

Få hele historien  
VIA University College

# En styrket pædagogisk læreplan

Analyse af kompetencebehov i det danske dagtilbud ved  
implementering af en styrket pædagogisk læreplan







**Titel**

En styrket pædagogisk læreplan  
Analyse af kompetencebehov i det danske dagtilbud ved  
implementering af en styrket pædagogisk læreplan

**Udarbejdet for**

EPOS, Efteruddannelsesudvalget for det Pædagogiske  
Område og Social- og Sundhedsområdet

**Udarbejdet af**

VIA UC, Efter- og videreuddannelsen, Pædagogik,  
Børn og Unge

Christina Madsen, Ph.d. og adjunkt, VIA UC  
Karen Reitz, lektor, VIA UC

April 2018

## INDHOLD

<b>1.1</b>	<b>Baggrund</b>	<b>6</b>
<b>1.2</b>	<b>Metode og design</b>	<b>7</b>
<b>1.3</b>	<b>Læsevejledning</b>	<b>8</b>
<b>1.4</b>	<b>Begrebsafklaring</b>	<b>8</b>
<b>2</b>	<b>Fra pædagogisk læreplan til styrket pædagogisk læreplan</b>	<b>10</b>
<b>2.1</b>	<b>Master for: En styrket pædagogisk læreplan</b>	<b>12</b>
<b>2.2</b>	<b>Et fælles nationalt pædagogisk fundament</b>	<b>12</b>
<b>3</b>	<b>Fælles børnesyn</b>	<b>14</b>
3.1.1	At kunne kombinere viden om børns generelle udvikling med viden om barnets individuelle behov	14
<b>3.2</b>	<b>Børneperspektiv og børnefællesskaber</b>	<b>15</b>
3.2.1	At gå forrest som tydelig og nærværende rollemodel	16
3.2.2	Den faglige dømmekraft	18
<b>3.3</b>	<b>Fælles børnesyn – opsamling og kompetencebehov</b>	<b>18</b>
<b>4</b>	<b>Læringsmiljø - noget, vi etablerer sammen</b>	<b>19</b>
4.1.1	Læringsmiljøer og en broget forståelse	21
<b>4.2</b>	<b>Leg</b>	<b>22</b>
<b>4.3</b>	<b>Læreplanens 6 temaer i en sammenhæng og brede læringsmål</b>	<b>23</b>
4.3.1	Pædagogiske læringsfællesskaber i dagtilbud	25
<b>4.4</b>	<b>Læringsmiljø – opsamling og kompetencebehov</b>	<b>26</b>
<b>5</b>	<b>Børn i udsatte positioner</b>	<b>27</b>
5.1.1	Positionsbegrebets betydning	28
<b>5.2</b>	<b>Børn i udsatte positioner – opsamling og kompetencebehov</b>	<b>29</b>
<b>6</b>	<b>Dokumentation og evaluering</b>	<b>30</b>
6.1.1	Bred tvivl om målet med dokumentation og evaluering	31
6.1.2	Meningsfuld og systematisk dokumentation	32
6.1.3	Dokumentation som udtryk for et pædagogisk læringsfællesskab	33
6.1.4	Teknologiens tætte samspil med dokumentation og evaluering	34
<b>6.2</b>	<b>Dokumentation og evaluering – opsamling og kompetencebehov</b>	<b>35</b>
<b>7</b>	<b>Forældresamarbejde</b>	<b>36</b>
7.1.1	Forældresamarbejdet som del af et mindset	36
7.1.2	At samarbejde med forældre om udviklingen af læringsmiljøer	38
7.1.3	Når forældresamarbejdet kræver en særlig viden og kompetence	39
<b>7.2</b>	<b>Forældresamarbejde – opsamling og kompetencebehov</b>	<b>41</b>
<b>8</b>	<b>Sammenhænge</b>	<b>42</b>
8.1.1	En systematik i arbejdet med overgange og sammenhænge	43
8.1.2	Faglig dømmekraft og tværfagligt samarbejde	44
8.1.3	Det åbne dagtilbud – omverdenen som læringsmiljø	44
<b>8.2</b>	<b>Sammenhænge – opsamling og kompetencebehov</b>	<b>45</b>

---

<b>9</b>	<b>Respondenternes overvejelser om AMU-Uddannelserne som led i det lokale oversættelsesarbejde af masteren</b>	<b>46</b>
<b>9.1</b>	<b>At understøtte kompetencebehov i dagplejen</b>	<b>46</b>
<b>9.2</b>	<b>Kompetenceudvikling med blik for det pædagogiske læringsfællesskab og en decideret kulturændring</b>	<b>47</b>
<b>10</b>	<b>Opsamling på analysen - bud på AMU-uddannelser og mål</b>	<b>47</b>
<b>10.1</b>	<b>Forandringer af den pædagogiske praksis</b>	<b>48</b>
<b>10.2</b>	<b>I hvilket omfang vil revisionen af den pædagogiske læreplan efterspørge ændrede kompetencebehov i forhold til nye opgaver og funktioner som skal varetages af AMU-målgruppen?</b>	<b>49</b>
10.2.1	Arbejde med reflekterede hensigter og intentioner med egen og fælles pædagogisk praksis	50
10.2.2	Tilrettelægge og justere den pædagogiske praksis på baggrund af børnegruppens optagethed, leg og eksperimenter	51
10.2.3	Arbejde med meningsfuld dokumentation og praksisnære evalueringsredskaber som metode til vurdering og videreudvikling af læringsmiljøet.	52
10.2.4	At indgå i et ligeværdigt og ressourceorienteret forældresamarbejde	53
10.2.5	Arbejde med sammenhænge	54
<b>10.3</b>	<b>På hvilke områder er der behov for revision/nyudvikling ad AMU- for at møde kompetencekrav på jobområdet, ud fra en anbefaling i form af generelle principper for AMU-uddannelsesstilbud, hvor det fremgår, hvordan det bedst giver mening at udforme tilbuddene?</b>	<b>56</b>
<b>10.4</b>	<b>Refleksioner over uddannelsesopbygning</b>	<b>59</b>
<b>10.5</b>	<b>Bud på implementering</b>	<b>59</b>
<b>10.6</b>	<b>Litteraturliste</b>	<b>60</b>
<b>10.7</b>	<b>Bilag</b>	<b>63</b>
10.7.1	Bilag 1 Interviewguide	63
10.7.2	Bilag 2 Oversigt over respondenter	64
10.7.3	Bilag 3 Den danske kvalifikationsramme	66
10.7.4	Bilag 4 Alsidig personlig udvikling	67

## 1.1 BAGGRUND

Det pædagogiske arbejde i danske dagtilbud, herunder dagplejen, er forankret i et formål, der skal sikre børn et børnemiljø, der fremmer deres trivsel, sundhed, udvikling og læring. Miljøet skal baseres på oplevelser, leg og pædagogisk tilrettelagte aktiviteter, der skal give mulighed for fordybelse, udforskning og erfaring<sup>1</sup>.

De danske dagtilbud har siden 2004 arbejdet med en pædagogisk læreplan, som ramme og retning for det pædagogiske arbejde med børns trivsel, sundhed, udvikling og læring<sup>2</sup>.

I 2016 lanceredes *Master for en styrket pædagogisk læreplan* som det første nationalt formulerede pædagogiske fundament for arbejdet med læreplanen. De 6 læreplanstemaer er her genbeskrevet og koblet til et beskrevet pædagogisk fundament, hvor der er udviklet læringsmål for læringsmiljøer for alle temaer (Ministeriet for børn, undervisning og ligestilling, 2016).

I den sammenhæng ønsker EPOS en afdækning af de kompetencebehov, som arbejdet med den styrkede pædagogiske læreplan fordrer af det pædagogiske personale i dagtilbud, herunder dagplejen, på baggrund af de ændrede opgaver og funktioner, som en styrket pædagogisk læreplan forventes at medføre. Der ønskes også en vurdering af, hvorvidt det eksisterende AMU-udbud er relevant, kompetencebehovet taget i betragtning.

Nærværende rapport har dermed til formål at svare på følgende spørgsmål:

1. I hvilket omfang vil revisionen af den pædagogiske læreplan efterspørge ændrede kompetencebehov i forhold til nye opgaver og funktioner, som skal varetages af AMU-målgruppen?
2. På hvilke nye områder er der behov for revision/nyudvikling af AMU for at møde kompetencekrav på jobområdet ud fra en anbefaling i form af generelle principper for AMU uddannelses-tilbud, hvor det fremgår, hvordan det bedst giver mening at udforme tilbuddene?

### Formål for dagtilbud

§ 7. Børn i dagtilbud skal have et fysisk, psykisk og æstetisk børnemiljø, som fremmer deres trivsel, sundhed, udvikling og læring.

Stk. 2. Dagtilbud skal i samarbejde med forældrene give børn omsorg og understøtte det enkelte barns alsidige udvikling og selvverd samt bidrage til, at børn får en god og tryk opvækst.

Stk. 3. Dagtilbud skal fremme børns læring og udvikling af kompetencer gennem oplevelser, leg og pædagogisk tilrettelagte aktiviteter, der giver børn mulighed for fordybelse, udforskning og erfaring.

Stk. 4. Dagtilbud skal give børn medbestemmelse, medansvar og forståelse for demokrati. Dagtilbud skal som led heri bidrage til at udvikle børns selvstændighed, evner til at indgå i forpligtende fællesskaber og samhørighed med og integration i det danske samfund.

Stk. 5. Dagtilbud skal i samarbejde med forældrene sikre en god overgang til skole ved at udvikle og understøtte grundlæggende kompetencer og lysten til at lære. Dagtilbud skal i samarbejde med skolerne skabe en sammenhængende overgang til skole og fritidstilbud.

Figur 1: Formålsbeskrivelsen for dagtilbud.

<sup>1</sup> Se formålsbeskrivelsen for dagtilbud, figur 1.

<sup>2</sup> Se læreplansbeskrivelsen fra 2004, figur 3, side 10.

## 1.2 METODE OG DESIGN

Rapportens metode og design består af følgende delaktiviteter:

**Desk study:** En dokumentanalysefase, hvis formål har været at afdække temaerne beskrevet i *Master for en styrket pædagogisk læreplan – Pædagogisk grundlag og ramme for det videre arbejde med læreplanstemaer og få brede pædagogiske læringsmål*. Dokumentanalysefasen forholder sig ligeledes til øvrige relevante dokumenter, der udgør angivelser i forhold til nationale strategier for læreplaner og politiske tiltag på dagtilbudsområdet, herunder *Arbejdsgruppernes udkast til tema-beskrivelser, brede pædagogiske læringsmål og punkter om det gode læringsmiljø* (Arbejdsgruppernes udkast, 2016) og *Stærke dagtilbud – Alle børn skal være med i fællesskabet*, der er regeringens politiske aftale, som i skrivende stund bliver behandlet politisk (Børne- og socialministeriet, 2017)<sup>3</sup>. De afdækkede temaer fra dokumenterne undersøges yderligere gennem en mindre interviewrække med 3 informanter fra tre forskellige kommuner. Disse interviews har til formål at undersøge og identificere, hvorvidt masteren vil medføre konkret ændrede arbejdsbeskrivelser og nye kompetencebehov i AMU-målgruppens givne praksis<sup>4</sup>.

På baggrund af dokumentlæsning og interviews udarbejdes en interviewguide<sup>5</sup>, som benyttes til de uddybende interviews, som skal understøtte analysen.

**Kvalitative interviews:** Analysens formål har været at afdække kompetencebehov for AMU's målgrupper i forbindelse med arbejdet med *En styrket pædagogisk læreplan* i målgruppen dagplejere, pædagogiske assistenter, medarbejdere med en PGU og pædagogmedhjælpere. Analysen er baseret på 15 telefoninterviews på baggrund af ovenfor beskrevne interviewguide<sup>6</sup>.

Analysen fokuserer ikke blot på et ledelses- eller forvaltningsperspektiv, men inddrager forskellige organisatoriske niveauer fra det samlede danske dagtilbud. Formålet med analysens spørgeguide har været at afsøge netop disse organisatoriske niveaues egne perspektiver og opfattelser af kompetencebehov, der knytter sig til læreplansbeskrivelsen. Interviewene er foretaget geografisk bredt og med respondenter fra Sjælland og Jylland. Der forekommer respondenter fra forvaltning, ledelse, medarbejdere, og der er ligeledes foretaget interviews med undervisere fra UC-sektoren, som har været tæt inde i processen med udfærdigelsen af masteren. I analysen vil citaterne knyttes til disse ovenstående niveauer, og det vil dertil nævnes, hvilket arbejdsområde respondenterne besidder.

Den samlede analyse forholder fundene fra ovenstående delaktiviteter til hinanden og på baggrund heraf sammenfattes en række anbefalinger til, hvorledes AMU-uddannelserne kan imødekomme kompetencekravene på jobområdet.

<sup>3</sup> Rapporten forholder sig foruden ovennævnte primære tekster til nyeste forskningsbaseret viden på dagtilbudsområdet, og til EPOS nyeste rapport: *AMU på det pædagogiske område – Analyse af hvordan fremtidens kompetencebehov for de kortere uddannede medarbejdere på det pædagogiske jobområde kan dækkes ved uddannelsesstrukturer i AMU*. Se rapportens litteraturliste.

<sup>4</sup> For oversigt over respondenter se afsnit 9, bilag 2.

<sup>5</sup> Se afsnit 9, bilag 3.

<sup>6</sup> For indblik i spørgeguidens udformning se rapportens Bilag 2.

## 1.3 LÆSEVEJLEDNING

Rapporten indledes med et kort indblik i det eksisterende arbejde med læreplanen fra 2004. Dette indblik gives i form af pointer fra EVA's<sup>7</sup> evaluering af det pædagogiske arbejde med læreplanen fra 2004-2012 (Dansk Evalueringsinstitut, 2012). Evalueringen viser både potentialer og styrker ved arbejdet med den pædagogiske læreplan men peger også på en række udfordringer med arbejdet inden for den eksisterende rammesætning. Evalueringen er en af de inspirationskilder, mastergruppen blandt andet har anvendt i formuleringen af masteren (Ministeriet for børn, undervisning og ligestilling, 2016, 26). Pointer fra evalueringen af læreplanens oversættelse i det danske dagtilbud i perioden fra 2004-2012 følges af en kort indføring i det opdrag, som mastergruppen fik til deres arbejde med at gentænke arbejdet med læreplanen - et opdrag, der resulterede i masteren.

Rapportens analyse udfoldes, så de 6 hovedoverskrifter fra masteren først beskrives og rammesætter de enkelte afsnit:

- Fælles børnesyn
- Læringsmiljø
- Børn i udsatte positioner
- Dokumentation og evaluering
- Forældresamarbejde
- Sammenhænge

Masteren er formuleret uden henvisninger til forskning og teoretisk grundforståelse, så på steder i analysen, hvor det vurderes relevant, perspektiveres til teoretiske afsæt og centrale grundværdier, som underbygger pointerne fra masteren. Disse perspektiver kan for EPOS tjene som referencer og inspiration, når der skal udvikles nye uddannelser.

Herefter nuanceres masterens temaer af respondenternes pointer og praksisnære perspektiver i form af indsatte citater, så hvert tema beskues fra flere vinkler.

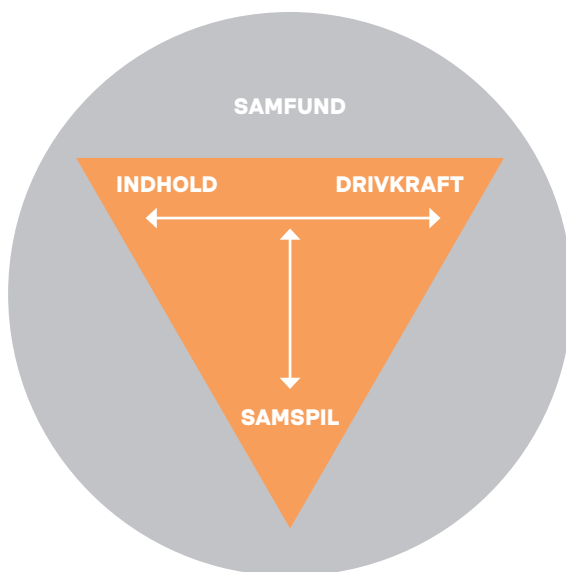
Analysens sidste afsnit behandler de af respondenternes udsagn, hvor de forholder sig til AMU som udbyder af den fremtidige kompetenceudvikling af målgruppen.

Rapporten afsluttes med et bud på de kompetencebehov, som vil være oplagte at arbejde videre med i designet og udviklingen af nye AMU-mål og kurser. Dertil reflekteres over, hvorledes kommende uddannelser bør opbygges, så de stemmer overens med målgruppens behov og kommunernes samlede strategier på dagtilbudsområdet.

<sup>7</sup> Dansk Evalueringsinstitut benævnes herefter EVA.



## 1.4 BEGREBSAFKLARING



Figur 2: Illeris læringsdefinition, 2013.

I masteren anvendes begreberne trivsel, læring og udvikling. Der redegøres ikke for deres specifikke definition samt det teoretiske grundlag og begreberne anvendes ofte synonymt. I den danske ordbog findes følgende definitioner<sup>8</sup>:

- Lære: Generel viden, indsigt og erfaring, som kan uddrages af noget, og som kan indvirke på ens adfærd i lignende fremtidige tilfælde.
- Trives: Være i sund og god fysisk vækst, at udvikle sig godt.
- Udvikle: Få til at forandre sig gradvis i en bestemt retning, ofte hen imod et højere, mere fuldkomment stadie.

Knud Illeris definerer læring som:

*"Enhver proces, der hos levende organismer fører til en varig kapacitetsændring, og som ikke kun skyldes glemsel, biologisk modning eller aldring."*

(Illeris 2013, 58)

Ifølge Illeris skal begrebet "udvikling" forstås som en samlebetegnelse for læring og modning. Masteren læner sig hermed op af Illeris' brede læringsforståelse, og det er med udgangspunkt i dette teoretiske afsæt, at ovenstående begreber anvendes som del af samme læringsoptik og forståelsesramme omkring børns udvikling og trivsel.

Begrebet læring skal dermed forstås som det, mennesket fysisk og psykisk kan, som det ikke kunne, da det blev født. Det er ligeledes en læringsforståelse, som også peger på de forhold, der påvirker og betinger samt påvirkes af læringen (Illeris 2013). Ifølge Illeris knytter læringen sig til den person, der lærer, og de samme påvirkninger fra omgivelserne kan give helt forskellig læring individer imellem, da menneskets forudsætninger altid er forskellige. Den individuelle tilegnelsesproces omfatter 2 sider af læring:

*"Den indholdsmæssige side drejer sig om det, der bliver lært – man kan ikke lære uden at man lærer noget, læringen har altid et indhold. Den anden side drejer sig om læringens drivkraft, dvs. om hvordan man mobiliserer den psykiske energi, som læringen kræver."*

(Illeris 2013, 60)

Disse 2 sider af læring, *indhold* og *drivkraft*<sup>9</sup> er altid til stede og afgørende for, hvad og hvordan der læres. Al læring finder sted i en bestemt situation, et bestemt sted og med nogle bestemte mennesker, og denne bestemte situation vil altid påvirke den læring, der finder sted. Derfor er de omstændigheder, som børn i dagtilbud lærer i, væsentlige for den læring, der kan finde sted, og vil være defineret af det børnesyn, det pædagogiske personale har samt den måde, hvorpå læringsmiljøer tilrettelægges. Analysen udfolder mere herom i den videre læsning, hvor tankerne i den styrkede pædagogiske læreplan præsenteres og foldes ud gennem respondenternes spejling af teksten.

<sup>8</sup> Se eksempelvis: [www.ordnet.dk](http://www.ordnet.dk).

<sup>9</sup> Se Illeris figur 2, for uddybende rammesætning af begrebernes samspil.

## 2 FRA PÆDAGOGISK LÆREPLAN TIL STYRKET PÆDAGOGISK LÆREPLAN

### Pædagogisk læreplan

**§ 8.** Der skal i alle dagtilbud udarbejdes en skriftlig pædagogisk læreplan for børn i aldersgruppen 0-2 år og børn i aldersgruppen fra 3 år til barnets skolestart. Den pædagogiske læreplan skal give rum for leg, læring og udvikling af børn i dagtilbud. Ved udarbejdelsen af den pædagogiske læreplan skal der tages hensyn til børnegruppens sammensætning.

**Stk. 2.** Den pædagogiske læreplan skal beskrive dagtilbuddets mål for børnenes læring inden for følgende temaer:

- 1) Alsidig personlig udvikling.
- 2) Sociale kompetencer.
- 3) Sproglig udvikling.
- 4) Krop og bevægelse.
- 5) Naturen og naturfænomener.
- 6) Kulturelle udtryksformer og værdier.

**Stk. 3.** Den pædagogiske læreplan skal beskrive relevante pædagogiske metoder og aktiviteter, der iværksættes for at nå målene, og hvordan læreplanen evalueres.

**Stk. 4.** Det skal fremgå af den pædagogiske læreplan, hvilke relevante pædagogiske metoder, aktiviteter og eventuelle mål, der opstilles og iværksættes for børn med særlige behov.

**Stk. 5.** Det skal endvidere fremgå af den pædagogiske læreplan, hvordan arbejdet med et godt børnemiljø, jf. § 7, stk. 1, bliver en integreret del af det pædagogiske arbejde. Børnemiljøet skal vurderes i et børneperspektiv, og børns oplevelser af børnemiljøet skal inddrages under hensyntagen til børnenes alder og modenhed.

**Stk. 6.** For dagplejen udarbejdes den pædagogiske læreplan samlet for alle dagplejehjem eller distrikter tilknyttet den kommunale dagpleje.

Figur 3: Læreplansbeskrivelsen 2004

I 2004 blev den pædagogiske læreplan indført i dagtilbudsloven<sup>10</sup>. Masteren fra 2016 er en gentænkning af arbejdet med den pædagogiske læreplan, og har til formål blandt andet at styrke og videreudvikle nogle af de potentialer og udfordringer, som har vist sig i arbejdet med læreplanen fra 2004. Disse er beskrevet i den evaluering, som EVA har udfærdiget omkring arbejdet med læreplanen (Dansk Evalueringsinstitut 2012).

Kort opsummeret identificeres følgende potentialer og udfordringer:

- Læreplanen har ført til en højnelse af den faglige bevidsthed, den pædagogiske praksis og et fælles sprog internt i personalegruppen og et fælles pædagogisk udgangspunkt for arbejdet i praksis.
- Pædagoger og konsulenter har i høj grad taget læringsbegrebet til sig og bruger det aktivt og reflekteret i deres praksis – dog i langt overvejende grad i deres mundtlige formidling og i langt mindre grad i deres skriftlige arbejde med læreplanen.
- Det er meget forskelligt fra kommune til kommune, i hvor høj grad og hvordan dagtilbudslovens intentioner om beskrivelser af læringsmål, metoder, aktiviteter og dokumentations- og evalueringspraksis indfries.
- De lokale læringsmål er formuleret meget forskelligt. Læringsmålene kan være formuleret i forhold til et enkelt læreplanstema eller som mål for aktiviteter (og i mindre grad børnenes læring). Nogle læringsmål er meget abstrakte og andre er koblet til tegn, som personalet kan se efter i forhold til børnenes læring. Fælles for målene er, at de er svære at evaluere.
- Det pædagogiske personale har flest didaktiske overvejelser i forhold til de planlagte aktiviteter og i mindre grad i forhold til rutinesituationer og spontant opståede situationer.
- Læreplanen har ført til en bevidstgørelse hos det pædagogiske personale om deres ansvar for børnenes læring og hermed et nyt syn på læring. Arbejdet med læreplanen har ligeledes givet et fælles fagligt sprog for det pædagogiske arbejde, som muliggør faglige drøftelser i det monofaglige (samarbejdet med kolleger i daglig praksis med samme faglighed) og tværfaglige samarbejde (samarbejdet med andre fagligheder, eksempelvis psykologer, socialrådgivere, sundhedsplejersker og lærere).
- Institutionerne beskriver ikke i ret høj grad, hvordan de arbejder med særlige behov, og det forklares i nogle kommuner med, at læreplanens form og indhold ikke egner sig til at beskrive den indsats, der gøres for børn med særlige behov.
- Læreplanen indeholder i højere grad beskrivelse af de aktiviteter, der skal bidrage til at nå læringsmålene, end beskrivelser af dokumentations- og evalueringspraksis.
- Den dokumentation, der beskrives, er primært dokumentation af det, man har arbejdet med frem for dokumentation af børnenes læring. Dokumentationen tjener et formål om synlighed frem for udvikling af den pædagogiske praksis.
- Den pædagogiske praksis er blevet mere planlagt og systematisk efter læreplanens indførelse, eksempelvis gennem årshjul, arbejde med fokusområder. Læreplanen er imidlertid (endnu) ikke kendetegnet af en stringent kvalitetscirkeltankegang (plan/mål-indsats-dokumentation-evaluering-ny plan/mål) i alle dagtilbud.

<sup>10</sup> Se beskrivelsen fra retsinformation.dk i indrammede tekstboks figur 3.

Respondenterne spørges til styrker og udfordringer i det hidtidige arbejde med læreplanen og svarer fra forskellige niveauer og udsigter sådan:

*"Vi har arbejdet isoleret med læreplanerne i en periode på en måned ad gangen. Det gik for hurtigt, så vi fik ikke mulighed for at gå i dybden. Derfor fokuserede vi måske også mest på at planlægge aktiviteter, der passede til temaerne, fremfor at bruge dem som udgangspunkt for at drøfte børns udvikling og læring."*  
(Pædagog)

*"Læreplanen har karakter af en hensigtserklæring, hvilket er en styrke i forhold til, at læreplanen fungerer som et fælles afsæt for hele medarbejdergruppen. Det er dog samtidig en svaghed, da det er et statisk dokument, der kun revideres i forbindelse med evalueringen hvert andet år. Og i den mellemliggende periode forholder man sig ikke til, om indholdet er i overensstemmelse med den virkelighed, den beskriver."*  
(Direktør)

*"Svagheden ved den gamle læreplan har været, at der blev fokus på skemaet i stedet for processen. Den får pædagoger til at fokusere på indlæring i stedet for læring."*  
(Underviser)

Evalueringen og interviews viser en række potentialer og styrker i at arbejde med læreplanen som ramme og redskab i den pædagogiske praksis. Læreplanen har bidraget til en mere fælles forståelse af formålet med det pædagogiske arbejde og et skærpet fokus på, hvad der er den pædagogiske opgave. Denne fælles ramme har ligeledes bidraget til et sprog, hvormed faget kan formulere sig fagligt – primært i mundtlige sammenhænge.

Læreplanen har bidraget til, at læringsbegrebet nu benyttes aktivt i den pædagogiske praksis. Evalueringen viser dog også, at udfordringerne blandt andet kan være, at et begreb som læring forstås og anvendes på forskellige måder, eller forstås "smalt", som det der foregår udelukkende omkring planlagte aktiviteter.

Evalueringen understreger dertil, at det er en udfordring at formulere mål for læringen, som kan gøres til genstand for evaluering, der tydeligt påviser, hvad børn får ud af at være en del af konkrete aktiviteter. Evalueringen viser overordnet, at det er meningsfuldt og en faglig styrkelse for den pædagogiske praksis at arbejde med en læreplan som ramme og redskab. Den viser dog også, at der stadig er et arbejde at gøre i forhold til udviklingen af en fælles forståelse af begreber og i arbejdet med formuleringen af læringsmål. Også den systematiske dokumentation og evaluering heraf, skal understøttes til at have fokus på og kunne synliggøre børns læring.

<sup>8</sup> Se eksempelvis: [www.ordnet.dk](http://www.ordnet.dk).

<sup>9</sup> Se Illeris figur 2 side 9, for uddybende rammesætning af begrebernes samspil.

## 2.1 MASTER FOR EN STYRKET PÆDAGOGISK LÆREPLAN

Ministeren for børn, undervisning og ligestilling, Ellen Trane Nørby, igangsatte i februar 2016 arbejdet med at videreudvikle den pædagogiske læreplan. Dette skete efter drøftelser i Kvalitetsforum for Dagtilbud, der består af centrale interessenter på dagtilbudsområdet. Hun nedsatte en mastergruppe for en styrket pædagogisk læreplan, som bestod af praktikere, videnspersoner og interessenter fra ministeriet, professionshøjskolerne, BUPL (Børne- og Ungdomspædagogernes Landsforening), FOA (Fag og Arbejde), BKF (Børne- og kulturchefforeningen), DLO (Daginstitutioners Landsorganisation), FOLA (Forældrenes Landsforening) og KL (Kommunernes Landsforening). Gruppen havde til formål at formulere:

*“...hvordan den pædagogiske læreplan skal styrkes, så det pædagogiske personale og ledelse i endnu højere grad oplever læreplanerne som et brugbart redskab i udviklingen af den pædagogiske praksis.”*

(Ministeriet for børn, undervisning og ligestilling 2016, 5)

Dette førte til *Master for en styrket pædagogisk læreplan – Pædagogisk grundlag og ramme for det videre arbejde med læreplanstemaer og få brede pædagogiske læringsmål.*<sup>11</sup>

Masteren er en beskrivelse af et fælles pædagogisk grundlag, der udgør det fundament, som den pædagogiske praksis skal stå på i arbejdet med den pædagogiske læreplan i dagpleje, vuggestue og børnehave. Mastergruppen beskrev ligeledes i 2016 en ramme for udfordring, opdatering og udfoldelse af de 6 læreplanstemaer, så de opdateredes i samklang med det ny-beskrivne pædagogiske grundlag.<sup>12</sup> I masteren beskrives den styrkede pædagogiske læreplan som et redskab, der understøtter det pædagogiske personales og ledelsens arbejde med at skabe gode læringsmiljøer, der understøtter børnegruppens og det enkelte barns læring og udvikling. Der er fokus på læringsmiljø, dokumentation og evalueringkultur, forældresamarbejde, børn i udsatte positioner, gode sammenhænge mellem dagtilbud og børnehaveklasse og samarbejde med øvrige faggrupper samt den kommunale forvaltning og politikere (Ministeriet for børn, undervisning og ligestilling 2016).

## 2.2 ET FÆLLES NATIONALT PÆDAGOGISK FUNDAMENT

Det pædagogiske fundament i masteren bygger på et børnesyn, der tilskriver dagtilbuddet en yderst central rolle, hvor både psykiske og fysiske rammer skal bidrage til at udvikle børns legeeve, motivation for at lære og give børnene tiltro til deres egne evner. Institutionen beskrives som et læringsmiljø, der både drager omsorg for barnet, vækker nysgerrighed, udvikler sociale og personlige kompetencer og giver barnet et rigt sprog. Hertil arbejdes der kontinuerligt med krop og bevægelse og med at give børnegruppen en forståelse af forskellige aspekter af kulturbegrebet og af naturfænomener. Dagtilbuddet fremskrives som et socialt fællesskab, hvor alle er deltagere og lærer at navigere i konflikter og at håndtere dem.

<sup>11</sup> *Master for en styrket pædagogisk læreplan. Pædagogisk grundlag og ramme for det videre arbejde med læreplanstemaer benævnes herefter i rapporten: Masteren.*

<sup>12</sup> *Denne genbeskrivelse af de 6 læreplanstemaer beskrives i dokumentet: Arbejdsgruppernes udkast til temabeskrivelser, brede pædagogiske læringsmål og punkter om det gode læringsmiljø (Arbejdsgruppernes udkast, 2016).*



Analysens respondenter er gennemgående glade for og meget interesserede i masterens formulering om et nationalt fælles pædagogisk grundlag. Der er ifølge dem ikke meget at være uenig i, men analysen understreger til gengæld, hvordan teksten fortolkes forskelligt afhængig af, hvilken virkelighed respondenterne er del af i sin daglige praksis. Der er forskel på, hvordan teksten læses på tværs af placering i organisationerne, og det har dertil betydning for fortolkningen og den mening, der skabes omkring beskrivelsen af børnesynet, om respondenterne er pædagogisk personale, eller om man har et ledelsesmæssigt ansvar for at understøtte praktikernes pædagogiske fundament og kvalitet eller et uddannelsesperspektiv:

*"Dette er et historisk nyt brud. For første gang i historien frem-skriver vi en fælles national pædagogisk praksis og et børnesyn. Det er et syn på børn og et bredt læringsmål og begreb om trivsel, læring og dannelse."*

(Underviser)

Citatet reflekterer den betydningsfulde forandring, som dele af det pædagogiske felt oplever, at masteren repræsenterer. Det er første gang, man i Danmark formulerer en bestemt forståelse af god pædagogisk praksis og et bestemt børnesyn, og det vurderes som værende positivt og måske også tiltrængt i udsagn fra undervisningssektoren, men også fra forvaltnings- og ledelsesniveau:

*"Vi skal lige have vendt pædagogers hjerner, - bare en halv omgang".*

(Forvaltningskonsulent).

Ovenstående citat er taget fra en kontekst, hvor en udviklingskonsulent, der til daglig beskæftiger sig med børnehaver og vuggestuer, beskriver det pædagogiske personale som et "folkefærd," der i en travl hverdag har en tendens til at beslutte aktiviteter og handle på aktuelle problemstillinger, før de sammen analyserer situationer og børnegruppens konkrete behov. Og interviews foretaget i uddannelsessektoren og på forvaltningsniveau understreger denne pointe, at den samlede pædagogiske praksis endnu ikke er i mål med en fælles forståelse af et nationalt pædagogisk fundament. Analysens udsagn viser, at konkrete rammer for og en fælles bevidsthed om, hvordan tekstens indhold skal oversættes og anvendes i praksis endnu ikke eksisterer blandt analysens respondenter.

*"Svagheden er, at man let kan komme til at læne sig tilbage og sige "det har vi da altid gjort." Og derefter fortsætte som sædvanlig."*

(Underviser)

Ovennævnte underviser har været helt tæt på udformningen af masteren og beskriver i interviewet, at her er tale om en tekst, der kan have den udfordring, at den kan læses som værende "nogle fine konstateringer og temaer, som institutionen eller kommunen allerede har helt styr på." De lokale forvaltningers og lederes oversættelsesarbejde kan få stor betydning for vurderingen af,

hvor meget der fremtidigt skal arbejdes med kvalitetssikringen af et fælles pædagogiske grundlag.

*"Jeg håber jo, at forvaltningen vil bruge det som et kærligt eftersyn af det eksisterende mindset. For den daglige leder bliver det en udviklingsopgave at facilitere et pædagogisk udviklings- og læringsforløb. Det er fast arbejde."*

(Underviser)

Underviseren refererer her til det stigende fokus, nogle af landets kommuner har haft på målstyring og konkrete målbare resultater for det enkelte barns læring, samt afrapportering af dette (Ledetråden 2015). Den politiske aftale, *Stærke dagtilbud*, understreger, at den oplevelse, det pædagogiske personale har af øgede krav til dokumentation til for eksempel forvaltningen, skal undersøges. Arbejdet med dokumentation og evaluering skal være mindre, mere meningsfuldt og primært forholde sig til sammenhængen mellem læringsmiljøerne og børnenes læring.

*"Regeringen vil søge at indgå en aftale med KL, hvor parterne forpligter hinanden på at reducere i nuværende og kommende dokumentationskrav."*

(Børne- og socialministeriet 2017, 23).

### 3 FÆLLES BØRNESYN

Alle samfund opdrager og påvirker den opvoksende generation. Også det danske samfund. Måden, det finder sted på, varierer alt efter, hvilken forståelse og hvilket syn man har på det at være barn (Ministeriet for børn, uddannelse og ligestilling 2016). FN's Børnekonvention er en del af grundlaget for de danske dagtilbuds virke. Her understreges børns ret til leg og medbestemmelse, og børnesynet skal tage udgangspunkt i, at det at være barn har en værdi i sig selv.

*"Derfor værner alle danske dagtilbud om børns ret til at være børn, til at være forskellige og til at udvikle sig i forskelligt tempo."*

(Ministeriet for børn, undervisning og ligestilling 2016, 12)

Børn er medskabende af egen læring og udvikling i rammer, som de voksne er ansvarlige for. Masteren baseres på en relationel udviklingsforståelse, hvilket betyder, at det sociale miljø og den kultur, som læringen foregår i, er afgørende for børns udviklings- og læringsmuligheder. *"Børn lærer gennem deres interaktion med andre, både voksne og andre børn"* (Vygotsky 2004). Derfor er det væsentligt, at børn er sammen med børn og voksne i fællesskaber, som de kan udvikle sig og lære i.

*"De konkrete voksne, der er til stede i dagtilbuddet, er fælles om at skabe det sociale rum, hvorigennem de enkelte børn lærer og udvikler sig"*.

(Ministeriet for børn, undervisning og ligestilling 2016, 13).

### 3.1.1 AT KUNNE KOMBINERE VIDEN OM BØRNS GENERELLE UDVIKLING MED VIDEN OM BARNETS INDIVIDUELLE BEHOV

Det formuleres i masteren, at børn former deres personlighed og muligheder for at begå sig i verden som hensynsfulde, kritiske og demokratiske mennesker, gennem deres aktive deltagelse i en dannelsesproces, herunder livet i dagtilbud. Begreber som børnesyn og dannelse er "store" begreber, som kan forstås og fortolkes på mange måder. Flere respondenter peger på vigtigheden af at få drøftet, diskuteret og oversat disse begreber i den pædagogiske praksis. Hvordan forstår vi et begreb som dannelse, og hvilken betydning har det for vores forståelse for den pædagogiske praksis? Eller som en respondent formulerer det:

*"Der bliver behov for fokus på det nye børnesyn. Barnet har ret til at være barn og til at protestere, og hvilke følelser har et barn egentlig? Børn er ikke irriterende, når de græder. Hvad kan man fylde i små hoveder, og hvad kan man fylde i store hoveder? Det faglige niveau er meget forskelligt og langt fra alle er bevidste om disse ting."*

(Daglejer)

Respondenter på alle organisatoriske niveauer beskriver, at arbejdet med et fælles børnesyn og forståelsen for, at børn er forskellige og dermed udvikler sig forskelligt, fordrer, at det pædagogiske personale har en viden om børns generelle udvikling, hvilket eksempelvis indbefatter en viden om børns sproglige og motoriske og emotionelle udvikling. Daglejerens pointe i ovenstående citat er, at hvis den pædagogiske praksis skal arbejde med børnesynet, som det er beskrevet i masteren, så forudsætter det en bevidsthed om og en forståelse for, hvorledes de anvendte begreber skal oversættes til en viden om børns udvikling. Daglejeren understøtter også, at denne viden, som hun beskriver som værende "det faglige niveau" varierer i kvalitet i dagplejen, og at der derfor er brug for et kompetenceløft med fokus på både børns generelle men også på barnets individuelle udvikling og behov. Ovenstående citat peger netop på vigtigheden af de pædagogiske medarbejders kompetencer i forhold til viden om børns udvikling, og også på den pointe, at børn, der gør noget, som det pædagogiske personale eksempelvis ikke forstår, har krav på at blive forsøgt forstået. Børn har ret til at være forskellige og det pædagogiske personale skal derfor også have blik for aktuelle børnegrupperes individuelle behov og udviklingsforløb.

*"Paradoksalt nok er det netop udviklingspsykologien og viden om børns generelle udvikling, som i store træk er fjernet fra (pædagog-) uddannelsens indhold. Vi får behov for at diskutere med hinanden, hvordan vi fremtidigt støtter professionen i at oparbejde den fornødne viden."*

(Underviser)

Ovenstående respondent, der underviser både pædagogstuderende og pædagogiske assistenter, beskriver, at ikke kun det ufaglærte personale kan have behov for et kompetenceløft, hvis masterteksten skal honoreres. Nyuddannet personale har ikke nødvendigvis den fornødne viden om eksempelvis udviklingspsykologien på 0-6 års-området, da undervisning heri ikke er en fast defineret del af uddannelsernes indhold. Her er ifølge flere respondenter tale om et bredt kompetencebehov på hele dagtilbudsområdet.

## 3.2 BØRNEPERSPEKTIV OG BØRNEFÆLLESSKABER

Børneperspektivet er forsøget på at forstå det, som børn optages af. Dagtilbudsloven og hermed den pædagogiske læreplan referer som tidligere nævnt til FN's Børnekonvention. I dagtilbudsloven § 7, stk. 4, står følgende:

*"Dagtilbud skal give børn medbestemmelse, medansvar og forståelse for demokrati. Dagtilbud skal som led heri bidrage til at udvikle børns selvstændighed, evner til at indgå i forpligtende fællesskaber og samhørighed med og integration i det danske samfund."<sup>13</sup>*

Hvis en demokratisk forståelse skal udvikles hos barnet, bør det også mødes af en omverden, der udtrykker og agerer i denne forståelse både i tale og handling. I demokratiet tillægges alle menneskers stemme betydning, og derfor er børneperspektivet væsentligt. I dagtilbudsloven er ligeledes fremhævet, at børnemiljøet skal vurderes i et børneperspektiv, så det er et begreb af væsentlig betydning i den pædagogiske praksis (Schwartz og Clark 2017). Jo ældre børn er i dagtilbud, jo mere sprog har de til at udtrykke deres tanker, følelser og ideer med, men det betyder jo ikke, at det kun er de store børnehalebørns perspektiv, der er vigtigt. Alle børn i dagtilbud har krav på at blive forsøgt forstået.

*"Arbejdet med børneperspektiver handler altså om balancen mellem at invitere barnet til at udtrykke sig på forskellige måder og afvente dets svar, initiativ eller anden form for udtryk. Det handler om at være nysgerrig på, hvordan udtrykkene afspejler barnets optagetheder og giver inspiration til udvikling af kvaliteten i dagtilbud."*

(Schwartz og Clark 2017, 11)

Dagtilbud skal hele tiden balancere mellem det enkelte barns perspektiv og børnefællesskabets perspektiv. *"Det er det pædagogiske personales og ledelsens opgave at skabe en balance mellem individ og fællesskab i dagtilbuddet"* (Masteren, 2016, 13). Børnefællesskabet er af stor og væsentlig betydning for den læring, trivsel og udvikling, som finder sted. Den relationelle udviklingsforståelse betyder, at det fællesskab, de relationer og den kultur, mennesket er del af, er af betydning for dets trivsel, læring og udvikling.

*"I dagtilbuddenes hverdag skal der være plads til, at det enkelte barn både kan vise initiativ og være aktivt deltagende, samtidig med at fællesskabet skaber rum til alle, nye relationer og mulighed for at prøve forskellige positioner af."*

(Ministeriet for børn, undervisning og ligestilling 2016, 13).

<sup>13</sup> For teksten i sin sammenhæng se figur 1, side 6.



### 3.2.1 AT GÅ FORREST SOM TYDELIG OG NÆRVÆRENDE ROLLEMODEL

Der er vigtigt, at børn kan være sig selv, og blive forstået, som dem de er, men også at de gives muligheder for at prøve sig selv af i nye børnefællesskaber og i mødet med det pædagogiske personale.

*"Det er vigtigt at have fokus på det relationelle møde. Hvad er det egentlig, det betyder at være nærværende? Hvad er det, det betyder at forstå og høre barnet, altså anerkende det, fordi det er der også rigtig mange, ikke kun ufaglærte, der kludrer rundt i. Og det her med, ikke at få overført egne behov på børnene."*  
(Forvaltningskonsulent)

Forvaltningskonsulenten peger på en af udfordringerne ved at arbejde med børneperspektivet, nemlig at det kræver nærvær og nysgerrighed fra det pædagogiske personales side og en oprigtighed at forsøge at forstå barnet, også når barnet gør noget, som umiddelbart virker uforståeligt. Det er altid de voksne, der har ansvaret for den kontakt, som må være tilstede mellem børn og voksne – uanset om det er forældre eller pædagogisk personale, der er tale om.

*"Hvis ikke begge parter er engagerede og orienterede mod hinanden, opstår der ikke nogen kontakt [...] Som pædagog er grundlaget for alt anden arbejde at etablere denne gensidige kontakt og kommunikation med børnene. Hvis den mangler, kommer man ingen vegne med sine pædagogiske opgaver."*  
(Brodin og Hylander 2003, 107)

Størstedelen af respondenter er opmærksomme på formuleringerne om børneperspektiv og børnefællesskaber, og tillægger begreberne stor betydning. Begreberne afspejler værdier som den pædagogiske praksis kan genkende sig i. Nedenstående citat er fra et interview med en institutionsleder, der udtrykker stor begejstring over formuleringerne i masteren:

*Rigtig godt, at der er meget med om børnefællesskaberne og børns leg, for det er så vigtigt, at de kan det. Så kan det ski' da være lidt lige meget om de kan skrive deres navn, hvis de bare kan formå at indgå i noget socialt sammen med hinanden, så skal de nok få det andet lært. Det kræver, at de voksne kan guide og lave små læringsmiljøer, hvor de faktisk får noget sammen. Social gruppe, med børn, der har svært ved at indgå og så børn, der har nemt ved at indgå. Livsduelighed som det allervigtigste, få dem til at kunne begå sig i samfundet, når de er færdige her. Hvordan er man sammen, hvad er god opførsel? Vi har et stort ansvar i at gøre dem klar. Eksempelvis det at bande, det er ikke ok. Her er det ikke ok.*  
(Institutionsleder)

Citatet viser, at temaerne fra masteren vækker genklang i den pædagogiske praksis. Det opleves som en væsentlig pædagogisk opgave at sikre, at børn har gode fællesskaber at indgå i, og at det pædagogiske personale har en opgave i at understøtte

dette. Lederen har særligt bidt mærke i begrebet livsduelighed i sin læsning af masteren og tolker begrebet både i en dannelsesretning – at kunne begå sig i samfundet – og også i en helt konkret tolkning af, hvad god opførsel er. Citatet viser en tendens blandt især de respondenter, der bevæger sig i den pædagogiske praksis til daglig – at begreberne i masteren bliver oversat til en helt konkret hverdag, hvor både store begreber som livsduelighed og dannelse smelter sammen med helt konkrete måder at forholde sig til eksempelvis opførsel på. En dagplejer peger dog på væsentligheden i at kunne se på sin praksis udefra og oppefra og analysere på de iboende fortolkninger og oversættelser, man som pædagogisk medarbejder træder ind i sin relation til børnene med:

*“Daglejeren har behov for at udvikle deres evne til refleksion, der kan skabe mere begrundede handlinger. Der er behov for en sproglighed men også for en direktehed.”*

(Daglejere)

Lederne på alle analysens adspurgte niveauer er enige om, at en implementering af et fælles børnesyn, og herunder børneperspektiv og børnefællesskaber, er en kompleks og udfordrende opgave:

*“Hvordan kvalificeres den faglige dømmekraft hos personalet? Kan det kontrolleres af ledere? En styrket pædagogisk læreplan kan ikke måles og vejes ved hjælp af facitlister, og det udfordrer. Den stiller meget personlige krav til, hvordan du skal være som pædagog. I den perfekte verden er dette ukompliceret, men her får både ledelsen og personalegruppen et stort ærinde med hinanden.”*

(Institutionsleder)

Respondenterne fremhæver her både ledelsens og det pædagogiske personales funktion som værende tydelige voksne, der netop går forrest og ikke bare forstår det beskrevne børnesyn, men som også “lever” det og lader det få indflydelse på relationerne til børnene. De pædagogisk reflekterede handlinger i hverdagen skal afspejle børnesynet, og her er rollemodelbegrebet centralt. Børn spejler sig i voksnes handlinger, kopierer og eksperimenterer med de voksnes udtryk, når de indgår i børnefællesskabet samt i legen. Nysgerrige og nærværende voksne, der interesserer sig for alle børns stemmer, og som formår at balancere aktiv involvering og strukturering af børnefællesskabet med en ro og tillid til at lade det udvikle sig i interaktionen mellem børnene selv, skaber også børn med tillid til egen kunnen og formåen.

*“Det bliver centralt at kunne reflektere over sin egen væren og gøre. Børnesynet skal altså være på plads, for at man kan skabe læringsmiljøer omkring børnene. Pædagogen skal altid arbejde med det udgangspunkt at han/hun er en synlig rollemodel, er vejledende og understøttende. Det betyder både, at pædagoger skal være i stand til at planlægge deres hvordan, og også at de forstår at gribe det, der viser sig undervejs. Legen er fremskrevet som central i masteren. De kopierer i legen, de morer sig, de inkluderer, de ekskluderer, og legen er sommetider også svær. Hvordan*

*taler vi om legen med kolleger, og hvordan tilrettelægger vi aktiviteter med udgangspunkt i legen?"*

*"I 70'erne var man optaget af at sætte nogle fantastiske aktiviteter i gang. Når pædagoger brænder for noget, så virker det. Så sker der en gratis socialisering."*

(Underviser)

### 3.2.2 DEN FAGLIGE DØMMEKRAFT

Institutionslederen i ovenstående afsnit bringer et nyt begreb frem, nemlig faglig dømmekraft. John Dewey har beskæftiget sig med begrebet dømmekraft, som vedrører "evnen til at udvælge og skelne mellem væsentligt og uvæsentligt, værdifuldt og værdiløst (Brinkmann 2006, 196). Den faglige dømmekraft handler om at kunne træffe de væsentlige og værdifulde, faglige valg baseret på erfaring, viden og teori om pædagogisk arbejde, børns læring og udvikling (Ministeriet for børn, undervisning og ligestilling 2016). I kraft af den faglige dømmekraft skal det pædagogiske personale ifølge masteren være i stand til kontinuerligt at aflæse og tilpasse læringsmiljøet og institutionslivet en omskiftelig børnegrupper behov. Den faglige dømmekraft er et begreb, der understreger, at det pædagogiske personales handlinger netop ikke baseres på en følelse eller et skøn, men på baggrund af kvalificerede pædagogiske refleksioner, kvalificeret gennem såvel en teoretisk viden som gennem en mindst ligeså central praksiserfaring.

Den faglige dømmekraft er altid til stede i samarbejdet med kolleger, forældre og tværfaglige samarbejdspartnere om barnets eller børnegrupperens læring, trivsel og udvikling. Specielt respondenter med ufaglært baggrund udfordres af tilliden til egen faglighed, og det får betydning for den position, de indtræder i, i mødet med forældre eller andre relevante samarbejdspartnere. Selvom dagplejen eksempelvis kender barnet bedst og ved, hvad det udfordres af i hverdagen, så kan denne viden, ifølge nogle respondenter, være svær at bringe i spil i dialogen med den pædagogiske konsulent, forældre eller PPR-psykologen<sup>14</sup>.

### 3.3 FÆLLES BØRNESYN - OPSAMLING OG KOMPETENCEBEHOV

*"Hvis man bliver bragt ind i en verden, der er lidt større end den man bevæger sig i til daglig, så bliver man bedre til det hele."*  
(Dagtilbudschef)

Det nationale børnesyn bliver som nævnt nøglen til at forstå arbejdet med institutionen som et samlet læringsmiljø, hvor pædagogiske handlinger baseres på reflekterede og begrundede handlinger, og hvor børnegrupperens behov er i højsædet frem for et udelukkende aktivitetsbåret fokus.

Analysen peger i retningen af, at dette mål ikke kan efterkommes ved udelukkende at fokusere på en enkelt målgruppe. At sikre et fælles børnesyn i hele det danske dagtilbud, kommer til at kræve en koordineret indsats på tværs af forvaltninger, lokale ledelser og det samlede pædagogiske personale. Kompetenceudvikling af eksempelvis dagplejen eller den pædagogiske assistent skal understøttes af aktiv ledelsesinvolvering, hvor der skabes en

<sup>14</sup> Se afsnit 8.2. Faglig dømmekraft og tværfagligt samarbejde for nærmere beskrivelse af den faglige dømmekrafts betydning i det tværfaglige møde og samarbejde.

organisering omkring medarbejderne, der rammesætter arbejdet med pædagogisk sparring, videndeling og beslutninger om eksempelvis prøvehandlinger. Hvor skal dagplejen finde dette forum, når hendes/hans daglige praksis ofte bygger på tid alene i eget hjem med børnene? Respondenterne beskriver, at de pædagogiske ledere og konsulenter får en stor rolle at udfylde i faciliteringen af dette pædagogiske mindset, som børnesynet fordrer.

I igangsættelsen af lokale AMU-uddannelser vil det derfor være hensigtsmæssigt, at uddannelsesudbydere og ledere samarbejder tæt om en understøttende organisering af de praksiskontekster, som medarbejdernes arbejde med børn udspilles i til daglig. Respondenterne ønsker, at AMU-uddannelsen kan bidrage til det oversættelsesarbejde, der handler om, hvordan det beskrevne børnesyn får betydning for både medarbejderens pædagogiske refleksioner og også, hvordan børnesynet helt konkret får indflydelse på og måske ændrer etablerede lokale logikker og specifikke arbejds gange.

Dette kræver konkret, at det pædagogiske personale kan iagttage børns handlen og forstå denne handlen som barnets/børnenes måde at sætte sig spor og gøre sig forståelig på. Det kræver, at det pædagogiske personale hele tiden kan se det store i det små og det små i det store. Hvis for eksempel den pædagogiske praksis skal danne børn til kritiske demokratiske medborgere, hvilken betydning har det så for måden, man spiser på, samtaler med børnene på, planlægger aktiviteter på? Og på hvilke måder skal de være kritiske – og kritiske i forhold til hvad? Så det kræver en refleksion over egen praksis og over den fælles pædagogiske praksis, så man har en forståelse for, hvordan den måde, der handles i samspillet med børnene på, påvirker de muligheder børnene har for læring. Som Illeris beskriver, vil læring altid være situeret og udvikle sig i et samspil mellem individ, fællesskab og den øvrige kontekst.

#### **Kompetencebehov i arbejdet med et fælles børnesyn:**

- At forstå intentionen med børnesynet og kunne handle herefter i overensstemmelse med den aktuelle børnegruppe og her menes *alle* børn.
- Forstå betydningen af de "store" begreber, eksempelvis dannelse. Hvad er det for en dannelse, vi gerne vil bidrage til? Og hvordan skal det afspejles i den pædagogiske praksis?
- At have viden om den relationelle udviklingsforståelse og kunne tilrettelægge sin pædagogiske praksis herefter.
- At have viden om at arbejde bredt med børneperspektivet for alle aldersgrupper som måde til at udvikle den pædagogiske praksis på<sup>15</sup>.
- Evnen til refleksion over egen samt den fælles pædagogiske praksis. Masteren fordrer at alle institutioner samt personalegrupper er i stand til at spørge sig selv: "*hvorfor gør vi som vi gør? Hvilke forudsætninger giver vi børnene, når vi gør, som vi gør? Og var det egentlig det, vi ville?*"
- Have viden om og kunne handle i forhold til børns aktuelle udvikling og nærmeste udviklingszone.

<sup>15</sup> Se EVA's materiale om børneperspektiv:

[www.eva.dk/dagtilbud-boern/boerneperspektiver-0](http://www.eva.dk/dagtilbud-boern/boerneperspektiver-0)



## 4 LÆRINGSMILJØ - NOGET VI ETABLERER SAMMEN

Beskrivelsen af læringsmiljøer er en oversættelse af og et udtryk for helhedstænkningen omkring børnesynet. Det pædagogiske personale skal have gjort sig tanker om, hvad et helt menneske er, og grundlæggende have blik for, hvordan mennesket på forskellige stadier i livet er i stand til at lukke verden ind. Masteren bygger på den grundlæggende antagelse, at barnet altid vil være et barn i sammenhæng med sine omgivelser. Barnet er eksempelvis ikke "vanskeligt", men derimod i en vanskelig position, hvilket er et mindset, der giver pædagogisk personale handlemuligheder og også ansvar for barnets fortsatte læring og trivsel. Og dette kan der arbejdes med i læringsmiljøet omkring barnet og børnegruppen. I masteren beskrives læringsmiljøet som et samspil mellem mange faktorer:

*"Overordnet kan det bestå af en række strukturelle parametre (normering, personalets uddannelse og kompetencer, børnegruppens størrelse, fysiske rammer og digitale redskaber, den æstetiske udformning m.v.) og en række proceselementer (det empatiske samspil med andre børn, mellem barn/børn og det pædagogiske personale, forældresamarbejde, hverdagens rytme og stimulerende læringsmiljøer m.v.)."*

(Ministeriet for børn, undervisning og ligestilling 2016, 14)

Læringsmiljøet skal forstås meget bredt og rummer både de planlagte aktiviteter, legen, rutiner og de spontant opståede situationer. Børn er en del af et læringsmiljø, når de træder ind ad døren i deres dagpleje eller daginstitution, og kvaliteten af læringsmiljøet afhænger i høj grad af de relationer og interaktioner, som børnene har mulighed for at være en del af – med en tanke tilbage til den relationelle forståelse af udvikling:

*"Læringsmiljøer af høj kvalitet kalder i høj grad på et fagligt dygtigt, kompetent og empatisk personale og ledelse, der har blik for, hvordan praksis kan rammesættes, organiseres og tilrettelægges, således børnene får de bedste betingelser for at lære og udvikle sig."*

(Ministeriet for børn, undervisning og ligestilling 2016, 14)

Et fagligt dygtigt, kompetent og empatisk personale kunne pege tilbage på citatet fra dagplejeren i afsnit 3, der beskriver udfordringen i at vide "hvad kan man fylde i små hoveder, og hvad kan man fylde i store hoveder?" At arbejde med læringsmiljøer på den beskrevne måde fordrer et personale, der har viden om børns udvikling og læring og har et blik for egen andel heri gennem kvaliteten af relationer og interaktioner med børnene.

Dette kan ikke forstås med et bestemt begreb, men må hele tiden tage form i den børnegruppe og den situation, der er lige nu og her. Lis Møller beskriver professionelle relationer: "Hvor forskellige former for viden og menneskelige kvaliteter er integrerede. Det stiller sig i modsætning til forståelser af relationens betydning som løsrevet fra betydningen af viden" (Møller 2014, 15). Dermed afhænger kvaliteten af læringsmiljøet både af den viden, det pædagogiske personale besidder, og også om evnen til at omsætte denne viden i relationerne med børnene.

Beskrivelsen af læringsmiljøet afspejler en bred forståelse af læring. Børnesynet, understregningen af børns mulighed for aktiv deltagelse i børnefællesskabet, hvormed de er medskabende af egen læring, fordrer et læringsmiljø, hvor børn udforsker, undrer sig, stiller spørgsmål, bliver stillet spørgsmål og udfordringer, eksperimenterer og gør opdagelser.

*“Børn lærer gennem kommunikation, udveksling og sociale interaktioner. De lærer ved at opleve nyt og ved at opleve, at de fx kan bidrage til at ændre på regler og finde innovative og kreative løsninger på udfordringer, de indgår i sammen med andre børn og voksne”.*

(Ministeriet for børn, undervisning og ligestilling 2016, 13)

Citatet peger tilbage på de tidligere nævnte pointer fra blandt andet Vygotsky i afsnit 3, hvor det sociale miljø og den kultur, børnene er en del af er af betydning for deres læring. I disse socio-kulturelle perspektiver er læring knyttet til et praksisfællesskab.

*“Praksisfællesskaber er alle former for arbejde, aktivitet, rutiner og interaktioner, som vi deler med andre mennesker, for eksempel når vi spiser sammen, leger med hinanden og taler sammen. Læringen opfattes derfor som en grundlæggende social proces. Begrebet social fremhæver relationer mellem mennesker og de historiske og kulturelle sammenhænge, som læringen foregår i. Mennesker tilegner sig viden ved at opbygge viden og læringserfaringer gennem deltagelse i forskellige aktiviteter sammen med andre”.*

(Gjems 2010, 19)

Masteren understreger kraftigt, at proceskvaliteten, det møde, der foregår mellem børn/børn, børn/personale og personale/forældre er det vigtigste element i læringsmiljøet. Kvaliteten af strukturerne er også vigtig men er ikke skrevet frem i masteren på samme måde som proceskvaliteten. De strukturelle parametre, normering, personalets uddannelse og kompetencer, børnegruppens størrelse, fysiske rammer og digitale redskaber, den æstetiske udformning, har til formål at understøtte proceskvaliteten. De seneste års fokus på at vurdere kvalitet i dagtilbud viser entydigt at det, der udgør god kvalitet er, at børn indgår i sociale sammenhænge og relationer med voksne, som er lydhøre, sensitive over børnenes initiativer (Sylva 2010, Christoffersen 2014).

Analysen synliggør, at oversættelsen af læringsmiljø-begrebet varierer meget fra praksis til praksis. Respondenterne bryder ofte læringsmiljøet op og fokuserer enten udelukkende på det fysiske, det psykiske eller det sociale. Det kræver overskud og overblik både som pædagogisk personale og leder at kunne arbejde målrettet med læringsmiljøet som en sammenhæng af mange faktorer. Nedenstående citat er fra en institution, der udfordres af et børnehus med meget forældede og uhensigtsmæssigt opdelt lokaler. De håber på snart at kunne flytte, og dette fokus på praktiske og fysiske udfordringer i dagligdagen får den pædagogiske teamleder til at oversætte læringsmiljøbegrebet med:

## 4.1.1 LÆRINGSMILJØER OG EN BROGET FORSTÅELSE

*"Jeg tænker meget på vores fysiske rammer. Rummene bør rives ned, og vi skal have mindre rum. Vi prøver at lave legezoner, men det er en økonomisk omkostelig affære og en politisk beslutning, så vi er lidt i venteposition. I stedet vender vi blikket mod det udendørs læringsmiljø og tænker eksempelvis på at bygge en legeplads, der kan flyttes."*

(Institutionsleder)

Denne leder er optaget af strukturelle elementer i læringsmiljøet, når vedkommende bliver spurgt til overvejelser om læringsmiljøet. Det er ikke ensbetydende med, at hun ikke har processuelle overvejelser, men at det fysiske læringsmiljø fylder i hendes overvejelser lige nu og her.

Andre respondenter ser på læringsmiljøet i et mere processuelt perspektiv:

*"Det er meget vigtigt for mig, at læringsmiljøet hele tiden justeres. Jeg er hele tiden på jagt efter de stjernestunder, som jeg kan få, hvis jeg tilbyder dem det rigtige."*

*"Læringsmiljøet bliver rammen om børnesynet. Mine børn dækker bord selv og får lov at vælge det motiv, de gerne vil have. De har tit det samme ønske, men af og til prøves der til i gruppen, hvilket indgår i en demokratisk øvelse, der omhandler turtagning, og plads i fællesskabet. De får lov at gøre sig egne erfaring med valget af en flad tallerken til grød. Læringsmiljøet i dagplejen er en reflekteret del af hverdagen. Læringsmiljøet betyder i allerhøjeste grad, den relation, jeg har til det enkelte barn. Det enkelte barn spejler sig fuldstændig i den relation, jeg har til de andre 3 børn i gruppen. De kopierer. I læringsmiljøet skal dagplejen være tydelig, tage ansvar og være rollemodel."*

(Dagplejer)

Læringsmiljøet skal forstås bredt ligesom læringsforståelsen og læringsmiljøet består, som tidligere nævnt både af de planlagte aktiviteter, rutiner, leg og de spontant opståede situationer. Evalueringen af læreplanen<sup>16</sup> viser, at læreplanen primært har været brugt som ramme for de planlagte aktiviteter. Formålet med den styrkede pædagogiske læreplan er at brede det perspektiv ud, så læreplanen bliver rammen om det samlede læringsmiljø – når børnene og deres forældre træder ind ad døren om morgenen. Det betyder konkret, at det pædagogiske personale hele tiden skal gøre sig overvejelse om, hvorfor de gør, som de gør? Hvad er intentionen med at gå i garderoben, og når man er klar over intentionen, så må man overveje, hvordan det så skal foregå. Er intentionen at børnene skal være selvhjulpne og øve sig på at lyne flyverdragten – hvordan skal det så organiseres? Er intentionen, at børnene skal hjælpe hinanden med tøjet – hvordan skal det så foregå? Er intentionen, at det sproglige læringsmiljø skal understøttes – hvordan skal det så foregå? Og hele tiden med børns mulighed for deltagelse i fællesskaber med hinanden for øje.

<sup>16</sup> Se afsnit 2.

## 4.2 LEG

Børnenes fællesskaber folder sig også ud i legen. I interviewene er der spurgt specifikt til begrebet leg, da det som det eneste af de 4 nævnte elementer har fået et selvstændigt afsnit i masteren og derfor får lige præcis det element også sit eget afsnit her – vel vidende, at det udgør en stor og vigtig del af det samlede læringsmiljø.

Legen er fremhævet som en væsentlig del af læringsmiljøet og skal ses som et grundlæggende medie for børnenes sociale og personlige læring og udvikling. Børns leg har værdi i sig selv, og for mange børn kommer det helt af sig selv, mens andre børn skal støttes i legen. Det er derfor væsentligt at sikre, at alle børn har legefællesskaber og forstå de voksnes rolle i at understøtte dette. Legen giver adgang til mange former for læring, som børn profiterer af.

*“Børns spontane og selvorganiserede leg skal både anerkendes og respekteres og gives betydelig plads i hverdagen i dagtilbudene. De voksne har samtidig en opmærksomhed på, hvordan legefællesskaberne blandt børnene udvikler sig. De voksne kan evt. rammesætte legen, så alle børn trives i deres rolle, prøver nye roller og sociale kombinationer og har en oplevelse af at være med.”*

(Ministeriet for børn, undervisning og ligestilling 2016, 12)

Igen understreges betydningen af at være del af et børnefællesskab, at lære at være i et børnefællesskab, at lære i sociale sammenhænge og at kunne få hjælp, hvis det er svært.

Legens indhold skal også ses som pejlemærker for børns perspektiver, hvilket vil sige, at de pædagogiske medarbejdere gør sig iagttagelser af, hvad børn leger og bruger disse iagttagelser som brændstof i det øvrige pædagogiske arbejde. Det kan være som mere rammesatte aktiviteter eller som en videre understøttelse af børns legefællesskaber.

*“Jeg er jo rigtig glad for, at legen er blevet skrevet noget mere frem i den styrkede læreplan, fordi det er jo det, jeg tænker er midlet. Sådan ser jeg på det; det enkelte læreplanstema, fx natur, det er rammen og så legen, det er midlet til at nå derhen, og så har vi deres kroppe, fordi det er 0-2-årige, der er hukommelsen i alt det her, simpelthen at få det sansemæssigt ind.”*

(Daglejer)

Der er en høj grad af begejstring af spore hos respondenterne over det øgede fokus på børns leg, især hos de respondenter, der til dagligt møder børn i deres pædagogiske praksis (dagplejere, pædagoger og ledere). Og som ovenstående citat viser, så anses legen for at være et middel. Som den er beskrevet i masteren, så er legen også et mål i sig selv, og det gør respondenterne sig i mindre grad tanker om. Der er ingen, der reelt gør sig overvejelser over, hvordan det pædagogiske personale, eksempelvis gennem rammesætning, vejledning eller ved at lege med kan understøtte de børn, der er

### 4.3 LÆREPLANENS 6 TEMAER I EN SAMMEN- HÆNG OG BREDE LÆRINGSMÅL

udfordret i deres legerelationer. Det kan være et udtryk for, at den pædagogiske praksis i forvejen arbejder på denne måde og derfor ikke ser det som noget nyt – eller modsat, at understøttelse af børns egen leg ikke ofres så meget opmærksomhed og derfor ikke dukker op som et tema i interviewene. Måske ligger "sandheden" et sted midt imellem? Elementerne i læringsmiljøet, herunder legen, træder frem i genbeskrivelsen af de 6 temaer og foldes yderligere ud i nedenstående afsnit.

Læreplanens 6 temaer skal medvirke til at understøtte det brede lærings syn. Derfor er der på tværs af de 6 temaer beskrevet et fælles mål for læringsmiljøet:

*"Læringsmiljøet understøtter og drager omsorg for alle børns dannelse, læring, trivsel og udvikling i et fællesskab, hvor alle børn er betydningsfulde."*

(Arbejdsgruppernes udkast 2016, 5)

Det tværgående mål understreger endnu engang, at det er en bred forståelse af læring, der både kobler sig til dannelse, trivsel, læring og udvikling, samt at læringen foregår i fællesskab for alle børn, og hvor alle børn ikke bare er deltagende eller til stede, men betydningsfulde<sup>17</sup>.

De 6 læreplanstemaer er genbeskrevet i forbindelse med udformningen af masteren. De eksisterende temaer<sup>18</sup> bibeholdes men er blevet opdateret og udfoldet. De 6 temaers sammenhæng og sammenhængen med det pædagogiske grundlag, beskrevet i ovenstående styrkes. Dette er sket i 6 arbejdsgrupper, som har beskæftiget sig med hvert sit tema i en fælles ramme, hvor det enkelte temas indhold er udforsket og beskrevet som temabeskrivelser med fokus på læringsmiljøet, og for hvert tema er ligeledes formuleret en række punkter for det gode læringsmiljø. For alle temaer går følgende punkter igen:

- Pædagogisk personale
- Børnefællesskaber
- Pædagogisk ledelse
- Fysiske læringsrum

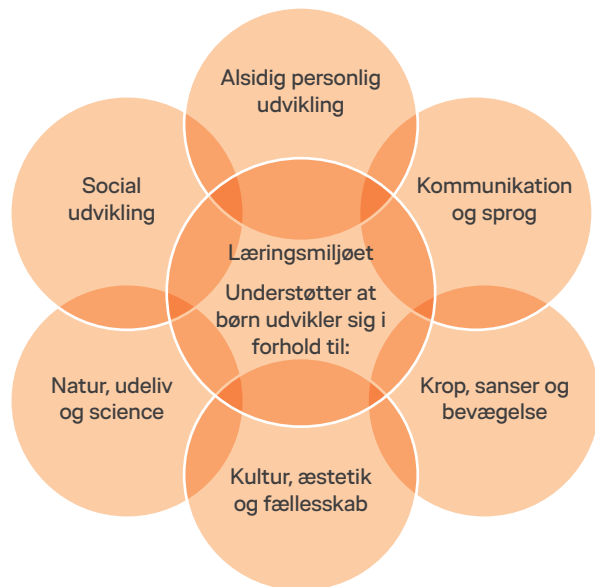
(Arbejdsgruppernes udkast 2016)

For hvert tema er der formuleret 2 pædagogiske læringsmål for børn i alderen 0-5 år. Dette er en ændring i forhold til læreplanen fra 2004, hvor det pædagogiske personale selv skulle formulere mål og det for børn i alderen 0 - 2 år og 3 år - til skolestart<sup>19</sup>. Evalueringen af læreplanen viser, at det at formulere mål for arbejdet med læreplanen har voldt nogle kvaler. I den styrkede pædagogiske læreplan er målene formuleret. I bilag 4 er *Alsidedig udvikling* skrevet ind som eksempel på et af temaerne med temabeskrivelse, pædagogiske læringsmål for læringsmiljøet

<sup>17</sup> Se begrebsafklaringsafsnittet afsnit 1.4. for yderligere redegørelse af læringsbegrebet.

<sup>18</sup> Se figur 2 side 9, afsnit 2.

<sup>19</sup> Se figur 2 side 9, afsnit 2.



Figur 4: De 6 læreplanstemaer i en sammenhæng

På figur 4 præsenteres de 6 styrkede læreplanstemaer fra masterteksten.

Masterens genbeskrivelse af de 6 læreplanstemaer, som nogle der altid arbejdes med i en sammenhæng, som del af en helhedstænkning omkring læringsmiljøet, er for langt de fleste respondenter en af de mest centrale pointer i teksten. Flere beskriver, at de altid har arbejdet på denne måde. Andre, at det er en kærkommen retning at gå i, og at det i praksis vil betyde en mere vedkommende læreplan, som vil blive anvendt i højere grad som bagtæppe for pædagogiske refleksioner, stuemøder og i planlægningen af aktiviteter.

*"At de 6 temaer skal arbejdes med i en sammenhæng – her har vi den største gevinst."*  
(Udviklingskonsulent)

Sammenhængen mellem de 6 temaer er for respondenterne en omsætning af børnesynet og definitionen af læringsmiljøbegrebet. En pædagog nævner, at for hende understøtter det helhedstænkningen og det pædagogiske grundsyn fra masterteksten. At arbejde med temaerne i en sammenhæng gælder for alle børn, også børn med særlige behov. Hun nævner at Hans og Kristian jo sjældent har brug for helt det samme, men at begge behov kan identificeres og arbejdes med indenfor de sammenhængende temaer. Respondenterne med virke i dagplejen afslører ikke helt den samme begejstring for de sammenhængende temaer. De understreger, at dagplejen er ikke trænet i denne måde, hvorpå der lægges op til at reflektere over den pædagogiske praksis og børnegruppen og individets progression i læringsmiljøet. De forudsiger, at der vil opstå et behov for et stort understøttende arbejde fra de involverede ledelser omkring dagplejen og specielt fra de pædagogiske konsulenter, der er tæt på dagplejen i hverdagen. Respondenterne anerkender det teoretiske grundlag for helhedstænkningen omkring temaerne men påpeger, at implementeringen af dette mindset bliver en udfordring for faggruppen.

*"Uha, vi er ikke engang i mål med læreplanen, som den ser ud i dag. Jeg kunne selv bruge kompetenceudvikling i temaerne og i, hvorledes jeg understøtter mine medarbejdere bedst."*  
(Pædagogisk leder i dagplejen)



*“Det kan være svært at overskue at få alle temaer i spil på én gang. Her får dagplejen behov for et overblik. De har et bredt og meget forskelligt fagligt udgangspunkt. Det skal knækkes og oversættes til dagplejen, og vi skal arbejde med både sproget og refleksionsniveauet.”*

(Pædagogisk leder af dagplejen)

I analysen er det langt fra kun interessant at se på, hvad respondenterne udtaler sig om. Når interessen omhandler at afkode, hvad der for denne faggruppe opstår af kompetencebehov i forbindelse med implementeringen af en styrket pædagogisk læreplan, så har det også betydning, hvad de ikke udtaler sig om i interviewet. Og her er de brede læringsmål en tydelig tematik, som analysen har meget lidt data at hente ind i rapporten. Det har for respondenterne været en udfordring helt at begribe, hvordan mastertekstens beskrivelser af de brede læringsmål kan omsættes i den daglige praksis. De forholder sig afventende og håber på, at der følger nogle mere værktøjsbaserede beskrivelser, der kan bringe dem tættere på, hvordan de skal oversætte det ind i deres pædagogiske kontekst.

En anden, og helt konkret årsag til, at de brede læringsmål og de genbeskrevne temaer ikke vækker lige stor genklang hos alle respondenter, kunne være, at de er beskrevet i et dokument for sig, og endnu ikke er en del af selve masterteksten.

En kvalificering af arbejdet med læringsmiljøer afhænger, ifølge respondenterne, af et centralt fokus på uddannelse og efteruddannelse af pædagogisk personale, både gennem formel og uformel uddannelse<sup>20</sup>. Og det kontinuerlige og systematiske arbejde med udviklingen og kvalificeringen af læringsmiljøer i dagtilbuddet afhænger ikke mindst af en fælles pædagogisk sparringskultur blandt det pædagogiske personale:

*“Der skal laves pædagogiske læringsfællesskaber, hvor man sammen kvalificerer og er nysgerrige på at udvikle egen og den fælles praksis. Der afsættes mange steder ikke tid til denne sparring, og det kan i værste fald skabe institutioner, hvor der ikke er plads til børnene. Vi skal ikke bare uddanne medarbejdere, men i særdeleshed også ledere i en sparringskultur.”*

(Underviser)

Arbejdet med at kvalificere læringsmiljøer for børn kræver altså ifølge respondenterne udviklingen af stærke pædagogiske læringsmiljøer for det pædagogiske personale. De pædagogiske læringsfællesskaber kunne hente inspiration fra arbejdet med professionelle læringsfællesskaber beskrevet af bl.a. Thomas R.S. Albrechtsen (Albrechtsen 2013). Det teoretiske afsæt i det professionelle læringsfællesskab hviler på 5 søjler, som illustreret i figur 5 side 28.

### 4.3.1 PÆDAGOGISKE LÆRINGSFÆLLESSKABER I DAGTILBUD

<sup>20</sup> Uformel uddannelse kan blandt andet indbefatte interne organiseringsformer som mesterlære og sidemandsoplæring.

Perspektiverne fra det professionelle læringsfællesskab kan være relevante i arbejdet med *Den styrkede pædagogiske læreplan*, da formålet med det professionelle læringsfællesskab er at udvikle og kvalificere praksis med børnenes læring for øje. At arbejde med at udvikle sin pædagogiske praksis på denne måde betyder blandt andet, at der skal være rammer og ressourcer til stede, som muliggør, at det pædagogiske personale kan samarbejde om udviklingen af de pædagogiske læringsmiljøer. Dokumentation og evaluering tilskrives i masteren også central betydning som fælles udgangspunkt for pædagogisk refleksion i det pædagogiske læringsfællesskab. Det kræver ledelsesopbakning i forhold til at organisere og indholdsmæssigt rammesætte konkrete fora, hvor det pædagogiske personale får mulighed for at arbejde med eksempelvis kvalitetscirklen, som nævnes senere<sup>21</sup>.

At arbejde med udviklingen af læringsmiljøerne kræver ligeledes, at fælles værdier og den fælles vision er klar og tydelig for alle medarbejdere i dagtilbuddet. Det kræver i høj grad ledelse, der strategisk drøfter og rammesætter det pædagogiske arbejde og insisterer på de tidligere nævnte drøftelser af et begreb som eksempelvis dannelse: *Hvordan forstår det pædagogiske team begrebet, hvilken dannelsestænkning arbejdes med i den pædagogiske praksis, og hvordan ser den helt konkrete pædagogik så ud?* Her skal relevante dokumentations- og evalueringsmetoder understøtte det pædagogiske personale i at aflæse, om den pædagogiske praksis faktisk afspejler den tiltænkte oprindelige intention.



Figur 5: Tilvirket efter Albrechtsen, 2013.

<sup>21</sup> For uddybende beskrivelse af dokumentation og evaluerings betydning for systematisk og kvalitativt arbejde i de pædagogiske læringsfællesskaber se afsnit 6 side 33. Dokumentation og evaluering.

## 4.4 LÆRINGSMILJØ - OPSAMLING OG KOMPETENCEBEHOV

Læringsmiljøbegrebet bliver ifølge analysens respondenter et centralt tema at indarbejde som del af fremtidige AMU-uddannelser. Master teksten præsenterer en ambition om en samlet dansk pædagogisk bevidsthed om kvalitet. Her kan AMU få en afgørende rolle i udviklingen og kvalificeringen af både en pædagogisk sparringskultur og i italesættelsen af behovet for en rammesættende organisering og ledelsesopbakning, der gør realiseringen af en sådan kultur praktisk mulig.

Indholdsmæssigt skal det pædagogiske personale i dette sparringsrum kunne drøfte og diskutere forståelser af læringsbegrebet. Hvordan lærer børn i alderen 0-6 år? Hvordan kan læringsmiljøerne understøtte børnenes forskellige måder at lære på? Og hvilken betydning har det så helt konkret for måden, hvorpå der holdes fastelavnssfest, spises og tages tøj på?

Det kræver ligeledes en drøftelse af forståelsen af børns leg. Er legen et middel eller har legen en værdi i sig selv? Hvordan gives børn mulighed for at lege, og hvordan forholder det pædagogiske personale sig til de børn, der ikke bliver inviteret? Hvordan er de ligeledes vejledende i børnenes leg, og ud fra hvilken forståelse af legen? Disse pædagogiske drøftelser kræver som også nævnt i afsnittet om børnesynet gode iagttagelsessevner. Denne evne er nødvendig for at kunne analysere de bevægelser og den viden om blandt andet børns kreativitet, progression, relationskompetencer og behov, som børns leg kan være et udtryk for.

### Kompetencebehov i arbejdet med læringsmiljø:

- Den brede forståelse af læringsmiljøer og læring og at kunne handle i den kompleksitet, der er beskrevet.
- Viden om børns udvikling og læring som noget, der sker gennem sociale samspil og i kulturelle sammenhænge.
- Konkret viden om børns sproglige, motoriske og emotionelle udvikling.
- At forstå sin egen rolle som en del af læringsmiljøet og agere derefter.
- At forstå betydningen af børns leg, både som en aktivitet, der giver værdi i sig selv, og som en måde at være optaget af børns perspektiver på.
- At kunne understøtte børns leg, så alle børn er i gode legefællesskaber.
- At kunne arbejde med læreplanstemaerne i en sammenhæng og som en del af det samlede læringsmiljø.
- At kunne oversætte de brede læringsmål til konkret pædagogisk praksis; Hvordan arbejder vi med, at alle børn udfolder, udforsker og erfarer sig selv? (Alsådig personlig udvikling, bilag 4).
- Inddragelse af lokale klubber, institutioner, foreninger eller lignende i læringsmiljøet.

## 5 BØRN I UDSATTE POSITIONER

*"At understøtte læring hos børn i udsatte positioner handler ikke om at trække et enkelt barn ud af det almene børnefællesskab for at lave en særlig tilrettelagt aktivitet med barnet. Det handler om, at børnene udfordres og oplever mestring i bl.a. børne- og vokseninitierede aktiviteter, lege og aktiviteter, at de voksne har positive forventninger til dem, og at børnene er en betydningsfuld del af børnefællesskabet, ligesom deres forældre er tilsvarende betydningsfulde i forældrefællesskabet."*

(Ministeriet for børn, undervisning og ligestilling 2016, 15)

Børn i udsatte positioner tilskrives et stærkt fokus i masteren og i de tilhørende aftaletekster. En systematisk kvalitet på tværs af og i hele det danske dagtilbud skal bidrage til at styrke en både rettidig indsats, og også den rigtige indsats i det pædagogiske arbejde med barnet. Arbejdet med læreplanen fremhæves som værende relevant for alle børn uanset baggrund og ressourcer. Børn i udsatte positioner skal, som alle andre børn, lære og udvikle sig i et fagligt kompetent læringsmiljø og i mødet med en velfunderet pædagogisk faglighed. Alle børn understreges som værende betydningsfulde i børnefællesskabet, ligesom alle forældre fremhæves som værende betydningsfulde i forældrefællesskabet.

*"Kvaliteten i interaktionen mellem barn og voksen er særlig betydningsfuld for børn i udsatte positioner."*

(Ministeriet for børn, undervisning og ligestilling 2016, 15).

*"Der står ikke ret meget om børn med særlige behov, og det kan jeg rigtig godt li', da alle børn har særlige behov, og så er der nogen, der har et særligere behov. Vi skal ikke gøre noget andet med disse børn."*

(Institutionsleder)

*"Her er dagplejen unik, for her er alle børn med. Vi skal være opmærksomme på, at lyse på de børn, som er udsatte. Jeg bruger rigtig meget at give børnene massage. Det giver dem pauser og har skærmende effekt. De kan selv vælge mellem de bløde og hårde børster."*

(Dagplejer)

Respondenter, hvis hverdagspraksis består af arbejdet med almenområde, hvor en vis procentdel udgøres af børn i udsatte positioner, udtrykker, at disse børn allerede i dag er en del af børnefællesskabet, og at der, med henblik på netop diversitet i børnegruppen, tilrettelægges pædagogiske aktiviteter, der understøtter alle børns trivsel og læring i børnefællesskabet.

Respondenter, hvis arbejde udspilles i socioøkonomisk belastede områder, hvor en langt større procentdel af børnegruppen udgøres af børn i udsatte positioner, er optagede af, hvorledes dagtilbuddet og arbejdet med læreplanen kan bidrage til en mere kvalitativ indsats i arbejdet med disse børn. Der udtrykkes et behov for facilitering og vejledning i det lokale oversættelsesarbejde, for som en leder beskriver, så har læreplanen fra 2004 ikke givet mange svar på, hvorledes dagtilbuddet kan rykke tættere på og udsatte børn og deres familier.

Respondenter, hvis arbejde er det strategiske overblik og udviklingsarbejde i kommunerne, optages af temaet, da de eksempelvis beskriver, at social mobilitet i dag er en udfordring at understøtte. Disse respondenter udtrykker et ønske om at blive bedre til at arbejde på tværs af skole og fritidsordninger i et understøttende arbejde omkring børn i udsatte positioner.

*"Hvordan viser vi børnene, at der er en anden vej? Det synes jeg er svært!"*

(Dagtilbudschef)

*"Vi kan godt arbejde med udsatte børn, men hvordan flytter vi dem og skaber social mobilitet? Her har vi brug for sammenhænge, en organisering, der skaber lige muligheder i fritidstilbud. Og hvordan får vi hjulpet, så forældrene hjælper med derhjemme? Det lykkes vi i hvert tilfælde ikke med lige nu. Det kommer til at betyde, at vi skal arbejde med differentierede tilbud. At man kigger mere på, hvad det enkelte barn har behov for uden at gøre forskellige indsatser og tiltag til noget specielt. Og selvfølgelig er pædagogerne klædt bedst på til det i forhold til dagplejen."*

(Dagtilbudschef)

## 5.1.1 POSITIONSBEGREBETS BETYDNING

Alle børn er sig selv og udvikles og lærer i samspillet med andre. Samtidig er der en gruppe børn, som vurderes at være i mere udsatte positioner end andre. I praksis optages ledelse såvel som det pædagogiske personale ligeledes af positionsbegrebets egentlige betydning. Positionsbegrebet er dynamisk og indikerer, at børns positioner kan ændres – at børnesynet og den relationelle udviklingsforståelse skal understøtte de udsatte børns mulighed for at trives, lære og udvikle sig.

*"Jeg er optaget af det tætte tværfaglige samarbejde. Forholdet mellem det almene og det særlige bliver centralt at kunne skelne mellem og tale om på tværs af systemer omkring barnet. Det bliver centralt med en fælles forståelse af, hvad der ligger i positionsbegrebet."*

(Forvaltningskonsulent)

I læreplanen fra 2004<sup>22</sup> skal det "fremgå af den pædagogiske læreplan, hvilke relevante pædagogiske metoder, aktiviteter og eventuelle mål, der opstilles og iværksættes for børn med særlige behov." Det vil sige, at børn med særlige behov, en mere statisk betegnelse af disse børn, kræver en særlig indsats. Evalueringen fra 2012 viser, som tidligere beskrevet, at institutionerne ikke i ret høj grad beskriver, hvordan de arbejder med særlige behov, og det forklares i nogle kommuner med, at læreplanens form og indhold ikke egner sig til at beskrive den indsats, der gøres for børn med særlige behov.

<sup>22</sup> Se læreplansbeskrivelsen, figur 3.

## 5.2 BØRN I UDSATTE POSITIONER – OPSAMLING OG KOMPETENCEBEHOV

Forskellen på den styrkede pædagogiske læreplan og læreplanen fra 2004 er markant. Fokus flyttes fra begrebet børn med særlige behov til det mere dynamiske begreb børn i udsatte positioner. Positionsbegrebet indgyder håb for, at positionen kan forandre sig i det samspil og fællesskab med andre børn og voksne, som barnet indgår i. Der skal heller ikke formuleres særlige indsætter for disse børn, Masteren understøtter vigtigheden af, at alle børn er en del af fællesskabet, som er så afgørende for læring, udvikling og trivsel. Det betyder, at det pædagogiske personale skal etablere læringsmiljøer, som alle børn kan profitere af at være en del af. Det fordrer et skarpt blik på hvert enkelt barns forudsætning for at kunne deltage i børnefællesskaberne, altså overvejelser som; Hvordan organiserer vi os bedst, når vi skal spise, så både Ole, Per og Rikke er sammen i fællesskaber, de kan profitere af? Hvordan organiserer vi bedst i legestuefællesskabet, så alle børn eksempelvis kan være i sproglige læringsmiljøer, der tager højde for netop deres forudsætninger?

Respondenterne beskriver, at en nødvendig kompetence i arbejdet med børn i udsatte positioner bliver evnen til at forstå barnets udfordringer som del af en kontekst. Positioner er bevægelige og foranderlige, hvilket betyder, at det pædagogiske personale nødvendigvis må starte med sig selv og dagtilbuddet i analysen af, hvad udfordrer Peter eller Amalie. Det kræver en åbenhed for at drøfte, hvad man som pædagogisk personale selv kan ændre i sin pædagogiske tilgang og daglige organisering af hverdagen i institutionen for at sikre trivsel for børn i udsatte positioner. Foruden en reflekterende tilgang til at kvalificere og udvikle egen praksis fordrer arbejdet med børn i udsatte positioner evnen til at samarbejde bredt og på tværs af fagprofessioner, forvaltninger og altid i åben og tæt dialog med forældrene<sup>23</sup>.

### Opsamling på kompetencebehov for arbejdet med: Børn i udsatte positioner

- Det får central betydning at forstå positionsbegrebet, der står på den systemteoretiske tilgang. Barnet er ikke et problem, men i et problem. Positionsbegrebet giver det pædagogiske personale handlemuligheder. En position er ikke statisk og derfor kan en fælles pædagogisk indsats være medvirkende til at sikre barnets trivsel og læring.
- Arbejdet med børn i udsatte positioner forudsætter den kontinuerlige drøftelse af læringsmiljøet og den pædagogiske praksis og indsats omkring barnet i dagtilbuddet. "Gør vi eksempelvis, hvad vi kan, eller er der noget, vi bør justere på i dagligdagen?"
- Arbejdet med børn i udsatte positioner kræver dertil evnen til at indgå i tæt samarbejde og dialog med forældre omkring barnets læring og trivsel. Dette gælder også, når forældresamarbejdet synes at have svære betingelser. Det får betydning at møde alle forældre med et ressourceblik frem for en klientgørelse, da opgaven bliver at invitere forældre til et aktivt samarbejde omkring barnet.

<sup>23</sup> For tættere beskrivelse af forældresamarbejdet med de, hvis børn befinder sig i udsatte positioner, se afsnit 7.3. Når forældresamarbejdet kræver en særlig indsats.



## 6 DOKUMENTATION OG EVALUERING

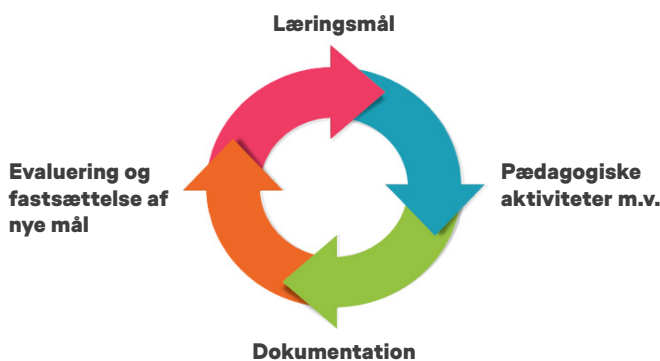
- Arbejdet med børn i udsatte positioner kommer til at kræve blik for det lokale tværprofessionelle samarbejde. Det pædagogiske personale skal formå at inddrage sundhedsplejerske, PPR, skole og fritidsliv, når det er meningsgivende for et fælles arbejde og helhedsindsats omkring barnet/ børnegruppen i den udsatte position.

Masterteksten beskriver, at det danske dagtilbud skal bygge på en kvalitativ og systematisk dokumentations- og evalueringskultur, der giver mulighed for løbende at justere de pædagogiske læringsmiljøer.

*"Forskningen peger på, at personale i dagtilbud af høj kvalitet generelt er mere fagligt selvkritiske og reflekterende i deres vurdering af kvaliteten i deres eget dagtilbud. Pædagogisk personale i dagtilbud af lav kvalitet har derimod en tendens til at finde årsagsforklaringer i eksterne faktorer og ofte vurdere sig mere positivt end en ekstern evaluering gør."*

(Ministeriet for børn, undervisning og ligestilling 2016, 18)

Evaluering er en systematisk tilbageskuende vurdering af sammenhængen mellem den indsats (læringsmiljøet) og de resultater (børns trivsel, læring og udvikling), som er skabt. En velfungerende evalueringskultur kræver, at personale og ledelse *"fastholder praksis gennem pædagogisk dokumentation og systematisk refleksion over indsats og resultater"* (Ministeriet for børn, undervisning og ligestilling 2016, 18). Et læringsmiljø tilrettelægges, ifølge masterens rammesætning, på baggrund af et eksisterende læringsmiljø. Herefter fastholdes og dokumenteres læringsudbyttet, så det kan evalueres og vurderes, om målene blev nået gennem læringsmiljøet. Tænkningen er vist visuelt gennem *"kvalitetscirklen"*<sup>24</sup>.



Figur 6: Kvalitetscirklen, Kjær Olsen

<sup>24</sup> Kjær Olsen, 2015

## 6.1.1 BRED TVIVL OM MÅLET MED DOKUMENTATION OG EVALUERING

Kvalitetscirklen viser den progression, som gerne skulle forekomme i de pædagogiske læringsmiljøer i forhold til børns trivsel, læring og udvikling. Arbejdet med læringsmiljøer er derfor en kontinuerlig udviklingsproces, hvor det pædagogiske personale altid er i gang med at kvalitetssikre og tilpasse sig den aktuelle børnegruppe, forældre, personalet og det omkringliggende samfund, hvor behov, udfordringer og muligheder ændrer sig hele tiden (Ministeriet for børn, undervisning og ligestilling 2016).

Masteren understreger, at børn udvikler sig forskelligt, og sådan skal det være. Læringsmiljøet skal udvikles i forhold til det pædagogiske personales evalueringer af sammenhængen mellem det pædagogiske læringsmiljø og børnenes læring og udvikling. Dokumentation og evaluering er dermed ikke et styrings- og kontrolværktøj, der skal levere synlige resultater til en forvaltning eller politisk niveau, men et pædagogisk sparrings- og udviklingsværktøj, der skal sikre en kollektiv analyse og dermed reflekterede begrundende pædagogiske handlinger i dagtilbuddet.

*“For at vi skal lykkes med at gøre evaluering og dokumentation til en fast del af pædagogisk praksis skal begreberne gøres til en håndgribelig størrelse. Det er helt grundlæggende. Data-begrebet skaber helt forkerte billeder af, hvad intentionen er. Hvad er data? Det er forvirrende?”*

(Underviser)

En udviklingskonsulent beskriver, at det siden læreplanernes indførelse i 2004 har været en kontinuerlig opgave for hende at understøtte kommunens pædagogers faglige sparring og refleksion. Der ligger en helt central opgave for hende i at understøtte vejen fra kollegialt fokus på dagens eller ugens aktiviteter til et fokus på børnegruppens behov og en samlet tænkning omkring læring, trivsel og miljøer.

*“De går lige på sparring omkring og evaluering af aktiviteten. Høstfesten er eksempelvis noget vi afholder, fordi det er efterår. Jeg forsøger at skubbe fokus til et kig på den konkrete børnegruppes behov, så vi med udgangspunkt heri kan drøfte, hvordan vi kan arbejde med disse med høstfesten som tema. Det handler om at kunne foretage reflekterede handlinger og at kunne sætte ord på og begrunde sin pædagogiske aktivitet og handling.”*

(Udviklingskonsulent)

Dokumentationsbegrebet fortolkes forskelligt af analysens respondenter. Analysen viser tydeligt, at der er tvivl om, hvilket mål dokumentationen egentlig har i den pædagogiske kontekst. Skal dokumentation være et politisk værktøj, en størrelse der synliggør barnets progression over for forældrene, eller skal det understøtte udviklingen af læringsmiljøer ved at være noget, der anvendes i den kollegiale sparring?

*“Vi har brug for at blive uddannet i evaluering og dokumentation. Vi skal finde en dokumentationsform, der kan laves let, og som stadigvæk har en pædagogisk dybde, som giver mere tid til børnene. Hvordan kan vi dokumentere og evaluere lettere og få børnenes perspektiv med? Og hvad skal dokumentation? Vi er ikke klare på målet. Dokumentation skal vel kunne synliggøre børns læring og progression, men hvordan?”*  
(Institutionsleder)

Forvirringen over begrebernes betydning og mål gør respondenterne tøvende i deres svar. Lederne er i tvivl om, hvorledes dokumentation og evaluering skal være del af en strategisk synliggørelse af institutionernes praksis, og om de kan bruge grebene mere eksplicit til at samarbejde mere målrettet med forældregruppen.

*“Jeg synes det er rigtig svært det her med dokumentation. Dokumentation og evaluering har altid været det sværeste for mig. Det har jeg ikke beskæftiget mig så meget med. Vi er ikke så gode til at synliggøre, hvad vi gør over for os selv og i forhold til forældrene. Og det skal også give mening, hvad det er, vi måler på. Vi kan jo ikke undersøge, om gruppen så er blevet bedre børn eller ej. Det er jo ikke de samme børn, vi måler på år efter år.”*  
(Institutionsleder)

## 6.1.2 MENINGSFULD OG SYSTEMATISK DOKUMENTATION

Respondenterne demonstrerer, som i ovenstående udsagn, en forskydning, hvor fokus bliver på at dokumentere børn og deres kompetencer, frem for børn i deres sociale sammenhænge. Og på denne måde glemmes potentialet og de muligheder, der ligger i at arbejde systematisk med det samlede læringsmiljø omkring barnet og børnegruppen. Dokumentation og evaluering findes ikke meningsfuld for institutionslederen i ovenstående citat, da målet med og svarene i den indsamlede dokumentation ikke giver hende noget validt grundlag at planlægge det pædagogiske arbejde i institutionen med udgangspunkt i. Pædagogen i nedenstående citat beskriver den samme udfordring, at nogle evalueringsmetoder og dokumentationsformer ikke opleves som direkte anvendelige og betydningsfulde for den pædagogiske praksis, sparring og planlægning.

*“Vi har brug for at lære mere om den meningsfulde og målrettede dokumentation. I Bagsværd, hvor jeg arbejdede tidligere, var den del af vores arbejde fuldstændig kaotisk. Der var helt sikkert nogle læreplaner, men dem arbejdede vi ikke rigtigt med. I stedet havde man i hele kommunen lavet nogle mål med udgangspunkt i læreplanerne, som så hver dag skulle afkrydses/beskrives for 2 børn ad gangen pr. pædagog. Nu var jeg kun i kommunen i et halvt år, og det kan være, at det gav mere mening på årsbasis, men jeg mener gennemgående, at vi bør stille os selv det spørgsmål, om den dokumentation, vi laver, er god og fortæller os noget af det, som vi gerne vil blive klogere på?”*  
(Pædagog)

## 6.1.2 MENINGSFULD OG SYSTEMATISK DOKUMENTATION

Udfordringerne ved dokumentations- og evalueringsbegrebet er som nævnt at få rammesat og finde ordene meningsfulde i en pædagogisk og institutionel kontekst. Her refererer alle respondenter til den udfordring, som også omhandler forståelsen af læringsmiljøbegrebet<sup>25</sup>. For når det er uklart, hvad et læringsmiljø egentlig er, så er det også uklart, hvad der skal dokumenteres. Så bliver målet med evalueringen igen høstfesten – om der eksempelvis var kage nok, eller om det var en succes at lave græskar-mænd og hoppe på hø-baller. I analysen beskrives en tendens til, at det er aktiviteten, der måles, og ikke læringsmiljøet eller børnegruppens behov eller progression med udgangspunkt i en specifik aktivitet.

*“De pædagogiske mål og principper skal kobles på aktiviteten. Vi skal bevæge os fra et fokus på aktiviteten til et fokus på mål. Det skal vægtes højere at arbejde med pædagogiske mål og delmål gennem dokumentation og evaluering.”*

(Pædagogisk leder)

*“Pædagoger kommer hurtigt til at fokusere på evalueringen af selve aktiviteten. Dette reducerer arbejdet med læring og læreplanerne.”*

(Udviklingskonsulent)

Respondenter efterspørger gennemgående metoder til, hvorledes de systematisk kan arbejde med meningsfulde dokumentations- og evalueringsformer. Der efterspørger gennemgående beskrivelser af virkningsfulde metoder, og mange frustreres over, at masteren ikke akkompagneres af specifikke redskaber og værktøjer. Paradokset bliver ifølge en pædagog at finde en systematisk og meningsfuld evalueringsform, der løbende kan bidrage til at justere et læringsmiljø, som er i evig bevægelse – uden at evalueringsformen bliver så kompleks, at den tager for meget tid fra den pædagogiske praksis og samværet med børnene<sup>26</sup>.

*“Temaerne i en sammenhæng giver rigtig god mening. Der skal bare findes en evalueringsform, hvor evalueringen ikke kommer til at tage mere tid end selve den pædagogiske praksis. Jeg kan forestille mig, at vi får behov for inspiration til at synliggøre hvorledes, og også rent praktisk til, hvordan vi systematisk arbejder med temaerne på samme tid. Og hvordan viser vi inden for hvert tema eller dem alle, at børnegruppe udvikler sig?”*

(Pædagog)

<sup>25</sup> Se afsnit 4. for en uddybende analyse af masterens definition af læringsmiljøbegrebet.

<sup>26</sup> For uddybende beskrivelse af, hvilke læringsmål, som dokumentationstyper og evalueringsformer skal kunne rumme, se afsnit 4.3. De 6 temaer i en sammenhæng og brede mål for læringsmiljøet.

### 6.1.3 DOKUMENTATION SOM UDTRYK FOR ET PÆDAGOGISK LÆRINGSFÆLLESSKAB

Dokumentation og evalueringsbegrebet beskrives i masteren, som centrale elementer i udviklingen af læringsmiljøer og som værdiskabende for det gode forældresamarbejde - men begreberne kan ikke stå alene. De må nødvendigvis være del af en læringskultur, hvor en organisering og struktur skal give plads til, at dokumentation kan indsamles, og til at pædagogiske sparringer kan finde sted.

*"I forhold til dokumentation og evaluering, så står det ikke for godt til derude. Dokumentation bliver ofte synonym med kontrol og styring, hvor masteren lægger vægt på, at her i stedet er tale om pædagogiske værktøjer og metoder. Dokumentation skal hjælpe os til at se bag om barnet og vi skal spørge hinanden med udgangspunkt i en undren, nysgerrighed og med en bevidsthed om et ligeværd - gad vide, hvad der er på spil for barnet? Igen kan der ikke sættes nok fokus på, at lederne får brug for uddannelse i, hvordan man organiserer og skaber en sparringskultur."*  
(Underviser)

Dette betyder ifølge respondenterne, at de pædagogiske ledelser kommer til at spille en tydelig rolle i implementeringen af det nye arbejde med læreplanen. Tiden til at skabe fælles sparringsrum skal prioriteres og målet med dokumentation og evaluering skal tydeliggøres og løbende understøttes. Det er ifølge respondenterne ikke alle steder i den pædagogiske praksis, at det er kulturelt legitimt at tale om "vores børn" og deres trivsel og læring, på tværs af stuer eller i dagplejegrupper. Bevægelsen fra "mine og dine børn" til vores fælles børnegruppe kommer visse steder til at kræve tydelig retning og ledelse. Her er ikke blot tale om en strukturel ændring og reorganisering men om en kulturændring.

*"Jeg tænker, at det bliver nødvendigt at tænke på et samlet kompetenceløft, hvor lederne skal uddannes i eksempelvis, hvordan man rent faktisk tilrettelægger skemaer med plads til systematisk kollegial sparring og det brede arbejde med læreplanerne."*  
(Pædagog)

Dagplejen er eksempelvis meget alene, beskriver nogle respondenter, så hvornår skal de dokumentere, og hvad, og hvem skal de egentlig foretage pædagogisk sparring i samarbejde med? Er det kolleger i legestuegrupperne, forældrene eller den pædagogiske konsulent? Nedenstående citat er fra en dagplejer, der selv har fundet sin egen mening med dokumentationsbegrebet, men som også påpeger, at hun og hendes kolleger ofte foretager denne del af dagplejehvervet i fritiden, og uden at det ledelsesunderstøttes.

*"Jeg gør det løbende, men ikke systematisk og får det slet ikke skrevet ned hver gang. Det skal også gives mening, at der skrives ned. Jeg tager billeder af dagens begivenheder, som deles med forældrene, og forbinder dem med fortællinger, der kan arbejdes videre med i hjemmet. Til 3-måneders samtalen har jeg optaget en lille video og samlet 7 små hverdagsglimt i fotos, som vi holder mødet med udgangspunkt i. Det samme gør jeg til 2,5 års samtalen. Det skriftlige arbejde må ikke komme til at fylde for meget i dagplejen, og i dag gør dagplejerne det oftest i deres fritid."*  
(Dagplejer)

## 6.1.4 TEKNOLOGIENS TÆTTE SAMSPIL MED DOKUMENTATION OG EVALUERING

Den sidste centrale brik i respondenternes overvejelser omkring dokumentation og evaluering omhandler anvendelsen af teknologiske værktøjer. Hvis billeder, Ipads og digitale platforme, som fra eksempelvis Rambøll skal indgå som del af denne praksis, så udtrykker mange respondenter et behov for inspiration og sparring, ledelsesopbakning og decideret kompetenceudvikling<sup>27</sup>. Specielt nævnes dagplejen som en gruppe, der med implementeringen af *En styrket pædagogisk læreplan* vil få brug for kompetenceudvikling med specifikt fokus på IT og teknologiske værktøjer som anvendelige redskaber i arbejdet med dokumentation og evaluering.

*"Her skal dagplejen og deres pædagogiske ledere virkelig klædes på. Dagplejen skal kunne det samme som en pædagog i en daginstitution og et ekstra lag, da de selv står med dokumentation som del af formidlingen i forhold til forældresamarbejdet."*  
(Dagtilbudschef)

*"Vi har behov for et kompetenceløft i anvendelsen af IT. Hvad kan det bruges til og hvordan? Her burde lederne være tydeligere og komme mere på banen."*  
(Pædagog)

Det pædagogiske personale i såvel institutionerne som i dagplejen får dertil i stigende grad til opgave at dokumentere og beskrive børns trivsel, læring og udvikling, eksempelvis i sammenhængs-/overgangsskemaer, der følger med barnet fra dagtilbud til skole. I flere kommuner foregår denne beskrivelse elektronisk og understøttes ikke altid af mundtlige overleveringer og samtaler. Det pædagogiske personale skal dermed være sig bevidst om, med hvilke fortællinger og med hvilket sprog de beskriver børn i disse nye systemer. *Børn bliver dem, de tror, de er ved at blive til* og fortællinger "smitter", hvilket i praksis betyder, at den lagrede data på børnene skal varetages med yderste forsigtighed. Man skal som fagprofessionel både modtage og sortere i en mængde data og beskrivelser af børn, man ikke på forhånd har dannet sig et indtryk af, og formå at omsætte den viden konstruktivt i mødet med barnet og dets familie. På samme tid må man ikke lade disse beskrivelser overskygge mødet og relationsarbejdet med barnet – barnet skal altid have mulighed for at blive set med "friske øjne" ved institutionskift og i overgangen til skole. Heri ligger et dilemma, beskriver lederne, og mange steder uddannes børne- og ungesektoren i øjeblikket i denne tematik<sup>28</sup>.

<sup>27</sup> Som eksempel kan nævnes dagtilbuddets stigende samarbejde med Rambøll omkring den digitale platform Hjernen og Hjertet. Et stort antal dagplejere anvender dertil lukkede Facebookgrupper i kommunikationen med forældre. Dokumentations- og sparringsredskabet IRIS Connect repræsenterer dertil også en stigende digitalisering i danske dagtilbud.

<sup>28</sup> Som eksempel kan nævnes Rambølls elektroniske værktøj Hjernen og Hjertet, der blandt andet indeholder overgangsskemaer, der udfyldes af henholdsvis dagplejen, institutionen og skolen. Systematikken følges i de fleste kommuner af en fælles kompetenceudviklingsstrategi med fokus på betydningen af sprog og fortællinger (narrativ teori), resourcesyn kontra fokus på problemer og udfordringer (positiv psykologi) og på, at barnet altid skal ses og forstås i den kontekst, det er del af (systemteori).



## 6.2 DOKUMENTATION OG EVALUERING, OPSAMLING OG KOMPETENCEBEHOV

Analysens fund peger i retningen af, at AMU-uddannelserne bør imødekomme et stigende behov for undervisning og vejledning i, hvorledes dokumentation og evaluering kan gøres til en meningsfuld del af en systematisk lærings- og sparringskultur i den pædagogiske praksis. De pædagogiske medarbejdere skal uanset uddannelsesmæssig baggrund og forholdene i deres daglige praksis, understøttes i at arbejde med en kontinuerlig udvikling af læringsmiljøer omkring børnene. Dette arbejde skal kvalificeres gennem dynamiske dokumentations- og evalueringsformer, der kan rumme processer, læringsforløb og trivselsdimensioner frem for mere statiske blik på aktivitetsmål eller det enkelte barns udvikling. AMU-uddannelserne kan komme til at spille en aktiv rolle i arbejdet med at kombinere relevante metoder og værktøjer til specifikke behov, målgrupper og arbejds gange. Eksempelvis kan dagplejens arbejdsform drage nytte af en anden dokumentationstype end hverdagen i en vuggestue, og hvilken dokumentation er egentlig den mest hensigtsmæssige at samarbejde med forældre på baggrund af? Dokumentation og evaluering arbejdet i det danske dagtilbud er tæt forbundet med begreberne teknologi, digitalisering og IT. Uddannelsernes indhold bør derfor kunne kombineres med såvel en teknisk/praktisk del som en del, der arbejder med det mindset og den teoretiske rygsæk, der giver pædagogiske medarbejdere bedst mulige forudsætninger for at arbejde med det stigende antal digitale platforme og værktøjer. Det har betydning, hvad vi skriver om børn, hvor det noteres, og hvordan det deles. Denne del af dokumentations- og evalueringstemaet bør ifølge respondenterne prioriteres.

### Kompetencebehov i arbejdet med dokumentation og evaluering

- Kompetence til at reflektere over egen praksis og lære heraf.
- Samarbejde med kolleger om refleksions- og læreprocesser i udviklingen af læringsmiljøerne.
- Kendskab til metoder og redskaber til arbejdet med dokumentation og evaluering.
- Kendskab til typer af dokumentation. At kende til den rigtige dokumentationsmetoder afhængig af det, der ønskes undersøgt, eksempelvis proceskvalitet, børns perspektiver eller det fysiske læringsmiljø.
- Kompetence til arbejdet med IT, digitale platforme og værktøjer.

## 7 FORÆLDRESAMARBEJDE

Masteren beskriver hjemmet som læringsarenaen med størst betydning for børns læring. Dertil beskrives samarbejdet mellem dagtilbud og forældre som en afgørende brik for barnets samlede trivsel og læring. Forældresamarbejdet bygger ifølge masteren på et tillidsfuldt og konstruktivt samarbejde. Samarbejdsbegrebet handler i teksten både om det formelle samarbejde, som forældrene indgår i dagtilbuddet i kraft af eksempelvis bestyrelsesarbejde, og særligt også om det nære samarbejde om det enkelte barns trivsel og læring. Forældrene skal involveres og inddrages aktivt og have indflydelse på dagtilbuddets arbejde.

## 7.1.1 FORÆLDRESAMARBEJDET SOM DEL AF ET MINDSET

Det pædagogiske personale og ledelse har ansvar for at inddrage forældrene i et samarbejde omkring børnenes trivsel, læring, udvikling og dannelse, ligesom dagtilbud og forældre samarbejder om at fremme et inkluderende børnefællesskab, der støtter børnenes indbyrdes venskaber gennem fx legeaftaler og lignende. Dagtilbuddet forpligter sig på at medinddrage forældre, fx ved at orientere forældrene om barnets sociale hverdagsliv og læring i dagtilbuddet og være i dialog om, hvordan man i fællesskab kan fremme barnets trivsel, læring og udvikling.

(Ministeriet for børn, undervisning og ligestilling 2016, 15)

En af underviserne i interviewene gør sig overvejelser over bevidstheden om måden, man går ind i forældresamarbejdet på:

*"Det er vigtigt at gøre sig bevidst om den position man indtager i forældresamarbejdet, om man anser forældrene for at være ressourcer eller klienter? Det er vigtigt at have blik for, hvorfra man selv ser verden. At kunne få blik for at gå åbent og ærligt ind i dialogen med forældrene, båret af en bund-ærlig interesse. Jeg må spørge, også når det er svært, hvis jeg altid er helt skarp på: Hvad er formålet med det, der kommer ud af min mund?"*

(Underviser)

Underviseren henviser i interviewet til Bjørg Kjærs beskrivelse af det gode forældresamarbejde. Hun fremhæver følgende træk ved institutioner og pædagogisk personale, der har et godt samarbejde med forældrene:

1. Pædagogerne etablerer en deltagelsesrelation og samarbejdsrelation med forældrene.
2. Pædagogerne balancerer på utraditionelle, men meget bevidste og strategiske måder i forhold til den ulige magtbalance mellem forældre og personale.
3. Samarbejdet tager udgangspunkt i barnet i institutionen og i den konkrete pædagogik.
4. Samarbejdet giver forældrene god indsigt i institutionens arbejde.

Figur 7: Kjær, 2010, 157

Fælles for Kjærs ovenstående punkter er, at det pædagogiske personale arbejder på at være autentiske, altså forankre deres samarbejde med forældrene i en pædagogisk faglighed og med barnet som det fælles anliggende.

*"Jeg oplever det som meget positivt at forældresamarbejdet har fået en central og vigtig betydning i masteren. Jeg er optaget af, hvorledes vi i den pædagogiske praksis forfiner vores evne til at tilsidesætte os selv og vore egne forestillinger om det gode børneliv og lærer at lytte oprigtigt til forældrene. Arbejdet med de gode relationer, nysgerrigheden, den ressourceorienterede tilgang og arbejdet med den ligeværdige samtale gør hele*

*forskellen i forældresamarbejdet og det er en tilgang vi aldrig bliver færdige med at forfine og udfordre hinanden på.”*  
(Underviser)

Flere respondenter beskriver, at der, hvor det pædagogiske personale lykkes med en åben, nysgerrig og anerkendende tilgang i mødet med børn og deres familier, er sandsynligheden for at oparbejde et kvalitativt samarbejde stort. Udfordringer ligger, som Kjær også påpeger, i at vedkende sig de fortællinger og myter, man selv går ind i samarbejdet med. Det får central betydning at kunne forholde sig reflektivt, og også kritisk til egne forestillinger om det gode børne- og familieliv, og anerkende at nogle familier definerer det ganske anderledes. Dertil kræver det meget af kulturen i personalegruppen eller i legestuerne kontinuerligt at fokusere på, ikke at producere og reproducere uhensigtsmæssige fortællinger om familier, hvor samarbejdet er svært. Store brede indsætter på dagtilbudsområdet fokuserer i disse år netop på betydningen af det gode forældresamarbejde og vigtigheden af, at fokusere på et resourcesyn i personalegruppen – en tro på, at forældre altid kender barnet bedst og udgør en ressource i samarbejdet omkring dets trivsel<sup>29</sup>. I flere af undersøgelsens adspurgte kommuner (Herning, Holstebro, Silkeborg og Favrskov) arbejdes i 2017 og 2018 med kompetenceudviklingsforløb til fagprofessionelle på tværs af dagtilbud og skole, hvor netop grundværdierne er:

- Barnets adfærd ses i den social konktest, hvori barnet indgår (et fokus på positionsbegrebets og dermed den fagprofessionelles betydning).
- Vi fokuserer på barnets ressourcer og udviklingsmuligheder.
- Forældre er aktive samarbejdspartnere.
- Forældre er en ressource.
- Tværfagligt samarbejde skal styrkes.
- Der skal skabes fælles begreber og forståelse af hinandens

*Figur 8: Tidlig Indsats, Opsporingsmodellen, Kora/Socialstyrelsen, 2014.*

Respondenterne optages alle af forældresamarbejdet og udtrykker et brændende ønske om at lykkes bedre, lære mere og om at komme tættere på forældrene. Lederne, både i forvaltningerne og i den daglige praksis udtrykker, at de pædagogiske medarbejdere mange steder ikke har kompetencerne på nuværende tidspunkt til at skabe et reflekteret forældresamarbejde. De demonstrerer også selv i interviewene, hvor svær en position og et udgangspunkt for samarbejdet, de selv har.

*”Vi har en tradition for at orientere forældre mere end at vi samtaler.”*  
(Institutionsleder)

<sup>29</sup> Her henvises til eksempelvis Socialstyrelsens pakke for Tidlig Indsats, der indbefatter uddannelser og kompetenceudviklingsforløb som: Uddannelse af Ambassadører for Opsporingsmodellen, DUÅ, Vidensbaseret indsats for børn i dagtilbud (VIDA). Flere kommuner arbejder dertil sammen med UC-sektoren og Rambøll om Trivsel på Tværs, der også indeholder nævnte grundværdier i forhold til forældresamarbejdet.

## 7.1.2 AT SAMARBEJDE MED FORÆLDRE OM UDVIKLINGEN AF LÆRINGSMILJØER

Respondenterne efterspørger alle mere konkrete værktøjer og redskaber, og det opleves af flere ledere som frustrerende, at masteren ikke tilbyder en decideret guide eller rettesnor. De efterspørger en specifik dokumentation- eller evalueringsform, der tilbyder den systematik og kvalitet, som ifølge masterteksten bør være til stede i forældresamarbejdet. Her er respondenterne bevidste om, at masterens manglende beskrivelse af "hvordan", der i praksis skal samarbejdes med forældre om læringsmiljøer og læreplanstemaerne både kan være en fordel, såvel som en potentiel udfordring.

*"På en måde har jeg lidt svært at svare på spørgsmålene, for jo mere jeg læser om den styrkede læreplan, desto mindre styrket synes jeg faktisk den er. Der er ikke meget nyt faktisk, og worst case vil det bremse udviklingen på dagtilbudsområdet. Så det er måske det egentlige emne for mig at se."*

(Børne- og ungedirektør)

Dertil beskriver andre respondenter, at en enkelt metode eller et specifikt værktøj aldrig kan rumme alle behov, der opstår i relationen og i det unikke møde med varierende forældregrupper. Som masterteksten også understreger, betyder ændringer i samfundet over tid eksempelvis, at forældre og børns behov, udfordringer og muligheder også er i kontinuerlig bevægelse (Ministeriet for børn, undervisning og ligestilling 2016, 15). Dette perspektiv repræsenteres af nedenstående respondent.

*"Jeg har valgt en åbenhed for alle de pædagogiske redskaber jeg kan få. Der er himmelvid forskel på min rolle som dagplejer i dag og for 25 år siden – blandt andet i forhold til forældresamarbejdet. I dag vil forældrene på den ene side have, at det er os, der skal lede dem og på den anden side ønsker de også at lede os. Det ville de slet ikke før i tiden. Da turde de slet ikke forlange og forvente noget af os, og det gør de i dag – og det synes jeg, er med til at gøre det spændende, men også svært. Jeg forsøger at fortælle forældrene at jeg gerne vil sparre, men at jeg også begår fejl, og så er humoren det allervigtigste for det gode forældresamarbejde. Det gør alting meget lettere."*

(Daglejer)

Og forældresamarbejdets udfordringer har mange nuancer, der ikke altid kan rummes af en fælles samarbejdsform og praksis, beskriver respondenterne. Hvor adkomsten til forældrene er ukompliceret, og hvor det pædagogiske personale og forældre spejler sig i hinandens virkelighed er det muligt at samarbejde, og fra forskellige positioner støtte op omkring barnets læring og trivsel. Men hvad gør det pædagogiske personale, når forældrene ikke har overskud eller forudsætningerne for at gå ind i et samarbejde?

*"Vi hænger et ugeskema op på tavlen, der beskriver den samlede plan for den kommende periode og vi har også et dagsskema i garderoben. Ugeskemaerne er også at finde på hjemmesiden, hvor de suppleres med billeder og videooptagelser af, hvad børnene har foretaget sig. Til børn og familier i mere udsatte positioner arbejder vi mere fokuseret på videooptagelser, som*

### 71.3 NÅR FORÆLDRE-SAMARBEJDET KRÆVER EN SÆRLIG VIDEN OG KOMPETENCE

*udgangspunkt for forældredialogen og barnet får af og til en kuffert med ting, som binder institutionsliv og hjem sammen. Nogle forældre læser og forstår ikke dansk, og så virker skemaerne jo ikke optimalt, og nogle forældre blæser bare forbi og orienterer sig ikke, når de afleverer og henter børnene, og det er jo oftest dem, som vi kunne ønske et tættere samarbejde med.”* (Pædagog)

*”Udsatte familier har ikke overskud til at sige ja.”* (Institutionsleder)

Ovenstående citat beskriver det paradoks, at forældre intra, åbne invitationer til fællesarrangementer og afholdelse af eksempelvis temadage i institutionerne ifølge pædagogiske medarbejdere og ledere, ikke bringer dem tættere på forældrene til de børn, der måske særligt har brug for et tæt og koordineret samarbejde mellem institution og primære omsorgspersoner. Mange respondenter beskriver, at de er meget nysgerrige på hinandens erfaringer og praksisfortællinger inden for netop forældresamarbejdet. Her er videndeling i høj kurs og ingen har decideret ”knækket koden.” Nogle ledere har ambitioner om at lade læringsbegrebet være det, der altid er udgangspunktet for samarbejdet, men de mangler metoder til, hvordan dette gribes an.

*”Vi vil jo gerne have redskaber til, hvad børn skal kunne kunne, hvornår, som vi kan samarbejde med forældrene med udgangspunkt i.”* (Institutionsleder)

Forældresamarbejdet opleves generelt som et område, hvor forvaltninger og ledelser er optagede af at lære mere og kvalitets-sikre den lokale praksis. En respondent beskriver, at det opleves som værende en radikal kulturændring, for mange forældre med anden etnisk baggrund end dansk at forstå institutionen, som et læringsmiljø og et sted, hvor barnet også udvikles og tilegner sig færdigheder. Forældre med en anden kulturbaggrund tager ikke for givet, at institutionen er noget andet og mere end en legegruppe til barnet i arbejdstiden. Ifølge respondenter fra området med mange flygtningefamilier, kræver det derfor kontinuerlig og tæt dialog at afklare for familierne, at samtaler angående bekymringer for barnet ikke bør opleves som ”farlig indgriben<sup>30</sup>”, der betyder at systemet kommer ”og tager dit barn.” De beskriver, at der er stor efterspørgsel, blandt både uddannet og uuddannet personale, på den del af forældresamarbejdet, der omhandler nyeste viden om arbejdet med flygtningefamilier, kulturelle barrierer og det forældresamarbejde, der også inkluderer eksempelvis samarbejdet med tolke. Det har ifølge denne respondent central betydning for børns trivsel i dagtilbud, at vi i arbejdet med inkluderende læringsmiljøer, der kan rumme alle børn også husker at fokusere på kompetenceudvikling af det pædagogiske personale, inden for mere specialiserede emner<sup>31</sup>.

<sup>30</sup> Disse formuleringer med kursiv er respondentens egne formuleringer.

<sup>31</sup> Denne efterspørgsel stemmer overens med EPOS analyse fra august 2017: AMU på det pædagogiske jobområde, der beskriver, hvorledes der aktuelt opleves aktivitet på uddannelser rettet mod flygtninge/indvandrers-området. [www.epos-amu.dk/Publikationer/Rapporter-mv-udgivet-af-EPOS](http://www.epos-amu.dk/Publikationer/Rapporter-mv-udgivet-af-EPOS).

Forældresamarbejdet er ifølge respondenterne fra de socioøkonomisk udfordrede områder fyldt med paradokser:

*"Hvordan taler vi med forældrene med udgangspunkt i:  
"Du betyder allermest for dit barn, også selvom du har en diagnose – så betyder du stadigvæk allermest for dit barn og for det børnefællesskab, som dit barn bliver del af"."*  
(Daglig leder)

Selvom ovenstående mindset er det efterstræbte oplever disse respondenter, at virkeligheden for familier i udsatte positioner er, at forældrene har behov for at dagtilbuddet udfylder en mere vejledende, og i visse tilfælde definerende rolle for, hvorledes der skal samarbejdes om barnets læring og trivsel. Samarbejdet bærer ofte præg af, at det pædagogiske personale giver forældrene lektier for, og fortæller, hvad det er vigtigt at forældrene skal forstå og lære. De får dertil også en vejledende rolle i forhold til sengetider og sund kost. Og her er arbejdet med den bæredygtige og gode forældrerelation langt mere udfordrende end når barnet trives. Respondenterne understreger alle, at det er dialogen og samarbejdet omkring bekymringer for barnet, at det er vedrørende et behov for mere viden samt flere værktøjer og metoder at gribe til.

*"Dagplejerne er eksempelvis alene om forældresamarbejdet. De og (pædagog)medarbejderne udfordres i forældresamarbejdet og i kommunikationen med forældrene. Samarbejdet med forældrene skal jo også handle om børns læring. De fleste børn - 90%, fiser ud af en 7-sporet motorvej. Alt går godt, alt går som det skal og de daglige snakke man har, kommer man langt med. At arbejde med TOPI hvert halve år betyder, at vi nu skal italesætte bekymringer og overvejelser lang tid før, de eventuelt vokser sig til store problemstillinger. Gule og røde positioner kræver, at der skal laves en undersøgelse af barnet og herefter udarbejdes en SMTTE-model med fokuspunkter i samarbejdet med forældrene. Og dette kræver en tæt dialog med forældrene om, hvad gør I, hvad gør vi, hvordan kan vi samarbejde? Det giver et godt samarbejde med forældrene i en systematik, men stiller også store krav til medarbejdernes kommunikative og relationelle evner."*  
(Ledelseskonsulent)

Og det kan ifølge respondenterne være helt lavpraktiske ting, der udfordrer det dynamiske og tætte samarbejde omkring børns læring og trivsel. Ovenstående eksempel nævner arbejdet med TOPI (Tidlig Opsporing og Indsats), hvilket er en systematik, der baseres på faste pædagogiske og kollegiale sparringer omkring alle børns trivsel i børnefællesskabet. Ved bekymringer samarbejdes der tæt med forældrene om, hvorledes barnets fremtidige trivsel kan sikres gennem en koordineret indsats. I områder, hvor forældrene ikke taler dansk er dagtilbuddet ofte afhængig af, at tolke deltager på de trivselsmøder, der afholdes med forældrene. Disse skal bookes rettidigt og det giver visse komplikationer, når trivselsmøder skal afholdes indenfor en forholdsvis kort tids-horisont. Når en hel kommune igangsætter en indsats som TOPI er der dertil for stor efterspørgsel på alt for få tolke, hvilket naturligt udfordrer samarbejdsprocesserne. Nogle institutioner har dog



## 7.2 FORÆLDRESAMARBEJDE - OPSAMLING OG KOMPETENCEBEHOV

fundet midlertidige løsninger på lignende problemstillinger: *"Vi har fundet en app, der er lavet til forældre, der hverken kan tale dansk eller engelsk. Den hjælper os med de små oversættelser i hverdagen. Den er helt sikkert ikke 100% korrekt i sin måde at vende og dreje ordene på, men det giver os en kommunikationskanal, der ikke før har været mulig. Det betyder meget, at vi ikke skal vente på en tolk hver gang der opstår de mindste samtalebehov."*

(Pædagog)

Analysens fund peger i retningen af, at AMU-uddannelserne bør tilskrive forældresamarbejdet en væsentlig plads i konstruktionen og sammensætningen af en uddannelse, der fokuserer på arbejdet med *En styrket pædagogisk læreplan*. Respondenterne enes om, at netop dette tema er et, der altid er i bevægelse og derfor aldrig kan afhænge af en enkelt almengyldig metode. Når samfundet udvikler sig, ændrer institutioner, hjem og arbejdsmarked sig, og dermed også måden hvorpå forældrene tænker familieformer og samarbejdet med institutionen på. En uddannelse med fokus på begrebet forældresamarbejde må derfor nødvendigvis have fokus på det mindset, hvormed det pædagogiske personale indgår i det relationelle arbejde med en foranderlig forældregruppe med forskellige forudsætninger og behov. Her går princippet om læringsmiljøer igen og bliver et billede på, hvordan forældresamarbejdet skal forstås som en ressource, en ligeværdig samarbejdspartner, der kan hjælpe det pædagogiske personale med at kvalificere den pædagogiske indsats i forhold til det enkelte barn eller det samlede børnefællesskab. Når dette ifølge masteren er målet, så kommer dagtilbuddet til at skulle tage stilling til, hvorledes organisering og strukturering af sparringsrum som forældresamtaler, fællesmøder og bestyrelsesmøder skaber rum for denne ligeværdighed og fælles drøftelse. Her er institutionslivets nuværende form muligvis anderledes disponeret for at imødekomme denne tættere forældreinddragelse end dagplejens praksis, hvor der ifølge dagplejerne kan være meget langt fra forældrenes daglige møde med dagplejeren i hjemmene til de centrale forældre- og bestyrelsesmøder. Mange forældre kender i dag ikke den lokalt tilknyttede dagplejepædagog, så dagplejen er den eneste hvormed, der er forudsætninger for at opbygge en tæt og tillidsfuld relation.

Foruden et fokus på mindset og praktisk organisering og struktur kalder forældresamarbejdet på nyeste viden indenfor arbejdet med meningsfuld dokumentation og evaluering. Her kan AMU-uddannelserne med fordel være med i det arbejde, der omhandler at synliggøre og udbrede viden omkring, hvilken dokumentationsform, der bringer det pædagogiske personale tættere på forældrene i et fælles systematisk samarbejde omkring børns læring, udvikling og trivsel.

Sidst men ikke mindst er det relationelle arbejde i forældresamarbejdet en opgave, der betyder at det pædagogiske personale skal besidde mange kommunikative kvalifikationer foruden en evne til at læse stemninger, følelser og til at udvise empati og forståelse. Sprogbrug og dialogform skal afstemmes intuitivt og pædagogen/daglejen forventes altid at kunne fokusere på, at målet med den opbyggede relation, der netop omhandler at oparbejde et samarbejde omkring barnets trivsel og læring.

#### **Kompetencebehov i arbejdet med forældresamarbejdet**

- At kunne skabe bæredygtige relationer til barnet og dets forældre.
- At kunne forholde sig reflektivt og analytisk til egen og personalegruppens samlede rolle i forældresamarbejdet.
- Afhængig af den konkrete børnesammensætning at have specialiseret viden, der kan gøre en forskel og nedbryde barrierer i samarbejdet med forældre og omsorgspersoner. Her kan eksempelvis være tale om særlig viden inden for det tværkulturelle samarbejde, i forhold til forældre eller børn med diagnoser, viden om familier i sorg mm.
- At have viden om, hvordan dokumentation og evaluering kan anvendes, som udgangspunkt for et samarbejde omkring barnets læring og trivsel.
- At udvikle sprog og kultur for en lokal praksis, hvor der samarbejdes på tværs af fagprofessionelle, indsats og arenaer omkring barnet og med forældre samt omsorgspersoner for at sikre en rigtig og rettidig indsats. En viden om, at tæt dialog på tværs kan øge kvaliteten i forældresamarbejdet.

## 8 SAMMENHÆNGE

*En styrket pædagogisk læreplan* fremskriver det som væsentligt, at der er blide overgange i børns liv og at det blandt andet bør understøttes gennem en sammenhæng mellem indholdet i dagtilbud og børnehaveklasse. Det skoleforberedende arbejde i dagtilbud handler om at give barnet færdigheder, så barnet kan møde det nye, fordybe sig, være vedholdende, kunne indgå i et børnefællesskab og tage initiativ til at indgå i relationer. Også overgange fra sundhedspleje til dagpleje eller vuggestue og videre i børnehaven understreges, som havende stor betydning for barnets trivsel og det samlede læringsmiljø.

Sammenhæng med børnehaveklassen handler om sammenhæng i børnenes liv. Det er ikke tilstrækkeligt, at børn er skoleparate. Skolen skal også være børneparat og bygge på et tydeligt børneperspektiv, der tager over, hvor dagtilbuddet slipper.

Dagtilbud og skole kan beskrive et fælles pædagogisk fundament for sammenhængen mellem dagtilbud og skole, som kan give det tværprofessionelle samarbejde et samlet udgangspunkt at stå på. (Ministeriet for børn, undervisning og ligestilling 2016, 16)

Denne del af masteren hænger uløseligt sammen med tematikken omhandlede børn i udsatte positioner. Det beskrives, at det netop er gennem systematisk og velfungerende kommunikation og samarbejde på tværs af systemer, at barnet sikres en optimal

pædagogisk indsats i dagtilbuddet. Netop sammenhænge og en sikret kvalitet i overgange beskriver praktikerne som en stor udfordring og et savn i de mere socioøkonomisk udfordrede områder:

*"Jeg ønsker mig en systematik og kvalitet i overgangene. En helt officiel overlevering fra sundhedspleje til vuggestue. Vi laver SÅ meget detektivarbejde. Overgangen fra børnehave til SFO er også for udfordrende for børnene. Der går for lang tid før lærerne møder børnene. De kommer til at opleve 2 overgange på 6 måneder. Vi må gøre det bedst muligt for det enkelte barn, især børn, der er særligt sårbare skal støttes."*

(Institutionsleder)

Når et område og dets tilhørende dagtilbud præges af store udfordringer socialt eller økonomisk, så beskriver det pædagogiske personale at overgangene er svære at systematisere og kvalitets-sikre. Få børn skal måske starte i den lokale folkeskole, som institutionen har tradition for at samarbejde med, og dette betyder at en overlevering ikke altid finder sted, da det er en udfordring for ledelsen at organisere et samarbejde med måske 8 fri- og privatskoler.

*"Vi arbejder allerede meget systematisk med overgange fra fødsel til skole. Vi arbejder med overlap af aktiviteter og begreber samt med en skoleven, der typisk vil være en gammel ven fra børnehaven. Dog samarbejder vi kun med den lokale folkeskole, hvor få af vores børn skulle starte op i år."*

(Institutionsleder)

En tilbagevendende diskussion for respondenterne omhandler dertil den grundlæggende forståelse af læringsbegrebet. Når masteren taler om indhold, der skal gå på tværs af dagtilbud og skole, om børn, der skal være skoleparate og skoler, der skal være børneparate, så bliver dagplejere, pædagoger og pædagogisk personale opmærksomme på, hvad dette mon kan komme til at betyde for børnenes hverdag?

*"Skal de nu starte endnu tidligere med formelle skoleaktiviteter? Tager vi ikke barndommen fra dem ved at fokusere så meget på læring i dagtilbud og aktiviteter, der skal gå på tværs?"*

(Pædagog og dagplejer)

Indlæring forveksles med læring, hvilket bliver helt naturligt, da det for mange respondents vedkommende, specielt det uuddannede personale, ikke bliver et begreb man udfordres på og diskuterer med kolleger og ledere.

## 8.1.1 EN SYSTEMATIK I ARBEJDET MED OVERGANGE OG SAMMENHÆNGE

Analysen viser, at majoriteten af de adspurgte kommuner i 2017/18, gennem blandt andet kompetenceudviklingsforløb, tager fat på at udvikle kvaliteten i sammenhænge for barnet i overgangen fra sundhedsplejerske til dagtilbud og fra dagtilbud til skole.

Det er ifølge respondenter fra forvaltningerne, ikke meningsgivende at drøfte sammenhænge og overgange i barnets liv uden også at tale om den kommunale praksis og systematik på dette område. Analysen viser, at masteren udkom i en tid med fokus på samlede strategiske indsatser omkring tværprofessionelt samarbejde og systematik på børne- og ungeområdet. Derfor eksisterer der ligeledes et stort fokus på systematiseret kompetenceudvikling på det pædagogiske felt, der knytter sig til denne strategi. Der beskrives uddannelsesdesigns, hvor alle lærer sammen og på tværs af faggrupper i en hel kommune. Silkeborg, Favrskov, Viborg, Langeland, Svendborg og Sønderborg er eksempler på kommuner, hvor hele børne- og ungeområdet samt repræsentanter for sundhedsplejen, familierådgivningen og PPR uddannes sammen. Uddannelsernes indhold fokuserer på, hvorledes det tværfaglige samarbejde og kvaliteten samt systematikken i barnets overgange fra hjem til dagtilbud og fra dagtilbud til skole kan udvikles og sikres. Kompetenceudviklingsforløbene navngives forskelligt eksempelvis; *Samarbejdsmodellen*, *Trivsel på Tværs* og *Opsporingsmodellen*, men bygger alle på samme evidensinformerede studier foretaget af Socialstyrelsen og KORA<sup>32</sup>.

I forbindelse med det systematiske arbejde med sammenhænge og kvalitet i det tværfaglige samarbejde beskriver visse respondenter, at kommunerne også har øje for særlige kompetencebehov i forhold til eksempelvis dagplejen eller uuddannet personale. Som led i den samlede kommunale børn- og ungestrategi, tilrettelægges nogle steder et særligt kompetenceløft til hele dagplejen eller til alle pædagogiske assistenter og disse sammensættes med udgangspunkt i AMU-uddannelserne. Uddannelsen *Samspil og relationer* til dagplejen i Herning og et specielt forløb designet til dagplejen i Favrskov omkring: *For tidligt fødte børn* er sådanne eksempler på kompetenceudvikling af dagplejen, der er del af en sammenhængende overordnet strategi.

*"Det betyder ikke, at nogle vuggestuer, børnehaver og skoler ikke har en fantastisk praksis for samarbejde på tværs af tilbud og fagprofessionelle. Men vi har et ønske om en fælles systematik og praksis i kommunen. Det handler om at løfte laveste fællesnævner."*

(Udviklingskonsulent)

I kommuner, der fokuserer på udviklingen af arbejdet med overgange og sammenhænge beskriver ledere på forvaltnings- og institutionsniveau, målet som værende, at relevante faggrupper sammen skal udvikle et fælles sprog og en praksis, hvor de i højere grad tilføjer indsatsen omkring barnet kvalitet ved at arbejde tæt sammen. Disse kommuner forsøger at give de fagprofessionelle blik for, at en systematik omkring det tværfaglige samarbejde og en oplevelse af ligeværd i de tværfaglige drøftelser omkring barnet, kan sikre at hensigtsmæssig viden kan overleveres rettidigt på tværs af systemer og indsatser.

<sup>32</sup> For mere information om det teoretiske grundlag for disse kompetenceudviklingsforløb se Socialstyrelsens hjemmeside: <https://socialstyrelsen.dk/projekter-og-initiativer/born/om-tidlig-indsats-livslang-effekt/indsatser-til-dagtilbud/model-for-tidlig-opsporing>.

## 8.1.2 FAGLIG DØMMEKRAFT OG TVÆRFAGLIGT SAMARBEJDE

Arbejdet med en kontinuerlig justering, tilpasning og udvikling af læringsmiljøer kræver en pædagogisk faglig viden og indsigt. Dertil forudsætter det en sparringskultur, hvor det gøres til legitim praksis altid at forholde sig åbent, nysgerrigt og udviklingsorienteret til den hverdag og struktur man tilbyder den aktuelle børnegruppe. Denne øvelse er ikke blot i forhold til en monofaglig praksis, men betyder også, at de samme grundværdier skal gå igen i tværfaglige samarbejdsrelationer. Og her beskriver respondenter med ufaglært baggrund at de ofte udfordres af egne forestillinger om, hvem der i en tværfaglig drøftelse vedrørende barnet eller børnegruppen har definitionsretten. Selvom dagplejen kender barnet bedst, er det ikke altid at eksempelvis et overleveringsmøde til børnehaven, formår at skabe et ligeværdigt sparringsrum, hvor dagplejen føler sig tryk ved at videreformidle den viden, der ellers synes vigtig at overlevere. Tilliden til egen faglige dømmekraft udfordrer denne målgruppe, beskriver respondenterne, men kompetenceudviklingsforløb og kontinuerligt fokus på en ligeværdig sparringskultur formår, ifølge nogle respondenter, at ændre dette selvbillende og denne organisatoriske forestilling om hvis stemme, der har størst betydning i forhold til barnets trivsel.

*"Vores sidste kompetenceudviklingsforløb har bekræftet mig i min og vores fælles faglighed. Det har gjort mig mere sikker på mit arbejde, og på at turde stoppe op og sige: denne her aktivitet, den fungerer ikke for denne børnegruppe i dag. Og så tilpasse aktiviteten til børnegruppens behov. Jeg tør også i højere grad henvende mig til den pædagogiske konsulent og eksempelvis lukke muligheden for et gæstebarn, hvis jeg vurderer at min børnegruppe har behov for at lukke sig lidt om sig selv."*  
(Dagplejer)

Men respondenterne påpeger også, at der i høj grad er tale om en ledelsesopgave, hvor alle ledelsesniveauer har til opgave at italesætte vigtigheden af disse tværfaglige samarbejdsformer som ligeværdige - at erfaringer og viden om barnets situation ikke først bliver relevant, fordi man formår at tale et specifikt fagsprog eller har en længerevarende uddannelse.

## 8.1.3 DET ÅBNE DAGTILBUD - OMVERDENEN SOM LÆRINGSMILJØ

I den politiske aftale *Stærke dagtilbud* er formuleret en række initiativer, der har til formål at sikre bedre læring og trivsel for alle børn og et sammenhængende børneliv. Et af initiativerne medtages her, da det peger på muligheden for læringsmiljøer uden for dagtilbuddet.

*"Lokalsamfundet består af mange spændende muligheder, som dagtilbuddene kan anvende til skabe endnu mere interessante læringsmiljøer."*  
(Børne- og socialministeriet 2017, 23)

Initiativet peger på et tættere samarbejde med kultur- og idrætsinstitutioner, musikskoler, forældre eller andre dagtilbud. Det kan også være gennem inddragelse af frivillige.

*“Vi har brug for sammenhænge, en organisering og struktur der skaber lige mulighed gennem eksempelvis fritidstilbud. Vi har altså behov for differentierede tilbud. At man kigger mere, der hvor der er behov for det, og understøtter hele barnets behov uden at gøre det til noget specielt. Vi skal kunne gå på tværs og invitere børn ind i det foreningsliv og fritidsliv, de af forskellige årsager, ikke har adgang til. Det bliver det pædagogiske personale og lærernes ansvar.”*

(Dagtilbudschef)

Respondenterne i undersøgelsen gør sig generelt ikke mange overvejelser omkring dagtilbuddets oplagte samarbejdsflader med fritidstilbud og potentialet ved inddragelsen af det frivillige samfund. Dog har ovenstående respondent en pointe i, at dette samarbejde bør tilskrives et særligt fokus, hvis udfordringerne omkring social mobilitet skal løses. Som respondenterne beskriver i interviewet, så har *“vi endnu ikke knækket koden omkring den sociale mobilitet”*, og det kommer fremtidigt til at kræve helt nye idéer, samarbejdsflader og metoder, hvis det på sigt skal lykkes. I hendes kommune arbejdes der strategisk med foreningslivet som en oplagt samarbejdspartner i forhold til udsatte børn i dagtilbud, men designet er endnu kun på tegnebrættet.

## 8.2 SAMMENHÆNGE - OPSAMLING OG KOMPETENCEBEHOV

Analysens fund peger i retningen af, at AMU-uddannelserne med fordel kan fokusere på en helt praktisk, strukturel vinkel i forhold til sammenhængenes betydning for kvalitet i dagtilbud. Det kan give mening at gå i dybden med helt konkrete idéer og muligheder for, hvilket materiale og hvilke dagligdagsstrukturer og eventuelt medarbejdere, der kan gå igen og på tværs af hverdagen i dagtilbud og førskolen. Her vil det også være oplagt gennem praksisfortællinger at lade det pædagogiske personale inspirere hinanden.

Dertil kommer igen masterens overordnede fokus på den sparringskultur og det læringsfællesskab i den pædagogiske praksis, der også forventes at kunne bevæge sig på tværs af systemer omkring barnet. Den ufaglærte medarbejder forventes at kunne indgå i en ligeværdig sparring og dialog omkring barnets udvikling og trivsel. Dette kommer både til at kræve et stort ledelsesfokus på tværs af *“søjler”* og fagområder, men dertil kræver det at den enkelte medarbejder forstår sin praksiserfaring som værende af central betydning – det bliver centralt at være bevidst om, hvilken faglig dømmekraft man som pædagogisk medarbejder er i besiddelse af.

### **Kompetencebehov i arbejdet med sammenhænge**

- At kunne tænke barnets læring, udvikling og trivsel i en helhed, der indbefatter en forståelse for betydningen af tryghed og sammenhænge i overgange til nye læringsmiljøer.
- At have indsigt i konkrete aktiviteter, rutiner eller materialer, der kan *“følge med barnet”* i overgangen til børnehave eller skole og skabe genkendelighed og tryghed. Her kan også være tale om en systematik, hvor udvalgt personale følger med en børnegruppe for en tid, eller hvor børnene tildeles en *“skoleven”*, som de kender fra dagtilbuddet.

## 9 RESPONDENTERNES OVERVEJELSER OM AMU-UDDANNELSERNE, SOM LED I DET LOKALE OVERSÆTTESARBEJDE AF MASTEREN

- At formå at skabe kultur, sprog og praksis for tæt tværprofessionelt samarbejde på tværs af dagtilbud, skole og andre relevante faggrupper.
- At kunne indgå i tværfaglige sammenhænge og hvile i troen på egen faglige dømmekraft, kendskab til og forståelse for barnet.

Respondenterne er samlet set enige om at AMU-uddannelsernes beskrivelser af indhold og form bør være tydelige, omsættelige og oversættelige i en praksiskontekst. Den styrkede pædagogiske læreplan indeholder mange begreber og beskrivelser, der unægtelig vil fordr et behov for oversættelse<sup>33</sup>. Det pædagogiske personale får brug for assistance til at få begreberne og temaerne til at give mening i netop deres pædagogiske arbejde og med en kontinuerligt foranderlig børnegruppe. Som analysen fremhæver i alle delafsnit, er både begreber som børnesyn, læringsmiljøer, overgange, dokumentation og evaluering alle forholdsvis tomme begreber og metaforer, som respondenterne derfor hver især tillægger netop den værdi og betydning, som giver mening inden for egen referenceramme. Et læringsmiljø kan betyde alt fra *børnegrupper, der inddeles i små rum til en legeplads, der kan flyttes*. (henvisning til tidligere anvendt citat)

Såvel ledelse som praksisniveau udtrykker, at AMU med fordel kan markedsføre og synliggøre sig, som det oplagte valg for kommunerne at samarbejde med, i det strategiske arbejde med implementeringen af den styrkede pædagogiske læreplan. En tydelighed og et lettilgængeligt katalog, der beskriver uddannelserne både med fokus på design og form, kunne få flere kommuner, institutioner og praktikere til at vælge AMU som udbydere af kompetenceudviklende forløb.

*"Mine pædagogiske medhjælpere er aldrig på kursus. Der kunne jeg godt tænke mig, at der var mere bud til dem. Mine pædagogiske medhjælpere har ingen idé om, hvad de kan ønske. Jeg kunne godt tænke mig et tydeligt katalog fra udbyderne, der er sprogligt oversat, let tilgængeligt og forståeligt. Det er svært at spørge til en verden man ikke kender."*

(Institutionsleder)

### 9.1 AT UNDERSTØTTE KOMPETENCEBEHOV I DAGPLEJEN

AMU's målgruppe er bred og differentieret og analysen peger på, at der af denne årsag naturligt eksisterer forskellige behov for kompetenceudvikling på det samlede dagtilbudsområde. Daglejere arbejder i højere grad alene i deres pædagogiske praksis end eksempelvis pædagogiske assistenter og pædagogiske medhjælpere på daginstitutionsområdet. Dette betyder, at daglejere står mere alene med implementeringen af en styrket pædagogisk læreplan end de øvrige grupper, som i højere grad kommer til at samarbejde med kolleger om arbejdet. Ledelsen er dertil tættere på den daglige pædagogiske praksis i institutionerne, hvor daglejeren oftest sparrer mindre med deres pædagogiske ledere i hverdagen. Implementeringen af den styrkede pædagogiske læreplan kommer derfor til at organiseres forskelligt med ledelser, der faciliterer processen forskelligt. Dette kunne pege på et behov for differentiering i holdsammensætninger, men også

<sup>33</sup> Se afsnit 1.4. for beskrivelsen af anvendte begreber, der fremhæves i masteren som værende centrale byggesten for arbejdet med det beskrevne børnesyn og for forståelsen af læringsmiljøbegrebet.



## 9.2 KOMPETENCEUDVIKLING MED BLIK FOR DET PÆDAGOGISKE LÆRINGSFÆLLESSKAB OG EN DECIDERET KULTURÆNDRING

<sup>34</sup> Partnerskab om kompetenceudvikling og viden i praksis skal komme med input til og kvalificere initiativer fra dagtilbudsaftalen, som handler om at realisere den styrkede pædagogiske læreplan. Partnerskabet skal formulere en række pejlemærker, der skal sætte en fælles retning og ramme: <http://socialministeriet.dk/arbejdsmraader/dagtilbudsaftalen/udvalg-og-samarbejdsfora/>

på, at uddannelse for dagplejerne i høj grad tænkes sammen med uddannelse af dagplejepædagoger/dagplejekonsulenter i de øvrige uddannelsesformater, som Partnerskabet<sup>34</sup> omkring kompetenceudviklingen sideløbende arbejder med at udvikle og kvalificere.

Dagplejelederne beskriver alle, at det er i udviklingen af en systematisk pædagogisk sparring i blandt andet legestuegrupperne, at der sker en kvalitetssikring af dagplejens pædagogiske praksis. Her ligger et stort potentiale, som AMU-uddannelserne, med blik for såvel form som indhold, med fordel kan bidrage til understøttelsen af.


Legestuegruppen, som forum for videndeling og pædagogisk sparring er ikke altid en del af den private dagplejers praksis. Dagtilbudsschefer og respondenter, der bedriver pædagogiske tilsyn på dagtilbudsområdet understreger derfor også, at der eksisterer en særlig opgave i at sikre og udvikle pædagogiske kompetencer hos de private udbydere af børnepassning. At sikre et fælles børnesyn og en kvalitativ pædagogisk praksis på tværs af kommunal og privat opgaveløsning, hvor den private dagplejers hverdag og praksis til dels er anderledes end de kommunales kalder ifølge respondenterne på holdsammensætninger, der udelukkende målrettes de private.

Respondenter på alle organisatoriske niveauer håber, at uddannelse i og implementering af de reformulerede læreplanstemaer vil styrke det fælles pædagogiske arbejde med læringsmiljøer. De beskriver pædagogiske medarbejdere, som et handlingens folk, hvor mange pædagogiske greb og principper i dag er del af en individuel, frem for en kollegial og fælles, reflekteret praksis. Ofte bliver aktiviteter som bedsteforældredage og temadage evalueret med udgangspunkt i, om der var stor tilslutning, mad nok eller om aktiviteterne var sjove at deltage i. Respondenterne beskriver et stærkt kompetencebehov, der omhandler øvelsen i kontinuerligt at reflektere og evaluere aktiviteter med udgangspunkt i børnegruppens behov i forhold til miljø, trivsel og læring. At arbejde med dette "mindset" kan med fordel indgå i AMU-uddannelsernes opbygning og mål. Kompetenceudviklingen bør ikke udelukkende omhandle en forståelse af, hvorledes den pædagogiske praksis kan arbejde systematisk med udviklingen af læringsmiljøer. Der bør især være fokus på, hvorledes en pædagogisk sparrings- og læringskultur ofte vil kræve en decideret kulturændring af den lokale pædagogiske praksis. En dagplejer udtaler eksempelvis at der i hendes legestuegruppe, ikke eksisterer en praksis for fælles kollegial sparring. Hun mener, at det stammer fra den tid, hvor de hver især passede egne børn, som en helt naturlig del af børnegruppens sammensætning. Man kommenterede ikke på hinandens praksis, da det blev for følsomt et emne og i dag, beskriver hun, er det ligeledes tabuiseret og på sin vis betragtes som "sladder." Respondenten nævner, at det kommer til at kræve stor ledelsesmæssig opbakning at skabe en legitim kultur, hvor det er muligt at drøfte den pædagogiske indsats omkring "vores fælles børn." I mange dagplejegrupper er der stadig tale om: "mine børn og dine børn."


## 10 OPSAMLING PÅ ANALYSEN - BUD PÅ AMU-uddannelser OG MÅL

Denne del af rapporten forholder sig til EPOS og AMU's kvalificering og udvikling af kommende AMU-uddannelser og mål. Dette konkluderende afsnit forholder sig til, hvilke kompetencer, der bliver centrale for målgruppen at oparbejde og forfine, og hvorledes AMU-uddannelserne kan imødegå netop dette behov, når implementeringen af den styrkede pædagogiske læreplan i nærmeste fremtid sætter dagsordenen for det pædagogiske og organisatoriske arbejde i det danske dagtilbud.

Nedenstående pejlemærker er udviklet af et partnerskab, bredt sammensat af BUPL, FOA, KL, BUPL's lederforening, BKF, DLO, universiteterne, professionshøjskolerne, SOSU-skolerne samt Socialstyrelsen, som har formuleret pejlemærker for indhold og form på den kompetenceudvikling, som skal understøtte arbejdet med en styrket pædagogisk læreplan. Disse pejlemærker danner ramme for uddannelse af faglige fyrtårne, dagplejere, der har en pædagogisk assistent uddannelse, samt faglige ledere. Der gives ikke nationale midler til uddannelse af den øvrige AMU-målgruppe.



### PEJLEMÆRKER



DER SÆTTER EN FÆLLES RETNING FOR REALISERINGEN AF DEN STYRKEDE PÆDAGOGISKE LÆREPLAN Gennem kompetenceudvikling, inspirationsmaterialer, e-learning, grunduddannelser mv.

#### Pejlemærker for indhold

Indholdet i viden, læringsforløb mv. skal have fokus på:

- Forskellige elementer i et **pædagogisk læringsmiljø** og samspejlet mellem dem:
  - **Processuelle forhold** (kvalitet i interaktioner mellem børnene, mellem personale og børn/børn, forældre, dagens rytme mv.)
  - **Strukturelle rammer** (fysiske rammer, organisering af tid og personaleressourcer, normering mv.)
  - **Forskellige situationer og interaktioner:** Leg, rutiner, spontant opståede situationer, planlagte aktiviteter og forløb mv.
  - **Bred læringsforståelse** inden for og på tværs af de seks læreplanstemaer, så børn støttes i at udvikle både sociale, personlige, kropslige og kognitive evner og færdigheder.
  - **Det gode børneliv** med dannelse, børnefællesskaber og børneperspektiv
  - **At alle børn er en del** af læringsmiljøet uanset forudsætninger, herunder børn i udsatte positioner
- **Forældresamarbejde** om børns trivsel, udvikling, dannelse og læring
- **Samarbejde:** Tværfagligt samarbejde, inddragelse af lokalsamfundet og sammenhæng i børnenes liv
- **Faglig pædagogisk ledelse** med fokus på at lede og udvikle pædagogisk praksis i dagtilbuddet ved at understøtte refleksioner og fagligt begrundede valg
- **Evalueringskultur:** En løbende og systematisk beskrivelse (fx foto, observationer, mv.), vurdering og analyse af sammenhængen mellem det pædagogiske læringsmiljø og børnenes trivsel, læring, udvikling og dannelse.

For uddybning af begreber:  
Se Master for en styrket pædagogisk læreplan

#### Pejlemærker for form

Viden, læringsforløb mv. skal formidles eller omsættes på en måde, der:

- Er praksisrelevant. Viden mv. skal kunne anvendes direkte i en lokal kontekst i dagtilbuddet og den enkelte kommune
- Er handlingsunderstøttende
- Understøtter kritisk refleksion og analyse af egen praksis
- Er tilpasset målgrupper – og om muligt afprøvet af de specifikke målgrupper (personale/leder)
- Er tilgængelig
- Er til inspiration
- Er baseret på viden og pædagogisk praksiserfaring
- Understøtter faglig dømmekraft og evnen til at træffe fagligt begrundede valg i den pædagogiske praksis
- Bidrager til, at viden mv. fastholdes og videreudvikles i understøttende strukturer
- Bidrager til bæredygtige organisationer

*Der kan være konkrete materialeformater, hvor det blot er enkelte af pejlemærkerne for form, der er meningsfuldt retningsgivende.*

*Nogle af pejlemærkerne for indhold kan også fungere som pejlemærker for form, fx faglig pædagogisk ledelse.*

Figur 9: Socialministeriets pejlemærker, 2017, <http://socialministeriet.dk/media/19045/pejlemærker.pdf>

## 10.1 FORANDRINGER AF DEN PÆDAGOGISKE PRAKSIS

Det er ikke ensbetydende med, at den øvrige AMU-målgruppe (dagplejere uden en pædagogisk assistentuddannelse, pædagogiske medhjælpere og pædagogiske assistenter på dagtilbudsområdet) ikke skal uddannes i kommunerne. Der er udsagn i interviewene, der peger på, at kommunerne vil efterspørge uddannelse af flere medarbejdere, end den nationale pulje kan dække, også til medarbejdergrupper, der ikke skal være faglige fyrtårne og som ikke er faglige ledere. Det forventes, at de kommuner, der vælger at kompetenceudvikle AMU-målgruppen vil ønske en sammenhæng med den øvrige kommunale kompetenceudviklingsstrategi, og det forventes dermed også, at indholdet for AMU-målgruppen peger i den retning, som Partnerskabet har formuleret for de øvrige målgrupper.

Revisionen af læreplanen understreger, ifølge respondenterne og masteren, at en fælles systematik og kvalitet i danske dagtilbud og i den samlede pædagogiske praksis er et ansvar, der skal løftes sammen og på tværs af det pædagogiske personale og forvaltningsledelserne. AMU's målgruppe, også dagplejen, der har en lang tradition for overvejende at arbejde alene i hjemmene, kommer til at få et ærinde med hinanden, som faglige sparringspartnere i dagligdagen. Både praktikere og ledelse får en opgave med at organisere pædagogiske læringsfællesskaber, hvorfra der kan arbejdes systematisk med pædagogisk sparring og analyse. Det pædagogiske personale kommer i langt højere grad til at arbejde med udgangspunkt i en fælles koordineret pædagogisk praksis, der er funderet i et nationalt fælles børnesyn.

AMU-målgruppens opgaver og funktioner kommer hermed til at ændre karakter, da det nationale børnesyn fordrer en tænkemåde, der kræver, at den måde, hvorpå man planlægger og tænker om sin praksis, gribes an med udgangspunkt i den aktuelle børnegruppens samlede behov. Børnesynet bliver nøglen til forståelsen af, hvordan der konkret skal arbejdes med læringsmiljøbegrebet. AMU's målgruppe kommer i deres fremtidige opgaveløsning til at arbejde med begreber som læring, trivsel og miljøer, når de planlægger børnegruppens aktiviteter. Der vil kræves et sprog for den mange steder "tavse viden" og de tydelige pædagogiske principper, som målgruppen baserer deres praksis på. Det vil være nødvendigt i en samarbejds- og sparringskultur at kunne sætte ord på egen praksis, og i fællesskab med kolleger og ledere at kunne kvalificere og forfine den pædagogiske praksis. En videndelings- og sparringskultur beror på et systematisk arbejde med pædagogisk dokumentation og evaluering. Fremtidigt stilles der de samme krav til dagplejere og pædagogiske assistenter, som til andet pædagogisk personale; at kunne arbejde kvalitativt og systematisk med analysemetoder som eksempelvis LP-modellen og IT-værktøjer samt platforme som Hjernen og Hjertet<sup>35</sup>, elektroniske trivselsevalueringer og IRIS Connect<sup>36</sup>. At arbejde kvalitativt og systematisk med metoder, IT værktøjer og platforme kræver, at man kan analysere den information eller dokumentation, man får og omsætte det til pædagogisk praksis. Hvordan kan en trivselsvurdering, der siger noget om et barns trivsel, omsættes til indsatser i læringsmiljøet og måske et samarbejde med forældrene? Ligeledes understreger masteren vigtigheden af det tværprofessionelle samarbejde i forhold til eksempelvis sammen-

<sup>35</sup> Hjernen og Hjertet er en kommunal platform faciliteret og udbudt af Rambøll, der indeholder flere værktøjer og metoder i institutionernes arbejde med børn i dagtilbud. Her kan blandt andet nævnes værktøjet TOPI (Tidlig Opsporing og Indsats) indeholdende trivselsvurderinger og overgangsskemaer (anvendes af flere kommuner heriblandt: Silkeborg, Langeland, Favrskov og Aarhus).

<sup>36</sup> IRIS Connect er et sparringsværktøj, med henblik på evaluering og fælles pædagogiske refleksion baseret på videodata (Anvendes af eksempelvis dagplejen i Herning Kommune).

hænge i barnets overgange fra sundhedsplejerske og dagtilbud og fra dagtilbud til skole. Her skal skabes en praksis for videndeling på tværs, hvor vigtige informationer omkring barnet kan overleveres systematisk og kvalitativt for at sikre barnets trivsel og læring. AMU's målgruppe skal her være åbne, modtagelige og nysgerrige i forhold til tilegnelse af ny viden fra tværfaglige sparringspartnere, men også formå at indtræde i en position, hvor de, med egen faglighed kan rådgive og sparre omkring eksempelvis egne erfaringer med pædagogiske initiativer for et konkret barn.

Arbejdet med en rettidig og rigtig indsats i forhold til arbejdet med alle børns trivsel og læring kommer til at betyde et særligt fokus på de fagprofessionelle og på forældresamarbejdet. Her vil opgaveændringen i henhold til AMU's målgruppe bestå i, at forældresamarbejdet i højere grad skal foregå med udgangspunkt i et samarbejde omkring barnets læring og trivsel frem for et mere praktisk samarbejde, der fokuserer på dagens aktiviteter, tøjet i garderoben og andre praktiske forhold vedrørende barnets hverdag.

## 10.2 I HVILKET OMFANG VIL REVISIONEN AF DEN PÆDAGOGISKE LÆREPLAN EFTERSPØRGE ÆNDRERE KOMPETENCEBEHOV I FORHOLD TIL NYE OPGAVER OG FUNKTIONER SOM SKAL VARETAGES AF AMU-MÅLGRUPPEN?

Analysens hovedpointer sammenskrives i følgende afsnit til brede beskrivelser af de kompetencebehov, på baggrund af ændrede opgaver og funktioner, den pædagogiske medarbejder i det danske dagtilbud, skal forholde sig til i arbejdet med *en styrket pædagogisk læreplan*.

De fundne kompetencebehov præsenteres først i dette samlede skema og uddybes efterfølgende i selvstændige afsnit.

### De pædagogiske medarbejdere skal kunne:

- Arbejde med reflekterede hensigter og intentioner med egen og fælles pædagogiske praksis, herunder;
  - Arbejde med et ændret fokus.
  - Arbejde ud fra et fælles syn på det gode børneliv.
- Tilrettelægge og justere den pædagogiske praksis på baggrund af børnegruppens optagethed, leg og eksperimenter, herunder;
  - Være i en udviklende praksis, der konstant er i bevægelse.
  - Arbejde ud fra en pædagogisk grundfaglighed og faglig dømmekraft.
  - Anvende viden om betydning for læring og relationsdannelse.
- Arbejde med meningsfuld dokumentation og praksisnære evalueringsredskaber som metode til vurdering og videreudvikling af læringsmiljøet, herunder;
  - Arbejde reflekteret med dokumentations- og evalueringsformer.
  - Besidde digitale kompetencer.
- Indgå i et ligeværdigt og ressourceorienteret forældresamarbejde, herunder;
  - Arbejde systematisk med forældresamarbejde.
- Arbejde med sammenhænge, herunder;
  - Indgå i det tværfaglige samarbejde.
  - Støtte børn i udsatte positioner.
  - Samarbejde om og med det 'specielle'.

## 10.2.1 ARBEJDE MED REFLEKTEREDE HENSIGTER OG INTENTIONER MED EGEN OG FÆLLES PÆDAGOGISKE PRAKSIS

Det får betydning, at kunne arbejde med de 6 temaer og brede mål for læringsmiljøet i en sammenhæng, hvor alle hverdagens situationer er en del af læringsmiljøet. Det betyder at kunne se den pædagogiske praksis som en helhed, hvor intentionerne og målene med det pædagogiske arbejde er afspejlet i både det fysiske, psykiske og æstetiske læringsmiljø. Der er især 2 ændrede kompetencekrav som træder frem i forhold til dette:

### Arbejde med et ændret fokus

En klar intention i den styrkede pædagogiske læreplan er at gå fra et fokus på aktiviteter til et fokus på læringsmiljøer. Det betyder, at børnene og deres familier, når de træder ind i dagplejen eller institutionen, træder ind i et miljø, som er tilrettelagt og velovervejet, og hvor det samlede læringsmiljø udgøres af alle de læringsmiljøer, der finder sted i løbet af en dag; leg, rutiner, planlagte aktiviteter og det spontant opståede. Der er en intention med de måder, relationer og strukturer, som man som barn og familie mødes med.

Læring hos børn finder hele tiden sted i samspillet mellem individ og omverden, som Illeris beskriver, og derfor skal den pædagogiske praksis kontinuerligt være optaget af, hvad børnene møder både i processer og strukturer. Den måde den pædagogiske medarbejder eksempelvis møder børnene og tilrettelægger den pædagogiske praksis på, er af betydning for børnenes læring, udvikling, trivsel og dannelse, og derfor må han/hun være bevidst om intentionen med den praksis, der tilrettelægges. Der er hermed krav om et ændret fokus, hvor den pædagogiske medarbejder bevæger sig fra at have haft fokus på tilrettelagte aktiviteter til nu i højere grad, at skulle have fokus på betydningen af det samlede læringsmiljø. Det vil mange steder være en ændret tænkemåde i forhold til at tilrettelægge den pædagogiske praksis.

### At arbejde med udgangspunkt i et fælles syn på det gode børneliv

Der er behov for at overordnede begreber og tilgange, beskrevet i masteren, oversættes og omsættes igennem en reflekteret praksis. Betydning af det fælles børnesyn, og de mange øvrige toneangivende begreber og tilgange i masteren stiller krav til en samlende forståelse og oversættelse, i ledelse og medarbejdergruppen, til en meningsfuld praktisk pædagogisk hverdag.

Som et eksempel formulerer masteren, at børn skal dannes til at kunne handle i verden, som hensynsfulde, kritiske og demokratiske mennesker – hvordan gør man det? Det kræver at begreberne *hensynsfuld*, *kritisk* og *demokratisk* udforskes; Hvordan forstås begreberne individuelt og hvordan forstår den samlede personalegruppe begreberne? Hvilken betydning får denne forståelse for den fælles pædagogiske praksis? Hvordan hjælpes børn til at være hensynsfulde, når de er 2 år og når de er 5 år? Og hvordan kan det helt konkret se ud, når vi er i garderoben, på legepladsen eller spiser? Hvordan indgår vi som pædagogisk personale i relationer med børnene, hvor hensynsfuldhed kan træde frem og udvikles hos børnene som betydningsfulde egenskaber? Dette vil dels

kræve et ledelsesmæssigt fokus på, hvordan medarbejderne kan understøttes i en legitim sparrings- og læringskultur, og dels kræve mod og lyst hos den enkelte medarbejder til at bringe sig selv i spil i reflekterende processer, sammen med andre. Ligeledes kræver det, at den pædagogiske medarbejder er i stand til at være vedholdende i forhold til at finde frem til fælles forståelser og intentioner bag de vigtige toneangivende begreber i masteren og de overordnede forventninger der ligger til, at kunne omsætte de angivne brede, pædagogiske læringsmål til konkrete, meningsgivende tiltag i den pædagogiske hverdag.

## 10.2.2 TILRETTELÆGGE OG JUSTERE DEN PÆDAGOGISKE PRAKSIS PÅ BAGGRUND AF BØRNEGRUPPENS OPTAGETHED, LEG OG EKSPERIMENTER

At tillægge børneperspektivet vægt, som et af udgangspunkterne i planlægningen af læringsmiljøet, er en af masterens byggesten. Dermed bliver det centralt altid at have fokus på aktuelle behov i børnegruppen samt at kunne tilrettelægge den pædagogiske praksis på baggrund heraf. Det pædagogiske arbejde skal tage afsæt i en bred læringsforståelse, hvor børn lærer i mange forskellige sammenhænge, i samspillet med andre og i de situationer, som børn selv finder meningsfulde. Herunder situationer, hvor de leger, eksperimenterer og bruger deres fantasi. Det forudsætter, at det pædagogiske personale kan handle i kompleksitet, kontinuerlig forandring samt i sociale og kulturelle sammenhænge. Der er især fundet tre ændrede kompetencekrav som træder frem i forhold til dette:

### **Være i en udviklende praksis, der konstant er i bevægelse**

Det fælles børnesyn kræver, at dagtilbuddet altid er i bevægelse og at den eksisterende praksis bygger på de konkrete børns behov, der på det givne tidspunkt udgør børnegruppen. Det pædagogiske personale skal derfor forstå sig selv, som del af en praksis, der kontinuerligt er i gang med at kvalificere sin form og sit indhold. Dette fokus får betydning for de kollegiale drøftelser, for det pædagogiske arbejde og for måden at inddrage børns perspektiver og børns motivation på. Blikket rettes mod det som børn optages af, både i deres leg og i deres øvrige aktivitet. Det pædagogiske personale skal gennem iagttagelserne af børns perspektiver og motivationer få viden, som skal understøtte planlægningen af de pædagogiske læringsmiljøer bredt i den pædagogiske praksis.

### **Arbejde ud fra en pædagogisk grundfaglighed og faglig dømmekraft**

For at kunne arbejde i forhold til den overordnede pædagogiske tænkning bag den styrkede pædagogiske læreplan, herunder betydningen af børneperspektiver, som beskrevet i ovenstående afsnit, vil omsætningen af de pædagogiske iagttagelser til praksis kræve, at den pædagogiske medarbejdergruppe har en bred faglig viden om børns udvikling generelt. Det kræver en evne til at kunne oversætte den generelle viden til den aktuelle børnegruppe og det enkelte barns udviklingsbehov, for at kunne understøtte børnenes læring, trivsel og udvikling. Deri ligger den faglige indsigt og dømmekraft. At det pædagogiske personale på baggrund af viden, erfaringer og den aktuelle børnegruppe kan vurdere, hvad der er bedst at gøre og hvordan.



### **At anvende viden om betydning for læring og relationsdannelse**

Læringsmiljøerne skal tilrettelægges, så alle børn kan deltage i det børnefællesskab, der er så afgørende for deres læring. Læring sker i samspillet med omverdenen og dermed også i høj grad i de børnefællesskaber, børnene indgår i.

Børnenes mulighed for at indgå i læringsmiljøerne og børnefællesskabet, har ifølge masteren, tæt sammenhæng med de forudsætninger det pædagogiske personale giver børnene for at indgå her. Det gælder ikke kun for de aktiviteter, som det pædagogiske personale planlægger, men også det pædagogiske personales evne til at understøtte børns deltagelse med hinanden, for eksempel at kunne hjælpe børn i deres legerelationer med hinanden. Det fordrer en viden om børnenes lege både generelt og konkret i den lokale sammenhæng. Hvad karakteriserer det at lege, hvad er der for eksempel på spil, når børn leger rolleleg? Hvordan kan man understøtte de børn, der har svært ved at afkode rammen for en leg i dukkekrogen? Skal man indtage rollen sammen med barnet? Skal man understøtte barnet gennem en sproglig guidning? Skal man sammen med barnet invitere andre børn ind i en leg?

Det pædagogiske personale, og den måde det pædagogiske personale indgår i relationerne med børnene, er derfor en del af læringsmiljøet. Læringsmiljøet konstitueres ligeledes af strukturelle betingelser, men den styrkede pædagogiske læreplan understreger særligt det pædagogiske personales evne til at indgå i relationer med børnene og understøtte børnenes læring herigennem. Det betyder, at det pædagogiske personale er opmærksomme på samspil, relationer og sociale dynamikker og kan organisere den pædagogiske praksis, hvor alle børn kan være med. Det handler både om relationer i lege, rutinesituationer, planlagte aktiviteter og i det spontant opståede. Arbejdet med den styrkede pædagogiske læreplan hviler derfor på en relationel udviklingsforståelse, hvor basale læringsfaktorer er til stede og hvor der eksisterer en grundforståelse af, at alle har potentiale (ressourcesyn) for at lære og dermed også for at afprøve.

Det fordrer desuden, at det pædagogiske personale er optaget af egen rolle i relationen til børnegruppen, personalet og det samlede læringsmiljø. Personalet skal tage ansvar for relationsarbejdet, fordi pædagogisk arbejde grundlæggende er et relationelt anliggende. Det stiller krav til, at man formår at indgå i professionelle relationer, præget af respekt, tolerance, empati og interesse for barnet og det beror derfor også på både viden, nærvær, overblik, involvering, men også distance.

## **10.2.3 ARBEJDE MED MENINGSFULD DOKUMENTATION OG PRAKSISNÆRE EVALUERINGSREDSKABER SOM METODE TIL VURDERING OG VIDEREUDVIKLING AF LÆRINGSMILJØET**

Arbejdet med den styrkede pædagogiske læreplan kræver refleksion over egen og fælles praksis samt en evne til at lære af en gældende praksis, for at kunne udvikle den. Den pædagogiske medarbejder skal kunne forstå sig selv, som del af en pædagogisk



læringskultur, der bygger på kvalitativ samt systematisk evaluering og dokumentation. Det får hermed betydning at kunne arbejde med konkrete metoder og redskaber, der understøtter formålet og intentionen med arbejdet. Der er især 2 kompetencekrav som træder frem i forhold til dette:

#### **Arbejde reflekteret med dokumentations- og evalueringsformer**

Etablering af læringsmiljøer for alle børn kræver også en god evne til at iagttage børnene og kunne bruge den opnåede viden til etablering af læringsmiljøerne. Iagttagelser, hvad enten de materialiserer sig som nedskrevne praksisfortællinger, logbogsnoter, video, IT-baserede systemer eller andet, er en del af den dokumentation, som den pædagogiske medarbejdergruppe skal udvikle den pædagogiske praksis igennem.

Det er derfor nødvendigt, at der fortsat udvikles kompetencer til at indsamle og analysere dokumentation med henblik på at evaluere den pædagogiske praksis i fællesskab med kolleger og ledelse. På samme tid vil det kræve at den pædagogiske medarbejder kan arbejde analytisk og systematisk med metoder, IT-værktøjer og platforme.

Den pædagogiske medarbejder skal have for øje, om de læringsmiljøer, børnene er en del af, faktisk giver den læring og udvikling, som er i relation til børnenes udviklingsbehov og som samtidig afspejler de intentioner, det pædagogiske personale har med den pædagogiske praksis og dermed med læringsmiljøerne. Her er det "mødet" mellem børn/børn, børn/personale, personale/forældre, der er de vigtigste elementer i evalueringen af læringsmiljøet, frem for struktur og æstetik. Der er således et behov for at den pædagogiske medarbejder arbejder med et skift fra fokus på resultatet (at børnene eksempelvis har produceret tegninger) til at se på betydninger og tegn hos børnene, der eksempelvis angiver glæde, mod, kreativitet, motorisk og social udvikling (samarbejde med andre børn), men også eksperimenterende og vedholdende (koncentration, at gøre tegningen færdig) kompetencer i processen med at producere tegningerne.

Den pædagogiske medarbejder skal derfor kunne analysere og reflektere over egen praksis, og på baggrund heraf tilrettelægge et læringsmiljø, der støtter børnene i at udvikle sociale, personlige, kropslige og kognitive kompetencer, på tværs af de 6 læreplans-temaer og i relation til de brede læringsmål.

#### **At besidde digitale kompetencer**

Det får betydning at kunne arbejde med dokumentation og evaluering i IT-baserede systemer, samt at kunne understøtte børns digitale læring og dannelse. Gennem digitale platforme foregår dertil en stor del af kommunikationen med forældregruppen. Hermed bliver en forståelse for, hvorledes denne kommunikationsform kan bidrage til, at læring og udvikling understøttes på tværs af læringsmiljøer i institutionen og hjemmet, en vigtig forudsætning for den pædagogiske medarbejders arbejde.

## 10.2.4 AT INDGÅ I ET LIGE VÆRDIGT OG RESSOURCEORIENTERET FORÆLDRESAMARBEJDE

Evnen til at indgå i forældresamarbejde er fortsat en væsentlig kompetence i det pædagogiske arbejde. Det understreges som centralt at kunne samarbejde med forældre med udgangspunkt i et ressourcesyn om barnets trivsel, læring, udvikling og dannelse. Det primære læringsmiljø er hjemmet, og det pædagogiske personale bør interessere sig for at lade de 2 læringsmiljøer; hjem og dagtilbud understøtte hinanden. De pædagogiske medarbejdere bør bringe deres viden og indsigt i spil i et ligeværdigt samarbejde, baseret på faglig dømmekraft. Der er især et fremtrædende kompetencebehov, som underbygger disse 'optøede' krav:

### Arbejde systematisk med forældresamarbejde

Barnets læring, trivsel og udvikling er et anliggende som det pædagogiske personale deler og samarbejder med forældrene om. Et vellykket forældresamarbejde hviler på en klar bevidsthed om, at barnet er centrum for samarbejdet. Forældresamarbejdet fordrer, at det pædagogiske personale er saglige, herunder menes; er sig helt bevidste om at den fælles opgave er barnet, og at kvaliteten i mødet med forældrene er afgørende. Det er sværest at møde de forældre, som lever deres liv på måder, som vi ikke forstår eller måske ligefrem tager afstand fra. I samarbejdet med disse forældre ligger hele tiden fordringen om saglighed og blikket på barnets situation. Forældrene er lige så forskellige som børnene i børnefællesskabet, og lige som det pædagogiske arbejde med børnefællesskabet kræver både en generel og en lokal viden om børnene, så gør forældresamarbejdet det også. Det kræver at det pædagogiske personale kan differentiere i samarbejdet, så nogle forældre i perioder, eller måske altid, mødes på andre måder end den øvrige forældregruppe. Det kan blandt andet handle om at støtte forældre i udsatte positioner på forskellig vis, eller møde dem på en meget bevidst måde.

Forældrene er en del af forudsætningerne for et vellykket børnefællesskab. Det er det pædagogiske personales opgave dels at give forældrene denne indsigt, men også helt konkret at opfordre forældrene til at lave legeaftaler, at være nysgerrige på øvrige børn i børnefællesskabet og se barnet, som en del af et inkluderende fællesskab.

Der er derfor sket en bevægelse i forældresamarbejdet fra eksempelvis at have en praktisk tilgang (huske vanter) til at skulle arbejde med nye samskabende former, der primært tager udgangspunkt i barnets udvikling, læring og trivsel, men også inddrages i børnegruppens udvikling, læring og trivsel.

Der lægges desuden vægt på et ressourcesyn og et øget inddragende forældreperspektiv i forhold til meningsfulde mål og evaluering. Det kræver at den pædagogiske medarbejder kan forholde sig reflektivt og analytisk til egen personalegruppes samlede rolle i forældresamarbejdet og det kræver viden om, hvordan dokumentation og evaluering kan anvendes som udgangspunkt for et samarbejde omkring barnets læring, trivsel og udvikling. Endelig kræver det gode kommunikative og relationelle evner for at sikre et godt forældresamarbejde.

## 10.2.5 ARBEJDE MED SAMMENHÆNGE

Den pædagogiske praksis skal sikre trygge og gode overgange i hele barnets liv. Det kræver samarbejde mellem institutionsformer gennem fælles pædagogisk praksis og arbejde med konkrete artefakter i overgangene – hvor børn eksempelvis medbringer noget kendt fra én sammenhæng til en anden. Der skal ligeledes være en inddragelse af organisationer, klubber, erhvervsliv i lokalområdet med det sigte at tilrettelægge så nuancerede læringsmiljøer som muligt. Dette bringer særligt 3 kompetencekrav frem:

### **Indgå i det tværfaglige samarbejde**

Dagtilbuddet, dagpleje og institutioner er en del af en større sammenhæng. Det samlede dagtilbud er del af en større sammenhæng. Dagtilbuddet fungerer i sammenhæng med andre systemer omkring barnet, blandt andet sundhedsplejen, PPR og personalet i skolen. Disse andre faggrupper arbejder anderledes og adskiller sig fra dagtilbuddet gennem eksempelvis fagligt fokus, metodisk praksis og også ofte med et udsyn fra en ganske anderledes organisationskultur. Det fordrer en forståelse for hinandens kompetenceområder og måder at arbejde på.

Samlet set er formålet at skabe den bedste sammenhæng for familien og sikre barnets trivsel og læring. Derfor skal den pædagogiske medarbejder se sig som en del af de samlede ressourcer omkring barnet og familien. Det forventes også, at det pædagogisk personale er i stand til at være åbne for gode samarbejdsprocesser, samt vigtige faglige løsninger fra andre tværfaglige faggrupper og samtidig selv bidrage med relevante rådgivende og problemløsende initiativer.

Dette kræver at den pædagogiske medarbejder kan se sin egen faglige rolle i en større sammenhæng, og kan tilegne sig faglig viden fra andre fagprofessionelle.

Dagtilbuddet har samarbejdsflader i overgangene mellem sundhedsplejen og dagpleje/institution og mellem institution og skole. I disse overgange er det væsentligt, at vigtig viden om børnene følger med. Denne viden skal det pædagogiske personale kunne arbejde videre med der hvor barnet kommer hen – uden det bliver en stempeling af barnet eller til en fordom hos det pædagogiske personale. Det pædagogiske personale skal evne at møde børnene nysgerrigt og med oprigtig interesse. Dette kræver at den pædagogiske medarbejder arbejder gennem faglige refleksioner med egne faglige holdninger og værdier.

### **At støtte børn i udsatte positioner**

At kunne arbejde med udgangspunkt i positionsbegrebet og dermed forståelse af betegnelsen: børn i udsatte positioner, som et dynamisk begreb, er vigtig i denne sammenhæng.

Det giver den pædagogiske medarbejdergruppe handlemuligheder og også et ansvar for barnets position, herunder trivsel, udviklings- og læringsbetingelser. Det har central betydning for det pædagogiske arbejde, at kunne se det enkelte barn som en del af et

fællesskab og herigennem sikre det og den samlede børnegruppes deltagelsesmuligheder.

I dagtilbud understøttes blandt andet arbejdet med børn og familier i udsatte positioner af andre faggrupper. Det kunne være sundhedsplejen eller PPR. I denne type sammenhænge, er det væsentligt at arbejde systematisk med de indsatser der sættes i gang for eksempelvis at øge børns trivsel og læring. Det får ligeledes central betydning, at man i samarbejdet med de øvrige faggrupper formår at planlægge indsatser, der retter sig mod det, der er udfordrende og som på samme tid sikrer at børnene er en del af børnefællesskabet. Indsatserne skal dokumenteres og evalueres, som beskrevet i ovenstående, så indsatsernes virkning – eller mangel på samme – følges systematisk.

#### **At samarbejde om og med det "specielle"**

Den pædagogiske praksis kræver, i nogen sammenhænge, en specialiseret viden. Det kunne handle om arbejdet med børn med diagnoser eller børn fra andre kulturer, hvor viden om det specielle giver mulighed for at tilrettelægge børnefællesskaber, som alle er en del af. Her skal det pædagogiske personale kunne indgå i ligeværdige samarbejdsformer med sparringspartnere og aktører som eksempelvis PPR, tale- og hørekonsulenter, sundhedsplejersker, familierådgivning og skole. Det bliver betydningsfuldt, at kunne efterspørge denne specialiserede viden, reagere og adressere relevante sparringspartnere og ledere på baggrund af det, der opleves i det relationelle arbejde med barnet i hverdagen.

### **10.3 PÅ HVILKE OMRÅDER ER DER BEHOV FOR REVISION/NY-UDVIKLING AF AMU FOR AT MØDE KOMPETENCEKRAV PÅ JOBOMRÅDET, UD FRA EN ANBEFALING I FORM AF GENERELLE PRINCIPPER FOR AMU-UDDANNELSESTILBUD, HVOR DET FREMGÅR, HVORDAN DET BEDST GIVER MENING AT UDFORME TILBUDDENE?**

På baggrund af de fundne kompetencebehov, vil det anbefales at der rettes et fokus på, hvordan de vigtige ændringer og dermed kompetencekrav til den pædagogiske medarbejdergruppe bliver tilgodeset i den fremadrettede udvikling af nye AMU-mål og revision af allerede eksisterende AMU-mål.

De 5 kompetencebehov angiver særlige vægtninger, som det vil være hensigtsmæssigt at afbalancere i en bestemt retning, når de nye AMU-mål skal formuleres. Her har analysen vist, at der udover ønsket til konkrete faglige fokus, også ligger en forventning om, at det overvejes, hvordan uddannelserne særligt bør tilrettelægges, således at deltagerne reelt lærer disse kompetencer.

I nedenstående er fremtrukket følgende vægtninger:

Udledt af analysen, bliver det væsentligt generelt at gøre det nationale børnesyn, herunder begrebet læringsmiljø, de brede mål for læringsmiljøet og børnefællesskaber til fundamentet for designet af kommende AMU-uddannelser.

Det anbefales at:

**1. Der udvikles en AMU-uddannelse, der kan betragtes som et 'grundmodul', hvor der sætter fokus på beskrivelsen af det samlede børnesyn.**

**2. Der udvikles en AMU-uddannelse, der supplerer 'grundmodulet', men har særligt fokus på dokumentation og evaluering.**

På baggrund af analysen foreslås et "grundmodul", der sætter fokus på beskrivelsen af det samlede børnesyn. Modulet bør suppleres med eksempelvis et modul i dokumentation og evaluering, hvor refleksion og udvikling af pædagogisk praksis er bærende elementer. Det er her, som tidligere nævnt, nødvendigt at uddannelserne hjælper til at oversætte/omsætte de mange begreber i masteren, således at det giver mening i netop deltagerens praksis. Derfor skal der lægges vægt på læringsformer, der i høj grad skaber transfer mellem de teoretiske elementer og den praksis, som deltagerne undervejs og efterfølgende skal implementere de tilegnede handlingskompetencer i.

I de 2 foreslåede moduler vil det være en fordel at følgende kompetencer medtages:

- At medarbejderen skal kunne reflektere, analysere og justere sin egen - og den fælles pædagogiske praksis, på baggrund af kravet om, at man skal kunne arbejde ud fra et nyt mindset.
- At medarbejderen skal kunne arbejde i/med reflekterende processer, der hjælper til egen og fælles forståelse og meningsfuld omsætning af de mange begreber og tilgange bag et samlet syn på det gode børneliv.
- At medarbejderen har en indgående forståelse af læringsbegrebet og betydningsfulde faktorer for at læring kan finde sted. Herunder at medarbejderen kan overveje, tilrettelægge, evaluere og være med til at udvikle det pædagogiske læringsmiljø.
- At medarbejderen dels har fokus på børnenes relationelle udvikling, men også betydningen af egen professionelle rolle heri.
- At medarbejderen kan arbejde reflekteret med meningsfuld dokumentation og praksisnære evalueringsredskaber. Herunder styrke analytiske kompetencer og være bevidst om konkrete metoder, der har fokus på udviklingsprocesser.

At medarbejderen kan arbejde reflekteret med meningsfuld dokumentation og praksisnære evalueringsredskaber. Herunder styrke analytiske kompetencer og være bevidst om konkrete metoder, der har fokus på udviklingsprocesser.

**3. Der udvikles/revideres AMU-uddannelser, der ligger tæt op ad de reviderede 6 læreplanstemaer**

EPOS kan med fordel revidere/udvikle de uddannelser, der har ét af de 6 temaer som omdrejningspunkt og tilføje dem grundmodulet, så disse uddannelser også vil få læringsmiljøer og børnefællesskaber som det centrale fundament.

Det bliver gennemgående væsentligt for alle uddannelserne, at der arbejdes på at konkretisere betydningen af de brede læringsmål, der er formuleret i masteren, både for det overordnede læringsmiljø og for de 6 temaer.

Det kan være en fordel at de pædagogiske medarbejdere på uddannelserne får mulighed for at arbejde med disse brede læringsmål, både i forhold til den lokale forankring, men også i forhold til at få et konkret begreb om, hvordan de kan arbejdes med i praksis.

I de 2 foreslåede moduler vil det være en fordel at følgende kompetence medtages:

- At medarbejderen skal have grundlæggende faglige kompetencer i relation til de 6 læreplanstemaer, for at kunne arbejde målrettet med de brede læringsmål og kunne fremstå med en nødvendig faglig dømmekraft.

#### **4. Revision af AMU-uddannelsen, der har fokus på forældresamarbejde**

EPOS kan med fordel revidere eksisterende AMU-uddannelse således at det tydeliggøres, hvilke skærpede betydninger, der fremhæves omkring forældresamarbejdet, jf. den styrkede pædagogiske læreplan.

I den foreslåede revision af uddannelsen vil det være en fordel at følgende kompetencer udvikles:

- At medarbejderen kan være bevidst om nye samskabende former og et resourcesyn i forhold til barnet og forældrene.
- At medarbejderen arbejder med et resourcesyn og har fokus på barnets læring, udvikling og trivsel i relation til forældresamarbejdet.
- At medarbejderen er i stand til at arbejde med forældreinddragende processer, der også har fokus på den samlede børnegruppes trivsel og udvikling.
- At medarbejderen kan arbejde reflektivt i forhold til kommunikation og betydningen af relationsdannelse i forhold til forældresamarbejdet.

#### **5. Udvikling af ny uddannelse, der har fokus på sammenhænge**

EPOS kan med fordel udvikle en ny uddannelse, som vægter betydningen af at understøtte sammenhænge og overgange mellem de forskellige tilbud gennem barnets opvækst.

I den foreslåede revision af uddannelsen vil det være en fordel at følgende kompetencer udvikles:

- At medarbejderen er bevidst om egen faglige rolle og kan bidrage til gode samarbejdsprocesser med familien og andre tværfaglige fagpersoner, der gavner familien og barnet.
- At medarbejderen kan arbejde ud fra en ressourceorienteret tilgang i det tværfaglige samarbejde, herunder anvende metoder, der blandt andet tager udgangspunkt i rådgivning og problemløsende samtaleformer.

## 6. Der sker et 'gennemsyn' af øvrige eksisterende AMU-uddannelser på dagtilbudsområdet (EPOS' område)

Det kan være en fordel at EPOS reviderer og udvikler AMU-uddannelser, som beskæftiger sig med den pædagogiske kernefaglighed, som eksempelvis; *Børns leg* og *Børns kompetenceudvikling 0-5 år*.

Af øvrige uddannelser, som det er relevant at sammentænke med kompetenceudviklingsforløb med En styrket pædagogisk læreplan som omdrejningspunkt, kan nævnes uddannelserne, der listes i nedenstående kasse. Disse omhandler netop de områder af den pædagogiske praksis, som masteren fremhæver med et særligt fokus.

- Arbejdet som dagplejer
- Pædagogmedhjælpere i daginstitutioner
- Arbejdet med børnemiljø i dagtilbud
- Dokumentation og evaluering
- Forældresamarbejde
- Inkluderende pædagogiske miljøer
- Planlægning af pædagogiske aktiviteter

Figur 10: Relevante uddannelser at indtænke i arbejdet med masteren

Ovenstående uddannelser er aktuelle at udvikle, da de alle indeholder centrale temaer, der i analysen efterspørges på alle organisatoriske niveauer i forhold til implementeringsarbejdet med en styrket pædagogisk læreplan.

Temaerne rummer elementer af, hvordan et fælles pædagogisk grund- og børnesyn vil kunne omsættes og anvendes som del af den daglige pædagogiske praksis. Uddannelserne kan derfor bidrage med at gøre beskrivelserne og begreberne fra masteren meningsfulde og derved skabe ejerskab omkring arbejdet med læreplanen for pædagogmedhjælpere, pædagogiske assistenter og dagplejere.

## 7. Udvikling af en ny AMU-uddannelse i relation til asyl- og flygtningefamilier

Analysen understreger dertil, at AMU's målgruppe i arbejdet med inkluderende læringsmiljøer og læreplanen også har behov for specialiserede og forskellige kompetencer indenfor eksempelvis arbejdet med asyl- og flygtningefamilier<sup>37</sup>.

## 8. Udvikling af nye specialiserede AMU-uddannelser

Specialiserede temaer efterspørges af respondenterne, der beskriver uddannelser af faglige fyrtårne og vejledere inden for eksempelvis sprog eller bevægelse, som en stor succes. Der kan også være tale om hele personalegrupper, der uddannes inden for samme specialområde.

<sup>37</sup> Dette behov, hvilket undersøgelsens respondenter fremhævede i interviewene fremhæves ligeså af rapporten: "AMU på det pædagogiske område" fra august 2017 foretaget af Teknologisk institut, der viser fremgang i de i alt 13 uddannelser, der indeholder denne tematik.



Eksempelvis uddannes hele Favrskov kommunes dagpleje i nyeste viden om: *For tidligt fødte børn*, da det vurderes som værende et bredt behov i kommunen. Af denne årsag anbefales en fleksibilitet i sammensætningen af uddannelsernes moduler, der både kan rumme et konkret lokalt behov iboende masterens tematikker og viden om, hvordan denne specifikke viden kan indtænkes og indarbejdes i det lokale pædagogiske arbejde med læreplans-temaer og læringsmiljøer.

#### 10.4 Refleksioner over uddannelsesopbygning

Respondenterne peger alle på et ønske om aktionslæringsbase-rede forløb, der veksler mellem undervisning og input, der drøftes og omsættes og derefter afprøves i deltageres pædagogiske praksis. Uddannelserne skal tilrettelægges, så intentionen om lokal udmøntning og forankring kan ske. Dette betyder at arbejdet med En styrket pædagogisk læreplan naturligvis skal koble sig til eksisterende indsatser og fokusområder i kommunerne/dagtilbuddene og det eksisterende arbejde med læreplanen.

Det er ikke en ny læreplan – det er en styrket læreplan!

#### 10.5 Bud på implementering

Rapportens interviews er gennemført i efteråret 2017 inden den politiske behandling af aftaleteksten, som *den styrkede pædagogiske læreplan* er en del af, er færdiggjort. Det betyder, at respondenterne endnu ikke har en klar plan for implementeringen af "det nye", der kommer. En dagtilbudschef udtaler, at de altid har en implementeringsplan, når de skal i gang med noget nyt i deres kommune. Hun ved endnu ikke, hvordan denne plan kommer til at se ud. En del af undersøgelsens kommuner, afventer også en udmelding om den økonomi, der forventes af følge med ændringen af dagtilbudsloven, til eksempelvis kompetenceudvikling. Det vil få en betydning for de aktiviteter, kommunerne sætter i gang. Andre steder er kommunerne i fuld gang med eksempelvis et systematisk arbejde med den tidlige opsporing og indsats på tværs af hele børne- og ungeområdet. Dette betyder at AMU's målgruppe også indgår i fælles kompetenceudviklingsforløb med fokus på netop nogle af masterens kernepointer.

I januar 2018 har BUPL, KL, BKF og FOA nu udstukket følgende retning og anbefaling i forhold til den lokale realisering af *En styrket pædagogisk læreplan* i kommunerne:

## FÆLLES OM EN NY STYRKET PÆDAGOGISK LÆREPLAN ANBEFALINGER TIL DEN LOKALE REALISERING



### FIRE ANBEFALINGER TIL ARBEJDET I DE LOKALE PARTNERSKABER

- 1 EGENANALYSE UD FRA DET PÆDAGOGISKE GRUNDLAG**

Lever den nuværende pædagogiske praksis i dagtilbuddene samt forvaltningens styringspraksis op til det nye pædagogiske grundlag? Højest sandsynligt skal noget ophøre, mens andet skal styrkes for at lykkes med realiseringen af den styrkede pædagogiske læreplan. Børne- og Socialministeriet får udviklet et refleksions- og analyseredskab til sådan en egenanalyse, der vil være tilgængeligt på EMU Dagtilbud sommeren 2018. Ligeledes vil det være hensigtsmæssigt, at genoverveje den lokale praksis i forhold til det pædagogiske tilsyn.
- 2 EN STYRKET EVALUERINGSKULTUR**

Udvikling af en styrket evalueringskultur er afgørende for realisering af en ny styrket pædagogisk læreplan. Derfor er det vigtigt, at der kommunalt og lokalt tages stilling til om de eksisterende dokumentationsformer er meningsfulde og passer med intentionerne i den nye lov, og om de fremmer en helhedsorienteret evaluering af de pædagogiske læringsmiljøer. Dialogen om en styrket evalueringskultur kan med fordel ske på flere niveauer mellem politikere, forældrebestyrelser, forvaltning, ledelser, pædagogisk personale mv.
- 3 STRATEGISK KOMPETENCEUDVIKLING**

Realisering af den nye pædagogiske læreplan kræver ny indsigt. Derfor er det vigtigt, at der kommunalt og lokalt tages stilling til en overordnet kompetenceudviklingsstrategi på dagtilbudsområdet for ledere og pædagogisk personale, som kan understøtte udviklingen af den pædagogiske praksis. Som en del af dagtilbudsaftalen af der afsat puljemidler til kompetenceudvikling af ledere, pædagoger, dagplejepædagoger og dagplejere. I 1. kvartal 2018 udmelder Socialstyrelsen puljen om puljemidlerne til kompetenceudvikling, herunder krav og kriterier for kommuner og udbydere af kompetenceudviklingen. Kommunerne tildeles midler på baggrund af børnetal. Der er igangsat et centralt arbejde med Professionshøjskolerne om udvikling af målrettede tredages- og diplomforløb. Det er en god idé, at man lokalt allerede nu drøfter kompetenceudviklingsbehov og rammer for personalets deltagelse i uddannelse, der finansieres fra dagtilbudsaftalen og anden kompetenceudvikling i øvrigt.
- 4 LÆRINGSFÆLLESSKABER OG FORANKRINGSNETVÆRK**

Den vigtigste udvikling og forankring skal ske i den pædagogiske praksis. Derfor opfordrer vi til at etablere netværk el. lign. mellem dagtilbuddene og fx forvaltningen, der kan sprede, fastholde og supplere den nye viden og den nye praksis, der kommer ud af egenanalysen, læringsforløbene og diplomforløbene. Professionelle læringsfællesskaber, besøgslearning og aktionslearning kan i høj grad være med til at fremme en samskabende proces og en stærk evalueringskultur samt inspirerende pædagogiske læringsmiljøer. Børne- og Socialministeriet får udviklet et redskab til forankringsunderstøttelse inden sommeren 2018. Det vil sammen med andre understøttende materialer være tilgængeligt på EMU Dagtilbud.

Figur 11: Anbefalinger til lokal realisering af ny læreplan, 2018 (KL, FOA, BUPL og BKF)

## 10.6 LITTERATURLISTE

- Andersen, Dina Dot Dalsgaard. *Pædagogen som leder af børnegrupper og læringsmiljø*, København. Akademisk forlag, 2015
- Albrechtsen, Thomas R.S. *Professionelle læringsfællesskaber*. Frederikshavn. Dafolo, 2013
- Arbejdsgruppernes udkast til temabeskrivelser. *Brede pædagogiske læringsmål og punkter om det gode læringsmiljø*, 2016  
Weblink: <http://socialministeriet.dk/media/18438/arbejdsgruppernes-samlede-bidrag-hjemmeside.pdf>
- Brinkmann, Svend. *John Dewey. En introduktion*. København. Hans Reitzels Forlag, 2006
- Brodin, Marianne og Hylander, Ingrid. *At blive sig selv. Daniel Sterns teori i børnehavens hverdag*. København. Hans Reitzels Forlag, 2003
- Christoffersen, M.N., Højen-Sørensen, A.K. & Laugesen, L. *Daginstitutionens betydning for børns udvikling. En forskningsoversigt*. København. SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd, 2014
- Danmarks Evalueringsinstitut. *Børneperspektiv*, Weblink: [www.eva.dk/dagtilbud-boern/boerneperspektiver-0](http://www.eva.dk/dagtilbud-boern/boerneperspektiver-0)
- Danmarks Evalueringsinstitut. *Læreplaner i praksis – Daginstitutionernes arbejde med pædagogiske læreplaner*, 2012
- Danmarks Evalueringsinstitut. *Handlingsplan 2018*, 2017  
Weblink: [www.eva.dk/sites/eva/files/2018-01/Handlingsplan%202018.pdf](http://www.eva.dk/sites/eva/files/2018-01/Handlingsplan%202018.pdf)
- Danmarks Evalueringsinstitut. *Kvalitet i Dagtilbud*  
Weblink: [www.eva.dk/sites/eva/files/2017-09/6651%20EVA%20Forskningsopsamling%2C%20Kvalitet%20i%20dagtilbud\\_20.pdf](http://www.eva.dk/sites/eva/files/2017-09/6651%20EVA%20Forskningsopsamling%2C%20Kvalitet%20i%20dagtilbud_20.pdf)
- Gjems, Liv. *At samtale sig til viden*. Frederikshavn. Dafolo, 2010
- Illeris, Knud: *Transformativ læring & identitet*. Frederiksberg. Samfundslitteratur, 2013
- Kjær, Bjørg. *Inkluderende pædagogik – god praksis og gode praktikere*. København. Akademisk Forlag, 2010
- KL, BUPL, FOA, BKF og BUPL's Lederforening. *Anbefalinger til lokal realisering af læreplan januar 2018*, 2018
- BUPLs ledermagasin. *Ledetråden nr. 3 september 2015*,  
Weblink: [www.epaper.dk/buplforbund/ledetraaden/2015/032015/](http://www.epaper.dk/buplforbund/ledetraaden/2015/032015/)

Ministeriet for Børn, undervisning og ligestilling. *Master for en styrket pædagogisk læreplan – Pædagogisk grundlag og ramme for det videre arbejde med læreplanstemaer og få brede pædagogiske læringsmål*, 2016  
Weblink: <http://socialministeriet.dk/media/18433/master-for-en-styrket-paedagoiske-laereplan.pdf>

Møller, Lis. *Professionelle relationer*. København. Akademisk Forlag, 2014

Olsen, Anne Kjær. *Pædagogisk design og dokumentationsdogmet - om tilrettelæggelse, dokumentation og evaluering i dagtilbud*. I Barndomspædagogik, redigeret af Daniela Cecchin. Akademisk Forlag, 2015

Retsinformation: [www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=182051](http://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=182051)

Schwartz, Pernille og Clark, Alison. *Småbørnsperspektiver*. Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift, 54. årgang, 02.17, 2017  
Weblink: [www.eva.dk/sites/eva/files/2017-10/Sm%C3%A5b%C3%B8rnsperspektiver.pdf](http://www.eva.dk/sites/eva/files/2017-10/Sm%C3%A5b%C3%B8rnsperspektiver.pdf)

Sheridan, Pramling Samuelsson og Johansson. *Barnets tidlige lærende*. Stockholm. Liber, 2009

Børne- og Socialministeriet. *Stærke dagtilbud – Alle børn skal med i fællesskabet*, 2017  
Weblink: [www.regeringen.dk/publikationer-og-aftaletekster/aftale-om-dagtilbud-staerke-dagtilbud-alle-boern-skal-med-i-faellesskabet/](http://www.regeringen.dk/publikationer-og-aftaletekster/aftale-om-dagtilbud-staerke-dagtilbud-alle-boern-skal-med-i-faellesskabet/)

Sylva, K., Melhurish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I. & Taggart, B. *Early Childhood Matters. Evidence from the Effective Pre-school and Primary Education Project*. New York. Routledge Taylor & Francis Group, 2010

Vygotskij, Lev. *Pædagogisk Psykologi*, 2004

## 10.7 BILAG

### 10.7.1 BILAG 1 INTERVIEWGUIDE

- Kan du kort præsentere dig selv, den organisation du arbejder i samt dine arbejdsområder?
- Hvordan arbejder I med den pædagogiske læreplan i dag? Styrker og svagheder?
- Hvad er dit kendskab til den styrkede pædagogiske læreplan, hvilke pointer træder tydeligst frem? Hvad bliver du optaget af?
- I hvilket omfang vil revisionen af den pædagogiske læreplan ændre opgaver og funktioner, der varetages af jeres pædagogiske personale (praksis/mindset)?
- Hvilke nye kompetencekrav, stilles til organisering og opgaveløsning, på baggrund af kommunernes strategier på baggrund af arbejdet med implementeringen den styrkede pædagogiske læreplan?
- Tidligere interviews har afdækket at følgende områder er "nye" tematikker i forhold til den "gamle" læreplan: Hvilke kompetencer kræver det for at arbejde med nedestående elementer?

Læringsmiljøer	Brede læringsmål for læringsmiljøet	Børnesyn: leg og fællesskaber
Forældresamarbejde	Dokumentation og evaluering	Systematik
Overgange	Børn i udsatte positioner	De 6 temaer i en sammenhæng

- Hvilke overvejelser gør du dig nu om kompetenceudviklingsbehov hos jer? Gerne på idéniveau: målgruppe, indhold, form, udfordringer, udbyder? (På alle niveauer, ledelse, dagplejepædagoger, pædagogiske medhjælpere, PAU'ere, dagplejere).

## 10.7.2 BILAG 2 OVERSIGT OVER RESPONDENTER

### Forvaltning

#### Favrskov Kommune

Udviklingskonsulent i børn og skoleforvaltningen,  
dagtilbudsområdet

#### Esbjerg Kommune

Dagtilbudschef

#### Favrskov Kommune

Direktør for Børn og Skole

#### Randers Kommune

Konsulent, Børneområdet (desk study)

#### Esbjerg Kommune

Koordinerende ledelseskonsulent (desk study)

### Pædagogisk personale samt pædagogiske ledere

#### Silkeborg Kommune

Institutionsleder af 3 børnehuse i Silkeborg Kommune

#### Aarhus Kommune

Daglejeleder

#### Taastrup Kommune

Pædagogisk leder af integreret institution

#### Silkeborg Kommune

Kommunal dagplejer

#### Kalundborg Kommune

Pædagogisk teamleder

#### Hvidovre Kommune

Idrætspædagog

#### Aarhus Kommune

Pædagogisk leder af dagplejen Skjoldhøj (desk study)

### Pædagogiske udviklere, undervisere og fagprofessionelle tæt på masterteksten

#### København

UCC, Lektor i Videreuddannelsen på dagtilbudsområdet

#### Holstebro

VIA, Efter- og videreuddannelsen i pædagogik, børn og unge

#### Kolding

Adjunkt PAU UC Syd

## 10.7.3 BILAG 3 DEN DANSKE KVALIFIKATIONSRAMME

### Viden, færdigheder og kompetencer

Niveaubeskrivelserne i kvalifikationsrammen for livslang læring bygger på begreberne viden, færdigheder og kompetencer.

VIDEN	FÆRDIGHEDER	KOMPETENCER
<p><b>Typer og kompleksitet:</b> Er der tale om teori eller praksis? Er der tale om viden indenfor et fag, et fagområde eller et erhverv? Hvor kompleks er denne viden?</p> <p><b>Forståelse:</b> I hvor stort omfang kan man sætte sin viden i sammenhæng?</p>	<p><b>Typer:</b> Er der tale om kognitive, praktiske, kreative eller kommunikerende færdigheder?</p> <p><b>Opgaveløsning:</b> Hvor komplekse er de opgaver, som kan håndteres på niveauet med hensyn til at vurdere og udvælge viden?</p> <p><b>Kommunikation:</b> Hvilke målgrupper kan der kommunikeres til, med hvor stor kompleksitet og med hvilke virkemidler?</p>	<p><b>Handlingsrummet:</b> I hvilke type arbejds- eller studiemæssige sammenhænge kan viden og færdigheder binges i spil? Med hvilken grad af uforudsigelighed og foranderlighed?</p> <p><b>Samarbejde og ansvar:</b> I hvor høj grad kan man varetage ansvaret for sit eget og andres arbejde? Hvor komplekse samarbejdssituationer kan man indgå i?</p> <p><b>Læring:</b> I hvor høj grad kan man tage ansvar for sin egen læring og kompetenceudvikling?</p>



### Beskrivelse af niveausystematikken

#### Viden

Viden angiver viden om et emne samt forståelse. Viden rummer følgende aspekter:

Hvilken type viden der er tale om: viden om teori eller viden om praksis; viden inden for et fag, inden for et fagområde eller inden for et erhverv.

Hvor kompleks denne viden er: graden af kompleksitet, samt hvor forskellige og uforudsigelige situationer denne viden beherskes i.

Forståelse: Evnen til at sætte sin viden i sammenhæng. Forståelse kommer f.eks. til udtryk, når man skal forklare noget for andre.

#### Færdigheder

Færdigheder angiver, hvad en person kan gøre eller udføre.

Færdigheder rummer følgende aspekter:

Hvilken type færdighed er der tale om: praktiske, kognitive, kreative eller kommunikative færdigheder.

Hvor kompleks opgaveløsningen er: hvilken opgaveløsning færdigheden skal anvendes til, og denne opgaves kompleksitet.

Kommunikation: hvilken kommunikation der kræves, kompleksiteten i budskabet, til hvilke målgrupper og med hvilke virkemidler.

#### Kompetencer

Kompetencer handler om ansvar og selvstændighed og angiver evnen til at anvende viden og færdigheder i en arbejdssituation eller i studiemæssig sammenhæng. Kompetencer rummer følgende aspekter:

Handlerummet: i hvilke typer af arbejds- og/eller studiemæssige sammenhænge viden og færdigheder bringes i spil, samt graden af uforudsigelighed og foranderlighed i disse sammenhænge.

Samarbejde og ansvar: evnen til at tage ansvar for eget og andres arbejde, samt hvor komplekse samarbejdssituationer man kan indgå i.

Læring: evnen til at tage ansvar for egen og andres læring.

(<https://ufm.dk/uddannelse/anerkendelse-og-dokumentation/dokumentation/kvalifikationsrammer/begreber#cookieoptin>)

## 10.7.4 BILAG 4 ALSIDIG PERSONLIG UDVIKLING

### Alsidig personlig udvikling

#### Temabeskrivelse

Alsidig personlig udvikling drejer sig om den stadige udvidelse af barnets erfaringsverden og deltagelsesmuligheder. Det forudsætter engagement, livsduelighed, gåpåmod og kompetencer til deltagelse, hvilket børn især udvikler gennem leg. Børn skal have erfaringer med, at de selv kan påvirke deres livsbetingelser inden for rammerne af et fællesskab. Dermed opnår børnene gode forudsætninger for at navigere trygt, nysgerrigt og udforskende i det nære miljø, hvilket ruste dem til at håndtere fremtidige uddannelses- og livsarenaer.

#### *Engagement*

Et læringsmiljø, der støtter børns engagement, drejer sig om at fremme intensiteten i måden, børn deltager i samspil og aktiviteter på. Aktiviteter, der fremmer børns engagement, smitter og er personligt udviklende, fordi engageret deltagelse medfører fordybelse og ultimativt understøtter selvrespekt, selvtillid og selvværd. Børn udvikler engagement, når de indgår i relationer med betydningsfulde andre, hvor de oplever sig respekteret, passet på og værdsat af nære tillidsgivende voksne. Engagement er derfor en vigtig forudsætning for, at barnet kan møde omgivelserne med nysgerrighed, åbenhed og kritisk sans.

#### *Livsduelighed*

Igennem leg og andre meningsfulde aktiviteter, gør børn sig væsentlige erfaringer med forskellige sociale positioner, som giver dem et grundlæggende demokratisk værdisæt, der udvikler og understøtter børnenes dannelse og livsduelighed.

Læringsmiljøet skal derfor understøtte, at børn engagerer sig i leg og aktiviteter, der inviterer dem til at udfolde, udforske og erfare sig selv og hinanden på mange og nye måder, hvor også børnenes selvforståelse og handlemønstre udfordres i de tilfælde, hvor handling eller forståelser begrænser egen eller andres udvikling. Det pædagogiske personale skal sikre, at børnene opnår tilknytning til en eller flere pædagoger og derigennem skabe et tillidsfuldt læringsmiljø præget af kontinuitet, der støtter børns nysgerrighed, således at de kan gives plads til at udtrykke deres egne interesser og holdninger. Det pædagogiske personale bør i rammesætningen af leg eller ved at indtræde i leg udfordre og udvide disse opfat- telser.

Når de voksne inviterer børn til at udtrykke sig respektfuldt og anerkender deres perspektiver og oplevelser af hverdagen i dagtilbuddet, får børn medbestemmelse og oplever dermed at være betydningsfulde og at være medskabende af egne livsbetingelser. Samtidig får de erfaringer med vigtigheden af at være opmærksom op andres oplevelser af, perspektiver på og meninger om verden. Herigennem får de grundlæggende erfaringer med at

indgå i, høre til og navigere i gensidigt forpligtende fællesskaber og en forståelse for demokrati og demokratiske processer. Der er særligt vigtigt, at dagtilbuddene understøtter, at børn i udsatte positioner gør sig erfaringer med og aktivt indgår i disse gensidigt forpligtende fællesskaber.

#### *Gåpåmod*

I dagtilbuddet – som i hjemmets – mange udviklings- og lærings-situationer vil børn skulle forholde sig til andre børns og voksnes ønsker og initiativer. Udfordringer og modstand kan ikke undgå at afstedkomme følelser som frustration og forvirring og følelsen af at stå alene. Det er derfor vigtigt, at læringsmiljøet understøtter børnene i at udtrykke deres følelser og håndtere konflikter hensigtsmæssigt uden at miste gåpåmodet fremadrettet. Evnen til at håndtere modgang og udvise vedholdenhed er central for børns mulighed for at influere på deres egen hverdag i dagtilbuddet, men er også en central kompetence, der får betydning for det senere livsforløb, i skolen som i alle andre livsarenaer. Læringsmiljøet må i samarbejde med forældrene altid sikre, at de omtalte udfordringer ikke overstiger børnenes kompetencer eller overskrider deres grænser. Læringsmiljøet skal i forlængelse heraf introducere børn til forskellige måder at håndtere konfliktfyldte situationer og følelser på og give børnene mulighed for at eksperimentere med disse. Det kræver mod. Det pædagogiske personale skal støtte børnene i at turde gå deres egne veje, for eksempel vælge aktiviteter eller relationer til og fra, når de ikke matcher deres lærings-, udviklings- og trivselsbehov, under hensyntagen til at børnene også i høj grad bør deltage i det samlede børnefællesskab.

#### *Deltagelseskompetence*

I forlængelse af det ovenstående kan børn kun være medskabende af egen læring og udvikling, hvis de er i stand til at gribe og udfolde de muligheder, livet i dagtilbuddet og hjemmet tilbyder dem. Læringsmiljøet skal derfor understøtte og udvide barnets erfaringsverden, således at børn kan og tør deltage samt tage initiativ til at skabe de muligheder for livsudfoldelse, de ønsker sig, i de fællesskaber de indgår i. Børn øver sig i deltagelseskompetence ved at balancere mellem iagttagende og mere initiativtagende positioner i de forskellige aktiviteter og relationer, de indgår i.

Det er desuden væsentligt, at børn lærer at prioritere blandt mange mulige tilbud ved at møde et læringsmiljø, der giver mulighed for at forfølge, engagere og fordybe sig i det, de er optagede af. Det sker ved at det pædagogiske personale motiverer børn til at undres ved at pirre deres nysgerrighed og anerkende dem for deres fund, støtte dem i vedholdenhed og støtte deres innovative formåen. I fordybelsen understøttes også børnenes koncentrations- og abstraktionsevne, hvilket er afgørende for deres udvikling og læring, både i dagtilbud, i hjemmet, i skolen og videre i livet.

Mål for, hvad læringsmiljøet skal understøtte i forhold til børnenes læring:

#### **Pædagogiske læringsmål for de 0-5 årige børn**

Læringsmiljøet understøtter, at alle børn udfolder, udforsker og erfarer sig selv og hinanden på både kendte og nye måder på tværs af aldersmæssige, kønsmæssige, sociale og kulturelle kategorier.

Læringsmiljøet understøtter samspil præget af tryghed og nysgerrighed, således, at alle børn udvikler engagement, livsduelighed, gåpåmod og kompetencer til deltagelse, også i situationer, der kræver fordybelse, vedholdenhed og prioritering.

#### **Punkter om det gode læringsmiljø**

##### **Den fysiske indretning**

- Opbygningen og indretningen af det fysiske miljø bør stimulere og invitere til leg, til udforskning af omgivelserne og til såvel fysisk aktivitet som fordybelse.
- Den fysiske indretning bør være både fleksibel i forhold til at kunne omstille sig til varierende pædagogiske formål, men bør samtidig muliggøre en kontinuitet i længerevarende lege og andre aktiviteter.

##### **Det pædagogiske personale**

- Pædagogers faglige dømmekraft bør danne grundlag for etableringen af læringsmiljøer, der både tager hensyn til det enkelte barn og til hele børnefællesskabet.
- Pædagoger må fremstå som positive rollemønstre, der understøtter alle børn i engageret deltagelse i aktiviteter og derigennem fremmer livsduelighed og mod på livet.

##### **Børnefællesskaber**

- Dagtilbuddets børnefællesskaber bør etableres som samspil præget af tryghed, åbenhed og nysgerrighed, således at alle børn gennem deltagelse i fællesskabet udvikler gåpåmod, integritet og mod på sig selv.
- Børnefællesskabet bør udvise sensitivitet over for børns forskellige måder at udtrykke og engagere sig på i leg og andre aktiviteter. Der skal være plads til at børnene afprøver forskellige roller og positioner i fællesskabet.

##### **Ledelse**

- Dagtilbuddets ledelse bør gennem åben, ansvarlig og faglig forvaltning skabe bedst mulige betingelser for såvel børnefællesskaberne, personalet og de fysiske rammer.
- Dagtilbuddets ledelse bør skabe betingelser for et ligeværdigt samarbejde mellem det pædagogiske personale, forældre og den kommunale forvaltning.















