



1

FREMTIDENS DAGTILBUD

- Pejlemærker fra
Task Force om
Fremtidens Dagtilbud

FREMTIDENS
DAGTILBUD ➤

Titel: Fremtidens dagtilbud

Undertitel: 1 - Pejlemærker fra Task Force om Fremtidens Dagtilbud

Noter: Publikationen findes kun i elektronisk udgave på www.uvm.dk/fremtidensdagtilbud

Udgiver: Ministeriet for Børn og Undervisning for Task Force for Fremtidens Dagtilbud

Institution: Task Force for Fremtidens Dagtilbud

Copyright: Task Force for Fremtidens Dagtilbud

Forfattere: Task Force for Fremtidens Dagtilbud

Artikelredaktion og produktion: Sekretariatet for Task Force om Fremtidens Dagtilbud, Ministeriet for Børn og Undervisning, Kontor for Børn og Folkeskole, Dagtilbudsenheden

Korrektur: Werner Hedegaard, Ministeriet for Børn og Undervisning, Kommunikationssekretariatet

Andre bidragydere: Slotsholm A/S (grafisk tilrettelægning) og Lars Skaaning (fotos)

Emneord: Dagtilbud, Task Force om Fremtidens Dagtilbud, læring, inklusion, daginstitution, dagpleje

Resumé: "Fremtidens dagtilbud" indeholder fire pejlemærker fra Task Force om Fremtidens Dagtilbud, om hvordan der kan arbejdes med læring og inklusion i dagtilbud

Sprog: Dansk

URL: www.uvm.dk/fremtidensdagtilbud1

Den elektronisk udgaves ISBN: 978-87-603-2942-5

Pris for den elektroniske udgave: 0 DKK

Bestillingsnummer: Publikationen findes kun i elektronisk format

Version: 1.0

Versionsdato: 2012-05-21

Publikationsstandard nummer: 2,0

Formater: pdf

Eventuelle henvendelser af indholdsmæssig karakter rettes til Sekretariatet for Task Force om Fremtidens Dagtilbud, Dagtilbudsenheden, Kontor for Børn og Folkeskole, i Ministeriet for Børn og Undervisning

INDHOLD

Fremtidens dagtilbud	5
Læring og inklusion	9
Pejlemærker	12
1. En reflekteret og tilrettelagt pædagogisk praksis med fokus på læring og inklusion	15
2. Målrettet forældresamarbejde	18
3. En stærk evalueringskultur med fokus på kvalitetsudvikling	22
4. Professionelt og tydeligt lederskab på alle niveauer	26
Litteratur	32



TASK FORCE OM FREMTIDENS DAGTILBUD
DEN 21. MAJ 2012

Formand: Niels Egelund, professor ved Center for Strategisk Uddannelsesforskning og Kompetenceudvikling, Aarhus Universitet

Agi Csonka, direktør for Danmarks Evalueringsinstitut

Lars Sloth, børne- og kulturdirektør, Thisted Kommune, formand for Børne- og Kulturchefforeningens dagtilbud-netværk

Irene Davidsen, leder af Børnehuset Ørnebo i Ishøj

Laust Joen Jakobsen, rektor for professionshøjskolen UCC

Ole Henrik Hansen, ph.d.-stipendiat ved Institut for Uddannelse og Pædagogik – Didaktik, Aarhus Universitet

Kirsten Jørgensen, chefkonsulent i KL.

FREMTIDENS DAGTILBUD

Denne rapport giver nogle pejlemærker for, hvordan vi i Danmark skaber de bedst mulige betingelser for børn i dagplejen og daginstitutionerne. Pejlemærkerne kommer fra *Task Force om Fremtidens Dagtilbud*, som påbegyndte sit arbejde i april 2011 med at indsamle eksempler på, hvordan dagtilbuddene arbejder med børns læring og inklusion. Børne- og undervisningsminister Christine Antorini besluttede i januar 2012, at task forcens arbejde skulle videreføres.

Det er af flere grunde vigtigt, at dagtilbuddene er af høj kvalitet. Det er væsentligt for det liv, børn lever her og nu. Børn skal have udfordringer, tryghed og mulighed for at udvikle gode kammeratskaber. Derudover er det veldokumenteret, at investeringer i dagtilbud af høj kvalitet betaler sig på sigt. Børn, der tidligt har oplevet kvalitet i dagtilbud, klarer sig bedre i skolen og senere, som voksne på arbejdsmarkedet. Det gælder i særlig grad for de børn, som er i udsatte positioner.

Billedet er faktisk ret klart: En krone investeret i dagtilbud af høj kvalitet giver et langt større afkast end investeringer senere i livsforløbet. Det gælder for det enkelte barn og for samfundet som helhed. Dette er en væsentlig forklaring på, hvorfor blandt andet OECD og EU-Kommissionen opfordrer til, at der investeres i dagtilbud af høj kvalitet. Investeringer i dagtilbud er vigtige både for børnenes skyld og som en langsigtet væksthæmmende foranstaltning.

Stort set alle børn i Danmark fra et til fem år går i dagtilbud. Vi har derfor i Danmark en enestående mulighed gennem dagtilbuddene at understøtte, at børn trives, udvikler sig og lærer.

Task forcen har i sit arbejde besøgt 11 forskellige dagtilbud rundt om i Danmark. Ved besøgene har den talt med personale, ledere, forvaltningschefer og forældre. Den har gennemgået forskning og undersøgelser om, hvad der understøtter læring og inklusion. Og den har

inddraget faglige organisationer, videnscentre, forskere, uddannelsesinstitutioner mv.

På baggrund af arbejdet opstiller task forcen fire centrale pejlemærker for, hvad der skal til, for at man kan arbejde kvalificeret med, at børn i dagtilbud lærer og ikke ekskluderes fra fællesskaberne:

- En reflekteret og tilrettelagt pædagogisk praksis med fokus på læring og inklusion
- Målrettet forældresamarbejde
- En stærk evalueringskultur med fokus på kvalitetsudvikling
- Professionelt og tydeligt lederskab på alle niveauer

Der er ikke tale om en prioriteret rækkefølge, men om fire forudsætninger, der understøtter hinanden.

Task Force om Fremtidens Dagtilbud blev nedsat i april 2011 for at finde og fremme gode måder at arbejde med læring og inklusion på i dagtilbud og dermed sætte dagtilbudsområdet på dagsordenen. I januar 2012 besluttede børne- og undervisningsminister Christine Antorini at videreføre task forcens arbejde.

Task forcens afrapportering er ikke en udtømmende liste af samtlige relevante pejlemærker og eksempler på læring og inklusion. Det er heller ikke hensigten at angive en bestemt måde at bedrive god læring og inklusion på. Eller for den sags skyld at give konkret vejledning i, hvad man metodisk skal gøre. Konkrete og uddybende lærings- og inklusionsteorier og metoder skal findes i anden litteratur. Task forcens mål er derimod at opstille pejlemærker for udviklingen

af fremtidens dagtilbud. Derudover præsenterer den – med udgangspunkt i dens besøg – eksempler på konkrete måder at arbejde med læring og inklusion på. Og fakta, udvalgt forskning og tal på området. Task forcen har valgt at lade afrapporteringen bestå af tre delrapporter:

Rapport 1 – Fremtidens dagtilbud – som er denne rapport

Rapport 2 – Inklusion og læring i praksis – fortællinger fra de 11 besøg til inspiration

Rapport 3 – Baggrundsrapport – fakta, udvalgt forskning og nøgletal

Pejlemærkerne i denne rapport er et bidrag til det videre arbejde med at udvikle kvaliteten og særligt arbejdet med at skabe bedre læring og inklusion i vores dagpleje, vuggestuer og børnehaver.

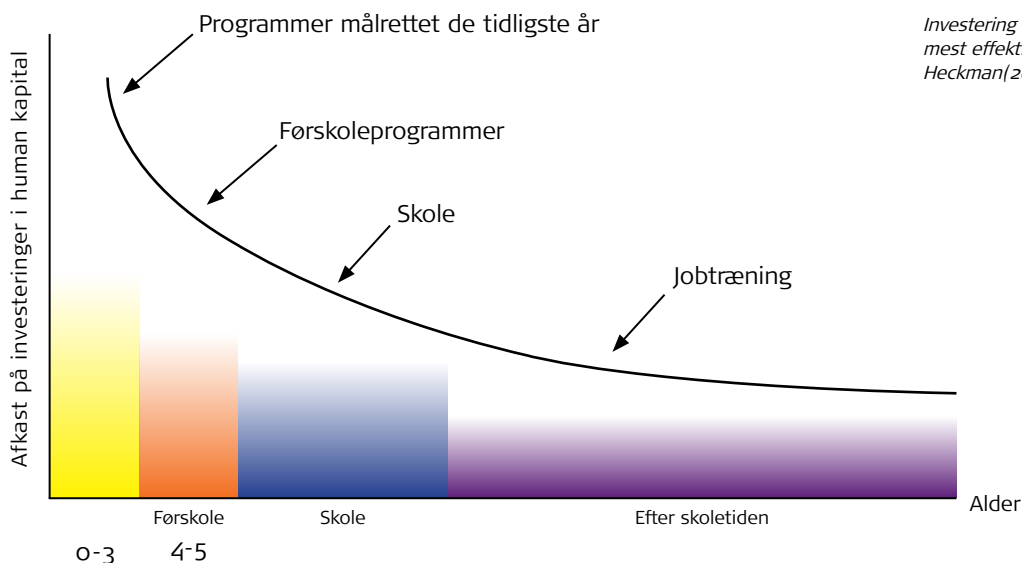
Arbejdet med at udvikle dagtilbudsområdet slutter dermed ikke med denne rapport. Tværtimod. En fortsat fornyelse og udvikling af området kræver en indsats fra alle parter. Det kræver et fortsat fokus fra statens og kommunernes side, ligesom der skal arbejdes med udvikling i det enkelte dagtilbud og blandt interessenterne på området. Task forcens arbejde er et indspark til de kvalitetsdrøftelser og prioriteringer af konkrete initiativer, der pågår i Folketing, kommuner og dagtilbud.

Task forcen vil gerne takke de mange, som har åbnet dørene for den og vist, hvordan de arbejder med læring og inklusion. Samtidig tak for de mange gavnlige og konstruktive input fra parterne på dagtilbudsområdet.

God læselyst.

Task Force om Fremtidens Dagtilbud

FIGUR 1: Afkast på investeringer i human kapital på forskellige alderstrin i dollars.



Det fremgår af nobelprismodtager James Heckmans undersøgelser, at økonomisk investering i human kapital i de tidlige år er mere indbringende end senere i livet. Dagtilbud af høj kvalitet er mere omkostningseffektive end senere indsatser. Human kapital skal i denne sammenhæng forstås som den viden og erfaring, et menneske tilegner sig gennem en investering i dets læring og udvikling.

Dette hænger blandt andet sammen med Heckmans andre forskningsresultater, der viser, at læring er en selvforstærk-

ende proces, idet læring resulterer i mere læring. Det betyder, at et barn med veludviklede sprogkunderskaber for skolestart vil lære mere i skolen, fordi god sprogforståelse vil lette læreprocessen. Det samme gælder for nonkognitive egenskaber. Hvis et barn for eksempel allerede før skolestart har nemt ved at koncentrere sig, vil barnet lære mere i skolen, og overgangen fra dagtilbud til skole bliver nemmere (Heckman & Cuhna, 2010).

En dansk undersøgelse viser, at effekterne af et dagtilbud i høj kvalitet kan måles ti år efter. Der er sammenhæng mellem dagtilbud af høj kvalitet

og børns karakterer fra afgangsprøven i skriftligt dansk i 9. klasse (Bauchmüller et al., 2011).



LÆRING OG INKLUSION

Task forcen har i sit arbejde haft fokus på læring og inklusion. At netop disse begreber har været i fokus er på ingen måde tilfældigt. Der er nemlig tale om faktorer, der bør være helt centrale i alle børns liv.

I forhold til *læring* viser undersøgelser, at det er i barnets første år, at de grundlæggende kompetencer dannes og udvikles. Det er her, barnet tilegner sig de grundlæggende kompetencer og den viden, som både danner udgangspunkt for et godt børneliv her og nu og for det liv, der skal leves de kommende år.

At lære forbindes af mange med noget, der foregår i skolen. Men læring foregår hele tiden – i hjemmet, på gåturen, på arbejdspladsen, i vuggestuen, dagplejen og børnehaven. Det er blandt andet i dagtilbuddet, at barnet lærer om sig selv og om, hvad der skal til, for at man bliver inviteret ind i fællesskaberne. Og det er her, barnet erfarer, hvad det selv har at bidrage med og bliver anerkendt for.

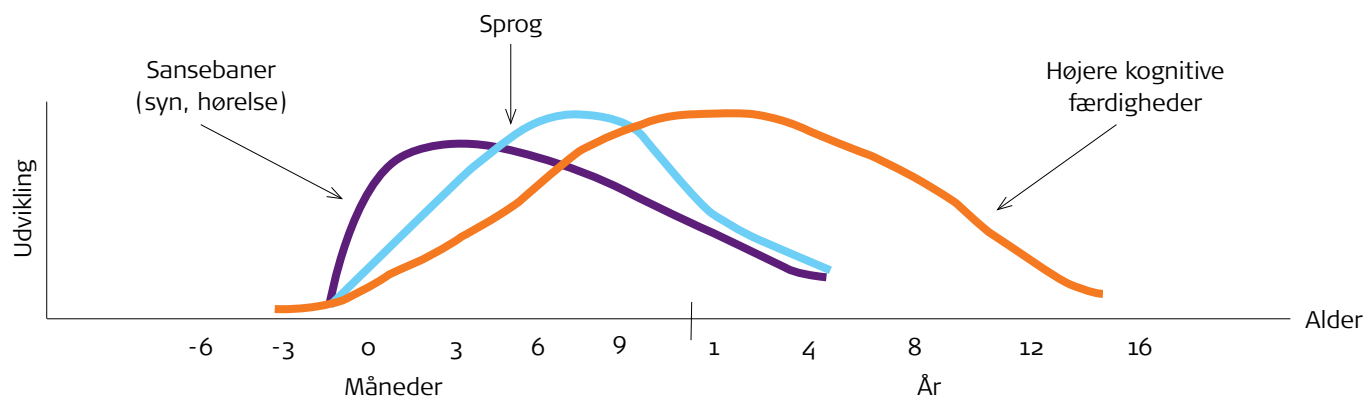
Læring handler om dannelse, udvikling og forandring. Helt konkret drejer det sig for dagtilbudsbørn især om udvikling af:

- Kognitive kompetencer – som for eksempel sprog og logik
- Sociale og personlige kompetencer – som for eksempel koncentration, selvværd, vedholdenhed og omgængelighed

Kompetencer kan mere tværgående beskrives som: Det barnet ved (viden), det barnet kan (færdigheder), det barnet vil (holdninger), det barnet er (selvværd), og det barnet gør (mestring) (Jensen, 2005). Derudover er det vigtigt, at børn understøttes i og introduceres til andre kompetenceområder, herunder de øvrige læreplanstemaer natur, kultur og krop og bevægelse, ligesom det også fremgår af formålsbestemmelsen for dagtilbud, at børn skal gives medbestemmelse, forståelse for demokrati og evner til at indgå i forpligtende fællesskaber.

FIGUR 2: Menneskehjernens udvikling – dannelse af synapser

Dansk oversættelse
af Nelson (2000)



De tre kurver viser, hvordan hjernen danner stabile forbindelsesmuligheder mellem forskellige hjernecentre. Den lilla graf viser udviklingen af sanserne, den blå sproget og den orange viser hjernes evne til reflekteret tænkning og anvendelse af viden. Alle tre funktioner udvikles i barndommen, og proces-

sen starter fra fødslen, og ikke mindst i de tre første leveår er det væsentligt, at barnet stimuleres passende for at opnå de tilstrækkelige kompetencer. Kurverne falder med alderen, hvilket betyder, at de forbindelser, der ikke er blevet stabile, falder væk (Hansen, 2011).

Noget af det, som rykker allermest i udvikling og læring, er netop oplevelsen af, at man er i gang med noget, der er lidt vanskeligt, men at man kan mestre det. Denne oplevelse af at mestre noget, der er svært, kan flytte verden for det enkelte barn. Hvis opgaven bliver alt for svær – eller modsat er alt for let – så er resultatet et helt andet. Ofte kan både overudfordringer og underudfordringer føre til, at barnet keder sig. Det kan resultere i konflikter og frustrationer (Andersen, 2012).

At blive *inkluderet* i fællesskaber er en anden meget vigtig faktor i børns liv. Børn, der i en tidlig alder oplever det modsatte – at blive ekskluderet af andre børn eller af voksne – har øget risiko for senere i livet at forblive ekskluderet. De risikerer at forblive uden for fællesskabet, og de kan få svært ved på sigt at indgå i skolesystemet på lige fod med andre børn. Og problemet stopper ikke med skolen. En undersøgelse viser, at jo længere væk børn kommer fra det almene område, jo færre af dem kommer ind på det ordinære arbejdsmarked og får job (Tonsberg, 2011). I Salamancaerklæringen (1994), som er en international erklæring om alle børns ret til uddannelse, beskrives det inkluderende princip således, at alle børn så vidt muligt skal gennemgå læreprocesserne sammen. Ligeledes betones retten til social inklusion og retten til samtidig at bevare egen identitet i FN's Handicapkonvention (2007), en international konvention, som skal sikre handicappede lige muligheder og rettigheder.

Inklusion i dagtilbud betyder, at børn er en del af de fællesskaber, som er i dagtilbuddet. Fællesskaberne giver børnene mulighed for at deltage på egne og forskellige præmisser. Det er ikke barnet, der er årsagen til en eventuel eksklusion. Hvis et barn er ekskluderet, skal personalet være opmærksom på

at det er konteksten – for eksempel dagtilbuddet, institutionskulturen eller pædagogikken – der må ændres. Det giver dagtilbuddet den udfordring, at personalet skal tilrettelægge pædagogikken ud fra det enkelte barn og den lokale børnegruppe. Børn lærer fra de fællesskaber, de har mulighed for at deltage i. Konteksten har betydning for, hvilke muligheder barnet har for at deltage i fællesskaberne og dermed barnets muligheder for udvikling, læring og trivsel. Det, der her er væsentligt, er, at barnet gives ret til at deltage i de samfundsmæssige, betydningsfulde fællesskaber. Det er vigtigt, at dagtilbuddet ikke alene rummer forskellige børn, men reelt giver alle børn mulighed for at være inkluderet.

Der er væsentlige politiske og pædagogiske årsager til, at dagtilbud bør inkludere børn. Politisk, fordi det i et demokratisk samfund er vigtigt, at alle borgere føler sig som en del af samfundet. Pædagogisk, fordi børn har brug for at være en del af det almene fællesskab. De har brug for at spejle sig i andre børn og de forskellige muligheder, der kommer til udtryk i en børnegruppe.

PEJLEMÆRKER

Task forcen peger på fire pejlemærker for, hvordan der kan arbejdes med læring og inklusion. Det første er, at der i det enkelte dagtilbud er en reflekteret og tilrettelagt pædagogisk praksis med fokus på læring og inklusion. Det andet er et målrettet forældre-samarbejde, mens det tredje pejlemærke er en stærk evalueringskultur med fokus på kvalitetsudvikling. Det sidste pejlemærke er, at der er et professionelt og tydeligt lederskab på alle niveauer, fra politikere og forvaltning til dagtilbud.

Task Force om Fremtidens Dagtilbud har besøgt 11 dagtilbud. Dagtilbuddene er udvalgt, fordi de har særligt fokus på læring og inklusion. Derudover har de forskellige tilgange eller metoder og børnesammensætning, og der er valgt dagtilbud fra hele landet. Man kan læse mere om de enkelte besøg i rapport 2, Inklusion og læring i praksis.

- Carls Børnehus og Ejerslykke Vuggestue, Odense Kommune
- Dagplejen, Vejen Kommune
- Eksperimentalinstitutionen, Københavns Kommune
- Fasangården, Frederiksberg Kommune
- Konkylie, Københavns Kommune
- Lucinahaven, Fredericia Kommune
- Møllehuset, Gladsaxe Kommune
- Noahs Ark, Greve Kommune
- Valhalla i Skoven, Ballerup Kommune
- Børnecentret Vesterparken, Faaborg-Midtfyns Kommune





1

EN REFLEKTERET OG TILRETTELAGT PÆDAGOGISK PRAKSIS MED FOKUS PÅ LÆRING OG INKLUSION

FRA PASNING TIL PÆDAGOGIK

Mens dagtilbuddene i Danmark tidligere var en ren arbejdsmarkedsforanstaltning, hvor forældre kunne få deres børn passet, har dagtilbuddene i dag udviklet sig til at være pædagogiske tilbud, der er første led i børns dannelses- og læringsforløb. I 1990'erne begyndte man fra lovgivers side at påpege, at dagtilbuddene var mere end pasning. Man fokuserede på, at dagtilbuddene både havde et pædagogisk, et socialt og et pasningsmæssigt formål. Siden da er fokus i stadig stigende grad kommet på det pædagogiske indhold. I 2004 indførte et bredt flertal i Folketinget for eksempel de pædagogiske læreplaner. Med læreplanerne var der ikke længere tvivl om, at der er klare mål og forventninger til den pædagogiske praksis i dagtilbuddene.

De pædagogiske læreplaner har bidraget til at løfte det faglige niveau. Ledere og medarbejdere fremhæver i en evaluering af læreplansarbejdet, at arbejdet med at sætte mål og reflektere over anvendte metoder

i forhold til den konkrete børnegruppe har medført en større grad af faglig bevidsthed hos personalet. En faglig bevidsthed, der støtter børnenes trivsel, udvikling og læring – både i forhold til børnenes leg og i forhold til tilrettelagte aktiviteter. Læreplansarbejdet har skabt faglig stolthed, hvilket særligt fremhæves blandt ledere og ansatte i dagplejen. Dette er bemærkelsesværdigt, da dagplejen i mindre grad end daginstitutionerne har været opfattet som et pædagogisk tilbud (Nielsen et al., 2008).

Der er efterhånden en del undersøgelser, som netop fremhæver vigtigheden af, at det pædagogiske personale arbejder målrettet med læring og inklusion i dagtilbud. Fælles for disse undersøgelser er, at de konkluderer, at kvalitet i dagtilbud har stor betydning for senere skoleresultater og livschancer – det gælder især for børn i udsatte positioner. Kvalitet vil i denne sammenhæng sige en fagligt kvalificeret pædagogisk indsats i dagtilbud med fokus på at udvikle børns intellektuelle, sociale og emotionelle kompetencer

(Jespersen, 2006). En aktuel dansk undersøgelse bekræfter den internationale forskning. Den viser, at børn, som har gået i dagtilbud med blandt andet en høj grad af uddannet personale, klarede sig bedre end andre ved folkeskolens afgangsprøve efter 9. klasse (Bauchmüller et al., 2011).

UDFORDRINGER

Men der er også udfordringer i forhold til det pædagogiske arbejde, blandt andet i forhold til at arbejde reflekteret og vidensbaseret. En undersøgelse fra 2011 (Jensen et al., 2011) viser, at kun cirka 40 procent af de deltagende pædagoger arbejdede på baggrund af en pædagogisk teori. Det fremgår også af undersøgelsen, at kun 42 procent arbejdede systematisk og målrettet med indsatser over for børn i socialt udsatte positioner.

Derudover er det pædagogiske arbejde i en række tilfælde ikke særlig velorganiseret. For eksempel arbejdes der i dagtilbud meget ofte med at læse højt og tale om bogstaver, mens natur og tal berøres i meget mindre grad. Derudover er det pædagogiske arbejde i en række tilfælde uorganiseret og usystematisk. Konsekvensen er, at det er vanskeligt at arbejde systematisk og målrettet med børns læring, og der er en risiko for, at nogle børn ikke får den voksenkontakt, de har brug for (Jensen et al., 2005, Broström et al., 2011).

HVAD TASK FORCEN SÅ OG HØRTE OM DEN PÆDAGOGISKE PRAKSIS

Task forcen spurgte på sine besøg blandt andet om, hvordan dagtilbuddet arbejdede med pædagogikken i forhold til at sikre læring og inklusion. Der blev konkret spurgt til det pædagogiske arbejde, og hvilke pædagogiske overvejelser der lå bag. Ud fra dette blev der spurgt om, hvordan dagtilbuddet arbejdede med at organisere børnene i for eksempel mindre grupper

eller i forhold til aldersgrupper og om, hvordan de voksnes tid var organiseret. Samtidig blev der fokuseret på, om de fysiske rammer blev anvendt bevidst, og om man arbejdede reflekteret med lærings- og inklusionsforløb. Derudover blev det også drøftet, hvordan dagtilbuddet inddrog forskning eller anden viden i det pædagogiske arbejde.

Task forcen har set mange gode eksempler på, hvordan man i dagtilbuddene arbejder reflekteret med den pædagogiske praksis. Det er tydeligt, at det, der driver værket, er, når personalet *ved, kan og vil* noget. At der er en klar pædagogisk retning, som alle bakker op om.

HVAD SKAL VÆRE TIL RÅDIGHED FOR AT SKABE EN REFLEKTERET OG TILRETTELAGT PÆDAGOGISK PRAKSIS MED FOKUS PÅ LÆRING OG INKLUSION? TASK FORCEN PEGER PÅ:

EN TYDELIG PÆDAGOGIK – DIDAKTIK I DAGTILBUDDENE

Det er vigtigt, at det pædagogiske personale gør sig overvejelser om, hvad målene er med pædagogikken, og er tydelige i deres kommunikation om det. De skal overveje, hvordan og med hvilke metoder man kan opnå målene, og hvordan der kan følges op. Det pædagogiske personale skal støtte børnenes forskellige forudsætninger og ressourcer gennem et velgennemtænkt pædagogisk arbejde. Dagtilbuddene skal – med andre ord – også arbejde didaktisk. De kommunale chefer og dagtilbudslederne skal være opmærksomme på internt at koordinere, målrette og sikre, at der er den tilstrækkelige opbakning, redskaber og kompetenceudvikling.

VIDENSBASERET LÆRING UD FRA BARNETS FORUDSÆTNINGER

Det er veldokumenteret, at det har stor betydning for børns videre liv, at dagtilbud arbejder kvalificeret og systematisk med at udvikle børns intellektuelle, sociale og emotionelle kompetencer. Derfor er det vigtigt, at dagtilbuddene arbejder vidensbaseret med at understøtte børns kognitive kompetencer – for eksempel sprog og logik – og nonkognitive kompetencer – for eksempel personlige og sociale kompetencer. Det skal ske ud fra det enkelte barns forudsætninger og modenhed, for eksempel ved at opdele børnene i mindre grupper og målrette lærings- og inklusionsindsatsen efter netop denne børnegrupper behov. Det er derfor vigtigt, at pædagoger – både i grunduddannelserne og på efteruddannelseskurser – bliver undervist i målrettet og vidensbaseret pædagogik med fokus på læring og inklusion. På samme måde er der behov for mere forskningsmæssig viden på dagtilbudsområdet, særligt i forhold til indsatser for 0-2-årige børn i dagtilbud, men også generelt. Det er vigtigt at vide, hvilke indsatser der virker.

EKSKLUSIONSFAKTORER SKAL IDENTIFICERES OG HÅNDBERES

Alle børn har ressourcer og har ret til at være en del af dagtilbuddets fællesskaber. Det pædagogiske personale må derfor konstant være opmærksomme på, at den pædagogiske praksis ikke bidrager til, at barnet ekskluderes. Personalet skal arbejde for at sikre, at alle børn indgår i fællesskaberne, og være i stand til at identificere eksklusionsfaktorer i dagtilbudslivet, så disse kan minimeres og undgås. Personalet skal møde barnet der, hvor det er, og give det passende udfordringer. Det er vigtigt, at barnet får udfordringer, der hverken er for svære eller for lette. Dette kræver en stor specialviden og kompetencer hos personalet, som skal sættes i spil i praksis.

GOD BRUG AF FORSKELLIGE FAGLIGE KOMPETENCER OG RESSOURCER

Ressourcer og kompetencer skal anvendes optimalt internt og eksternt. Internt i personalegruppen kan der være tale om særlige specialistkompetencer. Hvis en medarbejder for eksempel har ansvaret for sprog, er vedkommende ansvarlig for at sætte fokus på dette tema i hverdagens aktiviteter, ligesom vedkommende har ansvar for at holde sig informeret om den seneste forskning. Der kan også dannes faglige miljøer med flere medarbejdere om konkrete temaer internt i dagtilbuddet. Et dagtilbud skal dog ikke nødvendigvis favne alle relevante kompetencer selv. Man kan gennem vejledning fra og samarbejde med eksterne fagpersoner – for eksempel naturvejledere og tale-høre-pædagoger – styrke sin viden om og sit arbejde med læring og inklusion.

DE FYSISKE RUM SKAL TÆNKES IND I DET PÆDAGOGISKE ARBEJDE

De fysiske faciliteter og rum skal sammentænkes med pædagogikken. Det er væsentligt, at dagtilbuddet i sin tilrettelæggelse af den pædagogiske praksis bevidst forholder sig til anvendelsen af inde- og udemiljøer i forhold til børnenes læring og inklusion. Det er også relevant at overveje at indrette rum og udenomsarealer fleksibelt, så rum kan ændre form. Det giver mulighed for at lave små overskuelige miljøer i forhold til konkrete læringsaktiviteter eller understøtte børns relationer i mindre børnegrupper.

2

MÅLRETTET FORÆLDRESAMARBEJDE

DAGTILBUDDENE SPILLER EN NY OG STØRRE ROLLE I FAMILIELIVET

I dag er langt de fleste børn i Danmark i dagtilbud. Det gælder ni ud af ti børn i vuggestuealderen, mens der for de lidt ældre, de 3-5-årige, er tale om næsten alle (97 procent). For nutidens børn deler døgnets vågne timer sig i høj grad mellem to verdener – den derhjemme og den i dagtilbuddet. Denne deling giver både forældre og dagtilbud en ny rolle. Begge parter har ansvar for barnets trivsel, udvikling og læring (Jensen et al., 2011). De voksne skal formå at binde de to verdener ender sammen. En god kontakt mellem forældre og personale er derfor vigtig for barnet. Jo bedre kontakt, jo mere oplever barnet kontinuitet, positive følelser og tryk i forhold til dagtilbuddet (Nielsen & Christoffersen, 2009).

Dagtilbuddene og skolen har stor betydning for et barns livschancer, men den mest betydende faktor er forældrene. SFI har lavet en børneforløbsunder-

søgelse, der viser, at de ressourcer, der er i familien – det være sig økonomiske, kulturelle eller sociale – spiller en afgørende rolle for, hvordan barnet klarer sig. Det gælder på alle områder – lige fra succes i skolen over sociale relationer til helbred og fritidsaktiviteter (Mattsson et al., 2008). Dette underbygges af forskellige undersøgelser om social arv, der viser, at børnenes læring og skoleresultater i vid udstrækning er afhængig af familiebaggrund (Ploug, 2003). Forældrene er således særdeles vigtige aktører, når børns læring og inklusion skal understøttes. En del af det pædagogiske arbejde i dag handler derfor om at sikre sig, at hele forældregruppen involverer sig og spiller en rolle.

UDFORDRINGER

En undersøgelse viser, at forældre og personale har forskellige opfattelser af, hvad dagtilbuddets opgave er (Ertmann et al., 2008). I en anden undersøgelse svarer personalet i daginstitutionerne, at kun knap 40 procent af forældrene mødte op ved seneste



forældrearrangement. Det fremgår også, at der blandt personalet er to ud af tre, der føler, at der er udfordringer forbundet med at involvere hele forældregruppen. Undersøgelsen peger desuden på, at hovedparten af forældrearrangementerne har et socialt formål (ofte med informationer fra dagtilbuddet til forældrene) uden et egentligt programsat lærings- eller udviklingsformål. Samtidig giver næsten halvdelen af personalet i institutionerne udtryk for, at det er af mindre betydning, at arrangementerne med forældre underbygger netværk mellem forældrene (Jensen et al., 2011).

Personalet oplever ofte et dilemma: På den ene side er forældrene ressourcepersoner, som kender barnet godt og spiller en vigtig rolle i at understøtte barnets trivsel, udvikling og læring. Personalet skal understøtte og udvikle relationen til forældre som ressourcepersoner. På den anden side skal personalet også vejlede forældrene, særligt familier i socialt udsatte positioner, i forhold til barnets læring og inklusion. Personalet har derved både en understøttende og en vejledende rolle, som skal balanceres.

HVAD TASK FORCEN SÅ OG HØRTE OM FORÆLDRESAMARBEJDE

På task forcens besøg har der været fokus på, hvordan og hvornår forældrene inddrages i dagtilbuddene, hvordan personalet kommunikerer med forældrene individuelt og kollektivt, og om personalet er særligt opmærksomt på relationen til forældre i udsatte positioner.

På sine besøg har task forcen blandt andet set eksempler på dagtilbud, hvor pædagogerne bevidst betragter forældrene som en ressource, de kan drage nytte af i forhold til at sikre barnets trivsel,

udvikling og læring. I nogle dagtilbud er der klare krav til forældrene. Det drejer sig både om krav af praktisk karakter – som ansvarlighed for solcreme og tøj – og krav om, at forældrene støtter op om børnenes læring og inklusion i fællesskaber, blandt andet ved at forældrene får mere fokus på at understøtte læringsaktiviteter i hjemmet og ved at arrangere legeaftaler på tværs af børnegruppen.

HVAD SKAL VÆRE TIL RÅDIGHED FOR AT SKABE ET MÅLRETTET FORÆLDRESAMARBEJDE, DER UNDERSTØTTER LÆRING OG INKLUSION? TASK FORCEN PEGER PÅ:

KLAR ARBEJDSFORDELING

I dagtilbuddet er der andre rammer for forældresamarbejde end i skolen. Det skyldes blandt andet, at der er en daglig kontakt mellem dagtilbudspersonale og forældre. Derfor er der mulighed for et tæt samarbejde med forældrene. Ledelse og personale bør sammen med forældrene forholde sig til, hvordan og hvornår forældrene individuelt og kollektivt inddrages, og hvad formålet er med forældresamarbejdet. Det skal være klart, hvad der er personalets rolle og opgaver, og hvad der er forældrenes.

Personalet skal tage udgangspunkt i familiens behov og kunnen. Personalet skal kunne vejlede forældrene i forhold til at understøtte barnets udvikling og læring, uden at det faglige ansvar for at sikre børnenes læring og trivsel under dagtilbudsopholdet flyttes til forældrene. Dette kan understøttes af aftaler og forventningsafstemning mellem dagtilbud og forældre. Samarbejdet og arbejdet med børnene kan kvalificeres gennem en bevidst praksis, hvor dagtilbuddene inddrager den viden, forældrene har om barnet.

FORÆLDRE KAN OGSÅ BIDRAGE TIL LÆRING OG INKLUSION

Forældrene spiller en vigtig rolle i forhold til at støtte op om barnets læring og inklusion i dagtilbuddet. Forældrene kan yde bidrag til læringen for eksempel ved at læse med børnene eller ved at tale om de temaer, der arbejdes med i nogle af læringsprojekterne i dagtilbuddet. Forældrene kan understøtte inklusion ved blandt andet at tale anerkendende til og om de andre børn og personalet og ved at lave legeaftaler – også med børn, som normalt ikke kommer i hjemmet.

FORÆLDRE I UDSATTE POSITIONER SKAL HAVE DEN RIGTIGE STØTTE

I familier, der af den ene eller anden grund er i udsatte positioner, har forældrene større behov for vejledning og støtte. Personalet skal støtte og vejlede familien for at sikre, at barnet får et sammenhængende, trygt og udviklende børneliv på tværs af dagtilbud og hjem. Personalet skal ikke fungere som psykologer, men de skal kunne understøtte forældrene. De skal give forældrene viden om deres betydning for barnets udvikling og læring. Samtidig skal der arbejdes på tværs af faggrupper, så alle fagpersoner samarbejder for barnets bedste. Hvis personalet i dagtilbuddet er bekymret for, at et barns udvikling ikke kan håndteres af dagtilbuddet, skal kommunen underrettes. Kommunen er ansvarlig for at sikre, at der er ekspertise, dagtilbuddet kan trække på, og at indsatsen i forhold til familien er koordineret i forhold til forskellige sektorer og ved overgange mellem dagtilbud og skole.

3

EN STÆRK EVALUERINGSKULTUR MED FOKUS PÅ KVALITETSUDVIKLING

DOKUMENTATION OG EVALUERING ER BLEVET EN DEL AF DET PÆDAGOGISKE ARBEJDE

De seneste år har der været en livlig debat om evaluering og dokumentation på dagtilbudsområdet. Debatten har blandt andet handlet om, at pædagoger oplever, at de bliver bebyrdet med meningsløs dokumentation, som tager tid fra kerneopgaven. I debatten bliver dokumentation intuitivt forbundet med noget, der står i modsætning til nærhed, varme og gode relationer. I virkeligheden viser undersøgelser, at pædagoger – helt generelt – ønsker at bruge tid på evaluering og dokumentation.

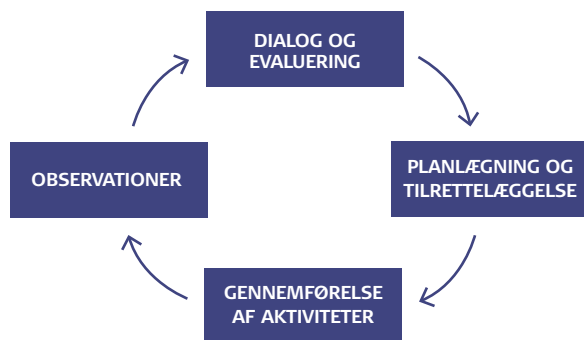
Det er vigtigt at være opmærksom på, at dokumentation og evaluering ikke er det samme. *Evaluering* handler om refleksion over egen praksis. Gør vi det, vi havde tænkt os at gøre? Virker det, som vi havde forestillet os? For dem, vi havde tænkt, det skulle påvirke? *Dokumentation* er en måde at vise praksis og er dermed et vigtigt element i evalueringen. Når

man indsamler data, opnår man et grundlag for at vurdere, om man lykkes med sine mål, hvorfor man gør det, eller hvorfor man ikke gør det.

Ideelt set er en stærk *evalueringskultur* kendetegnet ved en refleksiv praksis, hvor man kontinuerligt arbejder med: 1) at sætte mål og planlægge aktiviteter, 2) at gennemføre aktiviteterne, 3) systematisk at indsamle dokumentation for, om målene nås, 4) at vurdere, hvad der lykkes godt, og hvad der lykkes mindre godt. På den baggrund sætter man nye mål og justerer planlægningen af nye aktiviteter ud fra den erfaring, man har opnået.

En række undersøgelser af dokumentationsformer i dagtilbud peger på, at cirka to tredjedele af personalets arbejdstid går med såkaldte *direkte brugerrettede opgaver*. Det vil for eksempel sige aktiviteter med børn, forældresamarbejde og praktiske gøremål i nærheden af børn. Samtidig ses det, at cirka en

FIGUR 3: Evalueringshjulet



trejdedel af personalets tid går med *andre opgaver*. Det er for eksempel arbejde med pædagogiske læreplaner, opfølgning på kontakt til forældre og børn, generel information til forældrene og sprogvurdering. Spørger man personalet selv, vil de gerne bruge mindre tid på praktiske opgaver og administration og mere tid på pædagogisk refleksion og udvikling, planlægning, pædagogiske læreplaner, dokumentation og evaluering og rapportskrivning (EVA, 2007; EVA, 2009).

Undersøgelserne viser altså, at pædagoger rent faktisk er optaget af at bruge evaluering og dokumentation til udvikling af deres praksis i dagligdagen og gerne vil bruge tid på det.

UDFORDRINGER

Med iværksættelsen af de pædagogiske læreplaner i 2004 kom der for alvor fokus på dokumentation og evaluering af det pædagogiske arbejde. Det blev et krav, at der i læreplanen skulle sættes mål for det

pædagogiske arbejde, og at arbejdet løbende skulle dokumenteres og evalueres i forhold til målene.

Dagtilbud arbejder rigtig meget med dokumentation, som handler om at understøtte dialogen med forældre. Der arbejdes med billeddokumentation, barnets bog og andre redskaber, som kan give forældrene et billede af, hvordan barnet trives, udvikler sig og lærer. Dokumentation bliver – viser en evaluering – dermed primært til små *snapshots* fra hverdagen – en fortælling om den gode praksis (Nielsen et al., 2008).

Derudover viser evalueringen, at personalet i dagtilbuddene arbejder med dokumentation. Men der er stor forskel på, hvor systematisk dokumentation og evaluering bliver benyttet internt i dagtilbuddene. Der tegner sig et billede af, at dokumentationsarbejdet i høj grad foregår sporadisk. Det er noget, man i dagtilbuddet gør, når der er ressourcer og tid til det. I det omfang, man er systematisk, drejer denne systematik sig primært om, hvor ofte man dokumenterer, og i mindre grad om indholdet af dokumentationen (Nielsen et al., 2008).

Det er også undersøgt, hvordan kommunerne evaluerer arbejdet med de pædagogiske læreplaner. Det viser sig, at det er en meget stor udfordring at udvikle dokumentationsformer, der dels er meningsfulde for personalet i forhold til at udvikle praksis, dels giver politikere og forvaltninger et tilstrækkeligt vidensgrundlag (EVA, 2009).

Arbejdet med de pædagogiske læreplaner har altså nok skærpet brugen af mål, dokumentation og evaluering i dagtilbuddene, men mange bruger ikke dokumentationen målrettet til at udvikle det pædagogiske arbejde. Der er med andre ord ikke tale om en særlig veludviklet evalueringskultur.

HVAD TASK FORCEN SÅ OG HØRTE OM EVALUERING OG DOKUMENTATION

Task forcen har på sine besøg blandt andet spurgt, om der arbejdes med dokumentation, og hvem dokumentationen er rettet imod. Der har samtidig været fokus på, hvordan man sætter mål, hvordan man indsamler dokumentation, hvordan der efterfølgende evalueres, og hvad man bruger evalueringen til.

Task forcens besøg bekræftede, at der arbejdes systematisk og kreativt med dokumentation af børnenes hverdag. Man er flittig med kameraerne, og mange arbejder desuden med forskellige former for dokumentation, der skal styrke dialogen med forældrene.

Nogle dagtilbud benytter forskellige evalueringsmodeller til den løbende evaluering af de pædagogiske læreplaner og den pædagogiske praksis. Men i stort set alle de besøgte dagtilbud var der en erkendelse af, at arbejdet med evaluering ikke var tilstrækkeligt systematisk til at kunne danne grundlag for refleksion. Overalt var budskabet, enten at man gerne "vil arbejde mere med evaluering", eller at "vores evaluering er ikke systematisk nok".

At arbejde med læring og inklusion er for mange dagtilbud et forandringsprojekt, som kræver et højt udviklet refleksionsniveau. Hvad vil vi? Hvordan når vi derhen? Hvad virker, og hvad virker ikke? Det er task forcens vurdering, at dagtilbuddene ikke når hele vejen rundt i evalueringshjulet – der sættes mål, planlægges og gennemføres aktiviteter, men den systematiske dokumentation og evaluering af, om målene nås, sker kun sporadisk.

HVAD SKAL VÆRE TIL RÅDIGHED FOR AT SKABE EN STÆRK EVALUERINGSKULTUR MED FOKUS PÅ KVALITETSUDVIKLING I FORHOLD TIL LÆRING OG INKLUSION? TASK FORCEN PEGER PÅ:

SUPERVISION OG PROFESSIONEL FEEDBACK ER VIGTIGE ELEMENTER I EN EVALUERINGSKULTUR

En stærk evalueringskultur er blandt andet kendetegnet ved en høj grad af refleksion over egen praksis. Uanset om det gælder læring og inklusion, kan professionel supervision og kollegial feedback bidrage til at udvikle personalets kompetencer. Derudover kan det bidrage til at udvikle en evalueringskultur, hvor systematisk refleksion og feedback indgår som et naturligt og vigtigt led i det daglige arbejde.

Kolleger med særlige kompetencer kan hjælpe til en mere systematisk og professionel evalueringskultur ved at spille en rolle i forhold til at give kolleger denne systematiske feedback og sparring.

MENINGSFULD OG MÅLRETTET DOKUMENTATION

Det er vanskeligt at tilvejebringe meningsfuld dokumentation – uden at bruge alt for mange ressourcer på det. Et første skridt i retning af en evalueringskultur er at blive bevidst om, hvilken form for dokumentation der skal bruges til hvad. Hvilken dokumentation har forskellige interessenter behov for – børnene, forvaltningen, politikerne og forældrene? Og hvilken form for dokumentation har personalet brug for for at udvikle den pædagogiske praksis? En hensigtsmæssig og intelligent dokumentationspraksis kræver et tæt samarbejde mellem det kommunale niveau og dagtilbuddene.

Dokumentation skal kunne bruges på det kommunale niveau som beslutningsgrundlag. Samtidig skal det være meningsfuldt for det pædagogiske personale at producere. Der er behov for nøje at overveje, hvordan dokumentationen bliver et grundlag for en frugtbar dialog mellem forvaltning, politikere, personale og forældre. Det skal ske med et klart mål, nemlig at det skal gavne børnene.

ANALYSE- OG EVALUERINGSREDSKABER ER MED TIL AT FREMME SYSTEMATIKKEN

Arbejdet med mål, dokumentation og evaluering kan være tidskrævende og svært at gå til. Analyse- og refleksionsredskaber som eksempelvis FKO-redskaberne, der er udviklet i et samarbejde mellem ministerier, kommunerne og KL, fremmer systematikken i arbejdet med mål, dokumentation og evaluering. Redskaberne kan bidrage som grundlag for refleksion og fremme udarbejdelsen af konkrete og målrettede handlingsplaner for at højne kvaliteten i dagtilbuddene.

Med henblik på at fremme en evalueringskultur, hvor det at bruge redskaberne bliver oplevet som helt nødvendigt, bør det sikres, at der er evalueringsfaglig ekspertise til rådighed. En ekspertise, som skal understøtte dagtilbuddenes systematiske evalueringsarbejde. Det er indsigten, dialogen og den fælles refleksion, der skaber forandringen – ikke dokumentationen i sig selv.

4

PROFESSIONELT OG TYDELIGT LEDERSKAB PÅ ALLE NIVEAUER

ÆNDRINGER I LEDELSESFORMERNE PÅ DAGTILBUDSOMRÅDET

Landets kommuner har de seneste år været præget af væsentlige strukturændringer i forhold til måden at organisere og lede dagtilbuddene på. Denne udvikling finder man ikke blot i forhold til dagtilbudsområdet, men i det meste af den offentlige – og private – sektor. Ledelse betragtes som værende af afgørende betydning for organisationernes virke.

Mange steder er man på dagtilbudsområdet gået væk fra en traditionel institutionsledelse med én dagtilbudsleder og én souschef. I stedet har man valgt andre ledelsesstrukturer – distriktsledelse, områdeledelse (klyngeledelse), sammenlagt institutionsledelse og netværksledelse, herunder integration af dagplejen og daginstitutioner under samme ledelse. Af de nye ledelsesmodeller er områdeledelse den mest fremtrædende. Områdeledelse betyder, at flere dagtilbud lægges sammen under en fælles overordnet ledelse. I de fleste tilfælde er der fortsat en lokal pædagogisk leder af den enkelte enhed.

NYE TYPER AF LEDELSESMODELLER I KOMMUNERNE (PROCENT AF KOMMUNERNE)

NOGLE KOMMUNER ANVENDER FLERE MODELLER.

SAMMENLAGT INSTITUTIONSLEDELSE	56 PROCENT
NETVÆRKSLEDELSE	19 PROCENT
OMRÅDELEDELSE	51 PROCENT
DISTRIKTSLEDELSE	19 PROCENT

Kilde: Sonne et al. 2011





For kommunerne har det væsentligste mål med ændringerne i ledelsesniveauerne været en styrket faglig/pædagogisk ledelse, styrket ledelse gennem ny fordeling af ledelsesopgaverne, mere effektiv ressourceudnyttelse samt styrkelse af strategisk ledelse. Målet har blandt andet været at sikre, at den pædagogiske kerneopgave bliver varetaget mere kvalificeret. Derudover har man villet sikre en mere effektiv udnyttelse af ressourcerne. Det sker blandt andet ved, at kommunerne har valgt at løfte en række administrative opgaver ud af dagtilbuddene.

UDFORDRINGER

Udgiftspresset på de offentlige velfærdsområder og det stigende krav til kvaliteten af det pædagogiske indhold i dagtilbuddene stiller høje krav til ledelsen af dagtilbuddet. Krav af både faglig, økonomisk og ledelsesmæssig karakter.

En undersøgelse fra Væksthus for ledelse (2011) om kommunernes ledelsesmodeller på dagtilbudsområdet viser, at to af de største udfordringer i forbindelse med ændringerne af ledelsesstrukturen er at få afklaret, hvilke kompetencer og roller der er i de respektive ledelsesniveauer. Samtidig er det en udfordring at afklare og udvikle de nødvendige ledelseskompetencer.

Derudover er forholdet mellem pædagogfaglighed og ledelsesfaglighed i dagtilbuddene en udfordring. En ph.d.-afhandling om ledelsesroller og identitet blandt ledere af kommunale daginstitutioner viser, at der blandt ledere i daginstitutioner er forskellige opfattelser af, hvad rollen er. Halvdelen af de daginstitutionsledere, der deltog i undersøgelsen, betragtede sig selv primært som pædagogfaglige ledere. Den anden halvdel mente, at deres egen rolle primært var ledelsesfaglig (Møller, 2010). Ledere i daginstitutioner skal blandt andet balancere mellem disse to fagligheder.

I forhold til dagplejens ledelsesmæssige udfordringer viser en undersøgelse fra 2011 fra EVA, at dagplejepædagogerne oplever det som en udfordring at skulle balancere mellem rollen som supervisor, kontrollant og sparringspartner.

HVAD TASK FORCEN SÅ OG HØRTE OM LEDELSE

Task forcen stillede på sine besøg en række spørgsmål om ledelsesopgavens betydning i forhold til arbejdet med inklusion og læring. For eksempel spørgsmål om, hvilken rolle lederen har i dagtilbuddet, hvordan ansvarsfordelingen er mellem lederen og personalet, og hvordan lederen forholder sig til den pædagogiske praksis og de ansatte. Derudover blev der spurgt om, hvilket samarbejde der er med de øvrige ledelsesniveauer, for eksempel forvaltningsniveauet, eventuel områdeledelse osv. Task forcen har dermed haft fokus på styringskæden i den enkelte kommune – altså, om der er sammenhæng mellem, hvad der besluttet på det politiske niveau, hvad der udmeldes på forvaltningsniveau, og hvad der rent faktisk sker i den enkelte områdeledelse, distriktsledelse, dagtilbudsledelse, afdelingsledelse og stueledelse.

Flere steder er det blevet fremhævet, at et godt lederskab har betydning for arbejdet med læring og inklusion. Det er kendetegnet ved at være professionelt, tydeligt, retningsgivende og strategisk. Forvaltning og områdeleder skal for eksempel prioritere, inddrage og udforme strategier, i forhold til hvad der skal sættes på lokalt. Den lokale leder skal turde og kunne sætte retning både generelt og konkret i forhold til de pædagogiske aktiviteter, så det giver mening for medarbejderne at gribe ind, når det ikke fungerer pædagogisk i forhold til børnene eller forældresamarbejdet. Derudover fremhæves det flere steder, at kommunikation og feedback mellem de forskellige niveauer i styringskæden er væsentlig.

Endvidere bliver det fremhævet, at der er nogle særlige ledelsesmæssige udfordringer forbundet med arbejdet med læring og inklusion i dagtilbuddene. Ledelsen har ansvaret for at sikre, at der er en viden om inklusion og læring, og at den sættes i spil. Samtidig skal det sikres, at der er de rette specialistkompetencer til rådighed, og at de bliver brugt hensigtsmæssigt. Endelig blev det flere steder fremhævet, at målrettet arbejde med læring og inklusion kræver en kulturændring og en indsats fra lederen i forhold til at skabe en forandringsproces i dagtilbuddet, så man i højere grad udnytter den viden og de specialistkompetencer, der er, eller bliver opmærksom på, hvad der er brug for.

HVAD SKAL VÆRE TIL RÅDIGHED FOR AT SKABE EN PROFESSIONEL OG TYDELIG LEDELSE, DER UNDERSTØTTER LÆRING OG INKLUSION? TASK FORCEN PEGER PÅ:

LEDELSE GÅR HELE VEJEN FRA FORVALTNING TIL DAGTILBUDSNIVEAU

En velfungerende styringskæde fra forvaltningsniveau til dagtilbudsniveau er væsentlig for arbejdet med læring og inklusion. Den måde, kommunen vælger at organisere ledelsesniveauerne på dagtilbudsområdet på, skal matche opgaver og ansvarsfordeling samt kommunens øvrige beslutnings- og ledelsesmæssige organisering, så udvikling i forhold til arbejdet med læring og inklusion i dagtilbuddene understøttes optimalt.

LEDELSEN UDFORMER STRATEGI OG MÅL OG SIKRER TILRETTELÆGGELSE

Ledelsen, fra kommunalt niveau til dagtilbudsniveau, skal være tydelig og angive retning. Ledelsen skal tænke strategisk og sætte mål for, hvad der skal til,

for at børnene lærer mest muligt og ikke ekskluderes fra de fællesskaber, som er i dagtilbuddene. Ledelsen på dagtilbudsniveau skal tage ansvar for og har en vigtig opgave i at tilrettelægge, organisere og prioritere, så kommunale og dagtilbudsbestemte strategier og mål kan gennemføres og følges.

DAGTILBUDSLEDELSEN SKAL UDVIKLE PRAKSIS OG SIKRE DEN PÆDAGOGISKE FAGLIGHED

Det er en kerneopgave for dagtilbuddene at sikre, at børn trives, udvikler sig og lærer. Ledelsen skal ved at inddrage, motivere og supervisere medarbejderne sikre en kontinuerlig, faglig udvikling af personalet. Dagtilbudsledelsen skal sikre en plan for kompetenceudvikling af hele personalegruppen. Det er især vigtigt, hvor arbejdet med inklusion og læring opleves som en kulturændring i hele organisationen, fordi der vil være behov for en ny måde at tænke og udføre pædagogik på. Der skal skabes en strategi for forandringsprocessen, hvor ledelsens opgave er at afstemme motivation og forventning for at nå målet.

Ledelsen har en vigtig opgave i at sikre, at pædagogikken løbende bliver underkastet et kritisk lys og udviklet. Samtidig skal lederen kunne håndtere og handle på forhold, der hæmmer udviklingen af den pædagogiske praksis. Det kan for eksempel være et højt sygefravær, dårligt arbejdsmiljø eller manglende kompetencer.

TILRETTELÆGGELSE ER AFGØRENDE FOR DEN PÆDAGOGISKE PRAKSIS

Kvalificeret arbejde med læring og inklusion i dagtilbuddene kræver, at ledelsen prioriterer, at ledelse og personale kan planlægge, reflektere over og drøfte den pædagogiske praksis. Der skal skabes rum til, at hverdagserfaringerne kvalificeres gennem teori og forskning, og at der kommer nye praktiske perspektiver på den pædagogiske praksis. Når den pædagogiske

praksis er både tilrettelagt og reflekteret, bliver retningen mere tydelig, og ressourcerne udnyttes mere effektivt. Det giver personalet større mulighed for at tage udgangspunkt i barnet.

KOMPETENCEUDVIKLING SKAL SIKRE LEDELSESMÆSSIGE OG FAGLIGE KOMPETENCER

Ledelse har stor betydning for fagligheden, organiseringen og kulturen i daginstitutionerne og dagplejen. Ledelsesniveauerne skal tilsammen besidde ledelsesmæssige kompetencer, så de for eksempel kan varetage personale-spørgsmål, strategisk planlægning og opsætte mål for dagtilbuddet. Samtidig skal ledelsen kunne understøtte medarbejderens faglige udvikling og udvikle den pædagogiske praksis. Derfor er det vigtigt, at der arbejdes strategisk med at udvikle og omsætte kompetencer.

LITTERATUR

- **Andersen, F., Ø.** (2012): *Feedback på indsats giver motiverede børn og ung.* Filmklip med Frans Ørsted Andersen, lektor, ph.d., DPU, Aarhus Universitet, vist på KL's Børnetopmøde 2012
- **Bauchmüller, R., Gørtz M. & Rasmussen, A. W.** (2011): *Long-Run Benefits from Universal High-Quality Pre-Schooling.* AKF, Danish Institute of Governmental Research, København
- **Broström, S., Herring, H. & Nellerman Nielsen, S.** (2010). *Liv og læring i vuggestuen. Målrettet pædagogisk praksis med de 0-3-årige børn.* København: Dafolo
- **Ertmann, B., Gundelach, S., Andersen, J., Madsen, L., & Rasmussen, K.** (2008): *Myter og realiteter om forældresamarbejdet i dagtilbud.* TMC og Udviklingsforum, København
- **EVA** (2007): *Dokumentation i dagtilbud.* Danmarks Evalueringsinstitut
- **EVA** (2009): *Evalueringer af pædagogiske læreplaner i kommunalt perspektiv – mellem pædagogisk, administrativ og politisk praksis.* Danmarks Evalueringsinstitut
- **Hansen, O. H.** (2011): *Pædagogisk Kærlighed – Et begrebsligt ståsted for fremtidens vuggestuepædagogik.* Gjallerhorn, 2011(14), s. 36-43
- **Heckman, J., J. & Cunha, F.** (2010): "Investing in our Young People". *Working Paper 16201*, National Bureau of Economic Research, Cambridge, July 2010
- **Heckman, J., J.** (2006): "Skill Formation and the Economics of Investment in Disadvantaged Children", *Science, New Series*, Vol. 312, No. 5782 (Jun. 30. 2006) pp. 1900-1902
- **Jensen, B. et al.** (2005): *Kompetence og metodeudvikling i daginstitutioner*, DPU

- **Jensen, B.**, Brandi, U., Kousholt, D., Berliner, P., Andersen, T. Y., Hellmund, G. & Holm, A. (2011): *VIDA – statusrapport 2 - Vidensbaseret indsats over for udsatte børn i dagtilbud – modelprogram baseline*, København, VIDA-projektet, DPU, Aarhus Universitet
- **Jespersen, C.** (2006): *Socialt udsatte børn i dagtilbud*, SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd, København
- **Mattsson, C.**, Hestbæk, A.D., & Andersen, A.R. (2008): "11-årige børns hverdagsliv og trivsel. Resultater fra SFI's forløbsundersøgelser af årgang 1995". København: SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd
- **Møller, J., K.** (2009): *Ledelsesroller og lederidentitet i dagtilbud under forandring : identitetsdannelse og identitetsledelse i daginstitutioner på o til 6 års området*. Roskilde Universitet, Roskilde
- **Nelson, C.A.** (2000): "The neurobiological bases of early intervention". In J. P. Shonkoff & S.J. Meisels (Eds.), *Handbook of early childhood intervention, second edition* (pp. 204–227). Cambridge, MA: Cambridge University Press
- **Nielsen, H.**, Thorgård, T., Wang, C., Mehlbye, J., Andersen, J., Gundelach, S. og Rasmussen, K. (2008): *Evaluering af loven om pædagogiske læreplaner – Slutevaluering*, Ministeriet for Familie- og Forbrugeranliggender, marts 2008, fra NIRAS Konsulenterne, Danmarks Evalueringsinstitut, AKF og UdviklingsForum
- **Nielsen, A., A. & Christoffersen, M., N.** (2009): *Børnehavens betydning for børns udvikling. En forskningsoversigt*. SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd, København
- **Ploug, N.** (2003): *Vidensopsamling om social arv*. Socialforskningsinstituttet (nu: Det Nationale Forsknings Center for Velfærd), København
- **Sonne, T.**, Andersen, T. J., Hansen, M., E. & Larsen, S., B., (2011): *Ledelsesmodeller i dagtilbud. Status fire år efter kommunalreformen*, Væksthus for ledelse
- **Tonsberg, Signe** (2011): "Hvorfor og hvem er det, vi skal inkludere?", *UCC Magasin*, Velfærd i virkeligheden, 4. april 2011

