Mie Rasbech Nielsen og Bente Jensen (2007)

Institutionsbeskrivelser – analyse og beskrivelse af ”tilgange” til HPA-projektet

DANMARKS PÆDAGOGISKE UNIVERSITETSSKOLE
AARHUS UNIVERSITET

www.dpu.dk/hpa

ISBN 978-87-7430-024-3

FORORD V. BENTE JENSEN

Dette arbejdspapir, som indgår i HPA-projektets bilagsmateriale, danner baggrund for analyser, der samlet er præsenteret hos Jensen, B., Holm, A., Allerup, P. & Kragh, A. (2009). *Effekter af indsatser for socialt udsatte børn i daginstitutioner. HPA-projektet*. København: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag. Formålet med HPA-projektet er at udvikle en pædagogisk intervention og belyse effekterne af denne målt på, om børns sociale kompetencer og læring fremmes. Undersøgelsen er den første effektundersøgelse af sin art inden for pædagogisk forskning på dagtilbudsområdet i Danmark og Norden, og den baserer sig på en omfattende kvantitativ og kvalitativ dataindsamling.

Den kvantitative del af undersøgelsen baserer sig på data fra 30 interventionsinstitutioner og 30 referenceinstitutioner fordelt på to kommuner. Udvælgelsen af institutioner (til henholdsvis interventions- og referenceinstitutioner) er foretaget ud fra de principper, der ligger i et randomiseret kontrolleret eksperiment (RCT-design), som er nærmere beskrevet i bogen (Jensen et al. (2009), kap. 2) samt i arbejdspapir 1 (www.dpu.dk/hpa/bilagsmateriale). Data om 3-6 årige børns (N=3000) kompetencer er indhentet via spørgeskemaer til pædagoger og forældre gennem tre nedslag (baseline, 2. nedslag og 3. nedslag) (ibid., kap 2). Se også arbejdspapir 1, 2, 3 og 4 (www.dpu.dk/hpa/bilagsmateriale). Den kvalitative del af undersøgelsen baserer sig på data der er konstrueret ved hjælp af interview; individuelle interview, fokusgruppeinterview samt enkelte telefoninterview med institutionsledere. Data om institutioners forudsætninger for at indgå i HPA-projektet sammenholdes med beretninger om konkrete implementerings- og læringsprocesser, der har fundet sted i institutionerne som følge af/del af HPA-interventionen (ibid. Kap. 4, 6), som præsenteres i nærværende arbejdspapir 5 (www.dpu.dk/hpa/bilagsmateriale). Endelig har koblinger til registerdata på Danmarks Statistik gjort en analyse af effekter kontrolleret for social baggrund mulig, ligesom udtrækket af institutioner baserer sig på disse data (se også arbejdspapir 1).

Undersøgelsen er gennemført ved Danmarks Pædagogiske Universitetsskole (DPU), Aarhus Universitet og finansieret af Indenrigs- og Socialministeriet knyttet til Program for Strategisk Velfærdsforskning. Kvantitative dataindsamlinger og analyser er foretaget i samarbejde med Capacent/Epinion ved partner Thomas Yung Andersen og AE-rådet ved konsulent Niels Glavind.

Bente Jensen, lektor, ph.d., projektleder, DPU, Aarhus Universitet
København, juni 2009

INTRODUKTION

I HPA-projektet gennemføres institutionsbeskrivelser af interventionsinstitutionerne for at få kendskab til samt kontrollere for udvalgte faktorer, der forventes at bidrage med viden om, hvad der kan interagere hæmmende eller fremmende på projektets resultater, effekter og udviklingsprocesser. Institutionsbeskrivelserne består i en kortlægning af en række faktorer, der på baggrund af forskning kan have betydning for implementering af en intervention (Jensen et al 2005, Winter 1998) samt empirisk forskning omkring hvilke karakteristika inden for den pædagogiske praksis i daginstitutioner, der fremmer børns udvikling positivt (Melhuish 2003, Jensen 2006a, Petersen 2006). Ved strukturerede kvalitative interview med lederne i interventionsinstitutionerne indhentes specifik viden på følgende fem områder, der anses for at have betydning for implementering og med formodet betydning også for effekter af HPA-interventionen: 1) Rammefaktorer, 2) Pædagogiske faktorer, 3) Ledelses- og organisationsudviklingsfaktorer, 4) Faktorer i relation til HPA-projektet og 5) Viden – og læringsfaktorer (Jensen 2005a; Jensen 2005b, Melhuish 2003; Winter 1994; Wahlgren et al. 2002). Det er disse faktorer, der analyseres efterfølgende, og formålet med institutionsanalysen er således at forsøge at isolere interne forskelle mellem institutionerne som forklarende faktorer, der kan have betydning for interventionens gennemslagskraft.

Dele af arbejdspapiret er gengivet i bogen: *Effekter af indsatser for socialt udsatte børn i daginstitutioner* (Jensen, B. Holm, A. Allerup, P. & Kragh, A. 2009) (kap. 4). Dette som optakt til analyser af implementeringsprocesser og resultater (jf. bogens kap. 6) og sammenfattende diskussion.

Metode og datagrundlag

Institutionsbeskrivelserne, og den deraf udledte institutionstypologi, er baseret på 29 kvalitative interviews. Ni af interviewene er gennemført med interventionsinstitutionernes leder i Hvidovre Kommune, og 20 er gennemført med interventionsinstitutionernes pædagogiske ledere i Århus Kommune. Antallet af interviews tæller alle projektets interventionsinstitutioner, og senere er gennemført spørgeskemaundersøgelser med tilsvarende spørgsmål[1] til referenceinstitutioners ledere i de samme to kommuner, dvs. der gennemføres 30 yderligere institutionsbeskrivelser. Tilsammen udgør disse projektets population.

1 Der vil i referenceinstitutionerne ikke blive stillet spørgsmål omkring forhold i relation til HPA-projektet, da disse institutioner ikke indgår i HPA-projektets intervention.

Interviewene i interventionsinstitutionerne er gennemført i forbindelse med institutionsbesøg i perioden 1. februar - 24. april 2007 og har en varighed på mellem 60-120 min. Spørgeskemaundersøgelsen i referenceinstitutioner er gennemført i perioden 8. - 24. august 2007. I denne rapport er det interviewene i interventionsinstitutionernes, som er i fokus. Interviewene er med interviewpersonernes samtykke båndet på en MP3-optager. Desuden er der taget udførlige noter, der umiddelbart efter interviewet er skrevet sammen til et fyldigt referat mellem 15 og 20 sider. Undersøgelsens primærdata udgør således interviewreferaterne sammen med de båndede optagelser. Ud over disse to dataformer er hvert enkelt interviewreferat kondenseret til en individuel beskrivelse af institutionerne på mellem 3 og 4 sider

Interviewene er gennemført som strukturerede eller mere præcist spørgsmålsstrukturerede interviews. Det betyder, at der er konstrueret en interviewguide, hvori der på forhånd er defineret en række spørgsmål, som interviewet systematisk er gået frem efter, derimod er svarmulighederne kun forhåndsstrukturerede ved rammefaktorerne, dvs. at interviewpersonen har kunnet svare frit og nuanceret på de øvrige spørgsmål (se bilag 1), hvilket interviewpersonerne også har gjort i betydelig grad, da interviewene ofte udviklede sig til refleksionsfora. Interviewguiden er formuleret på baggrund af forskningsbaserede antagelser om, hvilke institutionelle faktorer, der kan formodes at indvirke fremmende eller hæmmende på implementering af en intervention og heraf på interventionens virkning og effekt (se Rasbech, M. og B. Jensen. 2007. *Institutionsbeskrivelser i HPA-projektet – teori og metode*). Ved hjælp af institutionstypologien søges således en sammenhæng mellem institutionens grundlæggende type/paradigme og udviklingen i interventionens effekter på institutionsniveau.

Vi forventer ikke, at vi kan bestemme en deterministisk sammenhæng, dvs. en bestemt retning mellem årsag og virkning, som det kendes fra naturvidenskaben og fysikkens verden. HPA-projektet finder sted i en social kontekst præget af stor kompleksitet. Kompleksiteten indebærer, at påstande om determinisme såsom ”Hvis vi har X, A og B, så vil Y altid følge efter” ikke giver mening i en social forskningsmæssig kontekst (Vaus 2001). Vi søger derimod det, der kaldes probalistiske effekter. Dvs. at hvis en institution vurderes at have gunstige udviklingsorienterede pædagogiske forhold, vil disse forhold *sandsynligvis* kunne påvirke HPA-interventionens effekter i positiv retning. Det betyder, at det ved hjælp af institutionsbeskrivelserne og – typologien bliver muligt at belyse disse sandsynlige årsagsforhold ved at specificere de betingelser, hvorunder en institutions pædagogiske forhold sandsynligvis vil kunne påvirke en positiv effekt i form af at øge livschancerne for socialt udsatte børn, men man vil aldrig opnå en deterministisk sammenhæng, da deltagernes adfærd er et produkt af dynamiske og skiftende sociale relationer.

Der er som nævnt indhentet viden på fem områder i institutionerne, som ifølge forskning antages at have relevans for implementeringsgrader og deraf på effekter af en intervention. Disse områder er:

1) Rammefaktorer
2) Pædagogiske faktorer
3) Ledelses- og organisationsudviklingsfaktorer
4) Faktorer i relation til HPA-projektet
5) Viden – og læringsfaktorer

På baggrund af forskning ligger der i HPA-projektet en antagelse om, at der findes forskellige typer af institutioner set i forhold til den anvendte pædagogik. Empirisk forskning indikerer særligt to paradigmer inden for pædagogisk praksis, der betegnes den innovationsorienterede og den kompensationsorienterede praksis (Jensen 2007a; Jensen 2007b; Jensen 2005a). Dvs. at det endelige sigte med beskrivelserne af institutionerne på nuværende tidspunkt, dvs. før screeningen er tilendebragt, er at kunne bestemme hvilken af de to paradigmer, den enkelte institution har karakter af. Denne analyse gennemføres ved at belyse, hvordan institutionerne placerer sig på de udvalgte faktorer.

Hver kategori af faktorer har et dobbelt formål, dels at få yderligere kendskab til interventionsinstitutionerne på det aktuelle område, dels, og i forskningsmæssig sammenhæng vigtigst, at identificere faktorer af betydning for implementering af interventioner i daginstitutioner, dvs. at belyse hvilket forhold, der hæmmer eller fremmer effekterne af interventionen målt på udvikling i børns sociale - og læringsmæssige kompetencer (se ovenfor). Analyserne af de omfattende interviews skal således: give konkret indsigt i de enkelte institutioner, de skal belyse hvordan institutionerne grupperer sig i forhold til hinanden, og de skal supplere screeningen (effektmålingen). Denne supplering består i, at de mønstre i børns kompetencer, der findes i screeningen, skal sammenlignes med de mønstre, der findes i institutionsbeskrivelserne, dvs. i institutionernes placering på de relevante faktorer. Derved sammenholdes institutionens type med udviklingen i børnegruppens sociale- og læringsmæssige kompetencer, der forventes at variere i overensstemmelse med institutionstypologien. Når screeningen er tilendebragt, og udviklingen i børns sociale- og læringsmæssige kompetencer kendes, bliver det desuden muligt at isolere karakteristika på de fem undersøgte områder i forhold til ”best practice”.

Rapportens opbygning

Rapporten består, ud over indledende introduktion, metode- og databeskrivelse, af tre dele. Del I er en analyse af institutionernes rammefaktorer, Del II er en analyse

af de øvrige faktorer, og Del III er udviklingen af institutionstypologien. Denne tredeling er valgt af hensyn til undersøgelsesdatas karakter. Rammefaktorerne er de eneste data, hvor det for størsteparten er muligt (objektivt) at rangordne institutionerne indbyrdes afhængig af deres placering på disse faktorer, og der foretages derfor en rangordning (benchmark) ved hjælp af et pointsystem. Dette sker i rapportens Del I. De øvrige faktorer er af en anden mere kvalitativ karakter, hvilket betyder, at en egentlig rangordning af udsagnene i disse kategorier ikke er mulig. Derfor belyses disse faktorer ved at beskrive og systematisere tendenserne på tværs af interviewmaterialet. Dvs. fokus er på hvilke begreber og udsagn, der går igen på tværs af institutionerne inden for hvert spørgsmål, og således på hvilke mønstre, der tegner sig i materialet. Denne beskrivende analyse udgør Del II. Rapportens sidste analyseområde er udarbejdelse af den egentlige institutionstypologi. Det sker ved at beskrive de teoretiske karakteristika ved de to paradigmer, som forskning peger på eksisterer i det pædagogiske felt. Dernæst appliceres institutionstypologien til datamaterialet, hvilket sker ved, at undersøgelsesinstitutionerne analyseres med henblik på, hvordan den pædagogiske praksis matcher typologien. Typologien består af tre typer: 1) overvejende innovationsorienterede institutioner, 2) overvejende kompensationsorienterede institutioner og 3) mellemtypen "hverken eller" institutioner. Denne typologisering sker på baggrund af det samlede interview, dvs. både de i Del I og II analyserede faktorer.

DEL I

RAMMEFAKTORER

I rapportens Del I analyseres interventionsinstitutionernes rammefaktorer. Disse er karakteriseret ved hovedsageligt at være eksterne eller "eksogene". Dvs. at det er vilkår, der er eksternt givet, og som institutionen derfor i udgangspunktet ikke kan påvirke ved at ændre sine daglige handlinger – i hvert fald ikke på kort sigt. Nogle af rammefaktorerne er politisk bestemte og er dermed uden for den enkelte institutionsleders direkte påvirkning, mens andre knytter sig til sammensætningen af personale, der til en vis grad kan påvirkes, men som samtidig hænger sammen med demografiske forhold, kønsmønstre, uddannelsesstedernes placering ol. Der er i interviewene stillet spørgsmål til følgende forhold på området:

- Er institutionen kommunal eller selvejende
- Er institutionen en børnehave eller en integreret institution
- Hvordan er personalegruppens kønsfordeling
- Hvordan er forholdet i antal af pædagoger og pædagogmedhjælpere
- Hvordan er lederens efter - og videreuddannelsesniveau
- Hvordan er institutionens anciennitet i medarbejdergruppen
- I hvilken grad er institutionen plaget af langtidssygemeldinger
- Hvordan er personaleomsætningen
- Hvordan er alderssammensætningen i personalegruppen
- Hvordan er institutionens normering og størrelse
- Hvordan fungerer der tværfaglige samarbejde
- Hvordan fungerer samarbejdet med forvaltningen

I analysen på vej til en typologibeskrivelse vil rammefaktorerne tjene som et pejlemærke for, hvordan institutionerne fordeler sig i forhold til hinanden på disse faktuelle områder. De kategorier, hvor det giver åbenlyst og/eller forskningsmæssig mening at rangordne institutionernes placering på faktoren, vil dette ske ud af fra en skala, der er konstrueret *efter* dataene er indsamlet (se bilag 2). På følgende områder er det forskningsmæssigt validt at rangordne faktorerne:[2] Kønsfordeling i personalegruppen, det kan generelt forventes at repræsentation af både mænd og

2 Den endelige vurdering af rammefaktorernes betydning afprøves først i de statistiske analyser, der finder sted på baggrund af screeningen.

kvinder i personalegruppen, vil være en fordel for udvikling af børns sociale - og læringsmæssige kompetencer; forholdet i antal af pædagoger og pædagogmedhjælpere, igen kan det generelt forventes, at jo højere faglighed, dvs. jo flere pædagoger, jo større sandsynlighed for at støtte børnenes udvikling; lederens efter - og videreuddannelse, igen kan det forventes at jo mere uddannelse jo større refleksivitet i det pædagogiske arbejde; anciennitet i medarbejdergruppen, jo mere anciennitet i personalegruppen, jo mere samlede viden om institutionelle og pædagogiske forhold; graden af langtidssygemeldinger, jo færre langtidssygemeldinger jo mere stabilitet (denne faktor kan måske i nogle tilfælde også indikere noget om institutionens psykiske og fysiske arbejdsforhold); graden af personaleomsætning, det kan forventes at jo mere stabil en personalegruppe, jo mere ro og stabilitet omkring børn og pædagogik; den gennemsnitlige alder i personalegruppen kan også forventes at spille en rolle, særligt hvis hele gruppen er meget ung eller tæt på pensionsalderen; institutionens normering og størrelse, viser bl.a. forskning, kan spille ind på kvaliteten af en institutions pædagogik, og måske i særlig grad i forhold til socialt udsatte børn. Sidst peger forskning også på, at kvaliteten af det tværfaglige arbejde samt af samarbejdet med den offentlige forvaltning har betydning for afviklingen af den pædagogiske opgave. De resterende to faktorer, omkring hvorvidt institutionen er kommunal eller selvejende, og om institutionen er en børnehave eller en integreret institution med både børnehave og vuggestue, er ikke rangeret, da det kræver en empirisk afprøvning at afgøre, hvorvidt de to faktorer gør en kvalitativ forskel for institutionen i forhold til HPA-projektets mål: at fremme udsatte børns sociale og læringsmæssige kompetencer. Dette vil blive afprøvet i forbindelse med de statistiske analyser i screeningen af 3-5-årrige børns sociale og læringsmæssige kompetencer. I det følgende beskrives undersøgelsen af rammefaktorerne på de områder, der kan rangeres, og derfor er kodet.

I interviewet er der spurgt til, hvor mange års erfaring som leder interviewpersonen har. 9 ledere, dvs. 31 % af alle interviewede ledere, har været leder mellem 0 og et år. 10 % har været leder mellem 1 - tre år, 24 % har været leder mellem 4-10 år, mens de resterende 35 % af lederne har været ledere i over ti år. Undersøgelsen viser, at institutionerne er delt i to næsten lige store grupper, hvor den ene næsten ingen erfaring har, dvs. under et år, mens den anden gruppe har over ti års erfaring.

Også fordelingen af mænd og kvinder i personalegrupperne er undersøgt. I tre institutioner, dvs. i ca. 10 % af alle institutioner, er mellem 0-5 % mænd. I 31 % er mellem 5-15 % mænd, i 28 % af institutionerne er mellem 15-25 % af de ansatte mænd, mens de resterende 31 % af institutionerne har 25 % mænd eller derover i personalegruppen. Dvs. at 10 % har under 5 % ansatte mænd, mens de resterende fordeler sig nogenlunde jævnt fra 5 % mænd og opefter.

Også forholdet mellem andelen af pædagoger og pædagogmedhjælpere er undersøgt i institutionerne. I tre institutioner, dvs. ca. 10 %, er under 50 % af medarbejderne uddannet pædagoger, i 28 % af institutionerne er mellem 50-60 % pædagoger, i 41 % af institutionerne er mellem 60-70 % pædagoger, mens over 70 % er uddannet pædagoger i 21 % af institutionerne. Undersøgelsen viser, at størsteparten af institutioner har mellem 60-70 % uddannet personale, men at der også er nogen variation mellem institutionerne.

Lederne er også spurgt til deres niveau af efter - og videreuddannelse. Her svarer 45 % af alle lederne, at de ingen eller meget lidt efteruddannelse har, 28 % har middel, mens de resterende 27 % har meget efteruddannelse. Interviewene viser, at niveauet af efter- og videreuddannelse er varierende, og at den største gruppe af institutionsledere har meget lidt efteruddannelse. Institutionernes anciennitet i medarbejdergruppen er tillige varierende, dog i mindre grad. 52 % af institutionerne har en personalegruppe med høj anciennitet, 41 % har middel, mens 7 % af institutionerne, dvs. to institutioner, har lav anciennitet. Omvendt ser institutionerne mere ens ud, når det drejer sig om, i hvilken grad institutionerne er plaget af langtidssygemeldinger. 14 %, dvs. 4 institutioner, er i høj grad plaget af langtidssygemeldinger, 4 % er i middel grad plaget, mens 76 % af institutionerne i meget lav grad eller slet ikke er plaget af langtidssygemeldinger.

Institutionernes personaleomsætning er også undersøgt. I 62 % af institutionerne er personaleomsætningen lav, i 31 % er den middel, mens to institutioner, dvs. 7 % af institutionerne, har en høj personaleomsætning, og her ser vi således igen nogen variation. Hvad angår medarbejdernes gennemsnitlige alder, har 62 % af institutionerne en personalegruppe, hvor den gennemsnitlige alder er middel, mens den i de resterende 38 % af institutionerne er enten lav eller høj.

Også antallet af børn pr. personale (voksen) er undersøgt og varierer i institutionerne mellem 4 og 8 børn pr. voksen. 14 % af institutionerne har 8 børn pr. voksen, 3 % har 7 børn pr. voksen, 24 % har 6 børn pr. voksen, 31 % har 5 børn pr. voksen, mens 26 % har 4 børn pr. voksen. Her er således nogen variation, men det er inden for relativt små forskelle på mellem et og to børn. I tråd hermed er antallet af børn pr pædagog undersøgt. Her varierer institutionerne mellem 5 og 22 børn pr. pædagog, dvs. i et noget større interval end børn pr voksen. I 45 % af institutionerne har man under 7 børn pr. pædagog, i 35 % af institutionerne har man mellem 8-10 børn, i 17 % af institutionerne har man mellem 10-15, mens man i en enkelt institution har 22 børn pr. pædagog. Undersøgelsen viser, at i næsten halvdelen af institutionerne har man under 7 børn pr pædagog, men den viser også, at der er store variationer i de resterende godt 50 % af institutionerne.

Lederne er også spurgt, hvorvidt deres institution er stue- eller funktionsopdelt. 19 institutioner er stueopdelte, dvs. 67 %, mens de resterende 33 % er funktionsop-

delt. Dvs. at stueopdeling er den mest anvendte organiseringsform i institutionerne.

Sidst under rammefaktorerne er undersøgt, hvordan hhv. det tværfaglige samarbejde med fx støtte- og talepædagoger fungerer, samt hvordan samarbejdet med den kommunale forvaltning fungerer. I ingen af institutionerne fungerer det tværfaglige samarbejde dårligt, i 10 % fungerer det middelgodt, mens det i langt størsteparten, nemlig 80 % af institutionerne, fungerer godt. De resterende 10 % af institutioner svarer ikke på spørgsmålet, hvilket hovedsageligt skyldes, at de er nye ledere og derfor ikke kender til samarbejdet og/eller, at de pt. ikke har et tværfagligt samarbejde kørende. Variationerne er lidt større, når det gælder samarbejdet med forvaltningen. I 31 % af institutionerne fungerer samarbejdet godt, i 45 % af institutionerne fungerer det middelgodt, mens det i 10 % fungerer dårligt. 4 institutioner, hvilket svarer til 14 %, svarer ikke på spørgsmålet, hvilket hovedsageligt skyldes, at de er nye ledere og derfor ikke kender samarbejdsforholdene med forvaltningen endnu.

Det fremgår desuden af bilag 3, hvordan den konkrete kodning af institutionerne på de enkelte faktorer har fundet sted. Hovedformålet med kodningen er ikke at se på den enkelte institutions placering på hver enkelt faktor, men derimod at se på det samlede billede af institutionens placering på alle faktorerne set i forhold til de øvrige institutioner. Den samlede skala spænder fra 0 til 29 point (se bilag 2). Dvs. at den enkelte institution maksimalt kan opnå 29 og minimalt 0 point. Den institution i undersøgelsen, der har opnået færrest point, har fået 8 af 29 mulige, og den der har opnået flest point har fået 24 af 29 mulige (se bilag 3, *Rammefaktorer institutions vis*). Dvs. de 29 institutioner fordeler sig i intervallet fra 8 til 24 point. Hvordan de ligger konkret i forhold til hinanden ses af nedenstående tabel 1:

TABEL 1: RANGERING AF INSTITUTIONER PÅ RAMMEFAKTORER

INSTITUTIONSKODE	ANTAL POINT
Institution 14	24
Institution 19	23
Institution 12	22
Institution 5	22
Institution 9	22
Institution 22	22
Institution 25	21
Institution 24	21
Institution 29	21
Institution 18	20
Institution 7	20

Institution 13	20
Institution 4	19
Institution 2	18
Institution 8	18
Institution 6	18
Institution 15	18
Institution 10	17
Institution 20	17
Institution 11	17
Institution 16	17
Institution 28	17
Institution 1	16
Institution 23	16
Institution 27	14
Institution 26	14
Institution 21	12
Institution 17	10
Institution 3	8

For at give et overskueligt billede af hvordan institutionerne placerer sig i forhold til hinanden, samt ud fra den antagelse, at små pointforskelle mellem to institutioner, ikke gør dem væsensforskellige, er resultatet af institutionernes placering på rammefaktorer inddelt i yderligere fire kategorier på en skala fra 0-3. På denne skala fordeler institutionerne sig som følger:

TABEL 2: KATEGORISERING AF INSTITUTIONER PÅ RAMMEFAKTORER

Rammefaktorer - pointintervaller	**Antal institutioner**
Dårlige (under 10 point)	1
Under middel (mellem 10 og 15 point)	4
Middel (mellem 15 og 20 point)	12
Over middel (20 point og derover)	12

I én af de 29 institutioner er rammefaktorerne ifølge denne optegnelse *dårlige,* i fire institutioner er rammefaktorerne *under middel,* i 12 institutioner er rammefaktorerne *middel*, og i 12 institutioner er rammefaktorerne *over middel* (se bilag 4).

De områder og forhold i institutionerne, hvor der er størst variationer, er dels interviewpersonernes erfaring som leder, her har en stor del under et års erfaring, hvilket hovedsageligt skal tilskrives de nye ledelsesstrukturer i undersøgelsens største kommune, som har betydet omrokeringer med bl.a. flere nye ledere til følge. Der er også store variationer, hvad angår ledernes niveau af efteruddannelse, hvilket bl.a. også hænger sammen med de mange nye ledere. Derudover er der betydelige variationer institutionerne imellem, hvad angår antallet af børn pr pædagog samt i samarbejdet med forvaltningen. Førstnævnte kan formodes at hænge sammen med lederes prioritering af faglighed i institutionen, nogle vælger at ansætte mange medhjælpere, for at få så mange "hænder" som muligt, mens andre prioriterer uddannet personale, mens variationerne af kvaliteten af samarbejdet med forvaltningen kræver en nærmere analyse.

De områder, hvor der er middel variation i mellem institutionernes besvarelser, er primært på områderne omkring, hvor mange mænd man har ansat, fordelingen i personalegruppen af hhv. pædagoger og pædagogmedhjælpere samt anciennitet. Det kan evt. igen bunde i lederens prioritering på områderne, alternativt kan det være et produkt af rekrutteringsmulighederne i det geografiske område. Også områderne omkring hvor mange børn man har pr voksen, og om der arbejdes funktions- eller stuevis varierer i nogen grad. Også det kan hænge sammen med lederens prioritering og/eller politiske målsætninger, fx at forvaltningen har en ambition om, at kommunens institutioner arbejder funktionsopdelt, hvilket ligger uden for den enkelte leders handlemuligheder.

Sidst er der på følgende områder forholdsvist lidt variationer mellem institutionerne. Institutionerne er generelt ikke plaget af langtidssygemeldinger eller hyppige udskiftninger i personalegruppen, ligesom det tværfaglige samarbejde med fx støtte- og talepædagoger fungerer godt. Langt de fleste af institutionernes personalegrupper har desuden en middel gennemsnitalder, dvs. der er en blanding af unge og lidt ændre ansatte.

Afslutningsvist kan det på denne baggrund konkluderes, at de institutioner, der har mindre gode rammefaktorer, må formodes overordnet at skille sig ud på de faktorer, hvor der er størst og middelstor variation, dvs. forskellene ligger omkring ledererfaring, niveauet af efteruddannelse, andelen af børn pr. pædagog samt samarbejdet med forvaltningen. I lidt mindre grad handler det om andel af ansatte mænd, fordelingen af medhjælpere og pædagoger samt anciennitet i personalegruppen, andelen af børn pr voksen samt hvorvidt man arbejder efter en funktions - eller stueopdeling.

Der er mange måder at foretage en kategorisering på baggrund af en kodning på. De her anvendte skal i udgangspunktet ses og anvendes som en *systematisering* af det kvalitative data, som kan give et overblik, men som ikke kan stå alene. Det

er derfor vigtigt at holde de egentlige afrapporteringer af interviewene i spil gennem alle analyser, så point, koder og kategorier ikke kommer til at stå alene. Man kunne også have valgt at undgå yderligere kategorisering og arbejde alene med koder og point i kombination med ovenstående rangering af institutionerne på skalaen fra 0-29 point (Tabel 1), men det er valgt både at inddele skalaen i de 4 kategorier og sammenligne gruppevis samt ved hjælp af rangordningen at sammenligne individuelt for derved at eliminere nogle af de usikkerheder, der ligger i alene at sammenligne de enkelte institutioners individuelle placering eller kun at se på institutioner gruppevis.

DEL II

I rapportens Del II analyseres og beskrives interviewmaterialets øvrige faktorer, der er alle andre områder ud over rammefaktorerne, dvs. pædagogiske faktorer, ledelses- og organisationsudviklingsfaktorer, faktorer der knytter an til HPA-projektet og faktorer omkring viden og læring i institutionerne. Analysen sker i forhold til, hvilke udsagn interviewpersonerne konkret fremfører, samt hvilke mønstre i udsagn og holdninger der kan identificeres på tværs af institutionerne - med andre ord hvilke udsagn optræder gentagne gang og danner et mønster på området. Denne fremgangsmåde anvendes, da de disse faktorer har en kvalitativ karakter, som ikke gør det muligt at rangordne udsagnene på linje med rammefaktorerne. Desuden er kun de indikatorer analyseret, hvor det er muligt at sige noget fælles om institutionerne, dvs. hvor det er muligt at belyse egentlige mønstre og derved redegøre for, hvad der karakteriserer svarene i en given kategori. Dvs. at der er nogle områder i interviewguiden, der ikke beskrives udtømmende i det følgende, nemlig de områder, hvor det ikke er muligt at identificere mønstre. Det skyldes, at besvarelserne af disse spørgsmål er så unikke, at det ikke er muligt at isolere nogen systematik i form af ensartethed i besvarelserne, faktorerne vil dog blive kort beskrevet. Det vil inden for hver kategori blive fremhævet, hvilke spørgsmål der henregnes til denne gruppe. For individuelt kendskab til de områder, henvises til de kondenserede institutionsbeskrivelser af hver enkel institution.

PÆDAGOGISKE FAKTORER

De pædagogiske faktorer knytter sig til den pædagogiske praksis i institutionens daglige arbejde. Fokus er institutionernes organisationskultur på det pædagogiske område, dvs. på formelle og uformelle pædagogiske normer, herunder hvad der er ”passende” opgavevaretagelse i institutionen. Beskrivelsen af kategorien pædagogiske faktorer er inddelt ifølge hovedtemaerne i interviewguiden, og der er stillet spørgsmål til følgende områder (se Bilag 6):

- Hvad er kerneopgaverne i dagens daginstitutioners arbejde
- Hvad skal bibringes børn
- Hvilke generelle pædagogiske principper arbejdes efter
- Anvendes didaktiske modeller
- Kan udsatte børn identificeres
- Hvilke strategier for arbejdet med udsatte børn anvendes
- Hvad er opfattelsen af arbejdet med de udsatte børn

- Hvordan arbejder man med pædagogiske læreplaner
- Er der effekt af strategier for udsatte børn
- Hvordan struktureres en dag

Følgende af ovenstående områder er ikke beskrevet systematisk jf. anførte årsag om unikke og/eller manglende besvarelser: Opfattelserne af arbejdet med udsatte børn samt hvordan institutionerne strukturerer deres dag.

Institutionernes opfattelse af kerneopgaven

I det efterfølgende er der spurgt til lederens opfattelse af dagens daginstitutioners kerneopgave, da det giver indblik i, hvilken pædagogisk linje institutionens arbejder efter. Området er analyseret ved at isolere hovedudsagnene i ledernes besvarelse (se bilag 6). Da lederne angiver flere kerneopgaver, kan hver institution tegne sig for mere end ét udsagn, og det er derfor ikke muligt at kategorisere alle institutionerne under kun én kerneopgave.

I institutionernes beskrivelser af dagens daginstitutioners kerneopgaver er der overordnet fire udsagn, der går igen, det er: 1) udvikling, 2) at give børnene tryghed, 3) at give omsorg og 4) at støtte børnene i sociale relationer. Da hver institution kan give udtryk for mere end en kerneopgave, betyder det, at en institution kan have fx *både* udvikling *og* omsorg som kerneopgave. Af nedenstående tabel fremgår institutionernes fordeling procentvis på de enkelte udsagn.

TABEL 3: KERNEOPGAVERNE I DAGINSTITUTIONER

Kerneopgaverne i daginstitutioner (flere svar pr. institution)	
Give børn udvikling	43 %
Give børn tryghed	34 %
Give børn omsorg	28 %
Give børn støtte i sociale sammenhænge	28 %
Sikre børns trivsel	17 %
Give børn læring	14 %
Sikre godt forældresamarbejde	14 %
Give børn opdragelse	14 %
Kom ikke med konkret svar	14 %

Bag disse procenter gemmer sig følgende konkrete fordeling. 13 institutioner nævner børns udvikling som værende kerneopgaven, ti institutioner nævner det at give børnene tryghed, otte institutioner mener, at omsorgsfunktionen er en kerneopga-

ve, otte finder at støtte i sociale sammenhænge er en kerneopgave, fem institutioner nævner børnenes trivsel, fire nævner at det er en kerneopgave at give børnene læring. Fire institutioner mener, at forældrerelationen og samarbejdet med forældrene er en af kerneopgaverne, og ligeledes finder fire, at opdragelse er det. Desuden bliver følgende opgaver nævnt en gang: "Anerkendelse af barnet", "at passe børn", "ansvarlighed", "nærvær", "det der står i læreplanerne", "at give børnene muligheder" og at gøre børnene "skoleklare". Fire institutioner kommer ikke frem til at konkret svar (se bilag 6).

Undersøgelsen viser, at over halvdelen af de 29 institutioner, nemlig 13, finder, at udvikling er en kerneopgave i dagens daginstitutioner og fire nævner læring, som en kerneopgave. Det kan indikere, hvilket også underbygges i flere af interviewene, at daginstitutionernes læringsbegreb er forbundet med skolen og den form for færdigheder, der skal tilegnes her, bl.a. det forhold, at der er noget, der på forhånd er givet, at man skal lære i form af pensum og særlige kvalifikationer. Det kan nogen måske opfatte som værende på bekostning af mere uhåndgribelige sociale færdigheder, der i denne sammenhæng bliver et randfænomen. Dertil kommer, at den form for læring der sker i skolen, ofte finder sted i *individuelt orienterede læringssituationer,* og fordi man har fokus på, at de i pensum stillede færdigheder tilegnes, kan det formodes, at man kan have tendens til at fokusere på børns afvigelser fra disse færdigheder og forventede kvalifikationer. Derved risikerer denne læringsform at 'hægte' i forvejen udsatte børn af - disse risikoprocesser analyseres yderligere i Del III (Jensen, 2007a).

Men den form for læring, der er fokus på i HPA-projektet, er det *lærende fællesskab* eller *den fællesskabsorienterede læringssituation,* som modsat andre læringsopfattelser har større sandsynlighed for at 'hente udsatte børn ind' i et fællesskab af lærende børn, der nysgerrigt undersøger omverdenen, stiller spørgsmål og skaber en fælles fortælling. På den måde kan forventninger til de enkelte børn ændres, og der kan skabes nye positioner mellem børnene (se desuden Jensen 2007a; Jensen & Rasbech 2007; Rapportens Del III).

Denne del af undersøgelsen lægger bl.a. op til uddybende analyser af, hvad institutionerne lægger i deres opfattelser af læring og udvikling, da over halvdelen finder, at udvikling er en kerneopgave, mens en relativt lille andel, nemlig fire institutioner, finder, at læring er en del af kerneopgaven. Dette er ikke mindst interessant i lyset af indførelsen af pædagogiske læreplaner.

Hvad skal daginstitutionen bibringe børnene

Som en variation af at få yderligere kendskab til institutionernes rationaler bag den anvendte pædagogiske praksis, er der i interviewet spurgt til, hvad daginstitutioner skal bibringe børn.

Analysen af dette spørgsmål er lidt anderledes end analysen af opfattelsen af institutionernes kerneopgaver. Den måde interviewpersonerne har svaret på dette område, har gjort det muligt at isolere, hvorvidt man overordnet set opfatter udvikling og/eller læring, eller om man finder, at børnene skal bibringes tryghed og/eller omsorg. Der anvendes betegnelsen og/eller, da institutionerne nævner, at der er flere områder, der skal bibringes (enkelte institutioner fremhæver både udvikling, læring, omsorg og tryghed). Den nedenstående tabel giver derfor kun et overordnet indblik i udsagnene på disse to områder, og de er kategoriseret på baggrund af, hvilke af udsagnene interviewpersonen lægger størst vægt på. Desuden nævner institutionerne følgende andre områder, der skal bibringes børn: at børnene skal kunne begå sig i det virkelige liv, det de 6 læreplanstemaer angiver, personlige og sociale kompetencer, glæden, en god basis, alsidige oplevelser, kulturelle oplevelser, at gøre børnene til hele og positive mennesker, nærvær, social ballast, venskaber, at supplere familielivet, anerkendelse, et godt børneliv, udfordringer, dannelse samt at styrke børnenes selvværd.

TABEL 4: BØRN SKAL BIBRINGES

Børn skal bibringes	
(et svar pr. institution)	
Udvikling og/eller læring	62 %
Omsorg og/eller tryghed	14 %
Andet	24 %

Konkret er besvarelserne faldet som følger: I alt 18 af de 29 institutioner mener, at daginstitutioner i dag skal bibringe børnene både læring og udvikling. Fire institutioner mener, at det hovedsageligt handler om at bibringe børnene omsorg og tryghed, mens i alt syv institutioner svarer noget andet, som fx at give børnene oplevelser, sociale færdigheder ol. (se bilag 6).

Undersøgelsen viser, at når spørgsmålet stilles til, hvad institutionen skal *bibringe* børnene, er begrebet læring slået igennem og nævnes af 2/3 af institutionerne. Årsagen hertil kan muligvis bl.a. søges i det læreplansarbejde, der finder sted i institutionerne. Her er læring og tilegnelse af viden på de 6 temaer et krav til den enkelte institution. Dette spørgsmål understøtter derfor behovet for og potentialet i nærmere at analysere institutionernes opfattelse af læring og udvikling.

Pædagogiske principper

I det efterfølgende er der spurgt til, hvilke pædagogiske principper man anvender i institutionen. Dette er igen for at få indblik i institutionernes pædagogiske praksis,

men spørgsmålet kan også indikere, hvorvidt lederen har gjort sig overvejelser og reflekteret over det principielle grundlag, institutionen som helhed arbejder på. På spørgsmålet om hvilke pædagogiske principper, man arbejder med i daginstitutionen, har det tillige været muligt at isolere ét overordnet udsagn pr. institution. Lige under halvdelen, dvs. 12 institutioner, tager udgangspunkt i en pædagogik baseret på principper omkring anerkendelse og anerkendende relationer. To institutioner tager udgangspunkt i det enkelte barn og andre to i Howard Gardners teori om de mange intelligenser. De resterende 13 institutioner har enten ikke redegjort for nogle egentlige pædagogiske principper eller har nævnt udefinerbare begreber som "legen" eller "glæden" uden nærmere at komme ind på, hvad de principper indebærer (bilag 6). Den procentvise fordeling på de enkelte udsagn fremgår af nedenstående tabel 5.

TABEL 5: PÆDAGOGISKE PRINCIPPER

Pædagogiske principper (et svar pr. institution)	
Anerkendende tilgang	41 %
Udgangspunkt i det enkelte barn	7 %
De mange intelligenser	7 %
Udefinerbare principper	45 %

Lægges de tre øverste kategorier sammen, dvs. den anerkendende tilgang, det enkelte barn som udgangspunkt og de mange intelligenser, arbejder i alt 16 af 29 institutioner efter en forholdsvist defineret pædagogisk tilgang, hvilket efterlader godt halvdelen af institutionerne uden en egentlig (bevidst) pædagogik. Det kan betyde, at man har en manglende eller mangelfuld eksplicit definition af det daglige arbejdes grundlæggende principper, hvilket ifølge teorien kan være et problem for den enkelte medarbejder i forhold til at finde mening og sammenhæng mellem organisationens overordnede opgavevaretagelse og de daglige arbejdsgange (Winter 1998). På denne baggrund vil en uddybende analyse af institutionerne uden en defineret principiel pædagogik være interessant, dels vil den kunne give nogle indikationer af, hvad man mener, når man fx nævner "glæden" som et pædagogiske princip, og dels vil den kunne belyse, hvorfor man ikke arbejder efter særlige pædagogiske principper.

Didaktiske modeller

I interviewundersøgelsen er der spurgt til, hvorvidt man i det pædagogiske arbejde anvender didaktiske modeller. Anvendelse af sådanne modeller vil kunne indikere

i hvor høj grad, der finder systematisk refleksion i udførelsen af det daglige arbejde sted. Undersøgelsen viser, at fire ud af 29 institutioner systematisk anvender didaktiske modeller, fem bruger sådanne modeller ind i mellem, mens 20 institutioner ikke anvender didaktiske modeller i det pædagogiske arbejde. Den procentvise fordeling kan ses af følgende tabel 6:

TABEL 6: ANVENDELSE AF DIDAKTISKE MODELLER

Anvendelse af didaktiske modeller	
(et svar pr. institution)	
Ja	14 %
Lidt ind imellem	69 %
Nej	17 %

Tabellen viser, at 14 % af institutionerne bruger didaktik som en integreret del af det pædagogiske arbejde. Dette skal desuden ses i lyset af, at undersøgelsens største kommune direkte har henstillet til, at kommunens institutioner anvender den didaktiske model "SMITTE-modellen" i det pædagogiske arbejde og særligt i forbindelse med institutionernes udarbejdelse af pædagogiske læreplaner. På trods af kommunens opfordringer viser undersøgelsen, at ikke mange har taget denne opfordring til sig. Dertil kommer, at mange interviewpersoner ikke vidste, hvad didaktiske modeller er og først blev sporet ind på det, da SMITTE-modellen blev nævnt som eksempel. Undersøgelsen viser således, at anvendelse og ofte også kendskabet til didaktik i den pædagogiske praksis er begrænset. Det kunne på denne baggrund være interessant at undersøge, hvorfor modeller ikke anvendes, bunder det fx i generelt manglende kendskab til didaktik, eller er de modeller man kender ikke egnede, eller handler det mere om manglende organisering og tid.

Identifikation af socialt udsatte børn

I interviewundersøgelsen er der også spurgt til, hvorvidt man føler sig i stand til at identificere socialt udsatte børn i institutionen. Området er inddraget for at få et indblik i, i hvor høj grad institutionerne har øje for dette område, samt hvad det er for signaler, der kan indikere evt. udsathed.

I interviewene giver 26 af 29 institutioner udtryk for, at de er i stand til at identificere socialt udsatte børn. Kun én institution mener ikke, at de kan identificere udsatte børn, mens to institutioner er lidt usikre på, hvorvidt de er i stand til det.

TABEL 7: IDENTIFIKATION AF SOCIALT UDSATTE BØRN

Kan identificere socialt udsatte børn	
(et svar pr. institution)	
Ja	90 %
Nej	3 %
Ved ikke/ukonkret svar	7 %

Undersøgelsen viser, at langt hovedparten af de adspurgte institutioner kan identificere udsatte børn. Derimod er institutionernes definitioner og/eller indikatorer på socialt udsatte børn meget varierende. De to overordnede områder drejer sig om dels børnenes adfærd i forhold til, at barnet er enten meget indesluttet eller udadreagerende, dels omsorgsmæssige forhold omkring barnet som manglende hygiejne og opmærksomhed fra forældrene. Desuden nævnes hyppigt personalets gode kendskab og forhold til familierne som en afgørende faktor for at kunne identificere udsathed.

Resultatet lægger op til yderligere undersøgelser på området, fx i forhold til hvad det vil sige, at et barn er hhv. udadreagerende eller indesluttet og i forlængelse heraf, hvordan institutionen reagerer på disse signaler i den umiddelbare situation. En sådan undersøgelse vil kunne give indikationer af institutionens håndtering af udsatte børn og dermed deres grundlæggende pædagogiske tilgang. I tråd hermed er det også relevant at undersøge og analysere institutionernes strategier for arbejdet med udsatte børn, som der spørges til i næste afsnit.

Strategier for arbejdet med udsatte børn

Som nævnt ovenfor er der i interviewene spurgt til institutionernes anvendelse af strategier for udsatte børn. Dette område er for de fleste institutioners vedkommende besvaret med flere udsagn/strategier. Generelt gælder for alle 29 institutioner, at man vægter et tæt samarbejde med de udsatte børns forældre højt, samt at man i de institutioner, hvor man vurderer at have udsatte børn, som er langt størsteparten, generelt snakker meget om denne gruppe børn i personalegruppen.

Dertil kommer, at 14 af de 29 institutioner fremhæver, at en strategi er at indhente støtte udefra, denne støtte dækker over et bredt spekter af bl.a. støtte- og talepædagoger, PPR, psykologer og ekstra timer. I ni institutioner diskuterer man de udsatte børn jævnligt på personalemøder, hvilket flere oplever i sig selv kan skabe en positiv forandring. Syv institutioner arbejder med relationer i forhold til udsatte børn, bl.a. med relationsskemaer, hvor relationerne mellem barn-barn og barn-voksen registreres, samt med forskellige måder at få barnet støttet til at komme ind i de øvrige børns leg. Fem institutioner laver særlige individuelle (handle)planer til internt brug, tre institutioner sætter en primær voksen på det

enkelte udsatte barn, mens to institutioner fremhæver, at de gør det samme som ved de øvrige børn, dvs. man ikke tager andre tiltag eller bruger en anden pædagogik over for denne gruppe. En institution forsøger at støtte barnet i dets eksisterende ressourcer, mens en institution bruger Kuno Beller. Sidst er der to institutioner, der ikke besvarer spørgsmålet eller taler i så abstrakte termer, at det ikke kan tydes som en strategi. Nedenstående tabel viser den procentvise anvendelse af de omtalte strategier, dertil kommer et tæt forældresamarbejde og at tale børnene gemmen på personalemøder, som er strategier, alle institutionerne anvender.

TABEL 8: STRATEGIER FOR SOCIALT UDSATTE BØRN

Strategier for socialt udsatte børn (flere svar pr. institution)	
Søge støtte fx PPR, støttepædagog, ekstra timer ol.	48 %
Diskuterer barnet på personalemøde	31 %
Arbejder med det relationelle evt. i skemaform	24 %
Laver individuel intern handleplan	17 %
Laver observationer på barnet	14 %
Sætter primærvoksen på barnet	10 %
Samme strategier som ved de øvrige børn	7 %
Er abstrakt/taler udenom	7 %
Bruger Kuno Beller	3 %
Støtter barnet i dets ressourcer	3 %

Undersøgelsen viser, at alle institutioner har strategier for arbejdet med socialt udsatte børn. Dvs. at selvom man ikke arbejder efter egentlige pædagogiske principper, som det fremgik at 13 institutioner ikke gør, så har man alligevel nogle strategier for arbejdet med socialt udsatte børn. Strategier for arbejdet med udsatte børn kan ofte indikere hvilken pædagogik, institutionen arbejder efter. Som det ses af ovenstående tabel, er størstedelen af strategierne individorienterede, dvs. man sætter fokus på at ændre barnet individuelt og ikke i et samspil med fællesskabet og konteksten. 7 % af institutionerne nævner, at de ikke bruger en anderledes pædagogik over for udsatte børn end for de øvrige børn. Det kan indikere, at disse institutioners pædagogik er fleksibel og tilrettelagt i overensstemmelse med det enkelte barns ressourcer og behov. Det samme gælder for den ene institution, der som strategi støtter det udsatte børn i dets allerede eksisterende ressourcer.

Undersøgelsen giver et overblik over de anvendte strategier, men ikke nogen egentlig begrundelse for, hvorfor en strategi anvendes. En nærmere analyse af disse årsager vil være med til at belyse institutionens børnesyn, og herunder hvor-

dan man opfatter betydningen af børnenes muligheder for at udvikle sig i fællesskabet frem for som et isoleret barn, der suppleres med støtte "udefra".

Arbejdet med pædagogiske læreplaner

Undersøgelsen belyser også institutionernes arbejde med de pædagogiske læreplaner, og i interviewene er der spurgt til, hvordan de enkelte institutioner arbejder med læreplaner. Flere af institutionerne giver udtryk for, at de anvender flere metoder/måder, og derfor tegner hver institution sig for flere udsagn. Nedenstående tabel 9 giver et overblik over, hvordan der arbejdes med de pædagogiske læreplaner:

TABEL 9: PÆDAGOGISKE LÆREPLANER

Pædagogiske læreplaner (flere svar pr. institution)	
Praksisfortællinger/iagttagelse	31 %
Krop og bevægelse	31 %
Arbejder med dem på personalemøder	17 %
Arbejdet med dem på pædagogiske lukkedage	17 %
De mange intelligenser	10 %
Aktivitetsskemaer med de 6 læreplanstemaer	7 %
Er abstrakt/taler udenom	10 %

Den mest anvendte måde at arbejde med pædagogiske læreplaner er at lave praksisfortællinger og iagttagelse, der efterfølgende analyseres i forhold til læreplanstemaerne. Det gør ni af de 29 institutioner. Ligeledes arbejder ni institutioner med krop og bevægelse som et tema i læreplansarbejdet. Dette skal ses i lyset af, at undersøgelsens største kommune har udstukket det som fælles fokus for arbejdet med læreplaner for alle institutioner i kommunen. Fem institutioner giver udtryk for, at der arbejdes med planerne på personalemøder, og fem institutioner har bearbejdet dem på pædagogiske lukkedage og/eller en pædagogisk weekend. Tre institutioner bruger teorien om de mange intelligenser i relation til læreplanerne, mens to institutioner har udviklet særlige aktivitetsskemaer, hvor man sammenholder aktiviteten med de seks temaer. Sidst er der tre institutioner, der ikke besvarer spørgsmålet eller taler i så abstrakte termer, at det ikke kan tydes, hvordan de arbejder med de pædagogiske læreplaner.

Hertil kommer, at det overordnede indtryk er, at læreplansarbejdet ikke (endnu) er en integreret del af den pædagogiske dagligdag. Det er for en stor del af institutionerne noget, der er overstået "for nu", og som man holder vejret i forhold til, hvornår der kommer nyt på området. I en af kommunerne venter flere institutioner

på, at deres læreplaner skal blive godkendt i forvaltningen, og indtil man har svar på det, foretager man sig ikke yderligere på området.

I de øvrige underspørgsmål i læreplanskategorien, bl.a. omkring hvordan man arbejder med læreplaner i forhold til udsatte børn, og hvilke konsekvenser arbejdet har haft og har for den pædagogiske praksis generelt og for udsatte børn specifikt, er svarene unikke og diffuse, hvilket ikke gør en systematisering mulig. Men generelt er arbejdet omkring udsatte børn *ikke* inkorporeret i læreplanerne. Flere giver udtryk for, at det er en opgave, man netop skal til at i gang med, men hvordan man vil arbejde på området bliver ikke uddybet nærmere. Undersøgelsen af arbejdet med læreplaner er på linje med resultaterne af *Evaluering om loven af pædagogiske læreplaner* fra 2006. På spørgsmålet om læreplanernes konsekvenser for den pædagogiske praksis, er den overvejende stemning imidlertid, at læreplanerne har vist sig at være en god støtte særligt i forhold til at højne institutionernes faglighed, og i nogle institutioner har de betydet, at man har "genopdaget" fagligheden, da den af forskellige årsager, bl.a. besparelser, har været nedprioriteret i en periode.

Men processerne omkring arbejdet med læreplaner har ikke været uden gnidninger. Der er bred enighed om, at det har været meget hårdt at arbejde med og lave læreplanerne. Særligt er skrifteligheden en stor udfordring for rigtig mange, og det er ikke kun medhjælperne, der har problemer på dette område, også mange pædagoger har og har haft det svært med de skriftlige opgaver. En anden ting, der er generel enighed om, er, at læreplanerne ikke specifikt har støttet arbejdet med de udsatte børn, hvilket kan hænge sammen med, at kun få institutioner har gjort sig konkrete overvejelser på dette område.

Undersøgelsen på læreplanområdet åbner op for mange mulige uddybende analyser. Selve problemerne og modstanden med læreplanerne kræver en nærmere analyse af, hvad det præcis er, man har modstand mod, hvad det er for skriftlige opgaver, der er vanskelige - er der måske tale om en "modningsfase" i institutionerne, hvor man har modstand, fordi der indføres nye ukendte opgaver, og at modstanden derfor ikke har noget isoleret med læreplanerne at gøre. Disse og lignende spørgsmål er interessante at analysere, både for at opnå yderligere kendskab til de enkelte institutioner, men også for at blive i stand til at forbedre læreplansarbejdet og lette processerne omkring arbejdet i institutionerne.

Effekt af strategier for udsatte børn

I det efterfølgende er lederne spurgt, hvorvidt de mener, at strategierne for socialt udsatte børn har effekt. Dette er bl.a. undersøgt, fordi meningen med sit daglige arbejde og arbejdsglæden styrkes af følelsen af og overbevisning om, at man kan gøre en reel forskel. 23 af de 29 institutioner giver udtryk for, at de omtalte strategier for arbejdet med socialt udsatte børn har effekt. Ingen institutioner mener, at

strategierne decideret ingen effekt har. Tre institutioner giver udtryk for, at strategierne kun har effekt i nogle tilfælde, mens én institution mener, at strategierne ikke har så stor effekt som ønsket, særligt pga. manglede ressourcer. En enkelt institution underlader helt at besvare spørgsmålet. Nedenstående tabel 10 viser den procentvise fordeling:

TABEL 10: EFFEKT AF STRATEGIER FOR SOCIALT UDSATTE BØRN

Effekt af strategier for socialt udsatte børn	
(et svar pr. institution)	
Ja	83 %
Nej	0 %
Både-og/i nogle tilfælde	14 %
Er abstrakt/taler udenom	3 %

Undersøgelsen viser, at stort set alle institutioner mener, at strategierne for udsatte børn har effekt - i hvert fald på kort sigt. Rigtig mange mener også, at strategierne kan have effekt både i skolen og voksenlivet. Men her fremhæves dog varierende forudsætninger for, at effekterne bliver langvarige, og her fokuseres primært på, hvilke oplevelser børnene får senere i livet, og ikke mindst her er skolen meget vigtig. De videre analyser på dette område kunne med fordel koncentreres om, hvilke forudsætninger, institutionerne mener, der er vigtige for at effekterne bliver langvarige. Desuden vil en nærmere analyse af hvilke yderligere foranstaltninger, der skal til i institutionerne, for at styrke strategierne og heraf effekterne være interessant. Mange institutioner har i denne sammenhæng indikeret, at en yderligere forbedret indsats handler om at få tilført midler, således at "én til én"- pædagogik bliver muligt, dvs. en pædagog til et barn. Men det kunne være gavnligt yderligere at få belyst, hvorfor en "én til én"-pædagogik er central, samt hvilke andre muligheder og begrænsninger man oplever at have i arbejdet med socialt udsatte børn.

Ledelses- og organisationsudviklingsfaktorer

Forskning peger på, at faktorer omkring en organisations ledelses- og organisationsudvikling kan have betydning for implementeringsgraden af en intervention (se Winter 1998; Jensen, B. & M. Rasbech. 2008. *Implementeringsprocesser i pædagogisk praksis – om konkretisering af ideer i en udviklingsproces med HPA-projektet som eksempel*). Derfor er der i interviewene stillet spørgsmål, der gør det muligt at belyse institutionernes overordnede ledelsesstil samt de overvejelser, lederne gør sig herom. Dertil kommer, at den konkrete tilrettelæggelse af institutionens kerneopgaver er et vigtigt aspekt med betydning for bl.a. den enkelte med-

arbejders oplevelse af mening i hverdagen, og det er i relation hertil afgørende, at der er sammenhæng mellem de daglige arbejdsopgaver og institutionens overordnede mål (Krogstrup 2006). Med disse faktorer søges relevante aspekter af de ledelsesmæssige overvejelser indfanget, herunder hvorvidt og hvordan der i institutionen er foretaget en prioritering af arbejdsopgaverne med henblik på at systematisere institutionens daglige arbejde (se i øvrigt bilag 7). For at belyse dette område er følgende spørgsmål undersøgt:

- Hvad er institutionens værdigrundlag
- Hvad er institutionens overordnede mål
- Arbejder institutionen projektorienteret
- Hvilke udviklingsprojekter har institutionen haft
- Hvordan organiseres det pædagogiske arbejde/projekter
- Er institutionen uddannelses/udviklingsorienteret

Værdigrundlag

I interviewet er lederne blevet spurgt, hvad grundlaget (værdigrundlaget) for deres ledelses- og organisationsstrategier er, samt hvordan de udfoldes. Mange interviewpersoner forstod ikke spørgsmålet eller havde meget svært ved at svare på det. I de situationer blev det omformuleret til, hvilke ledelsesmæssige tanker, lederne gør sig i forhold til deres personale. I analysen af dette spørgsmål har det i nogle institutioner været muligt at isolere ét udsagn, der samlet set dækker lederens overvejelser omkring institutionens ledelses- og organisationsgrundlag, mens de resterede institutioner ikke er kommet frem til en egentlig holdning på området, som nedenstående analyse viser. Tabel 11 viser den procentvise fordeling af de udsagn, der er fremført på området:

TABEL 11: LEDELSESMÆSSIGE VÆRDIGRUNDLAG

Ledelsesmæssige værdigrundlag (et svar pr. institution)	
Svarer abstrakt/taler udenom	24 %
Medbestemmelse	17 %
Ansvarlighed	14 %
Anerkendende tilgang	10 %
Værdibaseret ledelse	10 %
Demokratiske principper	7 %
Åbenhed	7 %
Respekt	7 %
Faglighed i centrum	3 %

Som nævnt indledningsvist er der flere institutioner, der ikke besvarer spørgsmålet, hvilket er tilfældet i syv ud af de 29 institutioner. I disse institutioner har det ikke været muligt at indkredse lederens ledelsesmæssige overvejelser. Det skyldes forskellige årsager, bl.a. er flere af lederne desorienterede over spøgsmålet og finder det svært at svare på, dertil kommer at man i den største af undersøgelsens kommuner er i gang med store ledelsesmæssige omstruktureringer, hvilket har betydet generel uklarhed på ledelsesområdet, samtidig med at mange nye ledere, uden tidligere ledelsesmæssig erfaring, er kommet til. Fem af de 29 institutioner giver udtryk for, at medarbejdernes medbestemmelse og indflydelse på eget arbejde er det overordnede ledelsesværdigrundlag, mens fire institutioner fremhæver ansvarlighed som det bærende element. Fire ledere har indført værdibaseret ledelse i deres institution, mens tre institutioner arbejder efter en anerkendende tilgang, to har åbenhed som det bærende princip, og i andre to institutioner ledes ifølge de demokratiske principper. Sidst har to institutioner respekten (for personale, børn og familier) i centrum, mens én har fagligheden som det ledelsesmæssige omdrejningspunkt.

På baggrund af denne undersøgelse tyder det på, at ledelse er et ubelyst og for mange ugennemtænkt område i daginstitutionerne. Dette understreges også af, at interviewet for mange af lederne udviklede sig til et refleksionsforum, hvor man i situationen reflekterede over ledelse som fænomen - både generelt og i forhold til egen institution. Det kunne på denne baggrund være interessant at undersøge området nærmere, bl.a. i forhold til hvorfor man i en stor del af institutionerne ikke har gjort sig særlige tanker om ledelse. Men det kan også være, at mange oplever et vakuum i forhold til ledelse og ikke ved, hvor de skal finde sparring og viden på området. Det er også et område, der fortjener nærmere analyse.

Overordnede mål

Undersøgelsen belyser også institutionernes målsætninger, og lederne er blevet spurgt, hvad institutionens overordnede generelle mål er. Mange af institutionerne har givet udtryk for, at man har flere overordnende mål, og da der ikke er bedt om en egentlig prioritering af målene, er det ikke muligt at rangordne de forskellige udsagn i forhold til hinanden. Ti af de 29 institutioner giver udtryk for, at det at have og skabe et godt arbejdsmiljø er et afgørende mål. Otte fremhæver det at sikre børnenes vilkår og trivsel som centralt, seks institutioners mål er bl.a. at være og forblive i positiv udvikling, mens fem institutioner henviser til de politisk fastsatte mål, som er anført i deres kontrakt (kontraktstyrede institutioner) og/eller i læreplanstemaerne/målene. I fire institutioner er målet åbenhed, mens det tillige for fire er ansvarlighed. I én institution er det at supplere familien og til en vis grad samfundet, et mål. Sidst er der tre institutioner, der ikke svarer meningsfyldt på

spørgsmålet eller svarer så abstrakt, at det ikke er muligt at kondensere et svar. Også her er svarene opgjort i procenter i nedenstående tabel 12:

TABEL 12: OVERORDNEDE MÅL

Overordnede mål (et svar pr. institution)	
Godt arbejdsmiljø	34 %
Rart sted for børn/sikre de bedste vilkår for dem	26 %
At være i udvikling	21 %
Kontrakt mål/læreplans mål	17 %
Åbenhed	14 %
Ansvarlighed	10 %
Supplere familien og samfundet	3 %
Svarer abstrakt/taler udenom	10 %

Også på dette område var flere interviewpersoner tøvende i deres besvarelser på linje med den usikkerhed, der var omkring de ledelsesmæssige overvejelser - dog i mindre grad. Mange vendte tilbage til overvejelser omkring institutionens pædagogiske arbejdsform, og flere sagde, at de har samme mål for personalet som for børnene. Også her udviklede interviewet sig til et forum for refleksion for mange af lederne, ligesom flere henviste til kontraktmål og andre nedskrevne mål. Området er, på linje med det forrige spørgsmål, et område der med fordel og af samme årsager som anført ovenfor kan belyses nærmere ved yderlige analyser.

Tradition for projektorienteret arbejde

I det efterfølgende er lederne spurgt, om man i institutionen arbejder projektorienteret. Ni af i alt 29 institutioner vurderer, at de arbejder projektorienteret, herudover er der yderligere 13 institutioner, der gør det periodevis. 6 institutioner arbejder ikke projektorienteret, mens en enkelte institution ikke ved, om den metode man anvender, kan beskrives som projektorienteret. Nedenstående tabel 13 giver et procentvist overblik:

TABEL 13: TRADITION FOR PROJEKTORIENTERETE ARBEJDE

Tradition for projektorienteret arbejde	
(et svar pr. institution)	
Ja	32 %
Nej	22 %
Indimellem	43 %
Ved ikke	3 %

Det skal her tilføjes, at den projektorienterede arbejdsmetode i institutionerne er et bredt begreb, hvilket belyses nedenfor.

Seneste arbejde med udviklingsprojekter

Besvarelserne på dette område er meget unikke, hvorfor der i det følgende er skitseret nogle overordnede tendenser og ikke en egentlig procentfordeling. De projekter, der arbejdes med i de institutioner, der arbejder projektorienteret, spænder vidt. Hovedparten af projekterne vil ikke kunne betegnes som egentlige udviklingsprojekter, men snarere som produktorienterede projekter eller en kombination af udviklings- og produktprojekter. Der er overordnede tre typer projekter, der går igen: Der er 1) de kommunalt eller politisk initierede projekter, som fx projekter omkring kontraktstyring, pædagogiske læreplaner, herunder krop og bevægelse, der som nævnt er fokusområde i en af de to interventionskommuner. Der er 2) de traditionsbundne projekter særligt omkring højtider som jule-, sommer- og høstfester, og sidst er der 3) projekter, som er initieret og tilrettelagt af institutionerne selv. Den sidst kategoris projekter kan overordnet kategoriseres i 7 områder. De mest populære områder er projekter inden for sport, fx fodboldturnering, Olympiade o.l., og projekter omkring relationer, fx med fokus på venskaber og/eller konflikthåndtering. Mange institutioner kører desuden projekter omkring deres store børn, dvs. den gruppe, der skal gøres skoleklar, disse projekter kan fx tilrettelægges i samarbejde med skolen. Andre meget brugte projekttemaer er natur og kultur som fx skov og bondegårdsliv, kunst, teater, gøgl og Melodigrandprix. Dertil kommer diverse projekter omkring sundhed og kost, indianere, "det gode børneliv" og førstehjælp.

Hvordan institutionerne arbejder projektorienteret, blev af stort set alle ledere omfortolket til et spørgsmål om, *hvad* projekterne typisk handler om, mere end det er den egentlige projektorienterede arbejdsmetode, lederne har beskrevet. Det hænger igen fint sammen med, at lederne ikke er vant til at arbejde didaktisk og processuelt, men har fokus på det, man kan kalde output i form af fx en sommerfest, en fodboldturnering eller en teaterforestilling. Dette ligger på linje med de

svar, der er afgivet omkring anvendelse af didaktiske modeller. Undersøgelsen lægger op til nærmere at undersøge, hvilke barrierer der findes for at arbejde mere projektorienteret - er det et spørgsmål om manglede tid og organisering, eller er det et produkt af, at man mange steder "gør som man plejer".

Organisering af det pædagogiske arbejde/projekter

I forlængelse af, hvorvidt man arbejder projektorienteret i institutionerne, er lederne spurgt, hvordan de organiserer det pædagogiske arbejde og projekter. Undersøgelsen viser, at organisering af det pædagogiske arbejde, aktiviteter og projekter sker på flere måder. Nedenstående tabel 14 giver en procentvis oversigt over de anvendte planlægningsmetoder:

TABEL 14: ORGANISERING AF DET PÆDAGOGISKE ARBEJDE

Organisering af det pædagogiske arbejde	
(flere svar pr. institution)	
Foregår på personalemøder	62 %
Der nedsættes et udvalg	31 %
Foregår på stuemøder	28 %
Det praktiske planlægges på ugemøde	17 %
Foregår i løbet af dagen	14 %
Tovholdere på aktiviteter	10 %
Foregår på pædagogiske (lukke)dage	7 %
Lederen laver en plan	7 %
Foregår i middagspausen	3 %
Foregår via en opsat seddel	3 %
Afsat ekstra individuelle timer til pædagogerne	3 %
På baggrund af pædagogiske læreplaner	3 %

For hovedparten af institutionerne sker planlægningen på personalemøder, nærmere betegnet for 18 ud af 29 institutioner. I ni institutioner nedsættes et udvalg eller en arbejdsgruppe, der udfærdiger planlægningen omkring det pædagogiske arbejde og aktiviteter. I otte institutioner finder planlægningen sted på stuemøder, mens fem institutioner har særlige ugentlige (post)møder, hvor det praktiske organiseres, så man har mere tid til de pædagogiske diskussioner på personalemøder. Fire institutioner planlægger aktiviteterne "i løbet af dagen" og "over hovedet på børnene", dvs. på legepladsen og lignende steder. Tre institutioner udpeger en specifik tovholder til at planlægge de enkelte aktiviteter, og to steder finder planlægningen af årets pædagogiske aktiviteter sted på de pædagogiske dage. Følgende udsagn næv-

nes af hver én institution: lederen laver en arbejds-/aktivitetsplan, planlægningen sker i middagspausen, man sætter en seddel med de forskellige aktiviteter op, hvor personalet skriver sig direkte på, man giver personalet individuelle fritimer til planlægning, og sidst planlægger en institution ud fra de pædagogiske læreplaner.

Undersøgelsen viser, at hovedvægten af institutionernes pædagogiske planlægning sker på personalemøder. Det kan evt. betyde, at planlægningen nogle steder sker på bekostning af substantielle pædagogiske diskussioner, da planlægning meget handler om "hvordan" og "hvornår". Dette skal også sammenholdes med, at 17 % af institutionerne holder ugemøder, hvor det praktiske håndteres. Det betyder, at man i de resterende 83 % af institutioner mange steder også håndterer de praktiske gøremål på p-møder, hvilket kan give endnu mindre plads til pædagogiske refleksioner og diskussion. Dette kræver imidlertid en nærmere empirisk analyse, da det ikke kan udelukkes, at man har andre foranstaltninger, hvorunder man varetager det praktiske. Under alle omstændigheder indikerer analysen, at yderligere undersøgelse af hvordan institutionerne planlægger og organiserer det pædagogiske arbejde vil være gavnligt på flere områder. Det vil bl.a. kunne give indsigt i institutionens refleksionsniveau samt i lederens ledelsesmæssige egenskaber i forhold til inddragelse af medarbejdere o.l.

Uddannelses-/udviklingsinstitution

I det efterfølgende er lederen spurgt direkte til, om man opfatter sin institution som værende uddannelsesorienteret og/eller udviklingsorienteret. 17 af de i alt 29 institutioner betegner deres institution som værende uddannelsesorienteret i forhold til kursusaktivitet ol. Tre institutioner er i mindre grad uddannelsesorienterede, mens otte ikke er uddannelsesorienterede. Lederen i den sidste institution ved endnu ikke, hvor uddannelsesorienteret personalet er, da hun er nyansat.

TABEL 15: UDDANNELSESORIENTERET INSTITUTION

Uddannelsesorienteret institution	
(et svar pr. institution.)	
Ja	59 %
Nej	28 %
lidt	10 %
Ved ikke	3 %

Som det fremgår af ovenstående tabel, er over halvdelen af institutionerne ifølge eget udsagn uddannelsesorienterede. Det er tankevækkende i lyset af, at kun godt 41 procent af institutionerne i udgangspunktet, dvs. ved HPA-projektets begyndel-

se, var motiveret for at deltage i projektet (se analyse af HPA-faktorer nedenfor). Der kan være mange årsager til, at man netop ikke har været motiveret for HPA-projektet, man besvarelserne illustrerer også, at det i en interviewsituation er "gratis"/"nemt" at svarer bekræftende på et udsagn.

I forbindelse med institutionernes uddannelsesorientering er der tillige spurgt til, hvorvidt man i institutionen har studerende, da det til en vis grad også vil kunne bruges som en indikator på institutionens udviklings- og uddannelsesgrad. Som nedenstående tabel viser i procent har 16 af de 29 institutioner studerende, mens de resterende 13 institutioner ikke har studerende.

TABEL 16: STUDERENDE

Studerende	
(et svar pr. institution)	
Ja	55 %
Nej	45 %

Det skal dog understreges, at det at have studerende ikke alene kan tages som et udtryk for, at institutionen er uddannelsesorienteret. I nogle institutioner handler det også om, at "få flere hænder", dvs. at det er en måde at opnominere personalegruppen, og i de fleste institutioner må man formode, at motivet for at tage studerende ind er en kobling mellem et reelt ønske om at være i udvikling og få ny inspiration, at være med til at hjælpe og påvirke kommende kolleger samt at få den omtalte udvidelse af personalegruppen. Men igen er der her rum for en nærmere analyse af, hvad lederen lægger i det at være udviklingsorienteret samt af hvilke barrierer, man oplever. I forhold til barrierer er ressourcer og manglende uddannelsesbevilliger fremhævet i enkelte interviews, men det kunne være givende at analysere evt. øvrige barrierer lidt nærmere, som fx om der er modstand i personalegruppen og evt. hvorfor, eller om der er mangel på tid og lyst osv.

Faktorer som relaterer sig til institutioners deltagelse i HPA-projektet

Faktorerne i relation til HPA-projektet belyser de aspekter af interventionsinstitutionernes arbejde med projektet, der formodes at spille ind på de endelige virkninger og effekter af interventionen (se i øvrigt bilag 8). Der er overordnet spurgt til følgende områder:

- Hvad er lederens motivation for projektet
- Hvordan organiseres HPA-projektet (tid, deltagere, metode etc.)
- Hvilken konkret planlægning finder sted
- Hvordan er de første faser i HPA-projektet gennemført

- Hvordan introduceres nye medarbejdere til HPA-projektet
- Hvordan er forældrene involveret i HPA-projektet
- Hvordan opfatter lederen sig som leder i HPA-projektet

Af ovenstående områder er besvarelserne omkring konkret planlægning i HPA-projektet, introduktion af nye medarbejdere til projektet, forældreinvolvering samt det at være leder i projektet ikke beskrevet systematisk, da det ikke har givet mening enten pga. unikke eller manglende besvarelser. Særligt omkring den konkrete planlægning af projektet er svarene mangelfulde, da langt de fleste institutioner på interviewtidspunktet alene har arbejdet med udfyldelse af hhv. screenings- og Gab-spørgeskemaer. Det samme gælder spørgsmålet om introduktion til projektet af nye medarbejdere. Generelt har ingen gjort sig overvejelser i den retning, og kun få har fået en ny medarbejder i perioden.

Motivation

I undersøgelsen er der spurgt til lederens og herunder institutionens motivation for HPA-projektet både på tidspunktet for interviewet og i den indledende fase af projektet. Undersøgelsen af dette område bunder i en formodning om, at motivation hos de direkte deltagere er en væsentlig og nødvendig faktor for at kunne implementere en intervention. I HPA-projektet er det pædagogiske personale ikke blot deltagere i projektet, men de er det "udførende led" af interventionen. Det er med andre ord dem, der skal udvikle de egenskaber, der skal generere interventionens effekter, dvs. opkvalificere børns sociale og læringsmæssige handlekompetencer. Derfor undersøges lederens motivation for projektet både ved projektets begyndelse og på interviewtidspunktet. Nedenstående tabel 17 viser institutionernes motivation på interviewtidspunktet:

TABEL 17: MOTIVATION PÅ INTERVIEWTIDSPUNKT

Motivation for HPA-projektet på interviewtidspunktet	
(et svar pr. institution)	
Ja	28 %
Nej	17 %
Lidt	55 %

Otte af 29 institutioner er på interviewtidspunktet motiveret for projektet. Det begrundes særligt i, at man generelt finder projektet spændende, bl.a. nævnes perspektiverne i at have fokus på både børnenes og pædagogernes kompetencer, samt at projektet giver gode udviklingsmuligheder for personalegruppen. 16 af de 29

institutioner giver udtryk for, at de er lidt motiverede. Denne kategori indebærer bl.a., at lederen er motiveret, men ikke har formået at få sin personalegruppe med, og at lederen i den "ideelle verden" gerne ville gøre noget mere ud af projektet, men af forskellige årsager, bl.a. ledelsesmæssige omstruktureringer, ikke ser sig i stand til at gøre det. Sidst er fem af de 29 institutioner ikke motiverede for projektet på interviewtidspunktet.

For at kunne kortlægge udviklingen i institutionernes motivation for projektet er lederne spurgt, hvordan deres motivation var ved projektets opstart. Her svarer 13 af 29 institutioner, at de ikke var motiverede for at gå ind i projektet, 12 institutioner var motiverede fra start, mens to var lidt motiverede. De resterende to institutioners ledere var ikke ansat i institutionen ved projektets begyndelse, og de kan derfor ikke udtale sig om motivationsniveauet på daværende tidspunkt.

Nedenstående tabel 18 viser den procentvise motivation ved projektets begyndelse:

TABEL 18: MOTIVATION VED PROJEKTETS START

Motivation ved HPA-projektets start	
(et svar pr. institution)	
Ja	41 %
Nej	45 %
lidt	7 %
Ved ikke/nyansat	7 %

Som det fremgår af tabel 17 og 18, er det svært at afgøre, hvorvidt motivationen for HPA-projektet er stigende eller faldende. På interviewtidspunktet er over halvdelen af institutionerne lidt motiverede, hvilket svarer nogenlunde til den andel, der var motiveret og lidt motiveret ved projektets begyndelse. På den måde ser motivationen rimelig konstant ud. Men der er sket et markant fald i den andel, der uden tøven kan sige, at de er motiverede, nemlig fra 41 procent ved projektets start til kun 28 procent på interviewtidspunktet. Dog er andelen af institutioner, der blankt erkender, at de ikke er motiverede faldet fra 45 procent til kun 17 procent. Så det overordnende indtryk er, at motivationen er småt stigende, hvilket skal sammenholdes med, at interviewene fandt sted i en periode, hvor institutionerne var afventende i forhold at modtage de individuelle kompetenceanalyseprofiler (Gab-analyserne).

Men undersøgelsen lægger op til at gennemføre nærmere analyser af forholdene omkring de institutioner, der ikke er motiverede for at belyse, om det er institutionelle interne forhold, der hæmmer motivationen, eller om det er projektet og

projektets set-up som sådan, der virker demotiverende. En kortlægning heraf vil være til gavn både i forbindelse med justeringer af HPA-projektet og for lignende fremtidige projekter. Desuden vil det i forbindelse med projektjusteringer og fremtidige projekter være nyttigt at undersøge, hvad det er, der er motiverende, for de institutioner, hvis motivation er høj.

Organisering af HPA-projektet og initiativtagning

I det følgende er lederne spurgt, hvordan de organiserer arbejdet med HPA-projektet i institutionerne. Som nævnt tidligere er det med det foreliggende interviewmateriale ikke muligt at systematisere, hvordan man i institutionerne organiserer HPA-projektet, hovedsageligt fordi der ikke er sket nogen form for organisering ud over udfyldelse af spørgeskemaer til hhv. screening af børns sociale og læringsmæssige kompetencer og til Gab-analyserne.

Derimod er det muligt at kortlægge, hvem i institutionerne der tager initiativ til HPA-relaterede opgaver. I 13 af de 29 institutioner er det lederen alene, der tager initiativ i projektet og organiserer planlægningen heraf. I ni institutioner er det tillige lederen, men i samarbejde med en udpeget HPA-tovholder, der organiserer projektet, i andre seks institutioner er det lederen og souschefen, der er initiativtagere, og i en enkelt institution er det souschefen i samarbejde med en tovholder, der tilrettelægger gennemførelse af projektet. Nedenstående tabel 19 giver et overblik over denne fordeling:

TABEL 19: HVEM ORGANISERER OG TAGER INITIATIV I HPA-PROJEKTET

Hvem organiserer og tager initiativ i HPA-projektet (et svar pr. institution)	
Leder	45 %
Leder og HPA-tovholder	31 %
Leder og souschef	21 %
Souschef og HPA-tovholder	3 %

Som det ses af tabellen, er det i udpræget grad lederne, der er primusmotor i HPA-projektet. Det kan hænge sammen med, at man foreløbigt ”kun” har udfyldt spørgeskemaer, hvilket rent timemæssigt har skullet koordineres i forhold til, at personalet var nødt til at ”gå fra” for at udføre denne opgave. Det kan formodes, at flere medarbejdere bliver involveret i planlægningen af projektet, når det egentlige udviklingsarbejde går i gang i institutionerne. Det understøttes desuden af, at langt størstedelen af institutionerne inddrager eller vil inddrage alle medarbejdere i arbejdet og opgaverne med HPA-pjojektet, som det fremgår af nedenstående tabel 20:

TABEL 20: HVEM DELTAGER I HPA-PROJEKTET

Hvem deltager	
(et svar pr. institution)	
Alle i personalegruppen	83 %
Kun pædagoger	17 %

Ovenstående tabel er et udtryk for, at i 24 af de 29 institutioner deltager hele personalegruppen i HPA-projektet, mens det kun er pædagogerne, der deltager i de øvrige fem institutioner. Undersøgelsen viser, at den generelle holdning er, at alle i personalegruppen, i hvert fald pædagogerne, deltager i arbejdet med HPA-projektet. Det signalerer, at projektet er relevant og gavnligt for alle medarbejdere, hvilket også understøttes at indtrykket fra interviewene.

De første faser i HPA-projektet

I det følgende analyseres ledernes besvarelser på spørgsmålet omkring, hvordan man har organiseret de første faser af HPA-projektet i institutionen. I de første faser af HPA-projektet har alle 29 interventionsinstitutioner udfyldt spørgeskemaer, dels i forbindelse med screeningen af børns sociale og læringsmæssige handlekompetencer, dels i forbindelse med Gab-profilerne. I lige knap halvdelen af institutionerne er dette det eneste, der er foretaget i projektet frem til interviewperioden. Dvs. at 14 af de 29 institutioner ikke har foretaget sig yderligere i projektet end at udfylde skemaerne. 11 institutioner har ud over skemaerne læst i Kvalifikationsmappen, mens én institution har læst en anden relevant artikel. I tre institutioner er lederne nyansatte, hvilket betyder, at de ikke har kendskab til, hvordan institutionen har arbejdet med de første faser af projektet.

Det må dog tilføjes, at i de 38 % af institutionerne, der har læst i Kvalifikationsmappen, er det meget få, der har læst systematisk i den. I langt den overvejende del har man læst sporadisk, evt. i forbindelse med et eksternt HPA-arrangement eller udfyldelse af spørgeskemaer. I de institutioner hvor man har læst, er det primært stoffet omkring in- og eksklusion og handlekompetencebegrebet, man har sat sig ind. Denne forholdsvist lave andel der har læst, på trods af at alle deltagere har sin egen personlige mappe, afspejler ikke nødvendigvis det egentlige billede af mappens anvendelse, da mange ledere giver udtryk for, at man ikke *forventer,* at personalet har læst, da de ikke har fået ekstra timer til rådighed til læsning. Det indikerer, at mange ledere i faget ikke har en forventning om, at medarbejderne opkvalificerer sig uden for arbejdstiden, men det indikerer også, at flere kan have læst uden lederens vidende, netop fordi hver enkelt medarbejder har en Kvalifikationsmappe.

På denne baggrund vil en nærmere analyse af, hvorfor man ikke har læst, være gavnlig. Mange mener Kvalifikationsmappen er svært tilgængelig, dvs. at den er skrevet i "forskersprog", som det kommer til udtryk i interviewene. Men det bliver også fremhævet af flere af de institutioner, der ikke har læst i mappen endnu, hvilket kan tyde på, at man på forhånd tror, at mappen er for svær uden at have set i den. Det vil være en fordel at få belyst denne problemstilling nærmere, da den kan afholde nogle fra helt at kigge i mappen.

Viden - og læringsfaktorer

Med den sidste kategori, viden - og læringsfaktorer, søges at indfange forskellige aspekter af viden og institutionernes brug af viden. Viden ses her i relation til professionens faglige område, dvs. at viden knytter sig til den pædagogiske praksis generelt og viden omkring udsatte børn og pædagogiske læreplaner i særdeleshed. Fokus er på faktorer, der kan være med til at belyse, hvad der på institutionsniveau fremmer og hæmmer anvendelse af ny viden, herunder hvordan viden bliver til videnbaseret handling i relationen mellem Kvalifikationsmappens vidensindhold og det fjerde vidensfelt, der er praksis viden. Formålet er bl.a. tentativt at kunne skitsere, hvorvidt den enkelte institution er præget af en udviklingsorienteret tilgang til viden, en søgende tilgang eller er præget af decideret modstand i forhold til (ny) viden (se bilag 9). Der er overordnet spurgt til følgende områder:

- Har man i institutionen et fælles lager af viden
- Hvordan tilegnes viden i forhold til udsatte børn og læreplaner
- Hvad er institutionens kilder til viden
- Hvornår opstår behovet for ny viden
- Hvordan anvendes ny viden
- Hvad er forholdet/samspilllet mellem praksis viden og HPA-viden
- Hvordan arbejdes med HPA-viden i fællesskabet
- Hvilket niveau af viden er nødvendigt i en institution i dag
- Hvilket niveau af viden er nødvendigt i forhold til HPA-projektet

Følgende to områder er ikke analyseret i denne kategori. Det er, dels hvordan HPA-viden anvendes i fællesskabet, da det ikke bidrager med nyt i forhold til det tidligere spørgsmål omkring HPA-projektets første faser (se ovenfor), og dels hvilket følt vidensbehov lederen sidder med i forhold til HPA-projektet. Det skyldes bl.a., at størsteparten af lederne som nævnt er afventende i forhold til Gab-analyserne, og at svarene er for unikke til systematisering.

Fælles "videnslager "

I det efterfølgende er lederen spurgt, om man oplever at have et fælles "lager" af

viden i institutionen. Dette område er belyst, da et fælles fagligt "lager" af viden i personalegruppen formodes at være væsentlig for at kunne arbejde ensartet og konsistent på tværs af personalegruppen i dagligdagen.

Godt halvdelen af institutionerne oplever at have et sådant, da 15 af de 29 ledere mener, at deres institution har fælles viden bl.a. om det pædagogiske arbejde med socialt udsatte børn og pædagogiske læreplaner. Tre institutioner mener at have delvist fælles viden, mens fire institutioner ikke oplever at have et fælles lager af viden. Fem institutioner svarer ukonkret på området. I de resterende 10 institutioner er lederne ikke i stand til at vurdere, om man har et fælles lager af viden på området, da de er nyansatte i institutionen. Nedenstående tabel 22 viser den procentvisefordeling:

TABEL 22: FÆLLES "LAGER" AT VIDEN

Har man fælles "lager" af viden i institutionen	
(et svar pr. institution)	
Ja	52 %
Nej	14 %
Delvist	10 %
Svarer ukonkret	17 %
Ved ikke/nyansat leder	7 %

Ovenstående viser, at der er potentiale for at udvide den fælles viden i institutionerne, og flere institutioner nævner netop HPA-projektet som en kilde til øget fælles viden og generel opkvalificering af personalegruppen. Desuden vil analyser, der belyser hvilken viden man primært savner i institutionernes, kunne være med til at fokusere vidensarbejdet. Samtidig vil det også være relevant at analysere metoder til at dele og oplyse om viden, således at alle medarbejderes viden i videst muligt omfang gøres tilgængeligt for så mange som muligt i det daglige arbejde.

Hvad gør man for at få mere viden, og hvad er kilder til viden?

I det følgende er lederne spurgt, dels hvad man gør for at opnå mere viden bl.a. i forhold til arbejdet med læring vedr. socialt udsatte børn og pædagogiske læreplaner, og dels hvilke kilder til viden institutionen bruger. Institutionerne har dels flere metoder til at få mere viden og dels flere kilder til viden. Nedenstående tabel 23 giver et indblik heri:

TABEL 23: KILDER TIL VIDEN

Institutionens kilder til viden (flere svar pr. institution.)	
Faglitteratur	66 %
Artikler	59 %
Kurser	41 %
Foredrag	28 %
PPR/eksperter	21 %
Netværk med andre institutioner	21 %
Kommunen/forvaltningen	14 %
Internettet	10 %
Lederen formidler (sin) viden	7 %
Studerende	3 %

De to områder, altså metoder til at få viden og kilder til viden, er i høj grad overlappende. Den mest anvendte kilde til viden er faglitteratur, 19 af 29 institutioner nævner denne form for viden tilegnelse, flere institutioner har deres eget lille "bibliotek" og er medlem af en pædagogisk bogklub. Derefter kommer artikler i tidsskrifter og fagblade, som 17 institutioner nævner, 12 institutioner bruger kurser som en vej til viden, otte henter oplægs- og foredragsholdere ind i institutionen udefra, mens seks institutioner nævner, at man trækker på eksperter herunder PPR, psykologer, konsulenter ol. Seks institutioner henter viden i tværinstitutionelle netværk, mens fire trækker på viden fra den kommunale forvaltning. Tre ledere nævner internettet som en kilde til viden, i to institutioner formidler lederen (sin) viden til personalet, mens man i en institution nævner de studerende som kilder til viden - særligt på det teoretiske område.

Undersøgelsen viser, at der er potentiale for at udvide kilderne til viden i mange institutioner, fx via netværksdannelse, ligesom en nærmere analyse af hvordan man bruger kilderne vil kunne bidrage med nyttig viden til justering af HPA-projektet, men også i udviklingen af fremtidige videntunge projekter.

Hvornår opstår behovet for ny viden?

I det følgende er lederne spurgt, hvornår behovet for ny viden opstår, dvs. i hvilke situationer oplever man et behov for at indhente viden. 16 af de 19 ledere oplever, at behovet for ny viden opstår i situationer, hvor man føler sig "på dybt vand" i forhold til et barn, og når man undrer sig over et barns reaktioner eller adfærd. Fem ledere giver udtryk for, at behovet for ny viden opstår løbende eller "hele tiden", tre nævner samspillet med forældrene som situationer, hvor et vidensbehov kan

opstå, ligeledes 3 nævner situationer, hvor der opstår noget nyt i børnegruppen, fx hvis børnene pludselig er meget interesserede i at lege læge-lege eller kysse hinanden, eller det kan være i overgangssituationer, hvor de store børn skal forbedres til skolen. To ledere oplever, at behovet for viden opstår som følge af den politiske debat, mens en leder har løbende behov for ny viden i forbindelse med institutionens handicapbørn, ligesom en oplever at deres studerende stiller spørgsmål, der kræver ny viden. Sidst er der to institutioner, der svarer så ukonkret, at det ikke er muligt at beskrive, hvornår behovet for ny viden opstår. Tabel 24 nedenfor giver et overblik over kilderne/metoderne til viden:

TABEL 24: HVORNÅR OPSTÅR BEHOVET FOR NY VIDEN

Hvornår opstår behovet for ny viden (flere svar pr. institution)	
Når man undrer sig over et barns adfærd	55 %
Hele tiden/løbende	17 %
I samspillet med forældrene	10 %
Ved nye opgaver fx læreplaner	10 %
Når der opstår nyt i børnegruppen	10 %
Inspiration udefra fx den politiske debat	7 %
Ved handicappede børn	3 %
Ved spørgsmål fra studerende	3 %
Ukonkret svar	7 %

Undersøgelsen viser, at behovet for ny viden i institutionerne i høj grad udløber af en påvirkning indefra i institutionen og som oftest pga. et barns adfærd. Men behovet kan også opstå som følge af ydre påvirkninger, fx nye opgaver eller en heftig politisk debat på et fagligt relateret område. Særligt i forhold til at honorere de interne behov for viden, er kendskab til det øvrige personales viden på det pågældende område afgørende. Dvs. at det handler om at opbygge et så fyldestgørende og eksplicit lager af viden i institutionen, så det hurtigt står klart, om den nødvendige viden skal indhentes udefra, eller om vidensressourcerne allerede findes i institutionen.

Anvendelse af ny viden

I det følgende er ledernes overvejelser omkring, hvordan man i institutionen anvender ny viden analyseret**.** Ved anvendelse af ny viden forestås først og fremmest, hvordan institutionen forholder sig, når en medarbejder har været på kursus. Som det ses af nedenstående tabel 25, er der udpræget konsensus om, at en medarbejder der har været kursus, fremlægger et referat heraf på et personalemøde.

TABEL 25: ANVENDELSE AF NY VIDEN

Anvendelse af viden fra kurser	
(et svar pr. institution)	
Det refereres på personalemøde	72 %
Det er personligudvikling for den enkelte	10 %
Man laver kun kollektivudvikling	7 %
Man gør ikke noget systematisk/konkret	10 %

I 21 af de 29 institutioner er det fast kutyme, at når en medarbejder har været på kursus, så giver denne et referat af kursets indhold på det næstkommende personalemøde. Tre institutioner ser derimod kursusaktivitet som kilde til personlig udvikling for de enkelte medarbejdere og ser derfor ikke behov for, at personen formidler indholdet på et personalemøde. To institutioner laver udelukkende kollektiv udvikling, dvs. at alle i personalegruppen udvikles ved at være på samme kurser, eller man har fælles faglige indlæg i institutionen. Tre institutioner gør ikke noget konkret for at anvende ny viden.

Undersøgelsens resultater på området omkring anvendelse af ny viden kan tolkes og ses som et udtryk for, at institutionerne mangler metoder til at udbrede, bruge og integrere ny viden i det daglige arbejde. En sådan konklusion kræver nærmere analyse, men det skal tilføjes, at der i interviewene flere gange blev givet udtryk for, at lederen havde en opfattelse af, at et referat af et kursusindhold på et personalemøde ofte ikke var tilstrækkeligt til at motivere resten af gruppen til at indhente og bruge viden på det nye område.

Forholdet og samspillet mellem praksisviden og HPA-viden

I det følgende er lederne spurgt, hvilke tanker de gør sig om forholdet mellem praksisviden og HPA-viden, og hvordan man i institutionen arbejder med at få disse former i spil med hinanden. Dette område er relevant at belyse, da forskning peger på, at ny viden, der integreres i eksisterende viden eller praksis kommer lettere og hurtigere i anvendelse, end hvis der ikke findes nogen referencer til kendt viden eller praksis. På denne baggrund er lederne spurgt, hvorvidt man oplever et samspil mellem eksisterende praksisviden og den nye HPA-viden.

Dertil svarer 16 af de 29 institutioner, at man oplever, at praksisviden og HPA-viden er i samspil med hinanden, og at HPA-viden supplerer den praktiske, dagligе pædagogiske viden. Men 11 institutioner mener ikke, at de to former for viden er koblet til hinanden på undersøgelsestidspunktet, størsteparten heraf fremhæver imidlertid, at det er noget man vil til at arbejde på, særligt håber mange ledere, at HPA-projektets Gab-analyser bliver indgangsvinklen til at koble HPA-viden tætte-

re til praksis. To institutioner svarer uklart på spørgsmålet, hvilket gør det umuligt at vurdere, hvorvidt de to vidensformer er i spil i de pågældende institutioner.

TABEL 26: SAMSPIL MELLEM PRAKSIS VIDEN OG HPA-VIDEN

Samspil mellem praksis viden og HPA-viden	
(et svar pr. institution)	
De er i samspil på interviewtidspunktet	55 %
De er endnu ikke i samspil	38 %
Ukonkret svar	7 %

Undersøgelsen viser, at i over halvdelen af institutionerne er praksisviden og HPA-viden i spil med hinanden. Dette skal ses i lyset af, at det egentlige udviklingsarbejde ikke var igangsat i institutionerne på interviewtidspunktet. I de institutioner hvor samspillet allerede eksisterer, vil det i udviklingsarbejdet være muligt at fortsætte denne integration af HPA-viden i praksis. Desuden tyder resultatet på, at mange af de teoretiske overvejelser, der ligger i projektet, er velkendte i flere af institutionerne, hvilket også kommer til udtryk i flere interview. Særligt viden omkring inklusion og eksklusion fremhæves flere gange som værende særligt interessant og passe "godt ind" i flere af institutionernes øvrige arbejde. Men der er samtidig en stor gruppe, hvor de to vidensformer ikke er i samspil. Her er det ifølge teorien afgørende, at disse institutioner finder fokusområder, der er overlappende, dvs. hvor der i arbejdet med HPA-projektet arbejdes videre på institutionens allerede eksisterende viden og behov. Det kan fx være at forbinde arbejdet med læreplaner til arbejdet med HPA-projektet og således bruge læreplansarbejdet som et afsæt for HPA-projektet (se i øvrigt Rasbech & Jensen. 08. *Evaluering af lokale udviklingsprocesser. Om model- og metodeudvikling i evalueringsperspektiv (/e-bog).*

DEL III

TYPOLOGIBESKRIVELSE

I rapportens Del III indledes med nogle overordnede karakteristika ved de undersøgte paradigmer. Efterfølgende belyses typologiens paradigmer teoretisk som oplæg til, at paradigmerne appliceres og beskrives i forhold til HPA-projektets 29 interventionsinstitutioner.

Forskning har påvist to grundlæggende forskellige paradigmer inden for den pædagogiske praksis, som benævnes et innovationsparadigme og et kompensationsparadigme. Paradigmerne er modsatrettede i deres samlede pædagogiske strategier, grundholdninger, udviklings- og innovationsorientering. Identifikationen af paradigmerne bygger på et læringssociologisk grundlag, der lægger vægt på, at børns læring og udvikling er knyttet til den sociale kontekst i og omkring institutionen og de forventninger, den anerkendelse, implicitte og eksplicitte kommunikation, det pædagogiske personale møder barnet med, samt barnets muligheder for at indgå i lærende fællesskaber (Jensen 2005a, 2007a). Endvidere peger forskning i implementering af 'ny' viden gennem metode- og kompetenceudvikling i en pædagogisk praksis på, at graden af implementeringssucces knytter sig til mulighederne for samt måden hvorpå den institutionelle læring varetages (Jensen 2005b). Dvs. at udvikling af den pædagogiske praksis ikke blot handler om forandring af praksis, men om fornyelse af praksis på måder, som fortrænger tidligere praksis (Siggaard Jensen 2007). I relation hertil er et begreb om social innovation under udvikling og søges bl.a. videreudviklet og præciseret gennem HPA-projektets institutionsbeskrivelser og - typologi.

To paradigmer

I det følgende uddybes de to paradigmer, og de knyttes an til institutionstypologien i HPA-projektet, der udformes med afsæt i de gennemførte institutionsbeskrivelser. Hensigten er at anvende paradigmerne dels som et analytisk grundlag for en typologi af interventionsinstitutionerne i HPA-projektet og dels med henblik på at operationalisere de to paradigmer.[3]

3 I undersøgelsen 'Kan daginstitutioner gøre en forskel?' (Jensen 2005) er de to paradigmer yderligere beskrevet og de er igen uddybende analyseret i en senere sammenfattende analyse (Jensen, 2007).

De to paradigmer adskiller sig overordnet set i det pædagogiske personales syn på de udsatte børns adfærd og de signaler, børn med særlige behov sender omkring mistrivsel og/eller grænsesøgende adfærd. Signalerne vurderes ifølge to forskellige rationaler:

1. Som udtryk for at barnet er bærer af "fejl og mangler" (individperspektivet)
2. Som udtryk for problemer i den omgivende kontekst og bl.a. i forhold til at barnet har mangelfulde muligheder for at udvikle og udfolde sine ressourcer (kontekst- og læringsmiljøperspektivet).

De forskellige opfattelser af det udsatte barns problematik giver anledning til at være opmærksom på dels nogle risikoprocesser, der ud fra et teoretisk grundlag i sig selv kan være med til at fastholde eller forstærke aspekter af negativ social arv og udsathedens psykologiske konsekvenser, og dels at de institutionelle processer omkring hverdagens daginstitutionsliv måske er skruet sådan sammen, at det der foregår, dvs. selve pædagogikken, ikke forstås af de børn, der ikke kender "sproget" eller "koderne". Det kan skabe en "forkerthedsfølelse" hos barnet, der forstærkes af det pædagogiske personales vurdering af, at barnet har nogle fejl og mangler. Denne tænkning gør, at socialt udsatte børn bliver mere "udsatte" (Bernstein 2001), idet barnets adfærd tolkes ud fra de koder, som institutionen bygger på og ikke ud fra barnets egne koder. Det betyder, at sproget og det "usagte" bliver svært for barnet at forstå, og der sker en række differentieringsprocesser i hverdagens pædagogik, der er med til at ekskludere det udsatte barn yderligere. Som følge heraf dannes der i barnets erfaringsverden et mønster af forventninger til samspillet med andre i den sociale og samfundsmæssige omverden (Mead 2005 [1934]), og barnet konstruerer en personlig "epistemologi", der for det udsatte barns vedkommende sandsynligvis handler om, at "Jeg er ikke god nok", "Jeg er forkert" og/eller "Jeg duer ikke til noget - hverken hjemme eller i børnehaven" (Jensen 2002a, 2002b). Andres forventninger slår således om i det enkelte barns selvopfattelse, og hvis det er negative eller lave forventninger, der gentagne gange møder barnet, bliver det negative selvbillede sandsynligvis permanent.

Det pædagogiske personales håndtering af barnets signaler, i form af måden hvorpå man konkret giver respons på barnets udtryk i dagligdagen, den måde man "ser" og "forstår" barnets signaler som udtryk for noget andet og mere grundlæggende end blot "vanskelig adfærd", bliver i dette teoretiske udgangspunkt afgørende for barnets muligheder og videre udvikling, samt for institutionens mulighed for at gøre en reel positiv forskel for barnet. Hvis det pædagogiske personale har for travlt, måske som følge af at man har ansvar for andre børn med samme signaler som udtryk for særlige behov, kan det desuden tage tid, før det enkelte barns signaler ses, høres og forstås. Eller hvis det grundlæggende syn på det udsatte barn

er, at det er præget af "fejl og mangler", så er en kompensationsorienteret tilgang nærliggende, og som teoretisk beskrevet er denne tilgang i sig selv med til at forstærke udsathedsproblemastikken og fastholde de negative "onde cirkler".

Kompensationsorienteret paradigme

Det pædagogiske personales handlemønstre inden for kompensationsparadigmet fremhæver fejlsøgning og deraf risiko for marginalisering og stigmatisering af det enkelte barn. De anvendte strategier over for socialt udsatte børn knytter sig særligt til indberetning og ansøgning om støttepædagog, psykolog o.l. Men en ekstern part. fx en støttepædagog. vil ofte forstærke eksklusionsprocessen yderligere, idet dennes opgave udelukkende er fokuseret på arbejdet med det indberettede barn. Indledningsvist sker der ofte det, at barnet tages ud af sin sammenhæng, hvilket gør, at de øvrige børn oplever det at have en støttepædagog som noget særligt, og der sker således en slags "specialundervisning" fra tidligste alder. For det udsatte barn betyder det desuden, at barnet i mange timer på en dag kun er sammen med én voksen, og selvom støttepædagogen kan være i gang med at støtte barnets sociale adfærd, skabes en kunstig situation, da barnet konstant er dobbelt udsat, idet støttepædagogen "overvåger" barnet og dets adfærd, samtidigt med at man fratager barnet muligheden for at opnå social integration i den øvrige gruppe. Institutioner bruger oftest støttepædagogen som støtte til det enkelte barn, hvilket betyder, at det igen er risikobarnet, som kommer i fokus, mens det grundlæggende stigmatiseringsproblem lades urørt. Den overordnede konflikt er forskellen mellem et ressourcesyn i den generelle pædagogiske praksis og diagnosetænkningen, og i den sammenhæng bliver det et spørgsmål om, hvorvidt de positive effekter af institutionens pædagogik "når" eller "ikke når" alle børn (Bernstein 2001).

Det er netop det diagnoseprægede, som udsatte børn oftest mødes med fra tidligste alder, der gør, at paradigmet deler børn i to hovedkategorier: på den ene side børn, der ikke klarer sig godt (børn præget af mangler, fejl og særlige behov), og på anden side børn, der klarer sig godt personligt, socialt og intellektuel (de kompetente børn). Formodningen er her, at en af de væsentligste marginaliseringsmekanismer kommer fra "systemet" selv i form af en fastgroet tro på, at tests og synliggørelse er forudsætninger for at identificere de udsatte børns fejl og mangler, og derfor bliver en integreret del af strategierne for udsatte børn, at fokusere på problemerne for at kunne isolere og løse dem.

Men denne udvikling kan vendes, hvis der arbejdes målrettet med fortællingen eller fortællingerne omkring barnet - både den fælles og den individuelle, så der opbygges et sprog med udgangspunkt i det udsattes barns ressourcer og kapaciteter. Men strategierne for de børn, der forekommer at være "sprogfattige", er ofte kun rettet mod sprogstimulering (kompensation). Derved overses den vigtige bag-

vedliggende pointe, at udsatte børn måske kun har en historie at fortælle, som ikke matcher de øvrige børns historier, eller som ikke passer ind i institutionens koder/sprog, det kan også være, at barnets historie er så smertefuld, at han eller hun ikke vil fortælle den i den pågældende sammenhæng. Med andre ord matcher udsatte børns koder ikke de fremherskende koder i institutionen, og resultatet kan blive, at udsatte børn betragtes som børn, der "holder sig udenfor" eller bliver "holdt udenfor". Skal denne udvikling vendes, kan der som nævnt arbejdes med at udvikle og skabe en *fælles* historie i institutionen.

Innovationsorienteret tilgang

I det innovationsorienterede paradigme fremhæver det pædagogiske personale alle børns ressourcer og kapaciteter. Et udsat barns selvopfattelse støttes og styrkes ved, at man i institutionen arbejder ud fra et ressourcesyn og på den baggrund forsøger at opstille nye typer af forventninger til barnet og børnegruppen som helhed. Et ressourcesyn kan komme til udtryk ved, at man i princippet arbejder ens med alle børn, idet der tages afsæt i det enkelte barns kompetencer. Det betyder, at de institutioner, der søger at skabe en "ny start" og gøre en langsigtede forskel for socialt udsatte børn, arbejder mere eller mindre bevidst på at undersøge og forandre de koder (og fortællinger), der kan virke ekskluderende på nogle børn, til koder (og fortællinger), der *også* fungerer i relation til udsatte børns forudsætninger, og ikke mindst deres behov for at lære og at udvikle egne handlekompetencer.

Endvidere har man i innovationsorienterede institutioner en bevidsthed om, at konteksten er med til at skabe børn. Man arbejder derfor med at ændre konteksten, så der tilrettelægges aktiviteter, der ved at tage udgangspunkt i barnets ressourcer kan støtte barnets svage sider. Derved ændres omgivelsernes forventninger til barnets præstationsmuligheder i konteksten i visheden om, at forventningerne til børn også skaber børns forventninger til sig selv. Man forsøger således at arbejde konkret og eksplicit med skiftende kontekster og lader udsatte børn prøve sig selv af i nye situationer og aktiviteter, som stiller dem mere lige med de øvrige børn. I forlængelse heraf knytter tilgangen sig netop til en øget fokusering på, at alle børn (og voksne) lærer gennem skabende fællesskaber, og at det samtidig er ved det pædagogiske personales egen kompetenceudvikling gennem interne kvalificeringsstrategier og efteruddannelse, at væsentlige skridt mod forandring og fornyelse (innovation) tages. Men der er tale om en lang processuel udvikling, da det tager lang tid at opbygge og vende et udsat barns selvbillede.

De to skitserede tilgange til det pædagogiske arbejde, som særligt kommer til udtryk i arbejdet med udsatte børn, er således 1) en kompenserende tilgang, der især fokuserer på børns fejl og mangler, og som er traditionel og individorienteret i sin strategiforståelse og sit læringssyn og 2) en innovativ tilgang, der især foku-

serer på børns ressourcer, kompetencer, positive forventninger og den pædagogiske konteksts muligheder i den henseende. En nyere dansk undersøgelse bekræfter netop, at de to paradigmer er på færde, og at de angiver to modsatrettede paradigmer, der kæder børnesyn, pædagogiske principper og synet på strategier for udsatte børn sammen og i bund og grund angiver et bestemt læringssyn (Jensen 2007). De to paradigmers overordnede karakteristika er sammenfattet i nedenstående tabel 27:

TABEL 27: DE TO PARADIGMER

	Kompensationsorientering	**Innovationsorientering**
Den pædagogiske opgave	Omsorg Opdragelse Relationsarbejde	Udvikling og dannelse Læring Kombination af relations- og didaktisk arbejde
Indsatser	Fejl og mangler Intellektuelle, sociale og følelsesmæssige mangler, negativ adfærd i fokus	Ressourcer Positive forventninger Betydning af kontekst Kompetenceudvikling
Effekt	Effekt her og nu – ikke på længere sigt Daginstitutioner kan/skal give luftforandring og et åndehul som kompensation	Effekt her og nu og videre frem gennem livet i form af øgede livschancer Daginstitutioner kan/skal give kompetenceløft og ”gøre en forskel”

Efter inspiration: Jensen 2007:107

Almindeligvis bygger en institution sit pædagogiske arbejde på enten det ene eller det andet paradigme. Hvis det ser ud til, at paradigmerne fungerer side om side, fx ved at en stue arbejder anderledes end en anden stue, vil det være problematisk ud fra paradigmernes grundlæggende sociale læringsteoretiske perspektiv, da perspektiverne netop er modsatrettede i læringsyn, menneskesyn og begreber om normalitet og udsatte børn. Som en institutionel indsats får paradigmerne derfor samlet set vidt forskellige konsekvenser for det pædagogiske arbejde.

Her kommer lederens ledelsesstrategier, organisationsudvikling og arbejde med viden som en lærende institution i fokus, sammen med faktorer som tidligere forskning peger på har betydning for implementeringsgrad og effekter af en udviklingsorienteret intervention. Det er faktorer, som er identificeret som afgørende for hele måden, den pædagogiske praksis udfoldes, forandres og fornys på det konkrete plan, og som baseres på institutionens pædagogiske grundholdninger til udsatte børn, strategier og udvikling af praksis, samt institutionens åbenhed og villighed over for udvikling og innovation. Disse faktorer er i tråd med de i HPA-projektet undersøgte, som danner grundlag for at kategorisere HPA-projektets interventionsinstitutioner i en typologi.

I HPA-projektets institutionstypologi er antagelsen, at det bagvedliggende pædagogiske paradigme influerer på effekter af interventionsstrategien. Derfor kobles institutionstypologien til de effektmålinger, der finder sted i form af screeningen af udviklingen i børns sociale og læringsmæssige handlekompetencer. Det er netop det bagvedliggende paradigme, der undersøges i institutionsbeskrivelserne, ud fra en antagelse om, at relevante pædagogiske faktorer knytter sig til og kan beskrives af institutionens leder i forhold til at kunne belyse den pædagogiske praksis i institutionens daglige arbejde. Fokus er organisationskulturen på det pædagogiske område, dvs. på formelle og uformelle pædagogiske normer, herunder hvad der er "passende" opgavevaretagelse i institutionen, og hvilke tanker man gør sig om ledelses- og organisationsudvikling. I forlængelse heraf antages det, at et innovationsparadigme fremmer effekter af interventioner, og at et interventionstiltag, der skal fremme udsatte børns livschancer ved at styrke børns sociale og læringsmæssige handlekompetencer, derfor må bygges op over et grundsyn i tråd med det identificerede innovationsparadigme.

Institutionernes paradigmeorientering identificeres hovedsageligt i en kobling mellem de pædagogiske og de ledelses- og organisationsudviklingsorienterede faktorer.[4] Undersøgelsesområderne beskrives i institutionsbeskrivelserne og belyser relevante opfattelser bl.a. af institutionens kerneydelse, anvendelse af didaktiske modeller, læreplaner samt beskrivelser af strukturen af en dag. Tilsammen antages disse at være tilstrækkelige indikatorer på at identificere institutioners grundholdning til arbejdet med udsatte børn og derigennem identificere institutio-

4 Det må tillige formodes, at der kan være andre forhold af betydning for implementeringssuccesen, det kan fx være interesse- og rollekonflikter, netværksdannelser og ydre strukturændringer, som er udenfor den enkelte daginstitutions påvirkning, og som kan vanskeliggøre udvikling og innovation af den pædagogiske praksis. Disse forhold vil kunne identificeres ved videregående og mere eksplorative analyser af det empiriske materiale.

nens aktuelle paradigme. I analysens første del på vej mod en typologi er tesen således, at et innovationsparadigme er første skridt på vejen mod positive effekter af HPA-projektets intervention.

Denne antagelse, om at de pædagogiske faktorer påvirker effekter af interventionen, suppleres i fremtidige HPA-analyser af antagelser om, hvad der skal til for at vende udviklingen i institutioner, der arbejder overvejende kompensationsorienteret, men som gerne vil fremme mulighederne for udsatte børn. Der er her tale om et behov for, ikke alene at skabe en forandring, men at skabe egentlige fornyelsesprocesser ved social innovation, hvilket kræver et minimum af ledelses- og organisationsudviklingspotentiale, som det også fremgår af implementeringsforskningen og det læringssociologiske perspektiv (Jensen 2005a, Jensen 2007a: kap. 7).

Institutionstypologi

På baggrund af den teoretiske redegørelse af de to paradigmer udformes i det følgende en institutionstypologi. Kategoriseringen af de enkelte institutioner i typologien: innovationsorienteret, kompensationsorienteret eller hverken eller (en mellem kategori) har fundet sted på baggrund af en helhedsvurdering af de gennemførte interview, med særlig opmærksomhed på sammenhængen omkring institutionens strategier for socialt udsatte børn og ledernes retorik omkring pædagogiske overvejelser, værdigrundlag og ledelse. Ud over den eksakte inddeling af hvor mange institutioner, der falder inden for hver type, beskrives kort, hvilke empiriske fællestræk, der kan uddrages af kategoriseringen.

Overvejende innovationsorienterede institutioner

Af de 29 deltagende interventionsinstitutioner kan fem kategoriseres som værende overvejende innovationsorienterede (Bilag 10). Det svarer til 17 % af institutionerne. I udvælgelsen af denne gruppe af institutioner er der, ud over at være lagt vægt på de beskrevne karakteristika, empirisk tilkendegivet følgende fælles træk for de overvejende innovationsorienterede institutioner.

Fælles for de innovationsorienterede institutioner i HPA-projektet er, at institutionerne generelt har fokus på og tager udgangspunkt i det enkelte barns - men også sit personales - ressourcer og behov. I den daglige pædagogiske praksis arbejder man fx efter ”Den integrerende baggrund” (Daniela Cecchin 1999) eller ”Teorien om de mange intelligenser” (Howard Gardner 1999, 1993, 1993/1983).

Strategierne for socialt udsatte børn er først og fremmest en anerkendende tilgang både til børnene, men også til børnenes forældre, fx arbejder man i en institution bevidst på, at få forældrene til at se ressourcerne i sit/sine børn. Derudover arbejder institutionerne bevidst med konteksten ved at gruppere børnene i mindre grupper, hvor alle, men i særlig grad de udsatte børn, kan lykkes med de ting, de

laver og således få styrket selvtilliden. Dvs. at der i udgangspunktet ikke laves anderledes pædagogisk over for udsatte børn, de indgår som en naturlig del af den øvrige børneflok, samtidig med at det pædagogiske personale har øje for, dels at bruge børnenes ressourcer og kompetencer og her integrere de ting børnene ikke er så gode til, og dels at arbejde på at anvende de kompetente børns ressourcer konstruktivt til at få integreret de mindre stærke børn i fællesskabet.

Fælles for institutioner i denne kategori er også, at der ikke fokuseres ensidigt på kompenserende tiltag som støttepædagoger, indberetninger, handleplaner, manglende ressourcer o.l., selvom de institutioner, der har mange socialt udsatte børn, dog nævner disse tiltag, men de anvendes kun som et supplement og ikke som den egentlige pædagogik på området. Dertil kommer, at institutionerne har en præcis definition på socialt udsatte børn, samtidigt med at man opererer med en bred vifte af udsathedssymptomer.

Overvejende kompensationsorienterede institutioner

Af de 29 deltagende interventionsinstitutioner kan 16 kategoriseres som værende overvejende kompensationsorienterede (Bilag 10). Det svarer til 55 % af institutionerne. I denne gruppe af institutioner er der, ud over at være lagt vægt på de beskrevne karakteristika, empirisk tilkendegivet følgende fællestræk.

Fællestrækkene hos de kompensationsorienterede institutioner er hovedsageligt omkring de anvendte strategier for socialt udsatte børn. Strategierne er centeret om samarbejde med eksterne parter som støttepædagoger, talepædagoger, psykologer, PPR o.l. samt at lave indberetninger til relevante myndigheder for at søge om ekstra tilskud. Desuden laver man i nogle tilfælde interne handleplaner, der beskriver barnets problemer, som oftest for at alle i personalegruppen skal kende til disse. Enkelte institutioner sender også de udsatte børn ud af huset til fx sprogcentre o.l., eller man henter en rådgiver ud i institutionen for at observere et barn med henblik på, om der skal søges støtte og/eller ekstra midler. Det er således hovedparten, der beskriver anvendelse af disse strategier, men der er tillige en gruppe i denne kategori, der ikke kan formulere nogen egentlige strategier for socialt udsatte børn, ud over at man snakker om dem i personalegruppen og med deres forældre. Det skyldes ikke, som det ses hos de innovationsorienterede institutioner, at man har gjort sig bevidste tanker om, at der ikke skal foretages noget ekstraordinært for denne gruppe, men derimod at man ikke har gjort sig systematiske overvejelser omkring, hvad man som institution kan gøre for socialt udsatte børn.

Denne kategori er, bl.a. på grund af sin størrelse, mere differentieret end de innovationsorienterede institutioner. Det ses bl.a. omkring deres forhold til kerneopgaven, hvor en gruppe i kategorien er meget tydelig på, at hverdagen handler om omsorg og tryghed, mens en anden gruppe er mere søgende og uklar og ikke rigtigt

lykkes med at definere hverken kerneopgaven eller pædagogiske principper. Denne delgruppe er tillige uklar omkring, hvorvidt man har fælles viden i institutionen, eller man tilkendegiver direkte, at man ikke har et fælles "videnslager", ligesom nogle institutioner ikke er uddannelsesorienterede.

Et andet omdrejningspunkt for mange institutioner i kategorien er manglende ressourcer og vanskeligheder med at få tilført flere midler, som for flere er en daglig kilde til bekymring, der opfattes som en konkret barriere både for det daglige arbejde, men også for mulighederne for at gøre en forskel for socialt udsatte børn.

Sidst skal det nævnes, at der i denne kategori er flere nyansatte ledere, der ud over ingen ledererfaring at have, også skal finde deres ben i den nye institution. Det kan ikke afvises, at flere af dem vil anspore en innovationsorienteret tilgang - eventuelt inspireret af HPA-projektet.

Hverken/eller-institutioner

Af de 29 deltagende interventionsinstitutioner kan otte institutioner hverken kategoriseres som værende overvejende innovations- eller kompensationsorienterede. Det svarer til 28 % afinstitutionerne (Bilag 10).

Generelt for de institutioner, der hverken kan kategoriseres som innovationsorienterede eller kompensationsorienterede, gælder, at der sker et tydeligt skift i retorik, hvad angår institutionernes beskrivelser af anvendt pædagogik og de strategier, der anvendes over for udsatte børn. Det anerkendende ressourcesyn på barnet som individ er slået igennem, ligesom de pædagogiske overvejelser omkring kerneopgave og principper forekommer reflekterede og velovervejede, og flere nævner, at man har en ens pædagogisk tilgang til alle børn, tilsammen peger det i retning af en innovationsorienteret tilgang. Men hvad angår anvendte strategier for udsatte børn, sker der generelt et skift i retning af en mere kompensationsorienteret retorik, hvor institutionernes fokus er eksternt hjælp fra støttepædagoger, talepædagoger o.l. samt indberetninger. Alternativt er der, som det også ses i de kompensationsorienterede institutioner, enkelte institutioner, der ikke har gjort sig mange tanker omkring strategier for udsatte børn og således ikke har "tænkt" den innovationsorienterede tankegang til ende. I nogle institutioner hænger det sammen med, at man ikke oplever at have socialt udsatte børn, i hvert fald ikke flere end den generelle pædagogik kan bære i hverdagen, hvorfor man ikke har gjort sig særlige tanker på området og derfor blot gør, hvad "man plejer" for udsatte børn.

Samtidig er der flere af institutionerne i denne mellemkategori, der eksplicit giver udtryk for, at de ikke er uddannelsesorienterede, og dertil kommer, at enkelte har direkte modstand mod HPA-projektet, hvilket er forhold, der kan indikere, at man ikke som sådan er udviklingsorienteret. Men den overordnede opfattelse af denne kategori er, at institutionerne er mere på vej mod en innovationsorienteret

pædagogisk retning end en kompensationsorienteret, hvilket må formodes at bliver yderligere understøttet af institutionernes deltagelse i HPA-projektet.

Konklusion

Nedenstående tabeller 27 og 28 giver et overblik over fordelingen af institutionerne i typologien. I tabel 27 ses, at over halvdelen af undersøgelsens institutioner er overvejende kompensationsorienterede, små 30 % er på vej i retning af en mere inkluderende og ressourcepræget pædagogisk tilgang, mens de sidste ca. 17 % af institutionerne kan karakteriseres som overvejende innovationsorienterede. I tabel 28 fremgår det, hvordan de kodede institutioner fordeler sig i typologien:

TABEL 28: INSTITUTIONSTYPOLOGI

INSTITUTIONSTYPOLOGI	Antal	Procent
Innovationsorienteret	5	17
Kompensationsorienteret	16	55
Hverken eller	8	28

TABEL 29: KATEGORISERING AF INSTITUTIONERNE I TYPOLOGIEN

INSTITUTIONSTYPE	**INSTITUTIONSKODE**
Innovationsorienterede	11
	15
	19
	26
	9
Kompensationsorienterede	10
	13
	16
	17
	18
	21
	22
	25
	27
	29
	1

	2
	3
	4
	6
	7
Hverken – eller	12
	14
	20
	23
	24
	28
	5
	8

Dvs. at det kun er i en minoritet af institutionerne, at ideen om kompetenceudvikling, herunder fremme og styrkelse af eksisterende ressourcer hos de udsatte børn, er en integreret del af de forebyggende strategier. Derimod fokuserer strategierne i majoriteten af institutionerne på et fejl- og mangelsyn, der risikerer at fastholde og forstærke børnenes udsathed. Resultatet viser, at der eksisterer et stort potentiale for udvikling af undersøgelsens institutioner, og for knap 1/3 er denne udvikling allerede så småt i gang. Disse "hverken/eller"-institutioner skal yderligere styrkes i deres udvikling, og her er det særligt omkring strategier for udsatte børn, at et løft i en innovationsorienteret retning vil være fremmende. For de kompensationsorienterede institutioner må det derimod formodes, at den igangværende institutionelle udvikling (hvis en sådan overhovedet eksisterer, i enkelte af kategoriens institutioner er der en direkte opgivende og resignerende stemning) skal vendes i samspil med en holdningsændring til det pædagogiske arbejde generelt og synet på udsatte børn i særdeleshed.

I HPA-projektet er en formodning, at deltagelse i projektet i sig skal være med til at fremme en innovationsorienteret institutionel udvikling, dels som en bekræftelse af at man er på rette vej i de institutioner, der allerede arbejder innovationsorienteret eller tenderer dertil, og dels som anvisning af en "ny" konstruktiv vej at gå for de institutioner, der endnu bekender sig til en kompensationstilgang. Det er en udvikling, der kan blive initieret ved at arbejde deltagerorienteret og således udvikles ved at udvikle nye pædagogiske rationaler og arbejdsmetoder på linje med det teoretiske rationale i HPA-projektet (Nygren 2006/08).

En anden overordnet antagelse, der ligger i HPA-projektet og specifikt i udar-

bejdelsen af institutionsbeskrivelserne og den deraf følgende typologi, er en forventning om, at man i de institutioner, der allerede arbejder innovationsorienteret, vil se en relativt hurtigere udvikling i børns sociale og læringsmæssige handlekompetencer sammenlignet med gruppen af kompensationsorienterede institutioner. Denne formodning vil blive afprøvet ved en sammenlignende analyse af typologien og screeningens resultater.

REFERENCER

Bernstein, B. (2001). Klasseforskelle og pædagogisk praksis. I: Bernstein, B. (red.). *Pædagogik, diskurs og magt.* København: Akademisk Forlag.

Cecchin, D. (1999). *Den integrerede baggrund*. København: Forlaget Børn & Unge.

Evaluering om loven af pædagogiske læreplaner. (2006). København: Ministeriet for Familie- og Forbrugsanliggender.

Gardner, H. (1999). *Intelligence reframed. Multiple intelligences for the 21st Century.* Glasgow: Fontana Press.

Gardner, H. (1993). *Multiple intelligences: The theory in practice*. New York: Basic Books.

Gardner, H. (1993/1983). *Frames of mind*. New York: Fontana Press.

Jensen, B. (2007). *Social arv, pædagogik og læring - i daginstitutioner.* København. Hans Reitzels Forlag.

Jensen, B. (2007/08). *Social arv – om social arv, ulighed i livschancer og målgrupper og forskningsmæssige perspektiver for HPA-interventionen.* HPA-serie No. 1. Arbejdspapir 1. Senere udgivet i HPA-projektets e-bogsserie. København: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag

Jensen, B. & M. Rasbech. (2008). *Implementeringsprocesser i pædagogisk praksis – om konkretisering af ideer i en udviklingsproces med HPA-projektet som eksempel.* København: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag. E-bøger

Jensen, B. (2005a). *Kan daginstitutioner gøre en forskel – en undersøgelse af daginstitutioner og social arv.* København. Socialforskningsinstituttet.05:08

Jensen, B. (2005b). *Kompetence- og metodeudvikling i daginstitutioner – Om implementering af "ny" viden i praksis.* København: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.

Jensen, B. (2002a). *Kompetence og pædagogisk design.* Socialpædagogisk Bibliotek. København: Gyldendal.

Jensen, B. (2002b). *Sundhed og sårbarhed. Store børns beretning om sundhed og*

hverdagsliv. København: Hans Reitzels Forlag.

Krogstrup, H. K.(2006). *Evalueringsmodeller*. København: Academica.

Kvale, S. (1997). *Interview – En introduktion til det kvalitative forskningsinterview*. København: Hans Reitzels Forlag.

Mead, G. H. (2005 [1934]). *Sindet, selvet og samfundet*. København: Akademisk Forlag.

Melhuish, E. C. (2003). *A literature review of the impact of early years provision upon young children, with emphasis given to children from disadvantaged backgrounds*. University of London: Institute for the Study of Children, Families & Social Issues.

Nygren, P. (2006/2008). *At udvikles ved at udvikle – En model for deltagerstyrelse forandringsprocesser i HPAs udviklingsdel.* HPA-serie No. 1. Arbejdspapir 13.Senere udgivet i HPA-projektets e-bogserie. København: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.

Petersen, K. E. (2008). *Daginstitutioners betydning for udsatte børn – en forskningsoversigt*. HPA København: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag. E-bøger

Rasbech. M. & B. Jensen. (2007/2008). *Evaluering af lokale udviklingsprocesser. Om model- og metodeudvikling i evalueringsperspektiv*. HPA-serie No. 1. Arbejdspapir 14. Senere udgivet i HPA-projektets e-bogserie. København: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.

Siggaard Jensen, H. (2007). *An Overview of Research on Innovation (upubliceret paper)*

Vaus, D. D. (2001). *Research Design in Social Research*. London*:* Sage Publications.

Wahlgren, B., S. Høyrup, K. Pedersen og P. Rattleff. (2002). *Refleksion og læring*. København: Forlaget Samfundslitteratur.

Winter, S. (1994). *Implementering og effektivitet – offentlig forvaltning i Danmark.* Århus: Forlaget Systime.

BILAG

BILAG 1: INTERVIEWGUIDE

HPA-PROJEKTET

Institutionsbeskrivelser

Forudsætninger for intervention i daginstitutioner
- mekanismer af betydning for effekter af intervention

Januar/februar 2007

v. Mie Rasbech, DPU

BAGGRUND

Institution: _____ **Dato:_____**
Selvejende:__ Kommunal:__
Tid:_____
Børnehave:__ Integreret:__

Hvem deltager i interviewet?
Leder:_____ Hvor længe har du været leder i institutionen?_____
Souschef:_____
Pædagog:_____
Andre:_____

1. Rammefaktorer

1.a: Hvordan er medarbejdernes kønsfordeling?
Antal kvinder:_____
Antal mænd: _____

1.b: Hvordan er forholdet i antal af pædagoger og medhjælpere?
Antal pædagoger:_____
Antal pædagogmedhjælpere:_____

1.c: Har du som leder taget efter – og/eller videreuddannelse?

1.c.1: Præcist hvilke, hvor længe og på hvis opfordring?

Lav Middel Høj
1.d: Hvorledes er ancienniteten i medarbejdergruppen?
1.e: I hvilken grad er I plaget af langtidssygemeldinger?
1.f: Hvordan er personaleomsætningen generelt?
1.g: Hvad er medarbejdernes gennemsnitlige alder?

Hvordan er normeringen? 1
.h: Antal børn_____
1.i: Antal børn pr. voksen_____
1.j: Antal børn pr. pædagog___
1.k: Antal stuer_____
1.l: Antal børn pr. stue_____
1.m: Opdeling i stue el. funktion:_____

Godt Middel dårligt
1.n: Hvordan fungerer det tværfaglige arbejde
med støttepædagoger?
1.o: Hvordan fungerer samarbejdet med forvaltningen?

2. PÆDAGOGISKE FAKTORER

Socialt udsatte børn, er børn, der er socialt udsatte som konsekvens af en række socialt belastende baggrundsfaktorer, som forældre med lav indkomst, lav eller ingen uddannelse, arbejdsløshed og eneforsørgerstatus, hvilket kan øge børnenes risiko for problemer i dagtilbuddet, skolen og i ungdomsuddannelsen.

2.a: Hvordan opfatter I kerneopgaven i dagens daginstitutioners arbejde?

2.b: Hvad mener I, at daginstitutionerne skal bibringe børnene?

2.c: Hvilke generelle pædagogiske principper arbejder I ud fra?

2.d: Hvordan bruger I didaktiske modeller?
Eksempel?

2.e: Kan I identificere socialt udsatte børn?

2.e.1: Hvordan definerer I socialt udsatte børn?
Eksempel?

2.f: Hvilke strategier for arbejdet med socialt udsatte børn anvender I?

2.f.1: Og i forhold til deres forældre?

2.g: Hvordan arbejder I med pædagogiske læreplaner? - Hvad gør I konkret?

2.g.1: Hvad gør I konkret i forhold til socialt udsatte børn?

2.g.2: Hvilke konsekvenser har loven for det pædagogiske arbejde generelt?

2.g.3: Og specifikt i forhold til socialt udsatte børn?

2.g.4: Synes I at arbejdet med pædagogiske læreplaner støtter arbejdet med socialt udsatte børn?

2.h: Tror I strategierne for socialt udsatte børn har effekt – gør en forskel?
2.h.1: Kort sigt (her og nu)?___
2.h.2: Langt sigt (i skolen)?___
2.h.3: På længere sigt (i voksenlivet)?___

2.i: Hvordan ser en dag ud hos jer - begrund hvorfor?

3. LEDELSES- OG ORGANISATIONSFAKTORER

3.a: Hvad er grundlaget (værdigrundlaget) for dine ledelses- og organisationsstrategier – og hvordan udfoldes det?

3.a.1: Og i forhold til socialt udsatte børn?

3.b: Hvilke overordnede generelle mål har I?

3.b.1: Og i forhold til socialt udsatte børn?

3.b.2: Hvordan føres de ud i livet?

3.c: Arbejder I projektorienteret?

3.c.1: Hvordan?

3.d: Hvilke udviklingsprojekter har I haft de seneste år?

3.d.1: På hvis initiativ er de igangsat?

3.e: Hvordan organiserer I det pædagogiske arbejde/projekter? (tid, dialog, refleksion)

3.f: Er I generelt uddannelsesorienteret (søgende) i institutionen, fx i forhold til kurser og efteruddannelse?

4. HPA-PROJEKTET

4.a: Hvad er din motivation for HPA-projektet som leder nu?

4.a.1: Og før vi gik i gang med projektet?

4.b: Hvordan organiserer I arbejdet med HPA-projektet?

4.b.1: Hvem tager initiativ? (leder, medarbejder, konsulenter?)

4.b.2: Hvem deltager?
Eksempel?

4.c: Hvilke planer arbejder I efter i HPA-projektet – og hvorfor?

4.d: Hvordan har I arbejdet med de første faser af HPA-projektet – beskriv?

4.e: Hvordan vil I introducere nye medarbejdere til HPA-projektet (hhv. medhjælpere og pædagoger)?

4.f: Hvordan har I involveret forældrene i HPA-projektet?

4.g: Hvordan ser du dig selv som leder i HPA-projektet – alt i alt?

5. VIDEN – OG LÆRINGSFAKTORER

Viden forstås her i forhold til professionens faglige område. Dvs. viden knytter sig til den pædagogiske praksis generelt og viden omkring socialt udsatte børn og pædagogiske læreplaner i særdeleshed.

5.a: Har I fælles viden om det pædagogiske arbejde med socialt udsatte børn og pædagogiske læreplaner?

5.a.1: Hvilken viden?

5.a.2: Hvordan er forholdet mellem pædagogernes, medhjælpernes og lederens viden – og hvordan arbejder I med det?

5.b: Hvad gør I for at få mere viden i forhold til arbejdet med læring vedr. socialt udsatte børn og pædagogiske læreplaner?

5.c: Hvad er dine og institutionens kilder til viden?

5.d: Hvornår opstår behovet for ny viden?

5.d.1 Individuelt?

5.d.2: I fællesskabet?

5.e: Hvordan bruger I viden, fx når en/flere har været på kursus?

5.f: Hvilke tanker gør du dig om forholdet mellem praksis viden og HPA-viden?

5.f.1: Hvordan arbejder I med at få disse former i spil med hinanden?

5.g: Hvordan arbejder I med HPA-viden i fællesskabet? (generelt – mange stikord)

5.h: Hvilket vidensniveau er nødvendigt for at kunne udføre det daglige arbejde i institutionen?

5.h.1: For at kunne deltage i HPA-projektet?

5.i: Hvilken viden har du nu brug for i forhold til HPA-projektet (hvad vil du gøre)?

BILAG 2:
KODNING AF RAMMEFAKTORER

Bilaget illustrerer hvordan de enkelte items/spørgsmål inden for kategorien rammefaktorer er kodet. Parenteserne angiver hvor mange af de i alt 29 institutioner, der har fået den pågældende kode.

Item 0.a: År som leder
Kodet på en skala fra 0-3
0 = 0 til 1 år (ingen erfaring) (9 insti.)
1 = 1 til 3 år (lidt erfaring) (3 insti.)
2 = 4 til 10 år (mellem erfaring) (7 insti.)
3 = 10 år og derover (meget erfaring) (10 insti.)

Item 1.a: Fordelingen af kvinder og mænd i institutionen
Kodet på en skala fra 0-3:
0 = 0 % op til 5 % mænd (3 insti.)
1 = 5 % op til 15 % mænd (9 insti.)
2 = 15 % op til 25 % mænd (8 insti.)
3 = 25 % og derover (9 insti.)

Item 1.b: Fordelingen mellem pædagoger og pædagogmedhjælpere i institutionen
Kodet på en skala fra 0-3
0 = Under 50 % pædagoger (3 insti.)
1 = mellem 50 op til 60 % pædagoger (8 insti.)
2 = mellem 60 op til 70 % pædagoger (12 insti.)
3 = 70 % og derover (6 insti.)

Item 1.c: Leders efter eller videreuddannelse
Kodet på en skala fra 0-2
0 = ingen (13 insti.)
1 = lidt (8 insti.)
2 = meget (8 insti.)

Item 1.d: Ancienniteten i medarbejdergruppen
Kodet på en skala fra 0-2
0 = lav (2 insti.)
1 = middel (12. insti)
2 = høj (15 insti.)

Item 1.e: Graden af langtidssygemeldinger
Kodet på en skala fra 0-2
0 = høj (4 insti.)
1 = middel (3 insti.)
2 = lav (22 insti.)

Item 1.f: Generel personaleomsætningen
Kodet på en skala fra 0-2
0 = høj (2 insti.)
1 = middel (9 insti.)
2 = lav (18 insti.)

Item 1.g: Medarbejdernes gennemsnitlige alder
Kodet på en skala fra 0-2
0 = lav og høj (11 insti.)
1 = middel (18 insti.)

Item 1.i: Antal børn pr. voksen
Kodet på en skala fra 0-3
0 = 7 børn og derover (5 insti.)
1 = 6 børn (7 insti.)
2 = 5 børn (9 insti.)
3 = 4 børn (8 insti.)

Item 1.j: Antal børn pr. pædagog
Kodet på en skala fra 0-3
0 = 15 børn og derover (1 insti.)
1 = 10 op til 15 børn (5 insti.)
2 = 8 op til 10 børn (10 insti.)
3 = Under 7 børn (13 insti.)

Item 1.m: Stue- eller funktionsopdeling
Kodet på en skala 0-1
0 = stue (19 insti.)
1 = funktion (10 insti.)

Item 1.n: Kvaliteten af det tværfaglige arbejde med støttepædagoger, talepædagoger ol.
Kodet på en skala fra 0-2
0 = dårligt (0 insti.)
1 = middel (3 insti.)
2 = godt (23 insti.)
Ikke relevant/har ikke svaret = (3 insti.)

Item 1.o: Kvaliteten af samarbejdet med forvaltningen
Kodet på en skala fra 0-2
0 = dårligt (3 insti.)
1 = middel (13 insti.)
2 = godt (9 insti.)
Ikke relevant/har ikke svaret = (4 insti.)

BILAG 3: RAMMEFAKTORER – INSTITUTIONSVIS

INSTITUTIONSKODE		**1**	**3**	**2**	**5**	**7**
	KODNING					
0.a	År som leder (kode)	20 (3)	0 (0)	6 (2)	18 (3)	3 (1)
1. Rammefaktorer						
1.a	(antal kvinder/antal mænd)	10/1 (9,1 %)	9/0 (0,0 %)	18/1(5,3 %)	11/1(8,3 %)	7/3 (30,0 %)
	(% mænd), kode	1	0	1	1	3
1.b	(antal pæd./antal medhj.)	7/4 (63,6 %)	4/5 (44,4 %)	13/6 (68,4 %)	9/3 (75,0 %)	6/4 (60,0 %)
	(% pæd.), kode	2	0	2	3	2
1.c	Værdi 0-2 (0 mindst efteruddannelse)	0	0	2	1	2
1.c.1	Værdi 0-2					
1.d	Værdi 0-2: Lav = 0, Middel = 1, Høj = 2	1	2	1	2	1
1.e	Værdi 0-2: Lav = 2, Middel = 1, Høj = 0	1	0	0	2	2
1.f	Værdi 0-2: Lav = 2, Middel = 1, Høj = 0	2	1	0	0	2
1.g	Dikotom: Lav + Høj = 0, Middel = 1	0	0	1	1	1
1.h	Antal børn	63	47	75	60	58
1.i	Antal børn pr. voksen (afrundet) (kode)	6 (1)	6 (1)	4 (3)	5 (2)	6 (1)
1.j	Antal børn pr. pædagog (afrundet) (kode)	9(2)	12 (1)	6 (3)	7 (3)	9 (1)
1.k	Antal Stuer	3	3	6	3	3
1.l	Antal børn pr. stue	21	16	18 (BH)	20	20
1.m	Stue = 0, funktion =1	0	0	0	0	0
1.n	Værdi 0-2: Godt = 2, Middel = 1, Dårligt = 0	2	2	2	2	2
1.o	Værdi 0-2: Godt = 2, Middel = 1, Dårligt = 0	1	1	1	2	2
I alt		16	8	18	22	20

INSTITUTIONSKODE		**8**	**9**	**6**	**4**
	KODNING				
0.a	År som leder (kode)	10 (3)	19 (3)	20 (3)	7 (2)
1. Rammefaktorer					
1.a	(antal kvinder/antal mænd)	13/1 (7,1 %)	13/3 (18,8 %)	16/5 (23,8 %)	14/0 (0,0 %)
	(% mænd), kode	1	2	2	0
1.b	(antal pæd/antal medhj.)				
	(% pæd.), kode	9/4 (69,2 %)	9/7 (56,3 %)	9/12 (42,9 %)	8/6 (57,1 %)
		2	1	0	1
1.c	Værdi 0-2 (0 mindst efteruddannelse) 2	2	0	0	
1.c.1	Værdi 0-2				
1.d	Værdi 0-2: Lav = 0, Middel = 1, Høj = 2	1	1	1	1
1.e	Værdi 0-2: Lav = 2, Middel = 1, Høj = 0	2	2	2	2
1.f	Værdi 0-2: Lav = 2, Middel = 1, Høj = 0	1	2	2	2
1.g	Dikotom: Lav + Høj = 0, Middel = 1	1	1	1	1

1.h	Antal børn	68	72	80	50	
1.i	Antal børn pr. voksen (afrundet) (kode)	5 (2)	5 (2)	4 (3)	4 (3)	
1.j	Antal børn pr. pædagog (afrundet) (kode)	8 (2)	8 (2)	9 (2)	6 (3)	
1.k	Antal Stuer	4	4	4 (1)	3	
1.l	Antal børn pr. stue	23	24	40 (BH)	17	
1.m	Stue = 0, funktion =1	0	0	0	0	
1.n	Værdi 0-2: Godt = 2, Middel = 1, Dårligt = 0		2	2	2	
1.o	Værdi 0-2: Godt = 2, Middel = 1, Dårligt = 0	1	2	0	2	
I alt		18	22	18	19	

INSTITUTIONSKODE		**13**	**20**	**17**	**11**	**16**
	KODNING					
0.a	År som leder (kode)	11 (3)	5 (2)	0 (0)	0 (0)	15 (3)
1. Rammefaktorer						
1.a	(antal kvinder/antal mænd)	15/2 (11,8 %)	5/1 (16,7 %)	7/1 (12,5 %)	11/2 (15,4 %)	6/2 (25,0 %)
	(% mænd), kode	1	22	1	2	3
1.b	(antal pæd./antal medhj.)	9/8 (52,9 %)	4/2 (66,7 %)	3/5 (37,5 %)	7/6 (53,8 %)	5/3 (62,5 %)
	(% pæd.), kode	1	2	0	1	2
1.c	Værdi 0-2 (0 mindst efteruddannelse)	1	1	1	0	1
1.c.1	Værdi 0-2					
1.d	Værdi 0-2: Lav = 0, Middel = 1, Høj = 2	2	1	2	2	2
1.e	Værdi 0-2: Lav = 2, Middel = 1, Høj = 0	2	2	2	2	2
1.f	Værdi 0-2: Lav = 2, Middel = 1, Høj = 0	2	1	1	2	2
1.g	Dikotom: Lav + Høj = 0, Middel = 1	0	1	0	0	0
1.h	Antal børn	69	46	66	65	55
1.i	Antal børn pr. voksen (afrundet) (kode)	4 (3)	8 (0)	8 (0)	5 (2)	7 (0)
1.j	Antal børn pr. pædagog (afrundet) (kode)	8 (2)	12 (1)	22 (0)	9 (2)	9 (2)
1.k	Antal Stuer	5	3	4	5	3
1.l	Antal børn pr. stue	14	15	17	13	18
1.m	Stue = 0, funktion =1	0	0	1	1	1
1.n	Værdi 0-2: Godt = 2, Middel = 1, Dårligt = 0	2	2	2	2	-
1.o	Værdi 0-2: Godt = 2, Middel = 1, Dårligt = 0	1	2	-	1	1
I alt		20	17	10	17	17

INSTITUTIONSKODE		**23**	**22**	**28**	**10**	**15**
	KODNING					
0.a	År som leder (kode)	0 (0)	15 (3)	0 (0)	0 (0)	6 (2)
1. Rammefaktorer						
1.a	(antal kvinder/antal mænd)	10/0 (0 %)	7/2 (22,2 %)	12/3 (20,0 %)	6/3 (33,3 %)	8/1 (11,1 %)
	(% mænd), kode	0	2	2	3	1
1.b	(antal pæd./antal medhj.)	8/2 (80,0 %)	6/3 (66,7 %)	9/6 (60,0 %)	5/4 (55,6 %)	6/3 (66,7 %)
	(% pæd.), kode	1	2	0	1	2
1.c	Værdi 0-2 (0 mindst efteruddannelse),	0	2	1	0	0
1.c.1	Værdi 0-2					

1.d	Værdi 0-2: Lav = 0, Middel = 1, Høj = 2	2	2	2	1	2
1.e	Værdi 0-2: Lav = 2, Middel = 1, Høj = 0	2	2	0	2	2
1.f	Værdi 0-2: Lav = 2, Middel = 1, Høj = 0	2	1	2	2	2
1.g	Dikotom: Lav + Høj = 0, Middel = 1	0	0	0	1	0
1.h	Antal børn	58	40	60	54	41
1.i	Antal børn pr. voksen (afrundet) (kode)	6 (1)	4 (3)	4 (3)	6 (1)	5 (2)
1.j	Antal børn pr. pædagog (afrundet) (kode)	7 (3)	7 (3)	7 (3)	11 (1)	7 (3)
1.k	Antal Stuer	3	2	2	-	2
1.l	Antal børn pr. stue	19	20	30	-	20
1.m	Stue = 0, funktion =1	0	1	0	1	0
1.n	Værdi 0-2: Godt = 2, Middel = 1, Dårligt = 0	2	1	2	2	1
1.o	Værdi 0-2: Godt = 2, Middel = 1, Dårligt = 0	1	0	-	2	1
I alt		16	22	17	17	18

INSTITUTIONSKODE		**25**	**24**	**14**	**12**	**29**
	KODNING					
0.a	År som leder (kode)	0 (0)	7 (2)	15 (3)	6 (2)	14 (3)
1. Rammefaktorer						
1.a	(antal kvinder/antal mænd	10/4 (28,6 %)	11/3 (21,4 %)	7/3 (30,0 %)	9/1 (10,0 %)	7/3 (30,0 %)
	(% mænd), kode	3	2	3	1	3
1.b	(antal pæd./antal medhj.)	12/2 (85,7 %)	8/6 (57,1 %)	7/3 (70,0 %)	8/2 (80.0 %)	7/3 (70,0 %)
	(% pæd.), kode	3	1	3	3	3
1.c	Værdi 0-2 (0 mindst efteruddannelse)	0	2	0	2	1
1.c.1	Værdi 0-2					
1.d	Værdi 0-2: Lav = 0, Middel = 1, Høj = 2	2	2	2	1	1
1.e	Værdi 0-2: Lav = 2, Middel = 1, Høj = 0	2	1	2	2	2
1.f	Værdi 0-2: Lav = 2, Middel = 1, Høj = 0	2	2	1	2	1
1.g	Dikotom: Lav + Høj = 0, Middel = 1	1	1	1	1	1
1.h	Antal børn	58	52	52	40 (12)	57 (13)
1.i	Antal børn pr. voksen (afrundet) (kode)	4 (3)	4 (3)	5 (2)	5 (2)	6 (1)
1.j	Antal børn pr. pædagog (afrundet) (kode)	5 (3)	7 (3)	7(3)	7 (3)	8 (2)
1.k	Antal Stuer	3	3	3	4	3
1.l	Antal børn pr. stue	19	20/12	17	10	19
1.m	Stue = 0, funktion =1	0	0	0	1	0
1.n	Værdi 0-2: Godt = 2, Middel = 1, Dårligt = 0	2	1	2	-	2
1.o	Værdi 0-2: Godt = 2, Middel = 1, Dårligt = 0	-	1	2	2	1
I alt		21	21	24	22	21

INSTITUTIONSKODE		**18**	**19**	**27**	**21**	**26**
	KODNING					
0.a	År som leder (kode)	0 (0)	5 (2)	0 (0)	3 (1)	3 (1)
1. Rammefaktorer						
1.a	(antal kvinder/antal mænd)	8/3 (27,3 %)	7/3 (30,0 %)	9/3 (25,0 %)	9/2 (18,2 %)	13/1 (7,1 %)
	(% mænd), kode	3	3	3	2	1

1.b	(antal pæd./antal medhj.)	7/4 (63,6 %)	6/4 (60,0 %)	6/6 (50,0 %)	7/4 (63,3 %)	8/6 (57,1 %)
	(% pæd.), kode	2	2	1	2	1
1.c	Værdi 0-2 (0 mindst efteruddannelse)	1	2	0	0	0
1.c.1	Værdi 0-2					
1.d	Værdi 0-2: Lav = 0, Middel = 1, Høj = 2	2	1	2	0	0
1.e	Værdi 0-2: Lav = 2, Middel = 1, Høj = 0	2	1	0	2	2
1.f	Værdi 0-2: Lav = 2, Middel = 1, Høj = 0	2	2	2	1	1
1.g	Dikotom: Lav + Høj = 0, Middel = 1	1	1	1	0	1
1.h	Antal børn	52	52	72	84	64 (40/24)
1.i	Antal børn pr. voksen (afrundet) (kode)	5 (2)	5 (2)	6 (1)	8 (0)	8 (0)
1.j	Antal børn pr. pædagog (afrundet) (kode)	7 (3)	9 (2)	12 (1)	12 (1)	6 (3)
1.k	Antal Stuer	3	2	3	3	4
1.l	Antal børn pr. stue	-	40/12	24	28	
1.m	Stue = 0, funktion =1	1	1	0	1	1
1.n	Værdi 0-2: Godt = 2, Middel = 1, Dårligt = 0	2	2	2	2	2
1.o	Værdi 0-2: Godt = 2, Middel = 1, Dårligt = 0	0	2	1	-	1
I alt		20	23	14	12	14

BILAG 4: PLACERING PÅ RAMMEFAKTORER

Bilaget giver et overblik over, hvordan institutionerne placerer sig i de fire kategorier omkring rammefaktorer. Parentesen angiver hvor mange institutioner, der er i den pågældende kategori.

Gruppe 0: Dårlige rammefaktorer (1)
Institution 3

Gruppe 1: Rammefaktorer under middel (4)
Institution 17
Institution 27
Institution 21
Institution 26

Gruppe 2: Middel rammefaktorer (12)
Institution 1
Institution 2
Institution 8
Institution 6
Institution 4
Institution 20
Institution 11
Institution 16
Institution 23
Institution 28
Institution 10
Institution 15

Gruppe 3: Rammefaktorer over middel (12)
Institution 5
Institution 7
Institution 9
Institution 13
Institution 22
Institution 25
Institution 24
Institution 14
Institution 12
Institution 29
Institution 18
Institution 19

BILAG 5: BENCHMARK PÅ RAMMEFAKTORER

Bilaget rangordner institutionerne i forhold til hvor mange points institutionerne er tildelt på rammefaktorskalaen fra 0-29 point. Parentesen angiver hvor mange point, den enkelte institution er tildelt.

Institution 14 (24)
Institution 19 (23)
Institution 12 (22)
Institution 5 (22)
Institution 9 (22)
Institution 22 (22)
Institution 25 (21)
Institution 24 (21)
Institution 29 (21)
Institution 18 (20)
Institution 7 (20)
Institution 13 (20)
Institution 4 (19)
Institution 2 (18)
Institution 8 (18)
Institution 6 (18)
Institution 15 (18)
Institution 10 (17)
Institution 20 (17)
Institution 11 (17)
Institution 16 17)
Institution 28 (17)
Institution 1 (16)
Institution 23 (16)
Institution 27 (14)
Institution 26 (14)
Institution 21 (12)
Institution 17 (10)
Institution 3 (8)

BILAG 6: KODNING AF PÆDAGOGISKE FAKTORER

Bilaget giver en oversigt over de udsagn, der er givet under de enkelte items/spørgsmål. De efterfølgende numre er institutionernes koder, og bilaget giver således mulighed for at se institutioners udsagn på de enkelte faktorer (undtaget på item 2.a).

Item 2.a: Kerneopgaven i dagens daginstitutioners arbejde
Institutionernes kerneopgaver fordeler sig således på følgende hovedudsagn (de fleste institutioner er kommet med mere end ét udsagn):
Udvikling: 13 insti.
Tryghed: 10 insti.
Omsorg: 8 insti.
Støtte i sociale sammenhænge: 8
Trivsel: 5
Læring: 4
Forældrerelation/samarbejde: 4
Kom ikke frem til noget konkret svar: 4 insti.
Opdragelse: 4 inst.
Følgende udsagn blev frembragt af hver én institution: Anerkendelse af barnet, "passe børn", ansvarlighed, nærvær, "Det der står i læreplaner", give muligheder til børnene, gøre skoleklar.

Item 2.b: Hvad skal bibringes børnene
Udvikling og eller læring: 1+2+3+4+9+12+13+14+15+16+18+19+20+23+24+26+28+(29) (i alt 18 insti.)
Omsorg og eller tryghed: 6+17+21+27 (i alt 4 insti.)
Andet som fx oplevelser, sociale færdigheder ol.: 5+7+8+10+11+12+25 (i alt 7 insti.)

Derudover nævnes følgende områder:
Det, der skal til for at begå sig i det virkelige liv: 1
Trivsel, udvikling, læring og demokrati: 2
De seks læreplanstemaer: 2+3+15+23
Personale og sociale kompetencer: 3
Glæden: 4
En god basis:4
Alsidige oplevelser:
Kulturelle oplevelser: 5
Sociale spilleregler: 7+14+20+22+24
Gøres til hele og positive mennesker: 8
Relationer og nærvær: 9
Social ballast: 10
Krop og bevægelse: 11
Generel læring: 13
Venskaber: 13 + 14
Supplere familielivet: 13
Anerkendelse: 15
Et godt børne liv:17
Hele dannelse:19
Styrke selvværd: 20

Item 2.c: Generelle pædagogiske principper
Tager udgangspunkt i det enkelte barn: 1+5 (i alt 2)
Anerkendende (relationer): 2+4+7+8+9+15+18+(19)+23+24+25+28 (i alt 12)
De mange intelligenser: 21+26 (i alt 2)
Ikke nogen principper eller udefinerbare/uklare principper som ”glæden”, ”legen” ol.:
3+6+10+11+12+13+14+16+17+20+22+27+29 (i alt 13)
De tre øverste kategorier kan evt. slåes sammen til en anerkendende pædagogisk tilgang.

Item 2.d: Brug af didaktiske modeller
Ja: 4 insti.
Nej: 20 insti.
Lidt/ind imellem: 5 insti.

Item 2.e: Kan I identificere socialt udsatte børn?
Ja: 1+2+4+5+6+8+9+11+12+13+14+15+16+17+18+19+20+21+22+23+24+25+26+27+28+29 (i alt 26)
Nej: 7 (i alt 1)
Ved ikke eller svarer ukonkret: 3+10 (i alt 2)

Item 2.f: Strategier for arbejdet med udsatte børn
Generelt for alle:
Tæt kontakt til forældrene/møder
Snakker om de udsatte børn i personale gruppen
Laver observationer på barnet: 1+5+12+16 (i alt 4)
Sætter en specifik voksen på barnet: 1+3+12 (i alt 3)
Henter støtte ind fx støttepædagog, PPR og ekstra timer: 1+5+6+12+13+14+15+18+21+22+24+25+26+29 (i alt 14)
Gør ingenting/taler udenom/er meget abstrakt: 2 +17 (i alt 2)
Diskuterer de udsatte børn på p-møde: 4+6+7+8+16+20+24+27+29 (i alt 9)
Laver individuel intern plan/handleplan: 4+6+7+28+29 (i alt 5)
Gør det sammen som for de øvrige børn: 8+9 (i alt 2)
Arbejder med relationer/relationsskemaer/”får de udsatte ind i legen”: 3+10+11+19+22+23+24 (i alt 7)
Kono Beller: 12 (i alt 1)
”Støtte barnet i dets ressourcer”: 15 (i alt 1)

Item 2.g: Arbejdet med læreplaner
Arbejder med dem på p-møder: 1+8+14+23+29 (i alt 5)
Praksisfortællinger og iagttagelse: 1+2+3+5+7+8+9+15+24 (i alt 9)
Laver skemaer til aktiviteter med de 6 temaer: 4+13 (i alt 2)
Har arbejdet med dem på pædagogiske dage/weekender: 10+11+16+23+24 (i alt 5)
Krop og bevægelse: 11+12+18+19+21+23+25+28+29 (i alt 9)
Gør ingenting/taler udenom/er meget abstrakt: 17+20+27 (i alt 3)
De mange intelligenser: 21+22+26 (i alt 3)

Item 2.h: Effekt af strategier for udsatte børn?

Ja: 1+2+3+4+6+7+8+9+11+12+13+14+16+18+19+20+21+22+23+24+25+26+27+28 (i alt 24)

Nej: (i alt 0)

Ikke så stor effekt som ønsket: 29 (i alt 1)

Taler udenom/er meget abstrakt: 10 (i alt 1)

Både-og/i nogle tilfælde: 5+15+17 (i alt 3)

BILAG 7: KODNING AF LEDELSES- OG ORGANISATIONSUDVIKLINGSFAKTORER

Bilaget giver en oversigt over de udsagn, der er givet under de enkelte items/spørgsmål. De efterfølgende numre er institutionernes koder, og bilaget giver således mulighed for at se institutioners udsagn på de enkelte faktorer.

Item 3.a: Værdigrundlaget for lederens ledelses- og organisationsstrategier
Medbestemmelse/indflydelse på eget arbejde: 1+8+13+26+28 (i alt 5)
Demokratiske principper: 2+10 (i alt 2)
Åbenhed: 6+11 (i alt 2)
Respekt (for personale, børn og familier): 14+23 (i alt 2)
Ansvar/ansvarlighed: 7+22+24+27 (i alt 4)
Svare ikke på spørgsmålet eller for abstrakt: 3+5+15+16+20+21+29 (i alt 7)
Værdibaseret ledelse: 4+9+18 (i alt 3)
Anerkendende tilgang: 17+19+25 (i alt 3)
Fagligheden i centrum: 12 (i alt 1)

Item 3.b: Overordnede mål
De bedste vilkår for børnene skal sikres/det skal være et rart sted at være for børnene: 2+12+14+15+17+23+24+26 (i alt 8)
Godt arbejdsmiljø/en god arbejdsplads: 2+8+9+10+12+17+23+24+26+29 (i alt 10)
De politiske el. kontraktsatte mål/læreplanstemaerne: 3+4+7+16+18 (i alt 5)
Åbenhed: 5+11+15+17 (i alt 4)
Ansvarlighed: 1+6+10+28 (i alt 3)
Supplere familierne/samfundet: 13 (i alt 1)
At være i udvikling: 19+20+25+26+28+29 (i alt 6)
Svare ikke på spørgsmålet eller for abstrakt: 21+22+27 (i alt 3)

Item 3.c: Arbejder projektorienteret
Ja: 2+4+5+9+17+18+20+25+27 (i alt 9)
Nej: 1+3+6+8+11+14 (ialt 6)
Ved ikke: 23 (i alt 1)
Ind imellem: 7+10+12+13+15+16+19+21+22+24+26+28+29 (i alt 13)

Item 3.e: Organisering af det pædagogiske arbejde/projekter
På p-møder: 1+3+4+5+6+7+8+10+11+15+17+18+19+20+21+25+27+28 (i alt 18)
Nedsættelse af udvalg/arbejdsgruppe: 1+2+4+5+9+14+16+22+29 (i alt 9)
Planlægger i løbet af dagen: 1+3+11+13 (i alt 4)
Det praktiske planlægges på ugemøde: 1+2+10+11+20 (i alt 5)
Tovholdere på aktiviteterne: 2+8+20 (i alt 3)
På stuemøder: 3+6+7+13+19+20+26+28 (i alt 8)
På pædagogiske dage: 6+7 (i alt 2)
Lederen laver en plan: 15+23 (i alt 2)
I middagspausen: 14

Via opsat seddel med ideer: 24
Har ekstra timer til planlægning:18
Ud fra pædagogiske læreplaner: 12

Item 3.f: Uddannelses/udviklingsinstitution
Uddannelsesorienteret:
Ja: 1+2+4+8+9+10+11+13+14+18+19+21+23+24+25+26+27 (i alt 17)
Lidt: 5+17+29 (i alt 3)
Nej: 3+6+7+12+15+16+20+22 (i alt 8)
Ved ikke: 28 (i alt 1)

Har studerende:
Ja: 2+4+5+7+9+10+11+15+16+18+19+21+24+25+26+27 (i alt 16)
Nej: 1+3+6+8+12+13+14+17+20+22+23+28+29 (i alt 13)

BILAG 8: KODNING AF FAKTORER I RELATION TIL HPA-PROJEKTET

Bilaget giver en oversigt over de udsagn, der er givet under de enkelte items/spørgsmål. De efterfølgende numre er institutionernes koder, og bilaget giver således mulighed for at se institutioners udsagn på de enkelte faktorer.

Item 4.a: Motivation
Motivation nu:
Ja: 2+3+4+5+12+17+25+27 (i alt 8)
Nej: 7+15+22+24+29 (i alt 5)
Lidt motiveret: 1+6+8+9+10+11+13+14+16+18+19+20+21+23+26+28 (i alt 16)

Motivation ved projektets begyndelse:
Ja: 2+4+5+7+8+12+13+15+19+22+25+27 (i alt 12)
Nej: 1+6+10+11+14+16+17+20+21+23+24+26+29 (i alt 13)
Lidt: 3+9 (i alt 2)
Ved ikke pga. nyansat: 18 +28 (i alt 2)

Item 4.b: Organisering af HPA-projektet (tid, deltagere, metode etc.)
Hvem organiserer og tager initiativ i projektet:
Leder: 3+11+13+14+15+17+18+21+23+24+25+27+29 (i alt 13)
Leder og souschef: 1+4+12+16+19+20 (i alt 6)
Leder og tovholder: 2+5+6+7+8+9+22+26+28 (i alt 9)
Souschef og tovholder: 10 (i alt 1)

Hvem deltager:
Alle: 1+2+3+4+5+6+7+8+9+13+12+14+15+18+19+21+22+23+24+25+26+27+28+29 (i alt 24)
Kun pædagoger: 10+11+16+17+20 (i alt 5)

Item 4.d: Foreløbig arbejde med HPA-projektet
Har kun arbejdet med skemaerne: 1+2+5+6+7+8+9+17+20+21+22+24+25+29 (i alt 14)
Har læst i Kvalifikationsmappen: 3+10+11+12+13+14++15+16+19+23+26 (i alt 11)
Har læst andre relevante artikler: 4 (i alt 1)
Ved ikke pga. nyansat: 18+27+28 (i alt 3)

BILAG 9: KODNING AF VIDEN- OG LÆRINGSFAKTORER

Bilaget giver en oversigt over de udsagn, der er givet under de enkelte items/spørgsmål. De efterfølgende numre er institutionernes koder, og bilaget giver således mulighed for at se institutioners udsagn på de enkelte faktorer.

Item 5.a: Fælles videnslager
Ja: 1+8+9+10+13+14+15+16+19+21+22+23+25+26+29 (i alt 15)
Delvist: 2+4+20 (i alt 3)
Nej: 3+7+17+18 (i alt 4)
Svarer ukonkret: 5+6+11+12+24 (i alt 5)
Ved ikke pga. nyansat: 27+28 (i alt 2)

Item 5.b og 5.c: Hvad gør man for at få mere viden og hvad er kilder til vide
Faglitteratur: 1+2+3+6+7+8+9+10+11+15+16+19+23+24+25+26+27+28+29 (i alt 19)
Artikler: 1+2+4+7+9+10+11+12+13+14+15+19+20+22+24+28+29 (i alt 17)
Kurser: 5+6+9+10+11+14+16+20+23+25+26+27 (i alt 12)
Foredrag: 1+10+11+13+17+21+23+29 (i alt 8)
PPR/eksperter: 11+18+20+25+27+28 (i alt 6)
Netværk med andre institutioner: 8+10+14+21+26+27 (i alt 6)
Kommunen/forvaltningen: 5+6+8+26 (i alt 4)
Internettet: 4+8+21 (i alt 3)
Lederen formidler viden: 1+12 (i alt 2)
Studerende: 9 (i alt 1)

Item 5.d: Hvornår opstår behovet for ny viden
Når man undrer sig over et barn/føler at man er på dybt vand: 3+7+8+11+12+14+15+16+17+20+22+23+25+26+27+29 (i alt 16)
Hele tiden/løbende: 4+6+18+25+27 (i alt 5)
I samspillet med forældrene: 13+22+15 (i alt 3)
Når man får nye opgaver fx læreplaner: 14+23+28 (i alt 3)
Når det opstår noget nyt i børnegruppen, fx lægelege, overgange fra institution til skole ol.: 1+5+9 (i alt 3)
Når man får inspiration udefra, fx den politiske debat: 2+10 (i alt 2)
Ved handicappede børn: 24 (i alt 1)
Studerende der stiller spørgsmål: 9 (i alt 1)
Svarede ukonkret: 19+21 (i alt 2)

Item 5.e: Anvendelse af viden fra kurser
Formidles/refereres på p-møde: 1+3+4+5+6+7+10+11+12+14+15+17+18+20+21+22+23+25+26+28+29 (i alt 21)
Personlig udvikling for den enkelte: 9+24+27 (i alt 3)
Kun kollektiv udvikling: 2+19 (i alt 2)
Gør ikke noget konkret: 8+13+16 (i alt 3)

Item 5.f: Forhold/samspil mellem praksisviden og HPA-viden

De to former for viden er i samspil: 1+4+5+9+10+11+13+14+15+16+19+20+23+24+25+26 (i alt 16)

De er endnu ikke i samspil, men skal kobles sammen, primært via gab-profilerne: 2+3+6+7+8+12+17+18+21+22+27 (i alt 11)

Svarer uklart: 28+29 (i alt 2)

BILAG 10: TYPOLOGISERING AF INSTITUTIONER

Bilaget giver et overblik over, hvordan institutionerne placerer sig i institutionstypologien. Parentesen angiver hvor mange institutioner, der er i den pågældende kategori.

Overvejende innovationsorienteret (5):
Institution 11
Institution 15
Institution 19
Institution 26
Institution 9

Overvejende kompensationsorienterede (16):
Institution 10
Institution 13
Institution 16
Institution 17
Institution 18
Institution 21
Institution 22
Institution 25
Institution 27
Institution 29
Institution 1
Institution 2
Institution 3
Institution 4
Institution 6
Institution 7

Hverken eller (8):
Institution 12
Institution 14
Institution 20
Institution 23
Institution 24
Institution 28
Institution 5
Institution 8