

Systematisk kvalitetsudvikling i dagtilbud

Resultater fra den femte kortlægningsundersøgelse i Kolding Kommune

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

DOI (link to publication from Publisher):
[10.54337/aauFULM19](https://doi.org/10.54337/aauFULM19)

Creative Commons License
CC BY 4.0

Publication date:
2025

Document Version
Også kaldet Forlagets PDF

[Link to publication from Aalborg University](#)

Citation for published version (APA):

Nordahl, T., Hansen, L. S., & Øyen Nordahl, S. (2025). *Systematisk kvalitetsudvikling i dagtilbud: Resultater fra den femte kortlægningsundersøgelse i Kolding Kommune*. Aalborg University Open Publishing. FULM: Forskningsinformeret udvikling af læringsmiljøer <https://doi.org/10.54337/aauFULM19>

General rights

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

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

Take down policy

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

Institut for Kultur og Læring,
Aalborg Universitet

Systematisk kvalitets- udvikling i dagtilbud

Resultater fra den femte kortlægningsundersøgelse i Kolding Kommune

Thomas Nordahl
Line Skov Hansen
Sigrid Øyen Nordahl

Læringsledelse - dagtilbud

Institut for Kultur og Læring,
Aalborg Universitet

Thomas Nordahl
Line Skov Hansen
Sigrid Øyen Nordahl

Systematisk kvalitets- udvikling i dagtilbud

Resultater fra den femte kortlægningsundersøgelse i Kolding Kommune

Læringsledelse - dagtilbud

Systematisk kvalitetsudvikling i dagtilbud

Resultater fra den femte kortlægningsundersøgelse i Kolding Kommune

Thomas Nordahl, Line Skov Hansen og Sigrid Øyen Nordahl

1. udgave, 2025

© Forfatterne, 2025

Dette er 19. udgivelse i serien: FULM – Forskningsinformeret udvikling af læringsmiljøer

Forfatterne:

Professor Thomas Nordahl, Senter for Praxisrettet Utdanningsforskning (SePU), Universitetet i Innlandet

Postdoc, Line Skov Hansen, Laboratorium for praksisrettet dagtilbuds- og skoleforskning (LSP), Institut for Kultur og Læring, Aalborg Universitet

Høgskolelektor, Sigrid Øyen Nordahl, Senter for Praxisrettet Utdanningsforskning (SePU), Universitetet i Innlandet

Redigering af rapporten:

Annemette Helligsø & Anne Waagepetersen

ISBN: 978-87-85239-47-1

ISSN: 2246-4395

DOI: 10.54337/aauFULM19

Udgiver:

Aalborg University Open Publishing | www.open.aau.dk



**FAGFÆLLE-
BEDØMT**



Dette værk er udgivet under en Creative Commons Open Access-licens CC-BY 4.0, som tillader andre at distribuere, tilpasse og bygge videre på materialet i ethvert medie eller format, så længe forfatterne krediteres.

Indhold

Forord	6
Indledning	7
Projektets forskningstilgang og målsætning	8
Projektets tilgang til arbejdet med kvalitet	9
Centrale virkemidler og tilgange i projektet	11
Kortlægning af læringsmiljøet gennem spørgeskema	11
Kortlægning af læringsmiljøet gennem observation	13
Pædagogisk analyse som redskab til analyse og tiltagsudvikling	13
Lederseminarer, workshops og netværk	15
Læringssamtaler	18
Systematisk arbejde i professionelle læringsfællesskaber og -netværk	19
Kapitel 1: Empirisk og teoretisk forankring	21
Læreplansteori og -forståelse	21
Systemteori	24
Forbedringsarbejde	27
Implementering	28
Professionel kapital	29
Kapitel 2: Metode	32
Forskningsdesign	32
Udvalg og svarprocent	33
Operationalisering af måleinstrument	33
4-5-6-årige børn	34
Kontaktpædagog	35
Pædagogisk personale	36
Ledelse	36
Forældre	37
Statistiske analyser	38
Faktoranalyse	38
Reliabilitetsanalyser	38
Frekvensanalyser	38
500-pointskala	40
Signifikans	40
Etiske overvejelser	41

Kapitel 3: Børnenes og kontaktpædagogernes vurderinger.....	42
Udvikling fra T1 til T5 og variationer mellem dagtilbud	43
Børns trivsel	43
Relation barn-voksen	45
Genkendelse af bogstaver	55
Sociale færdigheder	56
Motorik og fysisk aktivitet	57
Relation barn - voksen	58
Kommunikation og sprog.....	59
Korrelationer.....	60
 Kapitel 4: Forældrene	 62
Udvikling i forældrenes vurderinger over tid.....	62
Tilfredsheden hos forældrene til de yngste børn.....	63
Tilfredsheden hos forældrene til de ældste børn	66
En sammenligning af tilfredsheden hos forældrene til de yngste og de ældste børn.....	68
 Kapitel 5: Personalet.....	 69
Personalets kompetence	69
Samarbejde.....	71
Medarbejdernes vurdering af ledelsen af institutionen	72
 Kapitel 6: Ledelsen.....	 74
Ledelsens forbrug af tid.....	75
Pædagogisk ledelse	75
Ledelse af institutionskulturen	76
 Kapitel 7: Konklusion og perspektivering	 78
Det store flertal af børn trives, lærer og udvikler sig godt	78
Variation mellem børnene.....	80
Variationer i kvalitet mellem dagtilbud	81
Stærke børnefællesskaber – lige muligheder for alle børn	83
Et inkluderende støttesystem	84
Forvaltningens og institutionsledelsens muligheder og ansvar	88
 Referencer	 90

Forord

Denne rapport omhandler resultaterne fra den femte kortlægningsundersøgelse (T5)¹ i Kolding Kommunes dagtilbud, der blev gennemført i efteråret 2023. I kortlægningen deltog 1.843 børnehavebørn i alderen 4-5-6 år, 1.856 kontaktpædagoger, 809 pædagogisk personale, 93 ledelsespersoner, og 3242 forældre. Kortlægningen indgår i forsknings- og udviklingsprojektet Læringsledelse – dagtilbud (2021 – 2025), der bygger på et samarbejde mellem Kolding Kommune og Laboratorium for praksisrettet dagtilbuds- og skoleforskning (LSP), Aalborg Universitet. I dette samarbejde deltager center for Praksisrettet Utdanningsforskning (SePU), Universitetet i Innlandet, Norge under ledelse af professor Thomas Nordahl også.

Læringsledelse – dagtilbud har ca. 200 dagplejere og 37 dagtilbud, fordelt på 50 matrikler, samt i alt ca. 1000 fagprofessionelle² som deltagere. Målet er at forbedre kvaliteten i de deltagende dagtilbud og dermed at sikre en dagtilbudshverdag af høj kvalitet for ca. 4000 børn i 0-6-årsalderen. De forskere, som er tilknyttet projektet, har ansvaret for, at resultaterne fra kortlægningerne analyseres, samt at resultaterne formidles til praksis med det formål at blive anvendt som et vigtigt element i de data- og forskningsinformerende 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, som bl.a. beskrives i indledningen, vidner om den fortsatte interesse for, at viden fra kortlægningen anvendes som en del af det kontinuerlige, institutionelle og kommunale arbejde med kvalitet. Tak til Kolding Kommunes dagtilbudsforvaltning og programejere, fordi I skaber mulighed for et fortsat samarbejde mellem forskning og praksis. Tak til chefkonsulent Bitten Bunkenborg for det store arbejde med at klargøre og supportere kortlægningen kommunalt, og til kolleger på LSP - professor Charlotte Ringsmose, emeritus rådgiver Ole Hansen, konsulent Anne Waagepetersen og kontorfuldmægtig Annemette Helligsø for deres bidrag og støtte til projektets aktiviteter og indsatser.

Derudover skal professor Thomas Nordahl og hans kollega Sigrid Øyen Nordahl fra SePU takkes 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

¹ T står for tidspunkt

² Med fagprofessionelle menes det pædagogiske personale og ledelse i dagtilbud, samt pædagogiske konsulenter på forvaltningsniveau

Indledning

Dette er en afgrænset forskningsrapport baseret på en kortlægningsundersøgelse, der for femte gang er gennemført i efteråret 2023 i Kolding Kommunes kommunale dagtilbud. Kortlægningen er en del af forsknings- og udviklingsprojektet Læringsledelse – dagtilbud (2021 – 2025), der som beskrevet i forordet, bygger på et partnerskab mellem Kolding Kommune og LSP, Aalborg Universitet. I dette samarbejde deltager SePU, Universitetet i Innlandet, Norge under ledelse af professor Thomas Nordahl også.

Projektet er en fortsættelse af et længere samarbejde mellem Dagtilbudsforvaltningen i Kolding og LSP, der begyndte i 2016 med den kommunale deltagelse i dagtilbudsdelen af forsknings- og udviklingsprojektet Program for læringsledelse (PLF)³ (Nordahl et al., 2020). Det blev siden afløst af projektet På vej mod en styrket læreplan i Kolding Kommune (2018 – 2020)⁴, for igen at fortsætte i Læringsledelse – dagtilbud (2021 – 2025).

Læringsledelse – dagtilbud har ca. 200 dagplejere og 37 dagtilbud, fordelt på 50 matrikler samt i alt ca. 1000 fagprofessionelle som sine deltagere. Projektets indsatser berører ca. 4000 børn i 0-6-årsalderen, og det bygger ligesom de to foregående projekter på en sammenhængende og systemomfattende indsats omkring arbejdet med kvalitet i de pædagogiske læringsmiljøer i dagtilbud (Hansen, 2018).

I projektet er data fra kortlægningsundersøgelsen et vigtigt bidrag til dette arbejde på både institutionelt- og kommunalt niveau (Hansen & Ringsmose, 2024). Der indsamles data fra fem informantgrupper. I tabel 1 vises disse, samt antal inviterede, besvarede, samt svarprocent ved kortlægningen i efteråret 2023 (T5).

Informanter	Inviterede	Besvarede	Svarprocent
Børn (4-5-6 år)	1884	1843	98%
Kontaktpædagog	1884	1856	99%
Forældre (0-6-årige børn)	4166	3242	78%
Pædagogisk personale	913	809	89%
Ledelse	99	93	94%

Tabel 1: Samlet antal informanter for Kolding Kommune ved T5

3 I dagtilbudsdelen af Program for læringsledelse, der i daglig tale hed PFL-dagtilbud, deltog Billund, Fredericia, Hedensted, Nordfyns og Svendborg Kommuner også.

4 Dette samarbejde omhandlede det kommunale arbejde med implementeringen af den styrkede pædagogiske læreplan og var finansieret af midler fra Kompetenceudviklingsinitiativet i aftalen 'Stærke Dagtilbud', Børne og Socialministeriet.

Hvor den første kortlægning (T1) omhandlede, hvordan de forskellige informanter oplevede dagtilbuddets indhold ved starten af PFL-dagtilbud, så indikerer T2, T3, T4 og T5 dagtilbuddets og kommunens kvalitetsudvikling over tid. Rapportens primære målgruppe er derfor også dagtilbuds- og forvaltningsledelse i Kolding Kommune. Derudover omfatter målgruppen andre med interesse for systematisk kvalitetsudvikling og forbedringsarbejde i dagtilbud.

Projektets forskningstilgang og målsætning

Den forskningstilgang, der anvendes i projektet såvel som i de tidligere samarbejder med mellem Kolding Kommune og LSP, er bl.a. inspireret af det internationale forskningsfelt Educational Effectiveness and Improvement (EEI) (Chapman et al., 2016). Inden for EEI er det målet at bedrive forskning, der bidrager direkte til forbedring af den pædagogiske praksis og dermed til arbejdet med at sikre et pædagogisk læringsmiljø af høj kvalitet for alle børn. Derudover er det i EEI en ambition, at den empiriske viden, der produceres, er relevant for praksis (ibid.).

Der er med vores viden ikke mange kommuner i Danmark, der ligesom Kolding, har arbejdet så langstrakt og systematisk med en kvalitetsindsats inden for rammen af det samme forsknings-praksispartnerskab. At gennemføre samme kortlægningsundersøgelse fem gange er ligeledes ganske exceptionelt. Dagtilbudsområdet i Kolding Kommune bidrager derfor også med vigtig viden om børns trivsel, læring og udvikling over tid, såvel som viden om arbejdet med kvalitetsudvikling og med at realisere intentionerne i den styrkede pædagogiske læreplan, og målet om, at alle børn møder et virkningsfuldt pædagogisk læringsmiljø som en del af deres dagtilbudshverdag (Børne- og Undervisningsministeriet, 2018).

At sikre, at alle børn møder et virkningsfuldt pædagogisk læringsmiljø i deres dagtilbud, er et kommunalt ansvar (Kommunernes Landsforening, 2020). Med 'virkningsfuldt' menes et læringsmiljø, der bidrager til det enkelte barns trivsel, læring, udvikling og dannelse. Et virkningsfuldt læringsmiljø er derfor også et læringsmiljø af høj kvalitet, og det 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 baggrunde 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. Det er målet, at Læringsledelse – dagtilbud bidrager til det fortsatte arbejde med disse punkter. I projektet bygger dette arbejde på en tilgang til arbejdet med kvalitet i pædagogisk praksis, som LSP siden

sin etablering i 2011 har arbejdet efter i forskellige forsknings- og udviklingsprojekter på både dagtilbuds- og skoleområdet⁵ (Hansen, 2018). Denne tilgang beskrives kort i næste afsnit.

Projektets tilgang til arbejdet med kvalitet

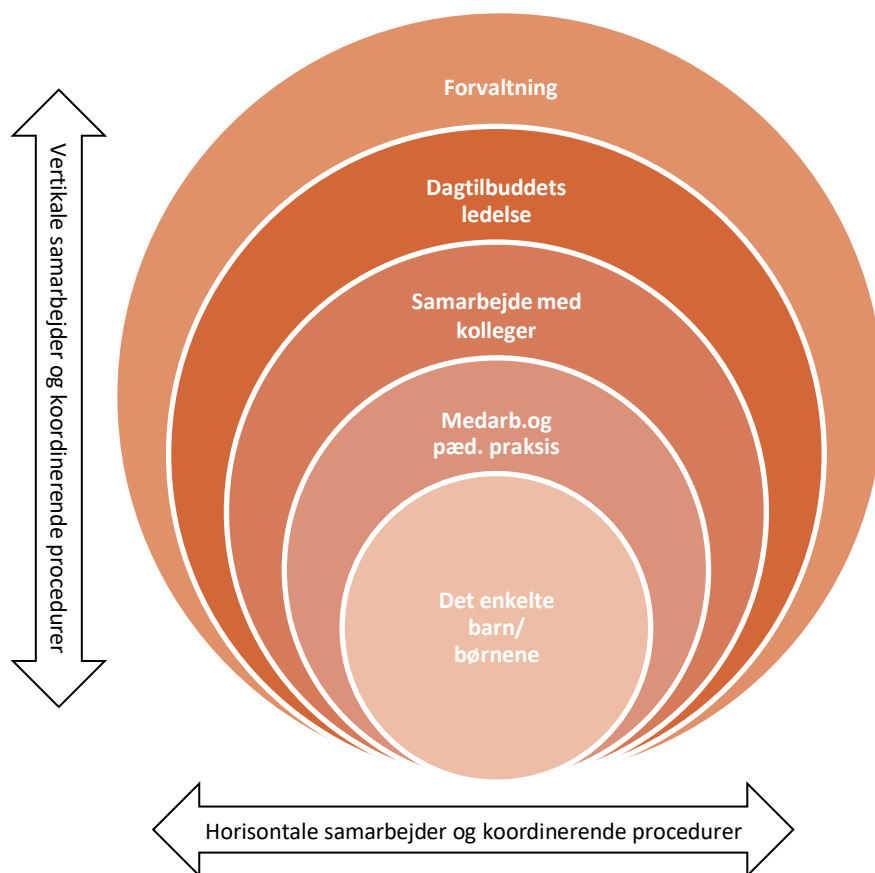
Den tilgang til arbejdet med kvalitet, som anvendes i Læringsledelse – dagtilbud, bygger på antagelsen om, at der, for at lykkes med at skabe en pædagogisk praksis af høj kvalitet for alle børn, både kommunalt som institutionelt, må arbejdes sammenhængende og systemomfattende, herunder på en bred og forpligtende måde, hvor der fokuseres på at skabe fælles målsætninger for arbejdet med kvalitet. Som en del af dette arbejde er brug af data og forskningsbaseret viden til evaluering, monitorering, og som afsæt for forbedringsindsatser central. Ligeledes er opbygning af den kapacitet og de kompetencer, som en virkningsfuld praksis for alle børn kræver, et essentielt og vedvarende fokus (Hansen, 2018).

‘Kapacitet’ handler om, i hvilken grad den enkelte medarbejder eller organisationen har de forudsætninger, som arbejdet med en virkningsfuld praksis forudsætter både her og nu og i et fremadrettet perspektiv. Således refererer ‘opbygning af kapacitet’ til arbejdet med at etablere denne vigtige forudsætning for arbejdet med kvalitet. Dette omhandler også arbejdet med at sikre den nødvendige forpligtelse og de rette færdigheder og organisatoriske strukturer, som arbejdet med forbedring af en pædagogisk praksis kræver både her og nu og på længere sigt (ibid.).

Med dette afsæt anerkendes vigtigheden af, at kvalitetsudvikling af en pædagogisk praksis er en kompleks opgave, der kalder på en mere helhedsorienteret, kollektiv og sammenhængende tilgang, og som involverer alle niveauer af det kommunale dagtilbudssystem (Urban et al., 2011). I praksis betyder det, at arbejdet med kvalitet i det enkelte dagtilbud kalder på lokalt lederskab og ejerskab samtidig med, at det ikke alene er det enkelte dagtilbuds ansvar at sikre denne kvalitet. I stedet er det en forpligtelse, der deles på tværs af lovgivning gennem den kommunale forvaltning af området til dagtilbuddets ledelse og medarbejdere, der i sidste led udgør de kvaliteter, børnene møder i deres dagtilbudshverdag (Fullan & Quinn, 2017).

Det er netop gennem samarbejde og sammenhæng både horisontalt og vertikalt, at arbejdet med kvalitet forankres i den pædagogiske praksis (Fullan & Quinn, 2017). I projektet er denne vigtige pointe illustreret via modellen i figur 1.

5 Det første projekt, der anvendte denne tilgang, var FLiK-projektet i Kristiansand Kommune, Norge. FLiK står for Forskningsbaseret læringsmiljøudvikling i Kristiansand Kommune (2012 – 2016). I projektet indgik 71 dagtilbud og 39 skoler (se f.eks. Nordahl, Qvortrup, Hansen & Hansen, 2014).



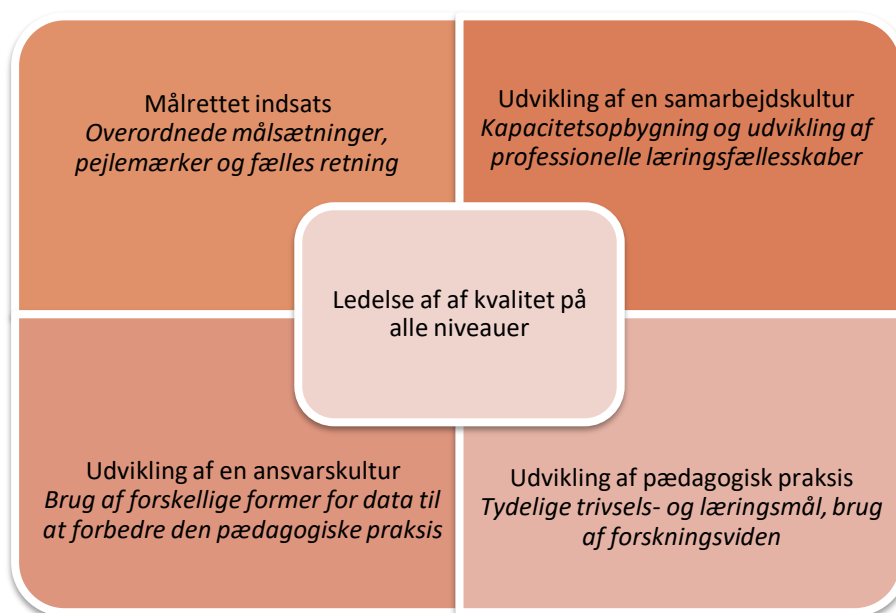
Figur 1: En systemomfattende og sammenhængende tilgang til arbejdet med kvalitet (Hansen, 2018).

Via den systemomfattende og sammenhængende tilgang, som figuren illustrerer, tillægges alle medarbejdere i det enkelte dagtilbud, dagtilbuddets ledelse såvel som relevante forvaltningsaktører, som f.eks. ledelsen på området og kommunale konsulenter, en vigtig betydning i arbejdet med kvalitet (DuFour & Marzano, 2015). Dette er i tråd med anbefalinger for ledelse i den offentlige sektor, som Ledelseskommisionen kom med i 2018. Her advokeres der bl.a. for en mere systemisk tilgang til kvalitetsudvikling, hvilket bl.a. kræver, at der udvikles ledelsesmæssige relationer mellem ledelseslagene, samt at der etableres en fælles konsensus i forhold til den kerneopgave, der altid må sætte borgeren på et givent område i centrum (Ledelseskommisionen, 2018).

Den kultur for samarbejde og sammenhæng, som figur 1 illustrerer, er også en af de drivkræfter, som Fullan og Quinn (2017) fremhæver, skal være til stede, hvis arbejdet med kvalitet skal lykkes på både institution- og systemniveau. Udover udvikling af en samarbejdskultur internt i det enkelte dagtilbud, mellem dagtilbudene og mellem dagtilbudsområdets forskellige niveauer og aktører, så handler disse drivkræfter om, at der, som en del af dette samarbejde, skabes en målrettet indsats og en ansvarskultur. På dagtilbudsområdet er det realiseringen af den styrkede pædagogiske læreplan, som den fælles indsats skal samles om, samt det, de

forskellige niveauer af det samlede dagtilbudssystem i fællesskab er ansvarlige for (Børne- og Undervisningsministeriet, 2018).

I figur 2 er disse drivkræfter samlet i det, som af Fullan og Quinn (2017) kalder for Koheræns-modellen. I arbejdet med at skabe en sammenhængende indsats i arbejdet med kvalitet i Kolding Kommunes dagtilbud, er det tanken, at denne model kan anvendes af ledelsen i det enkelte dagtilbud såvel som af forvaltningsniveau. Målet er at skabe et vigtigt overblik over en række vigtige forudsætninger i arbejdet med kvalitet.



Figur 2: Koheræns i udvikling af pædagogisk praksis (med inspiration fra Fullan & Quinn, 2017)

De fire drivkræfter i koheræns-modellen er lige vigtige, og de må håndteres samtidig og kontinuerligt. Drivkræfterne påvirker hinanden og er afhængige af hinanden, og det er en ledelsesopgave på både institutions- og forvaltningsniveau at sikre, at de vedligeholdes og kobles sammen, så de fungerer som en dynamisk helhed (ibid.).

I Læringsledelse – dagtilbud er samarbejde og kommunikation mellem de forskellige ledelseslag derfor også centralt. I projektet er elementerne i koheræns-modellen at finde i de centrale virkemidler og tilgange, der er anvendt i projektet, og som beskrives i det næste afsnit. Derudover er disse elementer at finde i projektets teoretiske afsæt, der beskrives i rapportens kapitel 1.

Centrale virkemidler og tilgange i projektet

Kortlægning af læringsmiljøet gennem spørgeskema

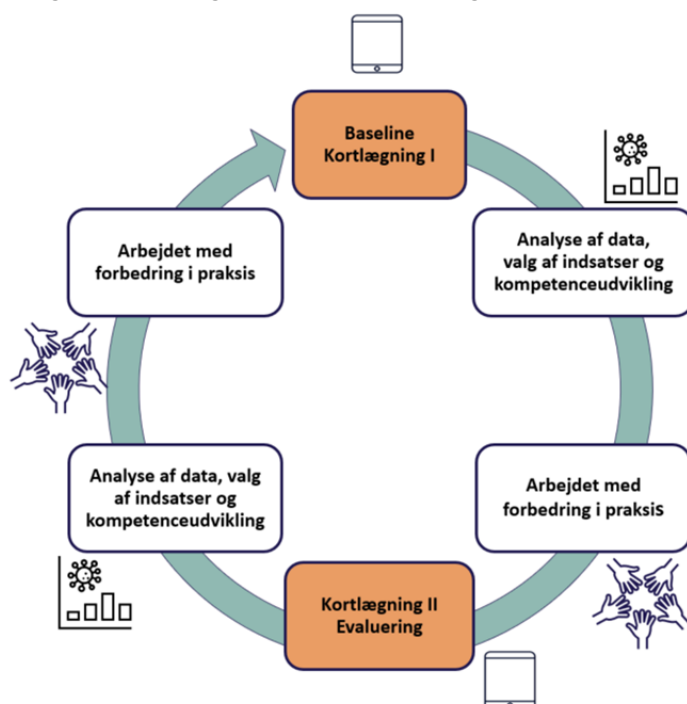
I Læringsledelse – dagtilbud tager arbejdet med forbedring af dagtilbuddets pædagogiske læringsmiljø bl.a. afsæt i data fra den kortlægningsundersøgelse, der gennemføres to gange i projektet med to års mellemrum: 2021 (T4) og 2023 (T5).

T4 og T5 refererer her til, at den samme kortlægningsundersøgelse tidligere er gennemført tre gange i forbindelse med den kommunale deltagelse i PFL - dagtilbud. Mere konkret blev der i dette projekt gennemført kortlægninger i Kolding Kommunes dagtilbud i 2016 (T1), 2017 (T2) og 2019 (T3) (Nordahl et al., 2020).

Kortlægningsundersøgelsen kaldes også for LSP-kortlægningen. Gennem kortlægningen får dagtilbuddene samt forvaltningen i Kolding Kommune viden om de 4-5-6-årige børns oplevelse af deres dagtilbudshverdag, samt deres sociale og sproglige udvikling. Ligeledes får de information om forældrenes oplevelse af og tilfredshed med dagtilbuddet, personalets samarbejde og deres oplevelse af egen arbejdssituation, samt viden om ledelsens ledelse af dagtilbuddet.

I Læringsledelse – dagtilbud er det en vigtig ambition, at det enkelte dagtilbud skal kunne bruge egne kortlægningsresultater som afsæt for analyse, refleksion og diskussion, samt med dette arbejde med forbedring af egen praksis. Det kan i den forbindelse være interessant at sammenligne resultaterne fra de forskellige informanter med henblik på at finde forskelle og ligheder i deltagernes oplevelser og erfaringer. Ligeledes er det vigtigt at forholde sig til udvikling over tid ved at sammenligne resultaterne fra de forskellige kortlægninger med hinanden.

Det er målet, at kortlægningerne i projektet bidrager til, at der skabes et kvalificeret datagrundlag om kvaliteten af læringsmiljøet i det enkelte dagtilbud samt i det samlede kommunale dagtilbudssystem, samt at denne viden omsættes til arbejdet med forbedringer i praksis. Arbejdet med forbedringer kvalificeres gennem projektets interventionsdel, der bl.a. omhandler kompetenceindsatser for det pædagogiske personale og dagtilbuddets ledelse. Kompetenceindsatserne i projektet skal understøtte arbejdet med forbedringer i praksis. Den overordnede systematik i Læringsledelse – dagtilbud er illustreret i figur 3.



Figur 3: Systematisk kvalitetsudvikling i Læringsledelse – dagtilbud, Kolding Kommune

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 systematisk forbedring af dagtilbuddets læringsmiljø alle er centrale elementer (Børne- og Undervisningsministeriet, 2018). Desuden rammer relevansen og den arbejdsform, som illustreres i figur 3, 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).

Kortlægning af læringsmiljøet gennem observation

Udover LSP-kortlægningen indgår observationsværktøjet KIDS også som kortlægningsredskab i projektets kompetencedel. KIDS er et observationsredskab, der observerer handlinger og ikke hensigter. KIDS anvendes i projektet 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).

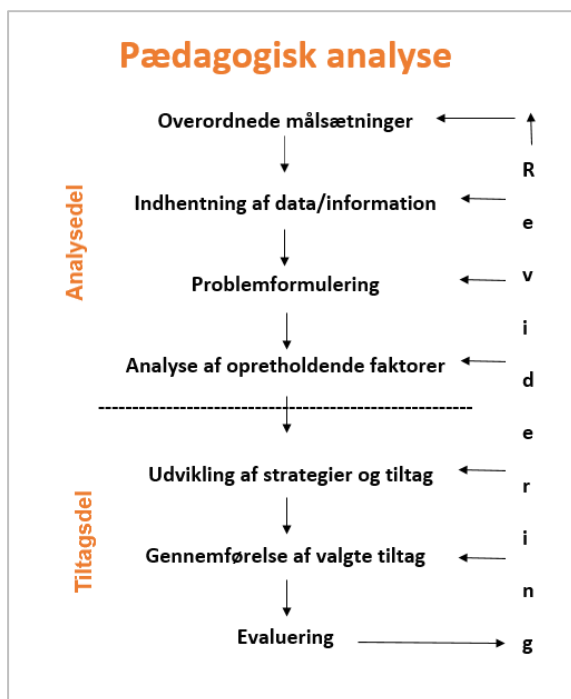
I Kolding Kommune indgår KIDS også i det kommunale tilsyn. Ved også at inddrage redskabet i projektet, er det målet på sigt at give dagtilbuddets ledelse, medarbejdere og konsulenter et fælles sprog, forståelse og optik, ud fra hvilken det er muligt at tale om samt vurdere kvaliteten.

Pædagogisk analyse som redskab til analyse og tiltagsudvikling

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

I projektet betyder den fortsatte brug af pædagogisk analyse, at dagtilbuddets ledelse og pædagogiske personale får en eksplicit forståelse af de faktorer ved læringsmiljøet, som udløser, påvirker og opretholder problemer og udfordringer i dagtilbuddet. Pædagogisk analyse understøtter dermed den evalueringskultur, som dagtilbuddets ledelse er ansvarlig for at etablere i samarbejde med sit pædagogiske personale (Børne- og Undervisningsministeriet, 2018). Evalueringskulturen i det enkelte dagtilbud skal desuden understøttes af det kommunale tilsyn, der skal fungere i spændet mellem kontrol og udvikling (Elverkilde & Hermansen, 2022).

Analysen, som gennemføres via pædagogisk analyse, skal gennemføres kollektivt i professionelle læringsfællesskaber og egner sig godt til at strukturere drøftelser og refleksion mellem professionelle voksne (DuFour & Marzano 2015; Earl et al., 2008). Figur 4 illustrerer analysemodellens forskellige faser og delelementer:



Figur 4: Pædagogisk analyse

Som det fremgår af figuren, så er pædagogisk analyse opdelt i en analysedel og en tiltagsdel. I arbejdet med modellen skal der tages udgangspunkt i dagtilbudets/ledelsens/personalets egne udfordringer og problemstillinger. Derefter skal der indhentes information/data om udfordringen samt gennemføres en analyse af de faktorer, som opretholder udfordringen både ud fra et kontekstuellet perspektiv, et aktørperspektiv og et individperspektiv. Ud fra analysen af de opretholdende faktorer skal der vælges tiltag, som så vidt muligt må være forskningsbaserede. De valgte tiltag skal derefter gennemføres systematisk og evalueres. Der lægges stor vægt på, at rækkefølgen i analyseprincipperne følges.

(Læs evt. mere om pædagogisk analyse i Nordahl 2013, Nordahl & Hansen, 2016).

Kompetence- og kapacitetsopbygning

Resultaterne fra LSP-kortlægningen, såvel som øvrige kommunale data, er et vigtigt afsæt for og element i de forskellige kompetenceudviklingsindsatser, som foregår i projektet. Disse indsatser er et centralt redskab til opbygningen af både individuel og kollektiv kapacitet, og de er i projektet 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 et al., 2007):

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

Den kollektive og praksisnære kompetenceudvikling, som gennemføres i Læringsledelse – dagtilbud, tager udgangspunkt i flere forskellige formater, hvilket kort beskrives nedenfor.

Lederseminarer, workshops og netværk

I projektet gennemføres der ca. tre lederseminarer pr. år samt en række workshops. Indholdet af disse adresserer bl.a. aktuelle emner og temaer koblet til programmets gennemførelse og kortlægningsresultater, ligesom de omhandler centrale udviklingstendenser for den lokale ledelse på dagtilbudsområdet. På disse seminarer deltager dagtilbuddets ledelse og kommunale konsulenter.

Siden projektets start i 2021 har dagtilbudslederne som en del af deres faglige udvikling i projektet været opdelt i forskellige netværk. Disse netværk har kørt ad to omgange, og de har omhandlet: 1) Oplæring i og anvendelse af KIDS i egen praksis, 2) Arbejdet med børns sprog gennem deltagelse i forsknings- og udviklingsprojektet Vi lærer sammen (VLS)⁶. Og 3) Ledelse af dagtilbuddets forbedrings- og evalueringskultur.

Udover ledere i dagtilbud, så deltog pædagogiske konsulenter også i netværk 1. Formålet var, at denne målgruppe skulle understøtte lederne arbejde med KIDS, herunder også at opnå kompetencer til at anvende redskabet som en del af det kommunale tilsynsarbejde.

Dagplejen har ligeledes haft deres eget netværk. I dette netværk udviklede dagplejens ledelse i samarbejde med forskere fra LSP en kompetencepakke om voksen-barn relation. Dagplejerne arbejdede med forløbets moduler på aftenmøder i deres arbejdsfællesskab, og de fik feedback af dagplejekonsulenterne.

I efteråret 2023 blev de faglige aktiviteter for lederne desuden afholdt som en del af en studietur til Hamarregionen i Norge. I turen deltog forvaltning og dagtilbudsledere. Formålet var bl.a. at besøge Stange, Ringsaker, Hamar og Løten Kommuner, der gennem projektet Kultur for læring (2016 – 2021), har anvendt nogle af de

⁶ VLS er et initiativ hos TrygFondens Børneforskningscenter, Aarhus Universitet (AU), som giver det pædagogiske personale rammer, viden og redskaber til at arbejde systematisk med at styrke læringsmiljøet i forhold til børnenes sproglige, matematiske og kognitive udvikling. Projektet ledes af professor Dorthe Bleses: <https://childresearch.au.dk/projekter/vi-laerer-sammen-vls>

samme tilgange til arbejdet med kvalitetsudvikling, som Kolding Kommunes dagtilbud anvender i samarbejdet med LSP. Studieturen, der var planlagt i samarbejde mellem SePU, LSP, Kolding og de fire norske besøgstkommuner, bød bl.a. på børnehavebesøg og forskellige faglige oplæg om bl.a. den norske pædagoguddannelse, arbejdet med kvalitet i norske dagtilbud på både institutions- og forvaltningsniveau, muligheder for økonomisk støtte til kompetenceudvikling kommunalt og regionalt, samt arbejdet med et inkluderende pædagogisk læringsmiljø i dagtilbud.

Kompetencepakker

Udover de forskellige aktiviteter for dagtilbuddets ledelse og kommunale konsulenter, så har der i projektet ligesom ved de tidligere samarbejder med LSP været adgang til en række digitale kompetenceforløb for dagtilbuddets pædagogiske personale. Disse forløb kaldes også for kompetencepakker, og målet er, at disse forløb bidrager til ledelsens arbejde med at understøtte dagtilbuddets ledelse i opgaven med at lede medarbejderes faglige udvikling og læring (Andresen, 2020).

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 er bygget op med moduler, som dagtilbuddets pædagogiske personale arbejder med i fællesskab. Som en del af dette arbejde læser medarbejderne det samme faglige stof. De drøfter og reflekterer i fællesskab det, de har læst, samt evt. hørt ved at se de små videoer, der også hører til forløbet. Med afsæt i den ny og fælles viden, som de her opnår, undersøger de egen praksis, samt udvikler og afprøver små tiltag, der kan bidrage til forbedring. Ligeledes skal de, som afslutning af arbejdet med et forløb, gennemføre en pædagogisk analyse af egen praksis knyttet til det tema, som den valgte kompetencepakke omhandler (Hansen, 2018; Andresen, 2020).

Udvalget af kompetencepakker har over tid udviklet sig, og formen har siden 2016 været kendt af både medarbejdere og ledelse i Kolding Kommunes dagtilbud. Igenem årene har forløbene været anvendt forskelligt. F.eks. har der været perioder, hvor alle dagtilbud har arbejdet med samme forløb, og andre, hvor der med afsæt i data har kunne vælges frit mellem forløbene. Udover Kolding Kommune anvendes de samme forløb også i Dagtilbudsledelsesuddannelse Ledelse med mærkbar effekt for børnene, som LSP har udviklet sammen med Københavns Kommune. Uddannelsen blev første gang gennemført i perioden 2021-2023 i to områder i København, og den gennemføres pt. i de sidste tre. I alt deltager 270 pædagogiske ledere, 44 klyngeledere i uddannelsen, hvor kompetencepakkerne også anvendes (Hansen & Ringsmose, 2024; Ringsmose & Hansen, 2023).

I tabel 2 på næste side ses en oversigt over de kompetencepakker, der pt. er udviklet.

Kompetencepakke - tema	Forfatter
Bedre læringsmiljøer gennem evaluering og samarbejde	Emeritus Bent B. Andresen, DPU, Aarhus Universitet.
Betydningen af kvalitet i dagtilbud	Lektor Ratib Lekhal, et al., BI, Oslo, Norge
Børns leg og eksperimenterende virksomhed	Professor Emeritus Stig Brostrøm og ph.d.-studerende Sarah Damgaard Warrer, DPU, Aarhus Universitet.
Forældresamarbejde	Professor Mai Britt Drugli, NTNU, Norge.
Gode relationer i dagtilbud	Professor May Britt Drugli, NTNU og førsteamanuensis i pædagogik Ellen Nasset Mælan, Høgskolen i Innlandet, Norge.
Læringsmiljøet for de yngste børn	Lektor Ole Henrik Hansen, DPU, Aarhus Universitet.
Rum og læring	Professor Charlotte Ringsmose, Aalborg Universitet og designer Susanne Stafeldt Ringsmose.
Matematisk opmærksomhed i dagtilbud	Ph.d. i matematik, Mette Bjerre, VIA UC, ph.d. i matematikdidaktik Martin Carlsen, UiA, Norge, og ph.d. i matematikdidaktik, Pernille Bødker Sunde, VIA UC.
Grundforløb i pædagogisk analyse	Professor Thomas Nordahl, Senter for Praxisrettet Utdanningsforskning (SePU), Universitetet i Innlandet
Science, bæredygtighed og matematisk opmærksomhed	Professor Emeritus Stig Brostrøm, DPU, Aarhus Universitet og Thorleif Frøkjær, lektor, UCC.
Små børns hjerneudvikling	Professor Charlotte Ringsmose, Aalborg Universitet.
Social kompetence	Psykolog og konsulent Kari Lamer, Norge.
Sprogstimulerende læringsmiljøer i dagtilbud	Professor Liv Gjems, Universitetet i Sørøst-Norge.
Tryghed og læring i gode rutinesituationer	Professor Mai Britt Drugli, NTNU, Norge.
Voksen-barn-kommunikation og relation	Lektor Ole Henrik Hansen, DPU, Aarhus Universitet.
Æstetiske læreprocesser	Lektor Julie Borup, Aalborg Universitet.

Tabel 2: Oversigt over tilgængelige kompetencepakker, forår 2025

Via kompetencepakkerne tilbydes dagtilbuddets ledelse en kompetenceudviklingsform, der gør det muligt at arbejde systematisk med faglig udvikling af alle medarbejdere (Andresen, 2020). Dette er også en kompetenceudviklingsform, der understøtter, at dagtilbuddets medarbejdere får adgang til og anvender forskningsviden i praksis, hvilket er en af ambitionerne i den seneste dagtilbudsreform (Hansen, 2020a).

Denne ambition er bl.a. baseret på forskning inden for kvaliteten af dagtilbud, hvor betydningen af, at det pædagogiske personale besidder faglig viden samt en analytisk og reflekterende tilgang til planlægning og evaluering af egen og fælles pædagogisk praksis, bliver fremhævet (Christoffersen et al., 2014; Sylva et al., 2010). Erfaringerne fra brug af kompetencepakker i Kolding Kommune såvel som i andre kommuner, samt forskning på området, viser, at en udfordring ved etableringen af en forskningsinformeret pædagogisk praksis kan være organisationskulturen i dagtilbuddet (Christensen et al., 2017; Andresen, 2020; Hansen, 2020a).

Arbejdet med en kompetencepakke i praksis kræver derfor også ledelsesmæssig støtte, hvor arbejdet med kompetencepakkens moduler planlægges, organiseres og faciliteres med udgangspunkt i dér, hvor det pædagogiske personale er (Halle, et al., 2019; Andresen, 2020). Målet er at udvikle en organisationskultur, der er orienteret mod egen og fælles læring og løbende udvikling af den pædagogiske praksis. Denne kultur er bl.a. kendetegnet ved et personale, der samarbejder om en kvalificeret løsning af kerneopgaven, og som en del af dette arbejde er åbne overfor at inddrage viden fra forskning til at kvalificere den nuværende praksis (Timperley & Parr, 2010).

Den evalueringskultur, som beskrives i den styrkede pædagogiske læreplan, kan netop ses som en læringsorienteret organisationskultur med fokus på forbedring af pædagogisk praksis (Hansen, 2020b). Ledelsen i det enkelte dagtilbud har ifølge dagtilbudsloven en vigtig opgave med at etablere denne kultur (Dagtilbudsloven, 2024). Det er ligeledes en opgave, der for at lykkes må understøttes af forvaltningen (Urban et al., 2011), og som med fordel også kan indtænke udvalgte medarbejdere med funktioner som f.eks. faglige fyrtårne, ressourcepædagoger eller teamkoordinatorer. Ledelse af arbejdet med en kompetencepakke kan derfor også ses som en opgave, der kalder på distribueret ledelse (Kjeldsen, 2020).

I Læringsledelse – dagtilbud bygger arbejdet med en kompetencepakke desuden videre på det grundforløb om pædagogisk analyse, som dagtilbuddets medarbejdere, ledelse og kommunale konsulenter gennemførte i starten af PFL-dagtilbud. Viden og ressourcer fra dette forløb er indbygget i modul 3 og 4 i alle kompetencepakker. Derudover indgår denne viden også i ledelsens tolkning og brug af data fra projektets kortlægninger, som bl.a. rammesættes gennem projektets lærings-samtaler.

Læringssamtaler

I Læringsledelse – dagtilbud er en læringssamtale en samtalestruktur- og -kultur, der har til formål at støtte dagtilbuddets ledelse i at lede et datainformeret forbedringsarbejde i eget dagtilbud. Der gennemføres læringssamtaler efter hver kortlægning. Disse læringssamtaler er organiseret ud fra de kommunale ledelses-

netværk, og lederne i et netværk deltager således i hinandens samtaler. Derudover deltager forskere fra AAU, netværkets konsulent og ledelsen på forvaltningsniveau.

De læringssamtaler, der gennemføres i Læringsledelse – dagtilbud, er baseret på principperne for professionelle læringssamtaler og skal:

- tage udgangspunkt i data
- være baseret på relationer mellem samtalens deltagere, der er konstruktivt udfordrende
- være baseret på en professionel, undersøgelsesorienteret kultur hos deltagerne, samt gøre brug af eksisterende viden f.eks. fra forskning (se f.eks. Datnow & Park, 2017; Earl et al., 2008)

Udgangspunktet for den enkelte læringssamtale er ledelsens pædagogiske analyser af egne kortlægningsdata. Denne analyse er bygget op omkring systematikken i pædagogisk analyse, ligesom der også kigges på udvikling over tid f.eks. fra T4 – T5. Samtalen er struktureret, så lederen eller ledelsesteamet for det enkelte dagtilbud starter med at præsentere den pædagogiske analyse af data fra kortlægningen, som de har forberedt, og som forskere og forvaltning har orienteret sig i på forhånd. Derefter får lederne feedback på deres analyse, ligesom de generelle resultater og udviklingen over tid, samt de tiltag, der p.t. med afsæt i data er valgt, drøftes. Der følges efterfølgende op på læringssamtalerne i ledelsesnetværket og med deltagelse af kommunal konsulent.

Formålet med læringssamtalen er at:

- understøtte samarbejdet i de kommunale ledelsesnetværk
- skabe et rum for refleksion og samarbejde med fokus på faglig ledelse, herunder hvordan ledelse udøves i praksis
- understøtte udviklingen af en evaluerings- og forbedringskultur på både institutions- og systemniveau, hvor brug af data- og forskningsviden er central
- give den enkelte leder/ledelsesteam indblik i, hvordan andre ledelseskolleger har arbejdet med at skabe forbedringer i praksis, herunder hvilken effekt, der er opnået derved
- inspirere og motivere til en ny og forbedret praksis i eget dagtilbud
- skabe en fælles forpligtelse i ledelsesnetværket såvel som mellem dagtilbudets ledelse og forvaltningen i forhold til at skabe sammenhæng i den kommunale kvalitetsindsats, og herunder også at identificere, hvem der evt. kan supportere og facilitere en udvikling fremadrettet i de dagtilbud, hvor arbejdet med kvalitet af forskellige årsager udfordrer

Systematisk arbejde i professionelle læringsfællesskaber og -netværk

I Læringsledelse – dagtilbud anvendes professionelle læringsfællesskaber og -netværk som organiseringsform i forbindelse med projektets samarbejder og kompetenceindsatser. De kommunale ledelsesnetværk, som bl.a. anvendes til læringssamtalen, er et eksempel på dette.

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 et al., 2006, s. 223).

Samme eller lignende karakteristika anvendes ofte, når professionelle læringsfællesskaber i en dagtilbudskontekst skal beskrives (Sharmahd et al., 2017; Thornton & Wansbrough, 2012). Ydermere kan definitionen også rumme karakteristika for samarbejdet i et professionelt læringsnetværk, der i Læringsledelse – dagtilbud 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, s. 11-14).

I projektet er det at organisere dagtilbuddets medarbejdere og ledelse i professionelle læringsfællesskaber og -netværk derfor heller ikke et mål i sig selv, men et middel til løbende kvalitetsudvikling og -forbedring. Det er derfor også et fællesskab, der må være samarbejdende, lærende, reflekterende, samt orienteret mod forbedring af praksis. At arbejde som et professionelt læringsfællesskab indebærer derfor også at eksperimentere og at afprøve nye metoder og tilgange, herunder at være kritisk undersøgende på egen og fælles praksis (Irgens, 2021). Det forudsætter også, at deltagerne deler viden og erfaringer med det formål at hjælpe hinanden med at videreudvikle og forbedre praksis (Marzano et al., 2016). Sidst, men ikke mindst, er brug af data og viden fra forskning også en vigtig del af samarbejdet.

Med afsæt i data og viden fra forskning skal dagtilbuddets ledelse og medarbejdere forholde sig til den faglighed, som kommer til udtryk i den pædagogiske praksis, ligesom de skal bruge disse vidensformer som afsæt for at udvikle denne faglighed og dermed kvaliteten. Samarbejdet som et professionelt læringsfællesskab eller -netværk bliver hermed en vigtig del af den evalueringskultur, der må eksistere internt i det enkelte dagtilbud (Børne- og Undervisningsministeriet, 2018), samt på kommunalt niveau som en del af den samlede kvalitetsindsats.

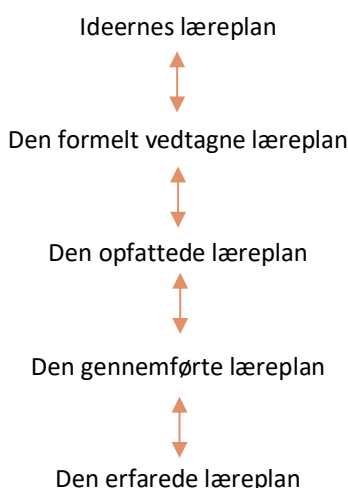
Dette samarbejde kan omhandle små justeringer af eksisterende praksis, aflæring af uvirksom praksis, samt tilegnelse af en ny og forbedret praksis (Argyris, 1994). At arbejde med forbedring af pædagogisk praksis kan i den forbindelse nødvendiggøre en kulturændring, fordi det er afgørende, at udvikling og forbedring institutionaliseres og varer ved over tid (Ertesvåg & Roland, 2020; Schein, 1994). Ledelse af arbejdet med kvalitet, som foregår i det enkelte læringsfællesskab, og de løbende forbedringer, som dette arbejde kalder på, er derfor også central (Robinson, 2018).

I Læringsledelse – dagtilbud trækkes der i den forbindelse på en forståelse af faglig ledelse, der lægger sig op ad den fremherskende, danske ledelsesteori, som især forstår ledelse på en handlingsorienteret måde (Andersen et al., 2017). I denne forståelse er fokus på, at ledelse er en *'praksis, der handler om at sætte retning og skabe resultater sammen med andre og via andre'* (Ledelseskommissionen, 2018, s. 9). Denne ledelse er, som beskrevet tidligere, ved nogle opgaver distribueret (Kjeldsen, 2020).

Kapitel 1: Empirisk og teoretisk forankring

Læreplansteori og -forståelse

Læreplansteori og -forståelse handler om at rette fokus både mod det planlagte indhold i dagtilbuddet og den realiserede praksis. Det betyder, at man må se på sammenhængen mellem de forhold, som vedrører det, der planlægges, det, der foregår og det, der er resultatet (Gundem, 1990). Som afsæt for arbejdet med realiseringen af målsætningerne i den styrkede pædagogiske læreplan (Børne- og Undervisningsministeriet, 2018), som blev beskrevet i forrige afsnit, kan Goodlad's (1979) fem niveauer for, hvordan en læreplan kan blive læst, fortolket og forstået, anvendes som optik og forståelsesramme. Disse fem niveauer er gengivet nedenfor i figur 5:



Figur 5: Læreplanens fem niveauer (Goodlad, 1979).

Det første niveau i figuren, kaldes *ideernes læreplan*, og skal forstås som de tanker og den ideologi, som var gældende på det tidspunkt, læreplanen blev udformet, og som dermed ligger til grund for læreplanen. Ideernes læreplan er dermed påvirket af en given tids teorier, forskning og meninger om læreplanen, ligesom kultur, livssyn, værdier og forskellige pædagogiske grundsyn også spiller ind. I forhold til den styrkede pædagogiske læreplan handler dette niveau derfor bl.a. om børnesynet og forståelsen af dagtilbuddenes rolle i samfundet. Samtidig vil politisk ideologi også udgøre et væsentligt grundlag og give klare retningslinjer for udviklingen af selve læreplanen (Goodlad, 1979).

I den styrkede pædagogiske læreplan (Børne- og Undervisningsministeriet, 2018) er det derfor f.eks. også muligt at spore anbefalingerne fra 'Task Force om Fremtidens Dagtilbud', der i 2012 kom med en række pejlemærker for, hvordan der herhjemme kan arbejdes med at skabe de bedst mulige betingelser for børn i dagplejen og daginstitutionerne. Pejlemærkerne byggede på en række eksempler fra praksis på, hvordan der i en dagtilbudskontekst kunne arbejdes med børns læring og inklusion (Ministeriet for Børn og Undervisning, 2012). Ligeledes er det naturligt muligt at spore den politiske aftale om 'Stærke dagtilbud – Alle børn skal med i fællesskabet' (Regeringen, 2017).

Den *formelt vedtagne læreplan*, som er selve læreplansdokumentet, vil ofte være udformet på grundlag af kompromiser mellem delvist modsætningsfyldte ideer og vil derfor være forskellig fra ideernes læreplan. Den formelt vedtagne læreplan vil her omfatte den tekst, som er nedskrevet i selve dokumentet for læreplanen (Goodlad, 1979). I en dansk kontekst, er dette den styrkede pædagogiske læreplan. I dette dokument, som alle dagtilbud i Danmark skal arbejde med at realisere, beskrives der f.eks. et fælles værdigrundlag for dagtilbudsområdet i Danmark, ligesom de seks læreplanstemaer fra 2004 er opdaterede og udfoldet (Børne- og Undervisningsministeriet, 2018).

I det konkrete arbejde med realisering af en læreplan sker der desuden en fortolkning. Dette kaldes den *opfattede læreplan*. I dagtilbud foretages denne fortolkning bl.a. af dagtilbuddets ledelse og medarbejdere, der som en del af arbejdet med realiseringen af den styrkede pædagogiske læreplan, skal udarbejde deres egen og lokale læreplan. Medarbejdere og ledere i forskellige dagtilbud vil i dette arbejde med stor sandsynlighed fortolke den styrkede pædagogiske læreplan på forskellige måder. På dette niveau af læreplanen vil kulturen i institutionen, såvel som den enkelte medarbejders og lederens værdier, holdninger og erfaringer dermed være afgørende, og den opfattede læreplan vil derfor også være forskellig fra den formelt vedtagne (Goodlad, 1979).

Den opfattede læreplan vil også være betydningsfuld for det, der betegnes som den *gennemførte læreplan*; det vil sige det, som faktisk foregår i den pædagogiske praksis i dagtilbuddet. Denne praksis omfatter de forskellige pædagogiske aktiviteter, der gennemføres, samt det pædagogiske læringsmiljø, som børnene møder. Den gennemførte læreplan vil også være forskellig fra den opfattede læreplan, fordi pædagogisk praksis påvirkes af det, man plejer at gøre i dagtilbuddet og ikke mindst af børnenes reaktioner (ibid.).

Det er den gennemførte læreplan, der er afgørende for den *erfarede læreplan*, der ifølge Goodlad (1979) er det sidste niveau af læreplanen. I en dagtilbudskontekst handler den erfarede læreplan om, hvad børnene oplever, lærer og erfarer i deres dagtilbudshverdag. Både børnenes sproglige, sociale, motoriske og personlige trivsel og læringserfaringer omfattes af den erfarede læreplan. Disse erfaringer har ingen klar og entydig sammenhæng med den iværksatte læreplan, blandt andet fordi forskellige børn lærer og erfarer forskellige ting i forbindelse med de samme pædagogiske aktiviteter og i det samme læringsmiljø (Goodlad, 1979).

Den erfarede læreplan er langt vigtigere for børnene end den formelt vedtagne læreplan, da denne afspejler den konkrete pædagogiske praksis, de møder i deres

dagtilbudshverdag. Denne praksis vil indeholde både voksenstyrede og børneinitierede aktiviteter, arbejdsmåder og ikke mindst det læringsmiljø, der eksisterer i form af relationer børnene imellem, relationer mellem voksne og børn, regler, forventninger osv. Goodlads (1979) forståelse af læreplansbegrebet medfører dermed, at den pædagogiske praksis, som reelt udføres i det enkelte dagtilbud, og dermed også dagtilbuddets konkrete pædagogiske læringsmiljø, er en vigtig del af læreplanen. Ligeledes er det vigtigt at pointere, at børns oplevelser i dagtilbud også vil omfatte ikke-planlagte erfaringer (Jackson, 1992b). Dette betyder, at børn i dagtilbud tilegner sig viden, færdigheder og holdninger gennem både direkte påvirkning og indirekte indflydelse. Børn oplever, erfarer og lærer dermed andet og mere end det, som er planlagt i dagtilbuddet.

Det konkrete arbejde med læreplanen

Det konkrete arbejde med den styrkede pædagogiske læreplan (Børne- og Undervisningsministeriet, 2018), såvel som den forståelse, der ligger bag dette arbejde, kræver, som det blev beskrevet i forrige afsnit, langt flere tilgange end blot at læse det dokument, der udgør den vedtagne læreplan. Sagt med andre ord, så er der lang vej fra et dokument til børns læring og udvikling. Den læreplansforståelse, som her er beskrevet med afsæt i Goodlad (1979), indebærer at forstå denne vej. Ligeledes er det også afgørende at forstå, at den styrkede pædagogiske læreplan, som er rammen og afsættet for læreplansarbejdet herhjemme, gælder for alle børn i dagtilbud, uanset deres evner og forudsætninger (Børne- og Undervisningsministeriet, 2018).

Som det blev vist i figur 5, så går pilene mellem Goodlads fem læreplansniveauer begge veje. Grunden er, at det ikke nødvendigvis er sådan, at den formelt vedtagne læreplan bare kan pålægges praksis. I dagtilbud vil børns erfaringer og ikke mindst den pædagogiske praksis f.eks. være med til at præge fortolkningen af den formelt vedtagne plan. Via beslutninger på de forskellige niveauer af læreplanen, herunder fortolkninger og handlinger knyttet til det enkelte niveau, gennemgår læreplanen derfor også en proces, som medvirker til, at den i praksis kan ændre karakter og dermed også virkning (Goodlad, 1979).

Derfor vil pædagogisk praksis, der tager udgangspunkt i den samme læreplan også kunne tage sig ret forskelligt ud alt efter hvilket dagtilbud, man er i. Faren er dermed, at der i det enkelte dagtilbud kan opstå en markant afstand mellem intention i den vedtagne læreplan og den virkelighed, børnene erfarer. Det er derfor også vigtigt, at man som institution løbende forholder sig til kvaliteten af den praksis, som børnene møder. Herhjemme skal dette, som beskrevet, ske som en del af evalueringskulturen, hvor dagtilbuddets ledelse i samarbejde med det pædagogiske personale, og med afsæt i den vedtagne læreplan – her den styrkede pædagogiske læreplan - løbende dokumenterer, evaluerer og analyserer den pædagogiske praksis, og dermed de trivselsmuligheder og lærings erfaringer, børnene har adgang til i institutionen (Børne- og Undervisningsministeriet, 2018).

I Kolding Kommune er arbejdet med de data, der kommer fra LSP-kortlægningen et vigtigt bidrag til det løbende at forholde sig til kvaliteten af eget dagtilbud. Mere konkret har dagtilbuddene med afsæt i disse resultater diskuteret både børns er-

faringer (den erfarede læreplan) og den pædagogiske praksis (den iværksatte læreplan) samt ledelse og samarbejde mellem det pædagogiske personale (den opfattede læreplan). Institutionernes arbejde med data fra kortlægningen, samt brug af pædagogisk analyse kan derfor også ses som en vigtig del af arbejdet med at realisere intentionerne i den styrkede pædagogiske læreplan (Hansen, 2020a; Hansen, 2020b).

Systemteori

I Læringsledelse – dagtilbud er arbejdet med realisering af intentionerne i den styrkede pædagogiske læreplan forankret i en social systemteoretisk forståelse. Social systemteori er en fællesbetegnelse for tænkemåder indenfor forskellige empiriske videnskaber (Nordahl, 2005). 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.

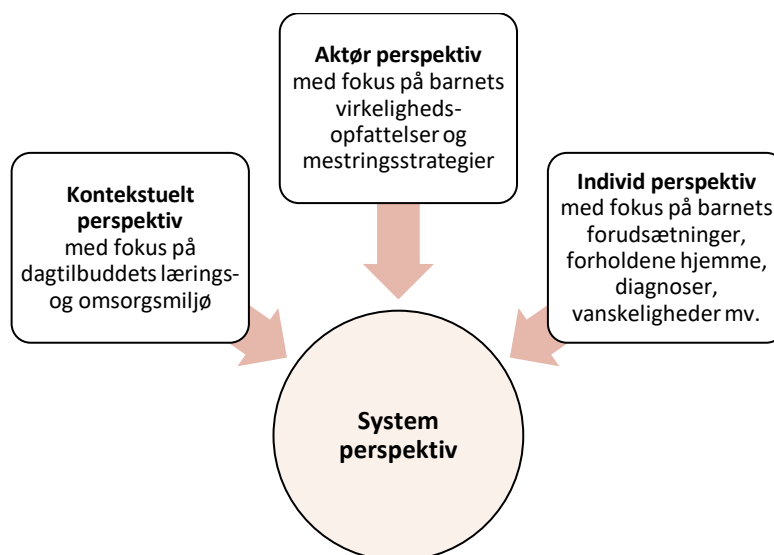
Som individer forholder vi os regelmæssigt til andre mennesker og bliver deltagere i forskellige sociale systemer. Sammen skaber vi strukturer og mønstre gennem den kommunikation og interaktion, vi har med hinanden i det sociale system. Allerede første gang en gruppe af f.eks. børn og voksne i et dagtilbud er sammen, vil der opstå kommunikation og interaktioner mellem dem, som er en del af gruppen. Børn og voksne kommunikerer og interagerer. Gradvist 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 f.eks. 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 f.eks. et dagtilbud (et socialt system) og dermed påvirke, at også individets handlinger ændrer sig (Nordahl & Overland, 2021).

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 f.eks. 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 (Bae et al., 2012; Taggart et al., 2015).

En vigtig del af dagtilbuddets kerneopgave er derfor også at udvikle gode sociale systemer, hvor barnet får mulighed for trivsel, samt at lære og udvikle sig, hvilket i den styrkede pædagogiske læreplan er en del af arbejdet med at sikre et pædagogisk læringsmiljø af høj kvalitet for alle børn over hele dagen (Børne- og Undervisningsministeriet, 2018). 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 (Nordahl, 2013).

I figur 6 udgør systemperspektivet hvert af de tre perspektiver (det kontekstuelle perspektiv, aktørperspektivet og individperspektivet) og sammenhængen mellem de tre.



Figur 6: Systemperspektiv (Nordahl, 2013)

Aktørperspektivet: Alle børn forsøger at styre deres eget liv og skabe en mening med tilværelsen – også børn i et dagtilbud. Børn er dermed ikke kun formbare objekter, de former også sig selv. De konstruerer deres egne kundskaber, erfaringer og meninger. I aktørperspektivet er der derfor 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, 2012; Nordahl, 2013).

At arbejde med 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 dagtilbudets virkelighedsopfattelser. Aktørperspektivet kan være en af de måder, hvorpå dagtilbuddet arbejder med børneperspektivet 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, s. 17).

Kontekstuellet perspektiv: Begrebet kontekst skal her forstås 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 kontekstuellet perspektiv indebærer at vurdere barnets handlinger ud fra de kontekstuelle betingelser, der er i de situationer, handlingen kommer til udtryk i. Udgangspunktet i et kontekstuellet 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 det pædagogiske læringsmiljø og barnets udvikling og læring (Hattie, 2009).

Individperspektiv: Individperspektivet adskiller sig fra aktørperspektivet ved, at man ser på egenskaber og forudsætninger hos individet, som barnet ikke selv kan styre. Dette kan f.eks. 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. De har deres berettigelse men giver ikke alene fuld forståelse og forklaring på barnets handlinger i dagtilbuddet (Nordahl, 2013).

Analyse af opretholdende faktorer

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. I Læringsledelse – dagtilbud har arbejdet med at identificere de faktorer, der opretholder en udfordring, taget sit udgangspunkt i pædagogisk analyse, der blev beskrevet i rapportens indledningen.

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 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, s. 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 læreplanens krav om etablering af en evalueringskultur, der også kan beskrives som en kultur for læring og forbedring (Hansen, 2020b).

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, 2017). Med afsæt i viden fra data, forskning, og egne erfaringer såvel som input fra dagtilbuddets forældre og børn, skal dagtilbuddets ledelse i samarbejde med sit pædagogiske personale løbende arbejde 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:

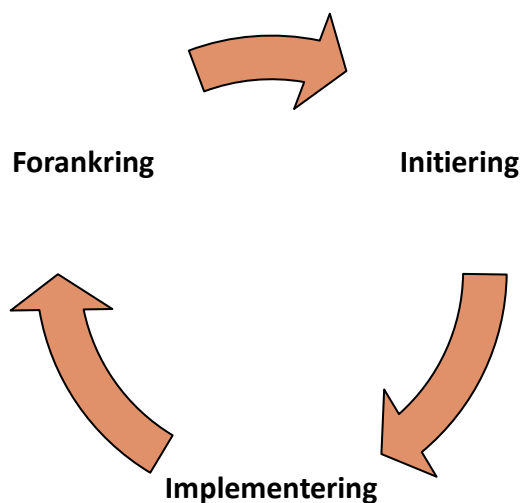
- Hvad er styrkerne i vores nuværende praksis, og hvordan er virkningsfuldheden i forhold til børnenes trivsel, læring og udvikling?
- Hvad er svaghederne i vores nuværende praksis, og hvordan påvirker denne børnenes mulighedsbetingelser for trivsel, læring og udvikling?
- Hvor ser vi især et forbedringspotentiale 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 tre 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'* (Ertesvåg & Roland, 2020).

De tre faser er gengivet i figur 7:



Figur 7: Hovedfaser i en forbedringsproces (Ertesvåg & Roland, 2020).

De tre faser, som er vist i figuren, 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. Hvad man har tænkt og forberedt i initieringsfasen, vil have betydning for, hvordan arbejdet implementeres og eventuelt, om det forankres og videreføres (Ertesvåg & Roland, 2020).

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 (Bleses et al., 2023). 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. 'Implementeringsparathed' er derfor også et vigtigt opmærksomhedspunkt (Halle et al., 2019).

Ligeledes er det vigtigt at pointere, at når de forskellige faser i en forbedringsproces er gennemført, så begynder 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). I et læringsteoretisk perspektiv 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 læringssituation, og vi bringer ligeledes disse nye læringsoplevelser og erfaringer med ind i de fremtidige (Dewey, 1978 i Hansen, 2020a).

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. 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 (Hargreaves & Fullan, 2026). Disse tre kapitalformer er alle afgørende for at fremme de didaktiske, relationelle og faglige kompetencer, der skal til for at sikre kvalitet i løsningen af kerneopgaven (Hansen, 2023).

Individuel kapital omhandler de talenter, den enkelte medarbejder har, som viden og færdigheder, der f.eks. 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 et al., 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, og kompetencer til at skabe og

organisere et pædagogisk læringsmiljø af høj kvalitet, der tager afsæt i den gældende læreplan, og hvor barnets/børnenes 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, 2023).

I dagtilbud må individuel kapital dog ses som et svagt defineret begreb, idet denne kapitalform er afhængig af, hvordan kvalitet defineres og forstås på et givent tidspunkt (Lekhal et al., 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 også 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, s. 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).

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 til 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. Individuel kapital kan nemlig deles og cirkuleres gennem samarbejde, hvilket er helt essentielt, hvis arbejdet med at skabe læringsmiljøer af høj kvalitet for alle børn skal lykkes. Der må derfor sættes på udvikling af social kapital, som er den kapitalform, der får den individuelle kapital til at spredes og udvikle sig (Hargreaves & Fullan, 2016).

Social kapital er omfanget og kvaliteten af de sociale relationer, og den handler bl.a. om evnen til og muligheden for samarbejde og tillidsfulde relationer⁷. 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 derfor også en vigtig forudsætning for udvikling af en virksomheds pædagogisk praksis. F.eks. 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,

⁷ Disse relationer kan i en dagtilbudskontekst både være til ledelsen, kolleger, forældre og børn.

2010; Demir, 2021). 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, 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, 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 (Hansen, 2020a). 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: Metode

I dette kapitel 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), såvel som i rapporten Resultater fra Kortlægningsundersøgelsen i Kolding Kommune 2021 (Hansen, Nordahl, Sunnevåg & Nordahl, 2022).

Forskningsdesign

Den femte kortlægningsundersøgelse (T5) i Kolding Kommunes dagtilbud er mere konkret gennemført i ugerne 38-41, efteråret 2023. Kortlægningen er et supplement til de fire kortlægningsundersøgelser, der tidligere er gennemført i Kolding Kommune i henholdsvis 2016, 2017, 2019 og 2021. De fem kortlægningsundersøgelser er gennemført på samme måde og på samme tidspunkt.

I kortlægningsundersøgelsen anvendes rangeringsskalaer med det formål at kvantificere vurderingerne. Dette er en almindelig metode i kvantitativ forskning (Crowe et al., 2011; Elliot & Busse, 2004; Elliott et al., 2017; Humphrey et al., 2011). I undersøgelsen besvarer informanterne udsagn, som udtrykker en egenkab eller et fænomen. Samme fænomen bygger på flere udsagn ud fra et teoretisk begreb (Heath et al., 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. Desuden kan måleinstrumentet bruges flere gange på forskellige tidspunkter, på tværs af dagtilbud, matrikler og vurderes af forskellige informantgrupper (Elliott et al., 2017).

Conexus A/S har haft ansvaret for den tekniske gennemførelse ved alle fem kortlægninger. Kortlægningen er, som beskrevet tidligere, gennemført med LSP's kortlægningsredskab, der siden 2012 er anvendt i en række forsknings- og udviklingsprojekter på både dagtilbuds- og skoleområdet. Redskabet er udviklet over tid i samarbejde med praksis i forhold til bl.a. brugervenlighed og funktionalitet.

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 hver gang gennemføres på den samme tid af året. Dette er forsøgt imødekommet ved at gennemføre alle fem kortlægninger i samme tidsperiode i efteråret.

Udvalg og svarprocent

Kortlægningen 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 tabel 3 nedenfor vises det samlede antal informanter, som har deltaget i den femte kortlægningsundersøgelse (T5) i Kolding Kommune, samt svarprocenten for den enkelte informantgruppe.

Informanter	Inviterede	Besvarede	Svarprocent
Børn (4-5-6 år)	1884	1843	98%
Kontaktpædagog	1884	1856	99%
Forældre (0-6-årige børn)	4166	3242	78%
Pædagogisk personale	913	809	89%
Ledelse	99	93	94%

Tabel 3: Samlet antal informanter for Kolding Kommune ved T5

Tabellen viser, at 98% af de 4-5-6-årige børn, 99% af kontaktpædagogerne, samt 94% med en ledelsesfunktion⁸ i dagtilbud har besvaret kortlægningsundersøgelsen. Desuden viser tabellen, at 78% af forældrene til de 0-6-årige børn samt 89% af det pædagogiske personale har besvaret undersøgelsen. Disse svarprocenter vurderes som høje.

Høje svarprocenter ved alle informanterne betyder, at kortlægningens resultater er repræsentative for de i alt 37 dagtilbud i Kolding, som har deltaget i kortlægningsundersøgelsen i efteråret 2023 (T5). Særligt skal det fremhæves, at svarprocenten på forældrebesvarelsene er 78%, hvilket vurderes som meget høj for denne målgruppe. 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 de kortlægningsundersøgelser, der er gennemført i Kolding Kommunes dagtilbud fra 2016 – 2023, 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,

⁸ Ledelse = leder, daglig leder eller viceleder i det enkelte dagtilbud.

samt ledelsens vurdering af forskellige sider ved dagtilbuddet og ved sin egen lederfunktion og opgave.

Nærværende rapport 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 digital kortlægningsportal. Det samme har forvaltningen, der dog kun kan se overordnede data for den enkelte institution og ikke stue og evt. afdelingsniveau.

I de følgende afsnit beskrives kortlægningens fem informanter og de spørgsmålsområder, der knytter sig dertil.

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 – bl.a. i de seks kommuner, der deltog i PLF-dagtilbud (2015 – 2019) (Nordahl et al., 2020).

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 et al., 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.

Besvarelsene er foregået via et digitalt, online spørgeskema, som kan tilgås fra både PC 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. Den højeste score (4) indikerer høj grad af trivsel og gode relationer til andre. De fire smileys er illustreret i figur 8.



Figur 8: Smileys v. kortlægningen

I tabel 4, er resultatet på de forskellige spørgsmålsområder (faktorer) fra reliabilitetsanalysen, som er valgt ud i rapporten, sat op med Cronbach's Alpha værdien. 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).

Variabelområder/faktorer	Alpha T5
Børns trivsel	.544
Børns relation til voksne	.730
Genkendelse/kompetenceaktiviteter	.679

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

Reliabilitetsanalyserne som er vist i tabellen, viser, at der især er lave reliabilitetskoefficienter for den skala om børns trivsel, som er anvendt i kortlægningen (.544). Dette må der tages hensyn til i tolkning af analyserne senere. Hvad angår børns genkendelse af tal, bogstaver og geometriske figurer samt vurdering af de pædagogiske aktiviteter, de møder i deres dagtilbudshverdag, så er reliabilitetskoefficienten tæt på .679 og dermed .700, hvilket vurderes som tilfredsstillende.

Kontaktpædagog

Spørgeskemaet, som dagtilbuddets kontaktpædagoger⁹ har besvaret, bygger primært 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, 2001; Robert C., 2001).

Kontaktpædagogens vurdering af det enkelte 4-5-6-årige barn er fordelt på fem 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 firedelt skala, der efterfølgende er omsat til talværdier: 1=aldrig/sjældent, 2=af og til, 3=ofte og 4=meget ofte.

Den højeste score (4) indikerer høj grad af færdigheder (sprog, motorik og socialt), samt lav grad af eksternaliseret og internaliseret adfærd. I tabel 5 er resultatet på de forskellige spørgsmålsområder fra reliabilitetsanalysen, som er valgt ud i rapporten, sat op med Cronbach's Alpha værdien:

Variabelområder/faktorer	Alpha T5
Børns sociale færdigheder	.958
Børns sproglige færdigheder	.968
Børns motoriske og fysiske færdigheder	.895

Tabel 5: Reliabilitetsanalyser - kontaktpædagog

Reliabilitetsscorerne, som vises i tabellen, vurderes som meget gode ($>.700$). De faktorer, som vises i tabellen, kan dermed betragtes som pålidelige.

⁹ I undersøgelsen har hvert barn en kontaktpædagog = én af barnets primære voksne i dagtilbuddet.

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 ud fra en firedelt skala, der efterfølgende er omsat til talværdier: 1=Passer ikke så godt, 2=passer nogenlunde, 3=passer godt, 4=passer meget godt. Høj score svarer til et godt samarbejds- og arbejdsmiljø, tro på egen faglighed, gode relationer til kolleger, børn, ledelse og forældre. I tabel 6 er resultatet på de forskellige spørgsmålsområder fra reliabilitetsanalysen, som er valgt ud i rapporten, sat op med Cronbach's Alpha værdien:

Variabelområder/faktorer	Alpha T5
Kompetence	.725
Samarbejde	.742
Ledelse af dagtilbuddet	.857

Tabel 6: Reliabilitetsanalyser - pædagogisk personale

Tabellen viser, at reliabilitetsscorene 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.

Fælles er et skalaerne efterfølgende er omsat til talværdier, samt at begge skalaer indikerer et positivt resultat. I tabel 7 er resultatet på det spørgsmålsområde fra reliabilitetsanalysen, som er valgt ud i rapporten, sat op med Cronbach's Alpha værdien:

Variabelområder/faktorer	Alpha T
Tid som er brugt på opgaver	.363
Tid at bruge på kommende opgaver	.495
Pædagogisk ledelse	.581
Ledelse af dagtilbuddets arbejdsmiljø	.828
Ledelse af institutionskulturen	.713

Tabel 7: Reliabilitetsanalyser - ledelse

Som det fremgår af tabellen, så varierer reliabilitetsscoren for de spørgsmålsområder, der omhandler ledelsens vurdering af egen ledelse. Tabellen viser også, at der især er lave reliabilitetskoefficienter for de skalaer, der omhandler tid brugt på opgaver (.363) såvel som kommende opgaver (.495), samt pædagogisk ledelse (.581). Der må tages hensyn til dette i tolkning af analyserne senere.

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 (se f.eks. 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 firedelt skala, der efterfølgende er omsat til talværdier: 1=aldrig/sjældent, 2=af og til, 3=ofte, 4=meget ofte. 4, der er den højeste score indikerer stor grad af forældretilfredshed med dagtilbuddet. I tabel 8 er resultatet på de spørgsmålsområder fra reliabilitetsanalysen, som er valgt ud i rapporten, sat op med Cronbach's Alpha værdien:

Variabelområder/faktorer	Alpha T5
Information	.823
Indhold og aktiviteter	.880
Tilfredshed med børnehaven	.858

Tabel 8: Reliabilitetsanalyser - forældre

Som det fremgår af tabellen, så er reliabilitetsscoren for de tre udvalgte spørgsmålsområder meget høj (>.800), og de betragtes derfor som pålidelige.

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 (f.eks. Nordahl, 2005; Sunnevåg & Nordahl Ø. 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 Alpha¹⁰ (Christophersen, 2013, s. 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 rapporten, 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.

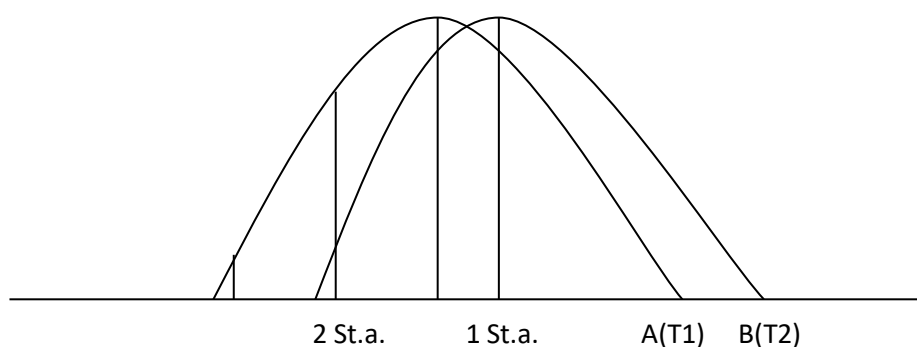
Variationsanalyser og effektmål

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 et al., 2018). Størrelsen på forskellen kan man i

10 Målemetode i forhold til pålidelighed og sammenhæng i data

stedet få frem ved at anvende Cohens d, hvilket vil sige 'forskel udtrykt i standardafvigelse'. Målet er her at komme frem til et standardiseret udtryk for den reelle forskel mellem f.eks. to eller flere grupper.

I figur 9 er der som eksempel forsøgt 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.¹¹, og forskellen mellem A (T1) og B (T2) er ca. halvdelen af dette.



Figur 9: Spredning og forskelle udtrykt i standardafvigelse

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

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

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.

¹¹ St.a. = Standardafvigelse

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, som beskrevet tidligere, 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 f.eks. 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.

Signifikans

Signifikans er et statistisk udtryk, som beskriver, hvorvidt en forskel mellem grupper af informanter, som f.eks. drenge og piger eller to tidspunkter som f.eks. T1 og T2, er tilfældig eller ikke tilfældig. Dette betragtes som et udtryk for den statistiske styrke ved forskellige empiriske forskningsfund. I alle tabeller i denne rapport, som omhandler forskelle og ligheder mellem de forskellige målinger mellem grupper af børn o.l., er det eksakte signifikansniveau indsat. Det signifikansniveau, som sædvanligvis bruges som grænseværdi, er $p = 0.05$. Alle signifikansværdier, som er lavere end dette, indebærer, at forskellen ikke er at betragte som tilfældig. Det vil sige, at signifikansværdier, som er lavere end 0.05, betyder, at forskellen statistisk set er systematisk og relativ stærk.

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 undersøgelsen. Kortlægningsundersøgelsen kræver ligeledes 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 for kortlægningen er 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, 2024). 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). Børns perspektiver omhandler det, Goodlad (1979) kaldte for 'Den erfarede læreplan, og som blev beskrevet i rapportens første kapitel.

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 f.eks. 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 (Nordahl, 2012).

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 at beskrive udvikling over tid fra den første kortlægningsundersøgelse i 2016 (T1) til den femte i 2023 (T5). Der er også lagt vægt på at beskrive variationen mellem dagtilbud i Kolding Kommune, fordi variation indenfor disse variabelområder kan ses som et udtryk for kvaliteten i dagtilbuddene. Denne variation kan, med reference til Goodlad (1979), med fordel analyseres ud fra den proces, som læreplanen gennemgår fra den formelt vedtagne læreplan, til den opfattede og konkret, gennemførte og erfarede læreplan.

Udvikling fra T1 til T5 og 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 betydningsfuldt 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 – på engelsk 'emotional and social wellbeing', er ikke blot nært forbundet med børns psykiske velbefindende her og nu, men også på længere sigt (Davis et al., 2010). At lykkes med at skabe gode trivselsmiljøer i dagtilbud kan derfor også ses som en vigtig indikator på arbejdet med en tidlig, forebyggende indsats (Mehlbye et al., 2009).

Trivsel i dagtilbuddet har lav sammenhæng med f.eks. 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. Trivsel i dagtilbuddet er et udtryk for, hvordan børnene selv oplever, at de har det i hverdagen, og det kan dermed heller ikke forstås som kendetegn ved børnene.

I kortlægningen vurderer de 4-5-6-årige børn bl.a. deres egen trivsel ud fra stillingtagen til fire udsagn med svarmulighederne 'helt enig' (score 4), 'lidt enig' (score 3), 'lidt uenig' (score 2) og 'helt uenig' (score 1). Tabel 9 nedenfor viser gennemsnitsresultaterne samt spredningen (standardafvigelsen)¹² for trivsel ved T1 og T5.

	Antal	Gennemsnit	St.a.	Cohens d	Sig.
T1	1672	3,68	0,40	0,11	P = 0,001
T5	1839	3,72	0,40		

Tabel 9: Udvikling i gennemsnitsresultater og standardafvigelse ift. børns trivsel, T1 og T5

Tabellen viser først og fremmest et højt gennemsnitstal på begge måletidspunkter (T1 og T5). Den korte fortælling er, at børn trives i dagtilbuddene i Kolding, og at de ved den sidste kortlægningsundersøgelse i 2023 giver udtryk for, at de trives signifikant bedre nu end tidligere. Dette er et meget positivt fund, som der er al mulig grund til at fremhæve. Pålideligheden (reliabilitetsscoren) for dette område er noget lav, og det kan tyde på, at børnene ikke forstår spørgsmålene på samme måde. Det understreger, at den samlede score, som er gengivet her, må tolkes med nogen forsigtighed.

At der er høj trivsel blandt de 4-5-6-årige børn i Kolding Kommune, ser vi også i tabel 10, som viser frekvensfordelingen og procent for svar på alle spørgsmål tilknyttet trivsel ved T5.

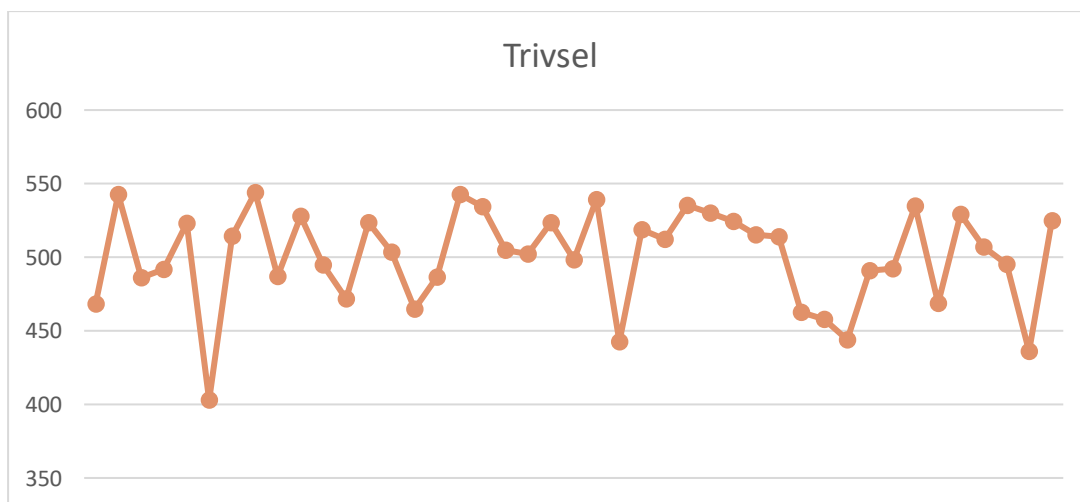
¹² St.a. anvendes fremadrettet som forkortelse for 'standardafvigelse'.

Spørgsmål		Uenig	Lidt uenig	Lidt enig	Enig
Jeg kan godt lide at være i børnehaven	Frekvens	36	24	124	1644
	Procent	2,0	1,3	6,8	89,9
Jeg bliver aldrig drillet i børnehaven	Frekvens	64	95	592	1080
	Procent	3,5	5,2	32,3	59,0
Jeg glæder mig altid til at komme hen i børnehaven	Frekvens	43	43	217	1527
	Procent	2,3	2,3	11,9	83,4
Jeg laver mange sjove ting i børnehaven	Frekvens	30	43	168	1591
	Procent	1,6	2,3	9,2	86,8

Tabel 10: Frekvensfordelingen og procent i børns trivsel, T5

Tre af de spørgsmål, der vises i tabellen, er omkring 85% af alle børnene helt enige i, at de godt kan lide at være i børnehaven, glæder sig til at være der, og at de laver mange sjove ting. Der er lidt lavere score på spørgsmålet 'Jeg bliver aldrig drillet i børnehaven', og der er 8,7% som er enten helt uenig eller lidt uenig i dette udsagn. Det viser, at mobning også er et fænomen, som bør tages alvorligt i dagtilbuddene, selvom det drejer sig om få.

I figur 10 vises variationen i trivsel mellem dagtilbuddene ved T5. Hvert punkt er gennemsnitsresultatet for hvert dagtilbud i forhold til dette område. I figuren er 500 point gennemsnittet for alle dagtilbud ved T5 i Kolding Kommune.



Figur 10: Børns trivsel – variation mellem dagtilbud i Kolding Kommune, T5

Figuren viser, at børnenes vurdering af, hvordan de trives i dagtilbuddet, er forskelligt fra dagtilbud til dagtilbud. Forskellen mellem de fire dagtilbud, hvor børnene trives bedst og de fire, hvor børnene trives dårligst, er på lidt mere end en standardafvigelse (109 point), hvilket må betragtes som en stor forskel.

Selvom gennemsnitsresultaterne for trivsel er høje i Kolding, så viser resultaterne i figur 10, at der er variation mellem dagtilbuddene. I de dagtilbud, hvor der scores noget 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.

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 et al., 2016). Det er her, at inklusionsstrategier operationaliseres, det er her, at anerkendelse af barnet finder sted, og det er her, at omsorg, opdragelse og undervisning sker (Hansen, 2012; Johansson & Samuelsson, 2005).

I dagtilbudsloven (2024) §7 stk.2 står der derfor også 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. I tabel 11 vises gennemsnitsresultatet og standardafvigelsen for T1 og T5 for hele kommunen inden for dette område.

	Antal	Gennemsnit	St.a.	Cohens d	Sig.
T1	1668	3,78	0,40	0,07	P = 0,022
T5	1838	3,81	0,32		

Tabel 11: Udvikling i gennemsnitsresultater og standardafvigelse ift. relationen mellem barn og voksen, T1 og T5

Som det fremgår af tabellen, er der i T5 et gennemsnitsresultat på 3,81 på en skala fra 1 til 4. Dette resultat må betragtes som meget positivt, og det er udtryk for, at de fleste børn i Kolding Kommunes dagtilbud har et godt forhold til de voksne, de møder i deres dagtilbudshverdag. Tabellen viser også, at der fra T1 til T5 har været en signifikant lille fremgang. Som det fremgår af tabellen, så er standardafvigelsen relativ lille, særlig ved T5, hvilket er et udtryk for, at der er tale om små variationer mellem børns oplevelser inden for dette område.

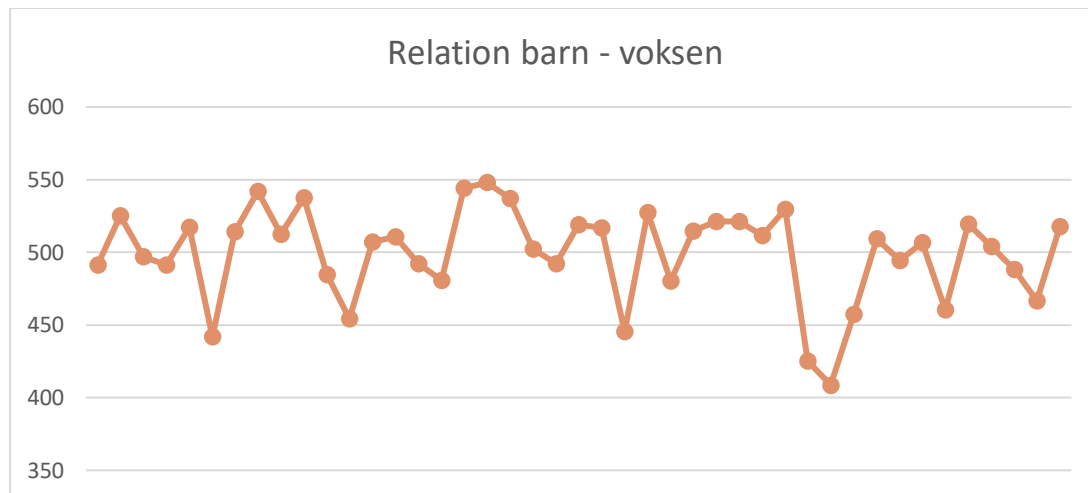
I tabel 12 vises en oversigt over frekvensfordeling og den procentvise fordeling af børnenes svar på hvert af udsagnene knyttet til relationen mellem børn og voksne ved T5.

Spørgsmål		Uenig	Lidt uenig	Lidt enig	Enig
Jeg bliver glad, når de voksne i børnehaven fortæller, at jeg har gjort noget godt	Frekvens	22	12	98	1700
	Procent	1,2	0,7	5,3	92,8
De voksne i børnehaven skælder mig ikke ud	Frekvens	64	76	340	1348
	Procent	3,5	4,2	18,6	73,7
Jeg har det fint sammen med de voksne i børnehaven	Frekvens	23	32	131	1644
	Procent	1,3	1,7	7,2	89,8
Når jeg bliver ked af det, vil jeg gerne trøstes af en af de voksne i børnehaven	Frekvens	53	34	141	1598
	Procent	2,9	1,9	7,7	87,5
De voksne i børnehaven vil gerne høre, når jeg fortæller noget	Frekvens	27	28	151	1619
	Procent	1,5	1,5	8,3	88,7
Jeg bliver aldrig vred på de voksne i børnehaven	Frekvens	34	45	260	1485
	Procent	1,9	2,5	14,3	81,4
De voksne i børnehaven siger tit, at jeg er dygtig	Frekvens	25	28	158	1616
	Procent	1,4	1,5	8,6	88,5
Jeg kan godt lide de voksne i børnehaven	Frekvens	17	25	112	1675
	Procent	0,9	1,4	6,1	91,6

Tabel 12: Frekvensfordelingen og procent ift. enkelt spørgsmål om relationen mellem barn og voksen, T5

Oversigten i tabellen viser, at omkring 85% af børnene er helt enige i, at de bliver lyttet til, får ros, bliver trøstet og godt kan lide de voksne. Dette er meget positive tilbagemeldinger til det pædagogiske personale i dagtilbuddene, og det er et udtryk for, at de gennemgående er relationelt dygtige.

I figur 11 vises variationen mellem dagtilbuddene i Kolding Kommune inden for dette vigtige område, hvor de 4-5-6-årige børn som sagt selv har vurderet deres forhold eller relationer til de voksne i dagtilbuddet.



Figur 11: Relation mellem barn og voksen - variation mellem dagtilbud i Kolding Kommune, T5

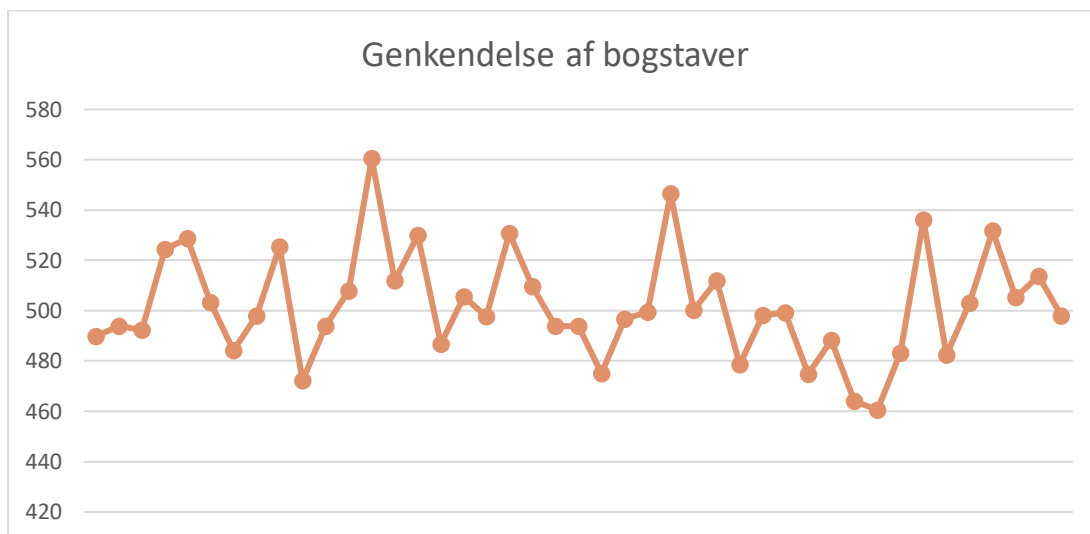
Som det fremgår af figuren, så er der nogle forskelle mellem dagtilbuddene i forhold til, hvordan børnene oplever deres relation til de voksne i deres dagtilbud. I figuren fremgår det enkelte dagtilbuds samlede resultat for dette område. For de fleste dagtilbud, (dem, som scorer mellem 470 og 530), er forskellene ikke større, end hvad der kan forventes. Men for de fire til fem dagtilbud, som scorer lavest, er forskellen fra de øvrige dagtilbud relativ stor. For disse dagtilbud er det vigtigt at være nysgerrig 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 Undervisningsministeriet, 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 vælge det rigtige bogstav blandt fire alternativer. I praksis betyder det, at børnene er blevet spurgt, om de kender navnet på forskellige bogstaver.

I figur 12 vises variationen mellem dagtilbuddene i Kolding Kommune inden for dette område.



Figur 12: Genkendelse af bogstaver - variation mellem dagtilbud i Kolding Kommune, T5

Gennemsnittet på 500 point er et udtryk for, at de fleste børn er i stand til at genkende bogstaver, forstået som at kunne se sammenhængen mellem bogstavlyden og bogstavtegnet. Der er i bund og grund relativ lille forskel mellem dagtilbud inden for dette område, men nogen variation er der. Figuren viser også, at der er to til tre dagtilbud, som scorer en del over gennemsnittet og to, som scorer klart under gennemsnittet. Forskellen mellem disse dagtilbud er så stor, at den ikke kan forklares af forskelle i børnenes baggrunde som f.eks. forældrenes uddannelsesniveau.

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, s. 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 etablere venskaber samt at blive socialt integreret (Lamer, 2013).

Eftersom gode sociale færdigheder har sammenhæng med leg, trivsel og læring hos børn, er det, som nævnt, noget af det vigtigste, børn udvikler i dagtilbuddet, og det bliver dermed et essentielt område at kortlægge. I kortlægningsundersøgelsen er de 4-5-6-årige børns sociale færdigheder vurderet af barnets kontaktpædagog. Skalaen går her fra en til fire, hvor fire er højeste score. I tabel 13 vises gennemsnittet og standardafvigelsen for T1 og T5 for hele kommunen inden for dette område.

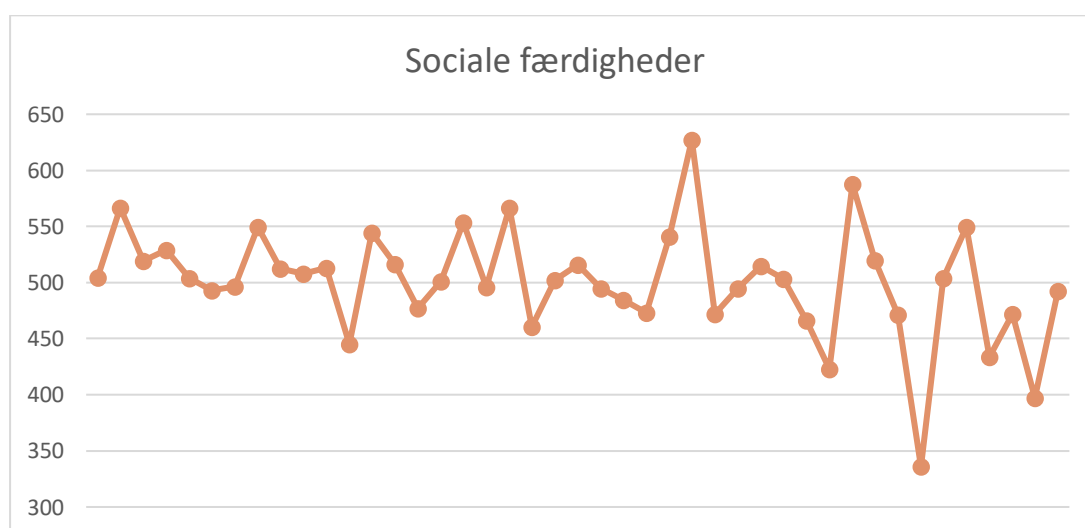
	Antal	Gennemsnit	St.a	Cohens d	Sig.
T1	1710	3,01	0,58	0,10	P = 0,004
T5	1854	3,07	0,61		

Tabel 13: Udvikling i gennemsnitsresultater og standardafvigelse ift. børns sociale færdigheder, T1 og T5

Som det fremgår af tabellen, så er der relativt høje scorer for børns sociale færdigheder. Dette er udtryk for, at de voksne, der har vurderet de 4-5-6-årige børns sociale kompetencer, oplever, at de fleste af børnene børn kan lege godt sammen med andre børn, vise hensyn til hinanden, kan regulere sig selv og udtrykke empati for andre børn. Tabellen viser, at gennemsnittet er signifikant bedre ved den seneste kortlægning (T5) end ved den første kortlægning (T1).

Tabel 13 viser også, at standardafvigelsen er relativ stor, hvilket betyder, at der er variationer mellem børns sociale færdigheder, hvilket er helt naturligt. Spørgsmålet er dog, om variationerne ikke blot er mellem børn, men også mellem dagtilbud.

I figur 13 vises variationen mellem dagtilbuddene i Kolding Kommune inden for området børns sociale færdigheder.



Figur 13: Børns sociale færdigheder - variation mellem dagtilbud i Kolding Kommune, T5

Som det fremgår af figuren, så viser kontaktpædagogens vurderinger af de 4-5-6-årige børns sociale færdigheder store forskelle mellem nogle af dagtilbuddene. De fleste dagtilbuds gennemsnit ligger omkring 500 point, som er gennemsnittet for alle dagtilbud ved T5 i Kolding Kommune, men der er nogle af dagtilbuddene, som skiller sig markant ud. Der er derfor ikke kun variation mellem børn, men også systematiske forskelle mellem dagtilbud.

De dagtilbud, som scorer lavt i kortlægningsundersøgelsen, bør derfor grundigt analysere, hvordan det pædagogiske arbejde med alsidig personlig udvikling og social udvikling udmøntes i praksis. Ligeledes bør det kommunalt overvejes, hvordan disse dagtilbud fremadrettet kan understøttes i deres arbejde med dette vigtige område af børns udvikling (Ogden, 2009; Lamer, 2013).

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 måleområder i dagtilbud (Gjems, 2017). 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 kvalitet ved dagtilbuddets pædagogiske læringsmiljø.

I tabel 14 vises gennemsnitsresultatet og standardafvigelsen for T1 og T5 for hele kommunen inden for dette område.

	Antal	Gennemsnit	St.a.	Cohens d	Sig.
T1	1712	3,19	0,70	-0,06	P = 0,750
T5	1854	3,15	0,74		

Tabel 14: Udvikling i gennemsnitsresultater og standardafvigelse ift. børns sproglige færdigheder, T1 og T5

Som det fremgår af tabellen, så er gennemsnitsscoren ved både T1 og T5 relativ høj. Dette er et udtryk for, at de fleste børn har et alderssvarende sprog. De forstår det mundtlige sprog, og de er i stand til at udtrykke egne ønsker og behov. Samtidig kan de også deltage aktivt i samtaler.

Tabellen viser dog også, at gennemsnitsscorerne er en smule lavere ved T5. Denne forskel kan dog skyldes tilfældigheder, da den ikke er signifikant. Desuden er standardafvigelsen relativ høj ved begge kortlægninger (T1 og T5). Det er et udtryk for, at der er store variationer i de sproglige færdigheder blandt børnene, og fordelingen er sådan, at der er en del børn, som helt klart har et betydeligt mangelfuldt sprog. Det er i alle dagtilbud afgørende, at disse børn får en ekstra opmærksomhed, så de kontinuerligt bliver udfordret på sproget.

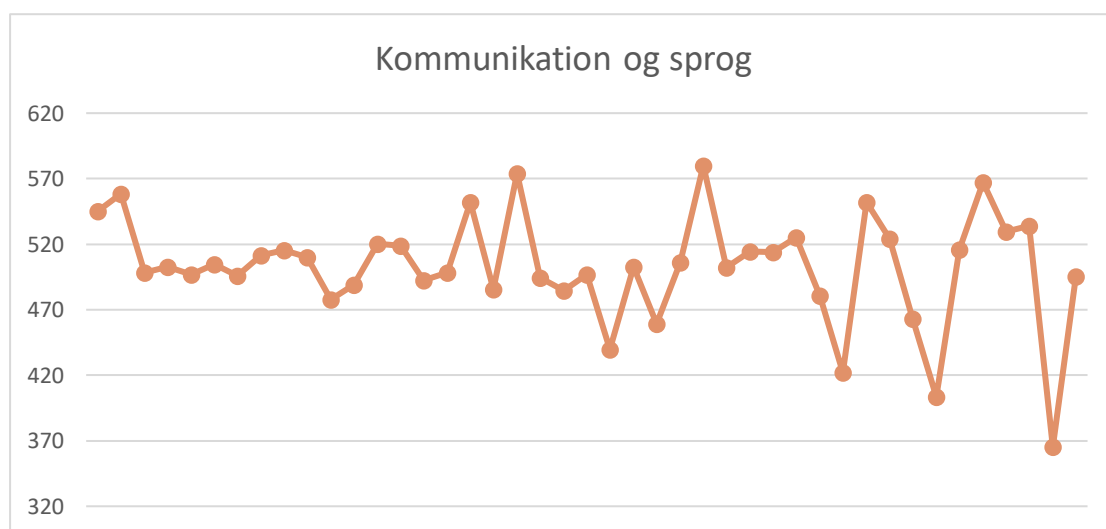
Vi har også analyseret, hvor stor sproglig udvikling der er, fra børnene er fire, til de er fem år ved både T4 og T5. Det vil sige, hvor meget bedre de 5-åriges sprog gennemsnitligt er, set i forhold til de 4-åriges sprog. Disse forskelle er, sammen med standardafvigelsen for de samme områder ved T1 og T5, vist i tabel 15.

		Antal	Gennemsnit	Std.afvigelse	Cohens d	Sig.
T4	4 år	844	2,93	0,76	0,65	P < ,001
	5 år	856	3,39	0,66		
T5	4 år	912	2,95	0,73	0,61	P < ,001
	5 år	851	3,38	0,69		

Tabel 15: Udvikling i gennemsnitsresultater og standardafvigelse ift. de 4 og 5-årige børns sproglige færdigheder, T4 og T5

Tabellen viser, at gennemsnitsresultaterne er omtrent identiske for de 4- og 5-årige ved begge kortlægninger. Forskellen mellem de 4- og 5-årige børn er 0,65 standardafvigelse (Cohens d) ved T4 og 0,61 standardafvigelse ved T5. Dette udtrykker, at normalprogressionen i sproglig udvikling fra man er 4, til man bliver 5 år, er lidt over 0,6 standardafvigelse. Dette er nyttig viden for at kunne vurdere, om børns sprogudvikling i dagtilbuddene er tilfredsstillende.

I figur 14 vises variationen i børns sproglige færdigheder mellem dagtilbuddene i Kolding Kommune.

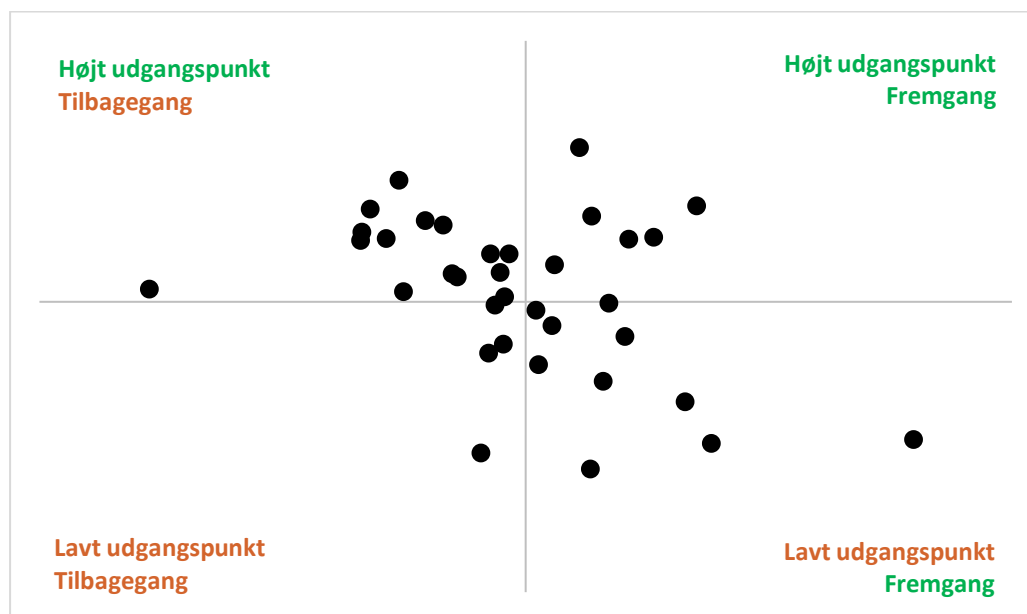


Figur 14: Børns sproglige færdigheder - variation mellem dagtilbud i Kolding Kommune, T5

Figuren viser, at der er relativt store forskelle i gennemsnit i børns sproglige færdigheder mellem dagtilbuddene. Det vil sige, at variationen ikke bare er mellem børn, men at der også er en systematisk variation mellem dagtilbud. Disse forskelle er så store, at det ikke alene kan skyldes f.eks. forældrenes uddannelsesniveau eller kulturelle baggrund. Der er med stor sandsynlighed en sammenhæng med kvalitetsforskelle mellem dagtilbuddene.

De forskelle i børns sproglige færdigheder mellem dagtilbuddene, som vises i figur 14, må betragtes som opsigtsvækkende store. Som det blev vist i tabel 15, så er normalprogressionen i sproglige færdigheder, fra børn er 4, til de er 5 år ved T4 og T5, i gennemsnit 63 point i Kolding Kommune. Det betyder, at der her er flere dagtilbud, hvor gennemsnittet af 4-årige har bedre sproglige færdigheder end gennemsnittet af 5-årige i nogle af de dagtilbud, som scorer lavest. Det er vigtigt, at et resultat som dette giver anledning til, at dagtilbuddene i Kolding Kommune får mulighed for at diskutere og analysere disse forskelle og variationer, og at man får drøftet og delt viden om, hvordan arbejdet med børns sproglige færdigheder foregår i praksis i det enkelte dagtilbud. Målet er, at de dagtilbud, som her scorer lavest, får en mulighed for at lære af dagtilbud med mere succesfuld praksis.

I figur 15 har vi analyseret udviklingen fra T4 til T5 for det enkelte dagtilbud ift. børnenes sproglige færdigheder. I figuren er hver prik et dagtilbud. De dagtilbud, som ligger til højre for den vertikale akse, har haft en positiv udvikling uafhængigt af udgangspunktet ved T4 i 2021.



Figur 15: Udvikling i børns sproglige færdigheder fra T4 til T5 i det enkelte dagtilbud

I forhold til figur 15, så er det særligt vigtigt at påpege, at flere af dagtilbuddene, som scorede lavt ved T4 på spørgsmålsområdet om børns sprog, har haft en stor fremgang. Dette understreger, at det er muligt at forbedre kvaliteten i dagtilbuddenes pædagogik, selvom udgangspunktet ikke er det bedste. Her er det således muligt for andre dagtilbud, som scorer lavt, at lære af dem, som har haft en god udvikling på trods af, at det kvalitative udgangspunkt var udfordrende.

Motorik og fysisk aktivitet

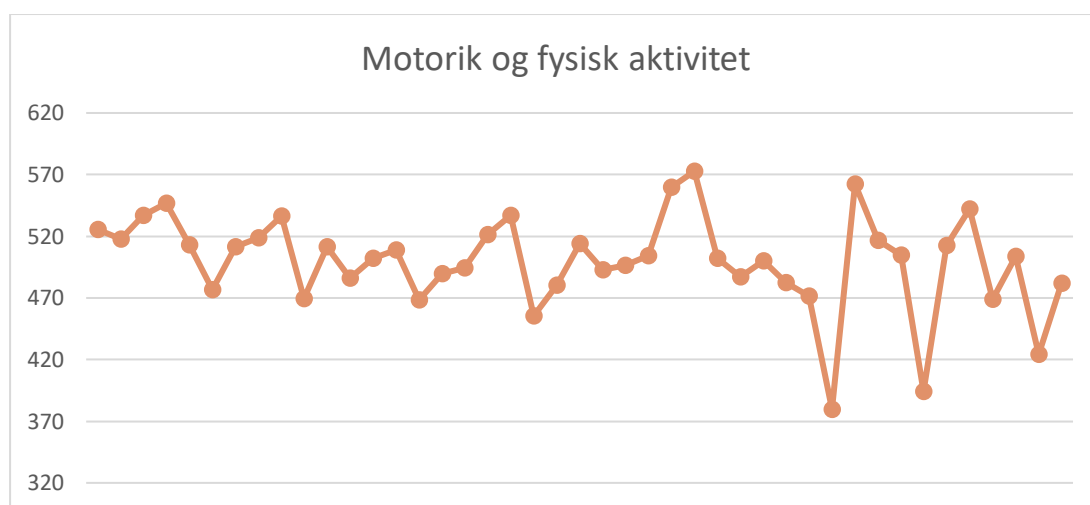
Børns læring om deres krop, sanser og bevægelsesmuligheder er af afgørende betydning for deres motoriske, emotionelle og kognitive udvikling. I den styrkede pædagogiske læreplan arbejdes der derfor bl.a. med børnenes motorik og fysiske aktivitet gennem læreplanstemaet krop, sanser og bevægelse (Børne- og Undervisningsministeriet, 2018). I kortlægningsundersøgelsen vurderer barnets kontaktpædagog barnet på en række områder, der omhandler motorik og fysisk aktivitet såsom barnets evne til at cykle, slå kolbøtte, gynge, 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.

Tabel 16 viser, at der er en svag signifikant fremgang på 0.09 standardafvigelse (Cohens D.) fra T1 til T5 i forhold til motorik og fysisk aktivitet.

	Antal	Gennemsnit	Std.afvigelse	Cohens d	Sig.
T1	1708	3,54	0,55	0,09	P = 0,002
T5	1845	3,59	0,53		

Tabel 16: Udvikling i gennemsnitsresultater og standardafvigelse ift. børns motorik og fysiske aktivitet, T1 og T5

I figur 16 vises variationen mellem dagtilbuddene i Kolding Kommune inden for området børns motorik og fysiske aktivitet.



Figur 16: Børns motorik og fysiske aktivitet - variation mellem dagtilbud i Kolding Kommune, T5

Som figuren viser, så er der også store forskelle mellem dagtilbuddene i Kolding Kommune, hvad angår børns motoriske færdigheder og deres fysiske aktivitet. Mellem flere af dagtilbuddene er forskellen mere end en standardafvigelse (100 point). Dette må betragtes som opsigtsvækkende store forskelle på udviklingsområdet motoriske færdigheder og fysisk aktivitet. Dette kan tyde på, at børn i nogle dagtilbud bliver mere motorisk udfordret end børn i andre dagtilbud.

Som på de fleste lærings- og udviklingsområder er børn afhængige af at blive mødt med både forventninger, udfordringer og støtte, og det kan se ud som om, at nogle dagtilbud er dygtigere end andre til dette. Motoriske færdigheder er ligesom sproglige og sociale færdigheder dermed 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 videndes mellem dagtilbuddene i forhold til dette vigtige område.

Et andet vigtigt opmærksomhedspunkt i det enkelte dagtilbud kunne ligeledes 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'* (Dagtilbudsloven, 2024). Formålet gælder alle børn, og derfor er det også interessant at se på, om der ved T5, i forhold til dette, er forskelle mellem drenge og piger.

I dette afsnit er der inden for de 4-5-6-åriges egne vurderinger og kontaktpædagogernes vurderinger af børnenes forskellige færdigheder derfor analyseret forskelle mellem drenge og piger på vigtige områder. Disse områder er trivsel, genkendelse af bogstaver, sociale færdigheder, motorik og fysisk aktivitet, relation barn-voksen, samt kommunikation og sprog.

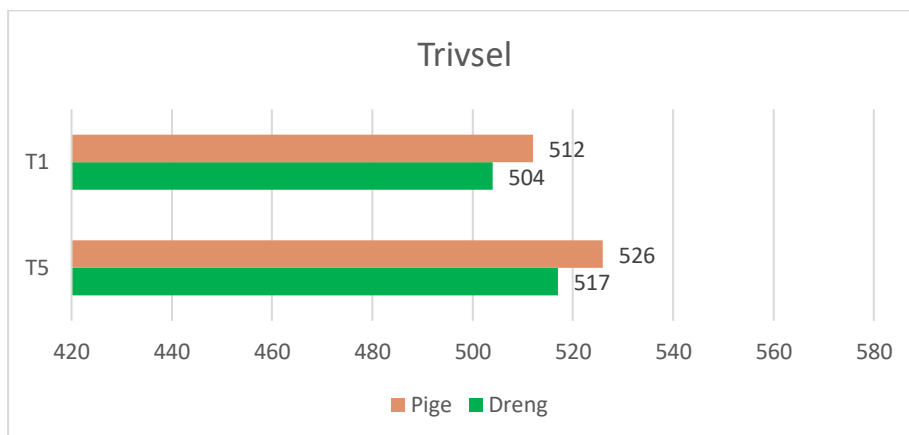
I tabel 17 vises forskelle i gennemsnit og standardafvigelse i svar mellem drenge og piger ved T5.

	Antal	Gennemsnit	St.a.	Cohens d	Sig.
Dreng	942	3,70	0,43	0,09	P = 0,028
Pige	872	3,75	0,35		

Tabel 17: Forskelle i gennemsnitsresultater og standardafvigelse ift. drenge og pigers trivsel, T5

Som det fremgår af tabellen, så ligger gennemsnittet ved T5 for både piger (3,75) og drenge (3,70) 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 = 0,09), er den signifikant, men forskellen er af lille betydning, og det vigtigste fund er her, at både drenge og piger trives godt dagtilbuddene i Kolding.

I figur 17 er forskellen mellem de 4-5-6-årige drenge og pigers trivsel vist i forhold til den første kortlægning i efteråret 2016 (T1) og den femte i efteråret i 2023 (T5).



Figur 17: Forskelle mellem drenge og pigers trivsel, T1 og T5

Som det fremgår af figuren, så har forskellene mellem drenge og piger været stabile fra T1 til T5, samtidig med at udviklingen har været svagt positiv inden for trivsel for både drenge og piger. Derudover er det vigtigt at understrege, at dagtilbuddene i Kolding på dette område scorer bedre end gennemsnittet af andre kommuner (500 point)¹³, 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. I tabel 18 vises forskelle i gennemsnit og standardafvigelse mellem drenge og piger i forhold til bogstavgenkendelse ved T5.

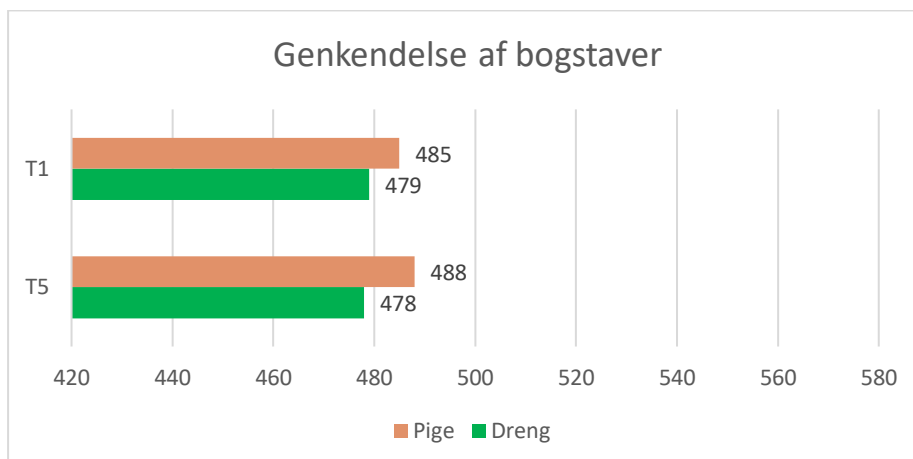
	Antal	Gennemsnit	St.a.	Cohens d	Sig.
Dreng	941	0,50	0,40	0,10	P = 0,005
Pige	870	0,54	0,39		

Tabel 18: Forskelle i gennemsnitsresultater og standardafvigelse ift. drenge og pigers genkendelse af bogstaver, T5

Som det fremgår af tabellen, så er der en lille forskel mellem de 4-5-6-årige drenge og piger i deres genkendelse af bogstaver. Forskellen er signifikant og viser, at pigerne genkender bogstaver en smule bedre end drengene. Udtrykt i standardafvigelse er forskellen 0,10 (Cohens d.), hvilket er en lille forskel.

I figur 18 er forskellen mellem de 4-5-6-årige drenge og pigers genkendelse af bogstaver vist i forhold til T1 og T5.

¹³ I figuren er 500 point på alle områderne det samlede resultat for alle seks kommuner ved den første kortlægningsundersøgelse (T1).



Figur 18: Forskelle mellem drenge og piger ift. genkendelse af bogstaver, T1 og T5

Som det vises i figuren, så er forskellen mellem drenge og piger i genkendelse af bogstaver en smule større ved T5, end den var ved den første kortlægning i 2016 (T1). Denne stigning i forskellen er imidlertid så lille, at den ikke er af betydning.

Som beskrevet tidligere, er området genkendelse af bogstaver vigtigt bl.a. i forhold til børnenes sproglige udvikling, ligesom dette område sammen med det at udvikle nysgerrighed over for tal, mønstre, former mv., også er med til at understøtte, at børnene er bedst muligt forberedt på at begynde i skole (Børne- og Undervisningsministeriet, 2018). Gennemsnittet på omkring 0,5, som opnås her, er et udtryk for, at børnene i gennemsnit genkender ca. hvert andet bogstav, og dermed er det noget, som der fremadrettet kan arbejdes aktivt med for både drenge og piger (jf. tabel 18).

Sociale færdigheder

I kortlægningen får de 4-5-6-årige børn vurderet deres sociale færdigheder af kontaktpædagogerne i dagtilbuddene, og i analysen i tabel 19 er forskellene mellem drenge og piger ved T5 vurderet. I tabellen er disse forskelle fremstillet via det samlede gennemsnit og standardafvigelse.

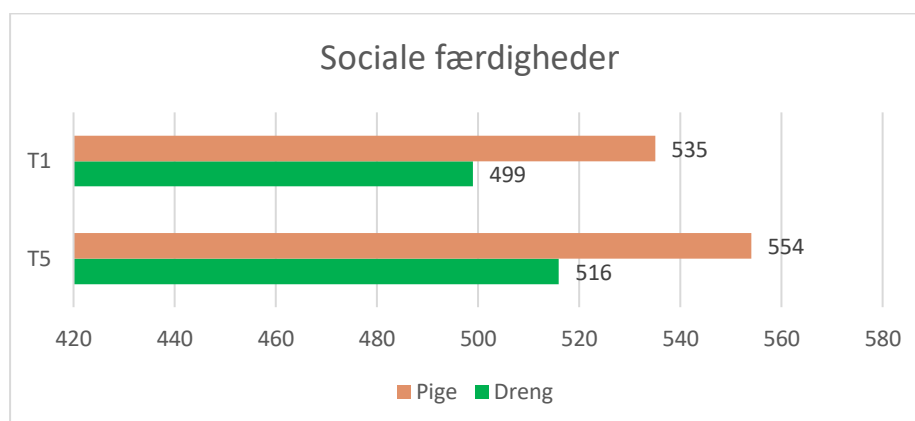
	Antal	Gennemsnit	Std.afvigelse	Cohens d	Sig.
Dreng	961	2,96	0,63	0,37	P < 0,001
Pige	882	3,19	0,57		

Tabel 19: Forskelle i gennemsnitsresultater og standardafvigelse ift. drenge og pigers sociale færdigheder, T5

Som tabellen viser, så er der forskelle mellem drenge og piger i forhold til deres sociale færdigheder, både på gennemsnitsscoren og på standardafvigelsen (Cohens d). Forskellen er 0,37 standardafvigelse, hvilket må betragtes som en relativ stor forskel. Desuden er der 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. Det er vigtigt at påpege, at sociale færdigheder er vurderet af pædagogerne i dagtilbuddene, og at forskelle imellem drenge og piger her er langt større, end når børn vurderer deres egen trivsel.

I figur 19 er forskellen mellem de 4-5-6-årige drenge og pigers sociale færdigheder vist i forhold til T1 og T5.



Figur 19: Forskelle mellem drenge og piger ift. sociale kompetencer, T1 og T5

Figuren viser, at forskellen mellem drenge og piger i forhold til sociale færdigheder er stabil fra T1 til T5. Det positive er her desuden, at der for både drengene og pigerne har været en vis fremgang i forhold til sociale færdigheder. 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

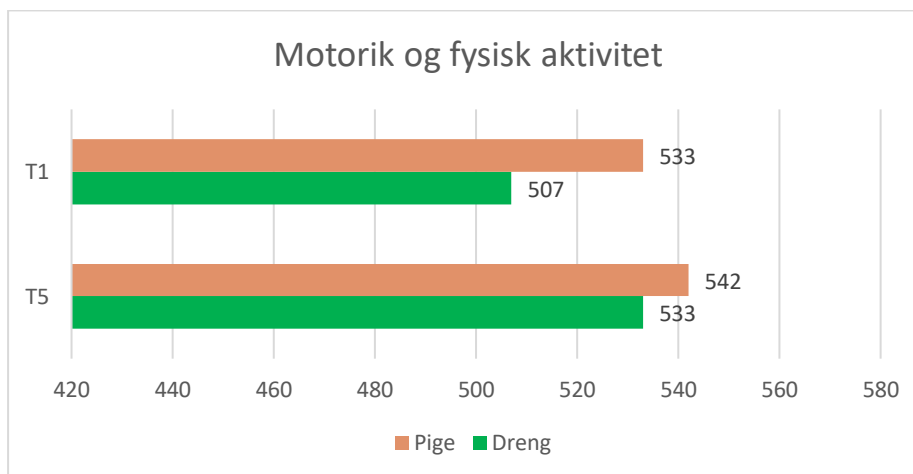
I tabel 20 vises forskellen i gennemsnit og standardafvigelse mellem de 4-5-6-årige drenge og piger og deres motoriske færdigheder og fysisk aktivitet ved T5.

	Antal	Gennemsnit	St.a.	Cohens d	Sig.
Dreng	956	3,57	0,54	0,10	P = 0,023
Pige	878	3,62	0,52		

Tabel 20: Forskelle i gennemsnitsresultater og standardafvigelse ift. drenge og pigers motorik og fysisk aktivitet, T5

Tabellen viser, at der er en lille, men signifikant forskel mellem de 4-5-6-årige drenge og pigers motoriske færdigheder og fysiske aktivitet. Som på de øvrige områder er det pigerne, som har den højeste score. Vurderingen af motoriske færdigheder handler både om grov- og finmotoriske forhold, og således er det måske ikke så mærkeligt, at pigerne bliver vurderet til at have bedre motoriske færdigheder.

I figur 20 er forskellen mellem de 4-5-6-årige drenge og pigers motoriske færdigheder og fysiske aktivitet vist i forhold til T1 og T5.



Figur 20: Forskelle mellem drenge og piger ift. motorik og fysisk aktivitet fra T1 – T5

Figuren viser, at der har været en klar positiv udvikling for særligt drengene i perioden fra den første til den sidste kortlægning i henholdsvis 2016 (T1) og 2023 (T5). Dette tyder på, at drengenes færdigheder nu er klart bedre end tidligere. Hvad dette kan have en sammenhæng med, er vigtigt at drøfte. Desuden er også pigernes motoriske færdigheder blevet vurderet til at være noget bedre end tidligere (T1). Samlet set er det et meget positivt fund ved denne seneste kortlægningsundersøgelse (T5).

Relation barn - voksen

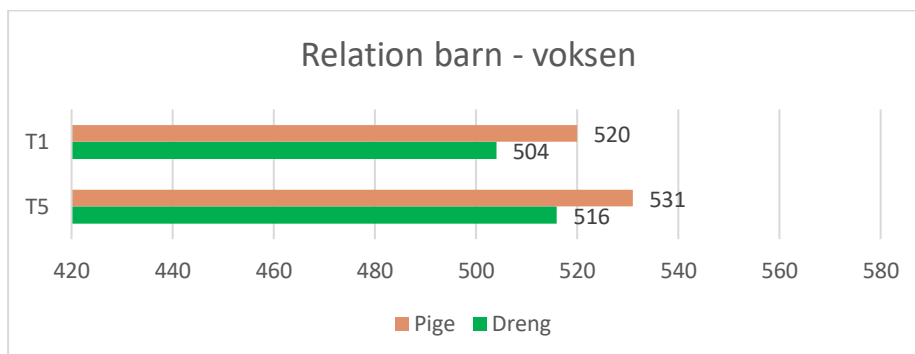
I tabel 21 vises gennemsnittet og standardafvigelsen for henholdsvis de 4-5-6-årige piger og drenge vurderinger af deres relation til de voksne i dagtilbuddene ved T5.

	Antal	Gennemsnit	Std.afvigelse	Cohens d	Sig.
Dreng	941	3,79	0,34	0,17	P < 0,001
Pige	872	3,84	0,28		

Tabel 21: Forskelle i gennemsnitsresultater og standardafvigelse ift. drenge og pigers relation til dagtilbuddets voksne, T5

Tabellen viser, at gennemsnitsscoren er meget høj for både drenge og piger, og at både drenge og piger oplever omsorgsfulde voksne i dagtilbuddet, som kan lide dem, og som de er trygge ved. Der er imidlertid en lille signifikant forskel mellem drengene og pigerne (0,17 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 og piger.

I figur 21 vises udvikling i relation til voksne for drenge og piger fra T1 til T5.



Figur 21: Forskelle mellem drenge og piger ift. relationer mellem barn og voksen fra T1 til T5.

Som det ses i figuren, er forskellene mellem drenge og pigers relation til de voksne stabil fra T1 i 2016 til T5 i 2023, men for begge køn har den udviklet sig i en positiv retning.

Kommunikation og sprog

I tabel 22 vises forskelle i gennemsnitsresultater og standardafvigelse ift. de 4-5-6-årige drenge og pigers sproglige færdigheder.

	Antal	Gennemsnit	Std.afvigelse	Cohens d	Sig.
Dreng	961	3,06	0,75	0,29	P < 0,001
Pige	882	3,25	0,72		

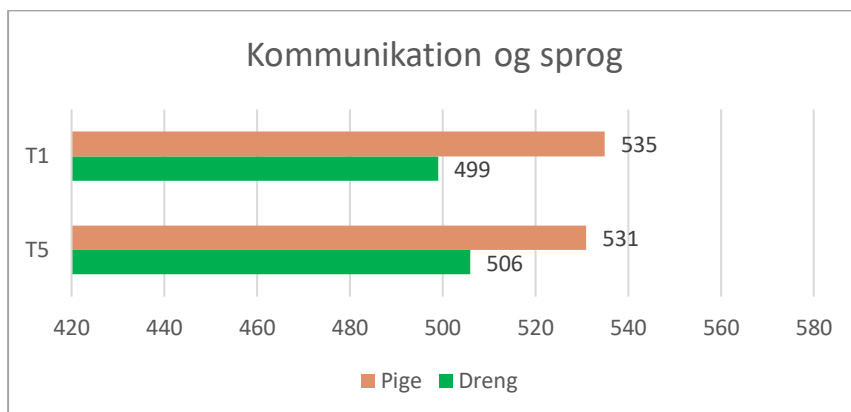
Tabel 22: Forskelle i gennemsnitsresultater og standardafvigelse ift. drenge og pigers sproglige færdigheder, T5

Resultaterne i tabellen indikerer, at der er en signifikant og relativ klar forskel mellem drengenes og pigernes sproglige færdigheder ved kortlægningsundersøgelsen i efteråret 2023 (T5). Cohens d på 0,29 udgør næsten et halvt års forskel i sproglige færdigheder, det vil sige, at drengene ligger et halvt år efter pigerne. Et fund som dette bør fremadrettet give anledning til en diskussion om, hvordan drengenes sproglige færdigheder kan stimuleres mere i dagligdagen i dagtilbuddet.

Børn træder fra fødslen ind i et sprogmiljø, og de er fra begyndelsen afhængige af at de møder voksne, forældre og andre familiemedlemmer, som inddrager dem i sproglige samspil. Al læring - ikke mindst sprogtilegnelse afhænger af gode, trygge relationer mellem voksne og børn. Dagtilbuddets personale og ledelse indgår i denne vigtige opgave (Gjems, 2017).

Da variationen i drengenes sproglige færdigheder er noget større end hos pigerne, og gennemsnitsfærdighederne lavere, er der 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. Derfor bør dette være et særligt opmærksomhedspunkt i dagtilbuddene.

Figur 22 viser forskellene mellem drenge og piger ift. sproglige færdigheder fra T1 til T5.



Figur 22: Forskelle mellem drenge og piger ift. sproglige færdigheder fra T1 til T5.

Ud fra figuren ser vi, at forskellene mellem drenges og pigers scorer på dette område er relativt stabile i perioden fra den første kortlægningsundersøgelse i 2016 (T1) til den femte i 2023 (T5).

Korrelationer

I dette afsnit præsenteres korrelationsanalyser for at se på sammenhænge mellem barnets vurdering og kontaktpædagogens vurdering af barnet på en række centrale områder. Korrelationer udtrykkes i tal fra 0,00 til 1,00 når de er positive. 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. Det er vigtigt at understrege, at korrelationer er sammenhænge mellem to variabler, og de er ikke udtryk for et årsagsforhold.

I tabel 23 vises korrelationer på en række udvalgte områder ift. de 4-5-6-årige børns trivsel, læring og udvikling ved T5.

	Trivsel	Relation barn - voksen	Sociale færdighed.	Kommunikation og sprog	Motorik og fysisk aktivitet
Trivsel	1	,538**	,111**	-,003	,016
Relation barn – voksen	,538**	1	,202**	,114**	,101**
Sociale færdigheder	,111**	,202**	1	,625**	,446**
Kommunikation og sprog	-,003	,114**	,625**	1	,464**
Motorik og fysisk aktivitet	,016	,101**	,446**	,464**	1

** Korrelationen er signifikant på 0,001-niveau (2-tailed)

Tabel 23: Korrelationer på en række udvalgte områder ift. de 4-5-6-årige børns trivsel, læring og udvikling, T5

Tabel 23 viser, at der er en meget stærk sammenhæng (0,54) mellem børnenes trivsel i dagtilbuddet og den relation, de har til voksne. Dette understreger, hvor betydningsfulde de voksne i dagtilbuddet er for, hvordan børnene har det i hverdagen. Desuden 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 også en meget stærk sammenhæng mellem børnenes sproglige og sociale færdigheder (0,62). Dette viser, at børn, som fungerer godt socialt, også har gode sproglige færdigheder og dermed, at sproglige færdigheder læres i socialt samspil med andre og modsat, at sproglige færdigheder er vigtige for social deltagelse. Som en konsekvens af dette bør dagtilbuddene bidrage til, at der skabes flest mulige sociale situationer mellem børn, hvor sproget bruges aktivt. Dette vil gælde både for leg og mere voksenstyrede pædagogiske aktiviteter.

Selvom der kun er svage og tilsyneladende betydningsløse korrelationer mellem børns vurderinger af deres trivsel og relation til voksne og kontaktpædagogernes vurderinger af børns kompetencer, er dette et interessant fund. Disse korrelationer fra 0,00 til 0,11 er udtryk for, at børns trivsel og deres relationer til voksne ikke har nogen sammenhæng med, hvilke kompetencer de har sprogligt, socialt eller motorisk.

Dette kan betragtes som et udtryk for, at dagtilbuddene i Kolding Kommune er stærkt inkluderende. Det er ikke børns kompetencer, som afgør, om de trives eller hvilke relationer, de har til voksne. Dette er en kvalitet ved dagtilbud, som det er væsentligt at opretholde og videreudvikle. Det indikerer også, at de voksne i dagtilbuddene i Kolding Kommune generelt lykkes med at etablere gode relationer til børn helt uafhængigt af deres forudsætninger og sproglige, sociale og motoriske færdigheder. Dette er et vigtigt fund, der peger på, at man i Kolding Kommunes dagtilbud generelt er kommet langt med realiseringen af intentionerne i den styrkede pædagogiske læreplan (Børne- og Undervisningsministeriet, 2018).

Kapitel 4: Forældrene

Et godt samarbejde mellem dagtilbud og hjem og dermed forældresamarbejde fremhæves både i dagtilbudsloven og i den styrkede pædagogiske læreplan, hvor fokus er på, at samarbejde mellem forældre og dagtilbud kan styrke barnets læring og udvikling (Dagtilbudsloven, 2024; Børne- og Socialministeriet, 2018). Når samarbejdet mellem dagtilbuddet og barnets forældre fungerer godt, så rapporteres der ofte om et lavere niveau af adfærdsvanskeligheder, angst, såvel som en bedre sprogudvikling og læring hos barnet, ligesom barnet også er bedre forberedt på skolestart (Arnold et al., 2008; Halgunseth et al., 2009).

I kortlægningen har forældrene i dagtilbuddene bl.a. svaret på fem spørgsmål, der omhandler information mellem dagtilbud og hjem. Forældrene har her svaret på spørgsmål om, hvordan der i institutionen informeres til den samlede forældregruppe f.eks. gennem opslag, billeder, Intra, Aula el.lign. Forældrene har ligeledes skullet svare på spørgsmål om information og kommunikationen mellem dem og personalet ift. deres barns trivsel, læring og udvikling.

Derudover har forældrene svaret på syv spørgsmål, der omhandler deres oplevelse af kvaliteten af det pædagogiske indhold og aktiviteter. Disse spørgsmål har bl.a. omhandlet graden af planlagte aktiviteter, arbejdet med pædagogiske mål, samt hvilke typer af aktiviteter, det er muligt for børnene at deltage i. Desuden har forældrene svaret på syv spørgsmål i forhold til, hvor tilfredse de er med det tilbud, deres barn er i. Disse spørgsmål omhandler forældrenes vurdering af, om institutionen er præget af god ledelse, samt en fælles kultur for hvad der er god praksis, om det pædagogiske personale er engageret og arbejder målrettet med både læring og børnenes trivsel, og om de som forældre generelt er tilfredse med dagtilbuddet. Forældrene har her vurderet udsagn på en skala fra 1 til 4, hvor 1 = aldrig/sjældent, 2 = af og til, 3 = ofte og 4 = meget ofte.

Som beskrevet tidligere i kapitel 2, så er svarprocenten i forældreundersøgelsen ved T5 meget god set i forhold til sammenlignelige undersøgelser. Dette er sandsynligvis resultatet af et godt arbejde i dagtilbuddene for at få hentet besvarelser ind og for et stærkt engagement hos forældrene.

Udvikling i forældrenes vurderinger over tid

I tabel 24 er en oversigt, der viser udviklingen i Kolding Kommunes scorer på 500-pointsskalaen, når vi sammenligner med de øvrige kommuner, som var med i den

først kortlægning i PLF-dagtilbud (T1), indenfor de tre fokusområder for samarbejde med forældre. Det vil sige, beregningsgrundlaget for 500-point er her som de øvrige kommuner scorede ved T1 i 2015¹⁴.

	T1	T2	T3	T4	T5
Information	501	514	512	530	541
Indhold og aktiviteter	508	522	521	528	537
Tilfredshed	515	518	520	529	528

Tabel 24: Oversigt over udviklingen i Kolding Kommune ift. forældrenes tilfredshed ift. samarbejdet med dagtilbuddet

Tabellen viser, at der har været en positiv udvikling i forældrenes vurdering af samarbejdet, indhold og aktiviteter, og tilfredsheden med dagtilbuddet i Kolding Kommune gennem hele perioden fra T1 til T5. Det er et væsentligt fund, som bør medtænkes, når der senere foretages en sammenligning mellem de forskellige dagtilbud i kommunen. Det vil sige, at forældrenes vurderinger er gennemgående positive i forhold til kvaliteten i dagtilbuddene, og at der derfor ikke nødvendigvis er en lav score for et dagtilbud, som scorer noget under gennemsnittet for kommunen. Samlet set er der al mulig grund til at anerkende dagtilbuddene i Kolding for gode resultater inden for dette område.

De positive resultater i forældredelen af kortlægningsundersøgelsen underbygges desuden af en national undersøgelse af forældretilfredshed i dagtilbud fra 2022, hvor Kolding Kommune også var blandt de kommuner, der scorer højest på dette område (Indenrigs- og boligministeriet, 2022).

Tilfredsheden hos forældrene til de yngste børn

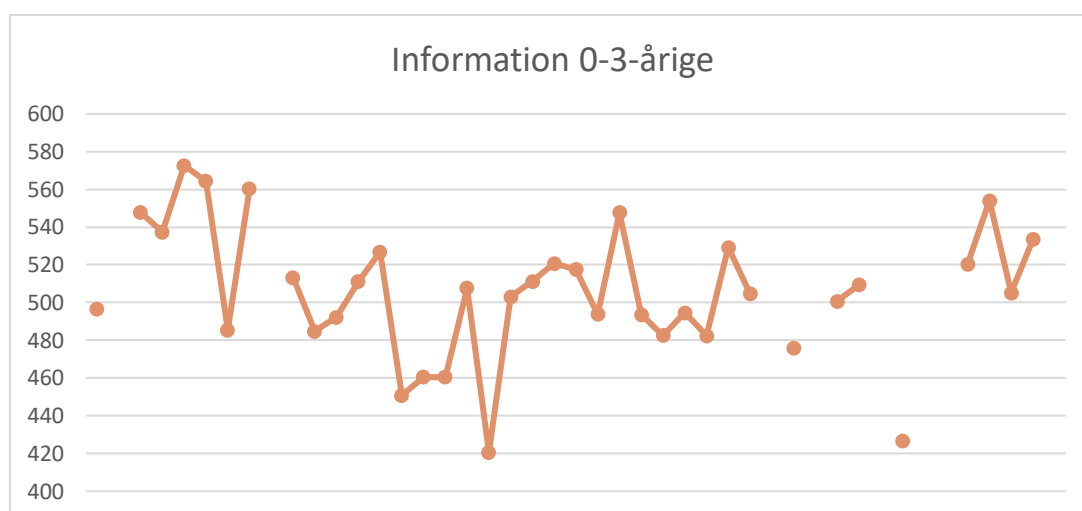
Dette afsnit omhandler tilfredsheden hos forældrene til de yngste børn. Mere konkret vil tilfredshed med indholdet i og samarbejdet med dagtilbuddene hos forældrene til de yngste børn (0-3-årige) blive præsenteret. Derefter følger et lignende afsnit, der omhandler forældrene til de 4-5-6-årige.

Før resultaterne præsenteres, er det vigtigt at gøre opmærksom på, at 500 point i de figurer, som her præsenteres, er beregnet ud fra, at det er gennemsnittet ved T5. Dvs. det er her ikke beregnet ud fra, at gennemsnittet inden for f.eks. information i tabel 24 ovenfor viser 541 point. Vi kan derfor sige, at for alle dagtilbud indenfor forældres vurdering af information gælder det, at scoren er 41 point højere end gennemsnittet af et stort antal dagtilbud i Danmark.

Med den styrkede pædagogiske læreplan har samarbejdet mellem dagtilbud og hjem fået en ny og fremtrædende rolle. Et godt samarbejde mellem dagtilbud og hjem kvalificerer både det pædagogiske personale og forældres indsigt i barnets liv, og det øger opmærksomheden omkring barnets perspektiver. Den løbende di-

alog og udveksling af viden mellem det pædagogiske personale og barnets forældre i afleverings- og hentesituationen er f.eks. vigtigt i forhold arbejdet med at skabe sammenhæng mellem hjem og dagtilbud og opbygge en tillidsfuld relation. Ligeledes er de individuelle forældresamtaler, fællesarrangementer, samt digitale og analoge kommunikationsformer som Intra, tavler mv., en vigtig del af dagtilbudets arbejde med information (Danmarks Evalueringsinstitut, 2021).

I figur 23, der omhandler tilfredsheden med dagtilbuddets information blandt forældrene til de yngste børn, mangler der information fra nogle dagtilbud. Det skyldes, at data med færre end syv informanter ikke præsenteres jf. Datatilsynets bestemmelser om anonymitet. Desuden har flere af dagtilbuddene et lavt antal af informanter, og derfor må resultaterne tolkes med forsigtighed, fordi fejkilderne kan være store. I figuren er 500 point, som tidligere beskrevet, gennemsnittet for alle dagtilbud ved T5 i Kolding Kommune.



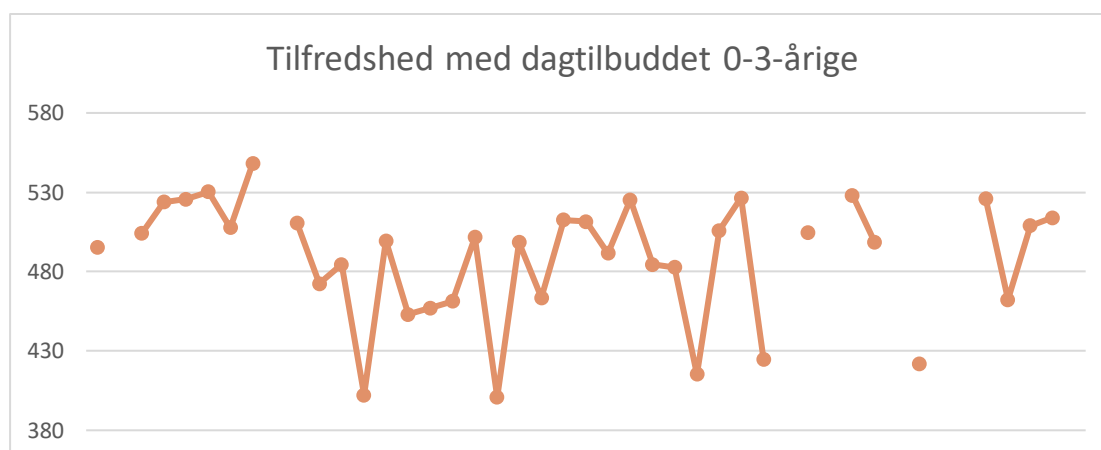
Figur 23: Forældrene til de 0-3-årige børn og deres tilfredshed med informationen mellem dagtilbud og hjem - variation mellem dagtilbud i Kolding Kommune, T5

Det spørgsmålsområde om information, som resultaterne i figuren henviser til, omhandler, hvordan forældrene oplever informationen fra dagtilbuddet om både aktiviteter og deres eget barns udvikling. Som figuren viser, så er der her relativ stor variation mellem dagtilbuddene i Kolding Kommune. Forskellen mellem det dagtilbud, hvor forældrene scorer højest, og det dagtilbud, hvor forældrene scorer lavest, er 1,5 standardafvigelse. Denne forskel indebærer, at nogle dagtilbud er bedre til at informere forældrene end andre. Det betyder, at der er mange forældre til de yngste børn, der i høj grad er tilfredse med den information, de får fra det dagtilbud, deres barn går i, men at der også er forældre, som har en lidt anden oplevelse. Det er dog vigtigt at pointere, at dette er ikke udtryk for, at de generelt er utilfredse, da gennemsnitsscoren i Kolding er høj.

Spørgsmålet i kortlægningsundersøgelsen, hvor forældrene ved T5 scorer lavest, omhandler, hvordan personalet informerer dem om, hvordan dagtilbuddet arbejder med deres barn i forhold til de pædagogiske læreplaner. I den enkelte institution, såvel som mellem institutioner og på kommunalt niveau, er det derfor også fremadrettet vigtigt at diskutere, hvordan information til forældre kan se ud og

foregå som en del af arbejdet med den styrkede pædagogiske læreplan. I den forbindelse er det også essentielt at have for øje, at information til forældre også er en differentieringsopgave, hvor dagtilbuddet også må indtænke forældrenes ønsker og forudsætninger (Børne- og Undervisningsministeriet, 2018, s. 24).

Figur 24 omhandler tilfredsheden med dagtilbuddet blandt forældrene til de yngste børn. Her er der også nogle dagtilbud, hvor vi ikke kan vise resultatet af hensyn til Datatilsynets bestemmelser om anonymitet. Desuden har flere af dagtilbuddene et lavt antal af informanter, og derfor må resultaterne tolkes med forsigtighed, fordi fejkilderne kan være store.



Figur 24: Forældrene til de 0-3-årige børn og deres tilfredshed med dagtilbuddet - variation mellem dagtilbud i Kolding Kommune, T5

Fokusområdet tilfredshed med dagtilbuddet handler om, hvor tilfredse forældrene er med det pædagogiske tilbud og de aktiviteter, deres barn deltager i. I Kolding Kommune er gennemsnitsscoren ved T5 høj på dette spørgsmålsområde. For hele kommunen varierer gennemsnitsscorerne på enkeltspørgsmålene inden for spørgsmålsområdet om forældretilfredshed fra 3,10 til 3,59. Dette må betragtes som meget gode scorere, og det betyder, at forældrene til de 0-3-årige børn er godt tilfredse med institutionernes pædagogiske arbejde generelt og i forhold til deres eget barn.

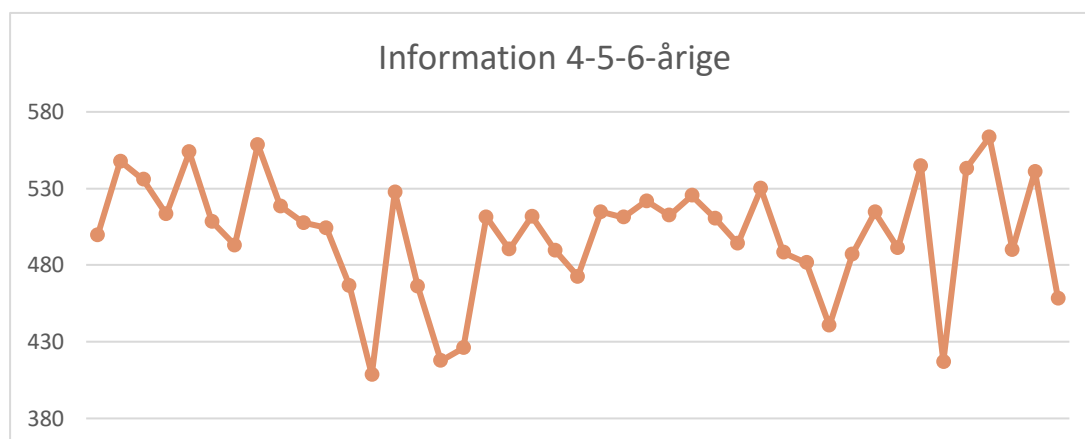
Som figur 24 viser, er der dog også variationer mellem forældrenes tilfredshed, både i det enkelte dagtilbud og dagtilbuddene imellem. Figur 24 viser forskellene mellem de dagtilbud, som scorer højt, og de dagtilbud, hvor forældrene til de yngste børn er mindre tilfredse med dagtilbuddet. Forskellen mellem det dagtilbud, som scorer højest, og det, som scorer lavest, er ca. 1,5 standardafvigelse (147 point), hvilket stadig må betragtes som relativt markant. Samtidig er det vigtigt at understrege, at i nogle dagtilbud er der, som beskrevet, få forældre, som har besvaret spørgsmålene ved T5. Her vil nogle meget tilfredse forældre eller nogle lidt utilfredse forældre have stor indvirkning på gennemsnitsresultatet.

Indenfor forældrenes vurderinger af samarbejdet med dagtilbuddet for de yngste børn er det også værd at bemærke, at det er nogle af de samme dagtilbud, som scorer højt og lavt på alle tre fokusområder. Dette indikerer, at de dagtilbud, som gennemgående er dygtige til at informere og være i dialog med forældrene, med

fordel kunne dele viden/gode erfaringer fra deres praksis med de øvrige dagtilbud.

Tilfredsheden hos forældrene til de ældste børn

Dette afsnit omhandler tilfredsheden hos forældrene til de ældste børn. Mere konkret vil tilfredshed med indholdet i og samarbejdet med dagtilbuddene hos forældrene til de ældste børn (4-5-6-årige) blive præsenteret.



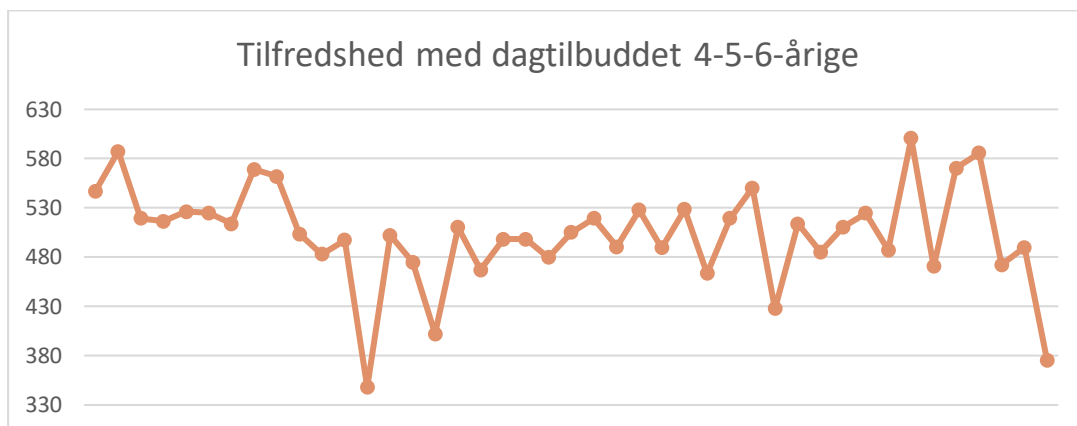
Figur 25: Forældrene til de 4-5-6-årige børn og deres tilfredshed med informationen mellem dagtilbud og hjem – variation mellem dagtilbud i Kolding Kommune, T5

Figur 25 viser, at ved T5 er gennemsnittet for tilfredsheden med den information, man får fra dagtilbuddene, hos forældrene til de ældste børn gennemgående høj. Dette gennemsnit er 500 point i figuren ovenfor. Det understreger, at forældrene til de ældste børn i Kolding Kommunes dagtilbud oplever, at dagtilbuddene giver god information, men som figur 25 også viser, er der ved forældrene til de større børn også en relativ stor variation i forældrenes tilfredshed indenfor spørgsmålsområdet information fra dagtilbuddet.

I figuren er variationen mellem det dagtilbud, som scorer højest, og det, som scorer lavest, næsten 1,5 i standardafvigelse (155 point). Dette er omtrent den samme forskel, som vi finder i vurderingerne fra forældrene til de mindste børn. Det er vigtigt at diskutere og analysere, hvordan de dagtilbud, der scorer lavt på dette område, fremadrettet kan forbedre deres praksis, samt hvordan de kan lære af de dagtilbud, der lykkes med denne vigtige opgave.

På enkeltspørgsmål er forældrene mest tilfredse med den information, de får gennem opslag og billeder, og de er mindre tilfredse med den information, de får direkte om deres eget barns udvikling. Det er sandsynligvis også et udtryk for, at det er mere enkelt at give en generel information gennem billeder end f.eks. at kommunikere tydeligt og præcist med forældrene om deres barns udvikling og læring.

Ud fra forældrenes vurderinger af dagtilbuddets pædagogiske indhold og aktiviteter, kan det se ud til, at dagtilbuddene er bedre til at udvikle planer for pædagogisk indhold og aktiviteter, end de er til at informere om, hvordan de gennemfører disse aktiviteter i hverdagen.



Figur 26: Forældrene til de 4-5-6-årige børn og deres tilfredshed med dagtilbuddet – variation mellem dagtilbud i Kolding Kommune, T5

Ved vurderingerne af den generelle tilfredshed med dagtilbuddet hos forældrene til de ældste børn er det en positiv vurdering, som vises i figur 26. I gennemsnit scorer forældrene samlet 3,30 på spørgsmålene på en skala fra et til fire. Dette indikerer, at forældrene i Kolding Kommune gennemgående er tilfredse med det dagtilbud, de har deres barn i, og at der er mange dagtilbud, som bliver vurderet meget positivt af forældrene. Forældrene giver udtryk for, at personalet er engagerede, at de arbejder målrettet i forhold til deres børn, og at der er en god ledelse af institutionerne.

Figur 26 viser imidlertid også, at der er variation mellem dagtilbuddene. Forskellen mellem de tre dagtilbud, hvor forældrene er mest tilfredse, og de tre dagtilbud, hvor de er mindst tilfredse, er på 2,1 standardafvigelse (214 point). En sådan forskel må betragtes som meget stor og give grundlag for refleksion, særligt i de dagtilbud som scorer lavt. Ligeledes er der ved vurderingerne på dette område hos forældrene til de ældste børn nogle dagtilbud, som vurderes højt på alle tre områder, og andre dagtilbud hvor vurderingerne er gennemgående lave på alle tre områder. Det er udtryk for, at nogle dagtilbud i Kolding Kommune sandsynligvis har en gennemgående god praksis for dialog med forældrene samtidig med, at de har et pædagogisk tilbud af en relativ god kvalitet ifølge forældrenes vurdering. Disse dagtilbud bør identificere og opretholde deres gode praksis. Samtidig er det tydeligt, at de dagtilbud, som scorer lavt i forældrenes vurderinger, bør lære af de dagtilbud, som har en god praksis.

De variationer, som vises i de forskellige figurer over forskelle mellem dagtilbud, kan ikke være et udtryk for tilfældigheder. Når nogle dagtilbud gennemgående klarer sig godt på alle fokusområderne, og andre bliver vurderet lavt af forældrene på samarbejde og tilfredshed, ser det ud til, at forældrenes oplevelse af det tilbud, deres barn får i Kolding Kommune, i for stor grad er afhængig af, hvilket dagtilbud barnet går i.

En sammenligning af tilfredsheden hos forældrene til de yngste og de ældste børn

Tabel 25 viser, at gennemsnitsresultaterne for både de yngste og de ældste børn er gode, fra 3,16 til 3,37 på en skala fra 1 til 4.

	0-3-årige			4-5-6-årige		
	N	Gen.snit	Std.af.	N	Gen.snit	Std.af.
Information	1289	3,16	,650	1553	3,20	,605
Tilfredshed med dagtilbuddet	1287	3,37	,545	1550	3,28	,553

Tabel 25: Sammenligning mellem gennemsnitsresultater og standardafvigelse for forældrene til de 0-3-årige og 4-5-6-årige børn; T5

Tabellen viser også, at der gennemgående er relativ lille forskel mellem de to grupper af forældre. Desuden er også variationen mellem forældrene (standardafvigelsen) omtrent lige stor inden for begge forældregrupper. Standardafvigelsen mellem 0,55 og 0,65 på en skala fra en til fire er imidlertid et udtryk for, at der i Kolding Kommune er forældre, som er mere tilfredse med deres barns dagtilbud end gennemsnittet, men også at der er forældre, som klart er mindre tilfredse.

Forældrene til de yngste børn er lidt mere tilfredse med dagtilbuddet, end forældrene til de ældste børn er. Gennemsnitsscoren er henholdsvis 3,37 for de yngste børn og 3,28 for de ældste børn, hvilket udgør en forskel på 0,17 standardafvigelse. Det er en lille forskel, men samtidig er det positivt, at forældrene til de mindste børn scorer relativt højt, fordi mange har været bekymret for tilbuddet til de yngste i dagtilbuddet. Dette fund viser, at forældrene til de mindste børn gennemgående er tilfredse og lidt mere tilfredse end forældrene til de ældste børn i dagtilbuddene.

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 (Robinson, 2018; Lindeberg et al., 2021). Herhjemme understreger de dagtilbudspolitiske dagsordner (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, forældrene 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 et al., 2014; Taggart et al., 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 i kapitel 1. 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. Det er især 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).

Personalets vurdering af egen kompetence er derfor vigtig. Samtidig er det vigtigt at påpege, at denne type selvsvurdering har en tendens til at give et bedre resultat, end hvis eksterne havde vurderet de ansattes reelle kompetencer. Nedenfor i tabel 26 præsenteres gennemsnittet og standardafvigelsen for dette område ved T1 og T5.

	Antal	Gennemsnit	St.a.	Cohens d	Sig.
T1	917	3,56	0,40	- 0,22	P < ,001
T5	809	3,47	0,43		

Tabel 26: Personalets vurdering af egen kompetence fra T1 – T5

Som det fremgår af tabellen, så er gennemsnitsscoren for personalets vurderinger af egen kompetence ved både T1 og T5 ca. 3,5 på en skala fra en til fire. Dette er en høj score og ligger f.eks. klart over de gennemsnitsscorer, vi finder, når lærere i skolen vurderer sig selv ud fra samme spørgsmål. Resultatet indikerer derfor, at de

ansatte gennemgående vurderer deres kompetencer som gode og tilstrækkelige i det pædagogiske arbejde i dagtilbuddene. Som tabellen viser, er der en vis spredning her (standardafvigelse). Det resultat fortæller, at der også er medarbejdere i Kolding Kommunes dagtilbud, som ikke oplever, at de lykkes særlig godt. Ligeledes er der en svag negativ udvikling inden for området fra T1 til T5 på 0,22 standardafvigelse, men i betragtning af den høje gennemsnitsscore bør dette ikke tillægges for stor vægt.

I figur 27 er forskelle mellem dagtilbuddene i Kolding Kommune på dette vigtige område vist. Her er der også nogle dagtilbud, hvor vi ikke kan vise resultatet af hensyn til Datatilsynets bestemmelser om anonymitet¹⁵.



Figur 27: Forskelle mellem dagtilbud ift. personalets vurdering af egen kompetence – variation mellem dagtilbud i Kolding Kommune, T5

Figuren viser, at der er en relativ stor spredning mellem dagtilbuddene på dette område. Forskellen mellem de dagtilbud, som scorer højest og lavest er ca. 1,6 standardafvigelse (158 point), hvilket må betragtes som markant. Disse forskelle mellem dagtilbud på dette vigtige område kan både have noget at gøre med de ansattes egne kompetencer og den kultur, der eksisterer i det enkelte dagtilbud. Det vil sige, at der kan være dagtilbud, hvor kulturen og medarbejdernes indstilling er, at de ikke lykkes særlig godt af forskellige årsager, som f.eks. begrundes i de børn, der går i dagtilbuddet. Men da vi ved, at denne type oplevelse af de ansattes 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 det et område, hvor dagtilbuddene kan lære af hinanden, idet der er dagtilbud i Kolding Kommune, der fra T1 til T5 er lykkedes med ikke blot at forbedre, men også fastholde og fortsat udvikle personalets tro på egen mestring over tid.

Som det blev beskrevet i forbindelse med professionel kapital i kapitel 1, 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 særsomt fokus på både institutions- og forvaltningsniveau. I den forbindelse er medarbejdernes oplevelse af graden og karakteren af deres

¹⁵ Dette gælder også for figur 28 og 29.

samarbejde med kolleger et vigtigt opmærksomhedspunkt. Ligeledes vil det være afgørende at fremhæve områder, hvor de ansatte lykkes, og hvor både børn og forældre er tilfredse.

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 (Sharmahd et al., 2017; Thornton & Wansbrough, 2012). 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 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).

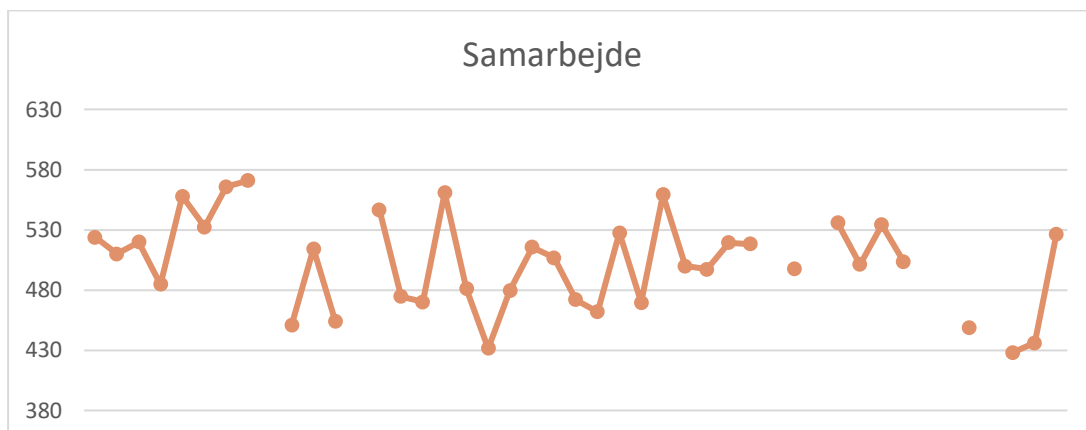
Samarbejde mellem de ansatte i dagtilbuddene kan bidrage til, at variationen i kvalitet internt i hver institution bliver mindre. Det vil sige, at kvaliteten af det tilbud, børn modtager, er mindst muligt afhængig af hvilken afdeling, de er i, eller hvilke ansatte, de møder. Nedenfor i tabel 27 præsenteres gennemsnittet og standardafvigelsen for dette område ved T1 og T5.

	Antal	Gennemsnit	St.a.	Cohens d	Sig.
T1	917	3,26	0,56	- 0,02	P = 0,666
T5	809	3,25	0,55		

Tabel 27: Udvikling i personalets samarbejde fra T1 – T5

Tabellen viser, at omfanget af og indholdet i samarbejdet mellem de ansatte er det samme ved T5 i 2023, som det var ved T1 i 2016. Variationen (standardafvigelsen) i de ansattes vurderinger er også den samme. Som det fremgår af figuren, så er der en relativ høj gennemsnitsscore på 3,25 på en skala fra en til fire i personalets vurdering af deres samarbejde. De giver udtryk for, at de er helt enige i, at de samarbejder om planlægning og gennemførelse af pædagogisk praksis i dagtilbuddene. Det er positivt og bør danne et godt grundlag for videreudvikling af kommunens dagtilbud.

Ud fra disse vurderinger ser det ud til, at der i Kolding Kommune er velfungerende professionelle læringsfællesskaber i de fleste dagtilbud. Standardafvigelsen er imidlertid relativ stor og er sandsynligvis udtryk for, at der er variation både internt i dagtilbuddene og mellem de enkelte dagtilbud, hvilket er et fund, som kalder på opmærksomhed både internt i det enkelte dagtilbud såvel som på forvaltningsniveau. I figur 28 vises forskelle mellem dagtilbuddene i gennemsnitsscorer for samarbejde mellem de ansatte.



Figur 28: Forskelle mellem dagtilbud ift. personalets vurdering af samarbejde i dagtilbuddet – variation mellem dagtilbud i Kolding Kommune, T5

Figuren viser, at der er relativt store forskelle mellem de enkelte dagtilbud på dette område. F.eks. er forskellen mellem de fem dagtilbud, som scorer højest, og de fem dagtilbud, som scorer lavest, ca. en standardafvigelse på 1,15 (115 point). Det betyder, at der i mange dagtilbud er et godt samarbejde i de professionelle læringsfællesskaber, sådan som de ansatte vurderer det, men der er også nogle dagtilbud, som har et stykke vej endnu i forhold til udvikling af en kollektiv kultur. For både børnene i dagtilbuddene og forældrene er det afgørende, at det pædagogiske personale samarbejder og har en god dialog.

Medarbejdernes vurdering af ledelsen af institutionen

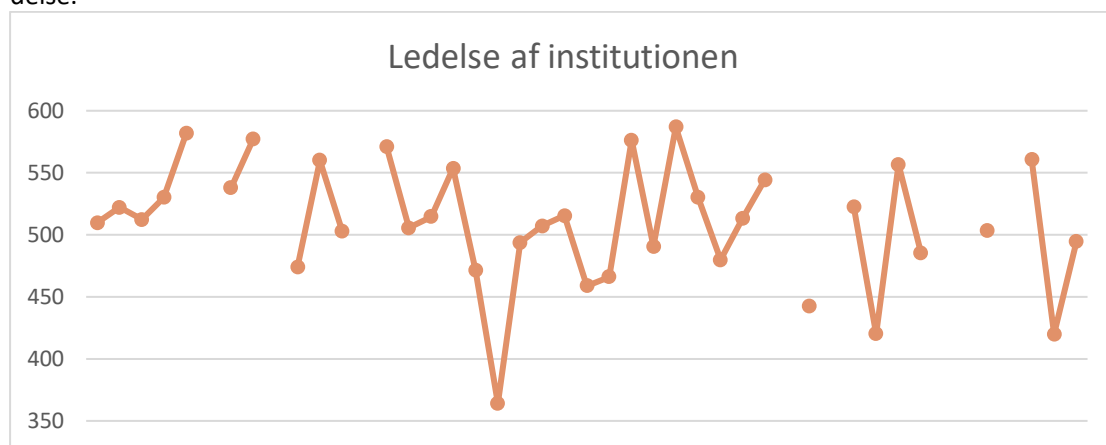
Vurderingen af dagtilbuddets ledelse er her lavet af dagtilbuddets medarbejdere og indeholder nogle af de samme tematiske områder, som ved ledelsens vurdering af egen pædagogiske ledelse, hvilket behandles i kapitel 6. I tabel 28 vises gennemsnitsscoren og standardafvigelsen ved T1 og T5.

	Antal	Gennemsnit	St.a.	Cohens d	Sig.
T1	920	3,29	0,69	0,00	P = 0,953
T5	806	3,29	0,70		

Tabel 28: Personalets vurdering af egen ledelse, T1 og T5

Tabellen viser, at gennemsnitsscoren på de ansattes vurderinger af ledelsen er nøjagtig den samme ved T1 og T5. Dette gælder også for variationerne i de ansattes vurderinger. Gennemsnitsscoren på 3,29 på en skala fra en til fire viser, at medarbejderne vurderer ledelsen i dagtilbuddene til at være relativ god ved både T1 og T5. Det er udtryk for, at de ansatte i gennemsnit vurderer, at der er en tydelig ledelse i institutionerne, og at ledelsen tager ansvar for det pædagogiske arbejde. Men der er også en relativ større spredning (standardafvigelse) i det pædagogiske personales vurderinger af egen ledelse. Dette indikerer, at der både kan være variation mellem dagtilbud i forhold til ledelsen, men også at de enkelte ansatte kan opleve ledelsen af dagtilbuddet forskelligt.

I figur 29 vises variationen mellem dagtilbud i personalets vurdering af egen ledelse.



Figur 29: Forskelle mellem dagtilbud i personalets vurderinger af egen ledelse – variation mellem dagtilbud i Kolding Kommune, T5

Figur 29 viser, at der er betydelige forskelle i gennemsnitsresultaterne mellem dagtilbud ved T5 i forhold til, hvordan det pædagogiske personale vurderer egen ledelse. Forskellen er her 1,8 standardafvigelse (181 point mellem de tre bedste og de tre dårligste vurderinger). Det indikerer, at der i Kolding Kommune er store forskelle i ledelse, sådan som dagtilbuddets medarbejdere vurderer det.

Da vi ved, at ledelse af dagtilbud er vigtigt for den pædagogiske kvalitet (Robinson, 2018; Lindeberg et al., 2021), er dette et resultat, som bør analyseres og drøftes i dagtilbuddene og kommunen. Samtidig er gennemsnitsresultatet relativt højt, så mange af de dagtilbud, som f.eks. scorer mellem 450 og 500 point, har en ledelse, som de ansatte er tilfredse med.

Kapitel 6: Ledelsen

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.). Evalueringskulturen kan også beskrives som en forbedrings- og læringskultur, og arbejdet med læreplanen 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 med at skabe gode betingelser for børns leg og udvikling, samt på det pædagogiske personales faglige udvikling og læring (Hansen, 2020b; Robinson, 2018).

Forskningen peger også på, at kvaliteten af den pædagogiske ledelse har en sammenhæng med børns læring. Udøvelse af pædagogisk ledelse indvirker dog ikke *direkte* på børns læring, men *indirekte* gennem de pædagogiske medarbejderes praksis (Robinson, 2014; Timperley, 2018). Et centralt spørgsmål ift. forbedringsarbejde er derfor, hvordan ledelsen kan få indflydelse på det pædagogiske personales praksis, så børnene i størst mulig grad får realiseret deres potentiale for læring og samtidig oplever et trygt og inkluderende læringsmiljø i dagtilbuddet.

Irgens (2016) kobler 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 f.eks. 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, 2018).

Ledelsens forbrug af tid

I tabel 29 og 30 vises, de samlede gennemsnitsresultater og standardafvigelse ved T1 og T5 i forhold til lederne vurdering af den tid, de har brugt på forskellige opgaver og den tid, de planlægger at bruge fremover på de samme opgaver. Spørgsmålene relaterer sig til mål, visioner, pædagogisk praksis, børnenes trivsel og læring, atmosfære i institutionen og administrative opgaver. Skalaen er her tredelt, hvor lederne har afkrydset henholdsvis; for lidt tid (1), noget tid (2) og meget tid (3).

I tabel 29 vises ledelsens vurdering af 'tid brugt på ledelsesopgaver':

	Antal	Gennemsnit	St.a.	Cohens d	Sig.
T1	114	2,51	0,32	0,08	P = 0,547
T5	93	2,53	0,27		

Tabel 29: Tid brugt på ledelsesopgaver

Som det fremgår af tabellen, vurderer lederne i Kolding Kommunes dagtilbud, at de i gennemsnit bruger meget tid på alle de opgaver, som blev beskrevet ovenfor. Den opgave, de bruger mest tid på, er på at skabe en god atmosfære i institutionen, og mindst tid bruger de på institutionens mål og visioner. Der er en del variation i lederne svar, men de fleste bruger noget tid og meget tid på alle opgaver.

I tabel 30 vises ledelsens vurdering af 'tid brugt på ledelsesopgaver fremadrettet':

	Antal	Gennemsnit	St.a.	Cohens d	Sig.
T1	113	2,54	0,30	0,17	P = 0,218
T5	93	2,59	0,29		

Tabel 30: Tid brugt på opgaver fremadrettet

Tabellen viser, at gennemsnitstidsforbruget fremadrettet er omtrent det samme som den tid, lederne vurderer, de har brugt på forskellige opgaver (tabel 29). Det er også interessant, at lederne planlægger at bruge mindst tid på mål og visioner og mest tid på dagtilbuddets atmosfære. Det vil sige det samme, som de har brugt mindst og mest tid på hidtil. Det er et udtryk for, at lederne i lav grad planlægger at omprioritere deres tidsforbrug.

Pædagogisk ledelse

I kortlægningen vurderer dagtilbuddets ledelse, hvordan de selv mener at være lykkedes med at lede institutionen pædagogisk. Lederne har her vurderet sig selv på en skala fra en til fem. I tabel 31 er gennemsnittet og standardafvigelsen for lederne vurdering af egen pædagogiske ledelse ved T1 og T5 vist.

	Antal	Gennemsnit	St.a.	Cohens d	Sig.
T1	114	4,53	0,39	-0,07	P = 0,614
T5	93	4,51	0,36		

Tabel 31: Ledelsens egen vurdering af den pædagogiske ledelse af institutionen fra T1 – T5

Tabellen viser, at ved begge kortlægninger er gennemsnitsscoren omkring 4,5, hvilket må betragtes som meget positivt både i 2016 og 2023. Både T1 og T5 viser meget høje scorer i ledelsernes egen vurdering af den pædagogiske ledelse, og der er en lille variation (standardafvigelse) i svarene. Det indikerer, at lederne i Kolding Kommunes dagtilbud vurderer sig selv relativt ens i forhold til dette spørgsmålsområde. Samlet udtrykker det, 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, er resultatet stabilt fra T1 til T5, og der er ingen signifikant forskel. Pga. Datatilsynets krav om anonymitet kan vi ikke vise forskelle i gennemsnitsscorerne mellem dagtilbuddene i forhold til dette område. Når vi sammenligner ledelsernes vurderinger af egen pædagogiske ledelse med de ansattes vurdering af den pædagogiske ledelse i dagtilbuddene, vurderer de ansatte den pædagogiske ledelse lavere end ledelsen selv (se kap. 5). Der er også en betydelig større variation (standardafvigelse) i personalets vurderinger af ledelsen. Det giver et grundlag for, at ledelserne i de forskellige dagtilbud muligvis kunne involvere personalet noget mere i, hvordan dagtilbuddene kan og bør ledes. Personalet har erfaringer og oplevelser med ledelse, som det kunne være nyttigt, at lederne selv havde kendskab til. Det ville sandsynligvis ikke undergrave ledelsens autoritet, snarere tværtimod.

Ledelse af institutionskulturen

Spørgsmålsområdet om ledelse af institutionskulturen handler om, hvordan lederne vurderer personalets samarbejde, hvordan personalet følger op på sit ansvar og den pædagogiske praksis i det enkelte dagtilbud. Gennemsnitsresultatet og standardafvigelsen ved T1 og T5 for dette område er vist i tabel 32.

	Antal	Gennemsnit	St.a.	Cohens d	Sig.
T1	115	4,20	0,42	0,10	P = 0,466
T5	93	4,25	0,47		

Tabel 32: Ledelse af institutionskulturen, T1 og T5

Tabellen viser, at der ikke er signifikante ændringer i ledelsens vurdering af institutionskulturen fra 2016 til 2023. Gennemsnitsresultatet for T5 på 4,25 er relativt højt på en skala fra en til fem, men det er lavere, end når ledelsen vurderer sin egen pædagogiske ledelse - jf. tabel 31, hvor gennemsnittet ved T5 var på 4,51. Variationen (standardafvigelsen) er også noget højere, end når ledelsen vurderer sig selv. Her er der åbenbart variation mellem dagtilbuddene i kommunen.

Medarbejderne har også taget stilling til flere af de spørgsmål vedrørende institutionskulturen, som ledelsen har vurderet. Her er ledelsens og medarbejdernes vurderinger i gennemsnit relativt ens, og når to forskellige informantgrupper har de samme vurderinger, tyder det på, at disse er både gyldige (valide) og pålidelige (reliable). Det understreger, at resultaterne både på dette område og på andre områder i kortlægningen er til at stole på, og at resultaterne derfor bør både beskrives og analyseres nøje.

Kapitel 7: Konklusion og perspektivering

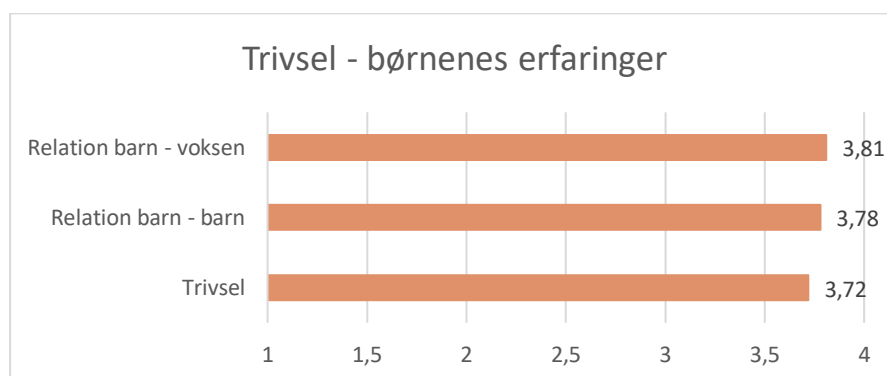
I rapportens sidste kapitel drøftes og perspektiveres hovedfund og de udfordringer, som den femte kortlægningsundersøgelse viser. Som det fremgår af de resultater, der pt. er præsenteret i rapporten, så scorer dagtilbuddene i Kolding Kommune gennemgående godt på de fleste indikatorer, som er mål for undersøgelsen. Det indikerer, at dagtilbudsområdet i Kolding overordnet har en høj kvalitet.

I forhold til Goodlad (1979) og de læreplansniveauer, der blev beskrevet i kapitel 1, er det vigtigt at understrege, at disse resultater også peger på, at kvaliteten også er god på erfaret læreplansniveau. Det vil sige, at både børnenes egne erfaringer fra dagtilbuddene og deres sproglige og sociale kompetencer er kvalitativt gode og har udviklet sig positivt fra den første kortlægningsundersøgelse i 2016 (T1) til den seneste i 2023 (T5). Det understreger også, at de vigtigste nationale mål i den styrkede pædagogiske læreplan (Børne- og Undervisningsministeriet, 2018) i høj grad realiseres af dagtilbuddene i Kolding Kommune.

Det store flertal af børn trives, lærer og udvikler sig godt

I debatten om hvordan børn og unge har det i dag, både i samfundet og i de pædagogiske institutioner, er det på mange måder en fremherskende fortælling, at mange mistrives og oplever hverdagen som svær. Der er derfor også grund til at bemærke og at glædes over dét, det store flertal af de 4-5-6-årige børn i Kolding Kommunes dagtilbud fortæller om deres egen dagtilbudshverdag.

I figur 30 viser børnenes svar, at de fleste 4-5-6-årige børn trives i deres dagtilbudshverdag, og at de har et tæt og godt forhold til de voksne:

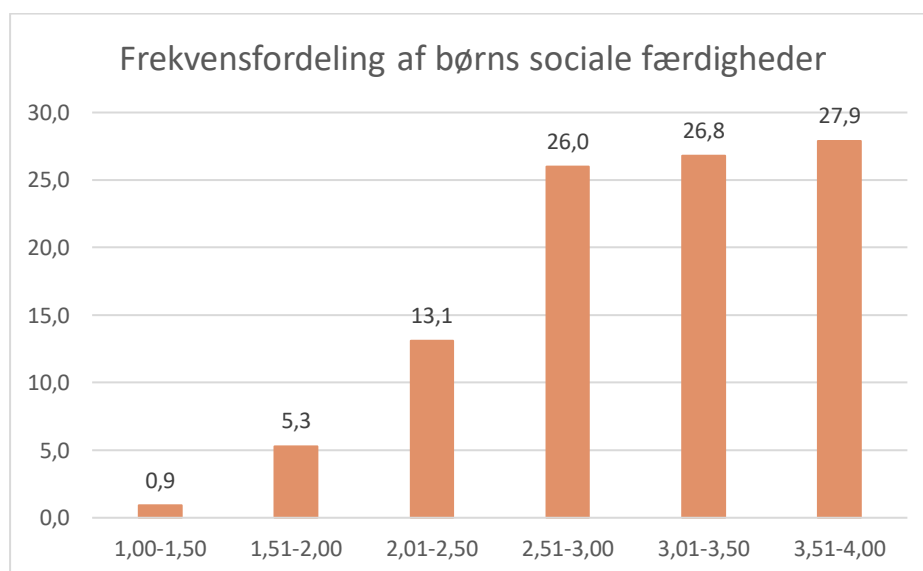


Figur 30: Samlede kommunale resultater ift. børnenes erfaringer og oplevelser om relation barn-voksen, barn-barn og egen trivsel, T5:

Mere konkret viser figuren, at børnene på en skala fra en til fire i gennemsnit scorer omkring 3,80 på relationer til voksne og andre børn. Det må betragtes som høje og positive scorer. Resultaterne viser f.eks., at 90% af børnene er helt enige i, at de godt kan lide at være i dagtilbuddet. Desuden udtrykker 97% af børnene, at de har det fint sammen med de voksne i dagtilbuddet, og 99% af børnene udtrykker, at de har en god ven i børnehaven.

Disse samlede resultater er baseret på svarene fra 1832 børn. De statistiske analyser, der er gennemført i forbindelse med bearbejdningen af disse data, viser, at svarene både er gyldige og pålidelige (Cohen et al., 2018). Resultater som disse fortjener opmærksomhed både af hensyn til børnene og til det pædagogiske personale i Kolding Kommunes dagtilbud, som åbenlyst gør et rigtig godt stykke arbejde.

Resultaterne fra denne femte kortlægningsundersøgelse viser også, at børns sproglige og sociale færdigheder i gennemsnit vurderes som værende relativt høje af kontaktpædagogerne. I figur 31 nedenfor vises frekvensfordelingen af børnenes sociale færdigheder, som de er målt ved T5:



Figur 31: Frekvensfordeling ift. de 4-5-6-årige børns sociale færdigheder, T5

Figuren viser, at på en skala fra en til fire vurderer kontaktpædagogerne, at 81% af de 4-5-6-årige børn har sociale kompetencer, som er højere end 2,5. Det udtrykker, at 81% af børnene ofte eller meget ofte udviser hensigtsmæssige og alderssvarende sociale færdigheder. Det betyder mere konkret, at de leger godt med andre, og at de tager hensyn til andre børn, at de tager initiativ til at deltage i lege, at de accepterer, at egne ønsker ikke bliver opfyldt o. lign. Når børnene udviser denne slags sociale færdigheder, kan det også betragtes som et udtryk for, at personalet arbejder kvalificeret med at fremme vigtige sociale færdigheder hos børnene.

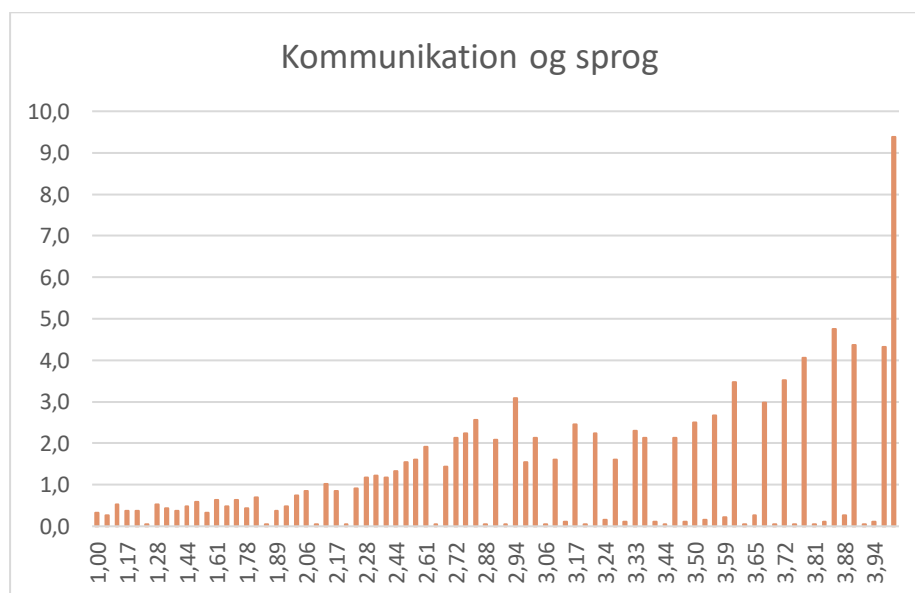
Opsummerende kan vi sige, at det store flertal af børnene i Kolding Kommunes dagtilbud både har det godt og lærer og udvikler sig helt i overensstemmelse med de nationale målsætninger, som bl.a. er udtrykt i den styrkede pædagogiske lære-

plan (Børne- og Undervisningsministeriet, 2018). Dette er bl.a. et vigtigt fund i forhold til de seneste nationale undersøgelser på området, der bl.a. viser, at kvaliteten af vores dagtilbud herhjemme har behov for at blive løftet (Danmarks Evalueringsinstitut, 2020; VIVE & Danmarks Evalueringsinstitut, 2023).

Variation mellem børnene

De gennemsnitlige resultater ved T5 viser imidlertid også, at når vi analyserer alle børn samlet, så er der på nogle områder relativt store variationer mellem de børn, der scorer bedst, og dem, der scorer lavest. Det gælder især kontaktpædagogernes vurderinger af børnenes kompetencer. Sådan vil det nødvendigvis være, da børn har forskellige individuelle forudsætninger og potentialer. Spørgsmålet er nærmere, om variationen er større, end den burde være?

I figur 32 vises variationerne mellem børnene i pædagogernes vurdering af børnenes sprog og kommunikation:



Figur 32: Variationerne mellem de 4-5-6-årige børn ift. kontaktpædagogernes vurderinger af børnenes sprog, T5

Figuren viser på den vertikale akse andelen af børn i procent af de 1830 børn, som kontaktpædagogerne har vurderet de sproglige færdigheder for. På den horisontale akse er de forskellige scorer for sprog og kommunikation, som de forskellige børn har. Vurderingerne er foretaget ud fra, om børnene kan bruge deres sprog aktivt, om de forstår forskellige begreber, kan udtrykke egne ønsker, etc.

Som det fremgår af søjlediagrammet i figur 32, har omkring 9% af børnene, en gennemsnitsscore på 4,0. Inden for dette spørgsmålsområde er 4,0 den højeste score, der kan opnås indenfor de 18 udsagn, som børnenes sprog bliver vurderet ud fra. Samtidig kan vi også se, at omkring 0,4% af børnene bliver vurderet til at score den laveste score på alle udsagnene. Andelen af børn, der scorer fra 1,00 til og med 2,00, er 9,8%. Disse børn har problemer med både at gøre sig forståelige og at deltage i sproglig interaktion med andre børn og voksne. Det kan let have

konsekvenser for deltagelse i leg og udvikling af sociale færdigheder, samtidig med at det også let kan udløse konflikter.

Den relativt store variation, figur 32 udtrykker, indikerer, at der i Kolding Kommune er forholdsvis mange børn, som har brug for støtte og for at blive udfordret mere direkte i deres kommunikation for at kunne udvikle sproget. Den variation, der ses i figuren, udtrykker også sandsynlighed for, at der er børn, som ikke får realiseret det potentiale, de har for at bruge sproget og deltage i kommunikation.

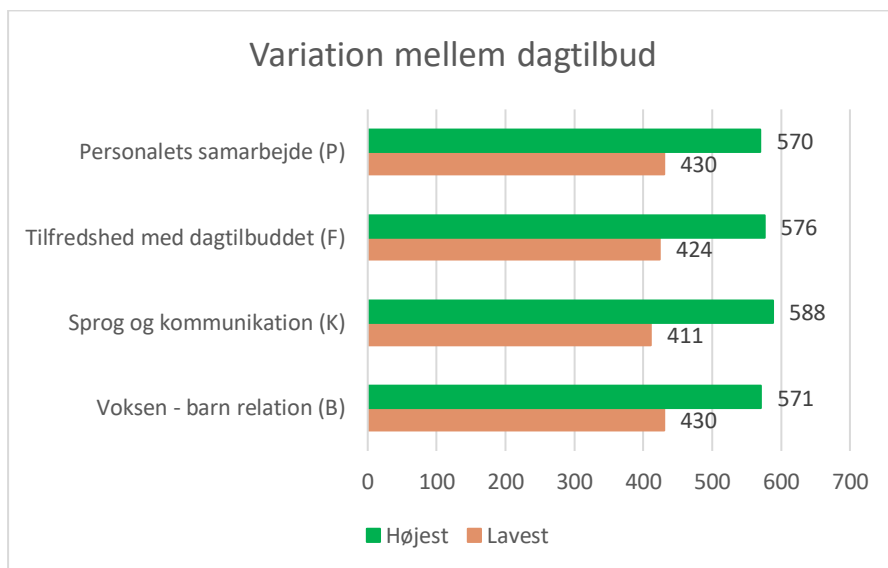
Sprog er ikke bare afgørende i dagtilbuddene, men ligeledes når det gælder overgangen til skolen. Der er en række undersøgelser, som viser, at børns sproglige færdigheder i børnehaven har en klar sammenhæng med deres læse- og skrivefærdigheder i skolen (National Early Literacy Panel, 2008; Bleses et al., 2016). Særligt læsning ser ud til at være afgørende i skolen, fordi det er en færdighed, der er nødvendig i alle fag. Når det fremhæves her, er det ikke fordi børnehaverne skal begynde med læsning, men for at understrege vigtigheden af, at dagtilbuddene må lægge stor vægt på børnenes sproglige udvikling og følge de børn særlig godt, der ikke viser den ønskede udvikling.

I forhold til kontaktpædagogernes vurderinger af de 4-5-6-årige børns kompetencer er forskellene mellem de 4-5-6-årige drenge og piger også påfaldende store. Pigerne scorer højest på alle indikatorer, som er målt i kortlægningen, men forskellen mellem drenge og piger er særlig stor i kontaktpædagogernes vurderinger af børnene. Denne forskel mellem drenge og piger er en udfordring i forhold til ligeværd, fordi dagtilbuddet skal være ligeværdigt uafhængigt af børnenes forudsætninger, inklusiv deres køn (Børne- og Undervisningsministeriet, 2018).

Resultaterne fra T5 viser også, at drengene trives lidt dårligere og har mindre støttende relationer til de voksne end pigerne. Det betyder, at dagtilbuddene i Kolding Kommune, på trods af gode overordnede resultater, stadig fremstår som noget mere inkluderende for piger end for drenge.

Variationer i kvalitet mellem dagtilbud

Resultaterne fra T5 viser også, at variationen mellem dagtilbuddene i Kolding Kommune er relativt store. Dette er illustreret i figur 33, hvor forskellen vises på det dagtilbud, der scorer højest, og det dagtilbud, der scorer lavest inden for fire udvalgte områder med henholdsvis børn (B), kontaktpædagog (K), forældre (F) og personalet (P) som informanter. I figuren vises forskellene udtrykt på en 500-pointskala, hvor gennemsnittet for de dagtilbud, som scorer højest og lavest, er 500 point, og en standardafvigelse er 100 point.



Figur 33: Variation mellem to dagtilbud i Kolding Kommune, T5

Figur 33 viser, at forskellene mellem det dagtilbud, der scorer højest og det, der scorer lavest i kortlægningsundersøgelsen, er betydelige både i børnenes, kontaktpædagogernes, forældrenes og personalets vurderinger. Variationen mellem dagtilbuddene i Kolding Kommune på en række af kortlægningens områder er ligeledes fremstillet i kapitlerne 4, 5 og 6. Den variation, som resultaterne fra T5 også viser, gør, at det pædagogiske tilbud, som børnene i Kolding Kommune møder i hverdagen, stadig i for stor grad er afhængig af, hvilket dagtilbud barnet går i.

Variation i kvalitet mellem dagtilbud er ikke blot en udfordring i Kolding Kommune men en national udfordring, hvilket bl.a., som beskrevet tidligere, fremgår i en del nyere nationale undersøgelser af kvalitet i daginstitutioner. Disse undersøgelser viser, at det er udfordrende at opnå den kvalitet, som læreplanen tilsigter, samt at der er variation fra dagtilbud til dagtilbud. (Danmarks Evalueringsinstitut, 2020; VIVE & Danmarks Evalueringsinstitut, 2023). Dette betyder, at børns vilkår for trivsel, læring og udvikling varierer.

Som beskrevet i rapportens indledning, så har dagtilbuddene herhjemme med den seneste dagtilbudsreform fået en særlig opgave med at forebygge negativ social arv og eksklusion. Målet er, at dagtilbud skal være en forebyggende og støttende indsats overfor børn med behov for en særlig indsats (Dagtilbudsloven, 2024; Regeringen, 2017). Den styrkede pædagogiske læreplan skal her ses som rygraden i arbejdet med at skabe gode, trygge og udviklende læringsmiljøer for alle børn (Børne- og Undervisningsministeriet, 2018).

Læreplanen er dermed også en vigtig ramme for arbejdet med kvalitet i inklusion, idet den bygger på ideen om, at dagtilbuddets pædagogiske læringsmiljø skal være et virkningsfuldt pædagogisk tilbud for alle børn. Læringsmiljøet skal derfor løbende tilpasses, så det understøtter børnenes forudsætninger og behov, uafhængigt af det enkelte barns individuelle forudsætninger, etnicitet, køn eller familiebaggrund (Ringsmose & Hansen, 2023).

Stærke børnefællesskaber – lige muligheder for alle børn

I Kolding Kommune kobler arbejdet med at realisere intentionerne i den styrkede pædagogiske læreplan sig til arbejdet med det kommunale børne- og ungesyn 'Stærke børnefællesskaber – lige muligheder for alle børn'¹⁶. Børne- og ungesynet har til formål at adressere det vigtige arbejde med at skabe trivsels- og læringslighed for alle børn i de kommunale indsatser på 0-18 årsområdet. I dette vigtige arbejde ligger der et fokus på at understøtte en inkluderende pædagogisk praksis, der sikrer, at alle børn oplever at deltage og at være en del af dagtilbuddets fællesskaber.

Hvis intentionerne i læreplanen såvel som i børne- ungesynet skal realiseres, så kræver det, at der også fremadrettet på dagtilbudsområdet i Kolding Kommune stilles skarpt på betydningen af det pædagogiske læringsmiljø og dermed også den ledelse og det pædagogiske personale, der er omkring barnet i dets dagtilbudshverdag. Det er disse vigtige aktører, der i fællesskab, og med støtte fra forvaltningen og inddragelse af forældrene, skal sikre, at der i hverdagen arbejdes målrettet med at tilbyde de bedste betingelser for at udvikle og styrke de forudsætninger, som det enkelte barn har.

For reelt at være inkluderet må det enkelte barn være en del af og deltage i sociale fællesskaber med jævnaldrende, og barnet må selv have en oplevet inklusion, dvs. oplevelsen af at høre til og betyde noget. Ligeværdigheden er her en grundlæggende forståelse af, at nogle børn i dagtilbud behøver noget ekstra for at inklusion realiseres (Persson & Persson, 2013). Spørgsmålet om inklusion og arbejdet med at skabe stærke børnefællesskaber for alle børn handler dermed først og fremmest om en praktisk, pædagogisk tilnærmelse, hvor interaktionen mellem børn og omgivelserne er det centrale. Denne forståelse er i tråd med den styrkede pædagogiske læreplan (Børne- og Undervisningsministeriet, 2018), såvel som med den sociale systemteoretiske forståelse, som arbejdet med Læringsledelse – dagtilbud i Kolding Kommune bygger på (jf. rapportens indledning).

At arbejde med stærke fællesskaber, hvor alle børn har mulighed for at være deltagere og for at trives, lære og udvikle sig, kræver kompetencer, strukturer og kulturer i den enkelte institution såvel som på det samlede dagtilbudsområde (Ainscow, 2020; Urban et al., 2011). Gennem en samlet indsats som Læringsledelse – dagtilbud har dagtilbudsområdet i Kolding Kommune dokumentation for, at man gennem en systematisk og sammenhængende, samt data- og forskningsinformeret indsats - fra 2016 til 2023 - er kommet langt i dette vigtige arbejde.

Resultaterne ved den femte kortlægningsundersøgelse (T5) i Kolding Kommune, som denne rapport omhandler, viser dog også, at man endnu ikke er helt i mål. I Kolding Kommunes dagtilbud skal der derfor også fortsat arbejdes med at sikre, at alle børn har adgang til et inkluderende pædagogisk læringsmiljø, der sikrer lige muligheder for trivsel, læring og udvikling uafhængigt af, hvilket dagtilbud de går

¹⁶ Læs mere om 'Stærke Børnefællesskaber – lige muligheder for alle børn' her: <https://www.kolding.dk/borger/familier-og-boern/dagtilbud/staerke-boernefaellesskaber-lige-muligheder-for-alle-boern>

i. Fremadrettet vil en reduktion i variationen i kvalitet mellem dagtilbud, forstået således, at de dagtilbud, som scorer lavt, løfter sine resultater, sandsynligvis være den bedste måde at styrke kvaliteten på det kommunale dagtilbudsområde.

I den sammenhæng er det meget positivt at se, at nogle dagtilbud, der scorede lavt i kortlægningen i 2021 (T4), har haft en klar forbedring frem mod 2023 (T5), hvor den sidste kortlægning, som nævnt, blev gennemført. Det viser, at det er muligt at forbedre resultaterne på de områder, hvor det enkelte dagtilbud scorer lavt. Med en systematisk indsats over tid kan kvaliteten af det pædagogiske læringsmiljø i det enkelte dagtilbud forbedres med en mærkbar effekt for børnene.

Et inkluderende støttesystem

Ud fra den gennemgang af variationerne i børnenes kompetencer i dagtilbuddene og variationerne mellem dagtilbuddene i kommunen, som er præsenteret i denne rapport, er der fortsat et behov for at arbejde på at reducere disse forskelle. Det er i den forbindelse vigtigt også at kigge på alle de gode resultater, der er opnået i Kolding siden 2016, og som data fra de fem kortlægninger i Læringsledelse - dagtilbud bidrager til dokumentationen af. I den forbindelse er overvejelser som disse vigtige:

- Hvad lykkedes vi med?
- Hvordan har vi opnået disse resultater, og hvad kan vi lære deraf?
- Hvad er vigtigt fremadrettet at have fokus på, og hvordan kan vi arbejde videre med vores mål?

Overvejelser som disse er vigtige for ledelsen og medarbejderne i den enkelte institution, samt for forvaltningen og ledelsen på området i forhold til en kontinuerlig interesse for hvad der kan bidrage til, at alle dagtilbud lykkes med både udvikling såvel som forankring af den kvalitet, der er så vigtig for børnene. Ud fra international forskning kan udvikling af et inkluderende støttesystem være et egnet tiltag for Kolding Kommune fremadrettet, da det vil kunne bidrage til at reducere forskellene og styrke kvaliteten af det pædagogiske arbejde (Mitchell, 2014; Nordahl & Overland, 2021).

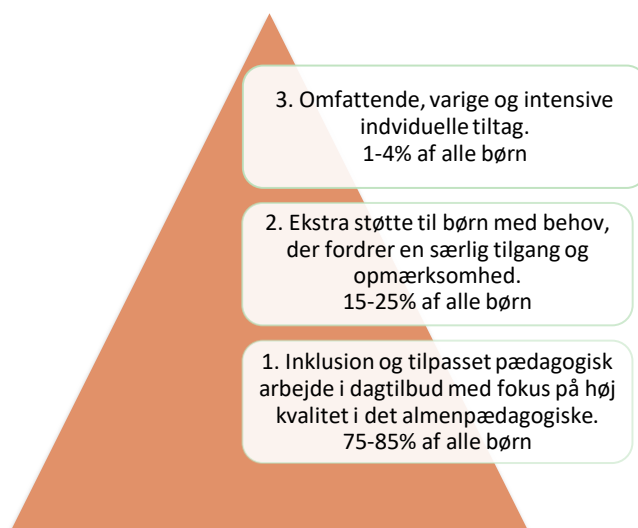
Et inkluderende støttesystem bygger på en grundlæggende forståelse af inklusion og de konsekvenser, der skal til, hvis inklusion skal realiseres i pædagogisk praksis. I denne sammenhæng betyder inklusion, at alle børn har lige muligheder for at deltage aktivt og lære i fællesskabet med børn og voksne 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). Det er desuden 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 fra T5 ser det ud til, at denne form for inklusion allerede foregår i mange dagtilbud i Kolding Kommune, men samtidig har vi i rapporten også vist, at der både er forskelle mellem børnene og forskelle mellem de enkelte dagtilbud. Korrelationsanalyserne, som er blevet præsenteret i kapitel 3 (tabel 23),

viste, at børnene i høj grad oplever inklusion uafhængigt af deres kompetencer og forudsætninger. De øvrige resultater i rapporten peger dog også på relativt store forskelle i børnenes læring og udvikling, hvilket tyder på, at inklusionen er svagere på flere sociale og sproglige lærings- og udviklingsområder hos børnene. Et inkluderende støttesystem kan netop bidrage til at få et større fokus på børnenes trivsel, læring og udvikling.

Det inkluderende støttesystem bygger i høj grad på principperne for Response to Intervention (RTI), der er en tilgang med støtte i forskningsbaseret viden om virkningsfulde strategier for at møde børn og unges behov i et forebyggende og intervenserende perspektiv (Mitchell, 2014; Riley-Tillman et al., 2020). Støttesystemet skal bidrage til, at alle børn, uafhængigt af behov og forudsætninger, kan deltage og lære i et inkluderende fællesskab sammen med jævnaldrende i dagtilbud. Børn, som har brug for ekstra hjælp og støtte, skal have det tidligt, og støtten skal være tilpasset den enkelte og foregå i et sprogligt og socialt inkluderende fællesskab. Det kræver, at dagtilbuddets pædagogiske personale har reel og formel pædagogisk og specialpædagogisk kompetence. Desuden skal det enkelte barn ses som aktør i eget liv, og barnet skal være aktivt deltagende i dagtilbuddets pædagogiske praksis. Som det blev beskrevet i kapitel 1, understreger dette vigtigheden af at forstå barnet som aktør med intentioner og meninger, der ligger til grund for handlinger (Nordahl, 2012: 55).

Støttesystemet bygger på en systemteoretisk tilgang (jf. kap. 1) og en tredeling af interventionstyper i overensstemmelse med RTI (Nordahl & Overland, 2021). Disse tre interventionstyper, der også kan beskrives som tre niveauer af indsatser, er beskrevet i figur 34:



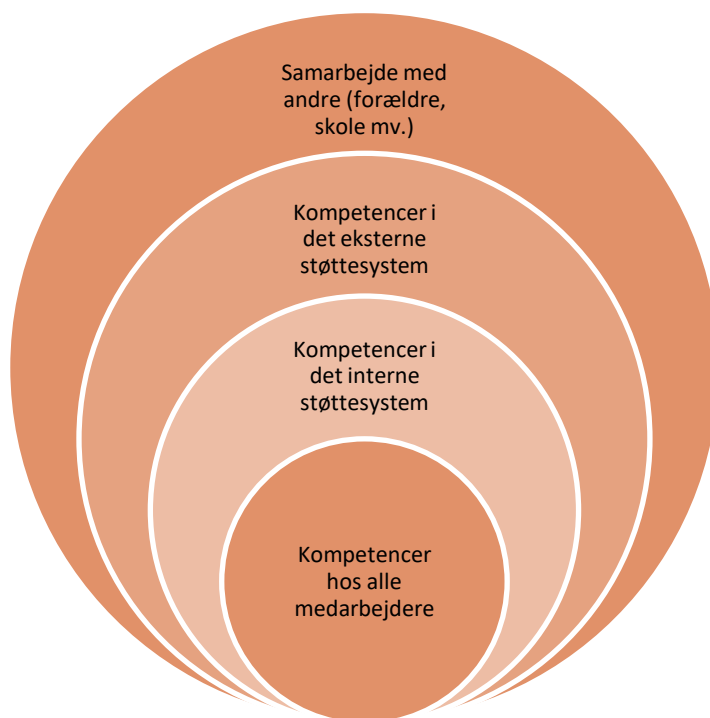
Figur 34: Tre niveauer af indsatser i et inkluderende pædagogisk støttesystem (Nordahl et al., 2018: 234)

Den tredeling, som er illustreret i figuren, er i overensstemmelse med international forskning om de forskellige typer af behov for pædagogisk facilitering, der findes i en befolkning af børn og unge. I dagtilbud vil mellem 75 - 85% af børnene have en positiv og god udvikling uden nogen form for ekstra støtte, forudsat at det almindelige tilbud er af høj kvalitet. 15 - 25% af børnene har brug for en del mere

hjælp og støtte, end de kan få gennem det almenpædagogiske (Mitchell, 2014). For disse børn vil et internt støttesystem i det enkelte dagtilbud være af afgørende betydning. Det vil indebære, at der bliver fulgt systematisk og direkte op på de børn, der ikke har en tilfredsstillende trivsel eller udvikling f.eks. sprogligt, socialt eller motorisk. Derudover har omkring 1-4% af børnene behov for pædagogiske tiltag, som må have et klart individuelt præg. Det vil i praksis indebære specialpædagogisk hjælp, og disse tiltag vil også være en del af det interne støttesystem. Her vil der være behov for nøje at følge barnets trivsel, progression i læring og udvikling indenfor for rammen af fællesskabet i dagtilbuddet.

Støttesystemet er bygget op omkring det inkluderende princip om 'mindst restriktive placering'. Det betyder, at alle børn, så vidt det er muligt, skal høre til fællesskabet i dagtilbuddet, og at den hjælp og støtte, de har behov for, som hovedprincip skal gives i fællesskabet med andre børn. At lykkes med dette kræver en helhedsorienteret tilgang, hvor der er etableret samarbejde og koordinerende procedurer internt på det samlede dagtilbudsområde såvel som udover dette (Fullan & Quinn, 2017; Ainscow, 2020).

Figur 35 skal illustrere forskellige kompetenceniveauer i støttesystemet, herunder hvordan støttesystemet kan fungere både internt i dagtilbuddet og med et eksternt støttesystem.



Figur 35: Kompetencer og kompetenceniveauer i et inkluderende støttesystem (Nordahl & Overland, 2021, s. 43).

Et inkluderende støttesystem i Kolding Kommune

I Kolding Kommune vil det eksterne støttesystem mere konkret være de pædagogiske konsulenter på forvaltningsniveau og PPR. Derudover vil SKODA¹⁷, sundhedsplejen og tandplejen også være vigtige aktører i det eksterne støttesystem. Det interne støttesystem vil bestå af de pædagoger i dagtilbuddet, som har flere kompetencer end andet personale på centrale områder af barnets læring og udvikling. Når kompetencerne i det interne støttesystem ikke slår til, skal det eksterne støttesystem anvendes. Det forudsætter imidlertid, at f.eks. de kommunale konsulenter og PPR har kompetencerne til at observere, vejlede og støtte personalet i dagtilbuddene.

Derudover må der i det interne støttesystem eksistere kortlægningsredskaber og en systematik for opfølgning på barnet og dets mulighed for trivsel, læring og udvikling, som dagtilbuddets ledelse må være ansvarlig for. Nedenfor er der nogle eksempler på, hvad støttesystemet bør indeholde:

- Kortlægningssystemer som afdækker, om barnet har udfordringer med sproglig, social eller motorisk udvikling
- Specialpædagoger som arbejder fleksibelt i dagtilbuddet
- Pædagoger med definerede vejledningsopgaver
- Systematisk arbejde med børns sproglige og sociale færdigheder
- Implementering af en fælles problemløsningsmodel i hele dagtilbudssystemet
- Systemer til kortlægning af børnenes trivsel og progression i læring
- Differentierede pædagogiske indsatser til forskellige grupper af børn
- Rutiner for evaluering og opfølgning på børnene og deres trivsel, læring og udvikling
- De pædagogiske konsulenter, PPR m.fl. er regelmæssigt ude i dagtilbuddene, hvor de vejleder, hjælper og støtter ledelsen og personalet
- De pædagogiske konsulenter, PPR m.fl. bidrager til, at interne systemer udvikles og anvendes
- Tilpasning af dagtilbuddets fysiske læringsmiljø og dets artefakter (efter Nordahl et al., 2018).

I Kolding Kommune vil nogle af de kortlægningsredskaber, som anvendes i Læringsledelse – dagtilbud, (fx LSP-kortlægningen og KIDS), med fordel kunne indgå som en vigtig del af den systematiske opfølgning, som beskrives ovenfor. Ligeledes kan et vigtigt virkemiddel i støttesystemet og til videreudvikling af kvalitet også fortsat være anvendelse af pædagogisk analyse, der, som beskrevet i kapitel 1, kan fungere som en fælles problemløsningsmodel.

Med afsæt i systematikken i pædagogisk analyse kan der udvikles og gennemføres tiltag, som kan bidrage til bedre kvalitet. Det forudsættes, at der anvendes en socialsystemisk tilgang. 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

¹⁷ SKODA står for 'Skole og dagtilbudsrådgivere i Kolding Kommune'. Medarbejdere tilknyttet SKODA arbejder med tidligt forebyggende indsatser, og de er fordelt på alle folkeskoler og dagtilbud i kommunen: <https://www.kolding.dk/borger/familier-og-born/born-med-saerlige-behov/familie-og-forebyggelse/skole-og-dagtilbudsradgivere/>

udfordringer og forbedre den pædagogiske praksis. Det kan knyttes til alle tre grupper af børn, som blev beskrevet i figur 34.

Forvaltningens og institutionsledelsens muligheder og ansvar

På kommunalt plan bør resultaterne fra T5 analyseres og diskuteres. I den forbindelse bliver det vigtigt at overveje, hvordan der forvaltningsmæssigt støttes op om de dagtilbud, der ikke er lykkedes med f.eks. sprogindsatsen. Det er ligeledes vigtigt at understrege, at der også er en tendens til, at de samme dagtilbud scorer højt og lavt på flere indikatorer, hvilket også bør kræve forvaltningens opmærksomhed. I en opfølgning af dagtilbuddene vil det være væsentligt at have fokus på det, der kan betragtes som den pædagogiske værdikæde, hvilket er illustreret i figur 36:



Figur 36: Den pædagogiske værdikæde (med inspiration fra bl.a. Paulsen, 2019)

Pointen med værdikæden er, at indsatser fra forvaltningen og ledelserne i dagtilbuddene skal bidrage til, at kompetencerne udvikles i de professionelle læringsfællesskaber og dermed en kvalitativt bedre praksis, som bidrager til, at alle børn realiserer deres potentiale for læring. Det betyder, at det også på forvaltningsniveau generelt må drøftes, om forskellige strategier og tiltag i forvaltningen vil kunne bidrage til en positiv forskel for børnene. Arbejdet med at forbedre dagtilbuddets pædagogiske praksis må derfor også ses som en sammenhængende og kontinuerlig proces, hvor eksisterende erfaringer og kompetencer må tænkes ind og tages højde for (Halle, et al., 2019). Nøglen til varig forbedring ligger dermed i systematisk og metodisk arbejde over tid, opfølgning på aktiviteter, evaluering, prioritering og fornyelse af arbejdet (Robinson, 2018; Fullan & Quinn, 2017).

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, herunder at arbejde med de tre faser

af forbedringsarbejdet (initiering, implementering og forankring) (Ertesvåg & Roland, 2020). Dette omfatter kompetencer til at analysere, formulere og identificere tydelige mål, italesætte dagtilbuddets værdigrundlag, gennemføre strategisk resourceallokering, samt skabe en kultur for samarbejde, involvering, samskabelse og forbedring (Lindeberg et al., 2021; Robinson, 2018).

Referencer

- Aas, M., & Paulsen, M. (2017). In Aas M., Paulsen M. (Eds.), *Ledelse i fremtidens skole*.
- Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: Lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), 7-16.
- Andersen, L. B., Bro, L. L., Bøllingtoft, A., Eriksen, T. L. M., Holten, A., Jacobsen, C. B., . . . Salomonsen, H. H. (2017). *Ledelse i offentlige og private organisationer* Hans Reitzels.
- Argyris, C. (1994). *Bryt forsvarsrutinene: Hvordan lette organisasjonslæring?* Universitetsforlaget.
- Arnold, D. H., Zeljo, A., Doctoroff, G. L., & Ortiz, C. (2008). Parent involvement in pre-school: Predictors and the relation of involvement to preliteracy development. *School Psychology Review*, 37(1), 74-90.
- Bae, Berit, et al. (2012). *Hva Betyr Livet i Barnehagen for Barn Under 3 År?: En Forskningsoversikt*. Høgskolen i Oslo og Akershus.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W.H. Freeman.
- Bleses, D., Willemsen, M. M., Purtell, K. M., Justice, L. M., Slot, P., Dybdal, L., & Højen, A. (2023). Early childhood educator's implementation readiness and intervention fidelity: Findings from a person-centered study. *Early Childhood Research Quarterly*, 63, 156-168.
- Bleses, D., Makransky, G., Dale, P. S., Højen, A., & Ari, B. A. (2016). Early productive vocabulary predicts academic achievement 10 years later. *Applied Psycholinguistics*, 37(6), 1461-1476.
- Brown, C., & Poortman, C. L. (2018). The importance of professional learning networks. In C. Brown, & Poortman, C. L. (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.
- Børne- og Undervisningsministeriet. (2018). *Den styrkede pædagogiske læreplan: Rammer og indhold*.
- Christensen, B. S. E., Hansen, V. T., Krog, K., & Eriksen, T. A. K. (2017). *Videnstrømme på dagtilbudsområdet*. Tænketanke DEA.
- Christoffersen, M., Højen-Sørensen, A., & Laugesen, L. (2014). *Daginstitutionens betydning for børns udvikling*. SFI-Det Nationale Forskningscenter for Velfærd.
- Christophersen, K. (2013). *Introduksjon til statistisk analyse: Regresjonsbaserte metoder og anvendelser*. Gyldendal Akademisk.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research methods in education*. 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).
- Dagtilbudsloven. (2024). *Bekendtgørelse af lov om dag-, fritids- og klubtilbud m.v. til børn og unge (dagtilbudslov)*.
- Danmarks Evalueringsinstitut. (2017). *Udvikling i ledelse på dagtilbudsområdet: Notat til Ledelseskommissionen*.
- Danmarks Evalueringsinstitut. (2019). *Faglig ledelse*.
- Danmarks Evalueringsinstitut. (2021). *Vidensopsamling om læreplanstemaet krop, sanser og bevægelse*.
- Danmarks Evalueringsinstitut (2021). *Forældresamarbejde i Dagtilbud - Forskningskortlægning*.
- Danmarks Evalueringsinstitut. (2020). *Læringsmiljøkvalitet: National undersøgelse*.
- Davis, E., Priest, N., Davies, B., Sims, M., Harrison, L., Herrman, H., . . . Cook, K. (2010). Promoting children's social and emotional wellbeing in childcare centres within low socioeconomic areas: Strategies, facilitators and challenges. *Australasian Journal of Early Childhood*, 35(3), 77-86.
- 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*. Klim.
- Drugli, M. B. (2010). *Liten i barnehagen: Forskning, teori og praksis*. Cappelen Damm.
- DuFour, R., & Marzano, R. J. (2015). *Ledere af læring: Hvordan ledere i forvaltning, skole og klasseværelse fremmer elevernes læring*. Dafolo.
- 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*. Gyldendal Akademisk.
- Elliot, S. N., & Busse, R. T. (2004). Assessment and evaluation of students' behavior and intervention outcomes: 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* (Paperback edition ed., pp. 301-319). The Guilford Press.
- Elverkilde, S., & Hermansen, S. (2022). *Tilsyn mellem kontrol og udvikling: Kvalitet, evalueringskultur og tilsynspraksis i vuggestue og børnehave*. Dafolo.

- 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*. Dafolo.
- Fullan, M., & Quinn, J. (2017). *Koherens i skoleutviklingen: De riktige lokale, regionale og nasjonale driverne*. Kommuneforlaget.
- Gjems, L. (2017). *Det ved vi om sprogstimulering i dagtilbud*. 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, Stockholms universitet.
- Halle, T., Partika, A., & Nagle, K. (2019). *Measuring readiness for change in early care and education*. Child Trends.
- Goodlad, J. I. (1979). *Curriculum inquiry: The study of curriculum practice*. McGraw-Hill.
- 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. (2023). Building professional capital for high-quality early childhood education and care. In Hansen, L. S. & Ringsmose, C. (Eds.), *Quality in early childhood education and care through leadership and organizational learning* (pp. 49-72). Springer International Publishing.
- Hansen, L. S., Nordahl, T., Sunnevåg, A-K. & Nordahl, S. Ø. (2022): Resultater fra Kortlægningsundersøgelsen i Kolding Kommune 2021. LSP – Laboratorium for praksisrettet dagtilbuds- og skoleforskning, Institut for Kultur og Læring, Aalborg Universitet.
- Hansen, L. S. & Ringsmose, C. (2024): Pædagogisk ledelse og datainformeret kvalitetsudvikling. Kap. 7 i Ziethen, M., Ydesen, C. & Rohwedder, A-B. (Red.) *Antologi om Pædagogiske ledelse*. Samfundslitteratur.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2016). *Professional kapital: En forandring af undervisningen på alle skoler*. Dafolo.
- Hattie, J. (2009). In Hattie J. *A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.
- Halgunseth, L., Peterson, A., Stark, D. R., & Moodie, S. (2009). Family engagement, diverse families, and early childhood education programs: An integrated review of the literature. NAEYC and Pre-K Now.
- Heath, S., Brooks, R., Cleaver, E., & Ireland, E. (2009). *Researching young people's lives*. 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*. Fagbokforlaget.
- Kjeldsen, A. M. (2020). *Distribueret ledelse i den offentlige sektor*. Djøf.
- Kommunernes Landsforening. (2020). *Sammen om de bedste rammer for gode børneliv*. KL.
- 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*. 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*. Høgskolen i Oslo.
- Ledelseskommissionen. (2018). *Sæt borgerne først: Ledelse i den offentlige sektor med fokus på udvikling af driften*. Retrieved from https://ledelseskom.dk/files/media/documents/hovedpublikationer/saet_borgerne_foerst_-_ledelseskommissionens_rapport.pdf
- 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*. Dafolo.
- Lindeberg, N. H., Bro, L. L., & Nøhr, K. (2021). *Vidensopsamling om faglig ledelse på dagtilbudsområdet*. 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*. Dafolo.
- Mehlbye, J., Jensen, B., Nielsen, H., Thorgaard, T., Andersen, J., & Gundelach, S. (2009). *Socialt udsatte børn i dagtilbud – indsats og effekt*. AKF, Anvendt Kommunal Forskning.
- 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*. Fagbokforlaget.
- Milotay, N. (2016). From research to policy: The case of early childhood and care. In M. Vandenbroeck, M. Urban & J. Peeters (Eds.), *Pathways to professionalism in early childhood education and care* (pp. 119-132). Routledge.
- Ministeriet for Børn og Undervisning. (2012). *Pejlemærker fra Task Force om Fremtidens Dagtilbud*.
- Mitchell, L., & Cubey, P. (2003). *Characteristics of professional development linked to enhanced pedagogy and children's learning in early childhood settings: Best evidence synthesis*. Ministry of Education Wellington.
- Mitchell, D. (2014). *What really works in special and inclusive education. Using evidence-based teaching strategies*: Routledge.
- Moos, R. H., & Trickett, E. J. (1974). *Manual, classroom environment scale: A social climate scale*. Consulting Psychologists Press.
- National Early Literacy Panel. (2008). *Developing early literacy*. Washington, DC: National Institute for Literacy.

- Nordahl, T. (2000). *En skole - to verdner: Et teoretisk og empirisk arbeid om problematferd og mistrivsel i et elev- og lærerperspektiv*. 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*. Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring (NOVA).
- Nordahl, T. (2012). *Eleven som aktør: Fokus på elevens læring og handlinger i skolen*. Hans Reitzel.
- Nordahl, T. (2013). *Det ved vi om anvendelse av pædagogisk analyse: Beskrivelse af en pædagogisk analysemodel til brug i skolen*. Dafolo.
- Nordahl, T. (2008). *Hjem og skole: Hvordan skaber man et bedre samarbejde?* Hans Reitzel.
- Nordahl, T., Hansen, L. S., Ringsmose, C., & Drugli, M. (2020). *Systematisk arbejde over tid betaler sig: Resultater fra program for læringsledelse - dagtilbud*. Aalborg Universitetsforlag.
- Nordahl, T., Kostl, A., Sunnevåg, A., Knudsmoen, H., Johnsen, T., & Qvortrup, L. (2012). *Kvalitet i dagtilbuddet-set med børneøjne: En kortlægning af pilot-projektet: LP-modellen i de kommunale dagtilbud*. Dafolo.
- Nordahl, T., & Overland, T. (2021). *Tilpasset opplæring og inkluderende støttesystemer: Høyt læringsutbytte for alle elever*. Gyldendal.
- Nordahl, T., Qvortrup, L., Hansen, L. S., & Hansen, O. (2014). *Resultater fra kartleggingsundersøkelse i Kristiansand kommune 2013*. Aalborg Universitetsforlag.
- Nordahl, T. m.fl. (2018). *Inkluderende fellesskap i barnehage og skole. ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging*. Fagbokforlaget.
- Nordahl, T. & Overland, T. (2021): *Tilpasset opplæring og inkluderende støttesystemer*. Gyldendal forlag
- Ogden, T. (2009). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen*. Gyldendal akademisk.
- Patton, M. Q. (2017). *Evaluation flash cards: Embedding evaluative thinking in organizational culture*. Otto Bremer Trust, ottobremer.org.
- Paulsen, J. M. (2019). *Strategisk skoleledelse*, Fagbokforlaget.
- 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 målopfylgelse: Udvikling for alle elever*. Dafolo.
- Pianta, R. C. (2001). *Student-teacher relationship scale*. 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, L. (2015). *Det ved vi om forskningsinformeret læringsledelse*. Dafolo.
- Regeringen. (2017). *Aftale om 'stærke dagtilbud - alle børn skal med i fællesskabet'*

- Riley-Tillman, T. C., Burns, M. K. & Kilgus, S. P. (2020). *Evaluating Educational Interventions. Single-Case Design for Measuring Response to Intervention*. The Guilford Press.
- Ringsmose, C., & Hansen, L. S. (2023). Kvalitet i inklusion i dagtilbud. *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift*, , 26-40.
- Ringsmose, C., & Hansen, L. S. (2023). Udvikling af kvalitet i daginstitutioner gennem faglig ledelse. *Paideia: Tidsskrift for Professionel Pædagogisk Praksis*, 26, 6-18.
- Ringsmose, C., & Kragh-Müller, G. (2020). *KIDS 2. revideret udgave*. Dansk Psykologisk Forlag.
- Robinson, V. (2018). *Færre forandringer, flere forbedringer*. Dafolo.
- Rutter, M., Maughan, B., Mortimore, P., & Ouston, J. (1979). *Fifteen thousand hours: Secondary schools and their effects on children*. United States.
- Schein, E. H. (1994). *Organisationskultur og ledelse*. Valmuen.
- Schibbye, A. L., & Løvlie, E. (2018). *Du og barnet: En bog om at skabe gode relationer til børn*. Akademisk Forlag.
- Sharmahd, N., Peeters, J., Van Laere, K., Vonta, T., De Kimpe, C., Brajković, S., . . . Giovannini, D. (2017). Transforming european ECEC services and primary schools into professional learning communities. Publications Office.
- 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.
- 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.
- Timperley, H., & Parr, J. (Eds.). (2010). *Weaving evidence, inquiry and standards to build better schools*. NZCER Press.
- Timperley, H. (2018). *Styrken ved professionel læring*. Dafolo.
- Urban, M., Vandenbroeck, M., Laere Van, K., Lazzari, A., & Peeters, J. (2011). *Competence requirements in early childhood education and care final report*. Luxembourg.
- VIVE, & Danmarks Evalueringsinstitut (2023). *Kvalitet i dagtilbud: National undersøgelse af kvalitet i pædagogiske læringsmiljøer og rammer i kommunale daginstitutioner og dagplejen for 0-2-årige børn*.

