

Institut for Kultur og Læring,  
Aalborg Universitet

Line Skov Hansen  
Thomas Nordahl  
Anne-Karin Sunnevåg  
Sigrid Øyen Nordahl

Resultater fra

# Kortlægningsundersøgelsen Kolding Kommune 2021

Læringsledelse - dagtilbud

Første udgave

Institut for Kultur og Læring,  
Aalborg Universitet

Line Skov Hansen  
Thomas Nordahl  
Anne-Karin Sunnevåg  
Sigrid Øyen Nordahl

Resultater fra

# Kortlægningsundersøgelsen Kolding Kommune 2021

Læringsledelse - dagtilbud

Første udgave

Resultater fra Kortlægningsundersøgelsen i Kolding Kommune 2021  
Line Skov Hansen, Thomas Nordahl, Anne-Karin Sunnevåg og Sigrid Øyen Nordahl

**Forfatterne:**

- Studielektor, Line Skov Hansen, Laboratorium for praksisrettet dagtilbuds- og skoleforskning (LSP), Institut for Kultur og Læring, Aalborg Universitet
- Professor Thomas Nordahl, Senter for Praksisrettet Utdanningsforskning (SePU), Høgskolen i Innlandet
- Førstelektor, Anne-Karin Sunnevåg, Senter for Praksisrettet Utdanningsforskning (SePU), Høgskolen i Innlandet
- Høgskolelektor, Sigrid Øyen Nordahl, Senter for Praksisrettet Utdanningsforskning (SePU), Høgskolen i Innlandet

**Redigering af rapporten:**

Annemette Helligsø og Anne Waagepetersen

**Udgiver:**

LSP, Institut for Kultur og Læring,  
Aalborg Universitet  
Kroghsstræde 3  
DK 9220, Aalborg

©2022 Udgiver og forfattere

# Indhold

<b>Forord</b> .....	<b>6</b>
<b>Indledning</b> .....	<b>8</b>
Målsætning.....	8
Arbejdsform og tilgang.....	8
Kortlægning af læringsmiljøet gennem spørgeskema.....	9
Kompetence- og kapacitetsopbygning.....	11
Professionelle læringsfællesskaber og -netværk.....	12
<b>Kapitel 1: Empirisk og teoretisk forankring</b> .....	<b>14</b>
Pædagogisk analyse og systemteori.....	14
Implementering.....	17
<b>Kapitel 2: Metodeafsnit</b> .....	<b>22</b>
Udvalg og svarprocent.....	23
4-5-6-årige børn.....	24
Kontaktpædagog.....	25
Pædagogisk personale.....	26
Ledelse.....	26
Forældre.....	27
Faktoranalyse.....	27
Reliabilitetsanalyser.....	28
Frekvensanalyser.....	28
500-pointskala.....	29
Etiske overvejelser.....	30
<b>Kapitel 3: Børnenes og kontaktpædagogernes vurderinger</b> .....	<b>31</b>
Variationer mellem dagtilbud Børns trivsel.....	32
Relation barn-voksen.....	33
Genkendelse af bogstaver.....	34
Sociale færdigheder.....	35
Kommunikation og sprog.....	37
Motorik og fysisk aktivitet.....	39
Forskelle mellem drenge og piger.....	40
Trivsel.....	40
Genkendelse af bogstaver.....	41
Sociale færdigheder.....	42
Motorik og fysisk aktivitet.....	43

Relation barn - voksen .....	44
Kommunikation og sprog .....	45
Korrelationer .....	46
<b>Kapitel 4: Ledelse .....</b>	<b>48</b>
Ledelse af dagtilbuddet.....	49
<b>Kapitel 5: Personalet .....</b>	<b>50</b>
Personalets kompetence.....	50
Samarbejde .....	51
Ledelsen af institutionen .....	53
<b>Kapitel 6: Afsluttende diskussion .....</b>	<b>55</b>
<b>Kapitel 7: Referencer .....</b>	<b>58</b>

Første udgave juni 2022

# Forord

Denne rapport omhandler den fjerde kortlægningsundersøgelse (T4)<sup>1</sup> i Kolding Kommunes dagtilbud, der er gennemført i ugerne 39 – 42, 2021. Kortlægningen indgår i forsknings- og udviklingsprojektet Læringsledelse – dagtilbud, Kolding Kommune (2021 – 2025). Kortlægningen ses som en fortsættelse af de tre kortlægningsundersøgelser, der tidligere er gennemført i Kolding Kommune i henholdsvis efteråret 2016, 2017 og 2019 (T1-T3) i forbindelse med forsknings- og udviklingsprojektet Program for læringsledelse – dagtilbud (PFL-dagtilbud), hvor seks<sup>2</sup> kommuner medvirkede (Nordahl, Hansen, Ringsmose, & Drugli, 2020). Det er denne indsats, som Læringsledelse - dagtilbud fremadrettet skal være med til at forankre, samt kvalificere. Projektet baserer sig ligesom PFL-dagtilbud på et samarbejde mellem Kolding Kommune, Laboratorium for praksisrettet dagtilbuds- og skoleforskning (LSP), Aalborg Universitet, og Senter for Praksisrettet Utdanningsforskning (SePU), Høgskolen i Innlandet. I projektet deltager mere konkret 37 dagtilbud, fordelt på 50 matrikler og ca. 1000 fagprofessionelle<sup>3</sup>, og dets indsatser berører godt 4000 børn i 0-6-årsalderen.

Projektet kan beskrives som en fælles, kommunal satsning, der bygger på et samarbejde mellem forskning og praksis, og som har til formål at forbedre kvaliteten i de deltagende dagtilbud. Projektet lægger sig, ligesom PFL-dagtilbud, op ad den gældende dagtilbudslov, hvilket bl.a. udmønter sig i arbejdet med den styrkede pædagogiske læreplan og målet om at skabe læringsmiljøer af høj kvalitet for alle børn (Børne- og Undervisningsministeriet, 2018; Dagtilbudsloven, 2019). Ligesom i PFL-dagtilbud anvendes der endvidere i projektet en systemomfattende, kollektiv og læringsorienteret tilgang til arbejdet med forbedring af den kvalitet, der skal sikre, at alle børn i Kolding Kommunes dagtilbud oplever virkningsfulde pædagogiske læringsmiljøer over hele dagen. I den forbindelse er samarbejde, sammenhæng og koordinerende procedurer omkring arbejdet med kvalitet, kapacitetsopbygning og kompetenceudvikling, samt brug af data og forskningsbaseret viden på institutions- og forvaltningsniveau, central (Hansen, 2018; Nordahl et al., 2020).

I projektet er data fra kortlægningsundersøgelsen et vigtigt bidrag til dette arbejde. Hvor den første kortlægning (T1) omhandlede, hvordan de forskellige informanter oplevede dagtilbuddets indhold ved projektets start, så indikerer T2, T3 og T4 dagtilbuddets og kommunens kvalitetsudvikling over tid fra 2016 - 2021. Via kortlægningen indsamles data fra fem informantgrupper. I tabel 1 præsenteres antal inviterede, besvarede, samt svarprocent ved T4.

*1 T står for tidspunkt*

*2 Disse kommuner var Billund, Fredericia, Hedensted, Kolding, Nordfyns og Svendborg*

*3 Med fagprofessionelle menes her det pædagogiske personale og ledelse i dagtilbud, samt pædagogiske konsulenter på forvaltningsniveau*

Informeranter	Inviterede	Besvarede	Svarprocent
Børn (4-5-6 år)	1838	1797	97,8%
Kontaktpædagog	1838	1791	97,4%
Forældre (0-6-årige børn)	1838	1436	69,1%
Pædagogisk personale	894	817	91,4%
Ledelse	102	94	94,4%

Tabel 1: Samlet antal informanter for Kolding Kommune ved T4

De forskere, som er tilknyttet projektet, har ansvaret for, at kortlægningerne analyseres, samt at resultaterne formidles til praksis med det formål at blive anvendt som et vigtigt element i de data- og forskningsinformerede forbedringsarbejder, som i projektet skal foregå på både institutions- og forvaltningsniveau.

Jeg vil i den forbindelse gerne takke de mange forældre, børn, medarbejdere og ledelser i Kolding Kommunes dagtilbud for deres bidrag til kortlægningen. De flotte svarprocenter vidner om den fortsatte interesse for, at viden fra kortlægningen anvendes som en del af det kontinuerlige, kommunale og institutionelle arbejde med kvalitet i de pædagogiske læringsmiljøer. Tak til Kolding Kommunes dagtilbudsforvaltning og programejere, fordi I skaber mulighed for et fortsat samarbejde mellem forskning og praksis. Ligeledes skal der lyde en særlig tak til emeritus rådgiver og tidligere programleder af PFL-dagtilbud Ole Hansen og professor Charlotte Ringsmose for deres bidrag og støtte til projektets aktiviteter og indsatser, samt til kontorfuldmægtig Annemette Helligsø og videnskabelig assistent Anne Waagepetersen for redigering af rapporten.

Derudover skal øvrige forfattere professor Thomas Nordahl og hans kolleger, førstelektor Anne-Karin Sunnevåg og højskolelektor Sigrid Øyen Nordahl, både takkes og anerkendes for deres arbejde med rapportens dataanalyser, samt bidrag til rapportens metodekapitel, empiriske og teoretiske afsæt samt afsluttende diskussion.

God fornøjelse med læsningen.

Line Skov Hansen  
Projektleder

# Indledning

Dette er en afgrænset læringsrapport baseret på en kortlægningsundersøgelse, der er gennemført i ugerne 39 – 42, 2021 i Kolding Kommunes kommunale dagtilbud. Undersøgelsen indgår i forsknings- og udviklingsprojektet Læringsledelse – dagtilbud, Kolding Kommune (2021 – 2025), som er en fortsættelse af forsknings- og udviklingsprojektet Program for læringsledelse – dagtilbud (PFL), hvor seks<sup>4</sup> kommuner fra 2015 – 2019 medvirkede (Nordahl et al., 2020). Læringsledelse – dagtilbud, Kolding Kommune (2021 – 2025) baserer sig på et samarbejde mellem Kolding Kommune, Laboratorium for praksisrettet dagtilbuds- og skoleforskning (LSP), Aalborg Universitet og Senter for Praksisrettet Utdanningsforskning (SePU), Høgskolen i Innlandet. I projektet, deltager mere konkret 37 dagtilbud, fordelt på 50 matrikler og ca. 1000 fagprofessionelle<sup>5</sup>, og dets indsatser berører godt 4000 børn i 0-6-årsalderen.

## Målsætning

Det er målet at Læringsledelse – dagtilbud, Kolding Kommune bidrager til, at de deltagende dagtilbud efterlever dagtilbudslovens formål om at skabe dagtilbud af høj kvalitet, der fremmer børns trivsel, læring, udvikling og dannelse gennem trygge og pædagogiske læringsmiljøer, hvor legen er grundlæggende, og hvor der tages udgangspunkt i et børneperspektiv. Et læringsmiljø af høj kvalitet skal ifølge den styrkede pædagogiske læreplan mere konkret være et dagtilbudsmiljø, hvor der kontinuerligt og gennem hele dagen arbejdes med organisering og strukturering af en pædagogisk praksis, som skal:

- udfordre alle børn, så de opnår trivsel, læring og udvikling
- mindske betydningen af børnenes baggrund som ulighed, fattigdom og sociale problemer
- knytte den pædagogiske praksis med den styrkede pædagogiske læreplan
- tage afsæt i en evaluerende pædagogisk praksis, hvor data fra forskellige dokumentationsformer indgår som en løbende og udviklende feedback til det pædagogiske personale (Børne- og Undervisningsministeriet, 2018).

Hvor de to første punkter kan ses som kerneopgaven i dagtilbud, så kan de to sidste punkter ses som vigtige veje dertil.

## Arbejdsform og tilgang

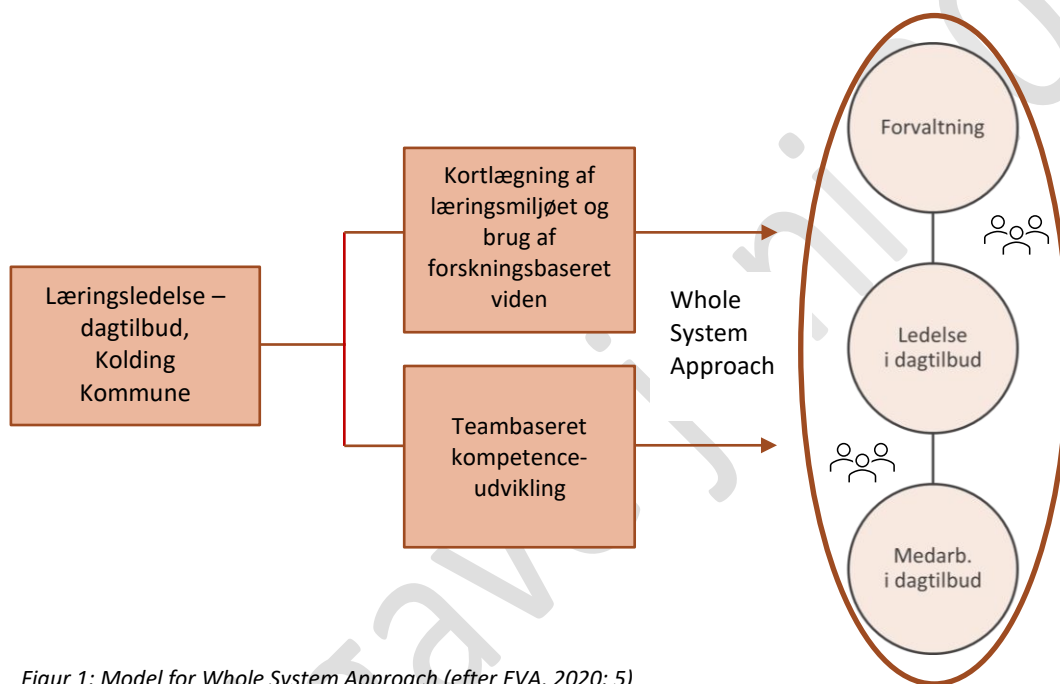
I Kolding Kommune fortsættes den systemomfattende, kollektive og læringsorien-

<sup>4</sup> Disse kommuner var Billund, Fredericia, Hedensted, Kolding, Nordfyns og Svendborg

<sup>5</sup> Med fagprofessionelle menes her det pædagogiske personale og ledelse i dagtilbud, samt pædagogiske konsulenter på forvaltningsniveau



terede tilgang til arbejdet med forbedring af kvalitet i de pædagogiske dagtilbudsmiljøer, som blev etableret gennem deltagelsen i PFL (Hansen, 2018; Nordahl et al., 2020). I den forbindelse er samarbejde, sammenhæng og koordinerende procedurer omkring arbejdet med kvalitet, kompetenceudvikling, samt brug af data og forskningsbaseret viden på institutions- og forvaltningsniveau central, hvilket er illustreret i nedenstående model:



Figur 1: Model for Whole System Approach (efter EVA, 2020: 5)

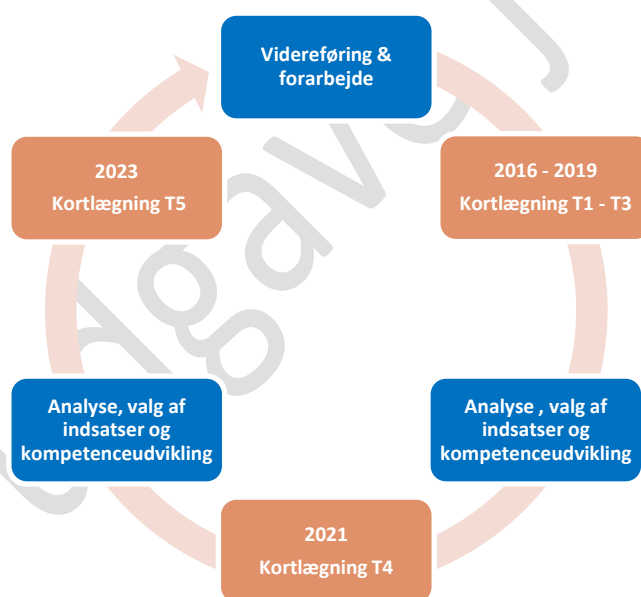
Den tilgang til dagtilbudsudvikling, som er illustreret i figuren, kan beskrives som arbejdet med at udvikle et kompetent dagtilbudssystem, hvor kompetence ikke blot må forstås som noget, som den enkelte medarbejder besidder, men som noget, der karakteriserer hele systemet. Et kompetent dagtilbudssystem er bl.a. karakteriseret ved, at man som medarbejder har mulighed for støtte og facilitering fra egne kolleger, egen ledelse og konsulenter på forvaltningsniveau i forhold til udvikling og vedligeholdelse af de kompetencer, der muliggør en ansvarlig og lydhør pædagogisk praksis for dagtilbuddets børn og familier, samt i forhold til skiftende samfundsmæssige forhold. Ligeledes er det karakteriseret ved, at arbejdet med kvalitet løbende monitoreres og evalueres (Urban, Vandenbroeck, Laere Van, Lazzari, & Peeters, 2011: 21-28). Arbejdet med at udvikle et kompetentdagtilbudssystem kan også knyttes til begrebet 'capacity building', der omhandler forpligtelse, færdigheder og organisatoriske strukturer i forhold til det at kunne håndtere et forbedringsarbejde relateret til egen og fælles praksis - både her og nu og på længere sigt (Hansen, 2018: 4; Nordahl & Overland, 2021: 130).

#### Kortlægning af læringsmiljøet gennem spørgeskema

I Læringsledelse – dagtilbud, Kolding Kommune tager arbejdet med monitorering og evaluering udover en række andre kortlægningsværktøjer, der fx vurderer det

enkelte barns trivsel, læring og udvikling, også afsat i data fra den kortlægningsundersøgelse, der gennemføres to gange i projektet med to års mellemrum: 2021 (T4) og 2023 (T5). T4 og T5 refererer her til, at den samme kortlægningsundersøgelse tidligere er gennemført tre gange i forbindelse med den kommunale deltagelse i PLF. Mere konkret blev der i PFL gennemført kortlægninger i Kolding Kommunes dagtilbud i 2016 (T1), 2017 (T2) og 2019 (T3) (Nordahl et al., 2020).

Gennem kortlægningerne får dagtilbuddene samt forvaltningen viden om de 4-5-6-årige børns oplevelse af deres dagtilbudshverdag, samt deres sociale og sproglige udvikling. Ligeledes får dagtilbuddene information om forældres oplevelse af og tilfredshed med dagtilbuddet, personalets samarbejde og deres oplevelse af egen arbejdsituation, samt viden om ledelsens ledelse af dagtilbuddet. Det er målet, at kortlægningerne fortsat bidrager til, at der skabes et kvalificeret datagrundlag om kvaliteten af læringsmiljøet i det enkelte dagtilbud, samt i det samlede kommunale dagtilbudssystem. I projektet vil T4 og T5 på samme måde som T1, T2 og T3 derfor også give anledning til analyser, samt identificering af forbedringstiltag, der bl.a. kvalificeres gennem kompetenceindsatser for det pædagogiske personale og dagtilbuddets ledelse.



Figur 2: Kortlægningsundersøgelserne i Kolding Kommune 2016 - 2023

Kortlægningens relevans og aktualitet bakkes op af dagtilbudsloven og kravene i den styrkede pædagogiske læreplan, hvor børneperspektivet, forældreinddragelse – og samarbejde, samt etableringen af en evalueringskultur med fokus på forbedring af dagtilbuddets læringsmiljø alle er centrale elementer (Børne- og Undervisningsministeriet, 2018). Endvidere rammer punkterne også ind i nogle af de tendenser, som ledelseskommisionen i 2017 identificerede for den lokale ledelse i dagtilbud, og som bl.a. omhandlede brug af data og forskningsbaseret viden, samt udvikling af analytisk kapacitet (Danmarks Evalueringsinstitut, 2017: 18 -23).

### **Kortlægning af læringsmiljøet gennem observation**

Udover den kortlægningsundersøgelse, som tidligere er anvendt i Kolding Kommunes dagtilbud, så vil observationsværktøjet KIDS også indgå som kortlægningsredskab i projektet. KIDS er et observationsredskab, der observerer handlinger og ikke hensigter. I projektet anvendes KIDS med det formål at give dagtilbuddets ledelse, pædagogiske personale og konsulenter et praktisk redskab i forhold til at udvikle kvalitet i den pædagogiske dagligdag. KIDS bidrager derfor også til, at målsætningerne for god pædagogisk praksis føres ud i handling i hverdagen i daginstitutionen, og redskabet har fokus på, hvordan man udvikler fysiske, psykiske og æstetiske børnemiljøer, hvor børnene har mulighed for at lege og lære (Ringsmose & Kragh-Müller, 2020). I Kolding Kommune vil KIDS ligeledes indgå i tilsynet. Ved også at inddrage redskabet i projektet, er det målet på sigt at give dagtilbuddets ledelse, medarbejdere og konsulenter et fælles sprog, forståelse og optik, ud fra hvilken det er muligt at tale om samt vurdere kvaliteten.

### **Kompetence- og kapacitetsopbygning**

Resultaterne fra henholdsvis kortlægning gennem spørgeskemaer og observation er et vigtigt afsæt for og element i de forskellige kompetenceudviklingsindsatser, som foregår i projektet, og som er et centralt redskab til opbygningen af både individuel og kollektiv kapacitet. Projektets kompetenceudviklingsindsatser vil være knyttet til følgende målgrupper:

- Alt pædagogisk personale i dagtilbud
- Relevante ressourcepersoner og konsulenter på forvaltningsniveau
- Dagtilbuddets ledelse

Uanset målgruppe, så baserer de forskellige indsatser sig altid på følgende principper, der er identificeret med udgangspunkt i eksisterende forskning om, hvad der karakteriserer effektiv kompetenceudvikling af lærere og pædagoger, set i forhold til effekten på børn/elevs læring (Mitchell & Cubey, 2003; Timperley, Wilson, Barrar, & Fung, 2007):

- Kompetenceudvikling skal være forsknings- og datainformeret
- Kompetenceudvikling skal være kollektiv og teambaseret
- Kompetenceudvikling skal være praksisnær og forankres i dagtilbuddets organisatoriske kultur.

I projektet vil der, ligesom tidligere, være adgang til en række temabaserede kompetenceforløb, der i projektet også kaldes kompetencepakker. En kompetencepakke formidler forskningsbaseret viden til praksis samt understøtter dagtilbuddets medarbejdere i at arbejde systematisk og kollektivt med forbedring af det pædagogiske læringsmiljø. En kompetencepakke består oftest af fire moduler, og den kobler sig som regel til en bog i serien 'Det ved vi om...', der præsenterer viden om aktuelle, pædagogiske temaer. I den enkelte kompetencepakke har bogens forfatter(e) bidraget med refleksions spørgsmål til forløbets moduler, samt med korte videooplæg, som opsummerer bogens indhold. Hver kompetencepakke har sit eget digitale rum, hvor de fire moduler og supplerende ressourcer ligger. Hvor kompetencepakkens første moduler har fokus på brug af forskningsbaseret viden som afsæt til refleksion over egen og fælles praksis, så understøtter det sidste

modul gennem brug af systematikken i pædagogisk analyse, at disse refleksioner omsættes til konkrete tiltag i praksis, samt at disse evalueres.

### **Professionelle læringsfællesskaber og -netværk**

I Læringsledelse – dagtilbud, Kolding Kommune anvendes professionelle læringsfællesskaber og -netværk som organiseringsform i forbindelse med projektets samarbejder og kompetenceindsatser. Stoll m.fl. (2006) definerer med afsæt i skolen et professionelt læringsfællesskab som: *'en gruppe mennesker, der løbende deler og kritisk analyserer deres praksis på en reflekterende, samarbejdende, inkluderende, lærings- og forbedringsorienteret måde'* og som et *'fællesskab, der både har kapaciteten til at fremme og opretholde alle fagprofessionelles læring med det fælles formål at øge elevernes læring'* (Stoll, Bolam, McMahon, Wallace, & Thomas, 2006: 223). Samme eller lignende karakteristika anvendes ofte, når professionelle læringsfællesskaber i en dagtilbudskontekst skal beskrives (Qvortrup, A., Laustsen, & Tangaa Tjalve, 2016; Thornton & Wansbrough, 2012). Ydermere kan definitionen også rumme karakteristika for samarbejdet i et professionelt læringsnetværk, der i projektet forstås som en gruppe på tværs af dagtilbud, der samarbejder og deler viden med henblik på vidensdeling og fælles læring, samt forbedring i praksis (Brown & Poortman, 2018: 11-14; Katz, Earl, & Jaafar, 2009).

At organisere dagtilbuddets medarbejdere og ledelse i professionelle læringsfællesskaber og -netværk er derfor heller ikke et mål i sig selv, men et middel til løbende kvalitetsudvikling og -forbedring. Derudover er det et fællesskab, der er samarbejdende, lærende, reflekterende og forbedringsorienteret, hvilket til tider også vil indebære at eksperimentere og at afprøve nye metoder og tilgange, herunder at være kritisk undersøgende på egen og fælles praksis (Irgens, 2021: 176). Gennem disse samarbejdsformer og -organiseringer er et vigtigt mål, at deltagerne samarbejder, samt deler viden og erfaringer med det formål at hjælpe hinanden med at videreudvikle og forbedre deres egen og fælles praksis (Marzano, Heflebower, Hoegh, Warrick, & Grift, 2016).

I projektet skal dagtilbuddets ledelse og pædagogiske medarbejdere, som en del af disse samarbejder, fortsætte med at udvikle deres kompetencer til brug af data- og forskningsbaseret viden, hvilket i projektet anses som en vigtig del af arbejdet med at identificere, gennemføre og evaluere forbedringsindsatser i praksis. I den forbindelse kan der med fordel sondres mellem at basere praksis på data og/eller forskningsviden og at lade praksis være informeret af disse vidensformer, da denne sondring anerkender vigtigheden af, at der i den pædagogiske praksis findes og anvendes mange forskellige former for viden (Hansen, 2020a), hvilket følgende citat også beskriver:

*'Dagtilbuddets pædagoger benytter de bedste af deres egne praktiske erfaringer, sammen med evidensbaseret viden, ligesom de også tager hensyn til det enkelte barns funktionsniveau og forudsætninger, samt værdier og normer'* (Ertesvåg & Roland, 2013: 134).

Det pædagogiske personale arbejder eksempelvis efter principperne i et professionelt læringsfællesskab, herunder lader sig informere af data- og forskningsbase-

ret viden, når de sammen arbejder med indholdet i en kompetencepakke. Ligeledes er dagtilbuddets ledelse inddelt i tre forskellige netværk, der pt. omhandler 1) KIDS, 2) Vi lærer sammen<sup>6</sup>, og 3) Ledelse af dagtilbuddets forbedrings- og evalueringskultur. Det er tanken, at der i projektet løbende vil blive etableret nye netværk, ligesom eksisterende vil åbne op for nye medlemmer.

I Kolding Kommune har man gode erfaringer med at organisere dagtilbudsledere (lederne af daginstitutioner og dagplejen) i ledelsesnetværk i det lederne siden 2005 har været organiseret i netværk efter Kolding modellen<sup>7</sup>. Disse netværksgrupper fungerer som et fagligt og kollegialt forum for lederne i gruppen og en vigtig platform for udveksling af erfaringer, viden og ideer med de øvrige netværk, forvaltningen og dermed hele organisationen inden for Børneområdet. Målet med denne netværksorganisering er, at den enkelte dagtilbudsleder engageres i og får medansvar for udviklingen af hele Børneområdet. I projektet anvendes disse netværksgrupper bl.a. ved den læringssamtale, der forgår i projektet efter hver kortlægning, og hvor forskere, forvaltning og ledelsen fra det enkelte dagtilbud drøfter ledelsens pædagogiske analyse af egne data, samt drøfter hvilke forbedringsindsatser, der på sigt med fordel kan igangsættes.

<sup>6</sup> Vi lærer sammen (VLS) er et samarbejde mellem Kolding Kommune og Tryg Fondens Børneforsknings Center. Denne indsats ledes af professor Dorthe Bleses. Læs evt. mere her: <https://childresearch.au.dk/dagtilbud/sprog/vi-laerer-sprog>

<sup>7</sup> Læs evt. mere om ledelsesnetværk i 'Kolding modellen: Netværksledelse af dagtilbud i praksis': [https://www.kolding.dk/media/xc3hmsi0/kolding-modellen\\_2016.pdf](https://www.kolding.dk/media/xc3hmsi0/kolding-modellen_2016.pdf)

# Kapitel 1: Empirisk og teoretisk forankring

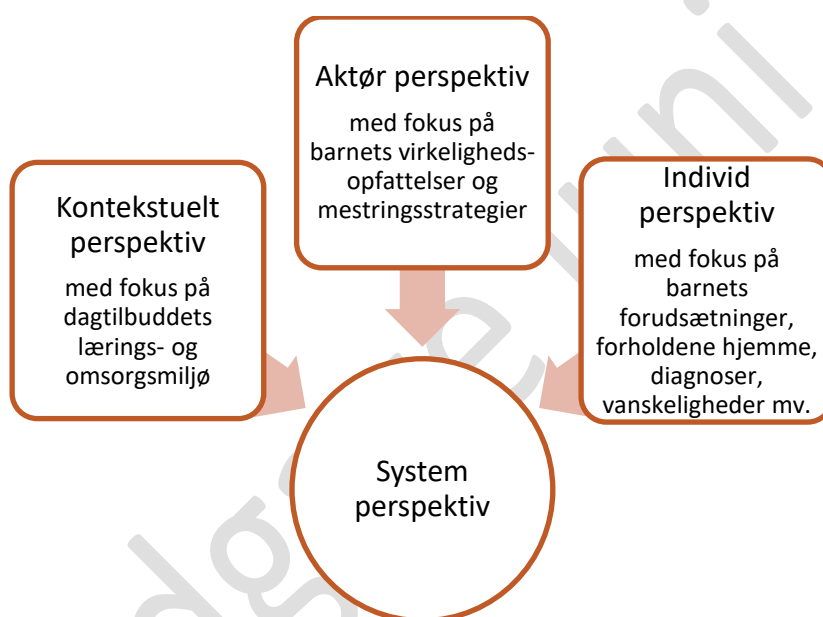
## Pædagogisk analyse og systemteori

Pædagogisk analyse i dagtilbud er forankret i en social systemteoretisk forståelse. Social systemteori er en fællesbetegnelse for tænkemåder indenfor forskellige empiriske videnskaber (Nordahl, 2005: 57). Fællesnævneren i social systemteori er, at vi som aktører deltager i et socialt system, hvor den enkelte påvirker helheden og selv bliver påvirket af denne helhed (Eide & Eide, 2007). Som individer i et socialt system er vi dog ikke helt underlagt de sociale systemer. Det er ikke systemet, der bestemmer vores handlinger. Vi kan vælge selv. Samtidig bliver vi hele tiden påvirket af de omgivelser, vi (til enhver tid) befinder os i, og omgivelserne bliver påvirket af os.

Som individer forholder vi os regelmæssigt til andre mennesker og bliver deltagere i forskellige sociale systemer. Sammen skaber vi strukturer og mønstre gennem den kommunikation og interaktion, vi har med hinanden i det sociale system. Allerede første gang en gruppe af eksempelvis børn og voksne i et dagtilbud er sammen, vil der opstå kommunikation og interaktioner mellem dem, som er en del af gruppen. Børn og voksne kommunikerer og interagerer. Gradvis udvikles mønstre og strukturer for, hvordan denne gruppe kommunikerer med hinanden, og ikke mindst udvikles der mønstre for, hvordan de opfører sig og er sammen. Forstår vi mønstrene og strukturerne i et socialt system, kan vi også bedre forstå, hvordan aktørerne i systemet handler. I en systemteoretisk tilgang til en udfordring er man ikke så optaget af at finde årsagen til udfordringen, men snarere at forstå de strukturer og mønstre, der gør sig gældende. Det vil sige at forstå eksempelvis læring og adfærd i lyset af de samspilmønstre, individet til enhver tid befinder sig i. En sådan forståelse gør, at vi har mulighed for at ændre de samspilmønstre, som er blevet dannet i fx et dagtilbud (et socialt system) og dermed påvirke, at også individets handlinger ændrer sig (Nordahl & Overland, 2021: 51-53).

Når et barn i dagtilbud udvikler sig og lærer, foregår det altid i interaktion med de omgivelser, det er i, og med de mennesker, det er sammen med. Barnet er kontinuerligt i samspil med andre, og den interaktion påvirker barnet og kan både fremme og hæmme barnets udvikling og læring. Dermed vil kvaliteten af det sociale system og den interaktion, som foregår der, være afgørende for, hvordan barnet udvikler sig, og hvad det lærer. Det er eksempelvis veldokumenteret, at forsinket sproglig og social udvikling ikke alene kan begrundes i barnets medfødte forudsætninger eller dårlige hjemmeforhold. Et barns udvikling og læring er i høj grad et resultat af den interaktion, som foregår i barnets sociale system i dagtilbuddet.

Derfor er en vigtig del af dagtilbuddets kerneopgave også at udvikle gode sociale systemer, hvor barnet får mulighed for trivsel, samt at lære og udvikle sig. Den bedste mulighed for at forbedre de mønstre og strukturer, der er dannet i et socialt system, er ved at anvende forskellige analytiske perspektiver. Dette betyder, at det, der kan forklare en udfordring for et barn, en børnegruppe eller et dagtilbud, bør undersøges i lyset af konteksten i det sociale system, hvor udfordringen opstår, hvilken virkelighedsopfattelse det enkelte barn/børnene har, og eventuelle faktorer ved barnet/børnene selv. I figuren nedenfor udgør systemperspektivet hvert af de tre perspektiver (det kontekstuelle perspektiv, aktørperspektivet og individperspektivet) og sammenhængen mellem de tre (Nordahl, 2013).



Figur 3: Systemperspektiv

**Aktørperspektivet:** Alle børn forsøger at styre deres eget liv og skabe en mening med tilværelsen – også som barn i et dagtilbud. De er ikke kun formbare objekter, de former også sig selv. De konstruerer deres egne kundskaber, erfaringer og meninger (Nordahl, 2006a). I aktørperspektivet er der særligt to begreber, som er vigtige for at forstå barnets handlinger. Det ene er barnets virkelighedsopfattelse og forståelse af den situation eller virkelighed, han/hun befinder sig i. Dette er en subjektiv opfattelse. Barnets virkelighedsopfattelse danner grundlaget for barnets meninger og handlinger. Desuden er der andre forhold, der relaterer sig til de mål, ønsker eller værdier, som styrer barnets handlinger. Barnet må respekteres og forstås som et tænkende og handlende individ. Det er i besiddelse af vigtige erfaringer og opfattelser af, hvad der foregår i dagtilbuddet. Kendskab til disse oplevelser og erfaringer er af afgørende betydning for at forstå barnets handlinger (Nordahl, 2002).

At tage aktørperspektivet vil sige at prøve at se barnet indefra, forsøge at forstå barnets virkelighedsopfattelse og hans/hendes handlinger ud fra denne opfattelse, og ikke ud fra om de er i overensstemmelse med de voksnes og dagtilbuddets virkelighedsopfattelser. Aktørperspektivet kan være en af de måder, som dagtilbuddet arbejder med børneperspektivet på som en del af realiseringen af Den styrkede pædagogiske læreplan, hvor det præciseres at:

*'Barndommen har værdi i sig selv, og det pædagogiske læringsmiljø skal tage udgangspunkt i et børneperspektiv, uanset om der er tale om hverdagssituationer, børneinitierede aktiviteter eller voksenplanlagte forløb' (Børne- og Undervisningsministeriet, 2018: 17).*

**Kontekstuelt perspektiv:** Begrebet kontekst er her at forstå som de omgivelser og den sociale sammenhæng, som forskellige hændelser foregår inden for. Det indebærer, at alle forhold i dagtilbuddet, som barnets handlinger foregår inden for, er at betragte som dagtilbuddets kontekst. Denne kontekst vil omfatte forhold som både mere eller mindre planlagte aktiviteter, mere eller mindre strukturerede aktiviteter, relationer mellem børn og voksne, relationer mellem børn, normer og regler, det fysiske miljø o.l. Et kontekstuelt perspektiv indebærer at vurdere barnets handlinger ud fra de kontekstuelle betingelser, der er i de situationer, handlingen kommer til udtryk i. Udgangspunktet i et kontekstuelt perspektiv er, at vi alle er i interaktion med vores omgivelser. Det er sjældent, vi handler helt uafhængigt af de omgivelser eller den kontekst, vi befinder os i. Hvis vi skal etablere de bedst mulige betingelser for udvikling og læring, er det vigtigt at analysere, hvilke sammenhænge der er mellem kontekstuelle betingelser i dagtilbuddet og barnets udvikling og læring (Hattie, 2009b).

**Individperspektiv:** Individperspektivet adskiller sig fra aktørperspektivet ved, at man ser på egenskaber og forudsætninger hos individet, som barnet ikke kan styre selv (Nordahl 2006). Dette kan dreje sig om vanskelige hjemmeforhold, som får konsekvenser for barnet. Andre individfaktorer kan være forudsætninger for udvikling og læring hos barnet og forskellige diagnoser. Traditionelt set er det først og fremmest individuelle årsagsforklaringer, der bliver henvist til, når et barn har udfordringer i dagtilbuddet. Dette betyder ikke, at individuelle årsagsforklaringer skal forkastes (Nordahl 2006a). De har deres berettigelse, men giver ikke alene fuld forståelse og forklaring på barnets handlinger i dagtilbuddet.

At undersøge og finde forklaringer på, hvad der opretholder en udfordring i dagtilbuddets pædagogiske praksis, handler om at se sammenhænge mellem de forskellige perspektiver. Komplexiteten i et dagtilbud er stor, og en enkel forklaring på en udfordring vil sjældent kunne vise det store billede.

## Forbedringsarbejde

I et systemteoretisk perspektiv, handler arbejdet med at forbedre dagtilbuddets pædagogiske praksis om at forbedre de mønstre og strukturer, der gør sig gældende i det sociale system. Ifølge Den Danske Betydningsordbog, så handler en forbedring om, at noget er blevet bedre end før, hvorimod en forandring blot betyder at noget er anderledes, end det var tidligere, dvs. ikke nødvendigvis bedre.



Ved at anvende begrebet 'forbedre' i forbindelse med de positive fremskridt, vi ønsker at gøre, så øges vores ansvar for at udvikle og kommunikere detaljerne omkring, hvordan den foreslående forandring på sigt vil skabe den ønskede forbedring (Robinson, 2018: 26-27). Ligeledes er det i arbejdet med at forbedre vigtigt at stille spørgsmål som: Bedre for hvem?

I dagtilbud må dette spørgsmål besvares med kerneopgaven for øje, og dermed om vi lykkes med at skabe de forudsætninger i det pædagogiske læringsmiljø, som skal sikre, at det enkelte barn oplever trivsel i sin dagtilbudshverdag, samt mulighed for at realisere sit potentiale for læring og udvikling. Denne forståelse af, at en forbedring altid må have børnenes trivsel, læring og udvikling som sit slutmål, stemmer overens med Den styrkede pædagogiske læreplan og kravet om etablering af en evalueringskultur, hvor det er dagtilbuddets pædagogiske læringsmiljø, der løbende skal evalueres med henblik på de forbedringer, der skal sikre alle børnenes trivsel, læring, udvikling og dannelse (Børne- og Undervisningsministeriet, 2018: 50-51).

En vigtig forudsætning for denne kultur er viljen til at udføre virkelighedstest, og til at stille spørgsmål som: *hvordan ved vi, hvad vi tror, vi ved?* (Patton, 2011; Patton, 2017). Med afsæt i viden fra data, forskning, egne erfaringer såvel som input fra dagtilbuddets forældre og børn, skal dagtilbuddets ledelse i samarbejde med sit pædagogiske personale udvikle løbende arbejder med at forbedre og justere den pædagogiske praksis, som udøves (Hansen, 2020b). Data bidrager her til monitorering og evaluering af det pædagogiske læringsmiljø i forhold til dets virkningsfuldhed. Derudover bidrager data sammen med viden fra forskning til at identificere og begrunde ny praksis, og dermed også hvad der evt. skal læres eller aflæres (Hansen, 2020a). Implicit i det sidste ligger en vigtig opmærksomhed på, at afsættet for arbejdet med at etablere en ny og forbedret praksis må indtænke en opmærksomhed på at forstå den eksisterende praksis, som man ønsker at ændre (Robinson, 2018). Her bliver overvejelser som nedenstående vigtige:

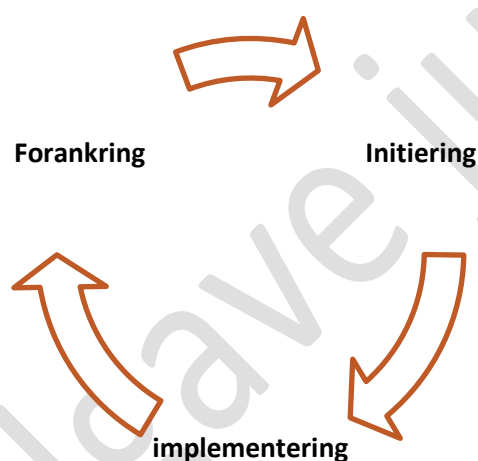
- Hvad er styrkerne i vores nuværende praksis, og hvordan er virkningsfuldheden i forhold til børnenes trivsel, læring og udvikling?
- Hvad er svaghederne i vores nuværende praksis, og hvordan påvirker denne børnenes mulighedsbetingelser for trivsel, læring og udvikling?
- Hvor ser vi især et forbedringspotentiale i forhold til vores nuværende praksis? Hvordan forestiller vi os, en ny praksis ser ud? Hvad kræver den af os, og hvad har vi evt. brug for at lære eller aflære? Hvilken positiv virkning skal den ønskede forbedring på sigt have i forhold til børnenes trivsel, læring og udvikling?

### **Implementering**

Arbejdet med forbedring af nuværende praksis omhandler dermed også arbejdet med at integrere og tilpasse den usikre og komplekse proces, det er at implementere ny praksis, dér hvor der allerede eksisterer etablerede praksisrutiner (Robinson, 2018). Denne proces kan inddeles i følgende faser:

- Initieringsfasen som omhandler perioden før arbejdet med den valgte forbedring iværksættes. Den fase kaldes også forberedelses- eller motiveringsfasen.
- Implementeringsfasen, er perioden, hvor det valgte forbedringstiltag gennemføres, og hvor dets virkningsfuldhed i forhold til de implicerede børn løbende må vurderes.
- Forankrings- eller institutionaliseringsfasen henviser til perioden efter at arbejdet med den valgte forbedring formelt er afsluttet. Denne fase bliver også kaldt videreføringsfasen eller konsolideringsfasen, og den har fokus på, om arbejdet med den valgte forbedring reelt bliver en del af *'måden vi gør tingene på her hos os'* (med inspiration fra Fixsen, Naoom, Blase, Friedman, & Wallace, 2005; Fullan, 2010).

De tre faser er gengivet i nedenstående figur:



Figur 4: Hovedfaser i en forbedringsproces

De tre faser, som er vist i figur 4, kan ikke adskilles fra hinanden, men må ses som en cirkulær proces eller en spiral, hvor man ofte vil gennemgå den enkelte fase flere gange. Samtidig indikerer de tre faser også en retning for arbejdet med forbedring i praksis – fra initiering til implementering og videre til forankring (Ertesvåg & Roland, 2020: 14). Hvad man har tænkt og forberedt i initieringsfasen, vil have betydning for, hvordan arbejdet implementeres og eventuelt, om det forankres og videreføres. I en dagtilbudskontekst betyder det, at faktorer, som hvor godt personalet er forberedt, uddannet og motiveret i forhold til det arbejde, der skal begynde, vil kunne påvirke resultatet af implementeringen, herunder hvorvidt der reelt vil kunne tales om en forbedring, samt om denne på sigt vil kunne forankres. Arbejdet med at implementere og forankre en ny og forbedret praksis kan derfor også siges at begynde allerede når et dagtilbud, dets ledelse og medarbejdere beslutter sig for at gennemføre et forbedringsarbejde, og forudsætningen for at kunne lykkes med arbejdet kan delvis føres tilbage til den første fase.

Ligeledes er det vigtigt at pointere, at når de forskellige faser i en forbedringsproces er gennemført, så starter man ikke forfra, selv om dagtilbuddet, dets ledelse og medarbejdere går ind i en ny initieringsfase som del af arbejdet med en ny forbedring, der evt. indeholder nye mål og et nyt indhold. I stedet bygger arbejdet med nye forbedringer altid på foregående indsatser. Som en del af forbedringsarbejdet er det derfor vigtigt at have øje for, hvad udgangspunktet eller afsættet for den nye praksis er (Ertesvåg & Roland, 2020; Hall & Hord, 2011; Meyers, Durlak, & Wandersman, 2012). I et læringsteoretisk perspektiv, så lægger denne sidste pointe sig bl.a. op ad Deweys begreb om erfaringens kontinuitet, hvilket omhandler de forudsætninger, den lærende har for at lære, både i et fremadrettet og et bagudrettet perspektiv. Sagt med andre ord, så kommer vi altid med læringsoplevelser og -erfaringer, gode som dårlige, ind i en ny læresituation, og vi bringer ligeledes disse nye læringsoplevelser og erfaringer med ind i de fremtidige (Dewey, 1978 i Hansen, 2020a: 4).

## Professionel kapital

I arbejdet med at forbedre den kvalitet i dagtilbud, som den styrkede læreplan beskriver, kan teorien om 'Professionel kapital' anvendes som forståelsesramme og optik (Hargreaves, 2016). Professionel kapital bygger netop på antagelsen om, at udvikling af pædagogisk praksis sker gennem en professionel læringskultur, hvor samarbejde, refleksion og arbejdet med konkrete forbedringer i praksis, kvalificeres gennem brug af forskellige vidensformer, herunder data og forskningsbaseret viden, samt at disse forskellige elementer tilsammen bidrager til organisatorisk og professionel læring. Hvor 'kapital' kan defineres som en persons eller en gruppes værdi, især når det handler om potentialer, der kan omsættes til opnåelse af ønskede mål, så er professionel kapital en samlet betegnelse for kapitalformerne: individuel, social og beslutningskapital, der alle er afgørende for at fremme de didaktiske, relationelle og faglige kompetencer, der skal til for at sikre kvalitet i løsningen af kerneopgaven (Hargreaves og Fullan i Hansen, 2022).

**Individuel kapital** omhandler mere konkret de talenter, den enkelte medarbejder har, som fx viden og færdigheder, der fx er udviklet gennem uddannelse samt gennem erfaringer i arbejdslivet. I en pædagogisk praksis er dette alt sammen vigtige egenskaber, der har stor betydning for kvaliteten af kerneopgaven (Milotay, 2016; Sylva, Melhuish, Sammons, Siraj-Blatchford, & Taggart, 2010). I en dansk dagtilbudskontekst omhandler disse kompetencer mere konkret pædagogisk og psykologisk faglig viden om børn i alderen 0-6 år, evnen til at indgå i en betydningsfuld relation til det enkelte barn, kompetencer til at skabe og organisere et pædagogisk læringsmiljø af høj kvalitet, der tager afsæt i den gældende læreplan, og som foregår over hele dagen for alle børn – både i forbindelse med børnenes leg, planlagte aktiviteter og rutinesituationer, og hvor barnets perspektiv inddrages. Derudover omhandler det viden om, hvordan man didaktisk og pædagogisk kan arbejde med at identificere, tilrettelægge, gennemføre, evaluere og justere den pædagogiske praksis, så den muliggør at alle børn trives, lærer og udvikler sig (Hansen, 2022).

I dagtilbud må individuel kapital må dog ses som svagt defineret begreb, idet den er afhængig af, hvordan kvalitet defineres og forstås på et givent tidspunkt (Lekhal, Zachrisson, Solheim, Moser, & Drugli, 2016; Penn, 2009). Som en del af den individuelle kapital må den enkelte medarbejder derfor også være i stand til løbende at tilegne sig ny faglig viden og kompetencer, samt at aflære gammel praksis og overbevisninger (Robinson, 2018). Individuel kapital er endvidere tæt koblet med self-efficacy, der omhandler *”den overbevisning, at man er i stand til succesfuldt at udføre det, der er nødvendigt for at få det ønskede resultat”*. Netop graden af folks overbevisninger om egen mestringsdygtighed har *”en tendens til at påvirke, om de overhovedet vil forsøge at håndtere særlige situationer”* (Bandura, 1997: 193). I en dagtilbudskontekst vil medarbejdernes self-efficacy have betydning for den enkeltes tro på, om det er muligt at gøre en forskel i forhold til barnets/børnenes trivsel, læring og udvikling, hvilket er særligt vigtigt for børn i udsatte positioner, idet disse børn netop har brug for voksne fagprofessionelle med troen på, at det er muligt at gøre en forskel gennem en pædagogisk praksis (Donohoo, 2021; Nordahl & Overland, 2021: 131).

Alle, der arbejder i dagtilbud, ved, at det pædagogiske personales individuelle kapital og dermed også deres individuelle mestringsoplevelse bl.a. kan udfordres af, at personalesammensætningen ofte består af personaler med en pædagogfaglig uddannelse, samt personaler uden. Det er dog vigtigt at pointere, at selvom individuel kapital er det naturlige omdrejningspunkt i forhold kvaliteten af den pædagogiske praksis, så er det ikke ensbetydende med, at udvikling af den kalder på en individualistisk tilgang til professionel læring og udvikling – snarere tværtimod (Hansen, 2022). Individuel kapital kan nemlig deles og cirkuleres, hvilket er helt essentielt, hvis arbejdet med at skabe læringsmiljøer af høj kvalitet for alle børn skal lykkes. Der må derfor satses på udvikling af social kapital, som er den kapitalform, der får den individuelle kapital til at spredes og udvikle sig (Hargreaves & Fullan, 2016; Leana, 2011).

**Social kapital** er omfanget og kvaliteten af de sociale relationer, og den handler bl.a. om evnen til og muligheden for samarbejde og tillidsfulde relationer<sup>8</sup>. Social kapital handler derfor også om samarbejdskultur og om resultatet af denne. Med den sociale kapital bliver den individuelle kapital til en ressource, der kan deles via samarbejde med kolleger. Social kapital er dermed med sin akkumulerende værdi essentiel for, hvorvidt den individuelle kapital, som den enkelte besidder, kan udvikle sig, samt være til gavn, glæde og inspiration for andre (Hargreaves & Fullan, 2016). Social kapital er dermed også en vigtig forudsætning for udvikling af en virksomhedsfuld pædagogiske praksis (Leana, 2011). Eksempelvis kan et velfungerende team eller arbejdsfællesskab, der arbejder efter principperne for et professionelt læringsfællesskab eller -netværk, løfte den enkelte medarbejder eller leder og dermed kvaliteten (Bryk, 2010; Demir, 2021; Urban et al., 2011). Den sociale kapital spiller ligeledes ind på kvaliteten af den sidste kapitalform – nemlig beslutningskapital.

**Beslutningskapital** er kompetencen til at kunne træffe fagligt velbegrundede beslutninger i de komplekse situationer, der opstår som en del af hverdagen (Hargreaves & Fullan, 2016). Evnen til at træffe beslutninger om den pædagogiske praksis,

<sup>8</sup> Disse relationer kan i en dagtilbudskontekst både være til ledelsen, kolleger, forældre og børn.

man udøver, samt at reflektere over disse både her og nu og på sigt, er selve essensen i det at være en dygtig medarbejder i både dagtilbud og skole (Hattie, 2009: 108-129). Beslutningskapital kan derfor også anskues som et væsentligt element i forståelsen af den enkeltes professionelle dømmekraft (Qvortrup, L., 2015). Den professionelle dømmekraft konstitueres af mange vidensformer. Den hænger uløseligt sammen med erfaringer, men kan også informeres og dermed kvalificeres og evt. udfordres af viden fra data og forskning. Som det tidligere er beskrevet, er målet ikke at basere sine valg og handlinger på disse vidensformer, men blot at lade dem bidrage med det Hattie (2009: 247) kalder en 'intelligent problemløsning', som indgår i den evaluerende tænkning, og som tidligere er beskrevet under afsnittet om forbedringsarbejde. Målet er, at den forholden sig til egen og fælles praksis, som evaluerende tænkning tilbyder os, og som kan ses som en del af den professionelle dømmekraft, skal hjælpe os med at komme fra en faktisk til en ønsket tilstand, herunder at vælge de indsatser, der er vejen til opfyldelse af de mål, vi har sat, og som ofte involverer egen læring og udvikling (Bennet & Jessani, 2011 i: Earl & Timperley, 2015). Beslutningskapital er dermed på den ene side tæt forbundet med ideen om autonomi, ligesom den også kommer til udtryk på både individ-, gruppe- og institutionsniveau (Hargreaves & Fullan, 2016).

## Kapitel 2: Metodeafsnit

I rapportens metodekapitlet præsenteres kortlægningsundersøgelsens metodiske afsæt, herunder forskningsdesign, udvalg og svarprocenter, måleinstrumenter, brug af statistiske analyser samt vurdering af kortlægningsundersøgelsens validitet og reliabilitet. Kapitlet er en revideret version af det kapitel, som bl.a. er anvendt i den tredje rapport for Program for læringsledelse – dagtilbud (Nordahl et al., 2020).

En vigtig ambition med de kortlægninger, der gennemføres i projektet, er, at det enkelte dagtilbud skal kunne bruge egne kortlægningsresultater som afsæt for analyse, refleksion og diskussion, samt med dette afsæt at arbejde med forbedring af egen praksis. Ligeledes skal kommunens samlede resultater anvendes på kommunalt niveau som afsæt for nye, kommunale initiativer og udviklingsområder. Desuden er kortlægningens resultater også interessante, fordi de giver et billede af, hvordan det enkelte dagtilbud opleves af både børn, forældre, det pædagogiske personale og ledelsen. Det kan, i arbejdet med kortlægningens data, være interessant at sammenligne resultaterne fra disse informanter med henblik på at finde forskelle og ligheder i deltagernes oplevelser og erfaringer.

I kortlægningsundersøgelse i Kolding Kommune anvendes rangeringsskalaer med det formål at kvantificere vurderingerne. Dette er en almindelig metode i kvantitativ forskning (Crowe, Beauchamp, Catroppa, & Anderson, 2011; Elliot & Busse, 2004; Elliott, Frey, & Davies, 2017; Humphrey et al., 2011). I en kortlægningsundersøgelse besvarer informanterne udsagn som udtrykker en egenskab eller et fænomen. Samme fænomen bygger på flere udsagn ud fra et teoretisk begreb (Heath, Brooks, Cleaver, & Ireland, 2009). Fordelene med brug af rangeringsskalaer er at de for det første er et relativt effektivt værktøj i forhold til at kunne opsummere informanternes opfattelser. Videre kan måleinstrumentet bruges flere gange på forskellige tidspunkt, på tværs af dagtilbud, matrikler og vurderes af forskellige informantgrupper (Elliott et al., 2017).

### Forskningsdesign

Denne rapport omhandler den fjerde kortlægningsundersøgelse (T4) i Kolding Kommunes dagtilbud, der er gennemført i efteråret 2021. Kortlægningen er et supplement til de tre kortlægningsundersøgelser, der tidligere er pågået i Kolding Kommune i henholdsvis efteråret 2016, 2017 og 2019 i forbindelse med forsknings- og udviklingsprojektet PFL-dagtilbud. Hvor den første kortlægning (T1) omhandlede, hvordan de forskellige informanter oplevede dagtilbuddets indhold ved projektets start, så indikerer T2, T3 og T4 dagtilbuddets og kommunens kvalitetsudvikling over tid fra 2016 - 2021. De fire kortlægningsundersøgelser, som er gennemført i Kolding Kommune (T1, T2, T3 og T4), er ligeledes gennemført på samme

måde. Conexus A/S har i den forbindelse haft ansvaret for den tekniske gennemførelse ved alle fire kortlægninger.

At undersøge udvikling over tid har implicit i sig en række udfordringer, hvilket kræver et forskningsdesign, der bl.a. har kontrol over skævheder i forhold til de valgte udvalg. De udfordringer, der kan være ved at måle udvikling over tid, kan ligeledes omhandle historiske eller sæsonmæssige variationer, hvilket kan påvirke tolkningen af resultaterne. Sæsonmæssige variationer kan bl.a. undgås ved at undersøgelsen gennemføres på den samme tid af året hver gang. Dette er forsøgt imødekommet med kortlægningsundersøgelsen, der altid ligger i efteråret. Dog kan Corona-pandemien, der stadig var aktuell i efteråret, måske knyttes til det Cook og Campbell (1979) kalder historiske hændelser. Hændelser som disse, vil kunne påvirke tolkningen af resultaterne. I tolkningen af resultaterne i denne rapport må denne betragtning derfor tages med, idet Corona, forstået som en stor historisk hændelse, netop foregik mellem T3 og T4.

## Udvalg og svarprocent

Kortlægningsundersøgelsen i Læringsledelse – dagtilbud, Kolding Kommune, 2021 - 2023 har fem informantgrupper, som alle har besvaret en række spørgsmål angående deres oplevelse af dagtilbuddets indhold. Disse fem informantgrupper er:

- Dagtilbuddets 4-5-6-årige børn
- Det enkelte 4-5-6-årige barns kontaktpædagog
- Forældrene til de 0-6-årige børn
- Dagtilbuddets pædagogiske personale
- Dagtilbuddets ledelse

Udvalget af antallet af informanter er bestemt af antallet af deltagende dagtilbud. I tabellen nedenfor vises det samlede antal informanter, som har deltaget i den fjerde kortlægningsundersøgelse (T4) i Kolding Kommune, samt svarprocenten for den enkelte informantgruppe.

Informanter	Inviterede	Besvarede	Svarprocent
Børn (4-5-6 år)	1838	1797	97,8%
Kontaktpædagog	1838	1791	97,4%
Forældre (0-6-årige børn)	1838	1436	69,1%
Pædagogisk personale	894	817	91,4%
Ledelse	102	94	94,4%

Tabel 1: Samlet antal informanter for Kolding Kommune ved T4

Tabel 1 viser, at 97,8% af de 4-5-6-årige børn, 97,4% af kontaktpædagogerne, samt 94,4% med en ledelsesfunktion<sup>9</sup> i dagtilbud har besvaret kortlægningsundersøgelsen. Endvidere viser tabellen, at 69,1% af forældrene til de 0-6-årige børn samt 91,4% af det pædagogiske personale har besvaret undersøgelsen. Disse svarprocenter vurderes som høje. Høje svarprocenter ved alle informanterne betyder, at

<sup>9</sup> Ledelse = leder, daglig leder eller viceleder i det enkelte dagtilbud.

kortlægningens resultater er repræsentative for de i alt 37 dagtilbud i Kolding, som har deltaget i kortlægningsundersøgelsen i 2021. Særligt skal det fremhæves, at svarprocenten på forældrebesvarelsenerne er 69,1%, hvilket vurderes som høj. Erfaringer fra tidligere forskning viser, at det kan være svært at få en svarprocent fra denne informantgruppe på over 60% (Nordahl, 2003).

## Operationalisering af måleinstrument

Udgangspunktet for denne rapport har været at kortlægge det, der kan betragtes som centrale kvalitetsområder i dagtilbud. Dette er områder, som er knyttet til børns sociale relationer, sprog, kommunikation og færdigheder, samt til børns trivsel, forældres erfaringer og samarbejde med dagtilbuddet, det pædagogiske personales vurdering af samarbejdet med både forældre, kolleger og egen ledelse, samt ledelsens vurdering af forskellige sider ved dagtilbuddet og ved sin egen lederfunktion og opgave. Rapporten omhandler ikke alle disse områder, men her er valgt nogle områder ud. Ledelsen i det enkelte dagtilbud har så til gengæld adgang til egne data indenfor alle kortlægningens spørgsmålsområder via en kortlægningsportal. Det samme har forvaltningen, der dog kun kan se overordnede data for den enkelte institution, og ikke stue og evt. afdelingsniveau.

### 4-5-6-årige børn

Spørgeskemaundersøgelsen til dagtilbuddets 4-5-6-årige børn bygger i høj grad på måleinstrumenter, der oprindeligt blev udviklet til elever i 0.-3. klasse, men som løbende og over tid er tilpasset og afprøvet på dagtilbuddets 4-5-6-årige børn i en række norske og danske forsknings- og udviklingsprojekter (Nordahl et al., 2012; Nordahl, Hansen, Nordahl, Sunnevåg, & Hansen, 2017; Nordahl, Nordahl, Sunnevåg, Berg, & Martinsen, 2018; Sunnevåg, Nordahl, & Nordahl, 2018). Dagtilbuddets 4-5-6-årige børn har besvaret spørgsmål, der kobler sig til følgende fem spørgsmålsområder: Børns trivsel, barn-barn relation, barn-voksen relation, genkendelse af tal, geometriske figurer, bogstaver og ord, samt kompetenceaktiviteter. Nærmere beskrevet har børnene inden for disse fem områder svaret på spørgsmål om egen trivsel i deres dagtilbud, deres relation til andre børn, samt deres relation til de voksne (Eccles et al., 1993; Moos & Trickett, 1974; Nordahl, 2000; Nordahl, 2005; Rutter, Maughan, Mortimore, & Ouston, 1979). Ligeledes har de svaret på spørgsmål om aktiviteterne i deres dagtilbud, samt vist deres kendskab til tal, bogstaver, små lydrette ord og geometriske figurer.

Besvarelsenerne 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 er vigtige for børns læring, udvikling og trivsel i dagtilbuddet: fire udsagn knytter sig til det enkelte barns trivsel i dagtilbuddet, tre udsagn til barnets relation med andre børn, otte udsagn til barnets relation til de voksne, 13 udsagn til barnets kendskab til tal, bogstaver, små lydrette ord og geometriske figurer, samt fem udsagn til barnets vurdering af kompetenceaktiviteter i dagtilbuddet. Svarværdierne går fra 1-4, og de er for børnene konkretiseret ved fire værdiladede grafiske illustrationer (smileys), som viser fire grader af enig og uenig: 1=meget sur, 2=lidt



sur, 3=lidt glad og 4=meget glad, hvor den højeste score (4) indikerer høj grad af trivsel og gode relationer til andre.

Nedenfor, i tabel 2, er resultatet på de forskellige spørgsmålsområder (faktorer) fra reliabilitetsanalysen, som er valgt ud i rapporten, sat op med Cronbach`s Alpha værdien:

Variabelområder/faktorer	Alpha T4
Børns trivsel	.550
Børns relation til voksne	.690
Genkendelse/kompetenceaktiviteter	.735

Tabel 2: Reliabilitetsanalyser: 4-, 5- og 6-årige børn

Cronbach`s Alpha er en målemetode i forhold til pålidelighed og sammenhæng i data. Kravet til en god, indre konsistens for en skala ligger på  $>.700$  (Cronbach, 1951). Reliabilitetsanalyserne på børneundersøgelsen i T4 viser især lave reliabilitetskoefficienter for den skala om børns trivsel, som er anvendt (.550). Dette må der tages hensyn til i tolkning af analyserne senere. Hvad angår børns relation til voksne, så er reliabilitetskoefficienten tæt på  $.700$ , og den vurderes derfor som tilfredsstillende.

### Kontaktpædagog

Spørgeskemaet, som dagtilbuddets kontaktpædagoger<sup>10</sup> har besvaret, bygger hovedsageligt på et måleinstrument, som er udviklet for at kortlægge børns sociale og sproglige kompetencer i dagtilbud (Gresham & Elliott, 1990; Lamer & Hauge, 2006), spørgsmål om barnets adfærd (Lamer, 2013), og den voksnes relation til barnet (Pianta, Robert C., 2001). Kontaktpædagogens vurdering af det enkelte 4-5-6-årige barn er fordelt på fem følgende spørgsmålsområder: sociale færdigheder er vurderet ud fra 22 udsagn, eksternaliseret og internaliseret adfærd ud fra hver seks udsagn, kommunikation og sprog ud fra 18 udsagn og motorik og fysisk aktivitet ud fra syv udsagn. Udsagnene er alle vurderet ud fra en firedelet skala: 1=aldrig/sjældent, 2=af og til, 3=ofte og 4=meget ofte, og hvor den højeste score (4) indikerer høj grad af færdigheder (sprog, motorik og socialt), samt lav grad af eksternaliseret og internaliseret adfærd. I tabel 3 er resultatet på de forskellige spørgsmålsområder (faktorer) fra reliabilitetsanalysen, som er valgt ud i rapporten, sat op med Cronbach`s Alpha værdien:

Variabelområder/faktorer	Alpha T4
Børns sociale færdigheder	.962
Børns sproglige færdigheder	.966
Børns motoriske og fysiske færdigheder	.898

Tabel 3: Reliabilitetsanalyser - kontaktpædagog

<sup>10</sup> I kortlægningsundersøgelsen har hvert barn en kontaktpædagog. Denne er valgt ud fra at vedkommende er én af barnets primære voksne i dagtilbuddet.

Reliabilitetsscorerne, som vises i ovenstående tabel, vurderes som meget gode (>.700). Faktorerne, som vises i tabellen, kan dermed betragtes som pålidelige.

### Pædagogisk personale

Spørgeskemaet til dagtilbuddets pædagogiske personale består af otte spørgsmålsområder, der primært bygger på Grosin (1991) og Rutter (1979), og som omhandler vurdering af dagtilbuddets arbejds- og læringsmiljø. I kortlægningsundersøgelsen skal den enkelte medarbejder svare på fem spørgsmål, der vurderer egne kompetencer, grad af tillid til sig selv som fagprofessionel, grad af entusiasme og engagement, og om egne udviklingsmuligheder i dagtilbuddet. Fire spørgsmål om det generelle samarbejde i personalegruppen, tre om de fysiske rammer og vedligehold i institutionen, seks spørgsmål om samarbejdet om børnene i personalegruppen, samt to spørgsmål om ledelsen af institutionen. Derudover besvarer personalet ni spørgsmål om dagsplan og aktiviteter i institutionen. Personalet besvarer fire spørgsmål om interesse og indsats fra børnenes side, som er inspireret af spørgsmål, der er anvendt af Skaalvik (1992), Grosin (1990) og Rutter et al. (1979). Desuden besvarer personalet syv spørgsmål omkring samarbejdet med forældre. Spørgsmålene er alle besvaret ved en firedelet skala: 1=Passer ikke så godt, 2=passer nogenlunde, 3=passer godt, 4=passer meget godt. Høj score svarer til et godt samarbejds- og arbejdsmiljø, tro på egen faglighed, gode relationer til kolleger, børn, ledelse og forældre. Nedenfor er resultatet på de forskellige spørgsmålsområder (faktorer) fra reliabilitetsanalysen, som er valgt ud i rapporten, sat op med Cronbach`s Alpha værdien:

Variabelområder/faktorer	Alpha T4
Kompetence	.711
Samarbejde	.752
Ledelse af dagtilbuddet	.883

Tabel 4: Reliabilitetsanalyser - pædagogisk personale

Tabel 4 viser, at reliabilitetsscorerne for alle spørgsmålsområder er gode (>.700), og de betragtes derfor som pålidelige.

### Ledelse

Spørgeskemaet til lederne består af i alt fem spørgsmålsområder med måleinstrumenter fra blandt andet Grosin (1991), Rutter et al. (1979) og Nordahl (2000). Disse fem områder omhandler ledelsestid – både brugt (seks spørgsmål) og ønsker til brug fremadrettet (seks spørgsmål), pædagogisk ledelse (otte spørgsmål), ledelse af dagtilbuddets arbejdsmiljø (tolv spørgsmål) og ledelse af institutionskulturen (syv spørgsmål). I alt er ledelsen blevet stillet 39 spørgsmål. Det varierer hvilke skalaer, der er anvendt til de forskellige spørgsmålsområder. På nogle områder har skalaen været tre-delt og andre fem-delt. Begge skalaer indikerer et positivt resultat. I tabel 6 er resultatet på det spørgsmålsområde (faktorer) fra reliabilitetsanalysen, som er valgt ud i rapporten, sat op med Cronbach`s Alpha værdien:

Variabelområder/faktorer	Alpha T4
Ledelse af dagtilbuddets arbejdsmiljø	.829

Tabel 5: Reliabilitetsanalyser - ledelse

Reliabilitetsscoren for ledelsens vurdering af egen ledelse af dagtilbuddets arbejdsmiljø vurderes som meget høj (>.700), og den betragtes derfor som pålidelig.

## Forældre

Spørgeskemaet, der er brugt i forhold til forældre, er hovedsageligt en tilpasning af et skema, som tidligere er brugt til forældre i skolen (Nordahl, 2008). Dette har i andre sammenhænge vist tilfredsstillende reliabilitet og validitet (Nordahl et al., 2012; Nordahl, Qvortrup, Hansen, & Hansen, 2014). Spørgeskemaet består af tre spørgsmålsområder med i alt 29 spørgsmål. I undersøgelsen skal forældrene svare på fire spørgsmål om deres samarbejde med dagtilbuddet, der omhandler henholdsvis moders/faders samarbejde med dagtilbuddet og samarbejdet med personalet om aflevering og afhentning af børn/barnet. Fem spørgsmål om deres vurdering af dagtilbuddets informationsniveau og -kvaliteten. 13 spørgsmål, hvor forældrene vurderer indhold og aktiviteter i dagtilbuddet, herunder forældredeltagelse og -inddragelse, samt til sidst syv spørgsmål om deres tilfredshed med dagtilbuddet, hvor spørgsmålene omhandler ledelse, personalets faglighed og engagement mv. Alle spørgsmål til forældrene vurderes på en firedelet skala: 1=aldrig/sjældent, 2=af og til, 3=ofte, 4=meget ofte, hvor den højeste score indikerer stor grad af forældretilfredshed med dagtilbuddet.

Da forældrebesvarelserne ikke er medtaget i denne rapport, er der ikke gengivet reliabilitetsscorer for denne informantgruppe.

## Statistiske analyser

### Faktoranalyse

Måleinstrumenterne er udviklet for at dække hovedbegreber og underbegreber ved hjælp af repræsentative spørgsmål. Indholdet i spørgeskemaerne er valgt ud fra, hvilket meningsindhold der bedst belyser den undersøgte problemstilling. Hensigten med faktoranalyserne er derfor at komme frem til faktorer og begrebsområder, som kan anvendes i de videre statistiske analyser. I den forbindelse er der anvendt faktorløsninger fra tidligere datasæt, hvor måleinstrumenterne er anvendt (Nordahl, 2003; Nordahl, 2005; Nordahl & Sunnevåg, 2017; Sunnevåg et al., 2018; Sunnevåg & Nordahl, 2020). Derefter er der i nogle tilfælde foretaget mere eksplorative analyser. I vurderingen af det antal faktorer, som anvendes videre i undersøgelsen, er der ikke ensidigt anvendt metodiske kriterier. Der har dog primært været anvendt faktorløsninger fra tidligere datasæt, hvor måleredskabet er anvendt. Baseret på disse faktorløsninger er der lavet delskalaer eller faktorer af data. Ligeledes er der udviklet totalscorer, hvilket vil sige summen af alle spørgsmål indenfor et tema eller hovedbegreb.

## Reliabilitetsanalyser

For at undersøge, hvor pålidelige eller stabile disse faktorer er, er der foretaget reliabilitetsanalyser ved brug af Cronbach's Alpha<sup>11</sup> (Christophersen, 2013: 161). Reliabilitetsanalyser er gennemført på alle variabelområder indenfor de forskellige spørgeskemaer. Cronbach Alpha varierer mellem 0 og 1, hvor værdier nær 1 indikerer en høj indre pålidelighed. I kortlægningen anses Cronbachs Alpha større end .70 som god, hvilket indikerer, at 70% af indikatorvariansen betragtes som reliabel eller sand varians (Christophersen, 2013).

Resultatet af de reliabilitetsanalyser, der knytter sig til de valgte spørgsmålsområder, som behandles i denne rapport, er tidligere præsenteret under følgende informanter: De 4-5-6-årige børn, børnenes kontaktpædagog, det pædagogiske personale og dagtilbuddets ledelse.

## Frekvensanalyser

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

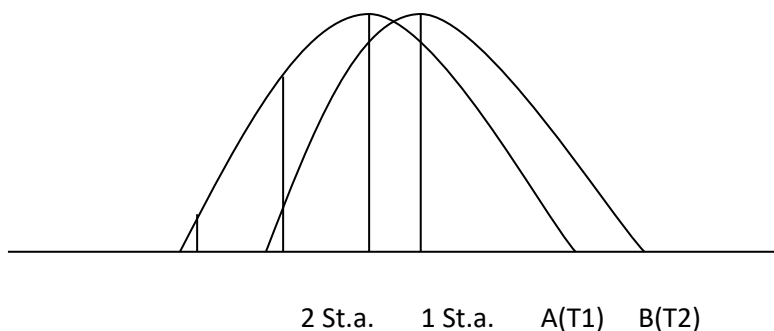
## Variansanalyser og effektmål

For at undersøge forskelle og ligheder mellem dagtilbud eller grupper af børn på forskellige variabler, er der gennemført one-way ANOVA-analyse. Under hver tabel er signifikansniveauet derfor opgivet. Signifikansen siger noget om sandsynligheden for, at forskellen ikke skyldes tilfældigheder, men den fortæller ikke noget om størrelsen på forskellen (Cohen, Manion, & Morrison, 2011). Størrelsen på forskellen kan man istedet få frem ved at anvende Cohens d, hvilket vil sige 'forskelle udtrykt i standardafvigelse'. Målet er her at komme frem til et standardiseret udtryk for den reelle forskel mellem eksempelvis to eller flere grupper.

I figur 5 er der som eksempel gjort et forsøg på at fremstille varians og gennemsnit i to dagtilbud (A og B) på to tidspunkter (T1 og T2). 68% af variationen i målingen vil være indenfor +/- en standardafvigelse, og 95% af variationen vil befinde sig indenfor +/- to standardafvigelse. Forskellene i gennemsnittet i figuren er tilstræbt at være på en halv standardafvigelse (Cohens d = 0,5). Der er én standardafvigelse fra gennemsnittet A (T1) til strengen 1 St.a.<sup>12</sup>, og forskellen mellem A (T1) og B(T2) er ca. halvdelen af dette.

<sup>11</sup> Målemetode i forhold til pålidelighed og sammenhæng i data

<sup>12</sup> St.a. = Standardafvigelse



Figur 5: Spredning og forskelle udtrykt i standardafvigelse

Statistisk indebærer dette, at den reelle forskel/udvikling i scoren på en variabel mellem fx dagtilbud/tidspunktet er divideret med den gennemsnitlige størrelse på standardafvigelsen for variabelen, hvilket kan udtrykkes ud fra følgende formel:

$$\text{Forskellen i standardafvigelse} = \frac{\text{Resultat dagtilbud A (T1) - resultat dagtilbud B (T2)}}{\text{Gennemsnitlig standardafvigelse (vægtet)}}$$

Med vægtet standardafvigelse menes her, at der er beregnet et gennemsnit af standardafvigelsen på målingerne, som er vægtet for forskellen på størrelserne i udvalgene af dagtilbuddene A og B's børn og voksne eller T1 og T2. Størrelsen på standardafvigelsen som et udtryk for et variansmål bliver påvirket af de typer af målinger, som bliver gennemført. Dette gælder specielt spredningen i materialet og forskelle mellem middelværdier på de forskellige variabler. Fordelen ved at udtrykke forskelle i standardafvigelse er, at forskelle på forskellige variabelområder kan vurderes i forhold til hinanden, samt at man tager højde for variationen i materialet. Svagheden er modsat, at det er et mere usikkert mål, når variansen i målingerne ikke er normalfordelt.

Standardafvigelsen vil, uanset udvalgsstørrelsen, være betydningsfuld. Det er derfor heller ikke nok at se på forskelle i forhold til gennemsnit. Man må altid tage hensyn til standardafvigelsen. Hvis standardafvigelsen er stor, hvilket vil sige, der er en stor spredning i informanternes svar, så vil forskellen udtrykt i standardafvigelse blive mindre, end hvis standardafvigelsen var lille. Hvis en standardafvigelse er lille, så betyder det, at der er en stor grad af enighed blandt informanterne.

### 500-pointskala

Alle dagtilbud i Kolding Kommune, som deltager i kortlægningsundersøgelsen, har adgang til en digital portal, hvor man både gennemfører kortlægningsundersøgelsen og efterfølgende kan læse resultaterne. Resultaterne kan læses på to måder i portalen, enten som gennemsnitsværdier og standardafvigelser eller på en 500-pointskala. 500-pointskalaens logik og oversigt svarer her til den visning, der finder

sted fx i PISA-undersøgelserne. 500-pointskalaen tager både hensyn til gennemsnit og standardafvigelse. I skalaen er 500 point altid gennemsnittet for de resultater, som præsenteres. Alle matematiske beregninger som spredning og standardafvigelser er altid indeholdt i de aktuelle 500 point. Dette betyder, at gennemsnittet for alle deltagende dagtilbud inden for alle fokusområder altid er 500 point uafhængigt af, hvilken skala, der er anvendt i forhold til svaralternativer eller antal spørgsmål i hvert fokusområde.

I denne beregningsmåde er en forskel på én standardafvigelse cirka det samme som 100 point (Cohens  $D = 1,0$ ). Dette giver et mere eksakt mål på forskelle, end hvis man blot ser på gennemsnitsresultater. Der gives dermed også et mere entydigt og sammenligneligt billede af datamaterialet. I præsentationen af rapportens resultater anvendes 500-pointskalaen som regel, men af og til refereres der også til Cohens  $D$  (Cohen et al., 2011). Det kan dog være udfordrende at anvende forskelle, som er udtrykt i standardafvigelse (Cohens  $D$  og 500-pointskala) på områder, som er skævt fordelte, hvilket vi finder i flere af målingerne i kortlægningsundersøgelsen. Analyserne viser dog, at resultaterne ikke bliver meget anderledes, når data konverteres til normalfordelte skalaer.

### **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 over for barnets integritet.

I resultaterne for kortlægningsundersøgelsen er der indsat en nedre grænse for, hvor mange besvarelser der skal til, for at man kan få resultatet vist i portalen. Grænsen er for kortlægningen sat til syv for både børn, forældre, pædagoger og ledere. Dette skyldes både 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 om GDPR.

## Kapitel 3: Børnenes og kontaktpædagogernes vurderinger

I Dagtilbudslovens §7.1 fremhæves børneperspektivet som et vigtigt udgangspunkt for dagtilbuddets pædagogiske praksis (Dagtilbudsloven, 2019). I dannelsen af sine egne opfattelser vil ethvert barn være lige så meningsberettiget som enhver voksen, hvilket netop bliver understreget med børneperspektivet som en del af det fælles pædagogiske grundlag i den styrkede pædagogiske læreplan (Børne- og Undervisningsministeriet, 2018). I dagtilbuddet skal børns perspektiver dermed ses som en 'forudsætning for enhver forbedring inden for pædagogikken', og børneperspektivet bliver således en vigtig feedback på kvaliteten af det pædagogiske læringsmiljø (Bruner, 1997 i Hansen, 2020a). Subjektive opfattelser er dog ikke bare væsentlige i sig selv. De er vigtige, også fordi de i mange situationer danner grundlaget for vores handlinger. Når et barn er meget uroligt og fx nægter at tage tøj på, når det skal ud, kan der være flere grunde til dette. Måske ønsker barnet at fortsætte en god leg indenfor? Måske føler det sig utrygt udenfor? Eller måske opleves garderobesituationen så kaotisk, at barnet kæmper med at klæde sig selv på? Det er lettere at forstå børns handlinger, hvis vi kender de opfattelser, som ligger til grund for handlingerne. For at kunne bidrage til, at børn udvikler sig og lærer, må dagtilbuddets voksne have kendskab til barnets værdier og opfattelser, så de både kan se børnene samt tage deres meninger alvorligt. Dette indebærer også, at hvis vi i dagtilbuddet ønsker at kunne ændre eller påvirke et barns mestringsstrategier, læringsindsats, adfærd og sociale deltagelse, så vil det være væsentligt at kende til barnets værdier, ønsker og intentioner (Nordahl et al., 2012).

I dette kapitel præsenteres resultater for centrale områder i børnenes besvarelser og i kontaktpædagogernes vurderinger af børnene. Der er her lagt vægt på variationen mellem dagtilbud i Kolding Kommune, fordi variation indenfor disse variabelområder kan ses som et udtryk for kvaliteten i dagtilbuddene. I denne del af rapporten vil der ikke være nogen præsentation af, hvordan T4-resultaterne er i forhold til T1, T2 og T3. Begrundelsen for dette skal findes i den risiko for spredning af Corona, som vi har haft i Danmark, og som for dagtilbuddene har betydet perioder med nedlukning og hjemmepasning såvel som perioder med fysiske og sociale restriktioner i overensstemmelse med nødvendige sundheds- og hygiejneforanstaltninger. Det enkelte dagtilbud såvel som forvaltningen i Kolding Kommune har derfor lige før gennemførelsen af T4 været igennem en periode, der har forstyrret den måde, hvorpå en dagtilbudspraksis og -hverdag normalt tænkes og dermed organiseres. Eksempelvis har Corona-pandemien resulteret i nye og andre opgaver for dagtilbuddets ledelse og medarbejdere som fx etablering af flere

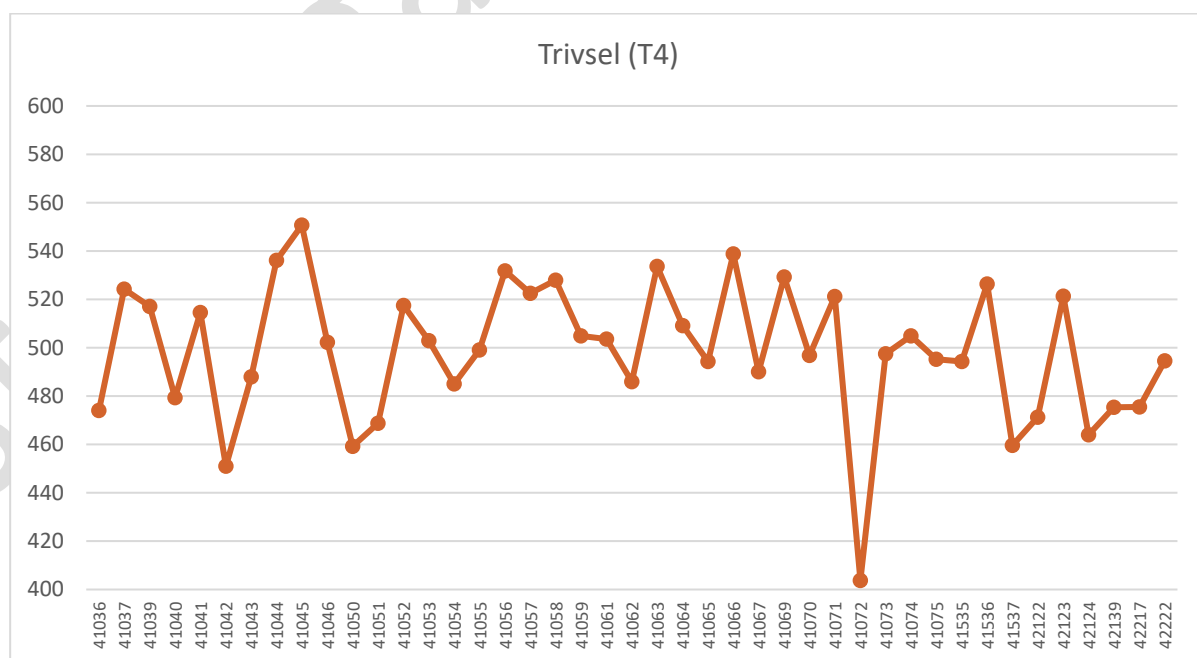
udendørs læringsmiljøer med mindre grupper af børn, kombination af fysiske læringsaktiviteter med computer-understøttede læringsaktiviteter, nye hente- og bringe situationer uden for institutionen, øgede krav om hygiejne mv. Det antages, at mange af disse elementer kan have påvirket oplevelsen af dagtilbuddet set fra et børne-, medarbejder-, ledelses- og forældre-perspektiv og dermed de svar, der er givet i forbindelse med T4 i efteråret 2021.

## Variationer mellem dagtilbud

### Børns trivsel

For de 4-5-6-årige børn i Kolding Kommunes dagtilbud er det vigtigt at trives og at have venner. Trivsel og venskab er ikke kun vigtigt i sig selv, men trivsel etablerer også gode betingelser for både sproglig og social læring og udvikling. Det er kun børnene selv, som kan rapportere om egen trivsel, fordi dette er en subjektiv oplevelse. Trivsel i dagtilbuddet har lav sammenhæng med fx forældres uddannelsesniveau, hvilket betyder, at børns trivsel hovedsagelig kan forstås eller forklares ud fra kendetegn på kvaliteten af læringsmiljøet og de pædagogiske aktiviteter i dagtilbuddet. Dette er på mange måder positivt, fordi det betyder, at det er muligt at ændre på nogle af de faktorer i dagtilbuddet, som har sammenhæng med børns trivsel.

I kortlægningen vurderer de 4-5-6-årige børn bl.a. deres egen trivsel ud fra en række udsagn. I figur 6 er hvert punkt gennemsnitsresultatet for hvert dagtilbud i forhold til dette område.



Figur 6: Børns trivsel - forskelle mellem dagtilbud



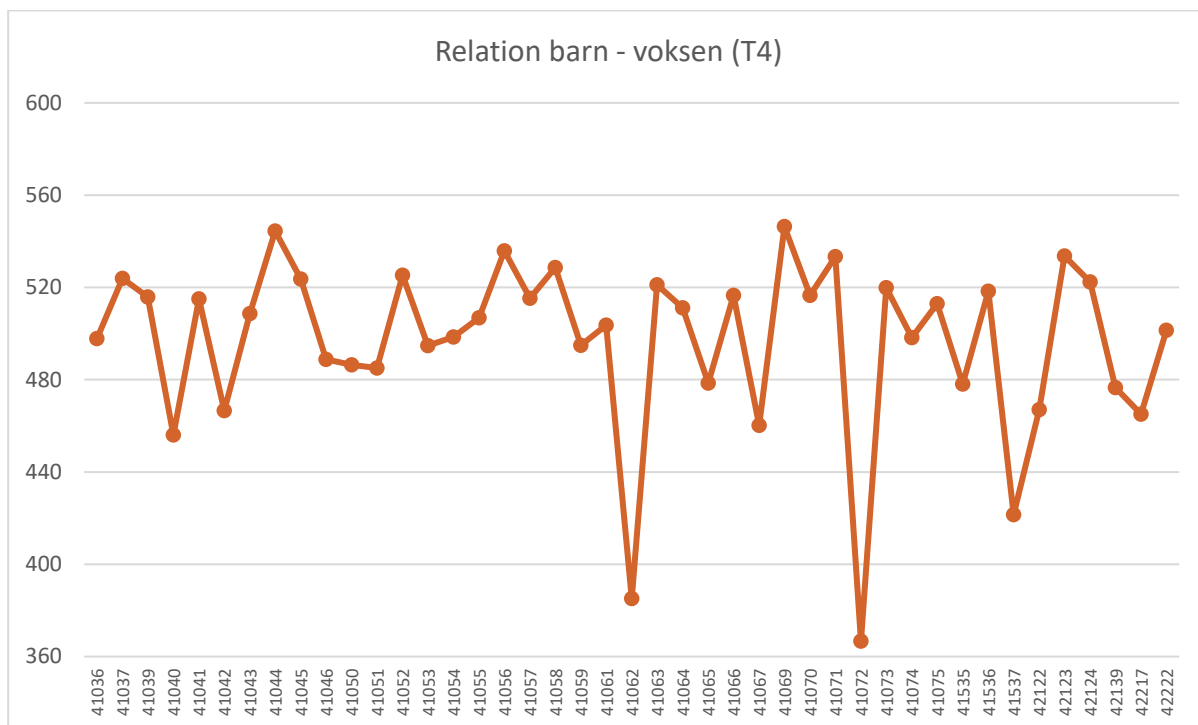
Figur 6 viser, at børnenes vurdering af, hvordan de trives i dagtilbuddet, er forskelligt fra dagtilbud til dagtilbud i Kolding Kommune. Forskellen mellem de fire dagtilbud, hvor børnene trives bedst og de fire, hvor børnene trives dårligst, er på omkring en standardafvigelse (100 point), hvilket betragtes som en stor forskel. Trivsel i dagtilbuddet er et udtryk for, hvordan børnene selv oplever, at de har det i hverdagen, og det kan dermed ikke forstås som kendetegn ved børnene. I dagtilbud, der scorer lavt på børns trivsel, bør der være en refleksion over og drøftelse af, hvorfor trivslen er så lav hos nogle børn, og om det kan have en sammenhæng med, hvordan det enkelte barn bliver set og forstået, læringsmiljøet og de pædagogiske aktiviteter i dagtilbuddet. Ligeledes bør der kommunalt skabes initiativer, hvor dagtilbud, der scorer lavt på børnenes vurdering af egen trivsel, kan lære af de dagtilbud, der har gode resultater på disse områder.

Samtidig er det vigtigt at understrege, at gennemsnitsscoren for børns trivsel i Kolding er høj, noget som udtrykker, at de allerfleste børn trives godt i dagtilbuddene. Ligeledes er refleksion over og drøftelse af, hvorfor trivslen er lav hos nogle børn, og om det kan have en sammenhæng med hvordan det enkelte barn bliver set og forstået i læringsmiljøet og de pædagogiske aktiviteter i dagtilbuddet, vigtig.

### Relation barn-voksen

For de fleste 0-6-årige børn i Kolding Kommune, såvel som i andre danske kommuner, gælder det, at de tilbringer mange timer i deres dagtilbud hver dag. Barnets relation til dagtilbuddets voksne bliver dermed af uvurderlig betydning, idet børn danner sig et billede af deres egen værdi og betydning ud fra den respons og anerkendelse, de får fra de nære voksne (Drugli, 2010; Engvik et al., 2014; Nordahl, 2012; Schibbye & Løvlie, 2018). Relationen mellem barn – voksen er derfor også fundamentet for det professionelle, pædagogiske arbejde i dagtilbud, og relationer mellem barn – voksen ses som retningsgivende for en lang række pædagogiske områder. Det er i denne relation, at elementer som emotionel og social udvikling, selvopfattelse, trivsel, læring, kompetencer og færdigheder skabes (Pianta, Robert, Downer, & Hamre, 2016). Det er her, at inklusions-strategier 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, 2005). I dagtilbudsloven (2019) §7 stk.2 står der derfor også at, at: *'Dagtilbud skal i samarbejde med forældrene give børn omsorg og understøtte det enkelte barns trivsel, læring, udvikling og dannelse og bidrage til, at børn får en god og tryk opvækst.'* For at kunne bidrage til denne omsorg og støtte skal man som pædagogisk personale etablere en relation til barnet og skabe gode betingelser for tilknytning.

I kortlægningen har de 4-5-6-årige børn svaret på otte spørgsmål om, hvordan de oplever deres relation til de voksne i deres dagtilbud. Det er spørgsmål, der handler om, hvorvidt det enkelte barn oplever, at de voksne lytter til dem, om de kan lide de voksne, om de får skæld ud, om de bliver vrede på de voksne, og om de får ros og bliver trøstet af de voksne. Nedenfor, i figur 7, præsenteres variationen mellem dagtilbuddene i Kolding Kommune inden for dette vigtige område, hvor de 4-5-6-årige børn har vurderet deres forhold eller relationer til de voksne i dagtilbuddet.



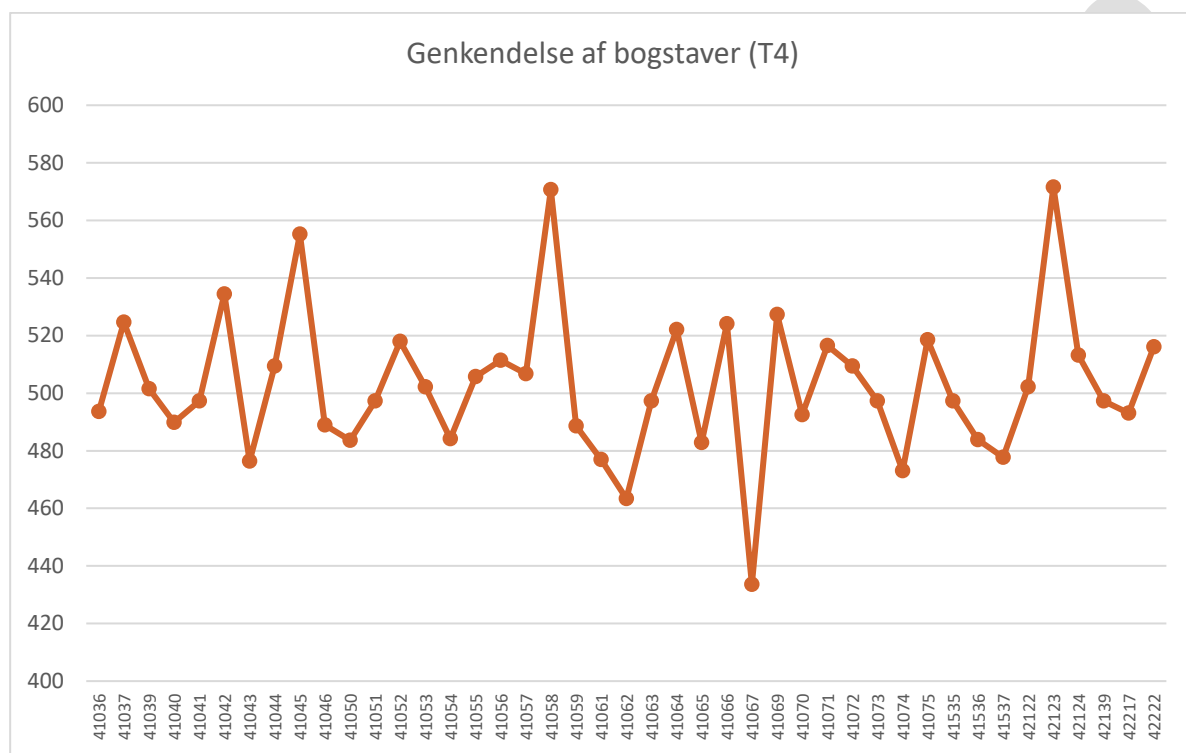
Figur 7: Variation mellem dagtilbud i barn-voksen relation

Som figuren viser, så er gennemsnitsscoren høj, hvilket betyder, at de allerfleste børn i Kolding Kommunes dagtilbud oplever, at de har voksne, som viser omsorg og støtter dem. Der er forskelle i vurderingerne, og disse forskelle finder vi også, når der analyseres på dagtilbudsniveau. For de fleste dagtilbud (de som scorer over 480 point), er forskellene ikke større, end hvad der kan forventes. Men for de dagtilbud, som scorer lavest, er forskellen fra de øvrige dagtilbud i Kolding Kommune stor. For disse dagtilbud er det vigtigt at være nysgerrige på, samt drøfte, hvad der kan ligge til grund for resultatet.

### Genkendelse af bogstaver

I den styrkede pædagogiske læreplan fremhæves det, at det pædagogiske læringsmiljø i dagtilbud skal give børn mulighed for adgang til bøger, skriveredskaber, papir og andre skriftlige produkter. Målet med dette er, at børnene bliver introduceret til bøgernes univers, samt at de udvikler en nysgerrighed i forhold til skriftsproget, herunder at de får mulighed for at kigge i bøger, stille spørgsmål om bogstaver, få læst højt, og at de snakker med de voksne om det, bøgerne rummer (Børne- og Socialministeriet, 2018). I kortlægningsundersøgelsen tages områder som børns skriftsproglige kompetence alvorligt ved at lade dagtilbuddets 4-5-6-årige børn få mulighed for at vise deres kompetencer inden for dette område. I forhold til børnenes genkendelse af bogstaver, så har de fået læst et bogstav op to gange, og de har derefter skullet trykke på det rigtige bogstav blandt fire alternativer på enten iPad eller PC. I praksis betyder dette, at børnene er blevet spurgt, om de kender navnet på forskellige bogstaver.

Som resultatet i figur 8 viser, så er der også inden for dette område store forskelle mellem dagtilbuddene i Kolding Kommune.



Figur 8: Genkendelse af bogstaver

Mere konkret er forskellen mellem det dagtilbud, hvor børn i gennemsnit genkender flest bogstaver og det dagtilbud, hvor de genkender færrest bogstaver, 1,37 standardafvigelse (137 point). Dette må betragtes som en meget stor forskel, og forskellen er så stor, at det ikke kan forklares af forskelle i børnenes baggrunde som fx forældrenes uddannelsesniveau. Den variation mellem dagtilbuddene i Kolding Kommune, som figur 8 viser, og som omhandler de 4-5-6-åriges genkendelse af bogstaver, kan ses som et udtryk for kvalitative forskelle i de pædagogiske aktiviteter og læringsmiljøer i dagtilbuddene.

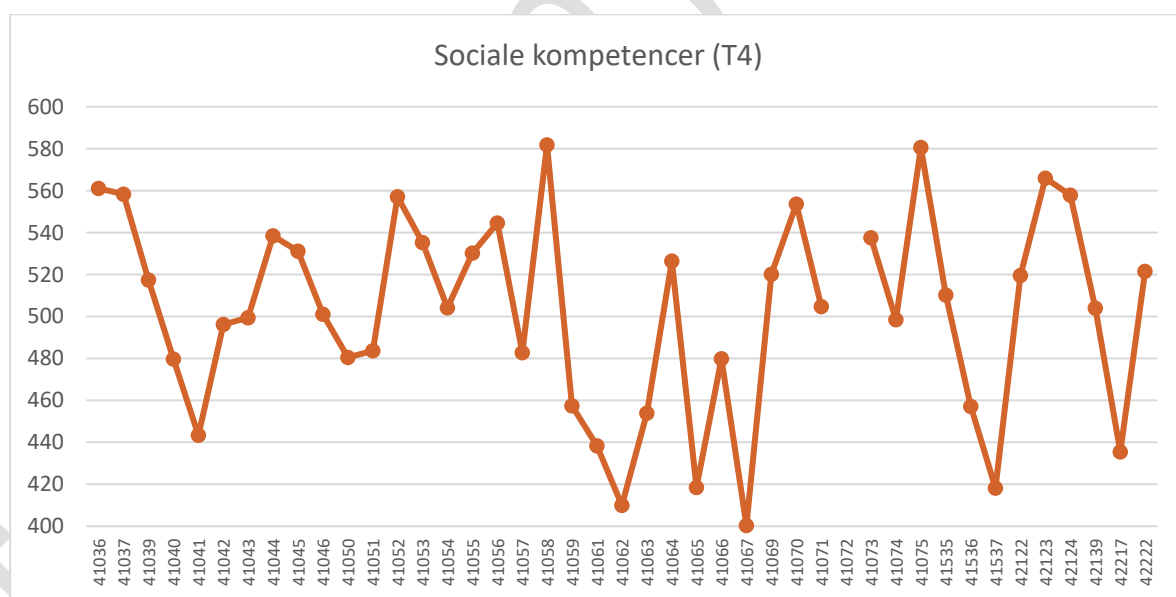
De dagtilbud, som her scorer højest, har meget gode resultater, og børnene i disse dagtilbud tilegner sig et godt kendskab til bogstaver, hvilket vil være en åbenlys fordel for disse børn ift. skolestart.

### Sociale færdigheder

Social udvikling er ét af de seks læreplanstemaer i den styrkede pædagogiske læreplan, hvor arbejdet med barnets sociale handlemuligheder, deltagelsesformer og sociale fællesskaber gennem relationer er helt centralt. *'Gennem relationer til andre udvikler børn empati og sociale relationer, og læringsmiljøet skal derfor understøtte børns opbygning af relationer til andre børn, til det pædagogiske personale, til lokal- og nærmiljøet, til aktiviteter, ting, legetøj m.m.'* (Børne- og Undervisningsministeriet, 2018: 38)

Sociale færdigheder berører særligt det pædagogiske arbejde med alsidig personlig udvikling og social udvikling, men kan spejles i arbejdet med samtlige læreplanstemaer. For børn er dagtilbuddet i stor grad en social arena, og deres sociale færdigheder bliver derfor afgørende for, hvordan de mestrer hverdagen i dagtilbuddet. Gode sociale færdigheder viser sammenhæng med leg, trivsel og læring hos børn og er noget af det vigtigste, børnene udvikler i dagtilbuddet. Sociale færdigheder ses som en forudsætning for evnen til at værdsætte andre, venskab og social integrering, som en ressource i forhold til at mestre stress og problemer, og som en vigtig faktor for at modvirke udviklingen af problemadfærd (Ogden, 2009).

Dagtilbuddets pædagogiske personale må derfor have en stor forståelse for dagtilbuddet som social arena og den sociale udvikling og læring, som det enkelte barn har her. De voksne i dagtilbud har mange muligheder for at bidrage til børns sociale deltagelse og dermed også deres læring af sociale færdigheder. Gode sociale færdigheder gør, at det er lettere for barnet at oprette venskaber samt at blive socialt integreret (Lamer, 2013). Som nævnt er sociale færdigheder en ressource i forhold til at håndtere stress og problemer, hvilket igen er en vigtig faktor i forhold til at modvirke udvikling af adfærdsproblemer (Ogden, 2009). Eftersom gode sociale færdigheder har sammenhæng med leg, trivsel og læring hos børn, er det derfor noget af det vigtigste, børn udvikler i dagtilbuddet, og det bliver dermed et essentielt område at kortlægge.

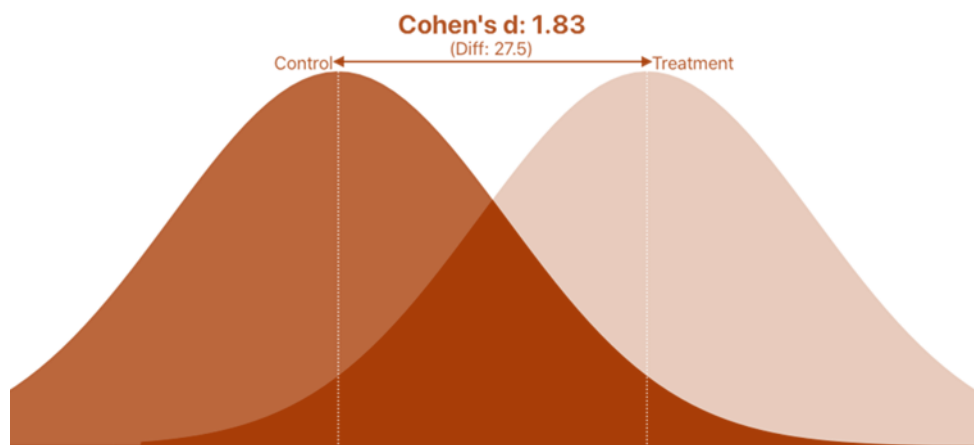


Figur 9: Kontaktpædagogens vurdering af barnets sociale kompetencer<sup>13</sup>

Som det fremgår af figur 9, så viser kontaktpædagogernes vurderinger af de 4-5-6-årige børns sociale færdigheder her store forskelle mellem dagtilbuddene. Forskellen mellem højeste og laveste gennemsnit er her på 1,83 standardafvigelse

<sup>13</sup> Der er et enkelt dagtilbud, hvor resultaterne ikke vises, og det skyldes, at der er mindre end 7 børn, som har vurderet området, og dermed vises resultaterne ikke jf. regler om anonymitet.

(183 point). I figur 10 er størrelsen på denne forskel udtrykt i standardafvigelse illustreret.



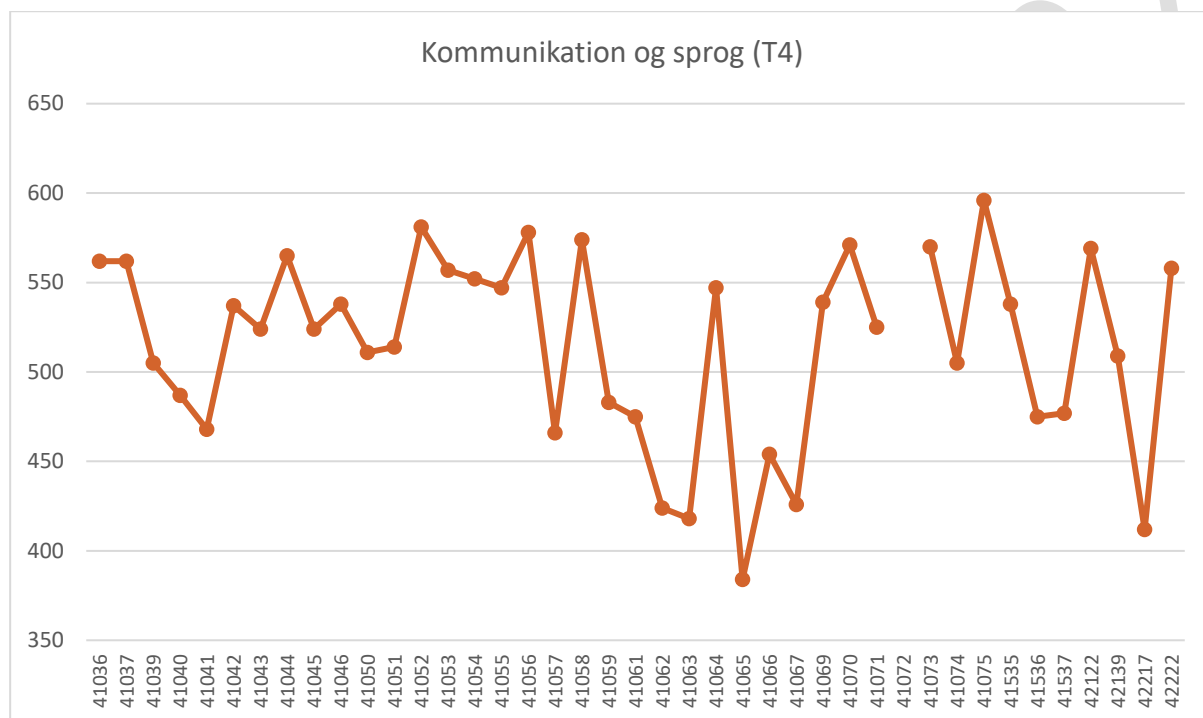
Figur 10: Kontaktpædagogens vurdering af barnets sociale kompetencer - forskelle mellem to dagtilbud udtrykt i standardafvigelse

Figuren viser, at statistisk set vil næsten ingen børn i det dagtilbud, som scorer lavest, have så gode sociale færdigheder som gennemsnittet af sociale færdigheder i det dagtilbud, som scorer højest. Selvom sociale færdigheder har en vis sammenhæng med børns baggrund og forudsætninger, er disse sammenhænge ikke i nærheden af at kunne forklare størrelsen på disse forskelle. Dermed er det nærliggende at tro, at forskellene i sociale færdigheder har med dagtilbudskvaliteten at gøre. De dagtilbud, som her scorer lavt, bør derfor grundigt analysere de voksne og deres deltagelse i og styring af dagtilbuddets pædagogiske læringsmiljø.

### Kommunikation og sprog

Børn lærer ved at lytte og bruge sproget i samspil med andre mennesker. At dele erfaringer, oplevelser, tanker og følelser fremmer den sproglige udvikling (Gjems, 2017). Der er desuden en tæt sammenhæng mellem begrebsforståelse som 4-årig og senere skolefaglige præstationer i skolen som 7-årig. Melby-Lervåg & Lervåg (2018) viser, at de dygtigste 4-årige børn forstår tre gange så mange ord, som de svageste. Når de samme børn vurderes tre år senere, er der ikke sket nogen reduktion i forskellene i sprogfærdigheder. Forskellene ser ud til at vare ved op gennem grundskolen og kan på sigt kobles til elevernes skolefaglige læringsudbytte. De børn, som mestrer et lavt antal begreber i dagtilbud, ser derfor ikke ud til at indhente dette i skolen, og de får derfor også problemer i de fleste skolefag. Børns sproglige færdigheder, her målt som kommunikation og sprog, er et af de vigtigste måle-områder i dagtilbud. I kortlægningsundersøgelsen er børns sproglige færdigheder mere konkret vurderet ved brug af en fem-delt skala med 18 udsagn om børns evne til at bruge sproget og til at kommunikere.

Det er barnets kontaktpædagog, som har vurderet det enkelte 4-5-6-årige barn. Hensigten med kortlægningen er her ikke at identificere enkelte børn, men at vurdere generelle træk ved børns sproglige færdigheder og samtidig se dette som et udtryk for kvaliteter ved dagtilbuddets pædagogiske læringsmiljø.



Figur 11: Variation i børns sproglige færdigheder<sup>14</sup>

Som det fremgår af figur 11, så vurderer kontaktpædagogerne i mange af Kolding Kommunes dagtilbud de 4-5-6-årige børn til at have meget gode sproglige færdigheder. Men som figuren også viser, så er der også dagtilbud, hvor børnenes sproglige færdigheder vurderes lavt. Forskellene i børns sproglige færdigheder mellem dagtilbuddene må betragtes som opsigtsvækkende store.

Normalprogressionen i sproglige færdigheder fra børn er fire til de er fem år er omtrent 70 point, når dette måleinstrument bruges. Det betyder, at der her er 14 dagtilbud, hvor gennemsnittet af fireårige har bedre sproglige færdigheder end gennemsnittet af femårige i de 6 dagtilbud, som scorer lavest. Dette giver bestemt anledning til at analysere arbejdet med børns sproglige færdigheder i de forskellige dagtilbud med det sigte, at de dagtilbud, som her scorer lavest, har mulighed for at lære af andre. Det er vigtigt at understrege, at der også er en tendens til, at de samme dagtilbud scorer højt og lavt på flere indikatorer.

På kommunalt plan bør disse resultater ligeledes analyseres og diskuteres. I den forbindelse bliver det vigtigt at overveje, hvordan der forvaltningsmæssigt støttes op om de dagtilbud, der ikke er lykkedes med sprogindsatsen. Ligeledes hvordan

<sup>14</sup> Der er et enkelt dagtilbud, hvor resultaterne ikke vises, og det skyldes, at der er mindre end 7 børn, som har vurderet området, og dermed vises resultaterne ikke jf. regler om anonymitet.

viden om succesfuld praksis i de dagtilbud kan deles dagtilbuddene imellem.

### Motorik og fysisk aktivitet

Børns læring om deres krop, sanser og bevægelsesmuligheder er afgørende for deres motoriske, emotionelle og kognitive udvikling. I den styrkede pædagogiske læreplan arbejdes der derfor bl.a. med børnenes motorik og fysiske aktivitet gennem læreplanstemaet Krop, sanser og bevægelse (Børne- og Undervisningsministeriet, 2018). I kortlægningsundersøgelsen vurderer barnets kontaktpædagog barnet på en række områder, der omhandler motorik og fysisk aktivitet som barnets evne til at cykle, slå kolbøtte, gynges, holde balancen osv. Det er vigtigt her at præcisere, at der er tale om vurderinger, der ikke går på finmotorik som at klippe, tegne mv., hvilket også er vigtigt.



Figur 12: Variation i børnenes motorik og fysiske aktivitet<sup>15</sup>

Som figur 12 viser, så er der også forskelle mellem dagtilbuddene hvad angår børns motoriske færdigheder og deres fysiske aktivitet. Mellem flere af dagtilbuddene er forskellen stor, forstået som mere end en standardafvigelse (100 point). Motoriske færdigheder er ligesom sproglige og sociale færdigheder ikke kun et udtryk for genetiske forudsætninger og forhold i hjemmet, det har også en sammenhæng med pædagogiske aktiviteter og læringsmiljøet i dagtilbuddene. Der kan derfor med fordel videndeles mellem dagtilbuddene i forhold til dette vigtige område.

<sup>15</sup> Der er et enkelt dagtilbud, hvor resultaterne ikke vises, og det skyldes, at der er mindre end 7 børn, som har vurderet området, og dermed vises resultaterne ikke jf. regler om anonymitet.

Endvidere kunne et vigtigt opmærksomhedspunkt i det enkelte dagtilbud være, hvorvidt der i det fysiske læringsmiljø inde og ude er legeområder med mulighed for bevægelse og fysisk aktivitet. Dette kan både handle om de tilgængelige arealer og materialer og om de forventninger, som stilles til deltagelse i forskellige rum og zoner. Ligeledes kan det handle om børnenes motoriske forudsætninger og præferencer i forhold til de fysiske aktiviteter, de har mulighed for at indgå i som en del af deres dagtilbudshverdag (Danmarks Evalueringsinstitut, 2021).

## Forskelle mellem drenge og piger

I dagtilbudslovens § 7. præciseres det, at 'dagtilbud skal fremme børns trivsel, læring, udvikling og dannelse gennem trygge og pædagogiske læringsmiljøer, hvor legen er grundlæggende, og hvor der tages udgangspunkt i et børneperspektiv'. Formålet gælder alle børn, og derfor er det også interessant at se på, om der i forhold til dette er forskelle mellem drenge og piger. I dette afsnit er der indenfor de 4-5-6-åriges egne vurderinger og kontaktpædagogernes vurderinger af børnenes forskellige færdigheder derfor analyseret forskelle mellem kønnene på vigtige områder. Disse områder er trivsel, genkendelse af bogstaver, sociale færdigheder, motorik og fysisk aktivitet, relation barn-voksen, samt kommunikation og sprog.

### Trivsel

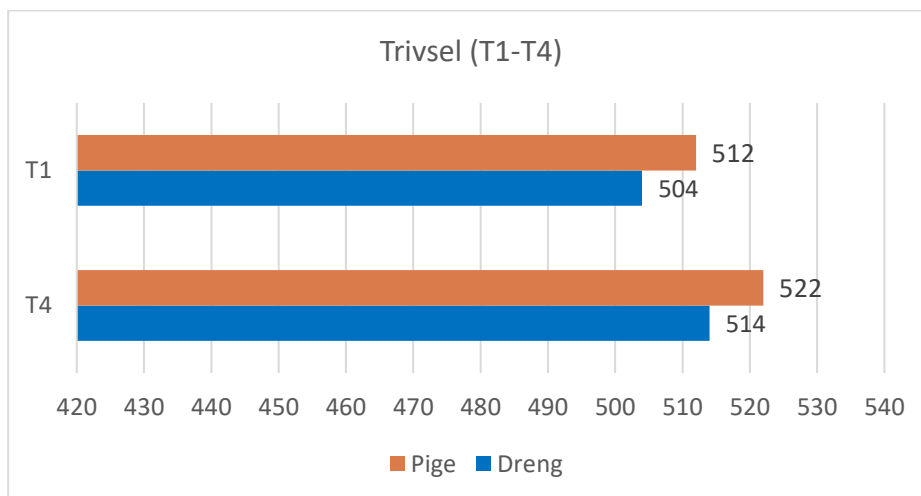
	Antal	Gennem-snit	Std.afvigelse	Cohens d	Sig.
<b>Dreng</b>	937	3,69	0,42	0,08	P = 0,03
<b>Pige</b>	824	3,73	0,36		

Tabel 6: Forskelle mellem drenge og piger ift. trivsel

Tabellen viser, at gennemsnittet for både piger (3,73) og drenge (3,69) ligger højt på en skala fra en til fire indenfor trivsel. Pigerne scorer imidlertid noget højere end drengene, og de har også en mindre spredning i deres svar (standardafvigelsen). Selvom forskellen er lille (Cohens d = 0,08) er den signifikant, det vil sige ikke tilfældig.

I figur 13 er forskellen mellem de 4-5-6-årige drenge og pigers trivsel vist i forhold til den første kortlægning i 2016 (T1) og den fjerde i 2021 (T4).





Figur 13: Forskelle mellem drenge og pigers trivsel fra T1 - T4

Som det fremgår af figuren, så har forskellene mellem drenge og piger været stabile fra T1 til T4, samtidig med at udviklingen har været svagt positiv for både drengene og pigerne. Endvidere er det vigtigt at understrege, at dagtilbuddene i Kolding her scorer bedre end gennemsnittet af andre kommuner (500 point)<sup>16</sup>, både for drenge og piger.

### Genkendelse af bogstaver

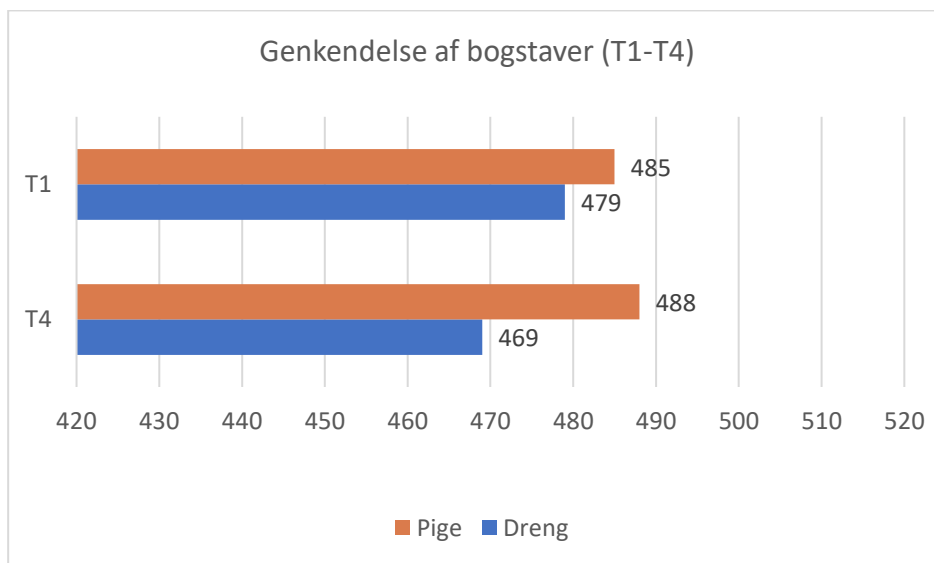
Forskelle mellem drenge og piger er også undersøgt i forhold til de 4-5-6-årige børns genkendelse af bogstaver. Som det fremgår af tabel 7 nedenfor, så er der i forhold til dette spørgsmålsområde signifikante forskelle mellem de 4-5-6-årige drenge og piger. Forskellen udtrykt i standardafvigelse er 0,19 (Cohens d), hvilket kan ses som en lille til moderat forskel.

	Antal	Gennemsnit	Std.afvigelse	Cohens d	Sig.
<b>Dreng</b>	935	0,48	0,39	0,19	P < 0,00
<b>Pige</b>	822	0,55	0,39		

Tabel 7: Forskelle mellem drenge og piger ift. genkendelse af bogstaver

I figur 14 er forskellen mellem de 4-5-6-årige drenge og pigers genkendelse af bogstaver vist i forhold til den første kortlægning i 2016 (T1) og den fjerde i 2021 (T4).

<sup>16</sup> I figuren er 500 point på alle områderne det samlede resultat for alle seks kommuner ved den første kortlægningsundersøgelse (T1).



Figur 14: Forskelle mellem drenge og piger ift. genkendelse af bogstaver v. T1 og T4

Som det fremgår af figuren, så er forskellen mellem drenge og piger i genkendelse af bogstaver større ved T4, end den var ved den første kortlægning i 2016 (T1). Denne stigning i forskellen mellem drenge og piger skyldes først og fremmest, at drengene, som er gået tilbage. Denne udvikling bør give anledning til en drøftelse af, hvorfor forskellen mellem drenge og piger er steget i denne periode. Forskellen er så stor, at den ikke kan skyldes tilfældigheder.

Ifølge den styrkede pædagogiske læreplan har dagtilbuddet en vigtig opgave med at skabe sammenhæng mellem dagtilbuddets pædagogiske læringsmiljø for de ældste børn og børnehaveklassen. Målet er her at skabe et stimulerende læringsmiljø, hvor børnene introduceres til og får mulighed for at udvikle nysgerrighed over for bogstaver, tal, mønstre, former mv., så de er bedst muligt forberedt på at begynde i skole (Børne- og Undervisningsministeriet, 2018).

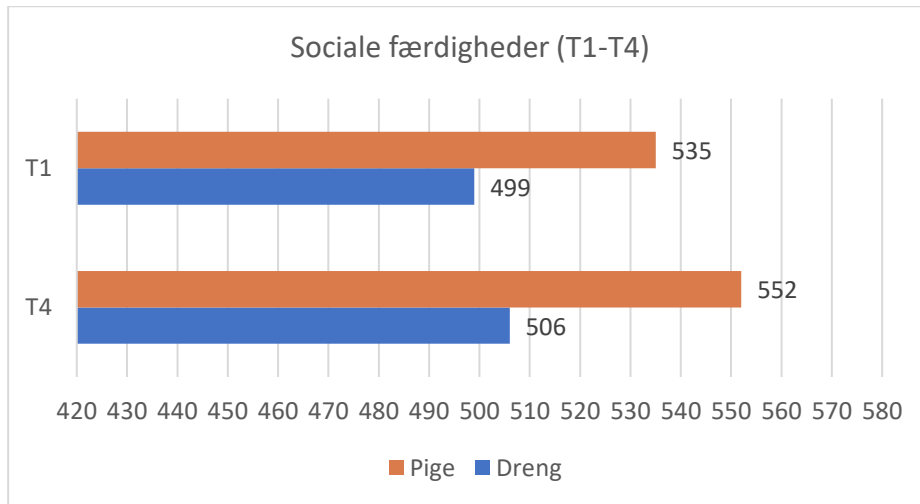
### Sociale færdigheder

Børnene får deres sociale færdigheder vurderet af kontaktpædagogerne i dagtilbuddene, og i analysen nedenfor har vi vurderet forskellene mellem drenge og piger.

	Antal	Gennemsnit	Std.afvigelse	Cohens d	Sig.
<b>Dreng</b>	951	2,90	0,65	0,46	P < 0,00
<b>Pige</b>	833	3,18	0,59		

Tabel 8: Forskelle mellem drenge og piger ift. sociale færdigheder

Som det fremgår af tabel 8, så er forskellen mellem drenge og piger i forhold til børnenes sociale færdigheder på 0,46 standardafvigelse (Cohens d), hvilket må betragtes som en stor forskel. Desuden er der også en større variation (standardafvigelse) i drengenes sociale færdigheder end i pigernes, hvilket er et udtryk for, at der er flere drenge med svage sociale færdigheder end piger.



Figur 15: Forskelle mellem drenge og piger ift. sociale kompetencer

Figur 15 viser, at forskellen mellem drenge og piger i forhold til sociale færdigheder er blevet større fra T1 til T4. Det positive er her dog, at der for både drengene og pigerne har været en vis fremgang i forhold til sociale færdigheder. Den positive udvikling er dog størst hos pigerne. Ligeledes skal det nævnes, at der er meget gode scorere for både drenge og piger, og det tyder på, at de fleste børn i Kolding Kommune udvikler gode sociale færdigheder.

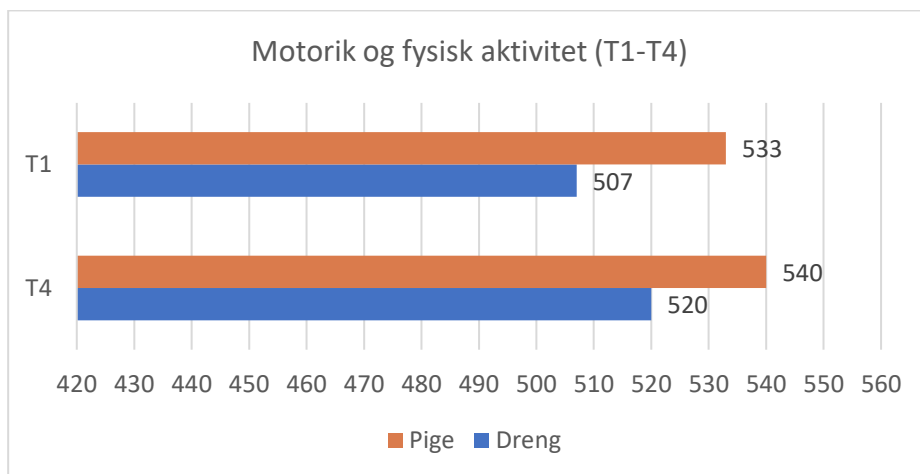
### Motorik og fysisk aktivitet

	Antal	Gennemsnit	Std.afvigelse	Cohens d	Sig.
Dreng	949	3,48	0,57	0,20	P < 0,00
Pige	831	3,61	0,51		

Tabel 9: Forskelle mellem drenge og piger ift. motorik og fysisk aktivitet

Som tabel 9 viser, så er der også forskel mellem drengene og pigerne i forhold til de 4-5-6-årige børns motoriske færdigheder og fysisk aktivitet. Som på de øvrige områder er det pigerne, som har den højeste score med en forskel på 0,20 standardafvigelse (Cohens d). Dette vurderes som et overraskende fund, og det bør give anledning til refleksioner over, hvordan pædagogerne vurderer børnene i dagtilbuddet. Er det de faktiske færdigheder, som vurderes, eller har det også noget at gøre med en mere subjektiv opfattelse af barnet?

I figur 16 er forskellen mellem de 4-5-6-årige drenge og pigers motorik og fysiske aktivitet vist i forhold til den første kortlægning i 2016 (T1) og den fjerde i 2021 (T4).



Figur 16: Forskelle mellem drenge og piger ift. motorik og fysisk aktivitet fra T1 – T4

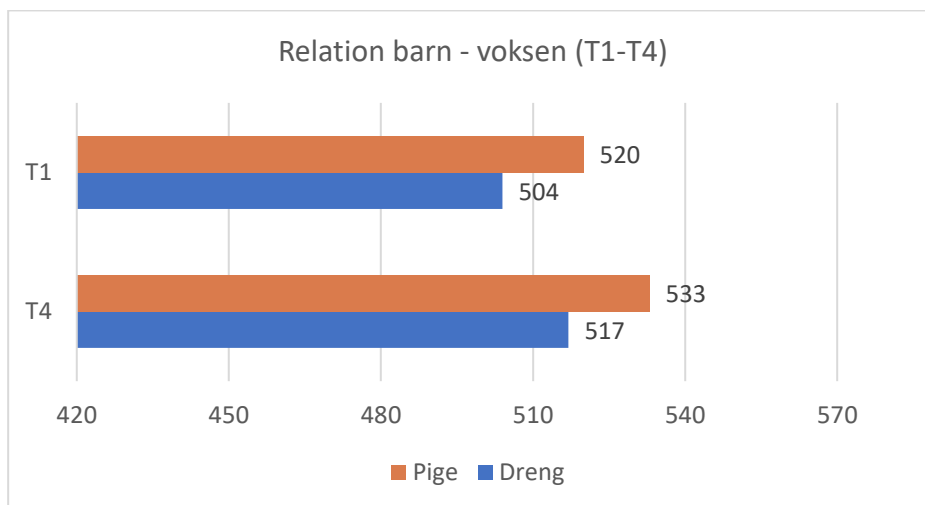
Som det fremgår af figur 16, så har der været en svag positiv udvikling for både drenge og piger i perioden fra den første til den sidste kortlægning i henholdsvis 2016 (T1) og 2021 (T4) i forhold til dette spørgsmålsområde i kortlægningen. Ligeledes er forskellene mellem kønnene også blevet noget mindre, hvilket skyldes, at det er drengene, der er gået mest frem i motorik og fysiske færdigheder. Forskellen er her på 13 points fremgang til drengene og på 7 points for pigerne.

### Relation barn - voksen

	Antal	Gennemsnit	Std.afvigelse	Cohens d	Sig.
<b>Dreng</b>	936	3,79	0,32	0,16	P < 0,00
<b>Pige</b>	823	3,85	0,25		

Tabel 10: Forskelle mellem drenge og piger ift. relation til dagtilbuddets voksne

I kortlægningsundersøgelsen har de 4-5-6-årige børn selv vurderet deres relationer til de voksne. Som det fremgår af tabel 10 ovenfor, så er gennemsnitsscoren høj for både drenge og piger, og det viser, børnene oplever, at der er omsorgsfulde voksne i dagtilbuddet, som kan lide dem, og som de er trygge ved. Der er imidlertid en lille forskel mellem drengene og pigerne (0,16 standardafvigelse) foruden en større variation i drengenes vurdering (standardafvigelse) end i pigernes. Forskellen er dog lille og bør ikke tillægges nogen særlig betydning, eftersom scoren er høj og positiv for både drenge (3,79) og piger (3,85).



Figur 17: Forskelle mellem drenge og piger ift. relationer mellem barn og voksen fra T1 til T4.

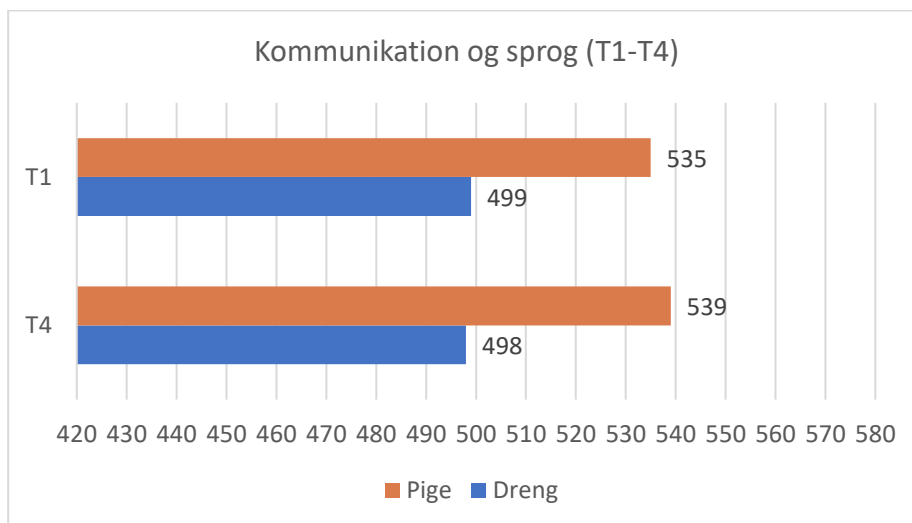
Figur 17 viser, at den svage forskel mellem drengenes og pigernes vurderinger af relationen mellem barnet og de voksne er stabil, og at der har været en positiv udvikling fra T1 til T4 for både drenge og piger.

### Kommunikation og sprog

	Antal	Gennemsnit	Std.afvigelse	Cohens d	Sig.
<b>Dreng</b>	938	3,02	0,84	0,41	P < 0,00
<b>Pige</b>	820	3,32	0,72		

Tabel 11: Forskelle mellem drenge og piger i forhold til sproglige færdigheder

Som tabel 11 viser, så har kontaktpædagogerne vurdering af henholdsvis drengenes og pigernes sproglige færdigheder en standardafvigelse på 0,41 (Cohens d). Det er en stor forskel, som svarer til, at drengene ligger mere end et halvt år efter pigerne i sproglig udvikling. Sådant et fund bør fremadrettet give anledning til en diskussion om, hvordan drengenes sproglige færdigheder kan stimuleres mere i dagligdagen i dagtilbuddet. Inden for området sproglige færdigheder er der også store forskelle dagtilbuddene imellem, i og med nogle dagtilbud har relativt mange drenge med svage sproglige færdigheder. Disse drenge vil højst sandsynligt få store læringsmæssige udfordringer, når de skal lære at læse, skrive og regne i skolen, fordi de har en lav begrebsforståelse. Børn træder ind i et sprogmiljø fra det øjeblik, de fødes, og de er fra begyndelsen afhængige af at møde voksne, forældre og andre familiemedlemmer, som inddrager dem i sproglige samspil. Al læring og ikke mindst sprogtilegnelse afhænger af gode, trygge relationer mellem voksne og børn, og dagtilbuddets personale og ledelse indgår i denne vigtige opgave.



Figur 18: Forskelle mellem drenge og piger ift. sproglige færdigheder fra T1 til T4.

Fra den første til den sidste kortlægningsundersøgelse er forskellen mellem kønnene i sproglige færdigheder relativt stabil. Det er ingen tegn på, at disse forskelle er blevet mindre, tværtimod.

## Korrelationer

I dette afsnit præsenteres korrelationsanalyser for at se på sammenhænge mellem barnets vurdering og kontaktpædagogens vurdering af barnet på en række centrale områder. Analyser som denne kan pege på, hvad det kan være hensigtsmæssigt at reflektere over og udvikle forbedringstiltag inden for. Når vi er i det pædagogiske område, kan vi sige, at korrelationer under 0,30 er svage, mellem 0,30 og 0,50 er rimelig stærke, og over 0,50 er meget stærkt.

	Trivsel	Genk. af bogstaver	Sociale færdigheder	Motorik og fysisk aktivitet	Relation barn - voksen
Trivsel	1	,010	,112**	,028	,523**
Genk. af bogstaver		1	,229**	,128**	,097**
Sociale færdigheder			1	,503**	,276**
Motorik og fysisk aktivitet				1	,084**
Relation barn - voksen					1

\*\*  $p < ,001$

Tabel 12: Korrelationer på en række udvalgte områder

Som det vises i tabel 12, så er sammenhængen mellem børnenes trivsel i dagtilbuddet og den relation, de har til voksne på over 0,50, hvilket er en meget stærk sammenhæng. Dette understreger, hvor vigtige de voksne i dagtilbuddet er, for hvordan børnene har det i hverdagen. Endvidere er der også en meget stærk sammenhæng mellem børnenes motoriske og sociale færdigheder ifølge kontaktpædagogernes vurdering. Det kan forklares ved, at når børn er motorisk og fysisk aktive, vil det også indebære social interaktion. Det betyder, at der udvikles sociale færdigheder gennem det motoriske, og at børn lærer motoriske færdigheder, når de indgår i sociale samspil med andre børn. Ligeledes er der ifølge tabellen en forholdsvis stærk sammenhæng mellem sociale færdigheder og relationen til voksne, i det denne er tæt på 0,30, samt en endnu svagere sammenhæng mellem sociale færdigheder og genkendelse af bogstaver.

Første udgave juni 2022

## Kapitel 4: Ledelse

Med afsæt i den styrkede pædagogiske læreplan har dagtilbuddets ledelse en vigtig opgave med at omsætte den lovgivningsmæssige ramme til en læreplan, der afspejler dagtilbuddets børnegruppe og dens sammensætning, herunder børnenes forskellige forudsætninger og behov (Børne- og Undervisningsministeriet, 2018; Danmarks Evalueringsinstitut, 2019). Som en del af ledelsesopgaven har ledelsen et ansvar for at inddrage forældrebestyrelsen og lokalsamfundet samt for at udvikle en evalueringskultur, som skal medvirke til, at det pædagogiske personale får en fælles bevidsthed om, hvor de lykkes, og hvor der er rum til udvikling (ibid.). Denne evalueringskultur kan også beskrives som en forbedrings- og læringskultur, og arbejdet med den styrkede pædagogiske læreplan kalder derfor også på en faglig, pædagogisk ledelse, der i alle ledelsespraksisser, fra planlægning og administration til læringsledelse, formår at have et dobbelt blik, der omhandler det kontinuerlige arbejde på at skabe gode betingelser for børns leg og udvikling, samt på det pædagogiske personales faglige udvikling og læring (Timperley, 2018; Timperley, 2020).

Forskningen viser også, at kvaliteten af den pædagogiske ledelse har en sammenhæng med børns læring. Pædagogisk ledelse indvirker imidlertid ikke *direkte* på børns læring, men *indirekte* gennem de pædagogiske medarbejders praksis (Robinson, 2014). Et centralt spørgsmål ift. forbedringsarbejde er derfor, hvordan ledelsen kan få indflydelse på det pædagogiske personales praksis, således at børnene i størst mulig grad får realiseret deres potentiale for læring og samtidig oplever et trygt og inkluderende læringsmiljø i dagtilbuddet? Irgens (2016) knytter dette til, hvad han betragter som to modpoler i synet på uddannelse og pædagogik. På den ene side lægges der vægt på ledelse med ydre styring og mindre autonomi for den enkelte medarbejder gennem et delvist ovenfra- og ned-perspektiv. Dette kan til dels genfindes i termer som 'læringscentreret' eller 'instruerende ledelse'. Dette er tilgange til faglig, pædagogisk ledelse, som udtrykker en strategisk og resultatorienteret ledelse. Modpolen til dette er en lederposition, som i højere grad ser det pædagogiske personale som autonome professionsudøvere (ibid.). Det kan knyttes til ledelsestilgange som transformationsledelse, relationsledelse, tillidsbaseret ledelse o.l. (Aas & Paulsen, 2017). I udviklings- og forbedringsarbejde, samt kompetenceudvikling kan dette genfindes i begreber som samskabelse og udvikling indefra (Krogstrup & Jensen, 2016).

Et vigtigt spørgsmål er således hvilken form for ledelsespraksis, der kan realisere ønskede ændringer i arbejdet med forbedring af dagtilbuddets pædagogiske læringsmiljø? Her er resultaterne fra forskning imidlertid ikke helt entydige. Det ser ud som om, at tilgange som fx transaktionsledelse kan bidrage til ændringer i de ansattes engagement og opfattelser, men i mindre grad ift. børns læring (Leithwood & Sun, 2012). På den anden side ser det ud til, at en mere læringscentreret



ledelse har en tydeligere dokumenteret effekt på børns udvikling og læring (Robinson, 2014).

### Ledelse af dagtilbuddet

I de fire kortlægningsundersøgelser har dagtilbudsledelsen vurderet, hvordan de selv mener at være lykkedes med at lede institutionen. I tabellen nedenfor er vurderingen af den pædagogiske ledelse gengivet med gennemsnit og spredning.

	Antal	Gennemsnit	Std.afvigelse	Cohens d
T1	114	4,54	0,36	- 0,22
T4	96	4,45	0,45	

Tabel 13: Ledelsens egen vurdering af den pædagogiske ledelse af institutionen fra T1 - T4

Som det fremgår af tabel 13, så vurderer ledelsen sig selv højt ved både T1 i 2016 og T4 i 2019. Både den første og den sidste kortlægningsundersøgelse viser meget høje scorer i ledelsernes egen vurdering af den pædagogiske ledelse. Et gennemsnit omkring 4,5 på en skala fra en til fem er en meget positiv vurdering. Endvidere er der også en relativ lille spredning, som udtrykker, at lederne i Kolding Kommunes dagtilbud vurderer sig selv relativt ens i forhold til dette spørgsmålsområde. Samlet udtrykker dette, at der gennemgående udøves en pædagogisk ledelse, som både støtter op om det pædagogiske personale, og som er målorienteret ift. børns trivsel, læring og udvikling i dagtilbuddene. Som tabellen viser, så er der en lille tilbagegang fra T1 til T4 (9 point), men den bør ikke tillægges nogen større betydning.

Pga. hensynet til anonymitet kan vi i denne rapport ikke vise forskelle i gennemsnitsscorerne mellem dagtilbuddene i forhold til dette område.

## Kapitel 5: Personalet

Det pædagogiske personale i dagtilbud er den medarbejdergruppe, som er tættest på den pædagogiske praksis og dermed den pædagogiske kvalitet, der kommer til udtryk i dagtilbudshverdagen. Herhjemme understreger de dagtilbudspolitiske dagsordner (Børne- og Undervisningsministeriet, 2018; Regeringen, 2017) i tråd med forskning derfor også vigtigheden af, at det enkelte dagtilbud er karakteriseret ved et fagligt reflekteret og personligt engageret pædagogisk personale, der samarbejder med hinanden, med ledelsen, forældre og forvaltningen om en pædagogisk praksis af høj kvalitet for alle børn, og hvis mål er læring, trivsel, udvikling og dannelse for alle børn (Christoffersen, Højen-Sørensen, & Laugesen, 2014; Cunha, Heckman, Lochner, & Masterov, 2006; Taggart, Sylva, Melhuish, Sammons, & Siraj, 2015). I kortlægningsundersøgelsen har personalet i dagtilbuddene derfor vurderet både deres egne kompetencer, deres samarbejde med hinanden, og hvordan de oplever ledelsen af dagtilbuddet. Resultaterne fra disse vurderinger vises i de følgende afsnit.

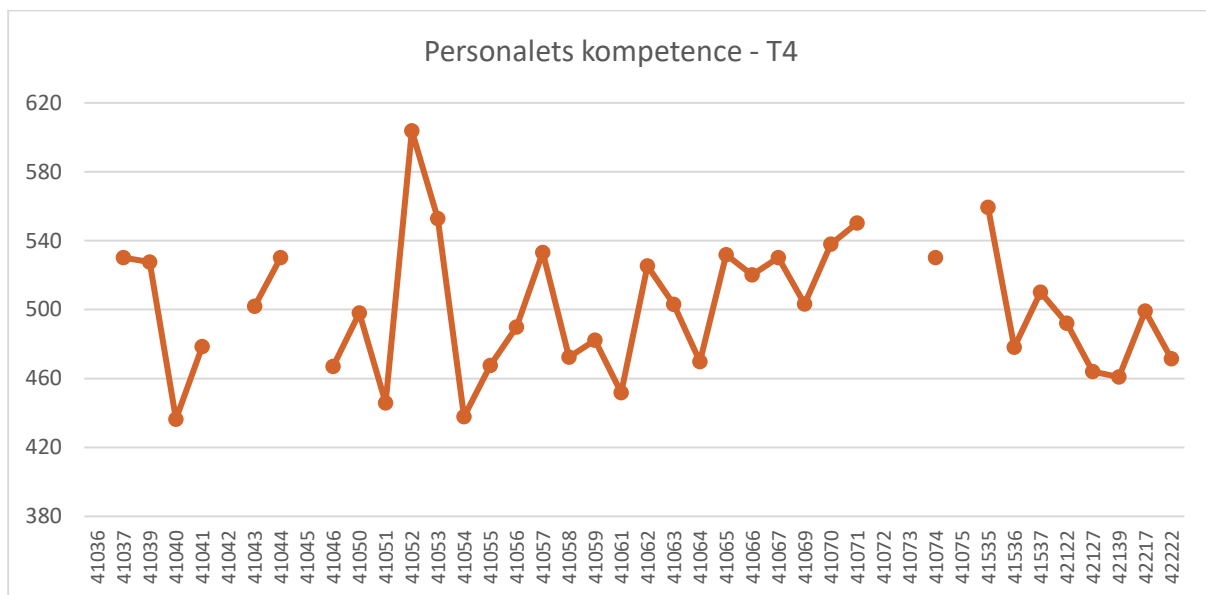
### Personalets kompetence

Spørgsmålsområdet 'Personalets kompetence' kan knyttes til begrebet 'individuel kapital' og 'self-efficacy', som blev beskrevet under afsnittet om professionel kapital. Medarbejdernes forventninger til og oplevelsen af egen mestring har en tæt sammenhæng med kvaliteten af det pædagogiske arbejde, de udfører, ligesom den kan påvirke den enkelte medarbejders tro på, om det er muligt at gøre en forskel i forhold til børnenes trivsel, læring og udvikling, hvilket især er vigtigt for børn i udsatte positioner, der netop har brug for voksne fagprofessionelle med troen på, at det er muligt at gøre en forskel gennem en pædagogisk praksis (Donohoo, 2021: 1; Nordahl & Overland, 2021: 131).

	Antal	Gennemsnit	Std.afvigelse	Cohens d
T1	917	3,56	0,40	- 0,22
T4	815	3,47	0,43	

Tabel 14: Personalets vurdering af egen kompetence fra T1 - T4

Som det fremgår af tabel 14, så er gennemsnitsscoren for personalets vurderinger af egen kompetence ved både T1 og T4 ca. 3,5 på en skala fra en til fire. Dette er en høj score og ligger fx klart over de gennemsnitsscorer, vi finder, når lærere i skolen vurderer sig selv ud fra samme spørgsmål. Som tabellen også viser, så er der en vis spredning her (standardafvigelse), således at der også er ansatte, som ikke oplever, at de lykkes særlig godt. Ligeledes er der en svag negativ udvikling inden for området fra T1 til T4 på 9 point. I figur 19, er forskelle mellem dagtilbuddene i Kolding Kommune på dette vigtige område vist.



Figur 19: Forskelle mellem dagtilbud ift. personalets vurdering af egen kompetence<sup>17</sup>

Som figuren viser, så er der en stor spredning mellem dagtilbuddene på dette område. Forskellen mellem de dagtilbud, som scorer højest og lavest er ca. 1,7 standardafvigelse (170 point), hvilket er markant. Dette kan både have noget at gøre med de ansattes egne kompetencer og den kultur, der eksisterer i det enkelte dagtilbud. Da vi ved, at denne type oplevelse af og forventning til egen mestring er vigtig for børns udvikling og læring, er dette noget, som enkelte dagtilbud bør vurdere, hvordan man kan styrke. Derudover er dette et område, hvor dagtilbuddene kan lære af hinanden, idet der er dagtilbud i Kolding kommune, der fra T1 til T4 er lykkedes med ikke blot at forbedre, men også fastholde og fortsat udvikle personalets tro på egen mestring over tid (Hansen, 2020b).

Som det blev beskrevet i forbindelse med professionel kapital, så er det den sociale kapital, der får den individuelle kapital til at spredes. Arbejdet med, hvordan professionelle læringsfællesskaber og -netværk bliver til virkningsfulde samarbejder set i forhold til børnenes trivsel, læring og udvikling, bør derfor også fremadrettet have et særskilt fokus på både institutions- og forvaltningsniveau. I den forbindelse er medarbejdernes oplevelse af graden og karakteren af deres samarbejde med kolleger et vigtigt opmærksomhedspunkt.

## Samarbejde

Graden af samarbejde mellem det pædagogiske personale kan netop knyttes til begrebet professionelle læringsfællesskaber, hvor medarbejderne samarbejder for at lære af hinanden, samt skabe kvalitet i løsningen af kerneopgaven (Qvortrup, A., Tjalve, & Laustsen, 2018). Samarbejde i professionelle læringsfællesskaber bør være en kontinuerlig proces og en kultur i dagtilbuddet. Det pædagogiske personale og dagtilbuddets ledelse må arbejde sammen og dele viden og erfaringer for

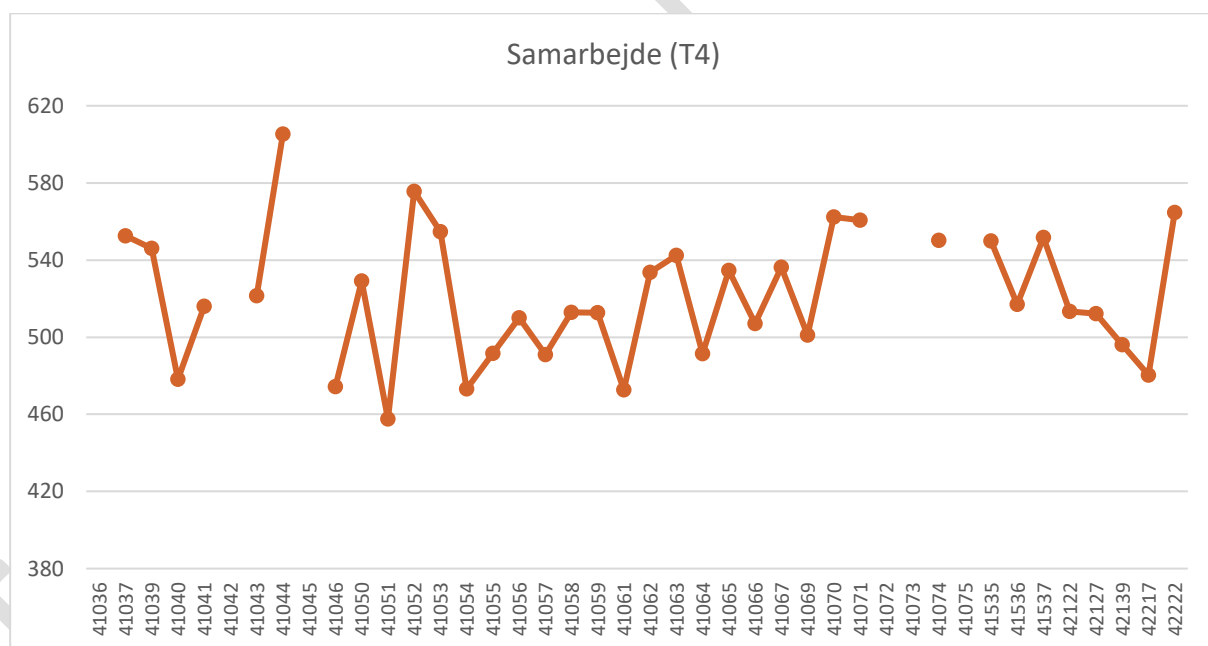
<sup>17</sup> Der er nogle dagtilbud, hvor resultaterne ikke vises, og det skyldes, at der er mindre end 7 ansatte, som har vurderet området, og så vises resultaterne ikke jf. regler om anonymitet

at hjælpe hinanden med at videreudvikle den pædagogiske praksis, hvilket dagtilbuddets evalueringskultur ifølge den styrkede pædagogiske læreplan skal være rammen for (Børne- og Undervisningsministeriet, 2018).

	Antal	Gennemsnit	Std.afvigelse	Cohens d
<b>T1</b>	917	3,26	0,56	- 0,19
<b>T4</b>	813	3,15	0,60	

Tabel 15: Udvikling i personalets samarbejde fra T1 - T4

I tabel 15 vises udvikling i personalets samarbejde fra T1 – T4. Som det fremgår, så er der en relativ høj gennemsnitsscore i personalets vurdering af deres samarbejde. Dette er positivt og bør danne et godt grundlag for videreudvikling af kommunens dagtilbud. Ud fra disse vurderinger ser det ud til, at der er velfungerende professionelle læringsfællesskaber i de fleste dagtilbud. Standardafvigelsen er imidlertid relativ stor og viser stor variation både internt i dagtilbuddene og mellem de enkelte dagtilbud. Der har været en lille nedgang i resultaterne fra T1 til T4, og ledelsen i det enkelte dagtilbud bør have et fokus på, hvordan samarbejdet mellem medarbejderne genetableres og fortsat udvikles efter en periode med afstand og organisering i mindre grupper som konsekvens af Corona pandemien.



Figur 20: Forskelle mellem dagtilbud ift. personalets vurdering af samarbejde i dagtilbuddet<sup>18</sup>

I figur 20 er forskelle mellem dagtilbuddene i Kolding Kommune i forhold til samarbejde vist. Som det fremgår af figuren, så er der også relativt store forskelle mellem de enkelte dagtilbud på dette område. Eksempelvis er forskellen mellem de seks dagtilbud, som scorer højest og de seks dagtilbud, som scorer lavest på ca. en standardafvigelse (100 point). Det betyder, at der i mange dagtilbud er en høj grad af social kapital med samarbejde og dermed professionelle læringsfællesskaber,

<sup>18</sup> Der er enkelte dagtilbud, hvor resultaterne ikke vises, og det skyldes, at der er mindre end 7 ansatte, som har vurderet området, og dermed vises resultaterne ikke jf. regler om anonymitet.

der fungerer rigtig godt, men der er også nogle dagtilbud, som har et stykke vej endnu i forhold til udvikling af en kollektiv kultur. For børnene i dagtilbuddene er det afgørende, at det pædagogiske personale samarbejder og har en god dialog.

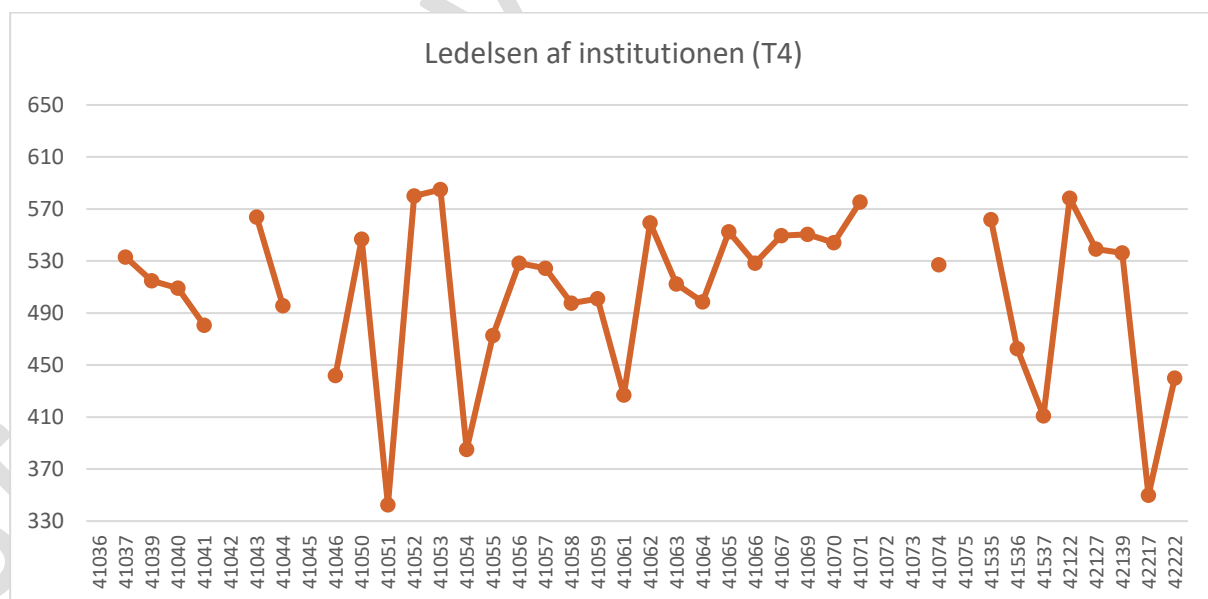
### Ledelsen af institutionen

Vurderingen af dagtilbuddets ledelse er her lavet af de ansatte i dagtilbuddet, og indeholder nogle af de samme tematiske områder, som ved ledelsens vurdering af egen pædagogiske ledelse i rapportens kapitel 5.

	Antal	Gennemsnit	Std.afvigelse	Cohens d
<b>T1</b>	920	3,29	0,69	- 0,06
<b>T4</b>	815	3,25	0,76	

Tabel 16: Personalets vurdering af egen ledelse

Gennemsnitsscoren i tabel 16 viser, at medarbejderne vurderer ledelsen i dagtilbuddene til at være relativ god ved både T1 og T4. Vurderingerne viser imidlertid en noget lavere score end i ledelsens vurdering af egen ledelse, og der er også en klart større spredning (standardafvigelse) i det pædagogiske personalets vurderinger af egen ledelse. Fra den første til den sidste kortlægningsundersøgelse er gennemsnitsscoren i praksis omtrent ens. Dette er i modsætning til ledernes egen vurdering, som er gået lidt tilbage fra T1 til T4.



Figur 21: Forskelle mellem dagtilbud i personalets vurderinger af egen ledelse<sup>19</sup>

Den grafiske fremstilling viser, at der i gennemsnitsresultaterne er meget store forskelle på, hvordan de ansatte vurderer ledelsen i de enkelte institutioner. Forskellen er her 2,4 standardafvigelse (243 point mellem bedste og dårligste vurdering).

<sup>19</sup> Der er enkelte dagtilbud, hvor resultaterne ikke vises, og det skyldes, at der er mindre end 7 ansatte, som har vurderet området, og dermed vises resultaterne ikke jf. regler om anonymitet.

Dette indikerer, at der er store forskelle i ledelse, sådan som de ansatte vurderer det. Da vi ved, at ledelse af dagtilbud er vigtigt for den pædagogiske kvalitet, er dette noget, som bør analyseres og drøftes i dagtilbuddene og kommunen.

Første udgave juni 2022

## Kapitel 6: Afsluttende diskussion

Resultaterne fra den fjerde kortlægningsundersøgelse (T4) i Kolding Kommunes dagtilbud viser, at der gennemgående er relativ god kvalitet i de pædagogiske tilbud. Som det fremgår af de præsenterede resultater, er der mange dagtilbud, som ud fra vurderingerne fra de forskellige informantgrupper, fremstår som værende af høj kvalitet. Disse dagtilbud ser i høj grad ud til at være inkluderende tilbud, hvor børn trives i fællesskabet og samtidig får realiseret deres potentiale for sproglig og social læring. Inkludering kan siges at indebære en grundlæggende tænke-måde, som bør præge de valg, der træffes i den pædagogiske praksis. Inklusion betyder, at alle børn har lige mulighed for at deltage aktivt i fællesskabet med børn og voksne i deres dagtilbud. Børn skal være sprogligt inkluderet ved at deltage i sproglig interaktion med andre og ikke mindst have en reel progression i sprogudviklingen (Gjems, 2017). De skal også være en del af og deltage i sociale fællesskaber med andre børn i dagtilbuddet (Persson & Persson, 2013). Endvidere er det væsentligt at påpege, at børn også skal opleve inkludering, forstået på den måde, at de selv skal have oplevelsen af at høre til i dagtilbuddet og betyde noget for andre. Ud fra resultaterne ser det ud til, at denne form for inklusion foregår i mange dagtilbud i kommunen.

Samtidig viser resultaterne, at variationen mellem de forskellige dagtilbud i Kolding Kommune må betragtes som markant. De pædagogiske tilbud, som børnene møder i hverdagen, er i for stor grad afhængig af, hvilket dagtilbud barnet går i. Dermed kan tilbuddet i de forskellige dagtilbud i Kolding Kommune ikke betragtes som at skabe lige muligheder eller at være lige inkluderende. Variationen i kvalitet knytter sig både til ledelse i institutionerne, det professionelle fællesskab og samarbejde mellem medarbejderne, børnenes trivsel, sproglige, sociale og motoriske udvikling og deres forhold til de voksne i dagtilbuddet. Fremadrettet vil en reduktion i variationen mellem dagtilbud, forstået således, at en del dagtilbud, som scorer lavt, løfter sine resultater, sandsynligvis være den bedste måde at styrke kvaliteten på det kommunale dagtilbudsområde. Dette vil være muligt, især hvis der fortsat arbejdes på at udvikle en kultur, hvor de enkelte dagtilbud kan lære af hinanden og er grundlæggende analytiske i deres tilgang til egne udfordringer.

I forhold til både børnenes oplevelser i dagtilbuddene og kontaktpædagogernes vurderinger af deres færdigheder er forskellene mellem drenge og piger påfaldende store. Pigerne scorer højest på alle indikatorer, som er målt i kortlægningen. Denne forskel mellem drenge og piger er også en udfordring i forhold til ligestilling, fordi tilbuddet skal være ligestillet uafhængigt af børnenes forudsætninger, inklusiv deres køn. Ud fra disse forskelle mellem de 4-5-6-årige drenge og piger i Kolding Kommune kan man antage, at drengene i mindre grad end pigerne oplever inklusion i deres dagtilbudshverdag. Som det fremgik af de præsenterede data, så trives drengene lidt dårligere, har mindre støttende relationer til de voksne og ikke mindst dårligere sociale og sproglige kompetencer. Det betyder, at dagtilbuddene

i Kolding Kommune fremstår som mere inkluderende for piger end for drenge. Selvom der kan være forskelle på drenge og piger, er det afgørende, at der arbejdes aktivt på, at dagtilbuddene møder alle børns forudsætninger – også uanset køn – på en ligeværdig måde. På dette punkt ser det ud til, at dagtilbuddene i Kolding Kommune også fremadrettet har et potentiale for forbedring.

Et vigtigt virkemiddel til videreudvikling af kvalitet kan være en fortsat anvendelse af pædagogisk analyse (Nordahl, 2013). Pædagogisk analyse kan med fordel anvendes på de områder, hvor det enkelte dagtilbud har udfordringer, og analysemodellens systematik og vidensgrundlag kan være én af de måder, der i det enkelte dagtilbud bliver arbejdet med at udvikle den evaluerings- og forbedringskultur, som den styrkede pædagogiske læreplan beskriver, og som dagtilbuddets ledelse er ansvarlig for at udvikle (Børne- og Undervisningsministeriet, 2018; Hansen, 2020b). Det gælder både for dagtilbud med høj kvalitet og de dagtilbud, som åbenlyst har et behov for at forbedre den pædagogiske praksis. Gennem systematisk brug af pædagogisk analyse kan der udvikles og gennemføres tiltag, som kan bidrage til bedre kvalitet. Det forudsættes imidlertid, at der anvendes en socialsystemisk tilgang, som blev beskrevet i rapportens kapitel 2 om projektets empiriske og teoretiske afsæt. Ved at holde et stærkt fokus på interaktion og kommunikation i de sociale systemer i dagtilbuddet, er der mulighed for at finde frem til opretholdende faktorer og dermed områder, som kan bidrage til at reducere udfordringer og forbedre den pædagogiske praksis. Dette kræver, at der både anvendes et kontekstuelt perspektiv, et aktørperspektiv og et individperspektiv i analyserne (Nordahl, 2013). Ligeledes kan der gennem systematisk brug af pædagogisk analyse fortsat arbejdes med at udvikle en data- og forskningsinformeret praksis, hvor viden fra data og forskning sammen med viden fra erfaring kan bidrage til udvikling af professionel dømmekraft og en begrundet praksis hos dagtilbuddets pædagogiske personale og ledelse (Hargreaves, 2016).

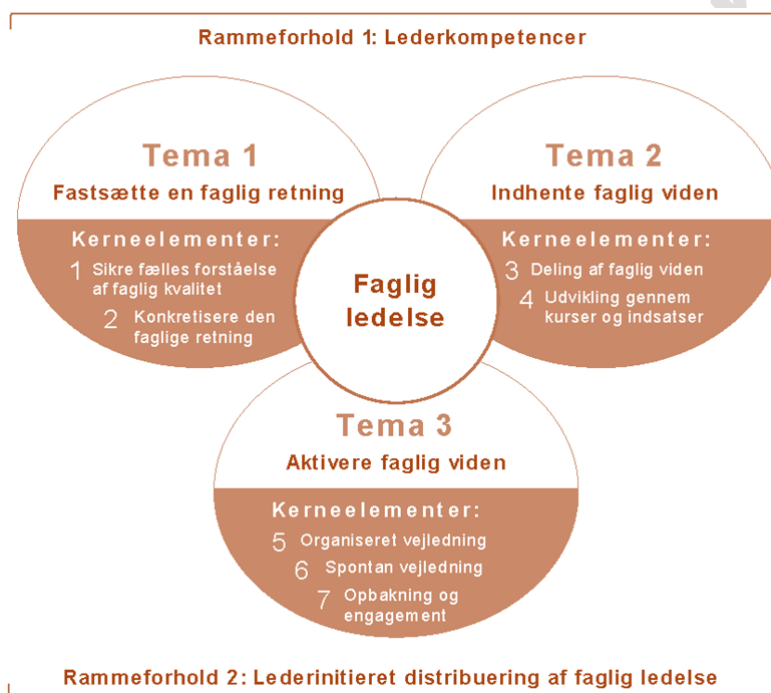
Hvis forskellene mellem dagtilbud skal reduceres og den generelle kvalitet forbedres, er det ligeledes afgørende, at der sker en systematisk implementering af forbedringsindsatser over tid. Dette kræver, at de tre faser, initiering, implementering og forankring, ligger til grund for arbejdet (Ertesvåg & Roland, 2020). En usystematisk implementering af nye tiltag og tilgange vil sjældent give de ønskede resultater. Som regel er det således, at grunden til, at pædagogiske tiltag ikke har den ønskede effekt, er, at gennemførelsen ikke er systematisk nok og ikke har tilstrækkelig kontinuitet. For at lykkes med dette vil ledelsen være afgørende i det enkelte dagtilbud, som det også er påpeget i rapportens 5. kapitel om ledelse. Dette understreger også, at der i de forskellige dagtilbud bør arbejdes med at reducere forskellene i pædagogisk ledelse, for dermed at kunne udføre mere systematisk forbedringsarbejde.

Arbejdet med at forbedre dagtilbuddets pædagogiske praksis må derfor også ses som en kontinuerlig proces, hvor eksisterende erfaringer og kompetencer må tænkes ind og tages højde for. Nøglen til varig forbedring ligger dermed i systematisk og metodisk arbejde over tid, opfølgning på aktiviteter, evaluering, prioritering og fornyelse af arbejdet (Robinson, 2018; Timperley, 2020). Ifølge den styrkede pædagogiske læreplan er dagtilbuddets ledelse i den forbindelse tildelt en særlig opgave, der bl.a. omhandler arbejdet med at udvælge, oversætte og sætte en retning for arbejdet med løbende at forbedre det pædagogiske læringsmiljø (Børne- og



Undervisningsministeriet, 2018). Denne opgave kræver bl.a. udvikling af kompetencer til at identificere de områder af den pædagogiske praksis, hvor der er et forbedringspotentiale, at arbejde med de tre faser af forbedringsarbejdet (initering, implementering og forankring), hvilket omfatter kompetencer til at analysere, formulere og identificere tydelige mål, italesætte dagtilbuddets værdigrundlag, gennemføre strategisk ressourceallokering, samt skabe en kultur for samarbejde, involvering, samskabelse og forbedring (Danmarks Evalueringsinstitut, 2017; Robinson, 2014).

Denne ledelsesopgave kan også karakteriseres som faglig ledelse (Lindeberg, Bro, & Nøhr, 2021; Voxted & Gottlieb, 2019). I 'Vidensopsamling om faglig ledelse på dagtilbudsområdet' identificerer Lindeberg m.fl. i den forbindelse en række temaer og kerneelementer, som fremadrettet kan fungere som pejlemærker og opmærksomhedspunkter for ledelsens arbejde med faglig ledelse i eget dagtilbud i Kolding Kommune:



Figur 22: Temaer og kerneelementer med betydning for faglig ledelse (Lindeberg et al., 2021)

## Kapitel 7: Referencer

- Aas, M., & Paulsen, M. (2017). In Aas M., Paulsen M. (Eds.), *Ledelse i fremtidens skole*
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control* (5th ed.). New York: W.H. Freeman.
- Børne- og Undervisningsministeriet. (2018). *Den styrkede pædagogiske læreplan: Rammer og indhold* Børne- og Socialministeriet.
- Brown, C., & Poortman, C. L. (2018). The importance of professional learning networks. In C. Brown, & Poortman. Cindy Louise (Eds.), *Networks for learning: Effective collaboration for teacher, school and system improvement*. Routledge Taylor & Francis Group.
- Bryk, A. S. (2010). Organizing schools for improvement. *Phi Delta Kappan Magazine*.
- Christoffersen, M., Højen-Sørensen, A., & Laugesen, L. (2014). *Daginstitutionens betydning for børns udvikling*. SFI-Det Nationale Forskningscenter for Velfrd.
- Christoffersen, K. (2013). *Introduktion til statistisk analyse: Regresjonsbaserede metoder og anvendelser*. Gyldendal Akademisk.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2011). In Cohen L., Manion L. and Morrison K. (Eds.), *Research methods in education / louis cohen, lawrence manion and keith morrison* (7.ed. ed.) London: Routledge.
- Cook, T. D., & Campbell, D. T. (1979). *Quasi-experimentation: Design and analysis issues for field settings*. United States.
- Crowe, L. M., Beauchamp, M. H., Catroppa, C., & Anderson, V. (2011). Social function assessment tools for children and adolescents: A systematic review from 1988 to 2010. *Clinical Psychology Review; Clin Psychol Rev*, 31(5).
- Cunha, F., Heckman, J. J., Lochner, L., & Masterov, D. V. (2006). Interpreting the evidence on life cycle skill formation. *Handbook of the Economics of Education*, 1, 697-812.
- Dagtilbudsloven. (2019). Bekendtgørelse af lov om dag-, fritids- og klubtilbud m.v. til børn og unge (dagtilbudslov). Retrieved from <https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=212438>
- Danmarks Evalueringsinstitut. (2017). *Udvikling i ledelse på dagtilbudsområdet: Notat til ledelseskommisionen*. København Ø.
- Danmarks Evalueringsinstitut. (2019). *Faglig ledelse*. København: Danmarks Evalueringsinstitut.
- Danmarks Evalueringsinstitut. (2021). *Vidensopsamling om læreplanstemaet krop, sanser og bevægelse*. København: Børne- og Undervisningsministeriet, Danmarks Evalueringsinstitut.

- Demir, E. K. (2021). The role of social capital for teacher professional learning and student achievement: A systematic literature review. *Educational Research Review*, 33, 100391.
- Donohoo, J. (2021). *Kollektiv mestring: Sådan påvirker lærernes overbevisning elevernes læring* (1st ed.). Aarhus: Klim.
- Drugli, M. B. (2010). *Liten i barnehagen: Forskning, teori og praksis*. Oslo: Cap-pelen Damm.
- Earl, L., & Timperley, H. (2015). Evaluative thinking for successful educational innovation. *OECD Education Working Papers*, (122), 0\_1.
- Eccles, J. S., Midgley, C., Wigfield, A., Buchanan, C. M., Reuman, D., Flanagan, C., & Mac Iver, D. (1993). Development during adolescence: The impact of stage-environment fit on young adolescents' experiences in schools and in families. *The American Psychologist; Am Psychol*, 48(2), 90-101.
- Eide, H., & Eide, T. (2007). *Kommunikasjon i relasjoner: Samhandling, konfliktløsning, etikk* (2nd ed.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Elliot, S. N., & Busse, R. T. (2004). Assessment and evaluation of students' behavior and intervention out-comes: The utility of rating scale methods. In R. B. Rutherford, M. M. Quinn & R. S. Mathur (Eds.), *Handbook of research in emotional and behavioral disorders* (pp. 123-42) The Guilford Press.
- Elliott, S. N., Frey, J. H., & Davies, M. (2017). Systems for assessing and improving students' social skills to achieve academic competence. In J. A. Durlak, C. E. Domitrovich, R. P. Weissberg & T. P. Gullotta (Eds.), *Handbook of social and emotional learning* (Paperpack edition ed., pp. 301-319). New York: The Guilford Press.
- Engvik, M., Evensen, L. A., Gustavson, K., Jin, F., Johansen, R., Lekhal, R., . . . Aase, H. (2014). *Sammenhenger mellom barnehagekvalitet og barns fungering ved 5 år*. Folkehelseinstituttet.
- Ertesvåg, S. K., & Roland, P. (2020). *Implementering af forbedringsprocesser i dagtilbud* (1st ed.). Frederikshavn: Dafolo.
- Ertesvåg, S. K., & Roland, P. (2013). *Ledelse av endringsarbeid i barnehagen* Gyldendal Akademisk.
- Fixsen, D., Naoom, S., Blase, K., Friedman, R., & Wallace, F. (2005). *Implementation research: A synthesis of the literature*. Tampa, Florida: University of South Florida.
- Fullan, M. (2010). *All systems go: The change imperative for whole system reform* Corwin Press.
- Gjems, L. (2017). *Det ved vi om sprogstimulering i dagtilbud* (1st ed.). Frederikshavn: Dafolo.
- Gresham, F. M., & Elliott, S. N. (1990). *Social skills rating system: Manual* American Guidance Service.
- Grosin, L. (1991). *Skoleklimat, prestaton och uppförande i åtta högstadieskolor*. ().Pedagogiska institutionen, Stockholoms universitet.
- Hall, G. E., 1941-, & Hord, S. M. (2011). In Hall G. E. (Ed.), *Implementing change: Patterns, principles, and potholes*. Boston: Pearson.

- Hansen, L. S. (2018). En tilgang til arbejdet med forbedring af dagtilbuddets læringsmiljø. *Paideia*, 15(1).
- Hansen, L. S. (2020a). Brug af data og forskningsviden i dagtilbud. *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift*, 2(57).
- Hansen, L. S. (2020b). Udvikling af en evalueringskultur i dagtilbud. *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift*, 4(57), 97-117.
- Hansen, L. S. (2022). Building professional capital for high-quality early childhood education and care. In L. S. Hansen, & C. Ringsmose (Eds.), *Quality in early childhood education and care through leadership, organizational and professional learning*. Springer Nature, (In press).
- Hargreaves, A. (2016). Professionel kapital og undervisningens fremtid. In T. Albrechtsen (Ed.), *Professionelle læringsfællesskaber og fagdidaktisk viden* (pp. 99-124). Frederikshavn: Dafolo.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2016). *Professionel kapital: En forandring af undervisningen på alle skoler* (1. udgave ed.). Frederikshavn: Dafolo.
- Hattie, J. (2009). In Hattie J. (Ed.), *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement* London: Routledge.
- Heath, S., Brooks, R., Cleaver, E., & Ireland, E. (2009). *Researching young people's lives*. London: SAGE Publications.
- Humphrey, N., Kalambouka, A., Wigelsworth, M., Lendrum, A., Deighton, J., & Wolpert, M. (2011). Measures of social and emotional skills for children and young people: A systematic review. *Educational and Psychological Measurement*, 71(4), 617-637.
- Irgens, E. (2016). *Skolen: Organisasjon og ledelse, kunnskap og læring* Fagbokforlaget.
- Irgens, E. (2021). *Profesjon og organisasjon: En bok for profesjonsutøvere og de som skal lede dem* (2.th ed.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Katz, S., Earl, L. M., & Jaafar, S. B. (2009). *Building and connecting learning communities: The power of networks for school improvement* Corwin Press.
- Krogstrup, H. K., & Jensen, J. C. (2016). Capacity building i den offentlige sektor. *Samskabelse og capacity building I den offentlige sektor* () Hans Reitzel.
- Lamer, K. (2013). *Det ved vi om social kompetence* (1st ed.). Frederikshavn: Dafolo.
- Lamer, K., & Hauge, S. (2006). *Fra rammeprogram til handling. implementering av rammeprogrammet "du og jeg og vi to!", med fokus på veiledningsprosesser i personalet, sosial kompetanseutvikling og problemutfærd hos barna*. Oslo: Høgskolen i Oslo.
- Leana, C. R. (2011). The missing LINK in school reform. *Stanford Social Innovation Review*, 9(4), 30-35.
- Leithwood, K., & Sun, J. (2012). The nature and effects of transformational school leadership: A meta-analytic review of unpublished research. *Educational Administration Quarterly*, 48(3), 387-423.
- Lekhal, R., Zachrisson, H. D., Solheim, E., Moser, T., & Drugli, M. B. (2016). *Det ved vi om betydningen af kvalitet i dagtilbud*. Frederikshavn: Dafolo.

- Lindeberg, N. H., Bro, L. L., & Nøhr, K. (2021). *Vidensopsamling om faglig ledelse på dagtilbudsområdet*. (). København K: VIVE.
- Marzano, R. J., Heflebower, T., Hoegh, J. K., Warrick, P., & Grift, G. (2016). *Næste skridt i professionelle læringsfællesskaber: Kollaborative teams der transformerer skolens praksis*. Frederikshavn: Dafolo.
- Melby-Lervåg, M., & Lervåg, A. (2018). Språklig utvikling hos barn fra null til fem år. In V. Glaser, I. Størksen & M. B. Drugli (Eds.), *Utvikling, lek og læring i barnehagen: Forskning og praksis*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Meyers, D. C., Durlak, J. A., & Wandersman, A. (2012). *The quality implementation framework: A synthesis of critical steps in the implementation process*. Springer US: SpringerBlackwell Science Ltd.
- Milotay, N. (2016). From research to policy: The case of early childhood and care. In M. Vandebroek, M. Urban & J. Peeters (Eds.), *Pathways to professionalism in early childhood education and care* (pp. 119-132). New York: Routledge.
- Moos, R. H., & Trickett, E. J. (1974). *Manual, classroom environment scale: A social climate scale*. Palo Alto, Calif.: Consulting Psychologists Press.
- Nordahl, T. (2000). *En skole - to verdner: Et teoretisk og empirisk arbeid om problematferd og mistrivsel i et elev- og lærerperspektiv*. Oslo: Pedagogisk forskningsinstitutt, Universitetet i Oslo.
- Nordahl, T. (2003). *Makt og avmakt i samarbeidet mellom hjem og skole: En evaluering innenfor reform 97*. Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Nordahl, T. (2005). *Læringsmiljø og pedagogisk analyse: En beskrivelse og evaluering av LP-modellen*. (). Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring (NOVA).
- Nordahl, T. (2012). *Eleven som aktør: Fokus på elevens læring og handlinger i skolen*. Kbh: Hans Reitzel.
- Nordahl, T. (2013). *Det ved vi om anvendelse af pædagogisk analyse: Beskrivelse af en pædagogisk analysemodel til brug i skolen*. Frederikshavn: Dafolo.
- Nordahl, T. (2008). *Hjem og skole: Hvordan skaber man et bedre samarbejde?* Kbh: Hans Reitzel.
- Nordahl, T., Hansen, L. S., Nordahl, S. Ø, Sunnevåg, A., & Hansen, O. (2017). *Resultater fra anden kortlægningsundersøgelse i Brønderslev kommune 2016*. Aalborg Universitetsforlag.
- Nordahl, T., Hansen, L. S., Ringsmose, C., & Drugli, M. (2020). *Systematisk arbejde over tid betaler sig: Resultater fra program for læringsledelse - dagtilbud*. Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.
- Nordahl, T., Kostl, A., Sunnevåg, A., Knudsmoen, H., Johnsen, T., & Qvortrup, L. (2012). *Kvalitet i dagtilbuddet-set med børneøjne: En kortlægning af pilotprojektet: LP-modellen i de kommunale dagtilbud*. Frederikshavn: Dafolo.
- Nordahl, T., Nordahl, S. Ø, Sunnevåg, A., Berg, B., & Martinsen, M. (2018). *Det gode er det fremragende sin fiende: Resultater fra kartleggningsundersøkelser i kristiansand kommune 2013-2017*. Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.

- Nordahl, T., & Overland, T. (2021). *Tilpasset opplæring og inkluderende støttesystemer: Høyt læringsutbytte for alle elever*. Oslo: Gyldendal.
- Nordahl, T., Qvortrup, L., Hansen, L. S., & Hansen, O. (2014). *Resultater fra kartleggingsundersøkelse i kristiansand kommune 2013*. Aalborg Universitetsforlag.
- Nordahl, T., & Sunnevåg, A. (2017). Forbedringsarbejde i barnehagen. *Paideia*, 2(14), 7-20.
- Ogden, T. (2009). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Patton, M. Q. (2011). In conversation: Michael quinn patton. Retrieved from <https://www.idrc.ca/en/research-in-action/conversation-michael-quinn-patton>
- Patton, M. Q. (2017). *Evaluation flash cards: Embedding evaluative thinking in organizational culture*. St. Paul, MN: Otto Bremer Trust, ottobremer.org.
- Penn, H. (2009). In Penn H. (Ed.), *Early childhood education and care: Key lessons from research for policy makers* European Commission, Directorate-General for Education and Culture.
- Persson, B., & Persson, E. (2013). *Inklusion og målopfyldeelse: Udvikling for alle elever*. Frederikshavn: Dafolo.
- Pianta, R. C. (2001). *Student-teacher relationship scale*. Lutz, FL: Psychological Assessment Resources.
- Pianta, R., Downer, J., & Hamre, B. (2016). Quality in early education classrooms: Definitions, gaps, and systems. *The Future of Children; Future of Children*,
- Qvortrup, A., Laustsen, M. S., & Tangaa Tjalve, L. (2016). Professionelle læringsfællesskaber i daginstitutioner. In T. R. S. Albrechtsen (Ed.), *Professionelle læringsfællesskaber og fagdidaktisk viden* (1. udgave ed., pp. 219-232). Frederikshavn: Dafolo.
- Qvortrup, A., Tjalve, L. T., & Laustsen, M. S. (2018). *Professionelle læringsfællesskaber i dagtilbud*. Frederikshavn: Forlaget Dafolo.
- Qvortrup, L. (2015). *Det ved vi om forskningsinformeret læringsledelse*. Frederikshavn: Dafolo.
- Regeringen. (2017). *Aftale om "stærke dagtilbud - alle børn skal med i fællesskabet"*
- Ringsmose, C., & Kragh-Müller, G. (2020). *KIDS 2. revideret udgave*. København: Dansk Psykologisk Forlag.
- Robinson, V. (2014). *Elevcentreret skoleledelse*. Frederikshavn: Dafolo.
- Robinson, V. (2018). *Færre forandringer, flere forbedringer*. Frederikshavn: Dafolo.
- Rutter, M., Maughan, B., Mortimore, P., & Ouston, J. (1979). *Fifteen thousand hours: Secondary schools and their effects on children*. United States.
- Schibbye, A. L., & Løvlie, E. (2018). *Du og barnet: En bog om at skabe gode relationer til børn* (1st ed.). Kbh: Akademisk Forlag.
- Skaalvik, E. M. (1992). *Motivasjonsskala*. Trondheim: NTNU, Pedagogisk institutt.

- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M., & Thomas, S. (2006). Professional learning communities: A review of the literature. *Journal of Educational Change*, 7(4), 221-258.
- Sunnevåg, A., & Nordahl, S. Ø. (2020). *Kultur for læring i barnehagen: Rapport T1 til T2*. Høgskolen i Innlandet.
- Sunnevåg, A., Nordahl, T., & Nordahl, S. Ø. (2018). *Kultur for læring i barnehagen: Resultater fra kartleggingsundersøkelser i T1*. Elverum: Flisa Trykkeri A/S.
- Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I., & Taggart, B. (2010). *Early childhood matters: Evidence from the effective pre-school and primary education project* Routledge.
- Taggart, B., Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., & Siraj, I. (2015). *The effective pre-school, primary and secondary education project, (EPPSE 3-16+). how pre-school influences children and young people's attainment and developmental outcomes over time*. London: Department for Education.
- Thornton, K., & Wansbrough, D. (2012). Professional learning communities in early childhood education. *Journal of Educational Leadership, Policy and Practice*, 27(2), 51-64. Retrieved from <https://search.informit.com.au/documentSummary;dn=937842951107071;res=IELHSS>
- Timperley, H. (2018). In Timperley H. (Ed.), *Styrken ved professionel læring* (1. udgave ed.) Frederikshavn: Dafolo.
- Timperley, H. (2020). *Leading professional learning: Practical strategies for impact in schools*. Camberwell, Victoria: ACER Press.
- Urban, M., Vandebroek, M., Laere Van, K., Lazzari, A., & Peeters, J. (2011). *Competence requirements in early childhood education and care final report*. Luxembourg.
- Voxted, S., & Gottlieb, L. (2019). *Faglig ledelse i dagtilbud*. Frederikshavn: Dafolo.

Første udgave 1980



Første udgave Juni 2022