

Daginstitutionernes arbejde med at skabe forbedringer



Charlotte Ringsmose
Ph.d., autoriseret psykolog og professor ved Aalborg Universitets Institut for Kultur og Læring

Artiklen præsenterer en undersøgelse, der er en del af et kvalitativt studie med fokus på at få indsigt i, hvad det betyder, når der arbejdes med at forbedre praksis med henblik på at udvikle kvalitet i pædagogiske læringsmiljøer. Med henblik på at understøtte udvikling af kvalitet for alle børn i dagtilbud, giver undersøgelsen indsigt i, hvad der ligger bag, når institutioner løbende udvikler sig og forbedrer kvaliteten og andre ikke gør.

Børns muligheder for at udvikle sig og lære er knyttet til kvaliteter i opvækstforhold i børns primære omgivelser for udvikling i familier og dagtilbud. Dagtilbudskvaliteter kan have afgørende betydning for børns trivsel, motivation, læring og udvikling. Den nye dagtilbudslov (Børne- og Undervisningsministeriet, 2020) har fokus på at skabe pædagogiske læringsmiljøer, der over hele dagen gennem leg, vokseninitierede aktiviteter, spontane aktiviteter, børneinitierede aktiviteter og daglige rutiner giver børnene mulighed for at trives, lære, udvikle sig og dannes. Læringsmiljøet skal tilrettelægges under hensyntagen til børnenes perspektiv og forskellige forudsætninger. Der arbejdes med at skabe gode udviklingsbetingelser for børnene inden for seks læreplanstemaer, og det fremhæves særligt, at det skal fremgå af læreplanen, hvordan det pædagogiske læringsmiljø tager højde for børn i udsatte positioner, så deres trivsel, læring, udvikling og dannelse fremmes.

Udviklingen i lovgivningen og det øgede nationale og internationale fokus på kvalitet i dagtilbud har medført krav til omstilling og til løbende integration af ny viden og forskning. Dermed sættes der fokus på den pædagogiske faglighed samt dagtilbudssystemets evne til at støtte og facilitere udviklingen af de kompetencer, som muliggør udvikling af pædagogiske læringsmiljøer af høj kvalitet (Børne og Socialministeriet, 2018; Hansen, 2018).

Ifølge Irgens er pædagogers vigtigste værktøj i udførelsen af fagligheden den viden, de har erhvervet sig om deres profession gennem uddannelse og praksis (Irgens, 2016). Men i en verden, der er kendetegnet af stadige ændringer, er det nødvendigt løbende at opdatere viden. "Gårsdagens viden kan være utilstrækkelig til at håndtere morgendagens udfordringer" (Irgens, 2016, s. 62). Især har de seneste 10-20 års udviklinger i viden om omgivelsernes betydning for små børns udvikling (Sylva, Melhuish, Sammons, Siraj-Blatchford, & Taggart, 2004; Heckman, 2006; Schweinhart et al., 2005; Lazzari & Vandebroek, 2013) haft konsekvenser for, hvordan kvalitet opfattes, hvordan kvalitet kommer til udtryk i det pædagogiske arbejde, og hvornår der er kvalitet i et dagtilbud (Ringsmose & Kragh-Müller, 2014).

Der er meget store variationer i kvalitet mellem daginstitutioner, og børns vilkår for at trives, lære og udvikle sig varierer (Hansen, Nordahl, Øyen Nordahl, Hansen, 2016). Det er især udfordrende at skabe den høje kvalitet, der skal til for at skabe forbedrede udviklingsmuligheder for børnene, der hvor der er mange børn i udsatte positioner (Hansen et al., 2016; Lindqvist, Ringsmose, & Allerup, 2012; Ringsmose & Svinth, 2019). Der er meget viden om, hvad der ud-

gør kvaliteter i børns opvækstvilkår, men der er behov for at rette fokus på, hvordan der kan udvikles mere ens kvalitet på tværs af daginstitutioner samt at skabe indsigter, der kan målrette indsatserne for at udvikle kvalitet, så alle børn får adgang til kvalitetsforhold i deres daginstitutioner.

Organisatorisk læring

Irgens (2016) skriver om organisatorisk læring som noget andet end den enkelte persons læring, og at organisatorisk læring er mere end summen af de enkelte personers læring.

”Læring er blevet organisatorisk, når organisationen ændrer sine handlingsteorier og bliver i stand til at udføre arbejdsopgaver og håndtere udfordringer på en ny og bedre måde, uden det er afhængigt af om enkeltindivider først har tilegnet sig den nye kapacitet. Den kollektive adfærd er ændret eller kan ændres, hvis situationen tilsiger det.” (Irgens, 2016, s. 47)

Enkelte medarbejdere kan godt udføre kvalitetshandlinger, uden at det nødvendigvis fører til en samlet forbedret kvalitet i hele organisationen. Hvis organisationen skal lære, skal der arbejdes på måder, som forankrer læringen i organisationen og gør den mindre afhængig af enkeltpersoner (Irgens, 2016). For at få flere til at arbejde med at udføre kvalitet, må der arbejdes med organisatorisk læring og med at udvikle interne mentale kort, som organisationen navigerer efter, og som har betydning for, hvordan der udføres kvalitetshandlinger. Gennem udvikling af professionskulturer, der som organisation bygger på faglighed og samarbejder, udvikles daginstitutionskvaliteter, der støtter børnenes udvikling. Snarere end enkelte medarbejders opfattelser, etableres en kollektiv kultur – et internt fælles mentalt kort – baseret på faglighed, der gør organisationen i stand til kontinuerligt at udvikle sig og inddrage ny viden, der tilpasses de interne kort (Irgens, 2016),

Irgens (2016) argumenterer for, at professionelle på den ene side har viden og kundskab inden for deres professionsområde, men at der også er behov for viden om, hvordan man organiserer og leder sig selv og andre – altså organiseringskundskab. Især pædagogiske medarbejdere arbejder ofte sammen og derfor er kundskab om samhandling vigtigt for det pædagogiske arbejde. Som professionel pædagog er man også ofte overladt til at træffe vurderinger og afgørelser uden at kunne rådføre sig med andre. Der trækker pædagogen på den ene side på sin professionsviden, men også på sine evner til at lede sig selv og organisere en hverdag. Endelig er pædagogen en del af en organisation, hvilket fordrer kundskab om organisationer og om overordnede og formelle retningslinjer, der sætter forskrifter for udførelsen af arbejdet.

At lede sig selv, at arbejde sammen med andre, og at være en del af en større organisation er forskellige arbejdsformer, der stiller krav om kundskab ud over den professionsviden, man har erhvervet sig. Samarbejdskundskaben har betydning for udførelsen af det virke, man har uddannet sig i.

Medarbejdernes og organisationens forudsætninger for at fungere som et godt fællesskab er et grundlag for at udvikle sig og fungere fagligt (Irgens, 2016). Denne organisatoriske forståelse omkring læring og ledelse er således overordnet pædagogernes professionsviden (Irgens, 2016). Man kan være nok så kyndig fagperson uden at fagligheden nødvendigvis kommer til udtryk i organisationen. Det forklarer, hvorfor man kan opleve varieret kvalitet mellem grupper på tværs af samme daginstitution og også inden for samme medarbejdergruppe på en stue. Samhandling udvikler ikke i sig selv kvalitet. Forudsætning for udvikling af relevante kort at navigere efter er, at handlinger reflekteres i viden og faglighed.

Kommuner og daginstitutioner i denne undersøgelse er alle med i Program for Læringsledelse – Dagtilbud (PFL-Dagtilbud). Programmet arbejder med professionelle læringsfællesskaber som organiseringsform, så det pædagogiske personale samt ledelse arbejder med afsæt i en kollektiv og evaluerende orientering til forbedring af pædagogisk praksis. Udviklingen er baseret på viden om kvalitet i dagtilbud og på udvikling af en kultur, der bygger på professionelle læringsfællesskaber både internt i det enkelte dagtilbud, mellem dagtilbud og på tværs af de forskellige niveauer og faggrupper i hele det kommunale dagtilbudssystem (Hansen, 2018) fra den enkelte medarbejder, over ledelsen til forvaltningsniveauet. Med denne systemomfattende tilgang til arbejdet med kvalitet anerkendes betydningen af det enkelte niveau og den enkelte medarbejder samt vigtigheden af sammenhængen og samarbejdet i alle organisationens led. I dette ligger implicit en antagelse om, at professionel læring og udvikling foregår både gennem hver enkelt aktør, men udvikles gennem fællesskaber og gennem en omgivende kultur (Hansen, 2018).

Programmet arbejder med elementer, der understøtter udvikling af kvalitetspraksis ved at identificere kvalitetskendtegn og udpege tegn på områder, hvor der er behov for at forbedre dagtilbuddets pædagogiske praksis og samarbejdsform med henblik på at styrke børnenes udvikling og trivsel.

Følgende elementer indgår:

- Kortlægninger
- Støtteværktøjer til de analytiske processer
- Relationer mellem praksis og forskning
- Kollektiv samarbejdskultur
- Data og forskningsinformering

Der gennemføres kvalitetskortlægninger med to års mellemrum i form af spørgeskemaer til flere informantgrupper: børn, forældre, personale og ledelser. Gennem brug af data kan der trækkes rapporter,

så medarbejdere, ledere og forvaltning kan følge progression og forbedringer over tid samt målrettede udviklingsområder fremadrettet. Brug af data og indsatsområder betyder, at forvaltningerne får kvalificeret deres muligheder for at støtte op om indsatserne. "Bag om sig selv kan man ikke for alvor komme" (Kirkeby, 2008). Kortlægningerne understøtter identifikation af kvalitetskendtegn, der medvirker til at kvalificere grundlaget for at arbejde med at udvikle kvalitetspraksis. Vi foretager bestandig en udvælgelse og dermed en reduktion i kompleksitet, og fagligheden er garanten for, at denne ikke er vilkårlig. Kirkeby (2008, s. 103) skriver: "For det første må man gennem måden at se på kunne forholde sig reflektivt til sin egen praksis. Det er ikke alt, man kan se. Man må prøve på at bevidstgøre de optikker og koder, man ser gennem og bruger, når man italesætter verden, og prøve på at afsløre sine egne erkendelsesinteresser, som man ser hos sig selv og hos andre." Med afsæt i elementerne udvikles der i programmet en række kompetenceindsatser for det pædagogiske personale, ledelsen og konsulenter på forvaltningsniveau. Disse indsatser adresserer det fremadrettede arbejde med de identificerede områder for forbedring. Via programmets kortlægninger undersøges effekten af de valgte indsatser, ligesom nye områder for forbedring identificeres (Hansen, Hansen, & Ringmose, 2019).¹

Undersøgelsesmetode – daginstitutionernes arbejde med at skabe forbedringer

Fremgangsmåderne har ført til generel udvikling af læringsmiljøerne i de seks deltagende kommuner, men der er forskelle på, hvordan daginstitutionerne

¹ Som en del af kompetenceindsatsen arbejder medarbejdere, ledelse, samt konsulenter/ressourcepersoner i kommunerne med forskellige tematiske forløb, der i projektet også kaldes kompetencepakker. I kompetencepakkerne inddrages viden fra data og forskning. En kompetencepakke består af tekstmateriale, video, slides og arbejdsspørgsmål, som forløbets målgruppe arbejder med i teams. Der gives enten skriftlig eller mundtlig feedback på teamets arbejde.

placrer sig i kortlægningerne. Med henblik på at undersøge, hvordan daginstitutionerne arbejder med kvalitetsforhold, er der udvalgt 12 institutioner som henholdsvis seks højest og seks lavest scorende institutioner i de seks kommuner, der er med i undersøgelsen. Hensigten er at finde ud af, hvad der ligger bag de kvantitative resultater, når daginstitutioner repræsenterer forskellig kvalitet i kortlægningerne, samt at undersøge, hvordan daginstitutionerne arbejder med at udvikle kvalitet. I denne del af undersøgelsen trækkes på informationer fra interviews med ledere og pædagoger i de 12 daginstitutioner. Stycken i dette design er, at der både kommer informationer fra daginstitutioner, der udvikler sig løbende og skaber forbedringer gennem programmet, men at der også kommer indsigter i, hvad der hindrer daginstitutioner i at udvikle og forbedre kvaliteten af læringsmiljøet. Det kan bruges til at skabe indsigter, der kan understøtte, at flere daginstitutioner får forbedrede muligheder for at udvikle praksis. Forskningstypen er den forstående, hvor der søges indsigter i sammenhænge og kompleksiteter, der fører til, at nogle institutioner udvikler høj kvalitet, mens andre kommer til udtryk i data med lavere kvalitet. Det forstående forskningsdesign inddrager kvalitative data og rummer således fortolkningselementer og danner grundlag for at pege på, hvad der ligger bag udviklingen af god praksis. Interviewene er semistrukturerede med det formål at skabe indsigter i forhold, der medvirker til at udvikle eller fastholde dagtilbuddenes kvaliteter. Daginstitutionerne er blevet spurgt, hvordan de udviklingsstøttende tiltag i Program for Læringsledelse er modtaget, bearbejdet og integreret i dagtilbuddenes ledelse, organisering og pædagogiske praksis.

I det systemomfattende perspektiv ligger ansvaret for, at kvaliteterne bliver ført ud i livet hos alle aktører i styrings- og værdikæden eller snarere i et perspektiv på organisatorisk læring – "læringskæden" (Skov Hansens fremlæggelse ved ejermøde i PFL 2019).

Det systemomfattende perspektiv omfatter samtlige aktører involveret i daginstitutionerne. I denne undersøgelse er ledere og medarbejdere blevet spurgt om perspektiverne på organisatorisk læring som rammesættende for institutionens hverdagsliv og for forbedringsarbejde samt deres opfattelse af forvaltningens understøttelse af institutionernes arbejde.

Det er lederne, der forvalter initiativer, som kommer fra de politiske niveauer. Politiske hensigter bliver omsat til initiativer i forvaltningen, der bliver tolket og ført ind i daginstitutionen gennem lederen. Således bliver beslutninger om at arbejde med forskningsbaseret kvalitetsudvikling samt redskaber i et systemomfattende perspektiv såvel som andre indsatser, der udgår fra forvaltning, ministerier eller lignende, tolket og omsat til medarbejderne gennem den daglige ledelse. Det, lederen formidler videre, har betydning for pædagogernes opfattelse og fortolkning af praksis og for udvikling af den pædagogiske kvalitet. Derfor blev det undersøgt, hvordan lederne organiserer arbejdet med resultaterne i PFL, hvordan lederen arbejder med at skabe opbakning til indsatser, der kommer fra forvaltningen, hvordan ledelsen sætter særlige rammer for udvikling af områderne i PFL-Dagtilbud, og hvordan ledelse både i forlængelse heraf, men også i det hele taget, sætter rammer for at udvikle kvaliteten af læringsmiljøet.

Medarbejderne er selvsagt afgørende for at skabe kvalitet i læringsmiljøerne. Det er medarbejderne, der omsætter intentionerne til praksis. Derfor er medarbejderne blevet interviewet om deres muligheder for at omsætte den pædagogiske faglighed i praksis, i hvilken udstrækning der er fælles forståelser af institutionens pædagogiske målsætning og metoder, samt hvordan dette viser sig i den daglige praksis. Medarbejderne er også blevet spurgt til, hvordan de relaterer sig til at arbejde i professionelle læringsfællesskaber, og hvordan sammenhæng mellem ledelse

og pædagogisk personale fører til forbedring af pædagogisk praksis. Endelig er de blevet spurgt om, hvordan man samarbejder som personalegruppe og med ledelse og forældre om udvikling af læringsmiljøet og den pædagogiske 1/2praksis.

Interviewene er bearbejdet med henblik på at finde mønstre og sammenhænge i en konceptualisering af udsagnene i og på tværs af interviewene (Olsen, 2019).

Ledelse af læreprocesser

Det er forskellige styrker og udfordringer, der kommer til udtryk i relation til, hvordan arbejdsmåderne i PFL-Dagtilbud er integreret i dagtilbuddenes arbejde, og hvordan lederrollen kommer til udtryk – både med hensyn til ledelse af organisatorisk læring, af pædagogfaglighed og udvikling af kvalitet.

Det kommer til udtryk flere gange i pædagoginterviewene, at man afventer lederens udspil og involvering, og at medarbejderne justerer sig i forhold til ledelsens forventninger.

”Vi har, altså, nu har vi fået ny leder over de sidste par år.... Det har også været noget med lige at finde ud af hvordan, fordi den måde, som vores tidligere leder arbejdede med det her på, det var en lidt anden måde, end den, som vores nuværende leder arbejder på. Så det har også været det der med at finde ud af at finde hinanden og være og gøre det altså. Og finde sådan en fælles vej...” (citat, pædagog)

Samtidig er det tydeligt, at lederens tilgang til forbedringsarbejdet har betydning for, hvordan medarbejderne griber opgaven.

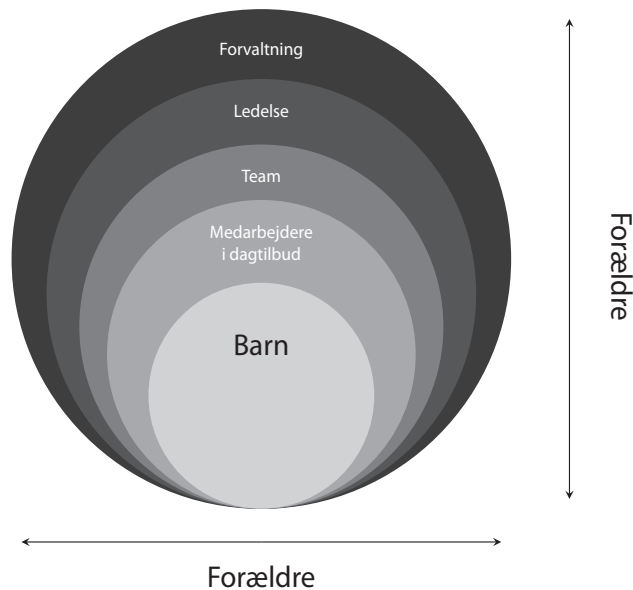
”Er der opbakning i personalegruppen til at arbejde med Program for Læringsledelse og kompetencepakker? Det er der blevet. Det er der blevet, ja. Det er der blevet, efter vi har fået ny ledelse, ja.

Og det er (lederen) rigtig god til, synes jeg. At få det ned på jorden og få det oversat i et sprog, så vi også kan forstå det. Nu havde vi faktisk sidste personalemøde, hvor vi gennemgik nogle punkter og første modul der. Der er (lederen) rigtig god til at få det oversat, så vi faktisk i stedet for at blive lidt, ’Ah, nu skal vi,’ så bliver det faktisk spændende. Så man gik faktisk hjem fra det møde og tænkte, ’Fedt nok’. Så det betyder rigtig meget, hvordan det lige bliver grebet an og præsenteret.

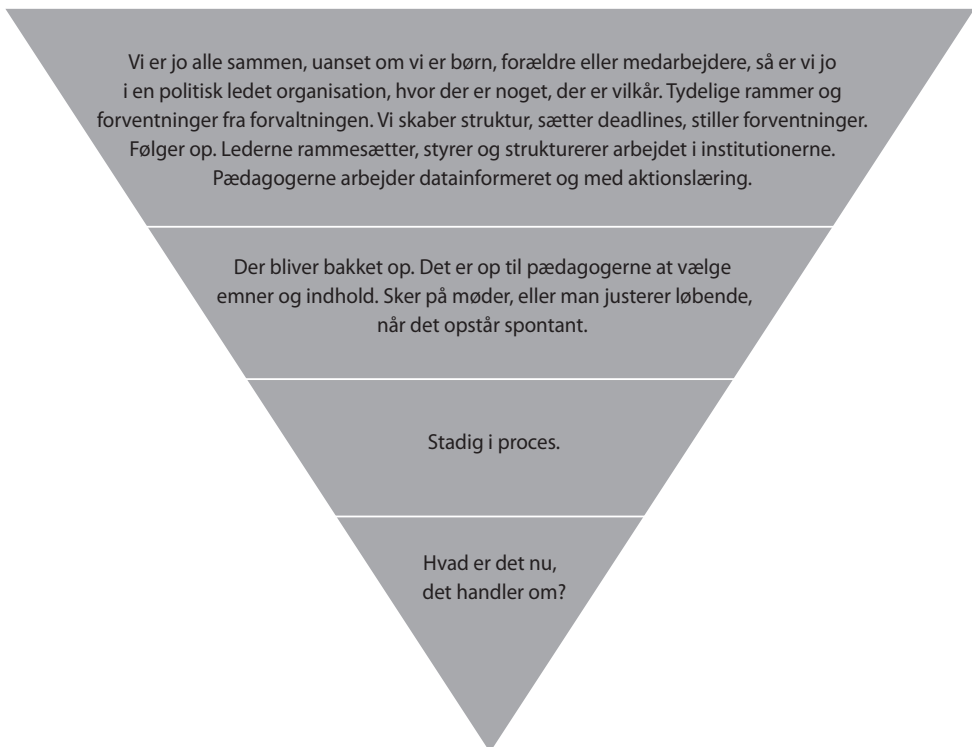
Forandringen er også, at (lederen) ligesom tager lederskab over, hvor før var det os selv, der skulle prøve at motivere os til at prøve at være en del af det. Og det er ligesom (lederen), der går forrest nu og fører os, og det synes bare tryk og rart. Tiderne bliver overholdt og alt det der.” (Citat pædagoger – lav score)

Det har betydning, hvordan lederne går ind i opgaven og samarbejdet. Der er eksempler på, at nye ledere ikke kender resultaterne og arbejdsmåderne i PFL-Dagtilbud, og at arbejdsformerne godt genkendes og lever videre i en eller anden form i personalegruppen, men at det har betydning for praksis, at ledelsen sætter rammer og er involveret.

Lederne former samarbejdet og udviklingen, og der kan ses sammenhæng mellem leddene i læringskæden og mellem de forskellige aktører i det systemomfattende perspektiv.



Figur 1. Det systemomfattende perspektiv.



Figur 2. Illustration af omsætning af elementer i forbedringsarbejdet i PFL-dagtilbud.

Følgende citater illustrerer, hvordan Program for Læringsledelse er tolket og ført ind i daginstitutionen gennem lederen. Emnet, der bliver talt om, er spørgsmålet om, hvordan lederne oversætter arbejdsmåderne i programmet til praksis i organisationen.

Udsagnene i citaterne er udtryk for variationen over, hvordan man tolker og omsætter arbejdsformerne i PFL-Dagtilbud forskelligt fra den udvidede til den mindste påvirkning. De initiativer, der kommer fra politisk hold, bliver tolket og omsat af lederne. Når lederne har så forskellige tolkninger, omsættes det forskelligt fra den mest integrerende fortolkning til den mindst integrerende. Forvaltningens rammesætning har også betydning for, hvordan lederne omsætter arbejdsmåderne. Alle led i ledelses- og læringskæden har betydning. Ledernes såvel som forvaltningens rammesætning af forbedringsarbejdet sætter eksempel for, hvordan medarbejderne griber opgaven og integrerer arbejdsmåderne i hverdagen.

En af udfordringerne er, ifølge lederne, at der flere steder er kulturer, der har udviklet sig gennem mange år, og at der kan være forskellig åbenhed over for forandringer.

”Øh, jamen jeg har jo i hvert fald en fornemmelse af, at det betyder rigtig meget, fordi også i et hus, hvor der er en del medarbejdere, som har været her i en del år, så bliver kutyper og rutiner ofte noget, der kan komme til at dominere meget og kan være svært at lave om på. Og skal man ændre på det, så er der en, der er nødt til ligesom at tage, hvad skal man kalde det, ansvaret for, at der sker en ændring i det. Ellers bliver det lidt tilfældigheder, der er afgørende for, hvordan pædagogikken den udvikler sig.” (Citat leder – lav score)

Medarbejdere, der har været sammen i mange år, udvikler former for samarbejder og praksisser, der kan være vanskelige at påvirke. Dog viser interviewene, at den måde, hvorpå medarbejderne modtager indsatserne, hænger sammen med, hvordan ledere på alle niveauer griber og omsætter forbedringsarbejde. Jo stærkere den systemomfattende model fungerer i form af rammesætning og feedback, desto større er sandsynligheden for, at forbedringsarbejdet gennemføres.

Det har betydning, at forvaltningen er tydelig i forventningerne, og at der støttes op omkring lederne, eksempelvis ved lederudskiftning, eller hvis linket til det pædagogiske arbejde ikke er gennemført. I nogle tilfælde fører medarbejderne driften af programarbejdet videre, men det bliver mindre gennemgribende og mere fragmenteret, hvis lederne ikke bakker op. Der er forskel på, hvor meget lederne griber ind i den pædagogiske faglighed og skaber opbakning til forbedringsarbejdet i medarbejdergruppen. Her er lederne forskelligt udfordret i relation til åbenhed i medarbejdergruppen.

Når Program for Læringsledelse bliver til en kultur for læring

Sammenhæng i hele den organisatoriske læringskæde kommer til udtryk, når både forvaltning, ledelse og medarbejders fremgangsmåder er blevet kollektive. Så udvikler organisationen sig på tværs af forvaltning, ledelser og medarbejdere og bevæger sig fra et program for læringsledelse til kulturer for læring. Det er kendetegnende for de fleste af de daginstitutioner, der placerer sig højt i kortlægningerne. Her er der opbakning, der kan spores fra forvaltning og blandt ledere og medarbejdere, der har lagt et stort arbejde i at omsætte elementerne i programmet. De har etableret en kollektiv kultur baseret på fælles mål, fælles rammesætning og feedback, der gør organisationen i stand til kontinuerligt at udvikle sig og inddrage ny

viden. I boksen ses citater fra ledere med høj score i relation til disse temaer:

Opbakning i organisationen: "Jeg tænker, det er, det der.... Hvis man har ledelse, altså også som medarbejdere. Man bakker op og også hjælper med at prioritere."

Fælles mål: "Nu er det det, vi har fokus på, og der er så meget andet, vi også kunne, men nu tager vi lommelygten og retter herhen."

Rammesætning: "Det er meget beskrevet, hvornår er møderne, og hvornår skal man, deadline for aflevering af sin planlagte aktion, og hvornår skal man så mødes igen, og hvordan arbejder man med reflekterende timer og sådan, jo, det er meget... Altså, der er en drejebog for det."

Feedback: "Den der feedback, de har fået, det har virkelig været godt givet ud, selvom det har været et stort arbejde at både selv læse alt og også gå ind i hver enkelt, men det var.... Det fik vi positiv feedback på, og det var simpelthen så fedt. Det er en måde at blive set på."

Det bliver fremhævet positivt, når forvaltningens medarbejdere sætter retning, rammesætter, bakker

op og giver feedback. På samme måde som den lokale ledelse har betydning for at føre intentionerne ud i livet, har forvaltningens måder at udføre faglig og organisatorisk ledelse på betydning. Det er de samme forhold, der går igen, når lederne omtaler forvaltningens rolle. Det handler om, hvordan ledelse på alle niveauer fra forvaltning over lokal ledelse over medarbejdere til børnene, altså hvordan hvert led i læringskæden forvalter sin ledelsesopgave.

Det systemomfattende samarbejde betyder også, at ledere og medarbejdere føler sig "set", og deres faglighed taget alvorligt.

"Jamen, vi sætter jo de forpligtende rammer med data, tænker jeg. Det bliver fuldstændig plottet ind, at nu arbejder vi med læringsgrupperne, og så er den der. Nu laver jeg aktionslæring, og så er der en ramme for, hvordan man gør det. Tæt opfølgning på daglig ledelse på personalemøde og teammøder eller... Og teamkoordinator har jo også været ude og både observere og har også filmet og sådan noget, så der er helt tiden opmærksomhed på den ledelsesmæssige feedback." (Citat leder, høj score)

Når Program for Læringsledelse er et fælles fokus, integreres målene i hverdagens praksisformer. Det bliver "en måde huset fungerer på" – en kultur for læring. Både ledere og medarbejdere fremhæver kortlægningerne som redskaber, der gør arbejdet mere målrettet.

Begreber	Arbejdsformer
<ul style="list-style-type: none"> • Fagligt fokus • Struktureret • Analytisk • Handlerettet • Måletrettet • Kultur for læring 	<ul style="list-style-type: none"> • Der reflekteres i faglige termer. • Der arbejdes struktureret. • Der arbejdes analytisk med fokus på data og forbedringer. • Der arbejdes måletrettet med fokuserede indsatsområder. Fælles mål og handlinger følges ad. • Der arbejdes systemomfattende. Afstemt styringskæde mellem forvaltning, ledere og medarbejdere. Alle holder hinanden oppe på det. "Vi turde ikke komme uforberedt". • Der udvikles kultur og sprog for fagligheden.

Figur 3. Når Program for Læringsledelse bliver til kultur for læring.

Det fælles kollektive fokus betyder, at man arbejder frem mod fælles mål, og det giver synergi, fordi alle taler samme sprog, er optaget af det samme, og at man også kollektivt får erfaringer med at lykkes med at føre indsatserne ud i livet. Man navigerer efter et fælles kort (Irgens, 2016). Man anvender data i kortlægningerne i fælles udforskning af, hvilke mål det er relevant at arbejde med, hvilke metoder der skal tages i anvendelse og sætter intenst ind på tværs af ledelse, praksis og forældre. Dette kollektive fokus medvirker til, at kvaliteterne med større sandsynlighed udvikles.

Når der er udviklet en kultur for læring, afventer man med spænding resultaterne af kortlægningerne.

Leder 1: "Altså, jeg tænker, at den nysgerrighed, den ligger faktisk lidt på det resultat, der kommer af T3, og hvad vi så egentligt får af svar. Et er, at vi har jo været total ude med observatørøjnene. Institutionslederen har timer på gulvet i begge huse og har også været ude at have det helt tætte, så noget af det samler vi jo sammen og siger, hov er der egentligt – er der overensstem-

melse, eller er der uoverensstemmelse mellem de tal, der kommer frem og resultater kontra det, vi ser? Det er i hvert fald noget af det, som jeg i hvert fald bliver mega nysgerrig på. Jeg tror også, at jeg kan tale for dig ind i det."

Leder 2: "Præcis."

Leder 1: "Så vi går sådan lidt og venter. Ja."

Leder 2: "Et på en medarbejderundersøgelse, og to på den her..."

Leder 1: "Ja, det kan jeg godt forstå."

Leder 2: "Så vi går også og tripper lidt."

Leder 1: "Ja. Ja."

Leder 2: "Ja, der er lang tid til slutningen af november, når resultaterne kommer."

(Ledere, høj score)

Når Program for Læringsledelse bliver til en kultur for læring, er man fælles optaget af de fælles arbejdsformer og den betydning, de har for at drive fagligheden frem.

PFL som ledelsesværktøj

Arbejdsformerne understøtter således lederens grundlag for at skabe en fælles kultur for faglighed. Det giver lederne det faglige ledelsesgrundlag, der støtter udvikling af pædagogikken og organiseringen i hverdagen. Man kan henvise til de fælles målsætninger med eksempelvis vægt på fordybelse i aktiviteter i hverdagen mv. Således sætter kortlægninger og mål retning for, hvordan hverdagen organiseres og støtter ledelsens faglige pædagogiske ledelsesopgave med henblik på at støtte børnenes udvikling bedst muligt.

Lederne nævner også, at medarbejderne får bedre ejerskab af PFL-Dagtilbud, fordi de arbejder målrettet med aktioner, hvor de afprøver ting i praksis, som de har været med til at identificere og gerne vil prøve af. Skriftligheden om målene, opfølgningen på målene, fokus gennem handling og opfølgning. Pædagoger og ledere giver udtryk for, at de iagttager ud fra data og bruger data til at understøtte udvikling. De anvender forskellige typer af data, eksempelvis at filme de gode eksempler, som de viser på personalemøder. De fremhæver det, de gerne vil se, og har positive forventninger. De arbejder i reflekterende teams, så man inspirerer og deler med hinanden. Aktionslæringsformen gør sandsynligheden for, at det lever videre og breder sig, større.

”Altså, vi har jo hele tiden arbejdet bevidst med tingene, men man kan sige, vi får lige et skud ekstra til at sige, ’Nu skal vi virkelig have fokus på det her’, og den bliver ikke bare lagt på hyl- den igen, den er der hele tiden.” (Citat leder, høj score)

Flere nævner, at PFL hænger sammen med den nye styrkede læreplan, LP-modellen, diplomuddannelsesforløb, ICDP, KRAP og andre vigtige tiltag på dagtilbudsområdet. ”Det hele smelter sammen”.

Der er også et eksempel på, at lederne giver udtryk for, at Program for Læringsledelse bliver set som en række adskilte indsatser, man skal tage sig af som leder, og at man prioriterer andre opgaver parallelt, eksempelvis implementeringen af læreplanerne eller andre indsatser, daginstitutionerne er blevet pålagt. Her ligger en opgave i at formidle PFL-arbejdsformen som en organisatorisk udvikling, der kan rumme de andre elementer, der bliver arbejdet med i daginstitutionerne. PFL-Dagtilbud bygger på de samme mål og tilgange som den nye læreplan, og der kan derfor arbejdes med PFL inden for eller sammen med denne. Der vil blive arbejdet med, hvordan fremgangsmåder og arbejdsredskaber i PFL og den nye læreplan er sammenhængende. I programmets version 2.0 vil alle kompetencepakker blive revideret, så koblingen til læreplanerne bliver mere tydelig. Således vil ledere og forvaltninger, der er med i Program for Læringsledelse, leve op til loven gennem deres deltagelse i programmet.

Afrunding – daginstitutionernes arbejde med at skabe forbedringer

I arbejdet med den styrkede pædagogiske læreplan fremhæves det, at dagtilbuddets ledelse skal udvælge, oversætte og sætte en retning for arbejdet med den pædagogiske læreplan og det fælles pædagogiske grundlag samt være ansvarlig for, at der etableres en evalueringskultur, som løbende udvikler og kvalificerer et pædagogisk læringsmiljø, som skal muliggøre alle børns trivsel, læring og udvikling (Børne- og Socialministeriet, 2018). I dette arbejde er brug af pædagogisk dokumentation og herunder data et vigtigt element. Involvering af forældrene vil være en styrke i understøttelsen af at skabe kvalitet i bør-

nenes opvækstbetingelser på tværs af hjem og daginstitution. En vigtig forudsætning for dagtilbud af høj kvalitet er, at alle dagtilbudets pædagogiske medarbejdere ledes af en professionel pædagogfaglig og tydelig ledelse (Ministeriet for Børn og Undervisning, 2012), der både arbejder med høj grad af pædagogisk ledelse, såvel som strategisk og administrativ ledelse.

Ledelse på alle niveauer fremtræder i interviewene som vigtigt for, hvordan der arbejdes med den pædagogiske udvikling. I det systemomfattende perspektiv er det helt afgørende, hvordan hvert led i læringskæden griber og omsætter arbejdet med arbejdsformerne og fagligheden i praksis. Det har betydning, at alle led i læringskæden arbejder med organisatoriske såvel som faglige perspektiver.

Der er forhold i læringskæden, der udfordrer og gør det vanskeligere at skabe den høje kvalitet. Det gælder eksempelvis ved lederudskiftning, eller hvis ledelsen overlader det organisatoriske og faglige arbejde til medarbejderne. Det betyder, at det er relevant for forvaltningerne at rette en særlig opmærksomhed mod ledelsesbemanding i de daginstitutioner, hvor der er behov for udvikling. Endvidere er det vigtigt, at forvaltningerne retter en mere omfattende støtte og

opbakning til ledere og medarbejdere, der hvor man ønsker at arbejde med forbedringer. Indsatserne kan også foregå som generelle implementeringsstrategier, men nogle dagtilbud har grebet opgaven og udviklet sig til at være kulturer for læring. Det systemomfattende perspektiv – de steder hvor det fungerer – kan spores i en sammenhæng mellem organisering og faglighed i forvaltningen gennem daginstitutionernes ledelse og til medarbejderne.

Et højkvalitetsdagtilbud er en stærk organisation, der hviler på et fælles fundament af faglighed. I højkvalitetsdagtilbud er udviklet en særlig kultur, hvor der kontinuerligt reflekteres og handles i overensstemmelse med fælles faglighed og mål. Der er et fælles fokus og enighed om, hvad man vil og kan med pædagogikken, der går igen hos hele personalet, og som kommer meget synligt til udtryk hos lederne.

Ligesom lederne ikke bare kan overlade fagligheden til pædagogerne, kan forvaltningen heller ikke bare overlade ledelsen til lederne. Støtte og sparring til lederen, overlevering af værdier og arbejds måder ved ny rekruttering, og målrettet rekruttering af ledere, der har vist resultater, er eksempler på indsatser, der kan højne kvalitet. Der er brug for ledelse tæt på i alle led af læringskæden.

Referencer

- Børne- og Socialministeriet. (2018). *Den styrkede pædagogiske læreplan: Rammer og indhold*. København: Børne- og Socialministeriet.
- Børne- og Undervisningsministeriet (2020). *Bekendtgørelse af lov om dag-, fritids- og klubtilbud m.v. til børn og unge (dagtilbudsloven)*. LBK nr. 824 af 15/08/2019. København: Børne- og Undervisningsministeriet.
- Hansen, L. S., (2018). En tilgang til arbejdet med forbedring af dagtilbudets læringsmiljø. *Paideia: tidsskrift for professionel pædagogisk praksis*, 15, 7-17.
- Hansen, L.S., Hansen, O., & Ringsmose, C. (2019). *Projektbeskrivelse PFL Dagtilbud 2.0*. Aalborg: FULM.
- Hansen, O.H.; Nordahl, T.; Øyen Nordahl, S.; Hansen, L. S.; Hansen, O. (2016). *Læringsrapport 2015: Uligheder og variationer – i dagtilbud*. Aalborg: Aarhus Universitetsforlag.

- Heckman, J. (2006). Skill Formation and the Economics of Investing in Disadvantaged Children. *Science*, 312, 1900-1902.
- Irgens, E., J. (2015). *Profesjon og organisasjon: Å arbeide som profesjonsutdannet*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kirkeby, O. F. (2008). *Hvad sker der? I: Cecchin, D., & Johansen, M.W. (2008). Pædagogfaglig ledelse: Om ledelse af pædagogfaglige institutioner*. København: BUPL.
- Lazzari, A., & Vandenbroeck, M. (2013). *The impact of Early Childhood Education and Care on cognitive and non-cognitive development. A review of European studies*. Lokaliseret den 01.04.2020 via: https://www.researchgate.net/publication/236347063_The_impact_of_Early_Childhood_Education_and_Care_on_cognitive_and_non--cognitive_development_A_review_of_European_studies
- Lindqvist, D.W.A., Ringsmose, C., & Allerup, P. (2012). *Kvaliteter i det sproglige læringsmiljø i børnehaven. I: Svinth, L., & Ringsmose, C. (Red.), Læring og udvikling i daginstitutioner (s. 114-152)*. København: Dansk Psykologisk Forlag.
- Ministeriet for Børn og Undervisning. (2012). *Baggrundsrapport fra task force om fremtidens dagtilbud*. København: Danmarks Evalueringsinstitut.
- Olsen, H. (2019). *Kvalitative analysestrategier og kvalitetssikring*. Lokaliseret den 01.04.2020 via: https://psy.au.dk/fileadmin/Psykologi/Forskning/Kvalitativ_metodeudvikling/NB31/ARTIKEL.NYHEDSBRV.pdf. København: Socialforskningsinstituttet.
- Ringsmose, C., & Kragh-Müller, G. (2014). *KIDS: Kvalitet i Daginstitutioner*. København: Dansk Psykologisk Forlag.
- Ringsmose, C., & Svinth, L. (2019). *Virkningsfuldt pædagogisk arbejde i dagtilbud*. København: DPU, Aarhus Universitet.
- Schweinhart, L.J., Montie, J., Xiang, Z., Barnett, W.S., Belfield, C.R., & Nores, M. (2005). *Lifetime Effects: The High/Scope Perry Pre-school Study through Age 40*. Ypsilanti, MI: High/Scope Educational Research Foundation.
- Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I. & Taggart, B. (2004). *The Effective Provision of Pre-school Education (EPPE) Project: Findings from pre-school to end of key stage 1*. Nottingham, United Kingdom: Department for Education and Skills.