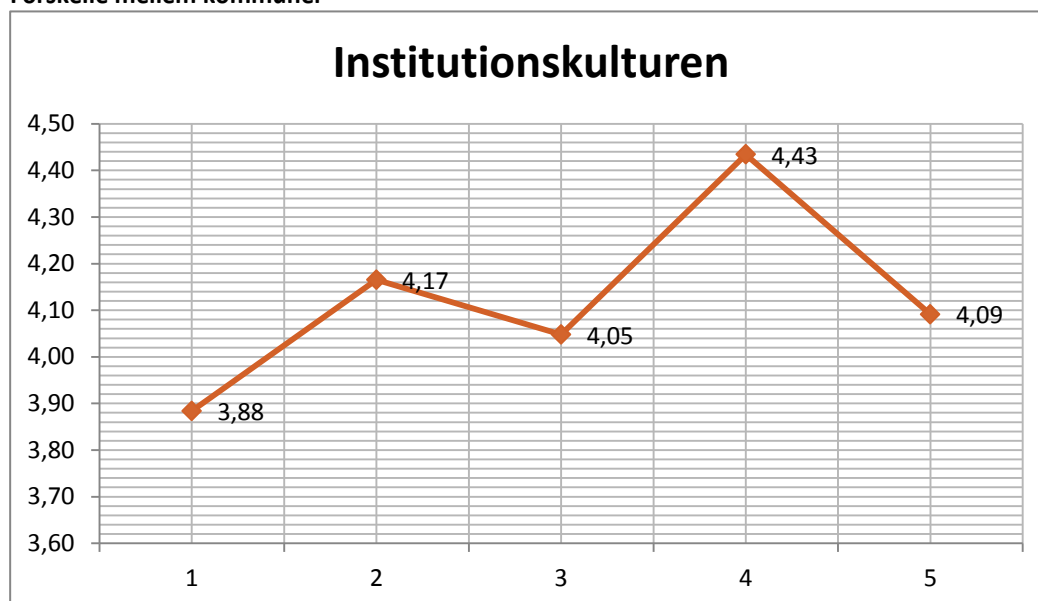
Tabel 32: Tabel der viser, hvordan lederne opfatter og prioriterer ledelse af institutionskulturen.

Lederne opfatter det som grundlæggende, at der er et gensidigt forpligtende samarbejde mellem institutionens medarbejdere om alle forhold, der vedrører den pædagogiske praksis.

De finder ikke megen sandhed i udsagnet: Hverdagen er ikke mere travl, end at de voksne har tid til at komme omkring hvert enkelte barn.

De finder, at pædagoger og pædagogmedhjælpere er fælles om et forpligtende ansvar i forhold til alle børn, samt at institutionen og dens pædagogiske aktiviteter i høj grad er tilpasset de forskellige børns evner og forudsætninger.

#### Forskelle mellem kommuner



Figur 54: Ledelsens vurdering institutionskulturen, vist ved kommunale gennemsnit.

I forhold til ledelsens vurdering af institutionskulturen, er spredningen mellem den bedste og dårligste kommune 1,04 standardafvigelse. Som indenfor vurderingen af kerneopgaver er dette en stor forskel mellem kommunerne. Gennemsnittet for kommunerne er 4,12. Dette tal er bemærkelsesværdigt højt. Som nævnt tidligere kan de forholdsvis beskedne udsving rumme substantielle forskelle, der er større, end tallet indikerer, da der pga. populationens størrelse vil ske en regression mod gennemsnittet.

#### Opsummering af ledelse af institutionen

- Lederne har i det forløbne år brugt mest tid på at opretholde en god atmosfære i institutionen og mindst tid på administrative opgaver samt at udvikle institutionens mål og visioner
- Lederne vil det kommende år prioritere at følge medarbejdernes implementering af institutionens mål og visioner i de pædagogiske aktiviteter, og nedprioritere administrative opgaver
- Lederne opfatter det som det vigtigste i den pædagogiske ledelse, at de som ledere skal fremme et miljø, hvor medarbejderne selv har ansvar for deres pædagogiske aktiviteter. De opfatter det som den mindst vig-

tige funktion, at de som ledere skal planlægge, koordinere og evaluere pædagogiske aktiviteter og årsplaner

- Lederne opfatter det som grundlæggende, at der er et gensidigt forpligtende samarbejde mellem institutionens medarbejdere om alle forhold, der vedrører den pædagogiske praksis. De finder ikke megen sandhed i udsagnet: Hverdagen er ikke mere travl, end at de voksne har tid til at komme omkring hvert enkelt barn
- De finder, at pædagoger og pædagogmedhjælpere er fælles om et forpligtende ansvar i forhold til alle børn, samt at institutionen og dens pædagogiske aktiviteter i høj grad er tilpasset de forskellige børns evner og forudsætninger

### Diskussion

Der er, som ved de øvrige variable, store variationer fra dagtilbud til dagtilbud. Det er desuden interessant, at lederne fremstår som en gruppe, der dels ønsker at opretholde den gode atmosfære, og dels som dem, der skal fremme et miljø, hvor medarbejderne har ansvar for deres pædagogiske aktiviteter. Det er der givet mange årsager til, men spørgsmålet er, om det fremmer børnenes læring og trivsel?

Læringsledelse er defineret ved, at der skal sættes mål for børns læring og trivsel, og at børns læring, trivsel og udvikling gøres synlig, så vi ved, om vi er på rette vej. Ledelse af det enkelte dagtilbuds pædagogiske indsats handler ifølge Qvortrup (2016) om at være tæt på praksis, sætte klare læringsmål, skabe et fælles pædagogisk sprog blandt det pædagogiske personale, støtte op om samarbejdet mellem dagtilbud og hjem, levere data om børns læring, trivsel og udvikling til dagtilbuddets medarbejderteam og sørge for rammesætning og facilitering af kompetenceudvikling af dagtilbuddets pædagogiske personale.

Ledelse synes desuden knyttet til forskellige forståelser af pædagogik og til at være en person, der skal knytte forskellige arenaer sammen. Dvs. dels at knytte bånd mellem det politiske niveau og det strukturelle niveau og dels at udpege en pædagogisk retning.

Grundlaget for pædagogisk praksis i danske dagtilbud kan opdeles i to dele; 1. Politisk grundlag og 2. Strukturelt grundlag. Det politiske grundlag består først og fremmest af de overordnede politiske plantegninger, der danner grundlaget for det daglige pædagogiske arbejde i landets dagtilbud. Det rummer lovgrundlaget for dagtilbuddet, en lovgivning, der baserer sig på en kulturel og historisk udvikling, men også intentionen om en demokratisk dannelse af alle børn. En politisk basis, der gennem årtier og endeløse debatter er blevet slebet til af skiftende regeringer med forskellige uddannelsespolitiske dagsordner og forskellige pædagogiske fikspunkter i den danske og internationale uddannelsesforskning. I 2004 fik feltet sit eget curriculum, seks læreplanstemaer, der har medvirket til at etablere feltet som et professionelt, pædagogisk velfærdstilbud, der overskrider en almen pasningsordning og tilstræber at blive et dannende og uddannende tilbud for de danske børn. Det første led i uddannelsessystemet. Et tilbud, der

skal skabe fundamentet for demokratiske, livsduelige velfærdsborgere. Et curriculum, der blev revideret i 2016 med den hensigt at gøre en ekstra indsats for børn i udsatte positioner, og for børns generelle læring, og så blev begrebet Dannelse løftet frem. Det politiske grundlag rummer desuden en lokal politisk forvaltning af dagtilbudsloven. Her tilpasses den nationale lovgivning til lokale politiske og demografiske forhold, som svarer til kommunernes forskellige demografi, socio-økonomiske forhold og dens geografiske udstrækning.

Det strukturelle grundlag refererer til det enkelte dagtilbuds særlige rammevilkår. Det er tilbuddets økonomiske ramme, der er fastsat lokalt af det kommunale politiske udvalg, det er dagtilbuddets prioritering af ansatte i forhold til de børn de har, og det er antal uddannede i forhold til uuddannede personaleenheder. Det er pædagogiske valg i forhold til hvor mange børn og i hvilke aldre og funktionsniveauer, som pædagogerne vælger at arbejde med, og hvilke børn de vælger at sætte sammen på hvilke tidspunkter. Det er kriterier for hvilken organisering, de i øvrigt lægger hen over hverdagen i dagtilbuddet, og hvilke pædagogiske valg de vælger at bruge som grundlag for børnenes læreprocesser. Det er baggrundsholdninger, der styrer relationerne, alt fra socialdarwinistiske forestillinger til mere didaktiserede planlægningsmodeller. Det pædagogiske personale i dagens Danmark er vokset ud af en tradition, der er inspireret af reformbevægelsen. Karakteristisk for den pædagogiske reformbevægelse i Danmark er: Forestillinger om en barncentreret livsnær opdragelse, med udgangspunkt i barnets fundamentale interesser, imødekommelse af barnets psykologiske behov, basering på udvikling af barnets spontanitet og selvvirksomhed og frihed under ansvar. Alle disse betingelser forventes at ville skabe det demokratiske barn. Disse tanker tænkte både i forhold til småbørns- og skoleområdet, men havde sværest ved at trænge igennem på skoleområdet (Rifbjerg, 1966).

I bogen *Selvforvaltning i pædagogisk teori og praksis* (Jerlang, 2006) betonede børns muligheder for at bidrage til egen udvikling via *selvforvaltning* som pædagogisk princip. Startende med et Pink Floyd citat: "We don't need no education we don't need no thought control" – definerede Jerlang selvforvaltning således: "Selvforvaltning er individets vilje og evne til at skabe sit eget liv – og øve indflydelse på sine livsomstændigheder – i et ansvarligt og solidarisk samarbejde med andre ligeværdige mennesker" (Jerlang, 2006, p. 7). En af de grundlæggende ideer var, at læreprocesserne skulle gennemføres af voksne og børn i fællesskab, og der sigtedes mod, at børnene blev i stand til selv at overtage ansvaret og initiativet. De voksnes rolle var at "(...) iagttage, hvorledes børnene løser deres konflikter indbyrdes og formulerer deres umiddelbare interesser og erfaringer" (Madsen, 2006, p. 233).

Lederne skal på den baggrund forsøge at samle tråde, der munder ud i det, som i denne rapport betegnes som kvalitet. Dvs. lederne skal koble de politiske og strukturelle vilkår og skabe læringsledelse i et pædagogisk apparat, der blandt andet peger ind i en selvforvaltningstradition, hvor læring ikke er styret, hvor pædagogik ikke har læringsmål, hvor voksne ikke skal styre børns læring – de skal ikke være læringsledere.



Det er på den baggrund måske forståeligt, at lederne vægter den gode atmosfære og ønsker at fremme et miljø, hvor medarbejderne har ansvar for deres pædagogiske aktiviteter. Men det efterlader børnene i hænderne på meget forskelligartet pædagogisk iscenesættelse, og dermed på meget forskellig læringskvalitet. Forskelle ses fra dagtilbud til dagtilbud og fra kommune til kommune. Det, at forskellene er systematiske, antyder, at årsagerne også er systematiske og i sidste ende er ledelsens ansvar. Ledernes besvarelser rejser flere spørgsmål, end de giver svar.

Spørgsmålet er, om ledelsen ved den nuværende praksis skaber en basis, der kan udjævne de forskelle i betingelser, som børnene oplever?

Spørgsmålet er også, om lederne har den politiske opbakning, der skal til for at skabe kvalitet? Kan de som ledere få lov til at opbygge det tilbud, som de fagligt ønsker?

### Afslutning

Data viser store variationer fra dagtilbud til dagtilbud, både internt i kommunerne og mellem kommunerne. Dette implicerer, at børn har markante forskelle i både kvaliteten af hverdagslivet i dagtilbuddet, ligesom effekten af den livsperiode, de tilbringer i dagtilbuddet, varierer fra institution til institution. De får dermed forskelle i vilkår for sprogtilegnelse, social læring mv. Det vil sige forskelle i fx den skoleforberedende del af dagtilbuddets virke. Men også forskelle i hvordan dagtilbuddene udjævner den betydning, som socio-økonomiske vilkår kan have på etableringen af børns livsduelighed generelt. Disse variationer er i data systematiske i forhold til grupper af børn, dvs. der er børnegrupper, som tilsyneladende bliver mere udfordret end andre grupper. Drengene har det således generelt sværere end piger. Danske børn synes at få bedre vilkår end minoritetsproglige børn. Børn med forældre med lang uddannelse har det lettere end børn af forældre med kort uddannelse. Selv om forskellene er små, er det bemærkelsesværdigt, at der er disse systematiske variationer. Drengene og piger, danske og ikke danske børn, går i de samme dagtilbud, på de samme stuer med det samme personale, og de kan have forældre med det samme uddannelsesniveau. Alligevel er der signifikante forskelle på deres vilkår.

Når dette er sagt, skal det bemærkes, at når vi ser på samtlige børn i kohorten, giver størstedelen af børnene (cirka otte ud af ti) udtryk for, at de har et godt liv i dagtilbuddet, og de synes at trives i deres hverdag. Men i samme åndedrag skal det understreges, at to ud af ti børn ikke oplever denne trivsel og ikke oplever kvalitet i læring. Desuden er data som nævnt markant svingende fra dagtilbud til dagtilbud, hvilket betyder, at i nogle dagtilbud er der betydelig flere børn, der bliver udfordret, end to ud af ti.

Data viser store variationer fra dagtilbud til dagtilbud, og det er en væsentlig analytisk bestræbelse at søge en forklaring. Det skal understreges, at en sådan forklaring ikke kan findes i de foreliggende data. I stedet kan man søge forklaringer i eksisterende teorier om kvalitet. Et af flere perspektiver bliver i 2008 be-

skrevet af Dansk Clearinghouse<sup>15</sup>, der slår fast, at den vigtigste faktor for, at en lærer opnår gode resultater, er gode sociale relationer. Dagtilbudsforskerne Bae (2009), Gjems (2006), Hansen (2012), Johansson & Samuelsson (2001; 2005), beskriver på forskellig vis samme pointe. Hvis man skal forsøge at forklare betydningen af sociale relationer, kan man pege på, at adskillige teoretiske perspektiver beskriver empati som centralt i relationer (bl.a. Baron-Cohen, 2011; Greene, 2013, Stern, 2014, Tomasello, 2009)

Men som vi skriver s. 36 i rapporten, kan vi ikke se i data, hvorvidt forklaringen på kvalitetsforskellene skyldes forskelle i sociale relationer, og om disse forskelle skal udtrykkes som forskelle i empati. Det betyder, at analytiske perspektiver om empati mv. er teoretiske perspektiver. Det skal dog slås fast, at det er almindelig anerkendt, at børns udvikling, trivsel og læring først og fremmest påvirkes af relationerne mellem børn og børn og mellem børn og voksne. Det skal endvidere understreges, at der kan være mange årsager til, at der er forskelle mellem sociale relationer fra dagtilbud til dagtilbud, herunder forskelle i ressourcer, uddannelser, kompetencer ledelse osv.

Hvis vi antager, at udgangspunktet for daginstitutionerne er, at de har de børn, de har, må det være konteksten og rammebetingelserne for børnene, man kan arbejde med og ændre. Det indebærer, at det er vigtigt at sætte fokus på den pædagogiske iscenesættelse og den pædagogiske kontekst. Det betyder, at denne rapport, på baggrund af data og den teoretiske baggrund i rapporten, vil anbefale dagtilbuddene at rette opmærksomheden mod at skabe et læringsmiljø, der er udfordrende og er planlagt som et varmt, rummeligt og anerkendende miljø, med opsatte læringsmål og planlagte trivsels- og læringstrin, der må forventes at betyde, at barnet når de formulerede mål (Broström & Vejleskov, 2009). Dette kan karakteriseres som et læringsmiljø, hvor den professionelle voksne leder børnegruppens sociale liv og børnenes læring og synliggør læringsprocesserne, hvor det sikres, at børnene kommer igennem de nødvendige lærings- og udviklingstrin i den rigtige rækkefølge, og hvor læringsmiljøet er præget af varme interaktioner, hvor den professionelle voksne *næres* ved samværet og det pædagogiske arbejde (Broström, Hansen, Jensen, & Svinth, 2016), dvs. et læringsmiljø, der afspejler, at omsorg aldrig alene er omsorg, og læring aldrig alene er læring, men at begge dele hænger uløseligt sammen og formidles i ét og samme moment i det levede pædagogiske miljø (Siraj-Blatchford, I., Shepherd, D.-L., Melhuish, E., Taggart, B., Sammons, P., & Sylva, K., 2011).

Endelig er der paradokser, som vi skal undersøge nærmere. For eksempel er det de forældre, der er mest tilfredse, der synes at have mest grund til at være utilfredse. Det er også bemærkelsesværdigt, at børn er mere end dobbelt så gode til tal, end de er til bogstaver og ord. Ligeledes er det påfaldende, at de børn, der selv angiver at trives bedst, er de børn, som personalet scorer lavest. Det er også bemærkelsesværdigt, at lederne bruger mere tid på at fremme den gode stemning end på at arbejde med den faglige udvikling og implementering af pædago-

15 Sven Erik Nordenbo m.fl. "Lærerkompetencer og elevers læring i forskole og skole", Dansk Clearinghouse for uddannelsesforskning, DPU, 2008

gisk indhold. Der er således en række forhold, som fordrer yderligere undersøgelser, både kvalitative undersøgelser og yderligere kvantitative analyser.

Det er vigtigt at bemærke, at forskellene mellem dagtilbuddene ikke alene kan forklares med forskelle i socio-økonomiske vilkår for dagtilbuddenes børn. Det er derfor nærliggende at fortolke de foreliggende data på den måde, at de undersøgte dagtilbud set under ét, er udfordret med hensyn til at kompensere for børnenes sociale arv. Disse og andre formodninger kan imidlertid først kvalificeres i forbindelse med den næste dataindsamling i 2017, T2.

Det bliver således spændende at se, hvordan de undersøgte dagtilbuds ihærdige arbejde med udvikling og kvalificering af deres praksis vil påvirke T2, der gennemføres i slutningen af 2017. Dagtilbuddene har i nogle måneder arbejdet med faglig kvalificering i e-læringsforløb og på den baggrund udviklet praksis.

Praksisudvikling er kernen i *Program for læringsledelse – dagtilbud*, men det er også den helt store udfordring i projektet, at forskere og praktikere på baggrund af løbende dataindsamlinger sammen skaber forandringer i praksis, der ender som blivende forbedringer, og dermed påvirker *alle* børns vilkår positivt. Med "blivende forbedringer" mener vi forbedringer, der har en styrke, så de overskrider personaleudskiftninger og stadige variationer i børne- og forældregrupper. Sådanne forandringer bør bygge på faglighed og ikke på holdninger, som ikke i alle tilfælde driver en hensigtsmæssig praksis videre. De foreliggende data antyder, at ansvaret for dette i høj grad synes at hvile på lederne. Vi vil imidlertid også pege på den kommunale ledelse og på den faglige kvalificering af det personale, der dagligt konfronteres med børn og forældre med stor diversitet i etniciteter, kulturer og sociale baggrunde.

# Referencer

- Ainsworth, M. (1978): *Patterns of attachment*. Hillsdale, N.J. New York etc. London: Erlbaum Distributed by Wiley.
- Bae, B. (2009): *Samspill mellem barn og voksne ved måltidet, Muligheder for medlæring?* Nordisk Barnehageforskning, 2(1), 3-15.
- Baron-Cohen, S. (2011). *The Science of Evil - on Empathy and the Origins of Cruelty*. Philadelphia: Basic Books.
- Bleses, D. (2007): *Tidlig kommunikativ udvikling*. Odense: Syddansk Universitetsforlag.
- Bowlby, J. (1988/2003): *En sikker base*. København: Det lille forlag.
- Broström, S., & Vejleskov, H. (2008): *Dannelse, udvikling, erfaring, selvvirk-somhed*. Kbh.: Frydenlund.
- Broström, S., & Vejleskov, H. (2009): *Didaktik i børnehaven* (1. udgave ed.). Frederikshavn: Dafolo.
- Broström, S., Hansen, O. H., Jensen, A. S., & Svinth, L. (2016). *Barnet i centrum: Pædagogik og læring i vuggestue og dagpleje*. København: Akademisk.
- Cassidy, J. (2008): The Nature of the Child's Ties. In J. Cassidy & P. R. Shaver (Eds.), *Handbook of Attachment*. Second edition Theory, Research, and Clinical Applications. New York: The Guilford Press.
- Clarke-Stewart, A., & Allhusen, V. D. (2005): *What We Know about Childcare*. Cambridge/London: Harvard University Press.
- Colin, V. L. (1996): *Human Attachment*. New York: McGraw-Hill.
- Cunha, F., Heckman, J. J., Lochner, L., & Masterov, D. V. (2005): Interpreting the Evidence on Life Cycle Skill Formation. In E. H. a. F. Welch (Ed.), *Handbook of the Economics of Education*: North Holland.
- Datnow, A. & Park, V. (2014): *Data-Driven Leadership*. Jossey-Bass
- DuFour, R. & Marzano, R. (2015): *Ledere af læring - hvordan ledere i forvalt-ning skole og klasseværelse fremmer elevers læring*. Frederikshavn: Dafolo A/S.

- Earl, L. & Katz, S. (2010): "Creating a culture of inquiry: Harnessing data for professional learning". I Blankstein, A.M.; Houston, P.D. og Cole, R.W. (red.): *Data enhanced leadership*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Egelund, N., (2016). *Sådan bliver vores børn dygtigere: Resultater fra Center for Strategisk Uddannelsesforskning 2010-2016*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Emilson, A. (2008): *Det önskvärda barnet: Fostran uttryckt i vardaliga kommunikationshandlingar mellan lärare och barn i förskolan*. Göteborg: Göteborgs Universitet.
- Gadamer. (2004). *Sandhed og metode* (1. udgave ed.). Århus: Systime.
- Gjems, L. (2006): *Hva lærer barn når de forteller? En studie af børns læringsprocesser gennem narrativ praksis*. Oslo: Det utdanningsvitenskapelige fakultet.
- Greene, J. (2013). *Moral Tribes – Emotion, reason, and the gap between them and us*. London: Atlantic Books.
- Greve, A. (2009): *Vennskap mellem små barn i barnehagen*. Oslo: Pedagogisk forum.
- Hansen, O. H. (2012): Pædagogprofessionens selvforståelse Fra fri leg til organiseret læring. *Paideia*, 1(maj 2012), 54-66. Frederikshavn: Dafolo.
- Hansen, O. H. (2014): *Stemmer i fællesskabet : ph.d.-afhandling*. København.: Nota.
- Hansen, O. H. (2015a): *Det ved vi om betydningen af voksen-barn- kommunikation* (1. udgave. ed.). Frederikshavn: Dafolo.
- Hansen, O. H. (2015b). *Det ved vi om vuggestuen som læringsmiljø*. Kbh.: Nota.
- Hansen, O. H., & Broström, S. (2010): *Young children's emotional well-being and learning in crèche: social relationships, participation and pedagogues' role in joint object-oriented activities*. *International Journal of Early Childhood*, 42(2).
- Hargreaves, A. & Braun, H. (2012): *Leading for All: A Research Report of the Development, Design, Implementation and Impact of Ontario's "Essential for Some, Good for All" Initiative*, Council of Ontario Directors of Education, ON.

- Hargreaves, A. & Fullan, M. (2016): *Professionel kapital*. Frederikshavn: Dafolo.
- Hatch, T. (2001): *It takes capacity to build capacity*. Education Week, 20 (22), 44-47.
- Helmke, A. (2013). *Undervisningskvalitet og lærerprofessionalitet – diagnosticering, evaluering og udvikling af undervisning*. Frederikshavn: Dafolo Forlag.
- Hundeide, K. (2010). *Relationsarbejde i institution og skole*. Frederikshavn: Dafolo.
- Jerlang, E., Andersen, P., Bentzon, A., Henriksen, S., Hesselholdt, S., Kampmann, J. & Sauerberg, P. (1988). *Selvforvaltning i pædagogisk teori og praksis*. Kbh.: Munksgaard.
- Johansson, E., & Samuelsson, I. P. (2001): *Omsorg - en central aspekt av förskolepedagogiken - Eksemplet måltiden*. Pedagogisk Forskning I Sverige, 2, 81-101.
- Johansson, & Samuelsson. (2005): *Möten för lärande* ([Ny utg.] ed.). Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Katz, S., Earl, L. M. & Jafaar, S. (2009): *Building and Connecting Learning Communities - the Power of Networks for School Improvement*. Corwin.
- Levin, B. & Fullan, M. (2008): *Learning about System Renewal. Educational Management Administration & Leadership*, Vol. 36(2) 289–303. SAGE Publications
- Levin, B. (2012): *How to change 5000 schools: a practical and positive approach for leading change at every level*. 3ed. Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- Lindahl, M. (2002). *Vårda - vägleda - lära*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Madsen, B. (2006): Erfaringspædagogik. In E. Jerlang (Ed.), *Selvforvaltning - pædagogisk teori og praksis* (Vol. 2. udg., 12. oplag). København: Hans Reitzels Forlag.
- Coral Mitchell, C. & Sackney, L. (2011): *Profound Improvement: Building Capacity for a Learning Community*. Taylor & Francis.
- NICHD. (2008): *Social competence with peers in third grade: Associations with earlier peer experiences in childcare*. Social development, 17, 419-453.

- Nielsen, A. A., & Christoffersen, M. N. (2009). *Børnehavens betydning for børns udvikling*. Kbh.: SFI - Det Nationale Forskningscenter for Velfærd.
- Nordahl, T., Kostøl, A., Sunnevåg, A.-K., Knudsmoen, H., Johnsen, T., & Qvortrup, L. (2012): *Kvalitet i dagtilbuddet - set med børneøjne - Resume af en forskningsrapport*. Frederikshavn: Dafolo.
- Nordahl, T.; Qvortrup, L.; Hansen, L. S. & Hansen O. (2013): *Resultater fra kart- leggingundersøkelse i Kristiansand kommune 2013*. Laboratorium for Forskningsbaseret skoleudvikling og pædagogisk praksis, Institut for Læring og Filosofi, Aalborg Universitet.
- Nordahl, T. & Hansen, L. S. (2016): *Det ved vi om Datainformeret forbedringsarbejde i dagtilbud*. Frederikshavn: Dafolo.
- OECD (2001): *Starting strong – Early Childhood Education and Care*. Paris: OECD Publications.
- OECD (2002): *Education Policy Analysis*. Paris, OECD.
- OECD (2006): *Starting Strong II: Early childhood education and care*. Paris: OECD Publications.
- Ogden, T. (1995): *Kompetanse i kontekst. En studie av risiko og kompetanse hos 10 og 13 åringer*. Prosjekt Oppvekstnettverk. Rapportserie fra Barnevernets Utviklingscenter, nr. 3.
- OFSTED (1997): *School Inspections: Removal from Special Measures*, London: OfSTED
- Olesen, K.G., Thoft, E., Hasle, P. & Kristensen, T. S. (2008): *Virksomhedens sociale kapital - Hvidbog*. Arbejdsmiljørådet, Det Nationale Forskningscenter for Arbejdsmiljø (NFA). Lokaliseret d. 17.5.2016: <http://www.amr.dk/Files/Dokumenter%20og%20publikationer/Social%20Kapital/hvidbog%20social%20kapital.pdf>
- Qvortrup, L.; Egelund, N. & Nordahl, T. (2016): *Resultater fra Kortlægningsundersøgelse for alle kommuner 2015*. Aalborg Universitetsforlag (in press).
- Qvortrup, L. (2012): *Den myndige lærer*. Frederikshavn: Dafolo
- Qvortrup, L. (2015): *Det ved vi om - forskningsinformeret læringsledelse*. Frederikshavn: Dafolo.

- Qvortrup, L. (2016): *Det ved vi om - Professionelle læringsfællesskaber*. Frederikshavn: Dafolo (in press).
- Reid, A., Bruun Jensen, B., Nickel, J., Simovska, V., Læssøe, J., Breiting, S. & Carlsson, M. (2008): *Participation and learning. Perspectives on Education and the Environment, Health and Sustainability*. Berlin: Springer.
- Retsinformation. (2012). *Dagtilbudsloven*. Retrieved from <http://www.retsinformation.dk>
- Rincón-Gallardo, S. & Fullan, M. (2016), 'Essential features of effective networks in education', *Journal of Professional Capital and Community*, Vol. 1 Iss, 1 pp. 5 - 22: <http://dx.doi.org/10.1108/JPCC-09-2015-0007>
- Schön, D. (1983): *The reflective practitioner*. New York, Basic Books.
- Sheridan, S., Samuelsson, I. P., & Johansson, E. (2009). *Barns Tidiga Lärande*. Göteborg: Göteborgs Universitet.
- Siraj-Blatchford, I., Shepherd, D.-L., Melhuish, E., Taggart, B., Sammons, P., & Sylva, K. (2011): *Effective primary pedagogical strategies in English and mathematics in key stage 2: a study of year 5 classroom practice drawn from the EPPSE 3-16 longitudinal study*. Department for Education. Institute of Education, University of London
- Stern, D. N. (2014): *Spædbarnets interpersonelle verden*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Stoll, L; Bolam, R; McMahon, A; Wallace, M & Thomas, S (2006): *Professional learning communities: a review of the literature*. *Journal of Educational Change*, vol 7, no. 4, pp. 221-258
- 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
- Sylva, K., Melhuis, E. C., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I., & Taggart, B. (2004): *The Effective Provision of Pre-School Education (EPPE) Project: The final report*. London: DfES/Institute of Education, University of London.
- Timperley, H. (2008): *Teacher professional learning & development*. Educational practice series – 18. International Academy of Education (IAE): [http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/Publications/Educational\\_Practices/EdPractices\\_18.pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/Educational_Practices/EdPractices_18.pdf)



- Tomasello, M. (2009): *The social bases of language acquisition*. Social development, 1(1), 20.
- Tomasello, M. (2014). *A natural history of human thinking*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Tomasello, M. (2015). *A natural history of human morality*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Wistoft, K. (2012): Trivsel og selvværd: mental sundhed i skolen (1. udgave. ed.). København: Hans Reitzels Forlag.
- Ødegaard, E. E. (2007): *Meningskapning i barnehagen: innhold og bruk av barns voksnes samtalefortellinger*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.

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