Kvalifikationsmappen 2010-2012

VIDA

Vidensbaseret indsats over for **udsatte børn** i dagtilbud

Redigeret af Bente Jensen, Ulrik Brandi og Jakob Haahr-Pedersen

Bente Jensen, Ulrik Brandi og Jakob Haahr-Pedersen (red.)

VIDA – Kvalifikationsmappen 2010-2012

VIDA-forskningsserien 2013:09

ISSN: 1904-8521 (web)

1. udgave, 1. oplag, 2011

2. oplag, 2013

© Forfatterne og VIDA-projektet, Institut for Uddannelse og Pædagogik, Aarhus Universitet

Omslag og sats: Ivar Nørregaard-Jensen, Og Jensen

Forlagsredaktører: Astrid Holtz og Maj-Britt Eriksen, Dafolo A/S, Frederikshavn

Materialet i denne mappe må kopieres under hensyn til Copydans regler

ISBN 978-87-7281-592-3

INDHOLD

FORORD *5*

DEL I INTRODUKTION – VIGTIGE BEGREBER OG PERSPEKTIVER

Kap. 1 Indledning 13
kap. 2 Fra fejlfindingssyn til ressourcesyn 25
Kap. 3 VIDA-projektet – et innovativt perspektiv på indsatser for udsatte børn i dagtilbud 33
Kap. 4 Handlekompetencer som mål for VIDA-interventionen 42
kap. 5 VIDA-refleksionsværktøjet 49
kap. 6 Uddannelse og de lokale udviklingsprocesser i VIDA-projektet 62

DEL II VIDEN SOM GRUNDLAG FOR UDVIKLING

Kap. 7 Introduktion til del II 73
Kap. 8 Social arv i et individ- eller strukturperspektiv 76
Kap. 9 Felt og distinktion – Et bourdieusk perspektiv 86
Kap. 10 Socialt udsatte børn og handlekompetence 93
Kap. 11 Social eksklusion og inklusion – Implicitte risikoprocesser og forandringspotentialer 102
Kap. 12 Børn og unge med behov for særlig støtte – I dansk lovgivning og forskning 113
Kap. 13 Pædagogiske læreplaner i daginstitutioner og seneste lovgivning 121
Kap. 14 Daginstitutioners betydning for socialt udsatte børn – En forskningsoversigt 136
Kap. 15 Pædagogisk arbejde med socialt udsatte børn i daginstitutioner – Et didaktisk perspektiv 148
Kap. 16 Individuel resiliens og styrkende samspil 161

DEL III STRATEGIER FOR LÆRING OG INNOVATION

Kap. 17 Introduktion til del III 175
Kap. 18 Læring i organisationer og innovation – Fra viden til praksis 179
Kap. 19 Implementering af viden til vidensbaseret praksis 186
Kap. 20 Udviklingsforløbets metoder og processer 201
Kap. 21 Evaluering af lokale udviklingsprocesser 210

DEL IV AT ANVENDE ERFARINGER FRA HPA-PROJEKTET

Kap. 22 Introduktion til del IV 223
Kap. 23 Arbejdet med viden og refleksion i HPA-projektet 225
Kap. 24 Effekter af HPA-projektet – Hvad virker og hvad kan vi lære? 231
Kap. 25 Erfaringer fra praksis i HPA-institutioner 239
Kap. 26 Afslutning og perspektivering 248

DEL V BILAG

Bilag 1 Vigtige begreber og henvisninger 253
Bilag 2 VIDA-refleksionsværktøjet – slankning af Gab-analyse-redskabet fra HPA-projektet 257
Bilag 3 Referencer 262
Bilag 4 Forfattere 271
Bilag 5 Oversigt over kvalifikationsmappen 274
Bilag 6 Vigtige links 280
Bilag 7 Referencer fra HPA-projektet 281

FORORD

Udgangspunktet for denne kvalifikationsmappe er projektet 'Videnbaseret indsats over for udsatte børn i dagtilbud' (VIDA-projektet). Projektet belyser overordnet spørgsmålet: Hvordan tager vi i dagtilbuddene bedst hånd om socialt udsatte børn? Det omfattende projekt er bestilt og betalt af Socialministeriet og udviklet af forskere ved Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Institut for Læring og Center for Grundskoleforskning, Aarhus Universitet. Gennemførelse af VIDA-uddannelsen varetages af lektorer fra UC Nordjylland, UC Syddanmark og UC Lillebælt. Projektet skal udvikle og afprøve samt dokumentere, hvilke pædagogiske indsatser i dagtilbud der kan sikre udsatte børn en bedre tilværelse. Forskningsprojektet vil involvere ca. 6000 børn i ca. 120 daginstitutioner i fire kommuner. I en gruppe af dagtilbud vil der være fokus på børns trivsel og læring (VIDA-Basis). I en anden gruppe vil der være fokus på børns trivsel og læring (som i gruppe 1) og desuden indgå forældreinddragelse (VIDA-Basis +) (se tillægsmateriale). En tredje gruppe dagtilbud vil have almindelig praksis (kontrolgruppe). Det overordnede mål med VIDA-projektet er at fremme socialt udsatte børns læring, trivsel og udvikling, bl.a. ved at stimulere deres sociale kompetencer og læringskompetencer gennem inkluderende pædagogik i dagtilbud.

Det samlede VIDA-projekt indeholder både en forskningsdel og en interventionsdel. I interventionsdelen afprøves et VIDA-interventionsprogram, der består af uddannelsesforløb, som bidrager til at fremme professionelles kompetenceudvikling til at arbejde med de tre elementer viden, refleksion og handlingsstrategier, et refleksionsværktøj samt oplæg til lokale udviklings- og læreprocesser. Uddannelsesdelen fokuseres, så deltagerne bliver i stand til på et vidensbaseret grundlag at igangsætte og arbejde med nye former for lokale pædagogiske udviklingsprocesser ved at implementere de tre elementer viden, refleksion og handlingsstrategier i praksis. Ideen er, at de 'forstyrrelser', som deltagelse i uddannelsesprogrammet indebærer, føres med ind i den institutionelle hverdag gennem refleksioner, og at et arbejde med at udvikle nye ideer, eksperimentere og skabe fornyelse i praksis på den baggrund går i gang i den samlede institution. Uddannelsesprogrammet baseres på et aktivt og organisatorisk læringsbegreb, og det er i den forbindelse hele institutionen og alle medarbejdere, der er målgruppen for uddannelsesdelen, selv om kun to medarbejdere deltager i de tilrettelagte uddannelsesforløb. Projektet lægger i for-

længelse heraf op til, at først når alle medarbejdere er involveret i de lokale udviklingsprocesser, kan man tale om, at VIDA-interventionsprogrammet er implementeret. Lederen spiller en central rolle i den forstand, at de fælles læreprocesser i den samlede institution skal ledes og koordineres. Derfor tilbydes lederen foruden det grundlæggende uddannelsesprogram to yderligere korte uddannelsesforløb gennem den toårige interventionsperiode.

Det samlede VIDA-program er udviklet af VIDA-projektets forskergruppe fra DPU på baggrund af erfaringer fra HPA-projektet[1] og baseret på teorier om organisatorisk læring og innovation. VIDA-uddannelsesforløbet udvikles og varetages af University Colleges (UCS, UCL og UCN) i samarbejde med DPU.

I forskningsdelen undersøges effekterne af interventionsprogrammet, der har som mål at skabe pædagogiske forandringer, så socialt udsatte børn styrkes bedst muligt i udviklingen af kompetencer, socialt og læringsmæssigt, og får øget deres livschancer. Den integrerede følgeforskning, analyse og effektvurderinger varetages af DPU. Det er først og fremmest interventionsdelen, denne kvalifikationsmappe retter sig mod, idet den udgør det vidensbaserede grundlag, som indsatsen skal baseres på.

VIDA-kvalifikationsmappen består af fem dele. Del I præsenterer i kort form projektets faglige indhold og centrale begreber og fungerer derved som introduktion til resten af mappen. Del II præsenterer forskningsbaseret viden på de områder, der er strategisk vigtige at sætte fokus på i forbindelse med problemstillinger om socialt udsatte børn og negativ social arv set i et overordnet handlekompetence-, resiliens- og innovationsperspektiv. Del III fremlægger relevant udvalgt viden om strategier for de pædagogiske medarbejderes kompetence- og praksisudvikling, læring i organisationer samt implementering og evaluering af forandringsprocesser. Del IV tager spørgsmålet 'hvad virker' op med udgangspunkt i resultater og erfaringer fra HPA-projektet. HPA-projektet danner udgangspunkt for design og gennemførelse af det samlede VIDA-projekt. Del V indeholder bilag med referencer, en liste over centrale begreber, forfatteroplysninger og en oversigt over den samlede mappe.

Kvalifikationsmappen er del af et større samlet VIDA-kvalifikationsmateriale. Dette materiale består foruden nærværende mappe som

Forskningsprojektet "Handlekompetencer i pædagogisk arbejde med udsatte børn og unge – indsats og effekt". Gennemført 2005-2009.

nævnt af en række uddannelsesforløb, et it-baseret VIDA-refleksionsværktøj, der indeholder et spørgeskema- og analyseredskab (kompetenceprofil-analysen), og oplæg til implementeringsstrategier og lokale udviklingsforløb, som præsenteres på uddannelsesforløbene. Refleksionsværktøjet skal ses som et bidrag til at igangsætte lokale refleksioner (forstyrrelser) og undersøgelse af gældende praksis, hvilket bliver et bærende element i VIDA-projektets intervention. VIDA-interventionsprogrammet skal således ses som en samlet 'pakke'. I det tidligere omtalte HPA-projekt har vi påvist, at denne form for interventionsprogram i dagtilbud har positive effekter, når hele pakken så at sige omsættes som et samlet system med lokal tilpasning i daginstitutioner.

Kvalifikationsmappen, som den fremstår nu, er fra 2011-13 udelukkende rettet mod VIDA-deltagere, dvs. daginstitutionsledere fra VIDA-institutioner, områdeledere og pædagogiske konsulenter i forvaltninger fra de fire VIDA-kommuner samt alle pædagogiske medarbejdere i VIDA-dagtilbud, som deltager i arbejdet med at iværksætte pædagogiske forandringsprocesser (innovation) med VIDA-interventionsprogrammet som udgangspunkt. Desuden retter mappen sig mod undervisere på uddannelsesinstitutioner (University Colleges), der gennemfører VIDA-uddannelsen. Mappen henvender sig på længere sigt, dvs. efter afprøvning af VIDA-programmet (fra 2013), til alle danske kommuner, dagtilbud, konsulenter og uddannelsessektoren mere generelt. Desuden til studerende og undervisere på professionshøjskoler og universiteter, der med materialet kan få indsigt i design, udvikling og gennemførelse af en pædagogisk intervention, der retter sig mod innovation og tager højde for den nordiske tradition for at arbejde med udvikling i sektoren ud fra demokratiske dannelsesidealer og deltagerstyrede principper.

Kapitler i mappen – primært i del I og II – henvender sig især til medarbejdergruppen i dagtilbuddet, der deltager i VIDA-projektet, og til pædagogiske konsulenter og igangsættere af faciliterende uddannelses- og udviklingsforløb, som er knyttet til VIDA. Kapitlerne i del III og IV kan læses af alle, dvs. ledere, konsulenter og pædagogiske medarbejdere i de deltagende VIDA-dagtilbud, men har muligvis størst interesse for UC'ere, der planlægger og gennemfører VIDA-uddannelsen, og konsulenter, som giver lokal support til institutionernes implementering af interventionsprogrammet i praksis. Det er valgt at samle alle tekster i en og samme mappe, fordi vi mener, at alle kan have stor gavn af at læse samtlige tekster. Dette skal blot tages som en opfordring til alle deltagere om at lade sig inspirere af de forskellige perspektiver og vidensområder inden for emnet socialt udsatte

børn og tidlig indsats i dagtilbud. Mappen er opbygget, så brugerne kan udvælge kapitler og på den måde tilrettelægge lokale læseforløb.

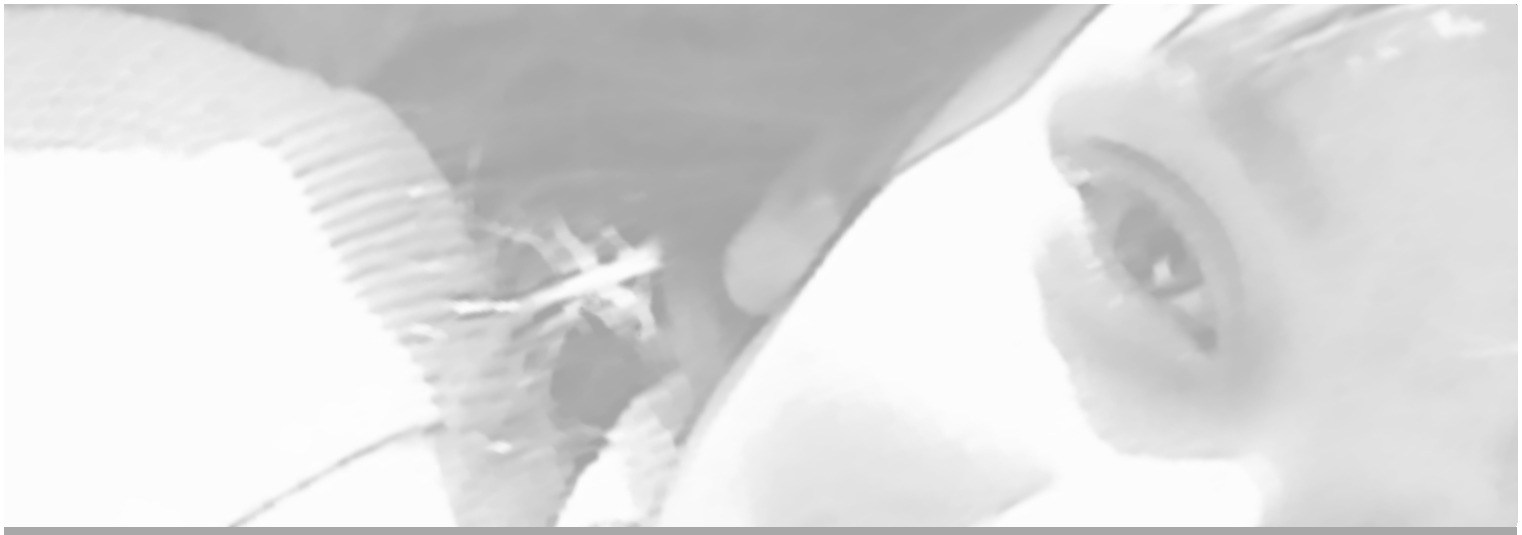
VIDA-kvalifikationsmappen baserer sig på en tidligere kvalifikationsmappe udviklet i forbindelse med det omtalte HPA-projekt. HPA-mappen blev udarbejdet september 2006 og afprøvet gennem HPA-projektets interventionsforløb (2006-2009). Erfaringer og effekter af dette arbejde er præsenteret i publikationer, som afrapporterede HPA-projektet (Jensen et al. 2009a, 2009b) og i denne mappes del IV. Endvidere blev HPA-mappen efter afprøvning opdateret og udgivet (Jensen et al. 2009c). VIDA-kvalifikationsmappen er således at betragte som et gennemarbejdet og testet produkt, og det har vist sig, at anvendelse af materialet kan have en række positive effekter, som andre institutioner og kommuner formodes at kunne gentage og dermed opnå den samme type resultater. Derudover repræsenterer mappen en videreudvikling af HPA-materialet i kraft af sit skærpede fokus på perspektiver om social innovation og læring i organisationer, der som nævnt er et væsentligt træk ved hele VIDA-interventionsprogrammet. Endvidere er projektets refleksionsværktøj (tidligere kaldt Gab-analyser), der også er gennemarbejdet og afprøvet gennem HPA, videreudviklet og omformet til et it-baseret værktøj, som kan tages i anvendelse i praksisfeltet til løbende analyser og opfølgende evalueringer af den lokale udviklings resultater.

Det er vigtigt at understrege, at idéen med VIDA-interventionsprogrammet er at igangsætte en målrettet og systematisk intervention i dagtilbud, der baserer sig på den bedst tilgængelige viden om udsatte børn og pædagogikkens muligheder for at bidrage positivt til børns mønsterbrydningsprocesser. Målet er således fastlagt og fælles for alle. Det samme gælder værdigrundlaget, som lægger op til at arbejde med tidlig indsats ud fra et demokratisk dannelsesideal og FN's Børnekonvention, der har fokus på at stimulere børns læring gennem inkluderende læringsmiljøer og at sikre, at alle børn får de tilbud om inddragelse, læring og omsorg, de har ret til og krav på (FN 1989). Vejen til målet er derimod mere åben. VIDA-interventionsprogrammet lægger nemlig op til, at det enkelte dagtilbud selv formulerer egne planer for arbejdet med lokale eksperimenter og fornyelse. På baggrund af interventionens uddannelsesforløb planlægger og gennemfører institutionerne med dagtilbudslederen i spidsen relevante handlinger og implementeringsprocesser. VIDA-kvalifikationsmappen tilbyder derfor ikke konkrete, færdige opskrifter på løsninger af særlige problemstillinger, men giver nogle redskaber, som den enkelte institution udvikler sine egne 'løsninger' til fornyelse (forbedringer) af indsatser over for socialt udsatte børn ud fra.

Mappens tekster har oprindeligt baggrund i en række videnskabelige papers (se "Læs mere" efter hvert kapitel for referencer). Disse papers er efterfølgende blevet journalistisk og formidlingsmæssigt bearbejdet for at gøre fremstillingsformen så kortfattet og stringent som muligt. Konsulent, cand.mag. i retorik Jakob Haahr-Pedersen har stået for denne bearbejdning. Medarbejdere i VIDA-forskergruppen har bidraget og været ansvarlige for hver deres delområde, hvilket også fremgår af de enkelte kapitler. Ansvarlige for den endelige udformning af VIDA-mappens indhold og opbygning er projektleder Bente Jensen i samarbejde med redaktionsgruppen, der desuden består af Ulrik Brandi, DPU og Jakob Haahr-Pedersen. En tak skal rettes til den gruppe af Peer Reviewere fra såvel Danmark som de øvrige nordiske lande, der med stor velvilje har indvilliget i at bidrage med kritiske kommentarer til de papers, der danner baggrund for den oprindelige HPA-mappe. Links til tidligere baggrundsartikler findes på det tidligere HPA-projekts hjemmeside *www.dpu.dk/hpa/publikationer*. Baggrundsartikler, som VIDA-mappens nye kapitler baseres på, publiceres i en antologi undervejs i VIDA-projektet.

VIDA-projektet gennemføres ved Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Aarhus Universitet i perioden 2010-13. Opgaven og udfordringen er nu i samarbejde med de fire udvalgte kommuner, der har sagt ja til at deltage, og i de i alt 120 tilfældigt udtrukne dagtilbud, at videreudvikle og afprøve de målrettede, systematiske og træfsikre pædagogiske strategier, der er lagt op til i VIDA-interventionsprogrammet. Disse strategier forventes at kunne bidrage til at forandre den pædagogiske praksis, så den på bedst mulig vis udvikler udsatte børns handlekompetencer gennem social inklusion – og dermed styrker udsatte børns livschancer her og nu og på længere sigt.

Bente Jensen, lektor, ph.d., projektleder
Institut for Læring, DPU, Aarhus Universitet, januar 2011



DEL 1 INTRODUKTION

INDLEDNING

– med perspektiver for VIDA-projektet samt introduktion af VIDA-mappen som redskab for kvalifikationsprocessen

Af Bente Jensen, Ulrik Brandi & Jakob Haahr-Pedersen

PROJEKTETS UDGANGSPUNKT

VIDA-projektets udgangspunkt kan kort opsummeres som følger: Negativ social arv knytter sig på den ene side til socioøkonomiske ulige vilkår og muligheder og på den anden side til marginaliseringsproblematikker og de vanskeligheder og problemer, som socialt udsatte børn og unge ofte bliver ofre for. De to former for negativ social arv kan gensidigt forstærke hinanden. Når en marginaliseringsproces først er i gang, er det vanskeligt at bryde ud af den – den 'smitter af' og føres ofte videre fra generation til generation – bl.a. på grund af mangelfuldt socialt netværk og på grund af manglende kulturelle muligheder (fx uddannelse) og personlige ressourcer (kompetencer). Det er disse processer, der ofte beskrives som 'onde cirkler', som hænger sammen med den samfundsmæssige reproduktion af ulighed, der ser ud til at finde sted på trods af alle gode intentioner i vores velfærdssamfund (Hansen 2003, Jensen 2005, Jensen 2007, Jensen et al. 2009a).

Daginstitutionen har unikke muligheder for at styrke børns udvikling fra den tidligste alder, men der kan også være risiko for, at det modsatte sker – at børn præget af 'negativ social arv' fastholdes eller måske oven i købet forstærker de uheldige negative mønstre. Der er derfor god grund til at sætte fokus på indsatser i dagtilbud og effekterne af disse ved at designe og afprøve helt nye former for intervention over for udsatte grupper, der falder inden for almentilbuddet og kan betragtes som forebyggende.

PROJEKTETS MÅL, STRATEGI OG EFFEKTER

VIDA-projektets overordnede *mål* er på den baggrund at kaste lys over spørgsmålet: Hvordan tager vi i dagtilbuddene bedst hånd om socialt udsatte børn? Projektet skal undersøge og dokumentere, hvilke pædagogiske indsatser i dagtilbud der kan sikre udsatte børn en bedre tilværelse. VIDA-projektet er både et forsknings- og et interventionsprojekt, og i interventionsdelen afprøves et interventionsprogram, der har som overordnet mål at fremme socialt udsatte børns læring, trivsel og udvikling bl.a. ved at sti-

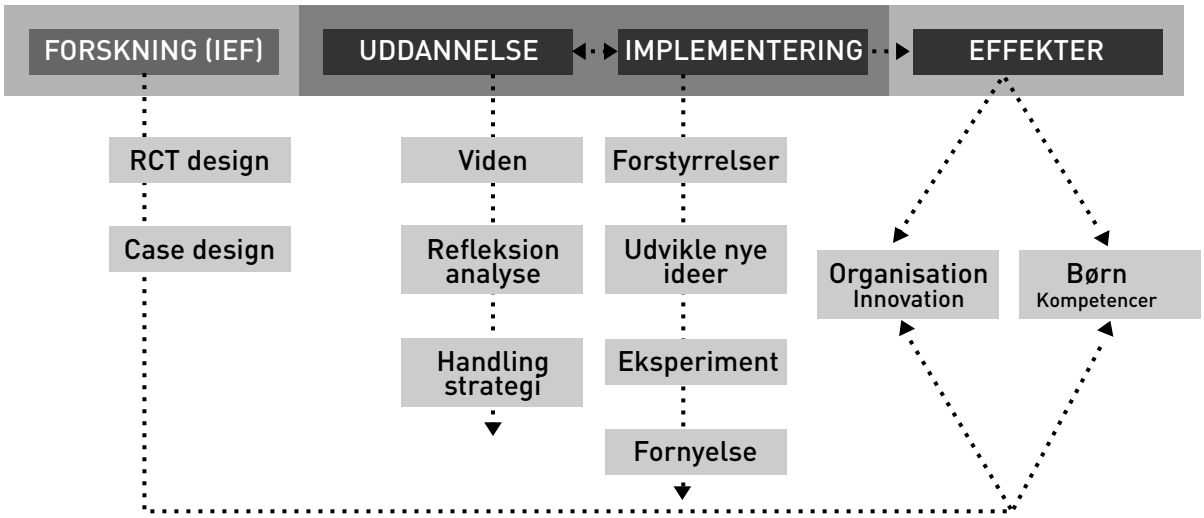
mulere deres sociale kompetencer og læringsmæssige kompetencer gennem inkluderende pædagogik.

VIDA-indsatsen følger en overordnet todelt *strategi*: Gennem en pædagogisk intervention i daginstitutioner afprøves, om det kan lykkes at styrke de socialt udsatte børns handlekompetencer på områder, der har relevans i forhold til børnenes livssituation og -muligheder (individ). Dette skal ske gennem målrettet og systematisk arbejde med pædagogiske forandringsprocesser baseret på de pædagogiske medarbejderes opmærksomhed på at *minimere eksklusionsrisici og marginalisering* og i stedet skabe en inkluderende pædagogik gennem institutionelle hverdagssituationer (inklusion).

Der er tale om et såkaldt modelprogram, hvilket vil sige, at VIDA-projektet designer og udvikler et interventionsprogram, der retter sig mod uddannelse og implementering i en dynamisk sammenhæng (se figur 1), som afprøves af de udvalgte deltagende institutioner.

Sideløbende hermed gennemføres følgeforskning med henblik på at skabe en integreret analyse og effektvurderinger af de to programmer (VIDA-Basis og VIDA-Basis + (se figur 1).

Figur 1: Forskning, uddannelse og implementering i VIDA-projektet



De erfaringer, effekter og resultater, der på den måde indhentes gennem projektet, vil kunne videreformidles og anvendes af andre institutioner efter projektperioden. Modellen og programmet udformes som et samlet kvalifikationsmateriale, der bringes i spil gennem uddannelsesforløb, som tilbydes lederen og én medarbejder i de udvalgte dagtilbud og finder sted på uddannelsesinstitutioner. Disse uddannelsesforløb veksler med lokale udviklingsforløb i institutionerne af flere omgange.

VIDA-projektets forskningsdel undersøger *effekterne* af den samlede intervention (se figur 1). Som en konsekvens af de to nævnte strategiske interventionsområder antager vi, at daginstitutionernes ledere og pædagogiske medarbejdere udvikler deres professionelle handlekompetencer og institutionernes samarbejdsstrukturer og lokale pædagogiske praksisser på en sådan måde, at de i deres pædagogiske praksis er i stand til at fremme alle børns – herunder socialt udsatte børns – kompetenceudvikling, resiliens og generelle trivsel i henhold til projektets mål. Dette kan ske gennem pædagogikkens bidrag til at fremme social integration og øge livschancer, og som erfaringerne fra det tidligere gennemførte HPA-projekt viser, har et interventionsprogram, der er bygget op af disse elementer, opnået positiv effekt (Jensen et al. 2009a).

Projektets strategiske interventioner er tilrettelagt ud fra en forskningsbaseret antagelse om, at en positiv udvikling hos børn knytter sig til af to typer af handlekompetencer: *sociale handlekompetencer* og *læringshandlekompetencer*.

Erfaringer fra HPA-projektet viser, at det *pædagogiske personales lokale udviklingsforløb* og *de daglige pædagogiske forandringer* er centrale faktorer for et effektfuldt interventionsforløb (se også kap. 19 og 20). Da denne kvalifikationsmappe er en videreudvikling af HPA-projektets kvalifikationsmappe, er der lagt op til, at de institutioner, der deltager i VIDA-projektet, kan drage nytte af vidensgrundlaget og erfaringerne fra HPA-projektet ved at arbejde målrettet med mappens anvisninger, metodebeskrivelser og erfaringer. Derigennem understøttes den kvalifikations- og interventionsproces, som institutionernes personalegrupper skal realisere i deres lokale kontekster.

VIDA: Et forsknings- og interventionsprojekt

VIDA-projektet er som nævnt både et forsknings- og interventionsprojekt, som består af følgende delelementer:

a. Udvikling af modelprogrammerne VIDA-Basis og VIDA-Basis+ . Udvikling af modelprogrammerne baseres på tidligere erfaringer med HPA-programmet og nyeste evidensbaserede viden på området. Gennem et helt nyt Clearingshouse-review, der kortlægger forskningen vedrørende effekter af forældreprogrammer, bliver det endvidere muligt at udvikle et VIDA Basis +-program med fokus på forældreinddragelse. Foruden VIDA-kvalifikationsmappen udarbejdes et nyt it-baseret refleksionsværktøj til institutionernes analyser af egen praksis, og evt. tages en it-baseret version af det redskab, der anvendtes til effektmåling i det tidligere HPA-projektet, i brug. Sidstnævnte er gennem 2010 videreudviklet i det, der kaldtes 'Redskabsprojektet', et bidrag til projekt *Faglige kvalitetsoplysninger* (gennemført af Finansministeriet i samarbejde med andre ministerier og KL i 2010). I det omfang dette redskab (som kaldes HPA-redskabet) gøres frit tilgængeligt for alle kommuner, tages det også i brug i VIDA-projektet som et bidrag til at opøve institutioner i at identificere læring og trivsel i børnegruppen og følge udviklingen over tid og som et bidrag til tidlig opsporing af udsathedsproblematikker.

b. Uddannelse og implementering: Afprøvning af de to forskellige modelprogrammer gennem en interventionsperiode i fire kommuner. I en gruppe af dagtilbud vil der være fokus på børns læring, herunder specifikt udsatte børns læring, trivsel og inklusion gennem hverdagen. I en anden gruppe af dagtilbud vil der være fokus på børns læring, trivsel og inklusion samt fokus på forældreinddragelse. En tredje gruppe dagtilbud (kontrolgruppe) vil have almindelig praksis. Interventionsperioden strækker sig over et toårigt forløb, og de tilfældigt udtrukne dagtilbud i de to interventionsgrupper tilbydes uddannelsesforløb med henblik på kvalificering af ledere og pædagogiske medarbejdere til at varetage opgaven, som består i at implementere kvalifikationsprogrammets viden i refleksion og handlinger rettet mod fornyelse af praksis. Uddannelse veksler med lokale udviklingsforløb, ligesom viden veksler med refleksion og handlinger i praksis. Det er denne læringsdynamik, der karakteriserer VIDA-modelprogrammerne. Uddannelsesdelen bygges op af:

1) *Projektets vidensgrundlag*, der formidles via videnskabelige arbejdspapirer og præsenterer teoretisk og empirisk viden om udsatte børn, herunder en indkredsning af de faktorer, der har betydning for gode resultater og effekter af tidlig indsats (vidensområder i kvalifikationsmappens del I og II).

2) *Projektets refleksionsværktøj* (VIDA-refleksionsværktøjet), der danner udgangspunkt for kvalificering af de pædagogiske medarbejderes refleksions- og analytiske evner til at forholde sig til og forandre egen praksis baseret på de forstyrrelser, som deltagelse i uddannelsesforløb og arbejdet med refleksionsværktøjet bidrager til (læs mere om refleksionsværktøjet i kap. 5).

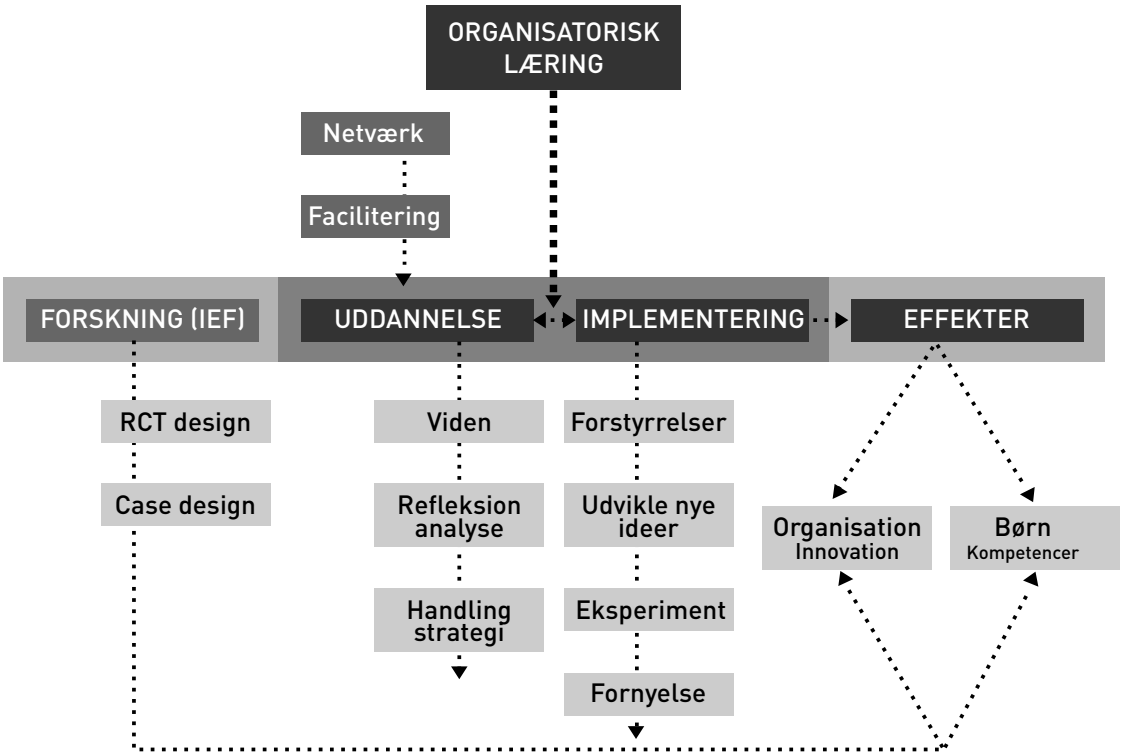
Implementeringsdelen består af:

3) *Lokale udviklingsforløb*, der baserer sig på uddannelse og lægger op til at arbejde vidensbaseret med analyse og refleksion i lokale konkrete udviklingsforløb. Disse forløb har alle som mål at omsætte projektets idé, vidensgrundlag og værdier i konkrete eksperimenter og forandringsprocesser støttet af denne kvalifikationsmappe.

c. Følgeforskning, integreret analyse og effektvurderinger af de to modelprogrammer. Effekter måles på børns udbytte af interventionen, og dette studeres ved at belyse sammenhænge mellem intervention og effekt samt en sammenligning mellem de forskellige modelprogrammer og deres effekter. En yderligere sammenligning mellem uddannelsesforløb (modus 1) og det mere intensive forløb (modus 2) inddrages. Effektstudiet bygges op på et lodtrækningsforsøg (RCT-design), dvs. at dagtilbud, der deltager i hhv. modelprogram VIDA-Basis, VIDA-Basis + samt kontrolinstitutioner, udtrækkes tilfældigt inden for de samme fire kommuner. Effekter måles på børns kompetencer, kognitive og nonkognitive, gennem tre nedslag (baseline, 2. og 3. måling). Data fra screeningen kobles med registerdata fra Danmarks Statistik via CPR-numre med henblik på at undersøge effekter i relation til social baggrund samt undersøge effekter i et langsigtet perspektiv. Den kvantitative del af effektforskningen suppleres med kvalitative studier af fornyelse af praksisser (processer rettet mod social innovation og læring i organisationen) baseret på interventionerne.

d. Præsentation, formidling og forslag til forankring af konkrete modeller. Projektets resultater formidles på måder, så den indhentede viden bliver relevant for praksisfeltet.

Figur 2: De samlede elementer i VIDA-projektet



KVALIFIKATIONSMAPPENS OPBYGNING OG INDHOLD

Det samlede VIDA-kvalifikationsmateriale består som nævnt foruden denne mappe af et it-baseret VIDA-refleksionsværktøj og en række oplæg til strategier for implementering og udvikling. Mappen er videreudviklet af projektets forskergruppe til sin nuværende VIDA-version på baggrund af det tidligere gennemførte HPA-projekt (Jensen et al. 2009a). Kvalifikationsmappen skal først og fremmest understøtte de nævnte uddannelsesforløb, refleksionsforløb og lokale udviklingsforløb, og den udgør derved et af de væsentlige redskaber til at igangsætte de pædagogiske kvalifikationsprocesser i institutionerne rettet mod pædagogiske forandringsprocesser. Mappen er som nævnt i forordet delt i fem dele.

Del I introducerer projektets vigtigste begreber, problemstillinger og elementer, præsenterer kort resten af mappens indhold og forklarer, hvad det konkret indebærer at arbejde med VIDA-projektet.

Del II præsenterer relevante vidensområder og uddyber derved projektets bærende begreber teoretisk. Institutionernes lokale udvikling tænkes

således at tage afsæt i studier af viden, der er strategisk udvalgt på baggrund af problemstillingerne om social udsathed og udsatte børn. Flere vidensområder kan komme i spil, ved at man lokalt beslutter sig for at supplere med anden viden på området. I den forbindelse anbefales det, at man som en del af det lokale arbejde med mappen i medarbejdergruppen supplerer læsningen med fx de baggrundsartikler, som er listet på projektets hjemmeside, *www dpu.dk/vida*. Derudover vil de referencer, der knytter sig til de enkelte kapitler i mappen, også være relevante at arbejde videre med. Som en inspiration til de pædagogiske medarbejderes arbejde med den præsenterede viden afsluttes kapitlerne i del II med et eller flere eksempler på refleksionsspørgsmål.

Del III giver et mere detaljeret udspil til gennemførelsen af de nye handlinger, som institutionerne skal implementere på baggrund af deres deltagelse i projektet. Dette udspil bygger på teori om læring i organisationer og social innovation, som udgør et af de bærende principper i VIDA-projektet. I forlængelse heraf skitseres også mere overordnede implementeringsog evalueringsaspekter, der ligeledes indbygger et organisatorisk læringsperspektiv.

Del IV formidler resultater og erfaringer fra afprøvningen af HPA-projektet. Der er fokus på, hvordan de deltagende institutioner i VIDA-projektet kan anvende disse resultater og erfaringer som inspiration for deres eget arbejde med interventionsprogrammet og i en mere generel diskussion og videreudvikling af den pædagogiske praksis.

Del V indeholder bilag, referencer, forfatteroplysninger, en oversigt over den samlede kvalifikationsmappe og en liste med projektets vigtigste begreber og perspektiver.

De enkelte kapitler er bygget op, så de kan læses enkeltvis – og i princippet i vilkårlig rækkefølge.

***Del I**: Introduktion består foruden denne indledning af fem kapitler:*
Kap. 2 præsenterer nogle teoretiske overvejelser over den problemstilling, der ligger bag hele projektet, at hidtidige indsatser for socialt udsatte børn har bygget på et 'fejlfindingssyn' frem for et 'ressourcesyn'. Det problematiske ved førstnævnte er, at problematikken vedrørende social arv og eksklusionsprocesser derigennem risikerer at forstærkes. Der fokuseres i kapitlet på begreberne *social eksklusion* og *inklusion* og på de institutionelle uintenderede processer, der ofte virker 'bag om ryggen' på aktørerne med den konsekvens, at de har tendens til at marginalisere udsatte børn

yderligere. Kapitlet lægger op til VIDA-konceptets bærende princip, at der må arbejdes med børns ressourcer frem for deres 'fejl og mangler', hvis et samfund skal gøre noget afgørende bedre for at fremme socialt udsatte børns livschancer. Denne pointe vender vi tilbage til og uddyber teoretisk og empirisk.

Kap. 3 præsenterer VIDA-projektets andet grundlæggende princip, at læring skal være aktiv (man tilegner sig viden og arbejder aktivt med denne i uddannelsesforløb) frem for passiv (man modtager læring/undervisning), hvilket gælder for både børn og voksne. I forlængelse heraf introducerer kapitlet den bærende teori om forandring (innovation) via læring i organisationer. Denne teori indebærer, at innovation først lykkes, når alle medarbejdere i en institution (organisationen) involveres, og den viden, der udvikles, bliver til et fælles vidensgrundlag. Hermed argumenteres for et innovativt perspektiv i arbejdet med og forskningen i socialt udsatte børn. Dette perspektiv sætter videre fokus på sammenspillet mellem evidensbaseret viden fra forskning om socialt udsatte børn i dagtilbud og ledere og pædagogiske medarbejderes praksisbaserede viden og erfaringer som afsæt for udvikling af nye fælles forståelser – som igen ses som fundamentet for fornyelse af pædagogiske praksisser.

Kap. 4 præsenterer kortfattet teorien bag begrebet *handlekompetence*, som er et af VIDA-projektets bærende begreber. Kapitlet gennemgår de områder af de socialt udsatte børns handlekompetencer, der ifølge forskningen skal styrkes og udvikles. Der sættes fokus på sociale og læringsmæssige handlekompetencer, og deres fem dimensioner operationaliseres. Afslutningsvis i kapitlet introduceres en måde at iagttage handlekompetence hos det enkelte barn (individ) i forhold til social eksklusion og inklusion i institutionelle sammenhænge (inklusion). Kapitlet fungerer som en introduktion, som mappens øvrige afsnit vender tilbage til og uddyber teoretisk og empirisk.

Kap. 5 præsenterer det såkaldte VIDA-refleksionsværktøj, som er et redskab, der støtter institutionernes arbejde med refleksion og analyse af gældende praksis på baggrund af ny vidensbaseret indsigt i udsatte børn, indsatser og inklusion og eksklusion. Dette værktøj og ikke mindst arbejdet med konkrete refleksionsprocesser er forudsætninger for at skabe en træfsikker udvikling af den pædagogiske praksis. Redskabet består bl.a. af et it-baseret værktøj til at analysere institutionernes kompetenceprofiler, der udvikles på

baggrund af svar på spørgeskemaer om såvel pædagogiske medarbejderes som børns sociale og læringsmæssige kompetencer. Kompetenceprofilanalyserne gør det videre muligt at undersøge egen praksis ud fra opstillede ideelle mål for handlekompetencer hos børn og voksne og på den baggrund at diskutere og justere den pædagogiske praksis.

Kap. 6 opsummerer det samlede VIDA-interventionsprogram og gennemgår, hvad det konkret indebærer for institutionerne at deltage. Der er fokus på projektets overordnede dele og på interventionsdelens forskellige faser og forløb, der som nævnt indeholder uddannelsesaktiviteter, lokale udviklingsforløb og implementeringsprocesser. Udviklingsprocessen uddybes i kap. 20, og erfaringer og effekter af et lignende forløb præsenteres i mappens del IV.

Del II: Viden og refleksion som grundlag for udvikling består foruden en introduktion (kap. 7) af ni kapitler, der rummer de vidensområder, som er udvalgt som strategiske fokusområder i forbindelse med projektets intervention. De repræsenterer forskningsbaseret viden om centrale aspekter af problemstillingen vedrørende social arv og udsatte børn set i lyset af begreber om handlekompetenceudvikling, resiliens og eksklusionsrisici.

Kap. 8 præsenterer viden om social arv, som fænomenet empirisk er dokumenteret, men også problemer med definitioner og begrebsafgrænsning inddrages og diskuteres, ligesom der trækkes linjer ud til projektets spor om eksklusionsmekanismer og den betydning, selve retorikken og valg af forskningsfokus kan få.

Kap. 9 præsenterer en mere teoretisk tilgang til social arv og problematikker vedrørende 'udsathedsfænomenet' med afsæt i den franske sociolog Pierre Bourdieus teori om *felter* og *distinktion*. Kapitlet giver eksempler på, hvordan disse to begreber kan anvendes til at diskutere og reflektere over den pædagogiske praksis.

Kap. 10 præsenterer begrebet *handlekompetence* og er delt op i to hoveddele. Den første beskriver projektets almene forståelse af handlekompetencebegrebet, mens den anden del beskriver og eksemplificerer indholdet i handlekompetencens fem hovedelementer: viden, færdigheder, kontrol over ydre handlebetingelser, identitet og handleberedskab.
Kap. 11 præsenterer en vidensopsamling over empirisk og teoretisk forsk-

ning i pædagogikkens differentieringsaspekter – eksklusion og inklusion – og der bygges videre på introduktionsafsnittet i kap. 2 samt på de empiriske og teoretiske afsnit om social arv og ulighed i kap. 8 og 9.
Kap. 12 præsenterer definitioner af børn med behov for særlig støtte i den danske lovgivning og forskning på området. Der sættes fokus på de forskellige og lidet tydelige måder, begreberne socialt udsatte børn er indkredset på, samt på de centrale og anvendelige begreber, som forskningen tilbyder de professionelle pædagoger.

Kap. 13 præsenterer arbejdet med pædagogiske læreplaner i daginstitutioner, som det er fremlagt i den senest opdaterede lovgivning på området. Der er fokus på inddragelse af læreplanens temaer i hverdagslivet, og der gives eksempler fra praksis på, hvilke aktiviteter der rummer disse temaer, og hvordan arbejdet med læreplanerne kan tænkes at støtte udsatte børns udvikling af ideelle handlekompetencer.

Kap. 14 repræsenterer en vidensopsamling over den nationale og internationale forskning om daginstitutioners indsatser over for socialt udsatte børn. Der lægges i kapitlet særligt vægt på at identificere studier, der forskningsmæssigt er designet, så effekter af interventioner sandsynliggøres.

Kap. 15 præsenterer VIDA-projektets perspektiver om handlekompetence set i relation til det konkrete pædagogiske arbejde med udsatte børn i daginstitutioner. En operationalisering af hele handlekompetenceperspektivet uddybes med konkrete handleforslag til det daglige pædagogiske arbejde.

Kap. 16 præsenterer VIDA-projektets perspektiver om pædagogisk arbejde i et resiliens-perspektiv og sætter fokus på pædagogik, der støtter styrkende samspil. Disse perspektiver sættes i kapitlet ind i en større social arv-sammenhæng, og der gives eksempler på, hvordan institutioner kan skabe miljøer, der fremmer resiliens.

Del III: Handling som strategi for innovation består foruden en introduktion (kap. 17) af fire kapitler:

Kap. 18 handler om organisatorisk læring som baggrund for fornyelse af gældende praksis (innovation). Kapitlet præsenterer tre overordnede bestemmelser af begrebet organisatorisk læring, som det er behandlet i forsk-

ningslitteraturen på området, og gennemgår fire faktorer, der kan fremme daginstitutioners arbejde med organisatorisk læring og i sidste ende innovation. Teorien om læring i organisationer er det bærende princip for det arbejde med fornyelse af gældende praksis, som VIDA-deltagerne skal skabe, og den fungerer således som teoretisk ramme for de følgende kapitler.

Kap. 19 handler om implementering af viden og organisationsudvikling i praksis. Der tages afsæt i et begreb om organisatorisk læring i arbejdslivet, og den viden, der præsenteres i kapitlet, sammentænker teori om organisatorisk læring med teorier og empirisk forskning om implementering. I kapitlet skitseres nogle konkrete forudsætninger for læring og udvikling institutionelt, og elementer og forløb i implementeringsprocessen gennemgås. Der sættes i kapitlet særligt fokus på, hvordan viden omsættes til handling rettet mod forandring gennem fællesskab og kritisk refleksion.

Kap. 20 handler om at udvikle idéer til nye handlinger og metoder i arbejdet med at forandre praksis og tager udgangspunkt i modellen over det samlede VIDA-projekt. Der lægges vægt på at tydeliggøre, at det kun er gennem lokale fortolkninger af den samlede VIDA-interventionsidé, at et projekt som dette vil få succes, hvilket vil sige, at interventionen implementeres efter hensigten. Kapitlet giver både teoretisk indsigt og konkrete anvisninger til de ledere og pædagogiske medarbejdere, der deltager i uddannelsesforløb med henblik på efterfølgende at organisere og lede de lokalt forankrede processer i institutionens samlede udviklingsforløb.

Kap. 21 handler om at komme fra nye idéer til eksperimenter og videre frem mod endelige fornyelser af praksis (innovation). I den forbindelse bliver evaluering af processer og målopfyldelse i relation til lokalt opstillede mål et centralt aspekt, og kapitlet skitserer en model for løbende evaluering af eksperimenter og fornyelser og for institutionelt at fastholde fokus på resultater som opnås, og som kan relateres til VIDA-projektets samlede målsætning.

Del IV: At anvende erfaringer fra HPA-projektet (2006-2008) består foruden en introduktion (kap. 22) af fire kapitler:
Kap. 23 præsenterer resultater fra to delundersøgelser om henholdsvis pædagogiske medarbejderes generelle brug af forskningsbaseret viden og HPA-deltagernes anvendelse af projektets refleksionsværktøj (med afsæt i såkaldte Gab-analyser). Kapitlet giver bud på, hvordan undersøgelsesresul-

taterne kan anvendes i innovationsprocesser med henblik på at styrke den pædagogiske handlekompetence og i diskussioner af den pædagogiske praksis generelt.

Kap. 24 skitserer resultaterne fra HPA-projektets effektundersøgelse i daginstitutioner. Det har vist sig, at det at arbejde målrettet og systematisk med HPA-interventionen, som der blev lagt op til, havde positiv målopnåelse for udsatte daginstitutionsbørn. Kapitlet sætter yderligere fokus på tre faktorer, som viste sig at have indflydelse på HPA-projektets gennemførelse.

Kap. 25 præsenterer erfaringer fra arbejdet med HPA-interventionen i praksis i en dialog med frontpersonalet i daginstitutioner. Kapitlet belyser ud fra interview med fire daginstitutionsledere, hvordan HPA-intervention har bidraget til institutioners udviklingsprocesser og læring. Kapitlet har fokus på begreberne ledelse, personalegruppens evne, vilje og interesse, institutionens udviklingskultur og organisatorisk læring. Det undersøger overordnet, hvilke muligheder og dilemmaer mødet mellem en udefra styret intervention og en indefra styret lokal praksis har skabt i arbejdet med projektet.

Kap. 26 afslutter mappens samlede indhold og forsøger at binde en sløjfe på de dele, som VIDA-projektet er bundet sammen af, og som institutioner og andre, der fremover går i gang med at arbejde med materialet, kan anvende i bestræbelsen på at skabe fornyelse (innovation) på området. Kapitlet har i den forbindelse fokus på bevægelsen fra viden til praksis og på et begreb om aktiv læring hos både børn og voksne.

Det samlede VIDA-kvalifikationsmateriale lægger op til en vekselvirkning mellem udviklingstiltag, der har et fælles mål og værdigrundlag, og institutionel selvstændighed i arbejdet med at nå målet, idet dette arbejde må fortolkes og defineres lokalt i institutionerne. Institutionerne vælger således selv, hvilke strukturelle og kulturelle forandringer en ny måde at gribe indsatsen an på fordrer. Indholdet er imidlertid givet på forhånd af VIDA-projektets koncept, som alle deltagere forpligtes på:

- Fra et fejlfindingssyn til et ressourcesyn
- Fra et passivt til et aktivt læringsbegreb
- Fra et individuelt til et organisatorisk læringsperspektiv

FRA FEJLFINDINGSSYN TIL RESSOURCESYN

– VIDA-projektets tilnærmelse til begreberne social eksklusion og inklusion

Af *Bente Jensen*

En god start på livet for alle børn uanset socialt udgangspunkt – det er det, VIDA-projektet lægger op til, at daginstitutionerne kan være med til at give børn. Projektet kan hjælpe dette på vej, hvis dagtilbuddene gennem uddannelsesforløbet og inspireret af interventionsprogrammets koncept vælger en pædagogisk tilgang, hvor de grundlæggende ser på børnene ud fra et ressourcefokuseret og inkluderende syn. Forskningen viser nemlig, at en tidlig indsats, der bygger på dette børnesyn, har positiv indflydelse på, hvor god en start børnene får. Men forskningen viser også, at det langt fra altid er den tilgang, som møder børnene i danske dagtilbud. Det er ofte det modsatte, et fejlfindingssyn, der er på færde. Tankegangen i VIDA-projektet er, at man ved at skifte perspektiv fra et fejlfindingssyn med fokus på børnenes fejl og mangler til et ressourcesyn, hvor man ser alle børn som børn med potentialer, er nået et vigtigt skridt på vejen mod en pædagogik, der i sig selv kan skabe positive mønstre for barnet i fællesskabet.

Et bærende begreb i VIDA-projektet er derfor social eksklusion og i forlængelse heraf social inklusion. Begreberne kan siges at være det teoretiske udgangspunkt for den del af VIDA-projektet, der drejer sig om at undersøge pædagogikkens muligheder, og som netop sigter mod at minimere mekanismer i institutioners hverdag, der risikerer at fastholde børn præget af 'negativ social arv' i en række negative mønstre eller måske omvendt forstærker de uheldige mønstre, som vi indledningsvis (kap. 1) har defineret ved marginalisering. Dette kapitel definerer ud fra et sociologisk perspektiv og med udgangspunkt i forskningen på området kort begreberne social eksklusion og inklusion, og der peges på en række mekanismer, som teoretisk og empirisk kan identificeres som kritiske i forbindelse med eksklusion af socialt udsatte børn i daginstitutioner (se bl.a. Palludan 2005, Jensen 2005, Jensen 2007).

SOCIAL EKSKLUSION OG INKLUSION

Eksklusionsprocesser regnes ind under de ulighedsskabende mekanismer, der i pædagogiske sammenhænge i daginstitutioner kan bidrage til at fastholde eller forstærke konsekvenser af en negativ social arv gennem direkte udstødning (stigmatisering) i værste fald eller gennem eksklusion (marginalisering). Der er tale om institutionelle mekanismer i institutioner, som helt utilsigtet kan virke bag om ryggen på aktørerne og bidrage til at fastholde forskelle mellem børn, der i bund og grund er socialt bestemt.

En af mekanismerne kan vi kalde 'Brian-effekten'. Vi kender dem alle sammen: Oskar, der 'hænger i gardinerne', Mads, der altid er på 'tværs', og Marie, der kan være lidt forsagt og mest af alt leger for sig selv, bliver ude i legehuset eller trækker sig tilbage fra rundkredsen om morgenen. Begrebet *udsatte børn* dækker over meget, men fælles for disse børn er, som de tre eksempler også udtrykker det, at de befinder sig uden for børnefællesskabet. Det viser sig måske ved, at de ikke mestrer det samme som de fleste andre børn, og måske trives de heller ikke med den struktur, der er i daginstitutionen. Pointen er, at disse børn bestemt ikke kommer til at trives, opbygger positivt selvværd og troen på sig selv eller udvikler handlekompetence ved at blive kaldt 'et barn med problemer' eller som 'manglende et eller andet'. Tværtimod ved vi fra forskningen, at børn, der hver dag oplever ikke at være 'gode nok', bygger et negativt selvbillede op og går hjem med den oplevelse af implicit at være 'forkert'. Denne'forkerthedsoplevelse' skal vendes til det modsatte, og derfor ligger der det i VIDA-projektets børne- og pædagogiksyn, at det er i dynamikken mellem barn og omgivelser, at *mulighederne* skal findes.

Inklusion kommer af det latinske in + claudere, som betyder at lukke ind eller indbefatte. I en pædagogiks kontekst henviser ordet til, at skolers og daginstitutioners læringsmiljøer skal være for alle børn – også dem med særlige behov. Ordet bruges ofte sammen med begreber som anerkendelse og rummelighed, og inklusion handler således om social integration af alle børn i børnefællesskaber. Børn udvikler identitet og selvværd gennem en oplevelse af at høre til og være gode nok. Derfor må man arbejde med deres ressourcer i et inkluderende miljø. Målet med inkluderende indsatser er således at skabe en daginstitution, der er så rummelig, at alle børn kan være en del af det almindelige fællesskab og udvikle sig der. Midlet er at trække de ressourcer, de udsatte børn har brug for, ind i institutionen – i stedet for at trække barnet derhen, hvor ressourcerne er.

Det er derfor vigtigt at:

- Have fokus på børnenes relationer og fællesskaber

- Se, at ethvert barn har unikke egenskaber, evner, interesser og læringsbehov
- Arbejde tværfagligt og trække specialisters viden ind i den normale daginstitution
- Have fokus på egen praksis og se, hvilke barrierer der kan være for, at alle børn kan blive en del af fællesskabet

FEM MEKANISMER DER MODARBEJDER INKLUSION

Det er imidlertid ikke altid, at denne målsætning nås. Der kan ifølge forskningen på området identificeres en række potentielle eksklusionsmekanismer, der er på færde institutionelt, og som vi her anskuer i et mikrosociologisk perspektiv. Det drejer sig om:

– Anerkendelse (baseret på det pædagogiske miljøs forventninger)
– Identitet (en særlig 'udsathedsidentitet')
– Sprog og sprogkoder (middelklassens koder)
– Nærhed – distance (relation til pædagogerne)
– Forskelle på mødet mellem pædagog og barn (relateret til barnets sociale baggrundsforhold, etnicitet og køn)

Anerkendelse handler i denne sammenhæng om, hvorvidt det udsatte barn anerkendes for at 'kunne noget' ud fra det pædagogiske miljøs forventninger. Sker det modsatte – at det udsatte barns færdigheder og kompetencer vurderes som mangelfulde af pædagogerne – er der risiko for, at barnet bliver ekskluderet og derved endnu mere udsat.

Identitet kan være en ekskluderende faktor, hvis man fx ud fra et 'mangelsyn' identificerer udsatte børn som præget af vanskeligheder og særlige behov, som de antages at have. Sker dette, kan vi være godt på vej mod egentlig eksklusion. Et sådant syn på barnet, som udtrykkes ved fx at bruge udtrykkene 'bekymringsbørn' og 'gråzonebørn' etc., bygger på et bestemt rationale, nemlig et normalitetssyn, som automatisk indebærer, at børn, der ikke umiddelbart ser ud til at fungere, som pædagogen forventer det, vil blive ekskluderet. Dette sker, hvis nogle børn ikke umiddelbart kan matche det pædagogiske miljøs forventninger: Derved ender voksnes forventninger med at slå om og præge barnets selvopfattelse i negativ retning, hvorved en negativ identitet (det vi også kan kalde en udsathedsidentitet) kan være under udvikling. Mekanismer i institutionen, der helt uintenderet bekræfter barnet og for så vidt også dets familie i de 'mangler', som omgivelsernes forventninger er med til at oparbejde, kan ende med at blive

selvforstærkende. En i forvejen måske lav selvværdsfølelse og en udsathedsidentitet hos barnet med dertilhørende adfærd risikerer således at blive forstærket, og onde cirkler og negative mønstre udvikles og/eller fastholdes. *Sprog, regler og andre formidlingsformer* kan i sig selv være selekterende, når disse bliver omdrejningspunkter i pædagogikken, som børn forventes at have kendskab til i forvejen. De børn, som ikke besidder dette kendskab, risikerer at blive hægtet af. Det kan igen resultere i, at disse børn på grund af de manglende forståelsesrammer holder sig selv udenfor eller bliver holdt udenfor af de andre børn. Som vi har set det i forskningen, er netop sproget et vigtigt magtmiddel (se også kap. 8), og som sådan vil børns position og evne til at positionere sig være nært sammenhængende med sproglig udfoldelse og forståelse.

Barnets relationer til pædagogerne – dvs. forholdet mellem *nærhed og distance* – er afgørende for dets oplevelse af at høre til og for dets selvværd og identitet, der netop bygges op af oplevelsen af at blive mødt som fuldgyldigt medlem i det sociale felt. Mulighederne for at indgå i interaktioner med andre børn og med pædagoger på en tydelig og konstruktiv måde er ikke noget, der er givet på forhånd, men skabes dels af barnets tidligere erfaringer med sociale relationer og dels gennem den måde, barnet dagligt deltager og engagerer sig i den pædagogiske hverdag. Børns tilbøjelighed til at være i rolig beskæftigelse og bevæge sig, som det forventes, kan ses som en form for selvdisciplineringsform, der ofte er mere anerkendt af pædagoger end den form, som urolige børn udviser. Børns selvdisciplinerende adfærd kan altså ses som måder at konstruere sig selv på og skaffe en position i forhold til voksne. Når voksne ikke ser eller forstår, hvad børns 'spor' er udtryk for, kan der skabes en distance til barnet, som følelsesmæssigt kan opleve dette som afvisning med konsekvenser i retning af negativ selvværdsopfattelse.

Eksklusion kan også skyldes de positioner, børnene placerer sig i og placeres i af pædagogerne. Typisk inddeles de i to hovedgrupper: En, der anerkendes, og en, der ikke anerkendes af pædagogerne. Den sidste gruppe vurderes af pædagogerne som børn, der har brug for voksenhjælp, og deres pædagogiske opgave drejer sig om at give en sådan hjælp. Sådanne *differentierede møder mellem pædagog og barn* kan være med til at ekskludere socialt udsatte børn. Det har vist sig, at sådanne møder mellem pædagog og barn er sammenhængende med bestemt social baggrund, etnicitet og køn (Palludan 2005), sådan at børn, der er udsat pga. baggrund, udsættes yderligere gennem hverdagen via de ovenfor skitserede mekanismer. Endvidere er der påvist kønsforskelle – det er, som påvist hos Palludan (ibid.), lettere

VIDA

for en stille pige end for en urolig dreng at opnå anerkendelse og at have et konstruktivt møde med pædagogen gennem hverdagen.

SOCIAL EKSKLUSION OG BOURDIEUS KAPITALBEGREBER

Ligesom handlekompetencebegrebet (se kap. 4) kan begrebet social eksklusion ses i sammenhæng med den franske sociolog Pierre Bourdieus begreber om social, kulturel, herunder sproglig, og økonomisk kapital. Ifølge Bourdieu er mennesker, der *kender spillet* – modsat udsatte grupper – kendetegnet ved at besidde en høj grad af social, kulturel og sproglig kapital. Derfor defineres social udsathed i denne sammenhæng netop som udsathed knyttet til det 'ikke at kende spillets regler'. De børn i institutionen, der ikke kan bruge de sproglige og kulturelle koder eller det sociale kodeks, kender ikke spillet og opnår derfor ikke anerkendelse. Dette skyldes, at det er de selv samme kapitalformer, der sætter normen i institutionen og derved udgør et grundlag for pædagogernes identificering af børnene. For kort at vise, hvilken betydning kapitalbegrebet har i forbindelse med social eksklusion, kan vi vende tilbage til den femte eksklusionsmekanisme, *det differentierede møde mellem pædagog og barn*. De børn, der på baggrund af deres manglende kapitalformer eller ressourcer ikke opnår anerkendelse, kan siges at reagere på to måder. Nogle møder denne mangel på anerkendelse ved, at de fx forsøger at opnå kontakt og nærhed til pædagogen, men de har ikke kapitalen, og det lykkes derfor ikke for dem at fastholde en fornemmelse for spillet. Andre fra samme gruppe afstår fra at opnå anerkendelse, idet de placerer sig perifert og distanceret i forhold til pædagogerne og undlader at investere deres utilstrækkelige kulturelle og sproglige kapital.

SOCIAL ARV SOM SAMFUNDSVIDENSKABELIGT BEGREB – ER RETORIKKEN ET PROBLEM I SIG SELV?

Fænomenet *negativ social arv* handler på det ydre plan om ringe eller måske ingen tilknytning til uddannelse og arbejdsmarkedet og på det indre plan om nogle psykologiske konsekvenser af at tilhøre en samfundsmæssigt marginaliseret gruppe. Det, der ser ud til at gå i arv, er således set ud fra et bourdieusk perspektiv individers og gruppers position og positionering i det sociale fællesskab og samfundslivet som sådan. Dermed er det en opgave at undersøge, hvilke mekanismer der giver anledning til, at bestemte grupper fastholdes i sådanne udsatte positioner. Vi har gennem kapitlet set, at der er nogle mekanismer på færde i det mikrosociologiske fællesskab (institutionen), der kan bidrage til sådanne fastholdelsesprocesser. I

det følgende fokuseres på andre mere makrosociologiske fænomener, som også synes at have stor betydning. Som Ejrnæs et al. (2005) påpeger, kan selve den måde, begrebet social arv anvendes på i daglig tale, i socialpolitiske diskussioner, i socialt arbejde og inden for samfundsvidenskabelig forskning i sig selv være stigmatiserende, dvs. at anvendelsen fastholder ulighed. At begrebet ofte er flertydigt og defineret inkonsekvent, kan ligeledes få uheldige konsekvenser i såvel det socialpolitiske som det praktiske sociale arbejde. Vi ser eksempler på, at tendensen med at udpege risikogrupper øges, og at social arv-problematikker derved ofte gøres til et individuelt anliggende frem for et samfundsanliggende og -problem. Derved kan hele måden, hvorpå social arv-problematikken anskues, udforskes og anvendes i det sociale arbejde, i sig selv medføre en unødvendig stigmatisering af enkeltindivider og socialgrupper.

PÆDAGOGISK OPMÆRKSOMHED PÅ EKSKLUSIONSSRISICI OG PÆDAGOGIKKENS MULIGHEDER

For at modarbejde de nævnte former for eksklusionsprocesser må praktikere øge deres opmærksomhed på de potentielle eksklusionsmekanismer, der ud over de ovennævnte også ligger i selve retorikken. Faren er, at brugen af selve begrebet *social arv* eller *udsatte børn* kan antyde negative forventninger til det enkelte barn (individualisering af problemet), og at man opfatter individer som 'en gang udsat – altid udsat'.

En væsentlig del af den pædagogiske opgave vil derfor bestå i, at professionelle øger deres pædagogiske opmærksomhed og kritiske analytiske sans med henblik på at blive sikre på at kunne identificere sådanne potentielle risici. Det kan fx gøres ved at diskutere, hvordan man i det konkrete pædagogiske felt bruger begrebet social arv, og om man er parat til og fagligt klædt på til at reflektere over og konkret identificere eksempler på den type risikoprocesser, der er skitseret her. Det er i forlængelse heraf vigtigt at diskutere, hvad der skal til for at skabe en ændret pædagogisk praksis, der tager højde for de forskellige former for eksklusions- og stigmatiseringsrisici, som er ridset op i dette kapitel. Det vil indebære, at man identificerer de eksklusionsmekanismer, der findes konkret i den institutionelle hverdag og på et mere samfundsmæssigt plan. Den pædagogiske opmærksomhed kan med fordel rettes mod såvel nære pædagogiske processer, relationer og mikrosociologiske forhold som mod den måde, begrebet social arv defineres og anvendes på i daglige tale og i det praktiske sociale arbejde i hverdagen.

I mappens del II, kap. 8 og 10, skitseres yderligere mulige begrebsdefi-

VIDA

nitioner og teoretiske og forskningsbaserede måder at anvende begrebet social arv på. En øget indsigt i disse kapitler kan være et skridt på vejen til en klargøring af begrebet og de definitioner, der er i spil, og som kan tages op internt i institutionelle drøftelser om de allestedsnærværende eksklusionsrisici. Endvidere skitseres i kap. 16 begreber fra forskning, som kan bidrage til reelt at vende problematikken ved at anvende pædagogikken som det sted, hvor mønsterbrydning skal finde sted for de enkelte børn gennem fokusering på sociale fællesskabers muligheder. I mappens kap. 12 fokuseres der på den måde, begrebet social arv har været indkredset socialpolitisk og forskningsmæssigt. Desuden uddybes pointerne fra dette kapitel i kap. 11, hvor de skitserede mekanismer diskuteres mere indgående bl.a. med eksempler fra konkrete forskningsprojekter. På baggrund af de fremhævede eksempler på eksklusionsfænomener og -mekanismer opregnes der også vigtige pædagogiske konsekvenser og muligheder for at arbejde med inklusion i VIDA-projektet. I det projekt, som går forud for VIDA, HPA-projektet, er hele problematikken om social arv yderligere defineret og udfoldet (se også Jensen et al. 2009a).

I en tidligere undersøgelse af 1000 daginstitutioner, der satte fokus på spørgsmålet om, hvordan man arbejder med socialt udsatte børn i institutionerne, viste det sig, at 'fejlfindingssynet' var det fremherskende, og det til trods for at de fleste adspurgte pædagogiske medarbejdere rent faktisk fremhævede ressourcesynet. To tilgange til arbejdet med udsatte børn blev identificeret i undersøgelsen:

Figur 3: To pædagogiske tilgange til indsatser for udsatte børn

	Kompensationsorientering 'fejlfindingssyn'	**Innovationsorientering 'ressourcesyn'**
Den pædagogiske opgave	Omsorg, opdragelse, adfærdsregulering Det enkelte individ i fokus	Dannelse, uddannelse, kombination af relationsarbejde og didaktisk arbejde Relation og kontekst i fokus
Indsatser	Mangler, intellektuelt, socialt, følelsesmæssigt - i fokus	Ressourcer og kompetenceudvikling i fokus
Mål med indsatsen - effekt	Give luftforandring og være et åndshul. Stabilitet	Give en kompetenceløft, resiliens og styrkende samspil. Forandring

Fra Jensen, 2005: 99

Modellen, som er gengivet ovenfor, kan med fordel anvendes i VIDA-projektet til at skærpe opmærksomheden på, hvordan man som institution holder sig selv fast på ressourcesynet frem for det, der i den nævnte undersøgelse blev kaldt en kompensationstilgang og her i VIDA kaldes fejlfinding. VIDA-projektet lægger op til et ressourcesyn, dvs. en innovationstilgang, og at de deltagende institutioner kan nå deres nye mål gennem organisatoriske forandringer. Det kræver, at man ikke bare afdækker institutionernes børne- og problemsyn, men også arbejder sig ned gennem modellens forskellige aspekter af, hvad der ligger i et innovations-paradigme. I VIDA-projektet ligger der også den antagelse, at et barn bliver forstået i forhold til den specifikke organisatoriske viden og praksis, der findes i det konkrete dagtilbud, og at der handles på baggrund heraf. Processer for forandringer, bl.a. med udgangspunkt i afdækning af det fremherskende børnesyn, er uddybende beskrevet i VIDA-kvalifikationsmappens del III.

Læs mere:

Ejrnæs, M., Gabrielsen, G. & Nørrung, P. (red.) (2005). *Social opdrift – social arv*. København: Akademisk Forlag.

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

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

Jensen, B. (2009). "Se børnenes ressourcer i stedet for fejl" i *Bakspejlet. Tema: Socialt udsatte børn*, nr. 1., 2009. Udgivet af Danmarks Evalueringsinstitut, interviewet af Solvej Mose Mailund. http://www.eva.dk/dagtilbud-for-boern/bakspejlet/forskningsartikler /titel-artikel /se-boernenes-ressourcer-frem-for-fejl

Jensen, B. et al. (2009a). *Effekter af indsatser for socialt udsatte børn og unge i daginstitutioner. HPA-projektet*. København: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.

Palludan, C. (2005). *Børnehaven gør en forskel*. København: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.

VIDA-PROJEKTET – ET INNOVATIVT PERSPEKTIV PÅ INDSATSER FOR UDSATTE BØRN I DAGTILBUD

Af *Ulrik Brandi & Bente Jensen*

Et overordnet formål med VIDA-projektet er at bringe to nye og indbyrdes tæt relaterede perspektiver ind i vores forståelse af arbejdet med og forskning i indsatser for socialt udsatte børn i dagtilbud. Perspektiverne baserer sig på teorier om læring i organisationer og social innovation. Kernen i at koble de to perspektiver om læring i organisationer og social innovation med sociale indsatser er, at vi skal forstå udsatte børn i dagtilbud som stærkt betinget af de organisatoriske forståelser og praksisser, der kendetegner den konkrete institution, som udsatte børn er en del af. Det kendetegnende for arbejdet med udsatte børn i dagtilbud under projektets perspektiv er således, at de pædagogiske praksisser i institutionerne er baseret på specifikke kollektive forståelser, viden og holdninger. Dagtilbuddenes viden og pædagogiske praksisser er således organisatorisk funderet, og skal der ske fornyelse (innovation), kan det kun ske gennem læreprocesser i den konkrete institution som helhed (organisationen).

I dette perspektiv sker en udvikling af indsatsen for udsatte børn i dagtilbud således i forhold til læring af ny viden og forståelser, som opstår i organisationen. Ny viden og forståelser, som kan føre til varige fornyelser (som vi her kalder sociale innovationer) i de konkrete kollektive pædagogiske praksisser i arbejdet med udsatte børn – hvilket er projektets grundantagelse – vil understøtte den altafgørende tidlige udvikling, som udsatte børn har krav på og ret til. Tidlig indsats forstås i VIDA-projektet således ikke relateret til behandling af barnets problemer eller diagnoser. En sådan tilgang er individorienteret, og den organisatoriske kontekst medtænkes slet ikke. I stedet fokuserer VIDA-projektet på det udsatte barns læring og udvikling som relateret til den organisatoriske kontekst, barnet befinder sig i. Det er i sammenspillet mellem barn og barnets forældre på den ene side og institutionens viden, forståelser og pædagogiske praksisser på den anden side, at udvikling af nye måder at handle på kommer i stand. Det er netop udvikling af nye måder at handle på, der kan påvirke de omtalte samspil og dermed barnets livschancer, og dette efterspørges i fremtidige tidlige indsatser for udsatte børn. I det følgende beskrives dette nye perspektivs to grundelementer: læring i organisationer og social innova-

tion. Kapitlet afrundes med en perspektiverende opsummering af VIDA-konceptet og projektets bærende princip.

VIDA-PRINCIP 1: FRA FEJLFINDINGS- TIL RESSOURCESYN

VIDA-projektets bærende princip er som skitseret i kap. 2 at bygge indsatsen op omkring en pædagogisk tilgang, hvor institutionerne grundlæggende ser på børnene ud fra et ressourcefokuseret og inkluderende syn. Forskningen viser nemlig, at en tidlig indsats, der bygger på dette børnesyn, har positiv indflydelse på, hvor god en start børnene får. Men forskningen viser også, at det langtfra altid er den tilgang, som møder børnene i danske dagtilbud. Det er ofte det modsatte, et 'fejlfindingssyn', der er på færde. Tankegangen i VIDA-projektet er, at man ved at skifte perspektiv fra et `fejlfindingssyn´ med fokus på børnenes fejl og mangler (og evt. diagnoser) til et ressourcesyn, med fokus på alle børns potentialer, er nået et vigtigt skridt på vejen mod en pædagogik, der i sig selv kan skabe positive mønstre for barnet i fællesskabet.

Et bærende begreb i VIDA-projektet er derfor social eksklusion og i forlængelse heraf social inklusion. Begreberne kan siges at være det teoretiske udgangspunkt for den del af VIDA-projektet, der drejer sig om at skabe fornyelse gennem pædagogikkens muligheder for at modarbejde en række negative mønstre, der ofte ses defineret ved begrebet marginalisering, som forskningen viser, er en negativ virkning af social arv og ulighed. I VIDA er den bærende idé, at medarbejderne tilegner sig ny viden og forståelser om pædagogiske praksisser baseret på teorier om inkluderende pædagogisk fornyelse (innovation) og aktive kollektive læreprocesser.

VIDA-PRINCIP 2: ET AKTIVT LÆRINGSPERSPEKTIV

I forlængelse af ovenstående introduktion kan det fastslås, at tilegnelsen af ny viden og forståelser er af vital betydning for muligheden for skabelsen af konkret nye kollektive måder at handle på i institutionerne. VIDA-projektet handler således helt grundlæggende om at igangsætte læreprocesser i de udvalgte kommuners dagtilbud med henblik på nye måder at handle på. Det er i denne forbindelse, at VIDA-interventionen bliver aktuel. VIDA-interventionen betegner en formel og bevidst indgriben i form af et program, udvalgte personer i kommunerne får givet. Helt konkret består interventionsprogrammet af et kvalifikationsmateriale, der indeholder tre grundlæggende elementer: viden, refleksion og handling.

Foruden denne kvalifikationsmappe består projektets vidensdel af flere uddannelsesforløb, der har som formål at bidrage til, at deltagerne opbyg-

ger et fælles sprog eller vidensbase, som de bringer med sig tilbage i den institutionelle hverdag, og som deltagerne kan arbejde analytisk og reflekterende videre med i de lokale udviklings- og implementeringsforløb, som interventionen retter sig mod (se også kap. 1, figur 1 og 2). Som led i interventionsprogrammet er det også et integreret og vigtigt element, at ledere og pædagogiske medarbejdere aftegner og tydeliggør kompetenceprofiler for både børn og voksne i de deltagende dagtilbud. Helt grundlæggende handler kompetenceprofilerne om at skabe forstyrrelser hos de deltagende. Forstyrrelser af ens viden, etablerede forståelser og pædagogiske praksisser er et afgørende begreb inden for læringsforskningen, og det fremhæves som et vigtigt element til at sætte læringen i gang. Hermed åbnes der for læringsforløb og i sidste ende innovative måder at handle lokalt ude i institutionerne. Endelig er den strategiske implementeringsdel mere praksisnær i sit sigte. I denne del af interventionen, som drejer sig om at omsætte viden og refleksion i nye måder at handle på, arbejdes der med konkret at udvikle idéer og gennemføre lokale eksperimenter, og på den baggrund sættes follow up-evalueringer af de konkrete fornyelser i centrum for denne del af interventionsforløbet.

Idéen med interventionen og de indbyggede vidensbaserede materialer og udviklingsværktøjer er, at deltagerne selv sætter fokus på at udvikle viden, refleksioner og redskaber til at arbejde med deres egen praksis. Intentionen er desuden, at deltagerne opnår viden om, hvordan den evidensbaserede viden og refleksioner kan udfoldes i dagtilbuddet og danne grundlag for nye pædagogiske praksisser i organisationen på måder, som involverer alle medarbejdere. VIDA-projektet er i det læringsmæssige perspektiv grundlagt på to principper.

For det første er bevægelsen fra, at lederen og den pædagogiske medarbejdere tilegner sig viden og læring på uddannelsesforløbene, til at denne læring bliver kollektivt integreret i hele institutionen, helt afgørende set i en læringssammenhæng og i forhold til mulige fornyelser (sociale innovationer). VIDA-projektets fokus er således ikke på den enkeltes læring (lederen og den medarbejder, der deltager i uddannelsesforløb), men primært på, hvordan den enkeltes læring også kan blive kollektivt gældende, dvs. blive til læring i organisationen i form af fælles nye pædagogiske procedurer, principper – og i sidste ende fælles nye pædagogiske praksisser, som kan skabe en ny værdi for udsatte børn og forældre i dagtilbud. I det følgende afsnit om social innovation præciserer vi, hvad vi mener med værdi. Hermed kommer deltagerne og de deltagende dagtilbud i interventionen til at arbejde med kollektive eller organisatoriske læ-

reprocesser og ikke kun med individuelle læreprocesser, som slutter, når deltagerne forlader uddannelsesforløbet. Det er rent faktisk først her, ude i institutionen, at den egentlige læring fra individ til organisation tager sin begyndelse, og denne proces er derfor et afgørende princip i VIDA-projeket.

For det andet er interventionen udtryk for, hvad man kan kalde et aktivt læringsprincip. Det aktive læringsbegreb dækker både børn og voksnes læring, men i det følgende refererer vi med aktivt læringsprincip primært til det forhold, at interventionen ikke direkte rammesætter deltagernes mulige lærings- og handlingsrum, dvs. bestemmer, hvilke nye handlemåder deltagerne skal tage i anvendelse som organisation, når de kommer tilbage til deres institution. Interventionen foreskriver ikke et program for, hvordan deres læring fra uddannelsesforløbet bliver til organisatorisk eller kollektivt integreret læring ved at følge på forhånd defineret adfærdsanvisninger. Dette er, hvad man i VIDA-projektet vil betegne for en passiv læringsopfattelse, hvor man opfatter viden og interventionsprogrammet som en ramme eller protokol for adfærd i organisationen. Vi ser således ikke bare på, hvordan en evidensbaseret viden udfolder sig i forhold til den manual, et givent interventionsprogram foreskriver. I VIDA- projektet er det de lærende selv, der skal skabe manualen på baggrund af deres uddannelsesforløb. De pædagogiske medarbejdere tvinges således ikke til at gøre nye handlinger ud fra en fastlagt skabelon, men opfordres til sammen at skabe læring i deres specifikke dagtilbud. Dermed bliver læreprocesserne i VIDA inddragende og meningsgivende for de enkelte deltagere og deres institutioner. Det er en ny tendens inden for både lærings- og implementeringsforskning, at man bevæger sig væk fra passive lære- og implementeringsprocesser (som primært handler om korrekt overførsel af den evidensbaserede viden efter fastlagte forskrifter) hen imod et aktivt lærings- og implementeringsbegreb. Sidstnævnte med fokus på at inddrage forskerne og praktikerne i tættere interaktion sammen med mere åbne læringsdesign, hvor brugeren får en større og mere aktiv rolle.

I VIDA er læring i organisationer bestemt ved tilegnelsen og brugen af ny viden i ændrede praksisser, som kommer til systematisk kollektiv anvendelse i den samlede institution. Den læringsbaserede kerne, der gennemsyrer VIDA-programmet, er således, at deltagerne aktivt og i sammenspil med egen praksis-baserede viden og erfaringer skal bruge viden og refleksioner fra uddannelsesforløbet i VIDA til at danne grundlag for nye måder at gøre tingene på. VIDA-interventionsprogrammet kobler på denne

måde indsigter fra interventionsforskningen med viden om læring i organisationen som noget, der opstår fra de lærendes aktive involvering og refleksion.

VIDA-PRINCIP 3: ORGANISATORISK LÆRING OG INNOVATION

Som nævnt er VIDA-projektets tilgang til konkret at arbejde med indsatser for socialt udsatte børn i dagtilbud på nye måder grundlagt på to perspektiver. Det ene handler om læring i organisationer og er behandlet i ovenstående. Her er fokus dels på, at læring i organisationen skal være kollektivt orienteret og forankret frem for individuelt, og dels at læring og implementeringstanken er aktiv frem for passiv i sit indhold. I dette afsnit vender vi blikket mod det andet perspektiv, som handler om innovation og i særlig grad det, man kalder social innovation.

Innovation er på dagsordnen både i Danmark og internationalt. Det omtales ofte som det afgørende parameter for succes i private og offentlige organisationer. Innovation er langt fra et nyt fænomen. Man kan sige, at innovation altid har været her som en drivkraft bag udvikling af mennesker og samfund. Helt grundlæggende betyder innovation nyskabelse og blev i sin grundlæggelse som videnskabelig disciplin bestemt ved at være en ny kombination af eksisterende eller ny viden, erfaringer og ressourcer, som fra sin anvendelse skaber ny økonomisk værdi. Der må skelnes mellem innovation og kreativitet, hvor kreativitet og opfindelse er udviklingen af en ny idé – som er en del af innovationen – mens innovation bliver processen fra idéen til implementeringen og værdiforøgelsen.

I forhold til innovationens endemål eller resultat er de traditionelle bestemmelser et nyt produkt eller en ny proces. Specielt innovation forstået som nye processer tiltrækker vores opmærksomhed i VIDA-programmet. Til forskel fra den generelle forståelse af innovation, som er lig med udvikling og implementering af nye produkter ofte i form af nye teknologier, hvor produktet er innovationen, så er innovationen i VIDA-interventionen lederne og de pædagogiske medarbejderes pædagogiske praksisser. I VIDA-interventionen er det overordnede fokus på procesinnovation i form af nye måder at handle på i organisationen, hvorfor det bliver praktikerne og ikke produktet, som er i centrum.

Men hvad mener vi, når vi skriver social innovation? Vi definerer i VIDA-projektet social innovation på følgende måde: *Social innovation er defineret ved nye idéer (produkter, services og processer), der imødegår og løser sociale udfordringer og skaber nye sociale relationer og samarbejder*. Social innovation refererer således til nye måder at bruge viden på, som omsæt-

tes i idéer og eksperimenter, der fører til nye sociale services, her indsatsen for udsatte børn i dagtilbud.

Social innovation er et samlebegreb, der består af viden fra innovationsforskningen med dens fokus på at skabe ny værdi i organisationer gennem skabelse af nye produkter eller services (processer) og begreber fra socialforskningen rettet mod at skabe opmærksomhed om sociale temaer. Bestemmelsen af social innovation består af fire vigtige dele:

For det første er der *menneskerne*, som er drivkraften bag de sociale innovationer. I VIDA-projektet repræsenteres dette ved lederne og de pædagogiske medarbejdere i de udvalgte dagtilbud, som på basis af uddannelsesforløbene og arbejdet med kompetenceprofiler samarbejder om at igangsætte og skabe innovationer i de pædagogiske praksisser.

For det andet er der *udfordringen* (opgaven og problemstillingen i forhold til socialt udsatte børn), som udgør afsættet for at igangsætte den sociale innovation. Vi så også i afsnittet om læring, at dette er af afgørende betydning for at igangsætte et læringsforløb mod en social innovation – at indse forandringens nødvendighed – hvilket eksplicit gøres tydeligt ved, at lederne og de pædagogiske medarbejdere arbejder med egne og børnenes kompetenceprofiler som oplæg til refleksion og forstyrrelse. VIDA-projektet opfatter denne anden del som det, der skal skabe muligheden for social innovation.

For det tredje er der *processen* mod den sociale innovation, som i VIDA-projektet forstås som en læreproces. Processen mod social innovation består både af uddannelsesforløb og deres indbyggede tre elementer. Uddannelsesforløbet bygges med andre ord op omkring en slags tretrinsraket, idet der arbejdes med hhv. viden, refleksion over viden og kompetenceprofiler samt redskaber – handlingsstrategier – til at sætte læringen og innovationsprocessen i gang. Men dette er blot starten på processen mod sociale innovationer. I en vekselvirkning med uddannelsesforløbet er det intentionen, at lederen og de pædagogiske medarbejdere i implementeringsprocesser, der sættes i gang løbende i interventionsprogrammet (se figur 1), samarbejder om at udvikle nye idéer til måder at handle på. Dette med afsæt i viden og refleksion over potentialerne i nye pædagogiske praksisser. Det er præcis her, at læreprocessen i dagtilbuddene eller organisationerne bliver til mulige sociale innovationer. Det er vigtigt at understrege, at den sociale innovation sker på baggrund af et sammenspil mellem det vidensbaserede grundlag, der tilbydes på uddannelsesforløb og gennem VIDA-materialet, og lederen, det pædagogiske personales viden og erfaringer fra praksis samt naturligvis de udfordringer, det enkelte dagtilbud er

konfronteret med og er motiveret til at ville løse. Samarbejdsrelationerne mellem de ansatte i dagtilbuddene er derfor et kernepunkt.

For det fjerde er der *målet* eller *værdien* af den sociale innovation. Værdi kan have nogle uheldige indbyggede betydninger i retning af, at der er lighedstegn mellem ordet værdi og økonomisk værdi. Dette er på ingen måde tanken i VIDA-projektet og det innovative perspektivs fokus på social innovation. Værdi skal i VIDA-projektet forstås som processen fra viden og idé til konkret implementering af nye pædagogiske praksisser i det specifikke dagtilbud. I og med at målet opnås, vil dette få positive effekter på de udsatte børns læringsmæssige og sociale kompetencer. Det er netop udviklingen i organisationen af nye pædagogiske praksisser og forbedrede børnekompetencer, VIDA-programmet bestemmer til at være resultatet af læringen fra uddannelsesforløbet. Læringens implementering i organisationen udgør dermed innovationerne set fra et VIDA-koncept.

VIDA-PROJEKTETS BÆRENDE PRINCIP – EN OPSUMMERING

Et bærende princip i VIDA-projektet er således, at alle, der arbejder med interventionen, forpligter sig på et samlet VIDA-koncept, som drejer sig om de tre principper:

- Fra et fejlfindings- til et ressourcesyn (børne- og problemsyn)
- Fra et passivt til et aktivt læringsbegreb (børn og voksne)
- Fra et individuelt til et organisatorisk læringsperspektiv (innovation)

VIDA-projektets bærende princip er blevet tydeliggjort ved læring i organisationen og social innovation i samspil med det særlige ressourceorienterede børne- og problemsyn. VIDA-projektet opfatter således læring og innovation som to sider af samme sag, når det handler om at udvikle nye bedre sociale services for udsatte børn: Social innovation kræver en læreproces, hvor ny evidensbaseret viden, refleksioner og handlingsanvisninger sættes i spil med eksisterende værdier og pædagogiske praksisser i dagtilbuddene. VIDA-projektet er hermed ikke fortaler for den klassiske interventionstype, hvor innovationen er givet på forhånd udefra og oppefra, hvor man ikke indtænker lederne og de pædagogiske medarbejderes viden og erfaringer. Vi forstår derfor udviklingen af dagtilbuddene på baggrund af et sammenspil af evidensbaseret viden fra forskningen og ledere samt pædagogiske medarbejderes viden og erfaringer. Vi taler i den sammenhæng om læreprocesser og social innovation i VIDA-interventionsprogrammet som drevet af både forskningen (udefrakommende) og medarbejderne (inkl. ledere) (indefrakommende).

Med sit fokus på læring i organisationer og social innovation adskiller VIDA-projektets perspektiv på arbejdet med og forskning i indsatser for socialt udsatte børn i dagtilbud (som bygger videre på positive erfaringer fra HPA-projektet, se Jensen et al. 2009a) sig fra lærings- og implementeringstankerne i tidligere internationale interventionsprogrammer, der ofte baseres på en præciseret og specifik metode, som er givet på forhånd. En sådan metode levner derfor ikke plads til den lokale erfaringsbaserede viden og institutionskultur. Idéen med en specifik metode er, at den skal følges, og at deltagerne skal opfylde metodens krav og betingelser. Dette angiver overordnet en rent top down-styret intervention. En sådan interventionsform er baseret på et passivt læringsbegreb, hvilket vil sige, at deltagerne, medarbejderne i institutionerne, skal trænes op i at udføre metoden, som den er bestemt af programudviklerne. Idéen med VIDA-interventionen er heroverfor, at mål, teori og begreber er vidensbaserede og fælles for alle, der arbejder med projektet. Endvidere er de tre principper i VIDA-konceptet givet, som vi så det ovenfor. Videre er det, der især adskiller VIDA fra andre omtalte programmer, at uddannelse og implementering som vist bygges op omkring et aktivt læringsbegreb. Dette betyder, at praktikerne i dagtilbud skal uddannes til selv på et vidensbaseret grundlag at kunne fortolke og arbejde med teorier og begreber og skabe lokale forandringer på måder, som ikke forkaster deltagernes tidligere erfaringsbaserede viden, men derimod bygger videre på denne og tilføjer ny viden, begreber og refleksionsværktøjer. VIDA-interventionsprogrammet har også fokus på lokal udformning af VIDA-konceptet, og målet med interventionsprogrammets uddannelses- og implementeringsforløb er i den forbindelse at fremme og udvikle professionelles pædagogiske og innovative kompetencer. Disse kompetencer handler om at tænke nyt og handle på nye måder, som ikke er forudbestemte, og de kan kobles til handlekompetencens fem elementer om viden, identiteter, færdigheder, kontrol og handleberedskab (se kap. 4 og 12). Dette er samtidig et forsøg på overordnet at kombinere et top down- og bottom up-perspektiv.

Læs mere:

Dawson, P., & Daniel, L. (2010). "Understanding social innovation: a provisional framework" i *International Journal of Technology Management*, Vol. 51, No. 1, p. 9-21.

Elkjaer, B. (2005). *Når Læring Går på Arbejde – Et Pragmatisk Perspektiv på Læring i Arbejdslivet*. Frederiksberg, Copenhagen: Samfundslitteratur

Jensen, B. et al. (2009a). *Effekter af indsatser for socialt udsatte børn og unge i daginstitutioner. HPA-projektet*. København: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.

Murray, R., Caulier-Grice, J. & Mulgan, G. (2010). *The open book of social innovation*. London: The Young Foundation.

HANDLEKOMPETENCER SOM MÅ L FOR VIDA-INTERVENTIONEN

– VIDA-projektets tilnærmelse til begreberne

Af *Pär Nygren – bearbejdet af Bente Jensen*

Begrebet *handlekompetence* er tidligere udviklet i forbindelse med et større norsk forskningsprojekt om professionelt arbejde med socialt udsatte børn og unge (Nygren 2004, Nygren & Fauske 2004) og yderligere anvendt som teoretisk afsæt for det omtalte HPA-projekt (Jensen et al. 2009a).

En handlekompetence er den del af en persons handlegrundlag, som gør personen i stand til at løse en bestemt opgave eller opnå et bestemt mål inden for en bestemt social kontekst. Den gør personen i stand til at *handle* på en sådan måde, at personen kan løse opgaven eller opnå de aktuelle mål. Begrebet skal bl.a. ses som et teoretisk værktøj, der kan bruges til at fokusere på de dele af de socialt udsatte børns virkelighed, som VIDA-projektets interventioner retter sig mod inden for daginstitutionsområdet.

I VIDA-projektet fokuseres på to typer af handlekompetencer: 1) handlekompetencer hos socialt udsatte børn i daginstitutioner samt 2) handlekompetencer hos de professionelle pædagogiske medarbejdere, der arbejder med at skabe forandringer gennem VIDA-programmet for disse børn.

Ifølge forskningen om socialt udsatte børn er en af de store risikofaktorer den sociale eksklusion og senere udvikling af potentielle problemer (se kap. 2), og derfor fremstår børnenes *sociale handlekompetencer* og *læringshandlekompetencer* som særdeles vigtige områder at satse på. Det er ligeledes vigtigt, at der samtidig arbejdes med pædagogikkens muligheder for at skabe inkluderende læringsmiljøer. Med et andet udtryk hentet fra resiliensforskningen er opgaven at skabe styrkende samspil gennem pædagogikken for på den måde at styrke alle børns – også socialt udsatte børns – handlekompetencer og resiliens. Resiliens defineres overordnet som *en kapacitet til at forholde sig til en vanskelig situation på måder, så der findes løsninger og muligheder* (se kap. 16). De to aspekter, barnets udvikling af handlekompetencer og resiliens samt pædagogikkens muligheder for at bidrage til mønsterbrydning, udgør to centrale elementer i VIDA-projektet, der tænkes ind i et dynamisk forhold. Den kompetenceudvikling, barnet tilbydes, og den måde, pædagogikken udfolder sig på, er dermed *tilsam-*

men forudsætningerne for, at udsatte børn kan opnå øgede livschancer, udvikle evner til at tage imod muligheder og handle som aktive deltagere i eget liv. I VIDA-projektet lægges der derfor op til, at pædagogerne udvikler deres handlekompetencer og pædagogiske praksis på de områder, som har relevans for at styrke af børnenes kompetenceudvikling inden for de sociale og læringsmæssige hovedområder.

HANDLEKOMPETENCEBEGREBETS FEM HOVEDELEMENTER

Den menneskelige handlekompetence opdeles her i fem almene hovedelementer eller dimensioner (se også Jensen et al. 2009b, kap. 1.3):

- Viden
- Færdigheder
- Kontrol over relevante ydre betingelser
- Identiteter
- Handleberedskab

Handlekompetencernes *vidensdel* omfatter al den viden, der er nødvendig for, at en person kan mestre og håndtere de opgaver og handlekrav, som en aktuel situation stiller. Det gælder såvel generel viden (fx viden om en bestemt legs regler eller viden om regler ved borddækning) som lokal og kontekstuel viden (fx viden om de roller, som forskellige børn tildeles i legen).

Handlekompetencens *færdigheder* ses i denne kompetenceforståelse som *instrumentaliseret viden*. Dette betyder, at bestemt praksisrelevant viden, bl.a. træning i bestemte praksisser, bliver transformeret til en form, der gør denne viden funktionel i praktisk handling, dvs. færdigheder bliver redskaber for at nå bestemte mål og løse bestemte opgaver i bestemte situationer. Det kan fx være en sproglig færdighed, der gør et barn i stand til at fremsætte et legeforslag.

I VIDA-projektet ses kontrol og indflydelse over ydre handlebetingelser som et relevant kriterium for at kunne mestre en bestemt opgave. Derfor er *kontrol over relevante ydre betingelser* et af de fem hovedelementer i handlekompetencen. Det kan fx være kontrol eller rådighed over bestemte legeredskaber. Kontrol kan derudover også opstå, når personen har overblik over en situation. Når det lader sig gøre at håndtere en opgave og at forstå den, så tager personen kontrol over sin egen situation og over de ydre relevante handlebetingelser.

Også de indre forhold spiller en rolle i forhold til at udvikle og bruge sine handlekompetencer. Et vigtigt indre forhold er *identitet*. Menneskers forståelse og oplevelse af sig selv i forhold til andre – deres identitet – er også en

væsentlig del af deres handlegrundlag. Dette gælder selvfølgelig både børn og de voksne, der arbejder som professionelle pædagoger. I VIDA-projektet arbejder vi både med kontekstbundne *individuelle identiteter* og kontekstbundne *kollektive identiteter*. Et barn skal både identificere sig som en egen og unik person (individuel identitet) og med andre mennesker og fælles opgaver i forskellige fællesskaber (kollektiv identitet). Identiteter fungerer *handlingsdirigerende* og vejledende for forskellig deltagelse i forskellige praksisfællesskaber, samtidig med at de repræsenterer en *motiverende* kraft i denne deltagelse. De er derfor en integreret del af individets handlekompetencer.

Det femte hovedelement i vores kompetenceforståelse, *handleberedskab*, udvikles gennem en bearbejdning af de fire foregående elementer. Som et resultat af dets relevante viden, færdigheder, kontrollen over situation og ydre handlebetingelser og identiteter udvikler barnet en bestemt handletendens eller måde at handle på i en aktuel situation. Et handleberedskab kan beskrives som en grundlæggende og vedvarende parathed, der viser sig som en tendens til at gentage de samme (eller lignende) handlinger over tid i situationer, som ligner hinanden. Handleberedskabet kan endvidere tages i anvendelse, når en person tager mod til sig, prøver nye ting og tilegner sig ny viden og nye færdigheder i situationer, som kræver en anden og mere udviklet form for kontrol. Gennem sådanne processer, arbejdet med kompetenceudviklingens bredde- og dybdegående planer, videreudvikles både børns og professionelles identiteter og yderligere handleberedskaber (se også Jensen 2002).

FORHOLDET MELLEM BEGREBET HANDLEKOMPETENCE OG BOURDIEUS TRE KAPITALFORMER

Som teoretisk begreb kan *handlekompetence* også ses i sammenhæng med Bourdieus begreber *social, kulturel* og *økonomisk kapital* (Bourdieu 1996). Hos Bourdieu anses disse tre former for kapital eller ressourcer nemlig for at være *forudsætninger* for individers og gruppers sociale positioner og handlingspotentialer.

Handlekompetence, sådan som begrebet bliver brugt i VIDA-projektet, kan imidlertid ikke betragtes som summen af de nævnte tre kapitalformer. Ved at repræsentere en virkelighed, som er situeret både i individets indre psykiske processer og omverdenens sociokulturelle fænomener – og i selve transformationen mellem 'det indre' og 'det ydre' – bygger begrebet handlekompetence en bro mellem fænomenerne i Bourdieus sociale-samfundsmæssige verden og den traditionelle psykologis indre individuelle verden.

Når individer udvikler og bruger deres handlekompetencer i praksis, tager de således udgangspunkt i – og bygger videre på – såvel deres kulturelle kapital (fx uddannelse), sociale kapital (fx social integration i og adgang til sociale netværk) som økonomiske kapital (fx penge som adgangsbillet til at deltage i bestemte praksisser).

En del af individets kulturelle, sociale og økonomiske kapital kommer således til udtryk i handlekompetencernes indhold og anvendelser i forskellige situationer. Det omvendte gælder også; ved at udvikle og bruge sine handlekompetencer forvalter og videreudvikler individet dele af sin kulturelle, sociale og økonomiske kapital. Bestemte sociale færdigheder, som er en del af individets handlekompetencer, vil fx kvalificere individet til at indgå i og bidrage til at videreudvikle bestemte sociale relationer med andre mennesker, hvilket igen vil kunne resultere i en udvidelse af individets sociale kapital.

Det er især relevant af at inddrage de to begreber *social* og *kulturel kapital* i forhold til handlekompetence i VIDA-projektet. Vi antager nemlig, at socialt udsatte børn er udsat for to typer af påvirkninger. Det gælder samfundsmæssige påvirkninger, der bliver formidlet gennem familiens tilhørsforhold til en bestemt socialgruppe, og påvirkninger gennem det pædagogiske felt i institutioner og uddannelsessystemet. Vores udgangspunkt er, at den pædagogiske praksis i sig selv kan gribe ind over for og forebygge de potentielle eksklusions- og inklusionsmekanismer, som de nævnte kapitalformer kan medføre (som vist i kap. 2 og senere uddybet i kap. 11).

HANDLEKOMPETENCE OG SOCIAL INKLUSION – SOCIAL EKSKLUSION

Eksklusionsmekanismer i en børnegruppe udløses ofte af, at det enkelte individ bryder med etablerede sociale normer. Det kan ifølge Gundersen og Moynahan (2006) skyldes:

- Manglende viden om de regler og normer, der gælder
- Manglende social kompetence
- At individet bevidst – af en eller anden grund – vælger at bryde med reglerne

Efter vores mening er denne forståelse for overfladisk. VIDA-projektets handlekompetencebegreb, som bygger videre på HPA-projektets teoretiske fundament, gør det muligt at få et mere nuanceret billede af mekanismerne bag det, vi kalder social eksklusion. Disse mekanismer kan ikke af-

grænses til adfærden hos det enkelte individ, som bliver ekskluderet eller udstødt. Samtlige af de individer, der er aktive i udstødningsprocesserne, handler med udgangspunkt i deres handlekompetencer, og samtlige involveredes bidrag til disse processer bør derfor være i fokus – både når man skal forstå mekanismerne bag eksklusionen, og når man skal prøve at forhindre eller forebygge sådanne processer. Den sociale eksklusion kan blandt andet skyldes mangler i handlekompetence både hos dem, der bidrager til at ekskludere og marginalisere et individ, og hos individet, der bliver ekskluderet.

Med et sådant perspektiv bør man i forbindelse med kompetenceudviklende interventioner fokusere på handlekompetencerne hos *samtlige* involverede, samt på hvordan de involverede fungerer i samspillet med hinanden. Dette perspektiv, der er uddybet i kap. 16 om resiliens, er defineret som den menneskelige kapacitet, der opstår og udvikles af og i styrkende samspil.

Selv om alle involverede har den nødvendige viden om de regler og normer, der gælder, kan der mangle opbygning af styrkende samspil, og de enkelte medlemmer kan have svært ved at udvikle sociale færdigheder – fx empati eller færdigheder i at kontrollere deres humør – som er nødvendige for at omdanne viden om sociale regler og samspil til praksis. Mangel på kontrol over væsentlige ydre betingelser for at kunne handle kan også være en udløsende årsag til brud med de regler og normer, der gælder. Måske har den, der bryder de aktuelle regler, ikke adgang til de redskaber, som er nødvendige for at blive fuldgyldig deltager i den aktuelle praksis. Bruddet på de aktuelle regler og normer kan således være et forsøg på at erobre en større kontrol over sådanne redskaber – fx et legetøj. De identitetsmæssige aspekter af handlekompetencerne kan også spille en rolle ved, at det enkelte individ, som bryder med reglerne, ser sig selv som en person, der ikke har evner (lav selvtillid) til at følge disse regler i praksis. Til sidst kan fokus også rettes mod det værdimæssige og ideologiske indhold i handleberedskaberne, både hos dem, der udstøder (ekskluderer), og hos den, der bliver udstødt (ekskluderes).

Udgangspunktet for vores forståelse af social eksklusion er bl.a., at det enkelte barn altid har et behov for *samhørighed og tilknytning*, dvs. et behov for i praksis at blive anerkendt og inkluderet som en fuldgyldigt og ligeværdigt medlem i det sociale praksisfællesskab, som barnet deltager i gennem hverdagen. Det kan både være i familien, men også, som fokus er på her, i daginstitutionsfællesskabet. I de tilfælde, hvor et barn *bevidst* bryder med praksisfællesskabets regler og normer, er dette selvfølgelig aldrig udtryk

for fravær af muligheder i det sociale. Det er således opfattelsen her, at der altid er en eller anden grund til, at personen bryder med de regler og normer, som er herskende i det fællesskab, han eller hun ønsker at være inkluderet i. Dette, hvad enten bruddet sker bevidst eller ej, og uanset om personen er klar over, at bruddet vil resultere i eksklusion eller ej. I processer, der involverer social inklusion og social eksklusion, skal man derfor altid forstå personens handlekompetencer på baggrund af de enkelte personers behov for samhørighed og de kollektive identiteter, som er knyttet til de aktuelle handlekompetencer.

Handlekompetencebegrebet er et af de bærende teoretiske begreber, der arbejdes med som udgangspunkt for interventionsprogrammet, og som sådan er det fælles for alle involverede i VIDA-projektet. De fem hovedelementer er kort sagt almene beskrivelser af menneskers handlegrundlag, når de handler i bestemte situationer. I praksis vil der naturligvis være forskel på det konkrete indhold i og anvendelse af handlekompetencerne, både mellem børn og pædagogiske medarbejdere og mellem de enkelte institutioner.

De tilstødende begreber *inklusion* og *eksklusion* er et andet fælles begrebsligt grundlag, som VIDA-deltagerne tager udgangspunkt i (se også kap. 2). Endelig er begrebet *resiliens*, som kort er berørt her i kapitlet i tilknytning til begrebet om handlekompetence, et tredje og centralt begreb, som VIDA-deltagerne arbejder med i relation til at fremme socialt udsatte børns livschancer ved at sætte tidligt ind med inkluderende og styrkende samspil i dagtilbud. Derigennem er det vores forskningsbaserede antagelse, at socialt udsatte børn får øget deres chancer for at udvikle kapaciteter og kompetencer til at begå sig og navigere på lige fod med andre børn fra tidligste alder i daginstitutionstiden. Et barn, der vænnes til, at omgivelserne inviterer det med ind, støtter det i at lære det samme som andre børn og samlet set bidrager til barnets tillid, optimisme og troen på egne evner og handlekompetencer, vil derigennem få øgede livschancer, som vil kunne bruges her og nu og i fremtidige potentielt svære situationer, idet en særlig indre resiliens udvikles. Det sidste perspektiv om resiliens er udfoldet yderligere i kap. 16.

Læs mere:

Bourdieu, P. (1996). *Distinction. A social critique of the judgement of taste*. London: Routledge.

Gundersen, K. & Moynahan, L. (2006). *Nettverk og sosial kompetanse*. Oslo: Gyldendal.

Jensen, B. (2002). *Kompetence og pædagogisk design*. København: Gyldendal Uddannelse.

Jensen, B., Ebsen, F., Rosendal Jensen, N. & Langager, S. (2009b). *Handlekompetencer i pædagogisk arbejde med socialt udsatte børn og unge – indsats og effekt. HPA-projektet. En sammenfatning*. København: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.

Nygren, P. (2004). *Handlingskompetanse. Om profesjonelle personer*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Nygren, P. & Fauske, H. (2004). *Ideologisk beredskap. Om etikk og verdier i helse- og sosialfag*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

VIDA-REFLEKSIONSVÆRKTØJET

– et bidrag til analyse af institutioners handlekompetenceprofiler

Af *Bente Jensen i samarbejde med Ulrik Brandi, Lene Iversholt og Jakob Haahr-Pedersen*

Som nævnt i indledningen (kap. 1) er VIDA-interventionsprogrammet bygget op omkring tre elementer: viden, refleksion og handling. Som udgangspunkt for at arbejde med *viden* i VIDA-projektet er de mest centrale begreber, som danner grundlag for den vidensbaserede VIDA-indsats, skitseret her i del I (kap. 2., 3. og 4). Disse vidensaspekter uddybes i del II. Som udgangspunkt for arbejdet med *refleksion* og analyse af gældende praksis i lyset af VIDA-konceptet og projektets centrale begreber er der udviklet et redskab, VIDA-refleksionsværktøjet, som præsenteres her i kap. 5. Formålet med dette redskab er at sætte refleksion og analyse på dagsordenen i institutionerne, før de egentlige handlinger rettet mod fornyelse (innovation) iværksættes. For deltagerne ligger der altså et forarbejde, der må gøres, nemlig at sætte en fælles dialog i gang i den samlede institution om, "hvordan det egentlig står til her?" Denne dialog kan starte med, at deltagerne spørger hinanden, hvordan det går med at efterleve VIDA-konceptets første princip, at arbejde med et ressourcesyn frem for et fejlfindingssyn. For at sikre at de pædagogiske medarbejderes refleksioner over og analyse af praksis bliver så præcis som muligt, lægges der med det it-baserede VIDA-refleksionsværktøj op til, at deltagerne afdækker handlekompetencer hos institutionens børn og voksne (de professionelle). Kapitlet skitserer redskabets baggrund, anvendelse, formål og forløb. Afslutningsvis listes indholdet i de kompetencer, som refleksionsværktøjets skal afdække. VIDA-refleksionsværktøjet bygger på en videreudvikling af et lignende redskab udarbejdet forbindelse med HPA-projektet (oprindeligt kaldt Gab-analyser). I det tilknyttede Bilag 2 (se del V) uddybes det for de statistisk interesserede, hvordan det oprindelige HPA-redskab var bygget op og siden er blevet videreudviklet (gennem reduktion af spørgsmål) til sin nuværende VIDA-version.

VIDA-REFLEKSIONSVÆRKTØJETS BAGGRUND

Med VIDA-refleksionsværktøjet stilles der spørgsmål til børns handlekompetencer ud fra den måde, begrebet er defineret på i projektet (se kap. 4), og

de enkelte delspørgsmål, der indgår i værktøjet, tjener til at nuancere hovedspørgsmålene, så en dybdegående profil af børnenes samlede kompetencemønster kan aftegnes. På samme måde stilles der spørgsmål til professionelles oplevelse af egne handlekompetencer i relation til at fremme børns handlekompetencer på de udvalgte områder gennem en række uddybende spørgsmål (se Bilag 2). På den baggrund kan der tegnes et billede (en profil) af forskellen mellem børnenes og de voksnes handlekompetencer, som institutionen efterfølgende kan anvende til at drøfte og reflektere over følgende to spørgsmål: hvad siger dette billede om 1) børnegruppens sammensætning og kompetencemønstre og 2) om institutionens medarbejderes selvoplevede kompetencer til at arbejde med disse områder? Arbejdet med denne analyse giver anledning til at opstille nye refleksionsspørgsmål, som igen kan danne udgangspunkt for kritisk granskning af den gældende praksis. Når analyserne på den måden anvendes til, at institutionen går i dialog om resultaterne og om praksis, vil det gældende i hverdagen kunne spejles, forstyrres og justeres på baggrund af viden og nye erkendelser, som arbejdet med VIDA-refleksionsværktøjet frembringer. At arbejde på denne måde med viden, refleksion og institutionsnære analyser støtter op om det andet princip i VIDA-konceptet: et aktivt læringsbegreb frem for et passivt læringsbegreb. Samtidig bliver projektets tredje princip, at bevæge sig fra individuel til organisatorisk læring, også tilgodeset, fordi alle medarbejdere inddrages i opgaven med at udfylde VIDA-værktøjets spørgeskemaer og dernæst arbejdet med analyse og tolkning af de resultater, der fremkommer gennem værktøjets kompetenceprofilrapporter.

VIDA-refleksionsværktøjet repræsenterer som nævnt en videreudvikling af et lignende redskab, som er anvendt i HPA-projektet med gode erfaringer (se også Jensen et al. 2009b, kap. 3.2 samt dennes mappes kap. 23). I HPA-projektet var redskabet ligeledes med til på en konstruktiv måde at sætte en række refleksioner og lokale analyser i gang, og på den baggrund opstillede institutionerne nye idéer til eksperimenter, som blev afprøvet. Redskabet er ikke ændret i sine grundbegreber fra HPA til VIDA, men det er i sin nuværende form forenklet og ændret til en it-baseret version, der gør det muligt for institutionerne selv at gennemføre analyser og opstille anvendelsesmuligheder, som matcher lokale mål, ud fra de anvisninger, der gives her, samt redskabets vejledningsmateriale.

VIDA-REFLEKSIONSVÆRKTØJETS ANVENDELSE OG FORMÅL

Som det fremgik af kvalifikationsmappens indledningskapitel, bygger VIDA-projektets interventionsprogram på en antagelse om, at udviklingen af handlekompetencer hos institutionens børn og professionelle voksne er tæt forbundet. I den antagelse ligger der en forventning om, at institutionernes pædagogiske medarbejdere i deres fælles arbejde med interventionsprogrammet udvikler deres egne professionelle handlekompetencer og pædagogiske praksis på måder, der bidrager til, at socialt udsatte børn også kan udvikle deres handlekompetencer.

VIDA-refleksionsværktøjet kan som nævnt indfange handlekompetenceniveauet i institutionerne og på den baggrund sætte refleksioner i gang om de pædagogiske praksisser. Redskabet består konkret af it-baserede spørgeskemaer, der på baggrund af de pædagogiske medarbejderes besvarelser resulterer i lokale kompetenceprofiler for både børn og voksne. De pædagogiske medarbejdere analyserer efterfølgende disse kompetenceprofiler og undersøger derigennem, hvilke kompetenceområder der i den enkelte institution viser væsentlige forskelle mellem børnenes behov for kompetenceudvikling og de reelle kompetencer, man som pædagogisk medarbejder mener at besidde. Det er et afgørende element i VIDA-interventionsprogrammet at få tydeliggjort disse forskelle – og dermed udviklingspotentialet – mellem børnenes kompetencebehov og de pædagogiske kompetencer. Et andet afgørende element er, at identificeringen af de nævnte forskelle sker med udgangspunkt i de pædagogiske medarbejderes egne vurderinger af børnenes og egne handlekompetencer. I den forbindelse er det vigtigt at understrege, at redskabet ikke anvendes til at vurdere andres praksis, som det fx ville være tilfældet med en ekstern støttepædagog.

Gennem de profiler, som spørgeskemaerne genererer, vil institutionspersonalets mere eller mindre implicitte definitioner af deres reelle og ideelle handlekompetencer og socialt udsatte børns reelle og ideelle sociale handlekompetencer og læringshandlekompetencer blive synlige. Ved at definere børnenes kompetencer bliver det muligt for pædagoger i fællesskab at reflektere over disse definitioner og efterfølgende analysere pædagogiske praksisser med udgangspunkt i relevante bagvedliggende teoretiske begreber (se kap. 2).

Formålet med refleksionværktøjet er således at bidrage til pædagogernes analyse og refleksion over egen praksis og på den baggrund igangsætte egentlige fornyelser. Det skal i den sammenhæng understreges, at redskabet udelukkende er tænkt som og udviklet til at være et lokalt pædagogisk

redskab, der tjener det formål, der er angivet indledningsvis, nemlig at kunne bidrage til at præcisere dialogen om og refleksionen over gældende praksis ud fra konkrete analyser. Disse fælles praksisdialoger og -refleksioner retter sig i VIDA-projektet specifikt mod det overordnede mål at udvikle børns og egne handlekompetencer på en mere træfsikker måde.

FORLØBET FOR ARBEJDET MED VIDA-REFLEKSIONSVÆRKTØJET

Arbejdet med VIDA-refleksionsværktøjet består helt konkret i, at de pædagogiske medarbejdere udfylder to it-baserede spørgeskemaer: skema I over de pædagogiske medarbejderes handlekompetencer og skema II over børnenes handlekompetencer. De pædagogiske medarbejdere udfylder børneskemaer for de børn, som de har specielt kendskab til og arbejder tæt sammen med i den daglige pædagogiske praksis. Ved hjælp af de to skemaer bliver det som nævnt muligt at undersøge og analysere forskellen mellem pædagogiske medarbejderes vurderinger af deres egne reelle handlekompetencer (skema I) og de deltagende børns behov for kompetenceudvikling (skema II). Resultaterne fra analyserne af skema I og II præsenteres i kompetenceprofiler og lægger op til det videre lokale udviklingsarbejde, der fokuserer på, at pædagogerne arbejder med egne lokale prioriteringer af hvilke områder, man bør udvikle sine egne handlekompetencer på. Kompetenceprofilerne kan efterfølgende også danne grundlag for det pædagogiske personales udarbejdelse af lokale planer for eksperimenter i de udviklingsforløb, der skal vejlede det videre arbejde med at udvikle pædagogernes og børnenes handlekompetencer (se kap. 20).

BAGVEDLIGGENDE TEORETISKE UDGANGSPUNKTER

Som nævnt ovenfor tager VIDA-refleksionsværktøjet sit udgangspunkt i det lignende redskab, der blev udviklet i HPA-projektet. Dette redskab var baseret på almene teoretiske udgangspunkter for, hvordan vi forstår forudsætningerne for den kompetenceudvikling, som skal finde sted i det pædagogiske arbejde med børn. Et af flere centrale teoretiske udgangspunkter i denne sammenhæng er en antagelse om, at man som pædagog implicit (uden at tænke på det) definerer kravene til sine egne handlekompetencer med udgangspunkt i, hvordan man definerer forskellen mellem det, man forstår som børnenes reelle og ideelle handlekompetencer. Det handler altså om forskellen mellem de kompetencer, som børnene, ifølge pædagogens vurdering, har og bør have (se også kap. 4).

Man kan på den baggrund sige, at de pædagogiske medarbejdere i VIDA-projektet måske vil forstå opgaven, når det gælder arbejdet med de

socialt udsatte børn, som handlende om at bidrage til, at forskelle mellem børnenes ideelle og reelle handlekompetencer reduceres på nogle bestemte områder; nemlig på de områder, som ligger inden for institutionens legitime interventionsfelt, dvs. inden for det felt, som pædagoger mener at have ansvar for og kunne gøre noget ved.

De teoretiske udgangspunkter om pædagogisk praksis, der danner grundlaget for såvel HPA som VIDA-redskabet kan sammenfattes i følgende syv antagelser om samspillet mellem pædagog og den pædagogiske praksis (Jensen et al. 2009a):

1. En pædagogs *subjektive forståelse* af arbejdets opgaver og krav transformeres, dvs. omarbejdes mentalt og opleves som krav til egne professionelle handlekompetencer.
2. Pædagogernes *løbende kompetenceudvikling* og *udvikling af pædagogisk praksis* kan ses som en ambition om at imødekomme de krav til opgaveløsning, som man til enhver tid oplever.
3. Pædagogernes *oplevelse af deres reelle handlekompetencer* bestemmes af deres oplevelse af, hvilke krav til opgaveløsning der stilles i arbejdet.
4. Pædagogernes *definition af gabet* mellem børnenes ideelle og reelle handlekompetencer bestemmer pædagogernes definition af barnets behov for kompetenceudviklende pædagogiske indsatser.
5. Pædagogernes oplevelse af krav til egne handlekompetencer kan ses som *et svar på deres definition af børnenes behov* for kompetenceudviklende pædagogiske indsatser.
6. Pædagogernes *forståelse af barnets behov for kompetenceudviklende pædagogiske indsatser* bestemmer pædagogernes definitioner af egne ideelle professionelle handlekompetencer.
7. Pædagogernes subjektivt oplevede *gab mellem deres reelle og ideelle handlekompetencer* er både en *drivkraft* i kompetenceudviklingen og en *vejledning* med hensyn til, hvilke områder denne kompetenceudvikling skal fokusere på.

INDHOLDET I DE TO TYPER HANDLEKOMPETENCER: SOCIALE OG LÆRINGSHANDLEKOMPETENCER

Vi så i kap. 4 definitioner på begrebet handlekompetence og begrundelser for dets opbygning i fem dimensioner, som både karakteriserer sociale handlekompetencer og læringshandlekompetencer. Disse dimensioner danner udgangspunkt for den måde, skalaer og delspørgsmål benævnes og bygges op i VIDA-refleksionsværktøjet. I de følgende uddybes indholdet i dimensionerne inden for de to typer handlekompetencer:

SOCIALE HANDLEKOMPETENCER

Sociale handlekompetencer er bygget op af følgende hoveddimensioner:

Social viden

Sociale færdigheder

Kontrol over sociale handlebetingelser

Sociale identiteter

Sociale handleberedskaber

LÆRINGSHANDLEKOMPETENCER

Læringshandlekompetencer er bygget op af følgende hovedelementer:

Læringsviden (dvs. viden om, hvordan man kan lære)

Læringsfærdigheder

Kontrol over læringsbetingelser

Læringsidentiteter

Læringsberedskaber

SAMSPILLET MELLEM DE TO TYPER HANDLEKOMPETENCER

Ifølge forskningen på området påvirker vigtige elementer i disse to hovedtyper af handlekompetencer hinanden i et gensidigt samspil (se Nygren if. Jensen et al. 2009a). Det gælder både den overordnede kompetenceudvikling og de dele af det enkelte individs samlede kompetencerepertoire, der bliver taget i brug i forskellige situationer. Et barn bruger fx en bestemt viden som en færdighed eller som redskab til at klare en bestemt situation. Ved at gøre dette tilstrækkelig mange gange udvikler barnet bestemte færdigheder, identiteter og handleberedskaber for denne type situation. Det lærer også at erobre den kontrol over eller indflydelse på de ydre betingelser, som er relevant for at mestre kravene i den aktuelle situation.

INDHOLD I DE IDEELLE HANDLEKOMPETENCER

Med udgangspunkt i forskningen på området har vi afledt det konkrete indhold i socialt udsatte børns handlekompetencer, som er strategisk vigtigt for dem at videreudvikle. Med ideelle handlekompetencer menes der derfor de sociale handlekompetencer og læringshandlekompetencer, som de socialt udsatte børn har brug for at udvikle med henblik på at fremme deres muligheder for at blive en del af de sociale fællesskaber og derved

opnå øgede livschancer på linje med andre børn i samfundet. Det er vigtigt at understrege, at dette indhold er godt at udvikle for alle børn, men specielt vigtigt for socialt udsatte børn set i relation til den risiko for social eksklusion, som karakteriserer socialt udsatte børn (se også kap. 2).
I det følgende opsummeres helt kort de faktorer, der var valgt at lægge ind i HPA-projektets redskab til måling af børns og pædagogiske medarbejderes ideelle handlekompetencer. I VIDA-reflektionsværktøjet er det de samme faktorer, der er anvendt, men delspørgsmål er reduceret på baggrund af faktoranalyser (se Bilag 2 om denne procedure og de spørgsmål der inddrages).

Indhold i ideelle sociale handlekompetencer

- Ideel social viden kundskaber
- Ideelle sociale færdigheder
- Ideel kontrol over sociale handlebetingelser
- Ideelle sociale identiteter
- Ideelle sociale handleberedskaber

Ideel social viden

- Viden om *forskelle og ligheder* mellem egen kultur og andre kulturer
- Viden om, hvad *kammerater forventer* af hinanden i kammeratrelationer
- Viden om, hvad der skal til for at blive betragtet som et *ligeværdigt medlem i de fællesskaber*, som man indgår i
- Viden om, hvordan det *føles* at blive socialt ekskluderet og marginaliseret
- Viden om de *magtforhold*, der er til stede i de sociale samspil, man indgår i
- Viden om de *sociale regler*, der gælder for de aktiviteter, man er involveret i
- Viden om, hvilke *redskaber* der er relevante at bruge ved deltagelse i forskellige aktiviteter
- Viden om de almene og de forskellige *roller,* som er knyttet til de *lege* eller *fritidsaktiviteter*, man deltager i
- Viden om de pædagogiske medarbejderes *forventninger* til egen social adfærd
- Viden om daginstitutionens *sociale værdier, regler og omgangsformer*
- Viden om de *rettigheder, man som barn eller ung har* over for forældre og daginstitutionens medarbejdere

– Viden om *grundlæggende moralske principper* fx når det gælder, hvad der er godt, og hvad der er ondt i samspil mellem mennesker

Ideelle sociale færdigheder

– Færdigheder i at *sætte ord på egne og andres følelser*
– Færdigheder i *at leve sig ind i* et andet menneskes situation og oplevelser
– *Sproglige færdigheder*, som kræves, for at man skal kunne etablere kontakt og en social relation med andre børn
– Færdigheder i at deltage i den type *sociale forhandlinger,* der leder frem til en fælles forståelse af mål og roller for deltagerne i den aktuelle aktivitet
– Færdigheder i at gøre *korrekte observationer og tolkninger* af andres hensigter og adfærd
– Færdigheder i at *tilpasse sin adfærd til andres signaler* om, hvilke hensigter de andre har, og hvad de andre ønsker
– Færdigheder i, hvordan man *får kendskab til fællesskabets mål for fælles aktiviteter*
– Færdigheder i at *samarbejde med andre børn eller unge i større grupper* med henblik på at nå fælles mål
– Færdigheder i at *samarbejde med voksne* i situationer, hvor initiativet til aktiviteten tages af de voksne
– Færdigheder i at *opretholde og vedligeholde relationer* til voksne og andre børn eller unge uden for egen familie
– Færdigheder i at fremme sine *egne interesser* i familien, i kammeratgruppen og i andre sociale samspil
– Færdigheder i at *tage imod kritik* på en konstruktiv måde
– Færdigheder i at *håndtere stressende situationer på en konstruktiv måde* i socialt samspil med nøglepersoner, fx med venner, medlemmer af egen familie og personalet i institutionen
– Færdigheder i at håndtere sin *egen deltagelse i mellemmenneskelige konflikter* på en konstruktiv måde
– Færdigheder i *aktivt at inkludere andre børn eller unge* i det fællesskab, man selv tilhører
– Færdigheder i at *håndtere trusler om social eksklusion og marginalisering* på en aktiv og konstruktiv måde
– Færdigheder i *intellektuelt og emotionelt at bearbejde negative erfaringer* på en konstruktiv måde
– Færdigheder i at *lege* sammen med andre børn i større grupper

VIDA

- Færdigheder i at *stå imod socialt gruppepres*
- Færdigheder i at være *opmærksom og koncentreret* under sin deltagelse i socialt samspil, hvor aktiviteten er initieret af andre
- Færdigheder i at *reflektere over sig selv og sin egen sociale situation* i socialt samspil og *overveje mulige sociale strategier* i den givne situation
- Færdigheder i at *forvalte og koordinere egne interesser* i forhold til motiver og interesser hos øvrige medlemmer i fællesskabet
- Færdigheder i at *planlægge og koordinere rækkefølgen i egne sociale handlinger* for at øge mulighederne for at opnå vigtige mål og tilfredsstille vigtige behov
- Færdigheder i at *hævde sig selv på en positiv måde*
- Færdigheder i at *kontrollere følelsesudbrud*
- Færdigheder i at *kanalisere stor trang til aktivitet (overaktivitet) ud* på en måde, som er konstruktiv for barnet eller den unge selv
- Færdigheder i at *kontrollere impulser til fysisk aggression*
- Færdigheder i at *kontrollere impulser til verbal aggression*
- Færdigheder i at *vælge de "rigtige" færdigheder*, som passer til den aktuelle sociale situation
- Færdigheder i at afgøre det rigtige *tidspunkt* og vælge den rigtige *situation* for brug af bestemte sociale færdigheder

Ideel kontrol over sociale handlebetingelser

- Indflydelse på *de sociale forhold* ***uden for*** *institutionen, der styrker optagelse* i kammeratgruppen
- *Indflydelse* på *de sociale forhold* ***i*** *institutionen*, der styrker *optagelse* i kammeratgruppen
- Indflydelse *på sociale situationer* ***uden for*** *institutionen*, hvor egne vigtige sociale behov bliver tilfredsstillet
- Indflydelse på de *sociale situationer* ***i*** *institutionen*, hvor egne vigtige sociale behov kan blive tilfredsstillet
- Adgang til *ressourcer* i eget sociale netværk ***uden for*** *institutionen*, i egne bestræbelser på at tilfredsstille sociale behov og opnå sociale mål

Ideelle sociale identiteter

- Oplevelse af sig selv som en person, der har *tillid til egen mestring* af opgaver
- Oplevelse af sig selv som en person, som *mestrer socialt samspil*
- Oplevelse af sig selv som en person, der har høj *selvværdsfølelse*
- Oplevelse af sig selv som en person, som *andre godt kan lide*

– Identificering med *fællesskabets aktiviteter og mål i det daglige liv i institutionen*

Ideelle sociale handleberedskaber
– Beredskab til *aktivt at deltage* i forskellige typer af sociale aktiviteter
– Beredskab til *at reflektere over og lære af*, hvad der sker i de sociale situationer, man deltager i
– Beredskab til at *leve sig ind i* et andet menneskes situation og oplevelser
– Beredskab til at *samarbejde* med andre børn eller unge
– Beredskab til at *tage ansvar i et fællesskab*, fx beredskab til at indgå i dialog om eget bidrag til at løse fælles opgaver, beredskab til at respektere andres ting osv.
– Beredskab til at *udøve nødvendig selvkontrol* i sociale situationer, fx til at vente på tur og gå på kompromis med egne idéer og lytte til kammerater
– Beredskab til at prøve *at skabe forudsigelighed* for sig selv og andre med hensyn til, hvad der vil ske i det sociale samspil
– Beredskab til i handling at *fremme bestemte grundværdier* for socialt samspil, fx værdier som at tale sandt samt vise respekt for andre og deres ting

INDHOLD I IDEELLE LÆRINGSHANDLEKOMPETENCER

Som tidligere påpeget, og som forskningen har vist, er der et tæt dialektisk samspil mellem de sociale handlekompetencers forskellige elementer og elementerne i læringshandlekompetencerne. For det første vil udviklingen af bestemte dele af de sociale handlekompetencer lægge til rette for og danne grundlæggende forudsætninger for, at børn udvikler de forskellige dele af deres læringshandlekompetencer. Videre vil udvikling af læringshandlekompetencerne i mange tilfælde have en positiv indvirkning på mulighederne for at udvikle de sociale handlekompetencer. Socialt udsatte børns ideelle læringshandlekompetencer knytter sig til følgende faktorer:

- Ideel læringsviden
- Ideelle læringsfærdigheder
- Ideel kontrol over læringsbetingelser
- Ideelle læringsidentiteter
- Ideelle læringsberedskaber

VIDA

Indhold i ideelle læringshandlekompetencer

Ideel læringsviden

- Viden om dagens centrale redskaber *for læring og forskellige former for udforskning* af verden, fx kundskab om læringsfremmende spil og den nye informationsteknologis redskaber
- Viden om samfundets og de voksnes *krav til læring, skolegang, uddannelse og kvalificering* og deres betydning for *egne livschancer* som voksen

Ideelle læringsfærdigheder

- Færdigheder i *koncentration og udholdenhed* i større grupper med børn
- Færdigheder i at *reflektere over egen læring*, fx over hvad man har lært og ikke lært, hvorfor og hvordan
- Færdigheder i at lære gennem *leg*
- Færdigheder i grundlæggende kulturteknikker, fx læsning, skrivning, regning
- Færdigheder i at tilrettelægge hjemmearbejde, fx lektier
- Færdigheder i, hvordan man på en konstruktiv måde kan *håndtere egne problemer med at lære*
- Færdigheder i at *tilfredsstille egne nysgerrigheds- og udforskningsbehov*

Ideel kontrol over læringsbetingelser

- Adgang til *vigtige redskaber* for læring fx it-udstyr, bøger, tegnemateriale, skrivemateriale osv.
- Adgang til *nødvendig tid og rum* for egne læringsaktiviteter
- Rådighed over ressourcer i sit *sociale netværk* for at fremme sine læringsprocesser

Ideelle læringsidentiteter

- Oplevelse af sig selv sig selv som *en person, der er dygtig til at lære*
- Identificering med de *læringsmål*, der formuleres i de fællesskaber, børnene eller de unge indgår i på institutionen

Ideelle læringsberedskaber

- Beredskab til at *mærke og i handling vise sin lyst til læring*
- Beredskab til at *udvikle personlige motiver for at lære*
- Beredskab til at udvikle *individuelle læringsmål*

- Beredskab til at *forpligtige sig til forskellige læringsforløb over* tid, fx til at lære sig at cykle, stå på ski, tælle til ti m.v.
- Beredskab til *udholdenhed* i forbindelse med vokseninitierede opgaver, som bidrager til *læring*
- Beredskab til i skolesammenhænge at *lære* og til at *udvikle sine kompetencer*
- Beredskab til at *lære* og til at udvikle sine *sociale kompetencer*

AFSLUTNING

Med VIDA-refleksionsværktøjet er det oprindelige HPA-redskab videreudviklet til et mere selvstyrende redskab, som institutioner kan arbejde med i egne analyser og refleksionsprocesser ud fra spørgsmål som, "Hvordan det står det til i vores institution med børnegruppens handlekompetencer og vores egne opfattelser af at kunne arbejde med handlekompetencer?" På den baggrund har vi i VIDA-projektet valgt 1) at reducere redskabets delspørgsmål (se Bilag 2) og 2) at gøre det lettilgængeligt som it-baseret refleksionsværktøj. Målet er derigennem, at redskabet kan anvendes selvstændigt i alle institutioner baseret på egne mål og lokale forhold. I forbindelse med det konkrete og lokale arbejde i institutionerne henvises til de vejledningsmaterialer, der følger med det it-baserede VIDA-refleksionsværktøj.

Læs mere:

Jensen, B., Holm, A., Allerup, P. & Kragh, A. (2009a). *Effekter af indsatser for socialt udsatte børn i daginstitutioner. HPA-projektet.* Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.

UDDANNELSE OG DE LOKALE UDVIKLINGSPROCESSER I VIDA-PROJEKTET

– kort oversigt over uddannelse, implementering og lokale udviklingsprocesser frem mod social innovation

Af *Bente Jensen*

Dette kapitel handler om, hvad det konkret betyder for den enkelte institution at deltage i VIDA-projektet, som det gennemføres i perioden 2011-13 i de deltagende kommuner og institutioner. Alle aktører i VIDA-projektet forpligter sig som tidligere nævnt på et koncept, der er bygget op af de tre principper: fra et fejlfindingssyn til et ressourcesyn (børne- og problemsyn), fra et passivt til et aktivt læringsbegreb og fra et individuelt til et organisatorisk læringsperspektiv (se også kap. 1). Grundlaget er således, at de deltagende institutioner går aktivt ind i opgaven og deltager med hele organisationen i at skabe udvikling og fornyelse (innovation) med udgangspunkt i VIDA-konceptet og projektets samlede materiale. I dette kapitel vil vi præsentere VIDA-interventionens uddannelses- og implementeringselementer og de tilknyttede konkrete uddannelses- og udviklingsforløb og faser. Afslutningsvis sammenfatter figur 4 de vigtige elementer i VIDA-projektets uddannelses- og udviklingsforløb.

OM VIDA-UDDANNELSE (VÆK FRA PRAKSIS) OG IMPLEMENTERING (I PRAKSIS) – EN SKITSE

I VIDA-projektets interventionsforløb foregår uddannelse og implementering i relation til hinanden og på tre niveauer: 1) viden, 2) refleksion/analyse og 3) handling. VIDA bygger som nævnt på et aktivt og organisatorisk læringsbegreb, hvilket indebærer, at deltagerne inddrages i uddannelsen som aktive deltagere, og at VIDA-programmet først er implementeret, når den samlede institution har tilegnet sig nye innovative kompetencer. Det samlede interventionsforløb udfolder sig som en vekselvirkning mellem uddannelse og udvikling gennem tre faser, som er beskrevet nedenfor i et samlet perspektiv på ca. 2 år. I tilknytning til de tre faser afholdes der erfaseminarer, som tjener til at samle erfaringer fra projektets forskellige aktører, kommuner, deltagere, forskere og uddannere med henblik på evt. at kunne justere forløbet. Uddannelsesforløbene foregår på uddannelsesin-

stitutioner (University Colleges), mens de lokale implementerings- og udviklingsforløb finder sted i de enkelte institutioner.

Fase 1 (2011)

Første uddannelsesforløb (væk fra praksis) (3-4 måneder) lægger op til:

- At deltagerne tilegner sig viden og evner til at arbejde vidensbaseret i analyse af egen praksis (dette forløb baseres på et vidensbaseret grundlag, der præsenteres i VIDA-grundmaterialet: VIDA-kvalifikationsmappen)
- At deltagerne målrettet og systematisk bliver i stand til at opstille mål og vurdere egne handlekompetencer i relation til opstillede mål for børns kompetenceudvikling (dette ved hjælp af VIDA-refleksionsværktøjet og kompetenceprofilanalyser)

Første institutionelle udviklingsforløb (i praksis) (3 måneder) finder sted med det formål:

- At implementering af viden og refleksion tager sin begyndelse ude i institutionerne
- At deltagerne kigger på egen praksis med ny viden og begreber, og at der på den baggrund opbygges et fælles sprog, der gør det muligt på et vidensbaseret grundlag at udvikle nye kreative idéer til fornyelse

Dette følges op af første lederkursus, der har fokus på faciliterede læreprocesser og netværksdannelse (workshops 2 x 2 dage) og endnu et institutionelt udviklingsforløb med vægt på at arbejde på et organisatorisk plan.

Fase 1 afsluttes med erfa-seminar 1 for kommunernes kontaktpersoner, ledere, pædagogiske medarbejdere samt UC- og DPU-repræsentanter med henblik på at udveksle erfaringer fra denne fase.

Fase 2 (2012)

Andet uddannelsesforløb (væk fra praksis) (3-4 måneder) lægger op til:

- At deltagerne tilegner sig viden om at udvikle handlingsstrategier og lærer at udvikle systematiske planer for afprøvning af eksperimenter (fortsættelse af arbejdet med VIDA-mappens del III) og at anvende et redskab til identifikation af børnegruppen (ved hjælp af VIDA-refleksionsværktøjet evt. suppleret med projektet *Faglige Kvalitetsoplysninger* (Finansministeriet 2010)) som del af strategien

- At deltagerne udvikler innovative kompetencer, dvs. bliver i stand til at omsætte handlingsstrategier og de systematiske planer i eksperimenter (1-3 eksperimenter) og analysere, hvad der virker ude i praksis gennem evaluering af egne fornyelsesprocesser

Anden runde af institutionelle udviklingsforløb (i praksis) (3 måneder) har til formål:

- At lokale eksperimenter (idéer til de 1-3 eksperimenter) afprøves og følges op af lokal evaluering af egen fornyelse

Fase 2 afsluttes med erfa-seminar 2 med henblik på at udveksle erfaringer fra denne fase.

Fase 3 (2. halvdel af 2012)

Tredje uddannelsesforløb (væk fra praksis) (1-2 måneder) handler om praksisudvikling (baseret på den lokale evaluering af eksperimenter) og lægger op til:

- At deltagerne går sammen i netværk og beskriver og præciserer fornyelsen

Tredje runde af institutionelle udviklingsforløb (i praksis) (2 måneder) har som mål:

- At fornyelsen gøres til egne nye faglige standarder for det forebyggende arbejde i institutioner i almentilbuddet for alle børn og med særligt fokus på udsatte børn (de to spor: barnets kompetenceudvikling og inkluderende pædagogik)

Dette følges op af andet lederkursus i faciliterede læreprocesser med særligt henblik på de institutionelle praksisudviklingsforløb (hvor der gøres status).

Efter fase 3 (primo 2013) afsluttes det samlede forløb med erfa-seminar 3 med henblik på at udveksle erfaringer fra det samlede forløb.

Dokumentation

I alle tre faser arbejder institutionerne således som aktive deltagere med VIDA-interventionsprogrammets elementer, og dette indebærer, at dokumentation af implementeringsforløb forventes undervejs. Institutionerne dokumenterer (dvs. beskriver) igangsatte forløb, der finder sted i praksis

(på baggrund af guides, evt. i form af it-baseret logbogssystem, som udvikles i projektgruppen). Metoder til dokumentation indgår også som del af det skitserede uddannelsesprogrammet.

VIDA-UDDANNELSE OG IMPLEMENTERING – TRE FASER I DET SAMLEDE INTERVENTIONSFORLØB

De tre præsenterede faser er del af et større VIDA-interventionsforløb, hvor deltagerne arbejder med viden, refleksion og handling gennem uddannelse og implementering af projektets idéer og koncept, lokale udviklingsforløb og dokumentationsaktiviteter. I hele dette forløb spiller institutionerne, dvs. lederen og de pædagogiske medarbejdere, en helt central rolle. Det overordnede interventionsforløb kan opdeles i tre faser.

Fase 1: vidensbaseret grundlag for fornyelse af indsatser

I fase 1 forbereder institutionerne sig til arbejdet med at anvende VIDA-kvalifikationsmappen og deltager i første uddannelsesforløb. Der tilbydes fra uddannelsesgruppens side et antal kursusdage med faglige oplæg om de enkelte dele i det fælles vidensgrundlag fra VIDA-kvalifikationsmappens del I og II. Desuden opfordres der til, at institutionerne lader oplægsholderrollen gå på omgang i personalegruppen i forbindelse med arbejdet med mappens tekster. Derved er det hensigten, at der oparbejdes ejerskab til vidensgrundlaget og en åben læringskultur i det institutionelle fællesskab, som er et vigtigt omdrejningspunkt i VIDA-projektets princip om organisatorisk læring. Lederen af den enkelte institution er her nøgleperson i den forstand, at han eller hun er den nødvendige tovholder, som sikrer, at aftaler og processer holdes, så der kommer et såkaldt flow i forløbet. I denne fase arbejdes der også med identifikation og præcisering af den eksisterende viden om målgruppen, socialt udsatte børn, på et vidensbaseret grundlag. Derved afdækker institutionen sit fælles lager af viden, vidensbehov og tilgange til og begreber i arbejdet med udsatte børn, og på uddannelsesforløbet arbejdes der med at sætte teorier og forskningsbaseret viden i spil med deltagernes erfaringsbaserede viden (se også del III i denne mappe).

Kvalifikationsmappen tager afsæt i forskning, social- og uddannelsespolitiske papirer og i kendskab til kommuners strategier for at udvikle pædagogers arbejde med socialt udsatte børn i dagtilbud samt forskning i innovation og læring i organisationer med vægt på medarbejderinvolvering i egne læreprocesser. Der lægges på den måde op til, at de nævnte teoretiske indfaldsvinkler bliver den røde tråd, som institutionerne følger, når

de læser sig ind på feltet. I denne fase danner deltagerne sig også et overblik over det samlede VIDA-materiale, der evt. kan suppleres med anden relevant viden, så det fælles vidensgrundlag, man i institutionen ønsker at arbejde med, fastlægges. Det er først og fremmest lederen, der igangsætter og fastholder denne klargøringsproces med inddragelse af alle medarbejdere, og hertil knyttes pædagogiske konsulenter og andre samarbejdspartnere (estimeret varighed: 4-5 måneder).

Som indledning til fase 1 afholder den enkelte kommune en almen introduktionsdag om projektet, og lokalt forbereder man de nødvendige organisatoriske rammer for projektdeltagelsen fx i form af tilrettelæggelse af en hensigtsmæssig mødestruktur og ansvarsfordeling på kommunalt plan. Den samme organisatoriske rammesætning gennemføres på institutionsniveau og støttes af kommunale kontaktpersoner og projektkoordinatorer lokalt.

I fase 1 arbejdes der sideløbende med mappen også med refleksion og analyse. Institutionerne tager som afslutning på denne fase fat på at gennemføre lokale dataindsamlinger gennem det tilknyttede it-baserede VIDA-refleksionsværktøj, der resulterer i lokale kompetenceprofiler (se også kap. 5). Dette arbejde indebærer, at man som leder og samlet personalegruppe sammenfatter sine vurderinger af egne kompetencer og vurderer, hvad man bør prioritere i sine pædagogiske interventioner, når det gælder om at styrke børnenes kompetenceudvikling. Derved igangsættes den enkelte institutions lokale refleksion over og analyse af konkrete pædagogiske praksisser. En del af denne refleksion kan gå på institutionens struktur for interaktioner, herunder problematikken om inklusions- og eksklusionsprocesser (se også kap. 2 og 11) og på relationer og samarbejde med andre aktører, evt. også uden for institutionen. Hensigten er at afdække eventuelle relationelle sociale strukturer, som uden hensigt bidrager til social eksklusion eller hindrer social inklusion.

Fase 2: handlingsstrategier og arbejdet med at udvikle nye ideer og eksperimentere

I fase 2 arbejdes der med viden, som sætter fokus på handlingsstrategier, og deltagerne uddannes i at udvikle systematiske planer for gennemførelsen af lokale eksperimenter (fortsættelse af arbejdet med VIDA-mappens del 3) og i at videreudvikle anvendelsesmulighederne af det tidligere nævnte redskab til identifikation af kompetenceniveauer (VIDA-refleksionsværktøjet evt. suppleret med et redskab udviklet til projekt *Faglige Kvalitetsoplysninger*. Dette, når redskab er tilgængeligt for landets kommu-

ner). Under denne fases uddannelsesforløb lægges der vægt på, at deltagerne udvikler innovative kompetencer, hvilket vil sige, at de bliver i stand til at omsætte handlingsstrategier og systematiske planer til idéer til eksperimenter (1-3 eksperimenter afhængigt af omfang) og til at analysere, hvad der virker ude i praksis gennem lokal evaluering af egne fornyelsesprocesser. I dette arbejde inddrages samtlige medarbejdere. I denne fase udvikler institutionerne således egne kompetencer til at omsætte viden og refleksion i konkret implementering af interventionen, som udfoldes endeligt i den følgende implementeringsfase.

Arbejdet i fase 2 lægger op til udvikling af den pædagogiske praksis, der konkretiseres gennem afprøvning og evaluering af de nævnte lokale eksperimenter og tager afsæt i kompetenceprofilanalyserne og de kritiske diskussioner fra den foregående fase. I forbindelse med afprøvningen af lokale eksperimenter udarbejdes to typer af planer. Den ene plan udarbejdes for det samlede udviklingsforløb, med angivelse af antal eksperimenter, deres tidsforløb, nøglepersoner m.v. Den anden plan udarbejdes for det enkelte eksperiment, med angivelse af dets fokus, problemfelt, omfang og praktiske udførelse osv. Se eksempler på det konkrete udviklingsarbejde i kap. 25, hvor fire daginstitutionsledere beskriver processen med netop dette lokale aspekt i deres institutioner (del IV).

Væsentligt for denne fase er det, at der etableres yderligere samarbejdsrelationer, hvilket kan ske på flere niveauer. Først og fremmest må der skabes interne samarbejdsrelationer om projektet i institutionen (se også fase 1), og vigtigt er det, at alle medarbejdere er inddraget, muligvis med planer om differentierede læringsforløb, selvom lærende fællesskaber er et helt centralt omdrejningspunkt for projektets succes. Andre eksterne samarbejdsrelationer kan også komme på tale. Et dagtilbud med flere afdelinger kan fx samarbejde som gruppe med dagtilbuds- eller områdelederen som den centrale tovholder, der kan dannes netværk på tværs af institutioner inden for kommunerne eller på tværs af kommuner, eller der kan oprettes et samarbejde mellem kommuners pædagogiske konsulenter og institutioner.

I fase 1 og 2 er der samlet set fokus på *generel udvikling af den pædagogiske viden inden for projektets fokusområder* samt på institutionens *faglige og praktiske forberedelser* til det kommende arbejde med at udvikle egne *professionelle kompetencer*, *børnenes kompetencer* samt den lokale *pædagogiske praksis*.

Fase 3: praksisudvikling – implementeringsforløb, evaluering og forankring af fornyelser

I fase 3 handler det om at få fornyelsen forankret, og der er derfor fokus på praksisudvikling baseret på lokal evaluering af de gennemførte eksperimenter. På uddannelsesforløbet går deltagerne sammen i netværk på tværs af institutioner og beskriver og præciserer fornyelserne med udgangspunkt i de førnævnte planer (se fase 2). På baggrund af denne evaluering kan fornyelser blive til nye fremadrettede standarder for det pædagogiske arbejde i relation til projektets målsætning.

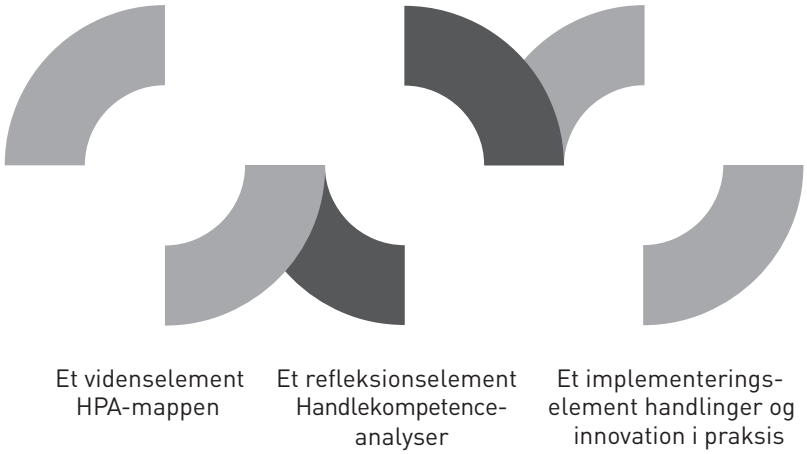
I disse forløb, der finder sted i fase 3, både på uddannelsesforløb og i praksis, samles den viden og refleksion, der er opnået gennem uddannelsesforløbene i fase 1 og 2 i den samlede beskrivelse af fornyelsen (innovationen). De pædagogiske medarbejdere kigger på egen praksis med ny viden og ser tilbage på de eksperimenterer, der er gjort på baggrund af nye idéer til fornyelse af den pædagogiske praksis. Det er på den måde målet, at institutioner gennem fase 3 selv evaluerer, hvordan viden og refleksioner er omsat i konkrete fornyelsesprocesser (handlinger rettet mod innovation). I fase 3 er der samlet set fokus på, at institutionerne har bevæget sig fra en generel teoretisk og praktisk viden til vidensbaserede handlinger og fornyelse med fokus på *kontekstspecifik lokal udvikling*.

I denne mappes del III gennemgås udviklingsforløbets processer og metoder mere dybdegående, og aktiviteterne i de enkelte faser præsenteres. I kap. 19, 20 og 21 gennemgås desuden vigtige implementerings- og udviklingsaspekter, og en evalueringsmodel til at fastholde og videreudvikle den lokale udvikling præsenteres.

Udvikling i et organisatorisk læringsperspektiv

VIDA-interventionen er på baggrund af projektets samlede koncept bygget op om en teori om *organisatorisk læring* (se kap. 3 og 18). Dette teoretiske perspektiv indebærer en dynamisk synsvinkel på læring og organisationsudvikling – og dette i en afstandstagen fra at se læring ud fra en mere mekanisk synsvinkel med undervisning og formidling som metode: *"Læring handler om at blive bedre til at anvende udforskning, kritisk eller refleksiv tænkning til at definere og opløse usikre situationer, så vejen kan banes for nye vanemæssige handlinger og betydninger, når de gamle ikke længere virker"* (Elkjær 2005: 171). I den følgende figur fremgår det, hvordan VIDA-interventionens tre tæt forbundne elementer tænkes ind i det organisatoriske læringsperspektiv:

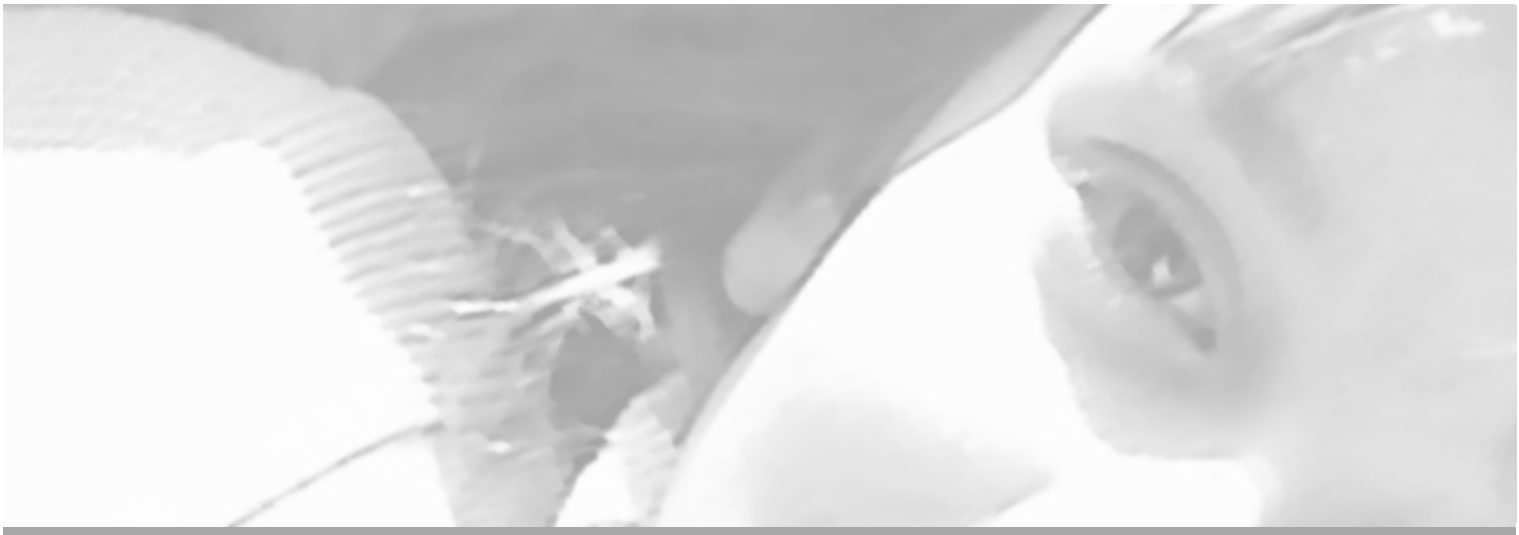
Figur 4: Tre elementer som redskaber til læring i et organisatorisk perspektiv



Viden indgår som første fase, men er også noget, man går tilbage og arbejder med for at opnå et fælles fundament af viden. I institutionens arbejde med at opbygge et fælles sprog opstår refleksioner, der indgår som anden fase. Idet kompetenceprofilanalyserne udvikles og anvendes, fremprovokerer de forstyrrelse i institutioners fælles læreprocesser vedrørende kvalificering. Dette bringes ind i den næste fase – arbejdet med videre kvalificering af pædagogiske metoder i relation til udsatte børn. Institutioner er gennem interventionsprogrammet forsynet med refleksionsredskaber og et vidensgrundlag, og på den baggrund sættes lokale eksperimenter i gang. Disse former sig forskelligt i institutionerne og tager hensyn til lokale forhold og erfaringer, men de er rettet mod det samme overordnede mål, nemlig at fremme udsatte børns livschancer fra tidligste alder gennem fokus på børns læring og kompetenceudvikling gennem inkluderende læringsmiljøer.

Figur 5: Den samlede VIDA-interventionsmodel

Figur 5 viser, hvordan den samlede VIDA-intervention forstås som et samspil af viden, refleksion og handling, der indgår som hinandens forudsætninger i en proces, der starter med VIDA, men som ikke nødvendigvis ophører, idet de fornyelser, der skabes, fortsætter. Når en innovationsproces har taget sin begyndelse, er der tendens til, at denne arbejdsform fortsat vil blive en del af den pædagogiske hverdag – og det er denne helhedsforståelse, der ligger i VIDA-interventionsmodellen (figur 2).



DEL II
VIDEN SOM GRUNDLAG FOR UDVIKLING

INTRODUKTION TIL DEL II

Af *Bente Jensen*

VIDA-projektet bygger på en kompetenceforståelse, der rummer de fem dimensioner viden, færdigheder, kontrol, identitet og handleberedskab (se også del I, kap. 4). De fem dimensioner er indbyrdes sammenhængende og ses som forudsætninger for hinanden. To af VIDA-projektets bærende principper er aktiv læring og organisatorisk læring, hvilket indebærer, at viden ikke opfattes som en statisk størrelse, som noget der kun findes i lærebøger eller i dette tilfælde i VIDA-mappen. Viden er også det grundlag, som pædagogiske medarbejdere i dagtilbud og pædagogiske konsulenter har oparbejdet gennem ofte mange års erfaringer. VIDA-projektet sætter forskellige former for viden i spil med hinanden. VIDA-uddannelsen præsenterer deltagerne for – måske – ny viden, og samtidig giver den deltagerne mulighed for at bidrage med egen erfaringsbaseret viden og for at skabe dialog om disse former for viden, så de gensidigt kan berige hinanden i VIDA-udviklingsprocessen. Ny viden skabes også undervejs i uddannelsesforløbet gennem de sociale samspil, som opstår på uddannelsen, og de netværk, som VIDA-projektet lægger op til. Således er viden i bund og grund social og kollektiv. Det er dermed helt centralt i projektet, at viden fra alle medarbejdere i dagtilbud bringes med ind i udviklingsprocessen, ligesom det er helt centralt, at den viden, som lederen og de medarbejdere, der deltager i uddannelsesforløb, bringes tilbage til institutionen på måder, der opbygger et fælles lager af ny viden i hele dagtilbuddet (se også del III). Viden fra uddannelsesforløb og erfaringer udvikler sig videre gennem de nye erfaringer, der indhentes i den daglige praksis med de lokale udviklingsprocesser, som VIDA-projektet lægger op til med formålet om at skabe innovation (fornyelse).

I mappens del II, som består af ni kapitler foruden denne introduktion, præsenteres VIDA-projektets vidensgrundlag. Tanken bag mappens del II er som skitseret at bidrage med en række forskellige aspekter af forskningsbaseret teoretisk og empirisk viden om socialt udsatte børn i daginstitutioner. Dette skal ses som udgangspunkt for institutionernes arbejde med refleksion og handling rettet mod fornyelse af den pædagogiske praksis.

Ifølge VIDA-projektets læringsperspektiv (se kap. 3) er tilegnelsen af ny viden og forståelser nemlig af vital betydning for muligheden for at skabe konkret nye kollektive måder at handle på i institutionerne. De nye hand-

lemåder i den pædagogiske praksis (social innovation) sker på baggrund af et sammenspil mellem den nye viden, der bl.a. tilbydes gennem mappens del II, og den praksisviden, medarbejderne i institutionen besidder i forvejen. Det er videre tanken, at den tilegnede viden fra mappen kan skabe et fælles grundlag og sprog for deltagerne i projektet, og at arbejdet med mappens del II kan igangsætte og fastholde samarbejdet med kolleger i institutionerne og med undervisere samt i lokale netværk om VIDA-projektets idéer.

Man kan altid diskutere, om flere og andre vidensområder kunne være relevante at inddrage. Vi begrunder imidlertid vores valg om at fokusere på netop de ni strategisk udvalgte områder, som præsenteres her i del II, ved, at de tilsammen dækker området om socialt udsatte børn i daginstitutioner bredt. Med hensyn til viden om de magtforhold, der gør sig gældende i institutionelle processer og samspil mellem de mange aktører internt i institutionen og eksternt med kommuner, henvises til litteraturen, der knytter sig til kapitlerne i del III.

I VIDA-projektet antager vi, at handlekompetencens ydre såvel som indre dimensioner udvikles i takt med, at ny viden indarbejdes og kan bruges i det daglige arbejde. Et særligt videnslager opbygges, dvs. man reflekterer over den nye viden, som tilbydes gennem hele udviklingsprocessen, og man forsøger at tilpasse den til det, man vidste i forvejen, samtidig med at det nye bidrager som øjenåbner i forhold til at aflæse situationer og den pædagogiske praksis på nye måder. Man kan på den måde fx udvikle en fornyet fælles identitet i institutionen, som forstærkes, når man får lejlighed til at afprøve nye idéer og viden gennem det lokale udviklingsarbejde. Efterhånden som udviklingsprocessen skrider frem, opnås mere og mere kontrol over situationen, og det er nærliggende, at man som pædagogisk medarbejder vurderer, hvilken viden man i øvrigt har behov for – og hvor man skal søge efter mere viden. VIDA-projektet lægger op til at forholde sig kritisk, men også konstruktivt til egen pædagogisk praksis og institutionelle vilkår med henblik på at minimere barrierer og selv tage kontrol over situationen og øge eget handleberedskab for at skabe træfsikre forandringer.

Alle kapitlerne i del II henviser til et bagvedliggende forskningsbaseret arbejdspapir. Flere af dem er at finde på HPA-projektets hjemmeside, andre i publikationer knyttet til VIDA-projektet. I disse bagvedliggende arbejdspapirer kan man finde referencer og andre former for henvisninger, og det anbefales, at man, i det omfang man har tid og engagement, læser videre bag om den viden, som forskerne har valgt at præsentere her i kort form. I

VIDA-projektet bygges videre på tidligere forskning, og vi har sikret os, at den viden, der præsenteres her i del II, bygger på opdaterede vidensopsamlinger, som den enkelte forsker er ansvarlig for på hver sit område. Desuden er der et panel af Peer Reviewere knyttet til de nævnte arbejdspapirer, hvilket sikrer, at den præsenterede viden er kvalitetssikret rent fagligt. Samtidig skal det understreges, at de enkelte vidensområder udgør dele af den helhed, der ligger til grund for projektets samlede interventionsdel.

Alle delområder introduceres gennem det samlede uddannelsesforløb, som VIDA-projektet tager udgangspunkt i (se også kap. 6). Mappen anvendes efterfølgende i de lokale institutionelle udviklingsforløb. Man kan således i institutionerne selv fordybe sig yderligere i mappens kapitler, og her bliver lederens opgave at i gangsætte, koordinere og udvælge, men samtidig også lægge op til, at medarbejdernes egne behov for ny viden inden for de valgte områder og tematikker bliver tilgodeset. Den viden, der præsenteres her i mappens del II, bliver som bekendt først virksom, når man skaffer sig tid og rum for at arbejde med den, dvs. læser, gør den nye viden til sin egen og gør sig erfaringer med at anvende mappens videnområder i praksis. Dette arbejdsgrundlag suppleres derefter af de lokale kompetenceprofilanalyser (se også kap. 5), som igangsætter og vedligeholder faglig refleksion.

Del II er som nævnt delt op i ni strategisk udvalgte vidensområder med hver sit kapitel. En oversigt over de enkelte kapitler med tilhørende læsevejledning findes i mappens indledning, del I, kap. 1.

SOCIAL ARV I ET INDIVID – ELLER STRUKTURPERSPEKTIV

Forskning i social arv har grundlæggende bevæget sig i to retninger: En 'individretning' og en 'strukturretning', der fokuserer på henholdsvis det enkelte udsatte barn og de samfundsmæssige og institutionelle risikofaktorer for udsathed. I VIDA-projektet kombineres de to retninger med det mål at fastsætte interventioner, der tager højde for både individuelle problemer og de sociale og positionelle problemstillinger, som negativ social arv drejer sig om.

Af *Bente Jensen*

SOCIAL ARV

Talemåder som "Han har sin fars temperament" er udtryk for den almene opfattelse af, at børn arver andet end rent fysiske træk fra deres forældre. Når ligheden mellem forældre og børn formes gennem sociale påvirkninger, taler man om social arv. Men det er vigtigt at understrege, at opfattelsen i denne sammenhæng er, at det, der overføres fra forældregeneration til børnegeneration, ikke entydigt er socialt bestemte egenskaber, men derimod muligheder eller fravær af muligheder for at skabe sig en position som fuldgyldigt og ligeværdigt medlem af et samfund med de konsekvenser, det har for det enkelte individ.

Begrebet *social arv* stammer fra den svenske psykiater Gustav Jonsson, der sidst i 1960'erne arbejdede med socialt marginaliserede familier. Her undersøgte han bl.a. samspillet mellem den biologiske og den sociale arv hos 100 anbragte drenge og deres familier, og han kunne konkludere, at afvigende adfærd så at sige smittede af fra forældregenerationen til børnegenerationen. Hos Jonsson får begrebet social arv en snæver betydning, fordi han tager afsæt i den enkelte familie og lægger vægt på konkrete sociale problemer som fx kriminalitet. Denne snævre betydning er senere blevet problematiseret fra flere sider af især to grunde. For det første er der fare for at signalere determinisme, der betyder, at de belastede børn automatisk overtager belastninger fra deres forældre. For det andet er der fare for at overse de faktorer uden for familien, der også har indflydelse på barnets udvikling. Kritikken er bl.a. blevet fremført af en danske sociolog (Morten Ejrnæs et al. 2005), der i en meget væsentlig og berettiget diskussion har problematiseret de to nævnte farer, samt at begrebet social arv risikerer at

blive så betydningsmæssigt bredt, at det forskningsmæssigt er vanskeligt at præcisere, hvad det egentlig er, der arves.

Begrebet social arv bruges her i betydningen *negativ* social arv og betegner den reproduktion af social ulighed, der finder sted på mere eller mindre synlige måder i vores samfund fra tidligste alder i daginstitutioner til social stratificering, der finder sted gennem uddannelsessteder og derved fastholder eller forstærker forskelle mellem privilegerede grupper og deres børn og mindre privilegerede grupper og deres børn. Sagt på en anden måde opfattes social arv først og fremmest som en betegnelse for, at problemer som følge af socialt belastende vilkår overføres fra generation til generation.

Der er, som også fremført af Ejrnæs (ibid.), ingen entydig definition eller brug af ordet social arv, og i såvel forsknings- som praksisfeltet er der uenighed om præciseringer af definitioner på social arv endsige om præciseringer af indholdet af det, der 'arves'. Men efterhånden er der opnået bred enighed om, at begrebet social arv skal bruges med varsomhed både generelt samfundsmæssigt og specifikt af praktikere. Faren er alene med retorikken om 'en arv' at signalere den førnævnte determinisme i form af forudsigelige livsforløb og skæbner, som på forhånd er givet og i værste fald tabt på gulvet.

SOCIAL ARV I VIDA

I forsknings- og interventionssprojektet VIDA ser vi på den baggrund social arv som konsekvenser af forringede livsvilkår. Det er konsekvenserne af at tilhøre en af samfundets mindre privilegerede grupper – uddannelsesmæssigt, kulturelt og socialt – der anses for at være det, der arves i positiv såvel som negativ forstand fra en generation til den næste. Vi er bevidste om, at sociale problemer kan have nogle specifikke negative konsekvenser på det individuelle plan i form af personlighedsmæssige træk såsom psykisk sygdom eller voldelig adfærd, men det fravælges at gøre disse rent individuelle problemer og risikofaktorer til centrum for vores indkredsning af negativ social arv. Derimod lægges der vægt på de uddannelsesmæssige konsekvenser af at tilhøre samfundets 'yderpositioner' og de deraf afledte kulturelle, sociale og materielle uligheder, der er med til at forringe mindre privilegerede samfundsgruppers muligheder og livschancer.

Under henvisning til den danske professor Erik Jørgen Hansens generationsforskning fra 1995 ser vi den sociale arv knyttet til:

"Den samfundsorden, som til alle tider og i alle samfund indebærer, at det kræver en større indsats, flere afsavn og mere held at opnå en lang uddan-

nelse, et godt job og en høj indkomst for børn fra arbejderklassen end for børn fra andre samfundslag." (Hansen 2003: 116).

ET INDIVID- ELLER STRUKTURPERSPEKTIV

Forskningen i social arv har overordnet bevæget sig i to retninger med hver sit fokus. Den ene retning har udelukkende søgt at identificere risikobørn med fokus på børnenes individuelle problemer. Det ser vi i forskning i risikogrupper. Den anden retning har søgt at præcisere bagvedliggende risikofaktorer og risikoprocesser med fokus på institutionelle strukturer og samfundsbetingede vilkår med betydning for reproduktion af social ulighed.

Individperspektivet

I et individperspektiv ligger fokus på barnets familiebaggrund og på familiens mønster af adfærds- og handleformer. Det er disse på sin vis indirekte former for påvirkningskilder, der anses for at være nogle af de mere personlige hovedpulsårer i en negativ social arv, som overføres fra familie til børn.

Pædagogisk konsulent Niels Glavind arbejder i en analyse af den sociale rekruttering til danske daginstitutioner fra 2004 med tre faktorer, der alt andet lige har den største betydning for barnets chancer for senere at få uddannelse eller arbejde (se også Glavind 2006 ifølge Jensen et al. 2009b). De tre faktorer er:

- Om en af forældrene har en erhvervsuddannelse
- Om barnet bor hos både far og mor
- Om en af forældrene overvejende lever af kontanthjælp

Sandsynligheden for, at barnet som voksen får arbejde eller uddannelse, reduceres ifølge Glavind, hvis flere af faktorerne gør sig gældende i negativ forstand i en familie.

De tre baggrundsfaktorer blev identificeret gennem en regressionsanalyse, der inddrog en række mulige genative faktorer:

- At ingen af forældrene har en erhvervsuddannelse
- At barnet ikke bor hos såvel biologisk far som biologisk mor
- At en af forældrenes overvejende indkomst er kontanthjælp
- At en af forældrenes overvejende indkomst er arbejdsløshedsdagpenge
- At familien ligger i de nederste 10 % med hensyn til familiens disponible ækvivalensindkomst
- At enten far eller mor stammer fra et land uden for den europæiske kulturkreds (etnicitet)

– At familien bor i en etageejendom, og at der er færre værelser end beboere i lejligheden

I undersøgelsen *Børn med svag hjemmebaggrund* (ibid.) er socialt udsatte børn således på baggrund af ovennævnte analyser defineret som en gruppe børn, hvor mindst to af de tre ovennævnte faktorer gør sig gældende i hjemmet i negativ forstand. Glavind fremhæver videre med henvisning til en generationsundersøgelse fra 1982 udført af Erik Jørgen Hansen, at hvis der ikke var nogen negative faktorer i hjemmet (dvs. hvis den 14-årige boede sammen med far og mor, de voksne havde en erhvervsuddannelse, og ingen af forældrene levede af kontanthjælp), så var der alt andet lige 80 % sandsynlighed for, at personen 20 år senere både havde arbejde og uddannelse. Hvis ikke de tre faktorer, som er defineret med begrebet 'børn med svag hjemmebaggrund', gør sig gældende, tales der omvendt om en 'stærk hjemmebaggrund' (ibid.).

Det understreges ganske vist hos Glavind, at de såkaldte negative faktorer og forhold ikke automatisk gør et barn truet, men sandsynligheden for at havne i samme svage position som forældrene er øget. Nogenlunde den samme konklusion når Hansen frem til i sit arbejde med at indkredse relevante definitioner på social arv. Her konkluderer han, at hvis en eller flere risikofaktorer er til stede på samme tid, er der tilsammen tale om forhold, der øger risikoen for at blive placeret nederst i det samfundsmæssige hierarki.

I sin analyse ser Glavind stærke tendenser til, at børn med 'svag hjemmebaggrund' samler sig i de samme institutioner, men også at der er sammenhænge mellem 'svag hjemmebaggrund' og andre sociale forhold. Specielt bemærker Glavind, at institutioner, som har mange børn med svag hjemmebaggrund, typisk også har mange børn med indvandrerbaggrund. I den mest belastede gruppe (279 institutioner på landsplan) har således 63 % af børnene enten svag hjemmebaggrund som defineret, en etnisk baggrund eller begge dele. Der er altså tale om segregering, og denne er meget forskellig fra kommune til kommune. Der er altså en tendens til, at sociale belastninger hober sig op på forskellig måde landets kommuner imellem, men også inden for kommunegrænser ser vi i undersøgelsen en kraftig tendens til skrævvridning, så der kan tales om 'socialt belastede daginstitutioner', dvs. institutioner med uforholdsmæssig stor andel af børn med svag hjemmebaggrund og/eller stort omfang af børn af anden etniske baggrund end dansk. I en videre analyse af sammenhængen mellem tilsvarende baggrundsvariable som de ovenfor anvendte og det karaktergennemsnit, bør-

nene opnåede ved afgang fra 9. klasse i 2003, får vi igen det samme overordnede billede: At forældres uddannelse, om forældre bor sammen, forældres indkomstniveau og familiens modtagelse af sociale ydelser og etnicitet har konsekvenser for, hvordan barnet senere hen klarer sig og for dets livschancer set i social arv-perspektivet (se også Glavind 2006).

Strukturperspektivet

I et strukturperspektiv er fokus rettet mod de forskellige samfundsbetingede vilkår og problemstillinger, der har betydning for den negative sociale arv frem for på det enkelte barn. Det vil især sige eksklusionsmekanismer lige fra samfundsretorikken om restgrupper og B-holdet m.v. til koder i institutioner og forebyggelsesmæssige tiltag.

Den sociale eksklusion starter allerede med retorikken. Den måde, man benævner problemerne på, er sociale konstruktioner og kan som sådan risikere selv at blive en del af problemet. Endvidere er der forskellige former for selektionsprocesser og -mekanismer på spil i daginstitutioner, som kan være med til at fastholde børn med vanskeligheder i deres i forvejen udsatte sociale position. Pædagogers forventninger til børnene, dvs. deres børnesyn, deres syn på social arv-problematikken, men også normalitetsbegreber angiver fx, hvilken retning den konkrete pædagogik tager, og alt dette får betydning for barnets selvopfattelse og udviklingsmuligheder. Får barnet allerede tidligt i livet en opfattelse af, at de voksne (pædagogerne) betragter det som 'udsat', bliver denne forventning fra omgivelserne let en slags selvopfyldelsen profeti – og omsættes i negativ selvopfattelse (se også kap. 2 og 11).

I et samfundsmæssigt perspektiv på social arv er det en vigtig pointe, at ulighedsspørgsmålet er aktivt og højaktuelt, og på en måde kan det ses som udtryk for en klassekamp, der, uanset hvilke udtryksformer den har, stadig ser ud til at være aktiv i vort samfund og internationalt. Vi ser stadig, at en middelklasse, en arbejderklasse (udsat klasse) og en såkaldt herskende klasse kan identificeres på den måde. Deres sociale baggrund har indflydelse på deres livschancer, uddannelse og andre former for ressourcer. Det giver derfor stadig mening at tale om, at 'undertrykkere' og de 'undertrykte' har forskellige muligheder og privilegier. Førstnævnte gruppe besidder kapitalmagten, dvs. de kapitalformer (kulturel kapital, social kapital og økonomisk kapital, se også kap. 9 og 11), der anerkendes i det omgivende sociale system og med sådanne ressourcer øges livschancerne. Udtrykt på en anden måde er grupper, der besidder flere af de i kulturen anerkendte kapitalformer, en privilegeret gruppe. De er kendetegnede ved at være

VIDA

grupper, der har ressourcer at trække på, økonomiske, kulturelle og sociale, hvilket giver muligheder og magt, herunder magten over eget liv og situation. De ikke-privilegerede grupper har derimod igen og igen forringede chancer både økonomisk, kulturelt og socialt, og denne del af den nutidige klassekamp har stor betydning for den sociale arv.

Vi lever i dag i et postmoderne samfund præget af kulturel frisættelse og en struktur, der ændrer sig i hastigt tempo. Det postmoderne samfund skaber muligvis en skærpet form for social ulighed, idet der på den ene side er tale om øgede krav til mennesket om at klare adskillige nye udfordringer og udvikle handlekompetencer og på den anden side om at mestre såkaldt kulturel frisættelse, opbrydning af normer og selvkonstruktion. Det enkelte menneske har i dag i høj grad selv ansvaret for at opfylde de øgede krav og er afhængig af sin egen evne til at realisere sig selv. De, der klarer ikke bare de oprindelige krav om at klare sig godt i skolen eller tage en uddannelse, men også de nye krav og udfordringer, der ligger i at skulle kunne klare sig og navigere i et videnssamfund præget af hastige forandringer, er de aktuelle privilegerede klasser, mens de ikke-privilegerede klasser måske lettere hægtes af i dette nye samfund.

I et postmoderne samfund danner en bred social og kulturel kontekst grundlaget for individets ageren, og denne ageren kan derfor ikke længere ses som noget, der alene er formet og udviklet gennem socialisering i familien. Dette er en af de vigtigste grunde til at løfte tænkningen om social arv ud over den enkelte families sfære og eventuelle 'mangler' og herimod se på de samfundsmæssige reproduktionsprocesser af uligheder, der finder sted gennem mere eller mindre synlige eksklusionsprocesser og gennem mere og mere raffinerede magtforhold. Der er således behov for at undersøge, hvad sammenhængene mellem social baggrund og livschancer har af betydning for, hvordan social ulighed reproduceres og manifesterer sig i et postmoderne samfund.

De omtalte institutionelle strukturer og samfundsbetingede vilkår kan samles i det begreb, som vi i VIDA-projektet kalder social eksklusion, og som her karakteriseres ved termen *risikoprocesser*. Det er processer, der er med til at fastholde eller endog forstærke udsatte gruppers 'udsathed' gennem forskellige marginaliseringsprocesser.

ET SAMSPIL MELLEM DE TO PERSPEKTIVER – AT SE PÅ SOCIAL ARV I ET TREDJE PERSPEKTIV

I VIDA-projektet er det ikke et spørgsmål om at vælge den ene retning frem for den anden, men om at kombinere de to. Faren ved at vælge den ene ret-

ning på bekostning af den anden er, at vigtige forklaringsaspekter svigtes og går tabt. Når der i det følgende især tages udgangspunkt i strukturperspektivet, skyldes det, at de samfundsbetingede vilkår, som indebærer, at negativ social arv ser ud til at blive reproduceret gennem generationer, er en bedre forklaringsmodel, hvis vi skal forstå såvel mekanismer som muligheder for forandringer, hvilket er målsætningen for projektet.

Meget nyere forskning peger på vigtigheden af et samspil mellem de to retninger. Derfor fokuserer vi i VIDA-projektet både på de risikofaktorer, der i et menneskes liv udsætter det for forringede livchancer, og på de risikogrupper – de udsatte børn – som netop er i risiko for at blive bærere af konsekvenserne af den 'udsatte' position.

Hvorledes social arv konkret overføres fra forældre til børn, findes der ikke noget entydigt svar på, men samspillet mellem system og familie, mellem institution og barn, mellem familie og barn samt mellem barnet og de andre børn kan udpeges som medierende processer (se også Jensen 2005). Ud fra et socialisationsteoretisk og økologisk systemperspektiv kan man se relationen mellem barnet og familien som påvirket af de indre forhold, der gør sig gældende i familien, men disse anses samtidig også for at være påvirket af de ydre vilkår og familiens samfundsmæssige position. Derved kommer samspillet mellem familiens indre og ydre liv til at bestemme familiens opdragelsesmønstre, holdninger og værdier.

FORSKNINGSMÆSSIGE PERSPEKTIVER: FOKUS PÅ LIVSCHANCER OG HANDLEKOMPETENCE

Hensigten med VIDA-projektet er at bidrage til forskning om social arv ud fra de nye synsvinkler, der er lagt frem her. Vi bevæger os væk fra en stigmatiserende udpegning af risikobørn og hen imod en fokusering på begrebet livschancer set i et pædagogisk sociologisk perspektiv – og i den sammenhæng er det målet at bidrage til en skærpet opmærksomhed på betydningen af minimering af de såkaldte risikoprocesser, som stadig knytter sig til reproduktion af social ulighed og social arv.

I forbindelse med at udtage institutioner til deltagelse i VIDA-projektets interventions- og referenceinstitutioner er valgt et statistisk sample ud fra en segmenteringsmodel, der indbygger vores definitioner på social udsathed ud fra individperspektivet.

I forbindelse med at opsætte pædagogiske mål for intervention er valgt et fokus på en kombination af individ- og strukturperspektivet, idet vi har til hensigt at følge de to spor. Det ene spor retter sig mod fremme af børns handlekompetencer. Det andet spor retter sig mod at minimere social eks-

klusion. Vi anser begge spor for at være lige vigtige i VIDA-interventionen, der sigter mod at styrke børns livschancer.

Livschancer **defineres her som de muligheder, det enkelte menneske har eller tilegner sig med hensyn til at skabe sig en position som fuldgyldigt og ligeværdigt medlem af et samfund med de konsekvenser, det har for de enkelte – med hensyn til uddannelse, (kulturel kapital), socialt netværk (social kapital) og materielle goder (økonomisk kapital). Personlige ressourcer (kognitive og non-kognitive kompetencer) og sociale ressourcer (inkluderende miljøer) kommer således i fokus.**

Den tidligere forskning på området 'interventioner imod negativ social arv' tager ofte afsæt i studiet af individuelt fokuserede interventioner (se også kap. 14), mens der ikke er fundet forskning, der med sit interventionssigte sætter fokus på modarbejdelse af de identificerede risikoprocesser, som antages at ligge i den samfundsmæssige reproduktion af ulighedsskabende vilkår. Der er forskning, der identificerer sådanne ekskluderende forhold (se bl.a. Palludan 2005, Ejrnæs et al. 2005, Järvinen & Mik-Meyer 2004), men denne forskning tager ofte afstand fra at pege på nogle interventionsmæssige konsekvenser. Derfor må vi søge veje i vores forskning i VIDA-projektet, der sætter fokus på uddannelsessystemet (fra tidligste alder i daginstitutioner) som både arena for reproduktion af sociale forskelle og mulig arena for forandringsprocesser.

Opgaven bliver frem for udelukkende at identificere risikobørn at præcisere de bagvedliggende faktorer, risikofaktorer og processer. I modsætning til den omtalte forskning fokuserer vi på sammenhænge mellem de baggrundsforhold, der potentielt forringer børns livschancer og de muligheder, der kan ligge i intervention. Vi identificerer således med inspiration fra den gennemgåede forskning en række risikofaktorer i barndommen og forsøger at belyse sammenhænge mellem børnenes baggrund og sociale og læringsmæssige potentialer set et handlekompetenceperspektiv.

Handlekompetence **defineres ud fra fem dimensioner, der tilsammen antages at gøre det muligt for det enkelte menneske at navigere som aktiv deltager i sine omgivelser på adækvat måde. De fem dimensioner er 1) viden, 2) færdigheder, 3) evne til at tage kontrol, 4) identitet og 5) handle-**

evner. I VIDA-projektet er handlekompetence både et middel for pædagogerne og et mål for børnene.

Udsatte børn/udsathed identificeres i VIDA ved:
- Børn med socialt belastende baggrundsvilkår (fattigdom, arbejdsløshed hos forældre, lav eller ingen uddannelse, forældre på overførselsindkomst og/eller vanskelige skilsmisser)
- Disse børn har tendens til at blive `udsat´/placeret i en udsat position (uden for børnefællesskabet) (jf. Ploug 2007)
- Forskningen har vist, at det er vanskeligt for danske dagtilbud at ændre situationen. International forskning viser gode resultater (HPA-projektet støtter dette fund i en dansk sammenhæng) (Jensen et al. 2009a)

OPSAMLING

Skal vi opnå at styrke børns livschancer gennem intervention, der sigter mod at fremme udvikling af handlekompetencer og mestringsevner samt at modarbejde og minimere social eksklusion, dvs. institutionelle risikoprocesser, indebærer det, at vi må udvide begrebet social arv til ikke kun at angå relationen til familien, men også til samfundet i det hele taget – og til reproduktion af uligheder, der finder sted gennem mere eller mindre synlige eksklusionsprocesser og gennem mere og mere raffinerede magtforhold. Omvendt er det også gennem styrkelse af det enkelte barns kompetencer i bred forstand, at mulighederne skal findes, når vi skal søge efter mulighederne i forhold til VIDA-projektets grundproblemstilling; nemlig om daginstitutioner kan fungere som et forebyggende tilbud i forbindelse med at øge udsatte børns livschancer og bidrage som instrument til at bryde en 'negativ social arv'.

Eksempel på refleksionsspørgsmål

Prøv at spejle en række situationer i jeres institution, som drejer sig om jeres måde at 'italesætte´' og forstå social arv og udsatte børn, som I efterfølgende reflekterer over uden at skride til handling

Læs mere:

Ejrnæs, M., Gabrielsen, G. & Nørrung, P. (red.) (2005). *Social opdrift – social arv*. København: Akademisk Forlag.

Glavind, N. (2004). "Det delte Danmark. Daginstitutioner: Ulige vilkår for indsats mod 'negativ social arv'" i *Ugebrevet A4*. København: AE-rådet.

Glavind, N. (2006). *Notat om udvælgelse af parametre til brug for institutionsudvælgelse i forbindelse med HPA-projektet*. København: AE-rådet.

Hansen, E.J. (2003). *Uddannelsessystemerne i sociologisk perspektiv*. København: Hans Reitzels Forlag.

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

Jensen, B. (2008b). *Social arv – om social arv, ulighed i livschancer og målgrupper og forskningsmæssige perspektiver for HPA-intervention*. www.dpu.dk/hpa

Jensen, B., Holm, A., Allerup, P. & Kragh, A. (2009b). *Effekter af indsatser for socialt udsatte børn i daginstitutioner*. København: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.

Jensen, B., Larsen, K., Koudahl, P. & Andsager, G. (2007). *Ulighed i børns og unges sundhed – set i lyset af social kapital*. København: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag. Se især kap 2. Teoretiske indkredsninger

Järvinen, M. & Mik-Meyer, N. (red.) (2004). *At skabe en klient. Institutionelle identiteter i socialt arbejde*. København: Hans Reitzels Forlag.

Jæger, M., Munk, M. & Ploug, N. (2003). *Ulighed og livsforløb – analyser af betydningen af social baggrund.* København: Socialforskningsinstituttet, 03:10.

Ploug, N. (2005). *Social arv – sammenfatning 2005*. København: Socialforskningsinstituttet, 05:10.

Ploug, N. (2007). *Social arv – social ulighed*. København: Hans Reitzels Forlag.

FELT OG DISTINKTION – ET BOURDIEUSK PERSPEKTIV

Arbejdet med udsatte børn i daginstitutioner er i høj grad præget af gamle tænkemåder og ikke-bevidste erfaringer. Med Bourdieus begreber *felt* og *distinktion* bliver det muligt at gøre op med denne ubevidsthed og i stedet vende blikket andre veje. Ser man børnehaven som et felt med bestemte tænke- og handlemåder, bliver det muligt at reflektere over, hvorfor og med hvilke konsekvenser man handler som pædagogisk medarbejder.

Af *Niels Rosendal Jensen*

Store dele af den hjemlige forskning inden for området socialt udsatte børn har i høj grad øget forståelsen af 'institutionseksterne' faktorer som opvækst, livsbetingelser, familiemønstre m.v., hvorimod de 'institutionsinterne' faktorer ikke har nydt samme bevågenhed (se også kap. 8). I VIDA-projektet forholder vi os både til eksterne faktorer og interne faktorer og flytter derfor også fokus mod den enkelte institution og personalets indsats i arbejdet med udsatte børn og unge.

Derfor spørger vi som det første: Hvordan bidrager pædagogiske medarbejdere til børns forsøg på at få fodfæste i det pædagogiske landskab? Megen forskning tyder på, at de pædagogiske medarbejderes praktiske tilbøjeligheder er habituelle, dvs. ikke-bevidste erfaringer, som de har fra tidligere, og som snarere er kropsligt indlejrede end bevidste erfaringer. De pædagogiske medarbejdere gør det, der er praktisk fornuftigt. Det, at de handler ikke-bevidst, gør, at de er med til at reproducere ulighed. Børn forsøger at finde deres rum i det pædagogiske landskab. Det, der definerer, om de er accepterede, er, om de høres eller ikke høres.

DET SOCIALPÆDAGOGISKE BLIK

Denne traditionelle måde at arbejde med udsatte børn på kan beskrives med begrebet *det socialpædagogiske blik*. Her er vægten lagt på at pege problembørn ud ved især at fokusere på problemer i deres fortid og i familien, og denne udpegning eller klassificering foregår ofte ubevidst og ureflekteret. Måden at arbejde på er groft sagt præget af en opgivende indstilling, hvor man føler, at man ikke kan kræve noget af det enkelte problembarn.

Et opgør med denne måde at tænke og arbejde på kræver derfor først

og fremmest en anerkendende frem for en opgivende indstilling og et fokus på barnets nutid og fremtid. Familien skal anerkendes som havende stor betydning, men det er lige så vigtigt at skabe nogle positioner i institutionslivet, som børnene kan indtage og udvikle sig fra. De pædagogiske medarbejdere skal således forstå de forskellige arenaer og felter, som de selv og børnene færdes i, og hvilken betydning den sproglige dimension har på disse felter. På den måde bliver det også muligt at kræve noget af barnet, når de rigtige forudsætninger er skabt.

I VIDA-projektet har vi stor respekt for de pædagogiske medarbejderes praksis, men vi vil også forandre og nuancere. Her kan Bourdieus begreber *felt* og *distinktion* være en nøgle til at forstå og udvikle sin egen praksis. Hvorfor gør vi, som vi gør, og hvad sker der, når vi gør det? Kun ved at flytte fokus kan de pædagogiske medarbejdere udvikle deres egne handlekompetencer i arbejdet med socialt udsatte børn.

FELT

Et felt skal ifølge Bourdieu forstås som et socialt rum med sine egne særlige love, værdier, interesser og spilleregler for, hvad der er rigtigt og forkert, normalt og unormalt. I feltet kæmper en række aktører på forskellige positioner en kamp om, hvilke regler og værdier der skal gælde i feltet. Gennem kampen udvikler det enkelte felt sine egne dominerende tænke- og iagttagemåder uafhængigt af andre felter. En daginstitution kan fx siges at have en bestemt måde at iagttage socialt udsatte børn på, hvis de pædagogiske medarbejdere, som før nævnt, som det første kigger efter problemer i barnets familie (se også Palludan 2005). Det samme gør sig formentlig gældende på døgninstitutioner eller i andet social arbejde (jf. bl.a. Järvinen & Mik-Meyer 2004). Et eksempel på en bestemt tænkemåde i daginstitutionen kunne være de pædagogiske medarbejderes idé om, at de ikke kan kræve noget af det såkaldte problembarn. Når man på denne måde bruger begrebet felt som et analyseredskab, kan man beskrive og sammenligne forskellige sociale rum. Man kan undersøge, hvilke værdier og interesser der hersker i feltet, og hvad der skal til for, at et individ kan få adgang til feltet. I flere af sine egne værker har Bourdieu analyseret forskellige felter som skolen, videnskaben, filosofien, moden, medierne og kunsten. Desværre eller heldigvis nåede han aldrig at analysere daginstitutioner som felter.

Gør man imidlertid det, bliver det også muligt at sammenligne praktikkerne i praksisfeltet. Det vil sige, at man i daginstitutioner kan undersøge den måde, de pædagogiske medarbejdere handler på fx i form af deres tone over for børnene. På samme måde bliver det muligt at undersøge børnenes

kropsprog over for de pædagogiske medarbejdere og andre børn. Både tone og kropssprog bruges ofte ubevidst, og feltanalysen kan således være med til at kaste lys over de processer, man ikke var bevidst om som pædagogisk medarbejder (se også kap. 11).

Et andet af Bourdieus centrale begreber er *kapital*, som han bruger om et individs ressourcer og egenskaber (Bourdieu 1996). Kapitalbegrebet hænger sammen med feltbegrebet, fordi feltets aktører kæmper om at tilegne sig og besidde de ressourcer og egenskaber, som feltet kræver. Derfor taler Bourdieu også om, at kapital kan optræde i en særlig feltspecifik form, altså som noget, det er nødvendigt at have for at kunne klare sig i det enkelte felt. Penge er fx et krav i visse sociale rum, mens uddannelse kan være den vigtigste ressource i andre. I daginstitutionen er det vigtigt, at den pædagogiske medarbejder har viden, autoritet og adgang til bestemte midler for at kunne hjælpe alle børn i deres udvikling af handlekompetencer.

Bourdieu taler om tre samtidige former for felter: sociale kraftfelter, produktionsfelter og praksisfelter. Felter er for det første sociale kraftfelter på grund af de kapitaler (ressourcer og egenskaber), der er virksomme i dem, og som aktørerne i feltet kæmper om at besidde. Felter er også produktionsfelter, fordi der produceres et materielt eller symbolsk gode i feltet. Eksempler på materielle goder i daginstitutionen kunne være god og sund mad, en bedre legeplads eller andre og bedre aflønnede stillinger. Et symbolsk gode kunne være at knække læsekoden eller at lære at spille et instrument. Til sidst er felter også praksisfelter med baggrund i de tænke-, iagttagelses- og handlemåder, der kendetegner det enkelte felt. Kampen og konkurrencen i feltet finder derfor ikke kun sted om kapitaler, men også om synsmåder, klassifikationer og tænkeformer. Disse klassifikationer kaldes også *distinktioner*.

DISTINKTION

Da Bourdieu undersøgte en række forskellige livsstile i det franske samfund i 1960'erne og 1970'erne, 'opdagede' han distinktionens mekanisme. Distinktion er en praksis, hvori en klassifikation i en dømmende handling sættes i relation til et objekt, til en handling eller til en værdi. Forenklet sagt dømmer eller vurderer man nogle eller noget til at tilhøre en bestemt 'kasse'. Det er fx det, der sker, når pædagogiske medarbejdere i daginstitutionen ikke-bevidst, dvs. utilsigtet, sorterer eller hierarkiserer børn ud fra deres sociale tilhørsforhold og baggrund. Gennem anerkendelse eller manglende anerkendelse sker der det, at de pædagogiske medarbejdere etablerer, dvs. skaber og medskaber, børnene enten som ligeværdige part-

VIDA

nere eller som underordnede. Distinktionen består først og fremmest i et *hvordan* – dvs. i den eller de måder, hvorpå noget sættes i relation til noget andet. Bourdieu forklarer det at distingvere med en trestrenget model. Modellen henviser til 1) den distingverendes sociale sted, dvs. vedkommendes position i det sociale rum, 2) til de distingverede objekter og til sidst til 3) en såkaldt 'mellemsfære'. Lad os kort opholde os ved disse tre strenge:

1. Distinktionen henviser først til den person, der foretager den. Sagt på en anden måde klassificerer klassifikationen foreløbig den, der klassificer. Den klassificerende demonstrerer implicit den tænkemåde og strategi, der ligger til grund for bedømmelsen. Dermed viser han eller hun samtidig, hvilken position der gør dette 'blik' muligt, samt hvilke biografiske aspekter og hverdagsnødvendigheder der former hans eller hendes dømmekraft. Kort sagt siger distinktionen mest om den, der dømmer.

2. En anden distinktionsvirkning udgøres af etableringen af en symbolsk orden af de distingverede objekter, værker og praktikker, dvs. den eller det, der vurderes eller dømmes. I den sammenhæng forbindes forskellige produkter og praktikker med bestemte grupper. Dyre luksusvarer, eksklusive sportsgrene og overdrevent forbrug associeres fx med bestemte 'privilegerede grupper' eller særlige sociale omgangskredse.

3. Den tredje virkning henviser til selve kriterierne for vurderingen, som på sin side indebærer en æstetik. Æstetik er således ikke en kvalitet ved det objekt, der vurderes, men et system af semantiske modsætninger, som udfolder sig i relationen mellem den klassificerende og det klassificerede. I denne 'mellemsfære' deles æstetikken af medlemmerne af et kollektiv, ligesom den anvendes hver gang, der distingveres og derved bliver reaktualiseret i feltet.

Ser vi daginstitution som et felt præget af bestemte praksisser, kan det også illustrere distinktionens tre strenge. De pædagogiske medarbejdere er dem, der foretager distinktionen, når de dømmer eller vurderer et barn som værende socialt udsat eller ej. Barnet er selvsagt det objekt, der dømmes eller vurderes om, mens kriterierne for vurderingen er de ikke-bevidste erfaringer og tilbøjeligheder, som pædagogerne har med fra tidligere.

SPROGLIG KAPITAL

Tidligere blev det nævnt, at Bourdieu bruger begrebet kapital om ressourcer og egenskaber. I den forbindelse taler han også om en sproglig kapital eller en sproglig kompetence. Denne form for kapital er vigtig, fordi den bliver et redskab til at udøve indflydelse og magt på i feltet. Hos Bourdieu har den sproglige kompetence også at gøre med at være træfsikker, altså at tale på rette vis, med de passende ord og med sikker fornemmelse for det rette øjeblik. Ved siden af kompetenceaspektet betoner han også performanceaspektet i situationer, hvori det at tale har virkning mennesker imellem. I den forbindelse kan man, som tidligere nævnt, se de pædagogiske medarbejdere og børnenes tone som et eksempel på den sproglige kapitals betydning for forholdet mellem pædagogiske medarbejdere og børn i daginstitutionen (se også kap. 11).

Ifølge den danske forsker Charlotte Palludan (2005) har de pædagogiske medarbejdere to toner, der slås an i hverdagslivet: En *undervisningstone*, hvor den pædagogiske medarbejder korrigerer/instruerer, og hvor barnet er objekt for den pædagogiske medarbejders undervisning, og en *udvekslingstone*, hvor den pædagogiske medarbejder og barnet er samtalende subjekter. Hvis den pædagogiske medarbejders undervisningstone mødes med barnets udvekslingstone, og den pædagogiske medarbejder ikke interagerer med barnet i samtale om dette, men fortsætter med at tale i undervisningstonen, medfører det, at der etableres ulighed. Dette forhold kan også ses i relation til VIDA-projektets princip om aktiv læring frem for passiv læring. Sidstnævnte læringsform gør netop – ikke intenderet – barnet eller den lærende til objekt. Nogle børn reagerer på dette ved at gå, hvis de møder undervisningstonen, andre råber højere eller iværksætter en upassende adfærd, der betyder, at de pædagogiske medarbejdere må involvere sig. På den måde bliver barnet set og bemærket, men ikke anerkendt som værende et subjekt, der kan opnå udvekslingstonen sammen med den pædagogiske medarbejder.

For nogle børn gælder det, at de *altid* skal insistere. Men er de i denne position, lykkes det sjældent at få etableret udvekslingstonen. Nogle børn skal ikke kæmpe – for dem lykkes det som hovedregel. Palludan har observeret, at for etniske minoritetsbørn lykkes det sjældent, men for etniske majoritetsbørn lykkes det som regel. Piger skal også være mere insisterende end drenge for at fastholde udvekslingstonen. Dette gælder i særdeleshed for minoritetspiger. Sproglig kapacitet er på den måde konstituerende for barnets status.

DISKURSRUMMETS FELT

I forbindelse med den sproglige kapital er det værd kort at nævne begrebet diskursrum. En diskurs er betegnelsen for den sprogbrug, dvs. hele den måde, vi taler om bestemte ting på, der kendetegner et fællesskab eller et felt. Hos Bourdieu er det en vigtig pointe, at et felt ikke kun er et rum, hvor man anerkender eller ikke anerkender bestemte værdier og interesser, det er også et rum, hvor man tænker og taler – altså et diskursrum. Diskursrummet står parat med talerpositioner, som indtages af personer, der er autoriseret dertil af feltet. En gruppe kan på den måde kontrollere diskurser i feltet ved at kontrollere besættelsen af sådanne positioner, og de mest indflydelsesrige positioner repræsenterer derfor de mest indflydelsesrige meninger og holdninger i feltet.

For VIDA-projektet kunne denne forståelse føre til, at vi som en del af en feltanalyse også ser sprogbrugen i daginstitutionen som udtryk for positionskamp eller i nogle tilfælde som resultater af positionskampe. Eksempler på sådanne 'sproglige' positionskampe kunne være børn, der pga. manglende sproglige færdigheder overses eller negligeres, samtaler mellem pædagogisk medarbejder og forældre, hvor der tales ned til forældrene ud fra 'pædagogswahili', eller udelukkelse af pædagogmedhjælpere fra faglige drøftelser med en bemærkning om, at de jo ikke er uddannede, og at de derfor ikke trækkes ind i drøftelser af læreplaner, handleplaner eller andre former for vurderinger af børnene.

EN NY FORSTÅELSE AF PRAKSIS

Som nævnt i kapitlets indledning kan begreberne felt og distinktion være et redskab for de pædagogiske medarbejdere til at forstå og nuancere deres egen ofte ikke-bevidste og utilsigtede praksis, der som vist faktisk i sig selv kan gribe ind og virke socialt ekskluderende (se også kap. 25 og 11). Indledningsvis kan vi forsøge at bryde med det socialpædagogiske felts egen forståelse af god praksis og reflektere over, hvor forskernes egen forståelse af god praksis kommer fra. Derigennem kan vi konstruere et dobbelt blik, der både ser på praksis og på de sproglige udtryk for denne praksis. I denne konstruktionsproces er det samtidig vigtigt at være bevidst om, hvor de anvendte kategorier kommer fra, således at forskerne ikke ureflekteret overtager en bestemt positions synspunkt.

OPSAMLING OG REFLEKSIONSSPØRGSMÅL

I forbindelse med arbejdet på en fornyet og forbedret pædagogisk praksis, som imødegår problematikken om social eksklusion som utilsigtet virk-

ning af den hverdagslige pædagogiske praksis, vil handlekompetenceanalyserne (se også kap. 5) og nedenstående refleksionsspørgsmål kunne bidrage til at kunne gå videre med lokale refleksions- og udviklingsforløb i det enkelte dagtilbud:

- Hvad skal der til for at blive betragtet som udsat barn i jeres institution? Hvad betyder børnenes hjemme- og familieforhold?
- Hvordan får I øje på børns ressourcer og kompetencer? Hvilke kompetencer anerkendes som de ideelle kompetencer? Hvilke kompetencer har børn reelt og generelt, og hvilke kompetencer har de stærkt udsatte børn? Nævn nogle typiske eksempler fra jeres praksis, diskuter dem indbyrdes, og drøft jeres pædagogiske praksis set i det lys
- Hvilken betydning har sproget og kropssproget hos børnene? Hvad skal der til for, at I anerkender de pågældende børns sprogbrug og kropssprog?
- Hvordan øges den pædagogiske opmærksomhed på de identificerede eksklusionsmekanismer?

Læs mere:

Bourdieu, P. (1996). *Distinction. A social critique of the judgement of taste*. London: Routledge.

Bourdieu, P. (1997). *Af praktiske grunde*. København: Hans Reitzels Forlag.

Jensen, B., Ebsen, F., Rosendal Jensen, N. & Langager, S. (2009b). *Handlekompetencer i pædagogisk arbejde med socialt udsatte børn og unge – indsats og effekt. HPA-projektet. En sammenfatning*. København: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.

Järvinen, M. & Mik-Meyer, N. (red.) (2004). *At skabe en klient. Institutionelle identiteter i socialt arbejde*. København: Hans Reitzels Forlag.

Palludan, C. (2005). *Børnehaven gør en forskel*. København: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.

Rosendal Jensen, N. (2008). *Bourdieu-notatet*. HPA-Serie 1. www.dpu.dk/hpa/publikationer

VIDA

SOCIALT UDSATTE BØRN OG HANDLEKOMPETENCE

Handlekompetence er et nøglebegreb i VIDA-projektet, der bruges til at beskrive, undersøge og vejlede udviklingen af vigtige dele af de socialt udsatte børns liv og virkelighed. I VIDA-projektet forstås handlekompetencer som noget, alle børn og pædagogiske medarbejdere har. Deres indhold og udformning er afhængig af den kontekst, de udvikles og bruges i. Begrebet handlekompetence inddeles overordnet i fem hovedelementer inden for de to vigtige områder: _sociale handlekompetencer og læringshandlekompetencer_. I kapitlet gives eksempler på konkret indhold i handlekompetencer inden for de nævnte fem hovedelementer.

Af *Pär Nygren – bearbejdet af Bente Jensen*

Skal man satse på en udvikling af socialt udsatte børns handlekompetencer, som lader sig gennemføre inden for rammerne af det pædagogiske arbejde i daginstitutioner, er der først og fremmest to hovedområder, som ifølge forskningen er strategisk vigtige at fokusere på, nemlig børns *sociale handlekompetencer* og *læringshandlekompetencer*. Men før vi kan beskrive disse handlekompetencer nærmere, er det nødvendigt med en redegørelse for, hvad vi i VIDA-projektet grundlæggende forstår ved begrebet *handlekompetence*, og hvordan vi anvender det. Projektets forståelse af handlekompetence adskiller sig på mange måder fra den traditionelle forståelse af kompetence. I dette kapitel bliver projektets forståelse kortfattet beskrevet.

Kapitlets fremstilling er delt op i to hoveddele. Den første beskriver projektets almene forståelse af handlekompetencebegrebet, mens den anden del beskriver og eksemplificerer indholdet i handlekompetencens fem hovedelementer: viden, færdigheder, kontrol over ydre handlebetingelser, identitet og handleberedskab.

VIDA-PROJEKTETS GRUNDLÆGGENDE FORSTÅELSE OG ANVENDELSE AF HANDLEKOMPETENCEBEGREBET

Begrebet handlekompetence er oprindeligt udviklet af Pär Nygren (2004) i forbindelse med et større norsk forskningsprojekt om professionelt arbejde med børn og unge. En handlekompetence er kort sagt den del af en persons handlegrundlag, der gør personen i stand til at løse en bestemt opgave eller

opnå et bestemt mål inden for en bestemt social kontekst. Den gør personen i stand til at *handle* på en sådan måde, at personen kan løse opgaven eller opnå de aktuelle mål. Begrebet skal først og fremmest ses som et teoretisk værktøj, der kan bruges til at beskrive og undersøge de dele af de socialt udsatte børns liv og virkelighed, som skal være genstand for VIDA-projektets interventioner i daginstitutionerne.

Børns mål, motiver og behov som forudsætninger for handlekompetence
Når et menneske anvender sine handlekompetencer, er det med henblik på at kunne *mestre* en bestemt opgave i forbindelse med at opnå et bestemt mål eller delmål. Disse mål eller delmål er med til at regulere handlingerne, og målene eller delmålene er forankret i bestemte behov og motiver.

Lad os tage et konkret eksempel for at illustrere, hvordan opgaver, mål, behov og motiver hænger sammen i forbindelse med udvikling og brug af handlekompetencer. En opgave, som et barn i en daginstitution ønsker at mestre, kan fx være at deltage i en bestemt leg. Barnet har et ønske om at kunne deltage på en måde, som gør, at dets deltagelse bliver accepteret af de øvrige børn, der deltager i legen. Deltagelsen i denne leg forudsætter, at barnet har viden om bestemte regler, og at det har de færdigheder, der kræves for at kunne følge disse regler i tråd med den position, det bliver tildelt eller selv indtager i den aktuelle leg. Legens regler stiller bestemte *krav* til barnet og dets måde at deltage på – hvis det ikke skal blive afvist af de andre deltagere. Målet for barnet er at deltage i legen. De behov og motiver, der er på spil, og som er en væsentlig del af drivkraften i barnets deltagelse, kan være mange og forskellige. I dette eksempel er behovet for samhørighed ofte meget vigtigt. Det er et socialt behov, og bestræbelserne på at tilfredsstille behovet stimuleres af et overordnet motiv om at blive *socialt inkluderet* i den aktuelle børnegruppe. Men det kan også handle om andre behov, fx et nysgerrigheds- og udforskningsbehov, som barnet har udviklet, og som en deltagelse i den aktuelle leg giver barnet mulighed for at tilfredsstille.

Handlekompetencer er i flertal og kontekstafhængige
I VIDA-projektet arbejder vi med et kompetencebegreb i *flertal*, fordi mennesker i deres daglige praksis udvikler og forvalter et repertoire af forskellige handlekompetencer. Vi ser også handlekompetencer som *kontekstafhængige*, dvs. afhængige af den situation eller sammenhæng, som de udvikles og bruges i. Det så vi bl.a. i eksemplet med legen, hvor barnet måtte udvikle sin handlekompetence i forhold til den specifikke legs reg-

ler og de andre deltagere. Disse pointer om handlekompetencernes flertal og kontekstafhængighed hænger sammen med og bunder i vores grundlæggende forståelse af handlekompetencernes dobbelte situerethed (Nygren 2004) og grundlæggende udviklingslogik.

Når vi siger, at handlekompetencer er *dobbelt situerede*, betyder det, at de både findes i personens mentale processer og i den handlekontekst, hvor de udvikles og bruges i praksis. Før mødet med en ny eller forandret praksis er handlekompetencen situeret i personens mentale struktur som forudsætninger for at kunne deltage i den aktuelle praksis (fase 1). Ved at deltage i den nye praksis og i mødet med de krav til handlekompetencer, denne praksis stiller, transformerer personen dele af sine almene potentielle handlekompetencer og udformer dem til kontekstspecifikke handlekompetencer, der er tilpasset den nye situations krav (fase 2). Dette sker i samspil med andre deltagere i den aktuelle praksis i form af sociale forhandlinger. Ved at transformere sine almene handlekompetencer til kontekstspecifikke kompetencer udvikler personen sine kompetencer. I denne transformationsproces bliver de aktuelle handlekompetencer også situeret i den aktuelle sociokulturelle handlingskontekst (fase 3).

Forholdet mellem pædagogernes og børnenes handlekompetencer

En af VIDA-projektets andre grundidéer er at forstå bestemte ideelle handlekompetencer både som et mål for børnene og for pædagogerne, og at pædagogerne og børnenes udvikling af disse handlekompetencer hænger tæt sammen. Det er nemlig tanken, at pædagogerne udvikler deres professionelle handlekompetencer og pædagogiske praksis på en sådan måde, at de gennem deres daglige arbejde bidrager til, at de socialt udsatte børn og unge også kan udvikle deres handlekompetencer. Målet er derfor to typer af kompetenceudviklingsprocesser, som skal resultere i det, vi kalder *pædagogernes ideelle professionelle handlekompetencer* og de *socialt udsatte børns ideelle handlekompetencer*.

VIDA-projektet satser på udvikling af alle børns handlekompetencer

Når de pædagogiske medarbejdere i daginstitutionerne i deres daglige pædagogiske arbejde fokuserer på de socialt udsatte børns kompetenceudvikling, betyder det dog ikke, at det kun er disse børn, der er genstand for pædagogernes interventioner. Det er vigtigt at understrege, at projektet *ikke* lægger op til, at pædagogernes intervention over for børns kompetenceudvikling i daginstitutionerne skal skille sig ud som *specielle* interventioner over for den del af børnegruppen, der kan siges at tilhøre gruppen socialt

udsatte børn. For det første kan en sådan tilnærmelse medføre, at interventionen i sig selv bidrager til stigmatisering og forstærkning af ekskluderingsmekanismer, der eventuelt eksisterer i daginstitutionen (se også kap. 2 og 11). For det andet vil det være nødvendigt at arbejde med hele børnegrupper, for at de børn, der tilhører de socialt udsatte, skal kunne udvikle deres handlekompetencer på de strategisk vigtige områder. På en måde kan man sige, at de andre børns adfærd og kompetenceudvikling i mange tilfælde vil være en del af den sociale kontekst, der skal fungere som en *forudsætning* for, at de socialt udsatte børn kan udvikle deres handlekompetencer. På tilsvarende måde repræsenterer de socialt udsatte børn en del af den sociale kontekst for hinanden. For det tredje antager vi, at de børn, der ikke tilhører gruppen socialt udsatte, på denne måde bliver inddraget i udviklingsprocesser, som de vil have stor nytte af i deres egen kompetenceudvikling.

På denne baggrund ser vi allerede her et af de centrale professionelle krav, som pædagogerne i daginstitutionerne skal lære sig at håndtere i løbet af deres kompetenceudvikling. Dette krav kan formuleres som et krav om i sin pædagogiske praksis at have et strategisk fokus på, hvilken type handlekompetencer de socialt udsatte børn skal udvikle, uden at man samtidig (på en udpegende måde) fokuserer på de enkelte børn, der er den primære målgruppe i dette kompetenceudviklende arbejde. Princippet er altså: *Fokus på de processer og kontekster, som fremmer og hæmmer kompetenceudvikling på de strategisk udvalgte områder – ikke på enkelte individer.*

HANDLEKOMPETENCEBEGREBETS FEM HOVEDELEMENTER

Med den grundlæggende forståelse og anvendelse af handlekompetencebegrebet på plads kan vi nu beskrive indholdet i børnenes handlekompetencer nærmere. Handlekompetencerne beskrives her med udgangspunkt i fem almene hovedelementer (Se Nygren (2004) for en mere uddybende og konkret beskrivelse af disse fem hovedelementer generelt samt Nygren og Fauske (2004) for teoretiske og empiriske analyser af professionelle handleberedskaber specifikt):

1. Viden
2. Færdigheder
3. Kontrol over relevante ydre betingelser
4. Identiteter
5. Handleberedskab

Disse fem hovedelementer spiller sammen, både når den enkelte kompetence udvikles, og når den sammen med andre kompetencer opererer som

VIDA

grundlag for individets handlinger i en eller anden form for praksis. I det følgende afsnit beskrives de fem elementer nærmere, og der inddrages for hvert hovedelement et konkret eksempel på en ideel social eller læringshandlekompetence hos barnet.

Viden

I eksemplet med legen fra tidligere så vi, at det ikke kun var nødvendigt for barnet at vide, at det havde brug for nogle bestemte dele af sine legekompetencer i den aktuelle situation. Mindst lige så vigtigt var det, at barnet havde kundskaber eller viden om *de regler*, det var nødvendigt at følge for at kunne deltage i den aktuelle leg på en måde, så det havde mulighed for at tilfredsstille sine aktuelle behov i tråd med sine motiver for deltagelse. I den aktuelle børnegruppe var der måske også tradition for, at det altid var en speciel dreng, der fik en lederposition i legen. Også denne lokale og kontekstbundne kundskab var måske nødvendig at have, for at barnet kunne tilpasse sin deltagelse i legen uden at blive smidt ud og socialt ekskluderet fra det sociale fællesskab.

Handlekompetencernes *vidensdel* omfatter altså al den viden, der er nødvendig, for at et barn kan mestre de handlekrav, som den aktuelle opgave stiller i en bestemt situation. Det gælder såvel generel viden (fx om den aktuelle legs almindelige regler) som lokal og kontekstuel viden (fx om den position i legen, der var tiltænkt en bestemt dreng).

Et andet eksempel på vigtig social viden er barnets viden og erfaringer med *sin egen kultur og denne kulturs forhold til andre kulturer*. Alle børn – også børn med anden etnisk baggrund end dansk – skal have en begyndende forståelse for, at deres familiemæssige og kulturelle baggrund på mange måder ligner kammeraternes, men også på (afgørende) punkter adskiller sig. Der kan fx være tale om religiøse og politiske variationer.

Færdigheder

Handlekompetencers *færdigheder* defineres i vores kompetenceforståelse i relation til de mål eller delmål, der er afgørende for, at et barn i praksis skal kunne bruge sin viden sådan, at det mestrer den aktuelle opgave. Færdigheder skal derfor ses som *instrumentaliseret viden*. Det betyder, at bestemte praksisrelevante og former for viden (bl.a. som et resultat af træning i praksis) bliver transformeret til en form, der gør dem funktionelle i praktisk handling som redskaber til at løse den aktuelle opgave eller nå de aktuelle mål. I vores eksempel med legen handler det fx om, hvordan barnet i sit forsøg på at deltage i legen kan bruge sin praksisrelevante viden, den

generelle viden om den aktuelle legs regler og den lokale kontekstuelle viden om, hvem der skulle have lederpositionen i legen *på en sådan måde*, at det opnår sine mål og tilfredsstiller sine behov i tråd med sine aktuelle motiver for deltagelse. Når barnet instrumentaliserer og bruger sine kundskaber og erfaringer på en sådan måde i konkret praksis, taler vi om færdigheder. Udviklingen og den konkrete udformning af disse færdigheder i form af en konkret rækkefølge af handlinger og operationer tilpasses selvfølgelig også den konkrete situation, færdighederne bliver brugt i. Færdighederne er altså, ligesom viden, kontekstafhængige.

Som et eksempel på en vigtig social færdighed kan nævnes *sproglige færdigheder af relevans for at skabe kontakt til andre børn med henblik på at indgå i en social relation*. Det er nødvendigt at kunne fremsætte sine ønsker og legeforslag sprogligt over for andre børn. Men barnet skal også have noget at tale om. Det er nødvendigt at have viden og erfaringer, som barnet kan sprogliggøre over for kammerater. Kendskab til aktuelle børneprogrammer på tv kan fx være vejen ind til andre børn: "Er det ikke også rigtigt, at X (navnet på en Pokémonfigur) har lavaspyd?" (se også kap. 16).

Kontrol

For at et barn skal kunne mestre bestemte opgaver, tilfredsstille væsentlige behov og varetage sine personlige interesser i forskellige handlingskontekster, må det selv – eller sammen med andre – have en bestemt *grad af kontrol over bestemte ydre betingelser*. For et barn, der i en bestemt situation er optaget af at tilfredsstille sit behov for social samhørighed, kan denne kontrol fx omfatte muligheder for at disponere over en cykel, når vennerne skal ud på en cykeltur. Dispositionen over en cykel gør det muligt for barnet at deltage i kammeratfællesskabets aktiviteter.

Den nødvendige kontrol over sådanne ydre handlebetingelser gør pædagogiske medarbejdere kompetente til at løse deres opgaver. I nogle tilfælde er denne grad af kontrol og myndighed formelt tildelt den aktuelle stilling og position, som den professionelle har. I andre tilfælde må kontrollen erobres på eget initiativ af den professionelle selv og på initiativ af de praksisfællesskaber, som pædagogiske medarbejdere i daginstitutioner er en del af.

Som eksempel på kontrol over læringsbetingelser kan nævnes *kontrol over nødvendige redskaber for læring*. Børnene inddrager en række erhvervede færdigheder for at kunne løse nye problemer (de lærer sig noget). De anvender redskaber og materialer (hamre, skovle, sakse, snor, papirsposer, stof osv.), og de bruger både sproget og kropslige og sociale færdigheder i

VIDA

deres udforskning og opgaveløsning. Uden rådighed over sådanne redskaber kan det være svært for børnene at mestre de aktuelle opgaver.

Identitet

Menneskers forståelse og oplevelse af sig selv i forhold til andre – deres *identitet* – er også en væsentlig del af deres handlegrundlag. Dette gælder selvfølgelig både børn og de voksne, der arbejder som professionelle pædagoger. Det enkelte barn identificerer sig med andre mennesker og de opgaver, det er engageret i at løse i sit dagligliv inden for forskellige praksisfællesskaber som fx familien eller en vennekreds. Disse aspekter af barnets identitetsoplevelser kalder vi *kollektive identiteter*. Et barn identificerer sig samtidig som en unik person med individuelle og særegne træk i de sociale sammenhænge, han eller hun deltager i. Her taler vi om deres *individuelle identiteter*. Det foregår hele tiden en vekselvirkning mellem disse to aspekter af identiteterne, hvor forskellige sider af identiteterne aktualiseres og udvikles i forskellige kontekster. Begge former for identiteter fungerer *handlingsdirigerende* og *vejledende* for børnenes deltagelse i forskellige praksisser og praksisfællesskaber, samtidig med at de repræsenterer en *motiverende* kraft i denne deltagelse.

Også hos voksne får identiteterne forskelligt indhold afhængigt af de kontekster og positioner, personen agerer ud fra i løbet af sin livsbane. Det giver sig også til kende på en speciel måde i udviklingen af professionelle identiteter, fx pædagogers professionsidentiteter. Gennem pædagogens deltagelse i professionsuddannelsernes, videreuddannelsernes og det pædagogiske arbejdes forskellige professionelle praksisfællesskaber udvikler hun eller han både en kollektiv og en individuel professionsidentitet. Den *kollektive professionsidentitet* er et resultat af den enkelte pædagogiske medarbejders aktive identificering *med* praksisfællesskabers opgaver, metoder, mål, værdier og ideologier. Den *individuelle professionsidentitet* er et resultat af den enkelte professionsudøvers aktive identificering af sig selv *som* en legitim deltager i det professionelle praksisfællesskab.

Som med børns identiteter gælder det også, at begge former for identiteter fungerer *handlingsdirigerende* og *vejledende* for forskellige former for deltagelse, i dette tilfælde i det professionelle praksisfællesskab, samtidig med at de repræsenterer en *motiverende* kraft i denne deltagelse.

Som eksempel på en vigtig del af børnenes læringsidentiteter kan nævnes den *individuelle opfattelse af egen læring: Jeg er en person, som kan lære.* Barnet har gennem årene fået positiv respons på sin udvikling af nye færdigheder og viden, hvilket danner grundlag for, at det ser sig selv som en læ-

rende person – et menneske, der hele tiden skaffer sig ny viden og nye færdigheder.

Handleberedskab

I det aktuelle praksisfællesskab, som eksisterer i daginstitutionen blandt de pædagogiske medarbejdere, integrerer personen relevant kontekstspecifik viden, færdigheder, identiteter osv. som specielle dele af sine handlekompetencer, nemlig i form af det, der kan kaldes bestemte *handleberedskaber*. Et handleberedskab er udformet som en bestemt handlingstendens, der er nødvendig for at udføre de handlinger, som løser bestemte opgaver i den aktuelle situation. Begrebet inkluderer, men er ikke det samme, som hvad man i almindelighed ofte omtaler som holdning. Et handleberedskab kan beskrives som en grundlæggende og vedværende parathed, der viser sig som en tendens til at gentage de samme (eller lignende) handlinger over tid i situationer, som ligner hinanden.

Et eksempel på et vigtigt socialt handleberedskab i de sociale handlekompetencer er en vedvarende parathed til altid at prøve at leve sig ind i et andet menneskes situation og oplevelser. Som tidligere nævnt hænger sociale handlekompetencer og læringshandlekompetencerne tæt sammen. For at illustrere dette kan handleberedskab til at lære og udvikle sine egne sociale handlekompetencer nævnes som eksempel på et vigtigt læringsberedskab. Denne form for beredskab kan fx komme til udtryk ved, at barnet (typisk en dreng) har en tendens til at øve bestemte færdigheder for at kunne bidrage til og indgå i det sociale samvær. Han er fx klar over, at han må opøve en række motoriske færdigheder for at kunne lege med på klatrestativet, hvilket er samlingsstedet for den børnegruppe, som han stræber efter at blive en del af. Han øver sig i at klatre op af rebstigen, at rutsje ned ad brandmandsstangen, at gå i armgang og også at kunne løbe (næsten) lige så hurtig som de andre børn. Hos andre børn (typisk piger) kan det samme handleberedskab komme til udtryk ved, at de øver sig i at tegne og male for at opøve færdigheder, som er nødvendige for at kunne deltage i pigefællesskabet (se også kap. 15).

OPSAMLING

Kapitlet har uddybet definitionen af handlekompetencer, som kort blev skitseret i del I (kap. 4). Videre er der sat fokus på det kontekstuelle perspektiv, der lægger op til, at handlekompetencer skal ses i nær tilknytning til den sociale kontekst, som udvikler, anerkender og bidrager til, at handlekompetencer tages i anvendelse. Derved bliver det tydeligt, hvordan teo-

VIDA

rien om handlekompetencer understøtter VIDA-projektets to spor, dvs. at vi både søger viden om træfsikre måder at støtte det enkelte barn i dets kompetenceudvikling (individ) og styrker pædagogers opmærksomhed i forhold til de potentielle eksklusionsmekanismer, der kan være til stede i enhver pædagogisk situation (inklusion).

Eksempel på refleksionsspørgsmål
Hvordan kan handlekompetencebegrebet tænkes ind i din forståelse af pædagogisk praksis?

Læs mere:

Fauske, H., Kollstad, M., Nilsen, S.,Nygren, P. & Skårderud, F. (2005). "Professionelle handlingskompetanser – utakter mellom utdanning og yrkespraksis" i *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, Årg. 89, nr. 10, p. 461-476.

Fauske. H., Kollstad, M., Nilsen, S., Nygren, P. & Skårderud, F. (2006). *Utakter. Om helse- og sosialfaglig kompetanse i utdanning og praksis.* Oslo: Gyldendal Akademisk.

Nygren, P. (2004). *Handlingskompetanse. Om profesjonelle personer*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Nygren, P. (2008b) *Socialt udsatte børn og unge i et handlekompetenceperspektiv*. HPA-Serie 1. www.dpu.dk/hpa/publikationer

Nygren, P. & Fauske, H. (2004). *Ideologisk beredskap. Om etikk og verdier i helse- og sosialfag*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

SOCIAL EKSKLUSION OG INKLUSION – IMPLICITTE RISIKOPROCESSER OG FORANDRINGSPOTENTIALER

Skal pædagogiske medarbejdere kunne minimere eksklusion og i stedet integrere udsatte børn i institutionens hverdagsliv, er det nødvendigt med viden om det daglige arbejdes implicitte eksklusionsmekanismer. En række konkrete cases fra en daginstitutionsundersøgelse illustrerer, hvordan det pædagogiske arbejde kan virke henholdsvis ekskluderende eller inkluderende afhængigt af de pædagogiske medarbejderes adfærd og forventninger til børnene.

Af *Bente Jensen*

I kap. 2 blev det gennemgået, hvordan der ifølge forskningen på området kan peges på fem mekanismer, der teoretisk og empirisk kan identificeres som kritiske i forbindelse med eksklusion af socialt udsatte børn i daginstitutioner. De fem mekanismer er

1. Anerkendelse (baseret på det pædagogiske miljøs forventninger)
2. Identitet (en særlig 'udsathedsidentitet')
3. Sprog og sprogkoder (middelklassens koder)
4. Nærhed – distance (relation til de pædagogiske medarbejdere)
5. Forskelle på mødet mellem voksen og barn (relateret til barnets sociale baggrundsforhold, etnicitet og køn)

Kapitlet pegede også på en række mere samfundsmæssige og makrosociologiske mekanismer, der ligeledes kan virke stigmatiserende eller udstødende. Det drejer sig især, som påpeget af blandt andre Morten Ejrnæs, om en bestemt sprogbrug og bestemte definitioner og anvendelser af begrebet *social arv* i daglig tale, i socialpolitiske diskussioner, i socialt arbejde og inden for samfundsvidenskabelig forskning. I kap. 3 berørte vi endvidere, hvordan arbejdspladskulturen, herunder vaner og rutiner i den pædagogiske hverdag, kan risikere at virke – helt imod hensigten – ekskluderende.

I VIDA-projektet antager vi, at pædagogiske medarbejderes viden om og erkendelse af disse mekanismer, såvel mikrosociologiske i institutionen som makrosociologiske, der kan give sig til kende i samfundsdebatten og -retorikken, er en nødvendig forudsætning for at arbejde med forandringsprocesser rettet mod at minimere eksklusion og fremme inklusion. I dette

kapitel uddybes de fem mekanismer, og der gives konkrete eksempler på, hvordan det pædagogiske arbejde henholdsvis kan forstærke eksklusion eller fremme inklusion afhængigt af de pædagogiske medarbejderes adfærd og forventninger til børnene. Til sidst skitseres det, hvad dette perspektiv betyder for det videre arbejde i VIDA-projektet.

EKSKLUSIONSMEKANISMER

Forskning peger på, at institutioners pædagogiske processer i sig selv kan virke ekskluderende (se fx Ellegaard 2005, Gulløv 2004, Palludan 2005). Der er tale om en række eksklusionsmekanismer, der bl.a. ligger i retorikken, kulturen og interaktionsformerne mellem voksen og barn, og som sådan virker bag om ryggen på aktørerne. Fem vigtige mekanismer, som er skitseret i kap. 2, uddybes i det følgende.

Anerkendelse

Social udsathed kan defineres som udsathed knyttet til det ikke at kende spillets regler. De børn, der kan bruge en kulturs koder og sociale kodeks, adskiller sig fra andre ved at opnå anerkendelse for det, de kan. Disse børns reelle kompetencer matcher netop de sociale og omgangsmæssige koder, som er de fremherskende i institutioner. I forhold til VIDA-projektets grundantagelser er socialt udsatte børn netop 'udsatte' for samfundsmæssige påvirkninger i retning af differentieringsprocesser formidlet gennem såvel familiens sociale gruppetilhørsforhold som gennem det pædagogiske felt, her dagsinstitutionen, og senere i skolen og uddannelsessystemet. Når forventningerne i den omgivende kultur (den kulturelle kapital) bygges op omkring, at børn skal kunne noget bestemt både socialt og læringsmæssigt, og det udsatte barns færdigheder eller kompetencer som følge heraf vurderes som mangelfulde, så er der en risiko for, at barnet bliver endnu mere udsat, og at ulighedsskabende reproduktionsprocesser går i gang.

Identitet (udsathedsidentitet)

Der er empirisk forskning, der tyder på, at det er vigtigt at være opmærksom på den form for manglende anerkendelse, som ekspliciteres gennem det førnævnte mangelsyn, når potentielle eksklusionsrisici skal identificeres (Jensen 2005, Jensen 2007, Mehlby & Jensen 2009). I daginstitutionen bliver barnet vurderet som 'udsat' og som følge deraf som et barn, der mangler noget, fx tryghed, sprog, tillid eller tøj, der passer til situationen. Selv om der kan være noget om, at sådanne konsekvenser følger af livet i en familie med forringende livsvilkår, bliver situationen ikke bedre, men der-

imod forværret, hvis man bruger mangelsynet som afsæt for sine pædagogiske handlinger. Der kan være tale om ikke-italesatte handlinger fra de voksnes side, fx blikke eller mødet igennem hverdagen, morgensamlingen eller spisningen, der kalder på nogle former for kompetencer, som lettere håndteres af børn, der i forvejen bærer på kulturens koder og let tilegner sig daginstitutionernes normer for adfærd, handlen og kunnen.

Et sådan syn, der helt uintenderet bekræfter barnet og dets familie i de mangler, de har oparbejdet, får tydelige konsekvenser både på det ydre og det indre plan. På det ydre plan drejer det sig om, at barnet ikke opnår at være en integreret del af fællesskabet – og andre børn vil derfor også se mangler hos barnet. På det indre plan drejer det sig om, at andres vurderinger påfører barnet og dets familie en oplevelse af ikke at være god nok: "Nej, det går ikke, jeg er ikke lige så god som de andre". En sådan omsat vurdering virker indad og bliver til selvvurderinger, dvs. at barnets selvopfattelse – identiteten – kommer til at bære præg heraf. En negativ vurdering fra omgivelserne slår lettere om i negativ selvvurdering, hvis barnet ikke er rustet til at håndtere det. Identitet, som er en af handlekompetencens fem dimensioner (se også kap. 4), får svært ved at udvikles optimalt, idet en positiv identitet præget af handleberedskaber forudsætter konkrete og konstruktive interaktioner med omgivelserne (se også Bordieu-perspektivet, kap. 9).

Sprog

Vi ser potentielle sproglige eksklusionsmekanismer, når sproget, kunsten eller kulturen bliver omdrejningspunkter, som børn forventes at have kendskab til eller erfaringer med hjemmefra. Hvis de ikke kan være med i rundkredsen, sker der det, at de holder sig udenfor eller bliver holdt udenfor (se også kap. 2 og 11). I institutioner, der arbejder på at skabe en ny start for disse børn, er man bevidst om, hvordan koderne fungerer, og om, at forventningerne til børn kan være med til at skabe børns forventninger til sig selv. Dette bruges positivt som en slags interventionsstrategi ved at skifte kontekst og lade de udsatte børn prøve sig selv af i nye situationer. I institutioner, hvor man ikke gør sig disse forhold klart, er det tydeligt, at nok så gode intentioner med kompetenceudvikling og selvstændighedstræning må slå fejl, hvis børnene på forhånd oplever, at de er mislykkede. Det er hele tiden implicit eller eksplicit påpeget, hvad de ikke kan, men det, de har brug for, er at blive anerkendt for det, de kan.

VIDA

Nærhed – distance

Børnene sætter sig forskellige spor gennem hverdagen, og disse spor bliver mere og mere tydelige over tid (Palludan 2005). Nogle børns spor er tydelige for de pædagogiske medarbejdere, mens andre børns spor overhøres eller overses, fordi de overdøves eller overskygges af de mere tydelige spor. Mulighederne for at indgå i interaktioner med andre børn og med voksne på en tydelig måde er ikke noget, der er givet på forhånd, men skabes af børnene gennem deres deltagelse og engagement i det pædagogiske landskab over tid. Men der er måder at sætte sig spor på, som fører til større og større tydelighed for det enkelte barn, og disse måder er indlejret i de omtalte differentieringsprocesser. Nogle børn bliver tydelige hurtigt, mens andre børn ikke har samme succes med at skabe sig en position i det konkrete pædagogiske landskab gennem selvinitieret eller vejledt tydeliggørelse.

På samme måde viser det sig, at der er forskelle i de måder, de pædagogiske medarbejderes reguleringsformer eller disciplinering fungerer på over for forskellige børn i de pædagogiske institutioner, og det giver anledning til at underbygge tesen om, at det især er de dominante gruppers symbolske og materielle interesser, som angiver, hvad der er legitimt. Børns tilbøjelighed til at være i rolig beskæftigelse og bevæge sig, som det forventes, kan ses som en form for selvdisciplinering, der anerkendes, ligesom børnenes tilbøjelighed til at arbejde ud fra de pædagogiske medarbejderes regulerende vejledninger ses som tegn på selvdisciplinering i forhold til de specifikke handle-, opleve- og erkendelsesformer, der anerkendes i det pædagogiske landskab, og som således er legitime (ibid.: 126). Børns selvdisciplinerende adfærd, men også deres måder at konstruere sig selv og skaffe en position på, konstrueres i samspillet mellem barnets tilbøjeligheder for kompetenceudvikling og indplacering socialt – og den pædagogiske medarbejders måde at møde disse måder på.

Mødet mellem pædagog og barn kan bidrage til differentiering og eksklusion

Eksklusion kan også skyldes de positioner, børnene placerer sig i og placeres i af de pædagogiske medarbejdere. Typisk inddeles børnene i to hovedgrupper: En, der anerkendes, og en, der ikke anerkendes af de pædagogiske medarbejdere. Det lykkes ikke for den første gruppe børn, hvis praktikker og positioneringer ikke anerkendes, og hvis udtryksformer reflekterer denne mangel på anerkendelse, at fastholde en fornemmelse for spillet, og de placerer sig perifert og distanceret i forhold til de pædagogiske medarbejdere. De pædagogiske medarbejdere fortæller om disse børn, at de er placeret i

en yderposition og er mangelfulde, dvs. de mangler tryghed, selvsikkerhed, ro, grænser og følelsesmæssig stabilitet. Det kommer ifølge de pædagogiske medarbejdere til udtryk gennem aggression, voldsomhed eller tavshed og tilbagetrukkethed. De pædagogiske medarbejdere vurderer, at disse børn har brug for voksenhjælp, og den pædagogiske opgave drejer sig om at give en sådan hjælp. De andre børn, de 'fuldkomne' børn, beskriver de pædagogiske medarbejdere som 'gode børn', der har en række muligheder, og som får nogle gode oplevelser med på vejen via børnehaven – og denne gruppe har ikke brug for særlig hjælp eller støtte. Sådanne *differentierede møder mellem pædagog og barn* kan således være med til at ekskludere socialt udsatte børn. Det har vist sig, at disse møder mellem pædagogisk medarbejder og barn er afhængige af børnenes sociale baggrund, etnicitet og køn (Palludan 2005). Børn, der er udsat pga. deres baggrund, udsættes altså yderligere i hverdagen gennem de ovenfor skitserede mekanismer. Endvidere er der påvist kønsforskelle – det er fx som påvist hos Palludan (ibid.) lettere for en stille pige end for en urolig dreng at opnå anerkendelse og have et konstruktivt møde med den pædagogiske medarbejder gennem hverdagen.

TO VERDENER DER 'MØDES'

Det følgende er et eksempel på, hvordan en manglende pædagogisk opmærksomhed på børns signaler kan resultere i, at et barns negative oplevelser fra familien overføres til institutionen, og at barnets 'udsathed' derved fastholdes. Eksemplet og de efterfølgende er hentet fra forskningsprojektet *Kan daginstitutioner gøre en forskel?* (Jensen 2005).

Børn er ofte stærkt påvirket af samspillet i familiens internt, og erfaringerne fra hjemmet føres med over i daginstitutionen. En morgen, starten på dagen for drengen Asbjørn (opdigtet navn), påvirker resten af dagen i negativ retning for ham. En negativ oplevelse med faderen under afleveringen i daginstitutionen tidligt om morgenen medfører, at drengen er ked af det resten af dagen. Følelsen har svært ved at fortage sig, og han er oprevet, efter at faderen har sagt til ham:

"Gå ind på din stue i en fart, så jeg bliver fri for dig. Jeg vil ikke have noget med dig at gøre."

Asbjørn er synligt påvirket af situationen, og det varer resten af dagen. Følelserne er i oprør, det sociale med de andre børn går helt i fisk, og drengens signaler om, at han savner omsorg og positive tilknytningsrelationer, smit-

VIDA

ter af på den måde, han går ind i daginstitutionen og er sammen med de andre børn og voksne. Han er en dreng, der udefra set har svært ved at tage imod daginstitutionens tilbud, men også en dreng, der reagerer skiftevis indadvendt og aggressivt udadrettet. Andre børns leg skal ødelægges, og han kan ikke styre sin adfærd eller de omgivende krav. Det kan også ske, at Asbjørn gemmer sig i et legehus eller går rundt for sig selv og derved gør sig selv usynlig. Reaktionen – om den er indadvendt eller udadvendt – vil afhænge af temperament. Men uanset retning er symptomerne alle signaler på, at barnet er ulykkeligt og mistrives. En lang række sociale samspil påvirkes på den måde gennem hverdagen af det, der sker hjemme og i samspillet mellem institution og familie. Dette bliver til erfaringer, der videreføres i daginstitutionen, og som får indflydelse på barnets selvopfattelse, udvikling eller manglende udvikling af kompetencer og forventninger til sig selv og andre.

Hvis de voksne (de pædagogiske medarbejdere) samtidig har for travlt eller har andre børn med samme behov og signaler at tage vare på, kan det tage tid, før disse signaler ses og høres. De uhensigtsmæssige sociale samspil fortsætter måske, og barnet gør erfaringer med, at udsatheden fastholdes eller forstærkes. Hvis de negative erfaringer, der gøres i familien, fortsætter i daginstitutionen, kan den ulykkelige situation dermed risikere at blive fastholdt. Barnets handlekompetencer, som er grundlaget for, at det kan mestre situationen, tage aktivt del i samværet med de andre og handle hensigtsmæssigt, lades urørt. Reaktionen kan blive opgivenhed, som kommer til udtryk ved, at barnet enten trækker sig ind i sig selv eller har en udadvendt aggressiv adfærd. Begge dele ses her som udtryk for frustration, vrede og sorg over at blive overset – barnet bliver ikke mødt i forhold til de mest basale behov.

SYNLIGGØRELSESMETODER

Det følgende er ligeledes et eksempel på, hvordan et element i den pædagogiske praksis kan virke stigmatiserende. Her er problemet de såkaldte synliggørelsesmetoder og brugen af støttepædagoger til det enkelte barn.

Pædagogerne anvender synliggørelsesmetoderne til identifikation af børnenes særlige behov (Jensen et al. 2009b), hvilket betyder, at de søger at målrette indsatsen til det enkelte barn. Men det betyder også, at hele personalegruppen bruger disse metoder til at fastholde barnets udvikling, og at alle holder øje med barnet og tager op på personalemøder, hvordan barnet reagerer, og hvad der skal til for at komme videre. Ofte ender disse synliggørelsesfaser med, at der laves en indberetning til sagsbehandlere, hvis

den bekymring, man har for barnet, fører til, at man i daginstitution ikke synes, man har den fornødne ekspertise til selv at tackle problemstillingerne.

Men er den type indsats til gavn for barnet? Kan den individuelle synliggørelse bidrage til at give barnet den fornødne støtte til en bred kompetenceudvikling og bidrage til social integration – eller sker der det modsatte?

Undersøgelsen viser, at indsatserne kan være vanskelige at holde fast i, og at den type indsats, der rettes mod det enkelte barn, indebærer en stigmatiseringsrisiko. Hvis en støttepædagog udelukkende arbejder med at sætte ind over for det barn, som er indberettet, sker der for det første det, at barnet tages ud af sin sammenhæng. De andre børn oplever, at dette barn er noget særligt, fordi det modtager en slags specialundervisning. Barnet selv er i mange timer på en dag kun sammen med en voksen, og selv om støttepædagogen er i gang med at lære barnet at være med i det sociale, er der skabt en kunstig situation, idet barnet – det udsatte – hele tiden er dobbelt udsat, fordi den voksne overvåger dette barns adfærd. Fra HPA-undersøgelsens kvantitative analyse ved vi, at de fleste (83 %) af alle institutioner, der har en støttepædagog tildelt, bruger denne fagperson som støtte til det enkelte barn (ibid.). Derved er risikoen for udskillelse til stede. Kun få procent af institutionerne rapporterer, at støttepædagogen bruges til at integrere barnet i grupper af børn eller som en ressourceperson mere generelt i daginstitutionen (i alt 18 %). Der er endvidere en tendens til, at støttepædagogen arbejder ud fra en slags diagnosetænkning, dvs. at barnets fejl og mangler søges 'lappet på' gennem indsatsen. Risikoen ved denne form for indsats er, at den øger eller fastlåser barnet i problemer, idet negative forventninger til barnet har tendens til at blive forstærket: Barnet får let en negativ selvopfattelse, og de andre børn kommer til at se det specielle ved dette barn, hvilket påvirker relationerne børnene imellem.

AT MØDE BØRNENE MED POSITIVE FORVENTNINGER

Mulighederne for social inklusion skal i stedet findes i det omvendte princip, nemlig at møde udsatte børn med positive forventninger og søge efter deres ressourcer med henblik på at støtte det enkelte barn i at komme videre med disse. Det kan gøres inden for den generelle pædagogiske strategi, som daginstitutioner arbejder med, eller ved at arbejde tæt sammen. Støttepædagogen og andre pædagoger kan sammen planlægge et forløb, der bygger videre på to principper om kompetenceudvikling og om social integration.

VIDA

En institution fra HPA-undersøgelsen taler om, at deres egne bestræbelser på at udvikle pædagogikken hen imod et kompetenceperspektiv ikke vinder interesse hos støttepædagogen. Denne kommer fra forvaltningen og ønsker ikke at deltage på lige fod med andre pædagogiske medarbejdere i hverdagens pædagogiske arbejde. Der kan være mange grunde til det, men en af dem, der nævnes i dette eksempel, er, at støttepædagogerne fremhæver deres specifikke uddannelse og opgave. Men inddrages støttepædagogen i den enkelte institutions arbejde med at møde børnene med positive forventninger og systematisk anerkendelse af det enkelte barn, så er det en vej mod kompetenceudvikling og inklusion.

Tidligere blev den særlige udsathedsidentitet nævnt som en eksklusionsmekanisme. I den forbindelse har risiko- og mestringsforskningen understreget vigtigheden af at møde børn med positive forventninger. Ved at møde udsatte børn med nye forventninger og anerkendelse kan man vende en slags udsathedsidentitet til en positiv udvikling af individets identitet og troen på egne evner og eget selvværd (se bl.a. Rutter & Rutter 1997, Werner & Smith 1994, Ogden 1995).

I institutioner, der arbejder bevidst på at nå udsatte børn så optimalt som muligt med hensyn til kompetenceudvikling, støtte i selvstændighed og rummelighedsprincipper, er der forskel på graden af succes med at minimere identificerede eksklusionsrisici. Det viser sig, at det er væsentligt, hvordan de interaktionelle processer mellem barn og pædagog foregår, idet de er afgørende forudsætninger for, om barnets kompetenceudvikling kommer ind i det rigtige leje og ikke hægter yderligere af. Det handler om, hvorvidt barnet befinder sig i et anerkendende miljø, om pædagogens kontakt med barnet er støttende og responsiv, om den pædagogiske hverdag er stimulerende og frem for alt om barnet opnår en følelse af tilknytning og tillid til omgivelserne i daginstitutionen (se også Jensen 2005). Desuden er det afgørende, at sociale relationer mellem børnene fungerer, så de mest udsatte børn integreres, opnår en position og også blandt jævnaldrende føler, at de hører til.

De indsatser, der bygges systematisk ind som en del af de generelle pædagogiske principper, ser ud til at være mere effektive i positiv retning. Vi ser gennem analysen, at pædagoger, der med engagement og begejstring viser børn nogle nye måder at handle på eller får dem til at interesse sig for nye emner og områder, gør børnene nysgerrige og mere udforskende gennem hverdagen. Et værksted, hvor børn og voksne arbejder sammen om skabende virksomhed og kunstneriske opgaver eller giver sig hen i kropslig udfoldelse og fysik aktivitet og også systematisk inddrager naturen som

et pædagogisk vigtigt felt, støtter rent faktisk børnene ved at stimulere deres nysgerrighed og motivation for at lære nyt. På den måde får udsatte børn chancen for at udvikle nye interesser og komme videre. Pædagogerne i en institution som denne har succes med arbejde med udsatte børn blandt andet fordi deres engagement og egne kompetencer på mange forskellige områder smitter af. Børnene ser, at noget kan lade sig gøre, og derved bliver pædagogen en rollemodel for barnet i forbindelse med engagement og ambition.

Men i undersøgelsen er der også påvist et paradoks mellem det generelle (pædagogiske principper) og det specifikke (konkrete indsatser). Dette paradoks, der påvirker hverdagens pædagogiske arbejde, kan virke hæmmende på de gode intentioner om at støtte udsatte børn bedst muligt. Når det tilsyneladende kan være så svært at forlade det traditionelle mangelsyn, skal en del af årsagen måske findes i, at pædagogerne har været vant til at tænke sådan om børn med særlige behov – denne tradition ser ud til at hænge sammen med hele bevillingssystemet og med den pædagogiske grunduddannelse. Det nævnes i institutioner, at støttebevillinger skal gå gennem hhv. PPR, sagsbehandler og/eller en anden form for tværfagligt organ. Sådanne hjælpeforanstaltninger kan tilsyneladende kun bevilges, hvis institutionen udpeger en række vanskeligheder og særlige behov hos det enkelte barn. Dette kan være grunden til, at de omtalte synliggørelsesmetoder, der fokuserer på fejl og mangler hos det enkelte barn, tages i anvendelse trods intentionerne om at arbejde ud fra et ressourcesyn, som afspejler sig i de generelle pædagogiske holdninger. Traditionen fastholdes således igennem hele systemet, hvilket er med til at øge risikoen for, at problematikken knyttet til social arv fastholdes eller forstærkes.

VIDA-PERSPEKTIVET – PÆDAGOGISKE KONSEKVENSER AF MEKANISMER BAG EKSKLUSION OG MULIGHEDER FOR INKLUSION

De omtalte differentieringsprocesser indeholder et paradoks. Selv når den pædagogiske bestræbelse går i retning af at udvikle børns muligheder og livschancer gennem kompetencefremmende aktiviteter, sker der det, at forventningerne til børnene bliver en slags selvopfyldende profeti, og problematikker vedrørende den sociale udsathed forstærkes derved yderligere. Om barnet opfatter sig selv som kompetent, dvs. anerkendt og respekteret som aktiv deltager i hverdagens praksisser, eller om det føler sig inkompetent og ikke god nok, bliver afgørende for, om det lykkes at skabe forandringer, så det enkelte barn reelt kommer ind i processer, der styrker dets handlekompetenceudvikling og sociale integration (se også kap. 4).

Da sådanne processer langt fra foregår eksplicit, dvs. som noget, man er bevidst om som pædagogisk medarbejder, men mere er noget, der ligger i luften i det specifikke pædagogiske miljø, skal der en øget pædagogisk opmærksomhed til på netop de identificerede delproblemstillinger, som alle kan henføres til eksklusionsrisici. De skjulte risici knytter sig først og fremmest til forventninger i det pædagogiske miljø og deraf afledte problemer med at udsætte børn for en særlig udsathedsidentitet. Barnet får *kun* nye muligheder for kompetenceudvikling, hvis pædagogiske medarbejdere gør sig disse eksklusionsmekanismer klart og arbejder bevidst med sproget, tonen og det relationelle mellem barn og voksen, der som vist bliver afgørende for, om barnet føler sig hentet ind, dvs. integreret gennem at føle sig anerkendt, set og respekteret som ligeværdig deltager i det sociale miljø. Gennem disse forudsætninger udvikler barnet sin identitet i positiv forstand og sin handlekompetence i alle dens dimensioner. Derved understreges det yderligere, hvordan handlekompetence og social inklusion er hinandens forudsætninger som også påpeget og forklaret i kap. 4.

For at arbejde med social inklusion må anerkendelsesmønstre, vurderingskriterier, sprogbrug, relationer mellem barn og pædagogisk medarbejder samt potentiel forskelsbehandling – dvs. alle de potentielle forskelle, der måske produceres gennem det pædagogiske miljø – tages op til kritisk analyse, for gennem pædagogisk opmærksomhed rettet mod at identificere problematikker kan forandring skabes.

Eksempel på refleksionsspørgsmål

Tænk og reflekter over vurderingskriterier og sprogbrug i forbindelse med social udsathed i jeres institution

Læs mere:

Ellegaard, T. (2005). *Et godt børnehavebarn? Daginstitutioners kompetencekrav og hvordan børns med forskellig baggrund håndterer dem*. Roskilde Universitetsforlag. Ph.d.-afhandling.

Gulløv, E. (2004). "Institutionslogikker – om magt og afmagt" i Madsen, U.A. (red.). *Pædagogisk antropologi: Refleksioner over feltbaseret viden*. København: Hans Reitzels Forlag.

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

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

Jensen, B. (2008a). *Kan daginstitutioner gøre en forskel? – Fra forskning om daginstitutioner set i lyset af et kompetence- og eksklusionsperspektiv*. HPA-Serie 1. Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag. www.dpu.dk/hpa/publikationer

Jensen, B., Holm, A., Allerup, P. & Kragh, A. (2009b). *Effekter af indsatser for socialt udsatte børn i daginstitutioner*. København: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.

Mehlbye, J. & Jensen, B. (2009). *Indsatsen over for socialt udsatte børn i dagtilbud: Teori og praksis i landets kommuner*. København: Velfærdsministeriet, AKF, DPU, NIRAS, Udviklingsforum.

Ogden, T. (1995). *Kompetanse i kontekst – en studie av risiko og kompetanse hos 10- og 13-åringer*. Oslo: Barnevernets Utviklingssenter.

Palludan, C. (2005). *Børnehaven gør en forskel*. København: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.

Rutter, M. & Rutter, M. (1997*). Den livslange udvikling – forandring og kontinuitet*. København: Hans Reitzels Forlag.

Werner, E. & Smith, R. (1994). *Overcoming the odds. High-risk children from birth to adulthood*. New York: Cornell University Press.

BØRN OG UNGE MED BEHOV FOR SÆRLIG STØTTE – I DANSK LOVGIVNING OG FORSKNING

Den danske lovgivning og forskning om børn med behov for særlig støtte – eller udsatte børn, som vi kalder dem i VIDA-projektet – har kun leveret få præcise beskrivelser af, hvem denne gruppe børn egentlig er, og hvori problemstillingerne består. Det stiller særlige krav til de pædagogiske medarbejderes selvstændighed og selvorientering i arbejdet med denne gruppe. I kapitlet gennemgås lovgivning og forskning set i et historisk perspektiv med henblik på at indkredse de vigtigste begreber og problemstillinger for det praktiske pædagogiske arbejde.

Af *Frank Ebsen*

Med anbringelsesreformen fra januar 2006 (se evt. Styrelsen for Social Service 2005) fik pædagoger i daginstitutionerne en ny og udvidet rolle i arbejdet med de børn, der i *Håndbog om anbringelsesreformen* kaldes "børn med behov for særlig støtte". Det er børn, der sammenlignet med andre børn risikerer at få en fremtid som voksne, som afviger negativt fra gennemsnittet, hvis der ikke gribes ind. Udsatte børn eller børn med behov for særlig støtte bliver altså et relativt begreb, der må defineres ud fra lokale forhold, men selve den vigtige indkredsning af målgruppen er stadig diffus, selv om opgaven er tydeliggjort og retter sig imod flere faggrupper. Hvor det før kun var pædagoger i døgninstitutioner, der var en del af foranstaltningen, bliver de pædagogiske medarbejdere i daginstitutioner nu også ifølge lovgivningen en del af første linjes indsats over for udsatte børn. Som noget nyt skal pædagogerne nu både indberette og handle. Lovgivningen giver imidlertid ikke meget støtte til de pædagogiske medarbejderes arbejde med at identificere eller støtte denne gruppe børn. Der mangler groft sagt klare beskrivelser af, hvad det er for børn, indsatserne skal rettes mod.

I den dominerende forskning på området er billedet i store træk det samme. Her er der gennem tiderne blevet brugt forskellige termer om udsatte børn, med termer som 'børn med behov for særlig støtte', 'problembørn', 'udsatte børn' og 'risikobørn' kan vi konstatere, at der er få præcise beskrivelser af, hvilke børn disse begreber eller kategorier dækker over. Det kan blive et problem, fordi det må forventes, at forskningen har stor betyd-

ning for de medarbejdere, der arbejder med børnene, når lovgivningen som nævnt ovenfor så at sige efterlader et hul til fortolkning.

I den forbindelse er det vigtigt at understrege, at den danske forskning på området også præsenterer flere vigtige begreber, forklaringer og forståelser, som pædagogiske medarbejdere kan anvende i deres arbejde. I dette kapitel indkredses nogle af de vigtigste begreber fra denne forskning, som den er udviklet fra slutningen af 1980'erne og frem til i dag. På den ene side bliver det tydeligt, hvordan de manglende præcise beskrivelser af børnene stiller krav til de pædagogiske medarbejderes selvstændighed og selvorientering. På den anden side træder flere vigtige råd og anvisninger til de pædagogiske medarbejdere i daginstitutionen frem, der kan være en inspiration og et redskab for dem i deres arbejde med børn med særlige behov.

FORSKNING FRA SLUTNINGEN AF 1980'ERNE TIL 1993: OMSORGSSVIGT OG RISIKOBØRN

I slutningen af 1980'erne igangsatte Socialministeriet en række forskningsprojekter om det område i bistandsloven, som var omfattet af begrebet 'børn med særlige behov'. Det var afledt af en debat bl.a. i Folketinget om indsatsen over for børn og unge med særlige behov, hvor der blev rejst kritik af den hidtidige indsats. Frem til 1993 blev der i alt udarbejdet seks publikationer. To af publikationerne undersøgte på forskellig vis nogle af de børn, der havde behov for særlig støtte. Den ene fokuserede på træk, der beskriver anbragte børn, mens den anden fokuserede på de familier, børn med behov for særlig støtte kommer fra. I de to publikationer er nogle af nøglebegreberne *angst*, *utryghed*, *omsorgssvigt* og *forsømmelighed*. Begreberne bruges til at karakterisere de anbragte børn og den såkaldte problemfamilie, men de defineres ikke særlig præcist og samles heller ikke i et egentligt billede af de pågældende børn. Det betyder, at de pædagogiske medarbejdere i høj grad selv må danne sig en forståelse af, hvem børnene er, og hvilket behov de har for 'særlig støtte'. Den ene publikation peger imidlertid også på visse træk, som kan være relevante at kigge på for de socialarbejdere, der skal vurdere, om der skal gribes ind. De bør ifølge publikationen især være opmærksomme på børn, der har det dårligt, og at dette ofte viser sig i skolen.

En anden type undersøgelse fra denne periode tog form i 1990 og fokuserer på sociale indikatorer for børns levekår. Her er nøglebegreberne *sundhed*, *socialt netværk* og *børns autonomi* (et behov for selv at skabe), og der lægges vægt på forældrenes situation og forholdet mellem forældre og barn.

VIDA

I 1992 udkom publikationen *Omsorgssvigt*, hvor Else Christensen opdeler omsorgssvigt i fire former:

- Aktivt fysisk omsorgssvigt, når børn påføres skader ved aktive handlinger fra den voksnes side
- Passivt fysisk omsorgssvigt, når børn udsættes for alvorlige forsømmelser fra den voksnes side
- Aktivt psykisk eller følelsesmæssigt omsorgsvigt, når barnet fra den voksnes side konstant udsættes for verbal krænkelse, indespærring, trusler og afvisning
- Passivt psykisk eller følelsesmæssigt omsorgssvigt, når børn udsættes for omsorgssvigt eller understimulation på grund af forældres manglende evne til at give tryghed, omsorg og kærlighed

Derved angiver Christensen en nyttig kategorisering, som de pædagogiske medarbejdere kan anvende, når de skal undersøge børnene og udrede deres behov for særlig støtte. En vigtig pointe er, at det med denne kategorisering også bliver muligt at tilknytte forskellige foranstaltninger til de forskellige grupper af børn og dermed arbejde med en differentieret indsats afhængig af den enkeltes behov.

Som afslutning på denne periodes forskning i børn med særlige behov udkom forskningsoversigten *Risikobørn* i 1993, der forsøger at indkredse, hvem risikobørnene er. I denne publikation indføres begreberne *risikofaktorer* og *belastningsfaktorer*, som er nye begreber i forståelsen af børn med behov for særlig støtte. Det tidligere anvendte begreb *problemfamilie* er til gengæld forsvundet. Belastningsfaktorerne inddeles i fire grupper:

- Fysisk-somatisk betingede belastninger
- Belastende sociokulturelle forhold
- Belastende familieforhold
- Belastende skoleerfaringer

Forskningsoversigten sammenfatter resultaterne i en model til at forstå børn med behov for særlig støtte. Modellen formulerer de tre begreber *risikofaktorer, beskyttende faktorer* og *børns sårbarhed* til bl.a. at forklare, hvorfor børn af belastede familier klarer sig, og hvorfor børn af familier, der ikke er belastede, bliver belastede.

FORSKNING FRA 1993 TIL 2003: RISIKOFAKTORER OG SOCIAL ARV

Risikofaktorbegrebet dominerede i den følgende periodes forskning og frem til i dag. I 1996 og 1999 blev der udgivet to undersøgelser af hhv. børns

opvækst med arbejdsløshed og opvækst med psykisk syge forældre. Dermed slås det fra begyndelsen an, at temaet er at undersøge børnene ud fra karakteristika hos deres forældre. Forskningen i risikofaktorer hviler således på en forståelsesmodel, hvor forældres belastninger eller forhold angiver barnets fremtid. Idéen er, at når forældrenes belastninger er identificeret, kan de sociale medarbejdere gribe ind med henblik på at støtte forældre i at løse deres problemer eller kompensere for de vedvarende belastninger.

Et af de vigtigste resultater, der kan udledes af forskningen i risikofaktorer, er, at de fleste børn ikke følger i deres forældres fodspor, når det handler om belastende sociale problemer. Det er primært forældrenes uddannelse, der følger børnene i fremtiden.

I midten af 2003 udkom *Vidensopsamling om social arv*, der diskuterer, hvordan begrebet social arv kan defineres. I opsamlingen hedder det bl.a., at *"Det må anbefales, at man anvender begrebet "social arv" bredt som de påvirkninger på adfærd, viden, holdninger, livsværdier og handlekompetencer, der kan føres tilbage til opvækstfamilien og social og subkulturelt opvækstmiljø i bredere forstand."* (Ploug 2003: 10). Det er en meget bred definition, der er tæt på at sige, at alt, hvad der findes omkring et barn, har betydning og påvirker det. Definitionen er derfor heller ikke særlig nyttig for pædagogiske medarbejderes arbejde med de udsatte børn og unge, hvis opgaven går ud på at sigte mod at styrke disse børns livschancer ved at tage højde for deres behov for særlig støtte – på særlige områder (som vist i andre dele af forskningslitteraturen, se kap. 10). Det er værd at bemærke, at termen 'social arv' begyndte at forsvinde fra forskningspublikationerne fra 2004. Hos Egelund & Hestbæk (2003) omtales social arv kun ganske kort, hvoraf det nogle gange er i citationstegn. Hos Egelund, Hestbæk & Andersen (2004) er begrebet social arv omtalt en gang i forbindelse med forældre, som selv har været anbragt, og hos Christensen (2006) findes begrebet social arv kun angivet i litteraturlisten.

Problemet ved at fokusere ensidigt på begreberne risikofaktorer (og se dem som social arv) kan være, at andre vigtige faktorer som barnets individuelle sårbarhed eller de beskyttende miljømæssige faktorer overses (Schultz Jørgensen et al. 1993). Foruden forældrenes situation er det fx også væsentligt at se på børns sårbarhed i forhold til deres relationer til andre børn og på de beskyttende faktorer omkring barnet som fx den gode daginstitution, den gode skolegang og en god barnefokuseret social indsats. I VIDA-projektet anbefaler vi som angivet tidligere (se kap. 1), at man følger flere spor, så man inddrager alle væsentlige faktorer i arbejdet med de ud-

satte børn. Den anbefaling ligger i direkte forlængelse af projektets overordnede mål om både at fremme børns kompetencer (det første spor, se også kap. 4) og minimere eksklusionsprocesser (det andet spor, se også kap. 2) gennem hverdagen. Begrebet *beskyttende faktorer* understreger netop, at det nytter at gribe ind med foranstaltninger, der kan beskytte de udsatte børn.

FORSKNING FRA 2004 TIL I DAG: RISIKOFAKTORER OG FOKUS PÅ BØRNS KARAKTERISTIKA

Risikofaktorbegrebet er også et centralt begreb i nyere forskning, men der er i større omfang kommet fokus på børns individuelle karakteristika. I den hidtil mest omfattende undersøgelse af anbragte børn fra 2004 præsenterer Egelund, Hestbæk & Andersen en ny model for, hvad der karakteriserer den værst stillede gruppe af børn. Modellen arbejder fortsat med karakteristika ved forældrene i form af uddannelse, indkomstgrundlag (overførsler), psykiske tilstand, forhold til alkohol og narkotika, og om de har været anbragt som børn. Men den arbejder også som noget nyt med karakteristika ved børn i form af langvarig sygdom/handicap, barnets standpunkt i forhold til andre børn i skolen, barnets psykiske og sociale problemer og fritidsinteresser. Afhængigt af hvordan barn og forældre scorer inden for de respektive kategorier, placeres de i en ikke-belastet, middelbelastet eller svært belastet gruppe.

Undersøgelsen angiver dermed, at de sociale medarbejdere skal være opmærksomme, når de møder kombinationer af ovennævnte problemer. Undersøgelsen er derfor et skridt væk fra at se på enkeltfaktorer hos forældre og hen imod i højere grad at se på, om børn og forældre samtidigt er belastede. Det betyder også, at undersøgelsen ikke kun fokuserer på risikofaktorer, men også på beskyttende faktorer. Der ses på forældres tillid til deres børn, om børnene er tæt tilknyttet til deres søskende, på relationen til andre voksne og på børnenes fritidsaktiviteter.

FORLØBSUNDERSØGELSE AF BØRN

Samtidig med *Social arv*-programmet (Ploug 2003) påbegyndtes en omfattende undersøgelse af børn født i 1995. Et repræsentativt udsnit af børn blev udvalgt, og Socialforskningsinstituttet opnåede tilladelse fra forældre til 6000 nyfødte børn til at interviewe dem med mellemrum – først mødrene siden, børnene selv (Christensen 1999, 2003, Christoffersen 1996).

Formålet med undersøgelsen var at oplyse om børns vilkår og oplevel-

ser af at være børn gennem hele opvæksten. Den første undersøgelse blev foretaget i 1996, den næste i 1999 og den foreløbigt sidste i 2003. Undersøgelsen var bredt anlagt, men hensigten var at pege på problematikker, som er vigtige for udsatte børn. Foreløbig har Christensen (2006) peget på fire grupper af børn, der har det vanskeligt:

1. Børn som har konflikter med jævnaldrende,
2. Børn, hvis mødre er blevet mishandlet, før forældrene blev skilt
3. Børn, hvis mødre oplyser, at de føler sig depressive
4. Børn, der ikke behersker dansk

I den seneste børneforløbsundersøgelse anvender forskerne en særlig skala (SDQ: Strength and Difficulties Questionaire, se *www.sdqinfo.com*). Den består af 25 udsagn om børn fordelt på fem kategorier:

– Emotionelle problemer
– Adfærdsvanskeligheder
– Hyperaktivitet
– Kammeratskabsrelationer
– Prosocial adfærd

SDQ indfører nogle nye beskrivelser af børn med vanskeligheder. De respektive udsagn, der ligger bag de fem kategorier, handler hovedsagelig om barnets adfærd og ikke om barnets situation. Der er fx ingen spørgsmål om skole eller om relationer til søskende.

Skalaen bruges til at karakterisere børnene, og den kan være tillokkende for praktikere at bruge som screeningsværktøj for at få identificeret de børn, der har behov for særlig støtte. Det er også denne skala der anvendes i målinger af effekter i VIDA-projektet.

OPSAMLING – AT FØLGE FLERE SPOR

Hensigten med dette kapitel var som nævnt at se på, hvad den danske lovgivning og forskning om udsatte børn med særlige behov tilbyder de pædagogiske medarbejdere i daginstitutioner begrebsligt og med hensyn til at kunne udpege såvel målgrupper som handleforslag. De professionelle, som dels skal arbejde med denne udsatte gruppe og dels skal vurdere og foreslå andre former for støtte end den, de selv kan yde, er ud fra den tilgængelige viden overladt til selv at bibringe det pædagogiske arbejde den konkretisering, der har vist sig fraværende i litteraturen. Selvom forskningspublikationerne samlet set ikke indeholder noget entydigt svar på, hvem denne gruppe børn er, præsenterer flere af publikationerne vigtige råd og anvis-

ninger, som de pædagogiske medarbejdere i daginstitutioner kan anvende i deres arbejde. De vigtigste begreber, der anvendes for udsatte børn og deres problemstillinger, er som nævnt børn med særlige behov for støtte, risikofaktorer, sårbarhed og beskyttende faktorer, der, når de kombineres, har fokus på både forældre og børn og anerkender, at børn af belastede familier ikke nødvendigvis selv bliver belastede på grund af forskellige beskyttende faktorer, mens børn fra ikke-belastede familier kan blive belastede som resultat af øget sårbarhed.

Anskuer man det positivt, at definitioner på udsatte børn og social arv er uklare i lovgivning og forskning, betyder det, at den enkelte pædagogiske medarbejders evne til kritisk at indhente og omsætte relevant viden bliver afgørende og kommer i centrum for udvikling på området i de konkrete institutionelle sammenhænge. Samtidig bliver udfordringen, at pædagogiske medarbejdere opbygger kompetencer i at læse, forstå og anvende lovgivningens resultater. Viden og den måde, man som pædagogisk medarbejder i daginstitutioner omsætter (implementerer) viden i praksis, bliver således afgørende for resultatet, dvs. effekter af indsatser set i relation til målgruppen (se også kap. 7 og 18). Med andre ord rejser det et krav til de pædagogiske medarbejdere om en øget selvstændighed og selvorientering, som forskningen – her gennem VIDA-projektet – forsøger at støtte.

Eksempel på refleksionsspørgsmål

På hvilke måder anvender I forskning og lovgivning i det pædagogiske arbejde i jeres instituion?

Læs mere:

Andersen, A.R, Deding, M. & Lausten, M. (2010). *SDQ and quasi-SDQ for children in the Danish longitudinal survey of the children (DALSC)*. SFI 06:2010

Christensen, E. (1992). *Omsorgssvigt*. København: Socialforskningsinstituttet, 92:7.

Christensen, E. (1999). *Det 3-årige barn. Rapport nr. 3 fra forløbsundersøgelsen af børn født i efteråret 1995*. Socialforskningsinstituttet, 00:10.

Christensen, E. (2003). *7-års børneliv. Velfærd, sundhed og trivsel hos børn født i 1995*. Socialforskningsinstituttet, 03:13.

Christensen, E. (2006). *Opvækst med særlig risiko*. København: Socialforskningsinstituttet, 06:04.

Christoffersen, M.N. (1996). *Spædbarnsfamilien. Rapport fra første fase i en forløbsundersøgelse af børn født i efteråret 1995*. Socialforskningsinstituttet, 96:25.

Ebsen, F. (2009). *Forskningens betydning for pædagogers praksis*. HPA-Serie 2. Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag. www.dpu.dk/hpa/publikationer

Egelund, T. & Hestbæk, A.D. (2003). *Anbringelse af børn og unge uden for hjemmet – en forskningsoversigt*. Socialforskningsinstituttet, 03:04.

Egelund, T., Hestbæk, A.D. & Andersen, D. (2004). *Små børn anbragt uden for hjemmet*. København: Socialforskningsinstituttet, 04:17.

Ploug, N. (red.) (2003). *Vidensopsamling om social arv*. København: Socialministeriet. Sekretariatet for social arv.

Schultz Jørgensen, P., Ertmann, B., Egelund, N. & Herman, D. (1993). *Risikobørn – hvem er de – hvad gør de?* København: Socialministeriet.

Styrelsen for Social Service (2005). *Håndbog om anbringelsesreformen*. København: Styrelsen for Social Service.

PÆDAGOGISKE LÆREPLANER I DAGINSTITUTIONER OG SENESTE LOVGIVNING

Dagtilbudsloven (2007) udstikker rammerne for det pædagogiske arbejde i alle danske dagtilbud. Samtidig giver det lovmæssige grundlag de pædagogiske medarbejdere muligheder for systematisk at planlægge og reflektere over egen praksis ud fra de formulerede formål og målrettede læringstemaer. Under de rette betingelser kan arbejdet med de pædagogiske læreplaner også blive et konstruktivt bidrag til at støtte udsatte børns udvikling af handlekompetencer. I dette kapitel lægges der vægt på at se på mulighederne i loven generelt og i de pædagogiske læreplaner mere specifikt i tilknytning til VIDA-projektets ideer og metoder.

Af *Bente Jensen & Jakob Haahr-Pedersen*

Med dagtilbudsloven (2007) og senere opdateringer af denne er emnet social arv i lyset af inklusion og eksklusion tematiseret og relateret til arbejdet med pædagogiske læreplaner. Et reflekteret og målrettet arbejde med den pædagogiske læreplans temaer giver pædagogerne mulighed for at støtte alle børn, dvs. også udsatte børn, således at de kan opbygge de nødvendige handlekompetencer. Det handler om sproglige, kropslige, æstetiske-kustneriske, intellektuelle, personlige og sociale kompetencer. Flere af disse kompetencer går igen i formuleringen af de seks temaer i de pædagogiske læreplaner, og det er derfor oplagt at undersøge, hvordan arbejdet med læreplaner kan støtte børnenes kompetenceudvikling i et handlekompetenceperspektiv. I dette kapitel gennemgås Dagtilbudsloven og loven om læreplaner i korte træk, og der opridses en række elementer i det lovmæssige grundlag, som har betydning for pædagogernes daglige arbejde. Til sidst skitseres det, hvordan arbejdet med pædagogiske læreplaner kan tænkes i forhold til udsatte børn i daginstitutionen og deres udvikling af handlekompetence, og hvordan man i arbejdet med læreplaner kan holde øje med potentielle eksklusionsmekanismer.

DAGTILBUDSLOVENS FORMÅL

Vi starter med at kigge på dagtilbudsloven, der udgør det lovmæssige udgangspunkt for hele dagtilbudsområdet.

Det fremgår af dagtilbudslovens § 1, at formålet med loven er:

- At fremme børns trivsel, udvikling og læring
- At give familien fleksibilitet og valgmuligheder
- At forebygge negativ social arv og eksklusion
- At skabe sammenhæng og kontinuitet mellem tilbuddene

Det fremgår videre af vejledningen til loven (afsnit 3.2), at de fire temaer er ligestillede. Dagtilbudslovens overordnede formål udgør rammen for dagtilbuddenes formål.

Formål for dagtilbud er ifølge lovteksten, at:

- Børn i dagtilbud skal have et fysisk, psykisk og æstetisk børnemiljø, som fremmer deres trivsel, sundhed, udvikling og læring
- Dagtilbud skal (i samarbejde med forældrene) give børn omsorg og understøtte det enkelte barns alsidige udvikling og selvværd samt bidrage til at børn får en god og tryg opvækst
- Dagtilbud skal fremme børns læring og udvikling af kompetencer gennem oplevelser, leg samt pædagogisk tilrettelagte aktiviteter
- Dagtilbud skal give børn medbestemmelse, medansvar og forståelse for demokrati (også i et integrationsperspektiv)
- Dagtilbud skal (i samarbejde med forældrene) sikre god overgang til skole ved at udvikle og understøtte grundlæggende kompetencer og lysten til at lære

Lovgivningen, som definerer kerneopgaven i dagtilbud som både rummende læring og et sigte på social arv-problematikken, er et centralt udgangspunkt for at arbejde med børns læring, trivsel og inkluderende pædagogik som VIDA-projektet lægger op til. I den sammenhæng er den del af formålet, der handler om at give lige muligheder for at, alle børns læring og nysgerrighed stimuleres, relevant i forhold til VIDA-projektets kernebegreber om handlekompetence og resiliens.

Udover de formål for dagtilbuddenes kerneopgaver, som er beskrevet ovenfor, stilles der også i loven en række specifikke indholdsmæssige krav, som er koblet til opfyldelsen af formålet for dagtilbuddene, som det fremgår at dagtilbudsloven, nemlig at der i alle dagtilbud skal udarbejdes en

skriftlig pædagogisk læreplan, hvor det skal fremgå, hvordan arbejdet med et godt børnemiljø integreres i det pædagogiske arbejde. Børnemiljøet skal som led heri vurderes i et børneperspektiv. Endelig skal 3-årige børn tilbydes en sprogvurdering og sprogunderstøttende aktiviteter efter behov (§ 11). Også dette aspekt af lovgivningen er af største relevans at tænke med ind i VIDA-programmet. Det vil fx være helt oplagt, at man arbejder systematisk med sprog som indhold i de eksperimenter, VIDA-projektet lægger op til på vej mod fornyelsen (se også del III). Temaet om sprog kan danne udgangspunkt for at opbygge nye fællesskaber og protektive inkluderende læringsmiljøer gennem samlede fælles fortællinger og historier.

Disse tre fokusområder, som loven lægger op til som værende daginstitutionernes kerneopgaver, er udledt af lovens formål og tilknyttede bestemmelser, og det indebærer, at det pædagogiske arbejde ifølge lovgivningen er at fremme alle børns livschancer. Dette stemmer overens med det overordnede formål i VIDA-projektet, hvor der sættes særligt fokus på at udvikle en pædagogik, der rummer *både* omsorg, trivsel *og* læring i et inkluderende perspektiv. I den forbindelse bliver arbejdet med pædagogiske læreplaner centralt.

ET KRAV OM PÆDAGOGISKE LÆREPLANER

Ifølge loven skal alle dagtilbud udarbejde en pædagogisk læreplan, der giver rum for leg, læring og udvikling. Ved at koble de tre begreber giver man rum til at anerkende forskellige forståelser af børns udvikling og dannelse, samtidig med at samfundsmæssige og lovmæssige krav og ønsker til børn og samfundets udvikling søges kombineret med pædagogprofessionens faglige udvikling og interesser. Læringsmålene er fælles overordnede mål for, hvilke kompetencer den pædagogiske læringsproces i dagtilbuddet skal lede frem mod.

Der er tale om følgende seks kompetencetemaer (Kjær & Olesen 2005, afsnit 1.5):

- *Barnets alsidige personlige udvikling*. Selvværd, grænsesætning, fantasi, kreativitet, følelser, stillingtagen, motivation og vedholdenhed.
- *Sociale kompetencer*. Etablere fællesskaber med andre, føle og udtrykke empati og respekt for andre, indgå i sammenhænge med andre, kende til demokratiske værdier.
- *Sproglig udvikling*. Ordforråd, udtale, kendskab til skriftsprog, rim og remser, eksistensen af tal og bogstaver og hvad de kan bruges til, it/medier og kommunikation.

- *Krop og bevægelse*. Sundhed, ernæring, fysisk aktivitet, beherske og praktisere fin- og grovmotoriske bevægelser, kende til dagtilbuddets og lokalområdets fysiske muligheder.
- *Naturen og naturfænomener*. Respekt og kendskab til naturen og naturfænomener, miljø, logisk tænkning og kende kategorier som vægt, form og antal.
- *Kulturelle udtryksformer og værdier*. Kendskab til forskellige kulturer og udtryksformer og værdier, udnyttelse og brug af sanser via musik, tegning, dramatik, ler, m.v.

Det fremgår af den oprindelige bekendtgørelse, at *"Det pædagogiske personale skal støtte, lede og udfordre børns læring, som børnene er medskabere af. Læringen sker både gennem spontane oplevelser og leg, samt ved at den voksne skaber eller understøtter situationer, der giver børnene mulighed for fornyelse, fordybelse, forandring og erfaring."*, samt *"I tilrettelæggelsen af læringsmiljøer skal der tages hensyn til børns forskellige forudsætninger"*. Dermed kobles læring og inklusion, og der er krav om, at arbejdet styres efter en plan, der indeholder mål, som efterfølgende evalueres. Ansvaret placeres således: Ledelsen i dagtilbuddet skal udarbejde en plan, forældre- og kommunalbestyrelserne skal godkende den, og planen skal evalueres årligt af forældrebestyrelsen med henblik på mulig revision (jf. Kjær & Olesen 2005: 102 ff.).

Det er imidlertid ikke et krav, at man skal bygge sin pædagogiske læreplan op efter de seks temaer på stereotype måder. Man kan vælge sine egne måder og strategier, og det er således op til den enkelte institution at udforme sin egen praksis på en måde, så de seks temaer berøres. Man kan supplere med andre temaer eller lægge vægt på at beskrive sit syn på arbejdet med børns læring, på læringsmiljø eller aktiviteterne i institutionen. Det er således muligt at arbejde med de pædagogiske læreplaner på en måde, så barnet og børnegruppen gennem egen aktive virksomhed får mulighed for at erhverve sig det, vi i VIDA-projektet kalder *ideelle* handlekompetencer. I projektet ligger fokus her på relevante kundskaber, færdigheder, kontrol over ydre handlebetingelser, identitet og beredskab til at handle aktivt på områder, som de seks læreplanstemaer indkredser. Med loven er der kommet krav om en øget systematik ind i det daglige arbejde i daginstitutionerne, der sætter fokus på børns læring både socialt, personligt og inden for en række områder, vi kan kalde 'kulturens redskaber'.

Kravet om at arbejde med pædagogiske læreplaner i dagtilbud blev vedtaget i 2003 med `Lov om ændring af lov om social service´ (med ikrafttræden i 2004) (Socialministeriet 2004). Efterfølgende har dagtilbudene fået deres egen lov, dagtilbudsloven. Regler om læreplaner er desuden evalueret i 2006 og 2008. I dagtilbudsloven lægges der op til, at:

Der skal i alle dagtilbud udarbejdes en skriftlig pædagogisk læreplan for børn i aldersgruppen 0-2 år og børn i aldersgruppen fra 3 år til barnets skolestart. Den pædagogiske læreplan skal give rum for leg, læring og udvikling af børn i dagtilbud. Ved udarbejdelsen af den pædagogiske læreplan skal der tages hensyn til børnegruppens sammensætning.
Den pædagogiske læreplan skal beskrive dagtilbuddets mål for børnenes læring inden for følgende temaer: 1) Alsidig personlig udvikling, 2) Sociale kompetencer, 3) Sproglig udvikling, 4) Krop og bevægelse, 5) Naturen og naturfænomener og 6) Kulturelle udtryksformer og værdier.
Den pædagogiske læreplan skal beskrive relevante pædagogiske metoder og aktiviteter, der iværksættes for at nå målene, og hvordan læreplanen evalueres.
Det skal fremgå af den pædagogiske læreplan, hvilke relevante pædagogiske metoder, aktiviteter og eventuelle mål, der opstilles og iværksættes for børn med særlige behov.
Det skal endvidere fremgå af den pædagogiske læreplan, hvordan arbejdet med et godt børenmiljø bliver en integreret del af det pædagogiske arbejde. Børnemiljøet skal vurderes i et børneperspektiv, og børns oplevelser af børnemiljøet skal inddrages under hensynstagen til børnenes alder og modenhed.
For dagplejen udarbejdes den pædagogiske læreplan samlet for alle dagplejehjem eller distrikter tilknyttet den kommunale dagpleje.

(fremgår af dagtilbudlovens § 8)

De pædagogiske læreplaner er således det seneste udtryk for en historisk udvikling i en børnepasnings- og dannelsesdiskurs, som rækker langt tilbage. Loven er et resultat af en politisk beslutningsproces med mange aktører. I rapporten *Spillet om læring – en diskursanalyse af brugen af læring på Dagtilbudsområdet* (Dreyer et al. 2004) kan man læse en mere dybdegående fremstilling af interesser og diskurs i forbindelse med læreplanernes tilblivelse. Kort fortalt forsøger man nu at præcisere krav og forventninger

til børns læring og udvikling, som skal tilgodese alle børn gennem planlægning, dokumentation og professionsudvikling (se også www.sm.dk under Sociale områder for mere information om læreplaner og uddybende publikationer).

LÆREPLANERNES INDHOLD

En pædagogisk praksis i daginstitutionen, der lever op til lovens krav, sigter både mod at støtte børns indbyrdes relationer og at støtte børns læring og kompetenceudvikling via målrettede pædagoginitierede aktiviteter. Herved kommer et didaktisk perspektiv ind i daginstitutionen (se bl.a. Jensen 2002, 2007, Jensen & Kjær Jensen, 2005). Personalets 'nye' opgave bliver således at tage vare på såvel opdragelses- og omsorgsopgaver som opgaver af mere undervisningspræget og didaktisk karakter.

De følgende eksempler på mål, personalets opgave og realisering er hentet fra *Informationshåndbogen om pædagogiske læreplaner i dagtilbud* (Kjær & Olesen 2005). I denne (ibid. kap.1) er der givet eksempler på mål og realisering, både hvad angår pædagogers og børns deltagelse i realiseringen. Efterfølgende er der uddraget eksempler på mål og realisering af sådanne mål, men med vægt på, hvad der kan ligge i pædagogers opgave. Afslutningsvis i kapitlet sættes der fokus på, hvordan pædagogiske læreplaners mål kan realiseres med fokus på børnene og under hensyntagen til VIDA-projektets handlekompetenceperspektiver.

PERSONLIG UDVIKLING

Mål: **Børn skal forfølge små og store projekter for at kunne erfare fremskridt og opleve anerkendelse fra de andre børn og voksne i dagtilbuddet.**
Personalets opgave: **At hjælpe børnene fra de får idéen, til de udvikler og fuldfører et projekt, som de viser og fortæller om til de andre børn og voksne i institutionen.**

SOCIALE KOMPETENCER

Mål: **Børn skal føle sig trygge i forhold til de voksne og hele børnegruppen, og derfor må ingen drilles eller føle sig udenfor.**
Personalets opgave: **At holde øje med og sørge for, at hele børnegruppen trives, har det godt og accepteres med deres ligheder og forskelligheder. De skal støtte børnene i at udvikle gode relationer til hinanden og de voks-**

ne og lære dem at modtage og give omsorg over for alle i gruppen. Børns omsorgserfaringer hænger sammen med den måde, de og pædagogerne håndterer omsorg på.

SPROGLIG UDVIKLING

Mål: Børn skal udfordres til sproglig kreativitet samt til at udtrykke sig gennem forskellige genrer.

Personalets opgave: At tage initiativ til lege og aktiviteter, der udvikler børns lyst til at eksperimentere med sproget.

KROP OG BEVÆGELSE

Mål: Børn skal opleve glæde ved deres krop og ved at være i bevægelse. De skal støttes i at udvikle kroppens funktioner og formåen i fri leg og tilrettelagte fysiske udfordringer.

Personalets opgave: At skabe miljøer både udenfor og indenfor, der lægger op til store fysiske udfoldelser og til mere stille lege.

NATUREN OG NATURFÆNOMENER

Mål: Børn skal erfare naturen med alle sanser og opleve den som et rum for leg og fantasi og som rum for mere vilde aktiviteter.

Personalets opgave: At sørge for udflugter til skov, mark og strand, så børnene bliver fortrolige med forskellig slags natur. Her kan man sammen med børnene arrangere klatreture, løb eller rollespil i skoven.

KULTURELLE UDTRYKSFORMER

Mål: At give børn indblik i og erfaring med forskellige kunstneriske udtryk og genrer.

Personalets rolle: At introducere børnene til forskellige kunstneriske udtryk – maleri, skulptur, collage, fotos og computergrafik. Og ellers støtte børn undervejs i den kunstneriske læreproces.

BETINGELSER OG MULIGHEDER FOR ARBEJDET MED PÆDAGOGISKE LÆREPLANER

Med dagtilbudsloven er dagtilbuddenes kerneydelse således som skitseret ovenfor ændret fra især at dreje som om relationelle pædagogiske opgaver (tilknytning/tillid) (se også kap. 16) med det mål at fremme børns socioemotionelle udvikling og trivsel til at dreje sig om didaktiske opgaver (se også kap. 15) med henblik på at styrke børns læring og kompetenceudvikling i bred forstand. Selv om vi traditionelt set ikke taler om begreberne undervisning og læring i forhold til dagtilbuddenes rolle, så er det nærliggende at se den nye pædagogiske opgave i spændingsfeltet mellem undervisning og læring, forstået som dagtilbuddets støtte til børns læring og kompetenceudvikling, og opdragelse samt relationsarbejde. Som følge heraf er de pædagogiske medarbejderes opgave ny set i forhold til tidligere. Det helt centrale, som VIDA-projektet lægger op til, er at arbejde med lovgivningen ud fra et perspektiv om, at der ikke skal satses på *enten* omsorg *eller* didaktik, men at de to aspekter tænkes sammen. Omvendt er det styrken ved dagtilbudsloven, at den lægger op til nye måder at forholde sig systematisk til at opstille mål og kunne vurdere, om målene nås, og dermed vurdere graden af succes.

Specifikt i VIDA-projektet kan dokumentations- og evalueringsperspektivet være med til at højne fagligheden, blot dette ikke bliver rent regelstyret eller fokuseret på det enkelte barn. Set i et VIDA-perspektiv kan det at dokumentere arbejdet med læreplaner løbende i relation til det overordnede mål med VIDA-interventionen være et relevant evalueringsredskab (se også kap. 21 om evaluering). Skal VIDA-projektets formål nås, gælder det imidlertid om ikke at betragte læreplanerne og dokumentation i et individperspektiv, da det netop ikke er det enkelte barns læreplan, der skal evalueres, men derimod børnegruppens samlede læring og læringsmiljøet, der skal indgå i den pædagogiske læreplan, for at sikre, at arbejdet er VIDA-relateret. På samme måde vil den del af dagtilbudsloven, som drejer sig om inddragelse af forældre, være helt relevant at sætte fokus på især i den del af VIDA-interventionsprogrammet, der sætter specifikt fokus på forældreinddragelse. Der stilles således krav til kommuner, institutioner og den enkelte pædagogiske medarbejder om at vise, hvordan der følges op på loven om pædagogiske læreplaner, så det overordnede formål nås: At fremme børns kompetencer og i særdeleshed udsatte børns kompetencer. Der lægges op til, at institutionerne bygger videre på virksomhedsplanen, at man tager hensyn til lokale forhold, og at der sker en dokumentation af og opfølgning på de temaer og mål, der var opstillet, så de også bliver indfriet. Det handler

ikke om, hvordan det enkelte barns læring inden for de seks temaer kan vurderes, men om hvordan det pædagogiske arbejde understøtter de mål, man sætter sig for at opfylde læreplanens overordnede mål.

Kravet er endvidere, at man ude i institutionen dokumenterer, 1) om man har nået de mål, man har sat sig, 2) hvilke erfaringer man har gjort undervejs, og 3) hvad der er lykkedes og ikke er lykkedes. Disse krav lægger op til, at institutionen opøver kompetencer til at opstille systematiske mål. I forlængelse heraf skal man udvikle metoder til at reflektere over de tre spørgsmål og lægge videre planer ud fra disse vurderinger. Man udvikler dermed en organisatorisk og faglig evne til løbende evaluering. At lægge planer for selvudvikling knytter sig til arbejdet med de pædagogiske læreplaner, og derved opfylder man loven. På samme måde er VIDA-projektets lokale udviklingsforløb tilrettelagt, og derved falder arbejdet med pædagogiske læreplaner sammen med den konkrete udvikling og implementering af VIDA-projektets idéer (se også kap. 19 og 20). Samtidig er arbejdet med de pædagogiske læreplaner yderst relevant set i et handlekompetenceperspektiv, og der lægges op til et læringssyn, som falder helt i tråd med VIDA-projektets (se også kap. 3 og 18). Dette sammenfald i perspektiver vender vi tilbage til og konkretiserer afslutningsvis i kapitlet.

Det ville imidlertid være et fejlgreb, hvis man som personalegruppe organiserede og opdelte børnenes hverdagsliv alene ud fra de seks læreplanstemaer, fx sprog og sproglige udtryk mandag, hvor der arbejdes med sprogstimulering via lektioner med rim og remser, oplæsning af god børnelitteratur, øvelser i genkendelse af bogstaver osv., tirsdagen i de sociale kompetencers tegn, og onsdag med krop og bevægelse på skemaet, hvor pædagogerne bringer en række bevægelseslege og kropsaktiviteter i spil. På den måde inddrages der slet ikke de gode muligheder i hele det pædagogiske miljø, der er for at fremme kompetencer hos børn og samtidig minimere eksklusion (se også kap. 2 og 11). Det er pædagogisk mere hensigtsmæssigt i forhold til børn i 3-5-årsalderen at tage udgangspunkt i hverdagslivet og udforme det på en sådan måde, at alle temaer bringes i bevægelse i integrerede helhedsforløb med fokus på børns læring og udvikling set i en helhed, som også lovens pædagogiske grundsyn lægger op til (jf. Kjær & Olesen 2005). Med andre ord må de pædagogiske medarbejdere gøre sig bevidste om og drøfte, på hvilke måder de seks temaer allerede indgår i den eksisterende hverdag for herefter målrettet arbejde mere indgående med dem, så de opfylder både det pædagogiske grundsyn, der er i dagtilbudsloven og det grundsyn, der ligger i VIDA-projektets handlekompetenceperspektiv.

PÆDAGOGISKE LÆREPLANER SET I LYSET AF VIDA-PROJEKTETS MÅL

I det følgende beskriver vi, hvordan de seks temaer i de pædagogiske læreplaner yderligere kan præciseres og sættes i forhold til VIDA-projektets bærende principper:

1. Barnets alsidige personlige udvikling (selvværd, grænsesætning, fantasi, kreativitet, følelser, stillingtagen, motivation og vedholdenhed)

VIDA-projektet støtter naturligvis fokus på den overordnede personlige udvikling, men det kræver en mere præcis analyse at rette den pædagogiske indsats mod de punkter, man vil styrke. Til eksempel er en støtte af børns selvværd afgørende, men det er ikke en isoleret størrelse. Selvværd og selvbillede er tæt knyttet til både det at kunne noget og at blive positivt anerkendt af andre børn og voksne. Man kan sige, at trykket ligger på *handle* i handlekompetence. Denne handlen drejer sig om at øve færdigheder og kompetencer. Anerkendelse handler om en inkluderende praksis blandt både voksne og børn. Denne praksis er vigtig at evaluere og analysere. Der er måder at sætte grænser på (fx vold), som ikke er anerkendt i et socialt fællesskab, og andre, som er. Det betyder, at personalet må undersøge mulige skjulte værdier og koder i voksen- og børnegrupperne. Det er nødvendigt at søge at undgå dobbelttydigheder imellem italesatte værdier og konkret fysisk og sproglig praksis.

2. Sociale kompetencer (etablere fællesskaber med andre, føle og udtrykke empati og respekt for andre, indgå i sammenhænge med andre, kende til demokratiske værdier)

De sociale kompetencer er et centralt indsatsområde i VIDA-projektet, både når det gælder om at fremme de to fokusområder sociale kompetencer og læringskompetencer (det første spor), og når det drejer sig om at forbedre inklusion og modvirke eksklusion (det andet spor). Sociale kompetencer kan således handle om både eksplicitte og implicitte udtryk og værdier. Igen er analysen af praksis og italesættelse central. Det gavner således ikke at italesætte empati og ligeværd, hvis det ikke udleves i praksis, og overvindelse af den slags modsætninger kan trænes. Et eksempel på en idé til en grundlæggende værdidebat kunne fx være, om det implicit eller eksplicit kræves af personalet, at man skal kunne lide børnene, og om man skal kunne lide dem lige meget. Hvad betyder det for professionsudvikling og arbejdsmiljø, at der er større eller mindre krav om inderliggørelse og koblinger mellem person og profession?

3. Sprog (ordforråd, udtale, kendskab til skriftsprog, rim og remser, eksistensen af tal og bogstaver og hvad de kan bruges til, it/medier og kommunikation)

VIDA-projektets fokus er, at alt afhængigt af dagtilbuddets sammensætning og profil kan arbejdet med sproglighed have mange behov og udtryk, men alle vil være i tråd med VIDA-projektet målsætning om at ruste alle børn og specifikt udsatte børn, så de derved får øgede livschancer både individuelt og i et fællesskab. Vi ved fra forskningen, at hvis man skal blive fuldgyldigt medlem af gruppen og skaffe sig position i det sociale fællesskab, så er sprog en afgørende faktor (se også kap. 9). Er der således tale om, at fokus på sproglig udvikling skal styrke læseparathed og motivation til (skolastisk) læring, eller er der tale om at forbedre mulighederne for inklusion og (etnisk) integration, eller er der behov for det hele?

4. Krop og bevægelse (sundhed, ernæring, fysisk aktivitet, beherske og praktisere fin- og grovmotoriske bevægelser, kende til dagtilbuddets og lokalområdets fysiske muligheder)

Når dagtilbuddene inddrager kropslige perspektiver i arbejdet med at forbedre handlekompetencerne, er det vigtigt, at dette ikke begrænses til det kropslige set i snæver fysisk forstand (se også Moser & Mortensen 2009). Det må således ikke blot handle om bar øvelse af den grovmotoriske bevægelse, fysisk aktivitet eller en indsats mod fedme. Derimod ses kroppen som nært knyttet til VIDA-projektets læringsperspektiv og den habitus, som vi taler om med et bordieusk udtryk (se også kap. 9), der er et vigtigt bidrag til at skabe sig en social position blandt de andre og opnå inklusion. Som for flere af de seks temaer er kropslige kompetencer meget tæt knyttet til de andre temaer på kryds og tværs. Hvor der således utvivlsomt kan opnås gode resultater for børns energi, fokus og motivation gennem en styrket bevægelsesindsats, kan den kropslige dimension med lige stor gyldighed handle om at styrke kulturelle udtryksformer som i dans, at støtte de kropslige udtryk i sproglig kommunikation og historiefortælling, at styrke sociale kompetencer gennem fælles leg og ikke-voldelig kommunikation, at støtte barnets hele personlige udvikling gennem fx at udvikle aktiviteter, som værdisætter de kropslige færdigheder, der ikke normalt tillægges værdi, og at bevæge sig i naturen på måder, der åbner for en anden erfaring og sanselighed end den det nære og ofte meget voksenregulerede, pædagogiske miljø tilbyder.

5. *Naturen og naturfænomener (respekt og kendskab til naturen og naturfænomener, miljø, logisk tænkning og kende kategorier som vægt, form og antal)*
Naturen er som sådan ikke et fokusområde i VIDA-projektet, men som den foregående tekst om kropslighed viser, tilbyder naturen andre samværsformer, værdier og erkendelser end det indendørs rum. Aktivitet i naturen giver således en oplagt mulighed for at undersøge sin egen praksis. Forsøger vi at overføre regler og værdier fra de lukkede rum til skoven, eller får alle børn og voksne her en mulighed for at skifte position og ændre erkendelse? Naturen kan også bruges som et rum for omverdensforståelse og som bidrag til, at udsatte børn lærer kulturens redskaber og spillet at kende. Som sådan er dette femte læreplanstema et oplagt sted at starte med at give udsatte børn mulighed for gennem oplevelser med andre at prøve sig selv af på nye måder og på den måde udvikle andre sider af kompetencerne, end de ellers gives lejlighed til. Her er således en enestående mulighed for, at pædagoger kan give alle børn lige muligheder, idet naturen på mange måder er et bredere udforskningsrum. Her er koderne måske ikke så givne på forhånd, som de er i fx rundkredsen hjemme i institutionen, hvor det, der anerkendes, er, at man kan snakke med om den sidste ferie eller weekendens oplevelser. Dette er emner og sprogbrug, som i sig selv risikerer at dømme nogle børn inde og andre ude af det sociale fællesskab (se også kap. 2 og 11).

6: *Kulturelle udtryksformer og værdier (kendskab til forskellige kulturer og udtryksformer og værdier, udnyttelse og brug af sanser via musik, tegning, dramatik, ler, m.v.)*
Igen er det kulturelle ikke et fokus i sig selv i VIDA-projektet, men et emnefelt og et emotionelt orienteret sanse- og erfaringsrum, der tilbyder både ny viden og mulighed for at prøve det ukendte af. Både kropslig kunnen og kulturelle udtryksformer er en mulig fare, såfremt man som voksen føler sig ikke-kompetent. Det drejer sig både om, at voksnes værdisætning af ekspressive og sanselige udtryk kan lide under egen forforståelse, og at man kan overføre sine egne eventuelle hæmninger til børnene. Disse områder er derfor særligt interessante at eksperimentere med. Man har mulighed for at øve sine egne reelle handlekompetencer på områderne og at anerkende og vise, at vi er forskellige, uden at det medfører en negativ vurdering af børnenes indsatser på området.

Som skitseret ovenfor falder arbejdet med de pædagogiske læreplaner fint i tråd med VIDA-projektets lokale udviklingsarbejde. Helt konkret kan

læreplanstemaerne anvendes i deltagernes arbejde med at planlægge og afprøve lokale eksperimenter. Fx kan `sprog og sproglighed´ udgøre fokuspunktet for et lokalt eksperiment, hvor de pædagogiske medarbejdere arbejder med dette tema i relation til VIDA-projektets koncept og overordnede målsætning. Inddrages læreplanstemaerne i eksperimentafprøvningen, er det oplagt, at der også følges op på disse aspekter i evalueringen af eksperimentet (se kap. 20 og 21). På samme måde er målet med pædagogiske læreplaner, som det fremlagt i loven, tænkt med ind i det tidligere omtalte HPA-redskab (projekt `Faglige Kvalitetsoplysninger´) (se kap. 5). Dette redskab kan, når det frigives til kommuners brug, anvendes af VIDA-institutionerne til at analysere børnesammensætningen forud for en kvalificering af den pædagogiske praksis.

OPSAMLING

Læreplanerne, som de er diskuteret her i et VIDA-perspektiv, er selvfølgelig ikke de eneste plandokumenter, der findes i forbindelse med daginstitutioners arbejde med alle børns kompetenceudvikling. Før de pædagogiske læreplaner blev indført ved lov, lavede institutionerne virksomhedsplaner, og som sådan kan loven ses som en videreudvikling af som en videreudvikling af det arbejde der allerede pågik i daginstitutionerne. Med VIDA-projektet kan dette arbejde med systematiske planer indarbejdes i det, der i VIDA-projektet kaldes *lokale refleksioner* baseret på kompetenceprofilanalyser (se kap. 5), implementeringsstrategier i en lidt bredere forstand (se kap. 19) og evaluering af det samlede pædagogiske arbejde (se kap. 21).

Derved kommer arbejdet med pædagogiske læreplaner nær det handlekompetenceperspektiv, der er lagt frem som grundlaget for VIDA. Formålet med den interne pædagogiske læreplan er at præcisere og konkretisere, hvordan den skal implementeres i praksis. Denne interne læreplan kan således udvikles og korrigeres løbende og kan danne udgangspunkt for orienteringen af kommunen i samarbejde med konsulenter, ledere og pædagoger på måder, så VIDA-projektets intentioner integreres i arbejde med pædagogiske læreplaner.

De overordnede formål med dagtilbud og læreplaner, der ligger i dagtilbudsloven, udstikker, som kapitlet har gennemgået det, retningslinjer og fokuspunkter for det generelle pædagogiske arbejde i danske dagtilbud, som deltagere i VIDA-projektet naturligvis også er underlagt. Samtidig rummer de som vist også mulige inspirationsfelter og udviklingspotentialer i forbindelse med gennemførelsen af lokale eksperimenter, der er et af

de centrale elementer i VIDA-projektets udviklingsarbejde. Afprøvningen, evalueringen og justeringen af disse eksperimenter kan på længere sigt føre til de egentlige pædagogiske fornyelser i arbejdet med at støtte udsatte børns udvikling, som er målsætningen med VIDA-projektet.

Eksempel på refleksionsspørgsmål
Hvordan kan arbejdet med pædagogiske læreplaner tænkes sammen med inkluderende indsatser i jeres institution?

Læs mere:

Dreyer, A., Lyager, S. & Plum, M. (2004). *Spillet om læring – en diskursanalyse af brugen af læring på dagtilbudsområdet.* København: Learning Lab Denmark.

Ellegaard, T. & Hvidtfeldt Stanek, A.(2004). *Læreplaner i børnehaven – baggrund og perspektiv*. Roskilde Universitets Forlag.

Jensen, B., Petersen, K. & Haahr-Pedersen, J. (2008). *Pædagogiske læreplaner – og nye muligheder?* HPA-Serie 1. Danmarks Pædagogiske Forlag. www.dpu.dk/hpa/publikationer

Jensen, B. (2002). *Kompetence og pædagogisk design*. København: Gyldendal Uddannelse.

Jensen, B. & Jensen, S.K. (2005). "Vi gør en forskel – om social arv, lærings og læreplaner i dagtilbud" i *Guldguiden*. København: Ministeriet for Familie- og Forbrugsanliggender.

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

Kjær, B. & Olesen, J. (red.) (2005). *Informationshåndbog om pædagogiske læreplaner i dagtilbud*. Styrelsen for Social Service, Socialministeriet og Ministeriet for Familie- og Forbrugeranliggender.

Moser, T. & Mortensen, I.M. (2009). *Børn og voksnes kropslighed i daginstitutioner*. HPA-Serie 2. Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag. www.dpu.d/hpa/publikationer

Socialministeriet (2004). *Lov om ændring af lov om social service (pædagogiske læreplaner i dagtilbud til børn)*. LOV nr. 224 af 31. marts 2004.

Socialministeriet (2008). *Lov om ændring af lov om dag-, fritids- og klubtilbud m.v. til børn og unge (dagtilbudsloven)*. Lov nr. 1148 af 3.12.2008

Socialministeriet (2007). *Lov om dag-, fritids- og klubtilbud m.v. til børn og unge (dagtilbudsloven)*. Lov nr. 501 af 06.06.2007

Socialudvalget (2004). *Betænkning over Forslag til lov om ændring af lov om social service (pædagogiske læreplaner i dagtilbud til børn)*. www.folketinget.dk/img20031/udvbilag/lib1/20031_13651/20031_13651.pdf

DAGINSTITUTIONERS BETYDNING FOR UDSATTE BØRN – EN FORSKNINGSOVERSIGT

En oversigt over internationale studier peger på, at pædagogisk indsats i daginstitutionen kan medvirke til at forbedre udsatte børns udvikling. Selve indsatsens form, tilrettelagte læringsprogrammer og den pædagogiske praksis i institutionen er faktorer, der har stor betydning for, om indsatsen virker. Begrebet *den gode kvalitetsinstitution* beskriver den type institution, der lægger vægt på personalets høje uddannelsesniveau, et tæt forhold mellem barn og voksen og barnets selvudvikling. Kapitlet uddrager de vigtigste fund og anbefalinger fra en selektiv gennemgang af forskningslitteraturen.

Af *Kirsten Elisa Petersen*

EN TIDLIG INDSATS FORBEDRER UDSATTE BØRNS UDVIKLING

Forskningsoversigten rummer internationale og danske studier, der har undersøgt forskellige typer af indsatser på daginstitutionsområdet for socialt udsatte børn. Selvom de undersøgte indsatser er forskellige på en række områder, peger de alle i retning af en fælles konklusion: At tilrettelagte pædagogiske indsatser i daginstitutioner har stor sandsynlighed for at medvirke til at forbedre og stimulere udsatte børns udvikling i bred forstand. At indsatsen er tilrettelagt betyder, at den anvender et eller flere læringsprogrammer, der bygger på udvalgte lærings- eller udviklingsteorier.

I studierne er der således enighed om, at det grundlæggende har stor betydning for udsatte børn at være i daginstitution, før de starter i skole, fordi det øger deres kognitive, sociale og emotionelle kompetencer. Den udvikling kan medvirke til at skabe en bedre skolestart, et generelt bedre skoleforløb og på længere sigt bedre uddannelses- og arbejdsmuligheder i ungdoms- og voksenlivet.

FIRE INTERVENTIONSFORMER

I oversigtens generelle gennemgang af forskning kan der overordnet peges på fire interventionsformer. En intervention er en indgriben eller en pædagogisk forandring i institutionen, der sigter mod at styrke udsatte børns udvikling. I det følgende gennemgås de fire interventionsformer med et eller flere eksempler på konkrete indsatsprogrammer, som er præsenteret

VIDA

i de forskellige studier. I praksis kan de fire interventionsformer overlappe hinanden.

De fire interventionsformer er:

- **Interventioner, der retter sig mod børns kognitive og læringsmæssige kompetencer**
- **Interventioner, der retter sig mod børns sociale kompetencer**
- **Interventioner, der foruden daginstitutionsindsats omfatter relationen mellem det udsatte barn og familien**
- **Interventioner, der omfatter den pædagogiske praksis**

1. Interventioner, der retter sig mod udsatte børns kognitive og læringsmæssige kompetencer

En interventionsform er kendetegnet ved at tage afsæt i udsatte børns kognitive og læringsmæssige vanskeligheder og sigte mod at fremme disse børns læringskompetencer i form af at anvende strukturerede læreprogrammer.

Flere af de gennemgåede tidlige amerikanske studier omfatter tilrettelagte interventioner, som fokuserer på strukturerede læringsprogrammer med henblik på at undersøge effekter målt på udsatte børns kognitive udvikling.

En af de første undersøgelser, der blev foretaget med det direkte formål at undersøge effekten af intervention i daginstitution for udsatte børn, er det amerikanske *The Ypsilanti Perry Preschool Project* (Weikart et al. 1970, Schweinhart et al. 1993). Målet var at undersøge betydningen af daginstitutionsdeltagelse for socialt udsatte børn i relation til en forbedret skolegang. Børn, der deltog i daginstitutionsintervention, er efterfølgende blevet fulgt gennem næsten 30 år (i alt 123 børn med afroamerikansk baggrund og med lav socioøkonomisk status). Projektets resultater viser, at interventionen har haft effekt på længere sigt. Børnenes kognitive udvikling er målt i alderen 3-11 år, 14-15 år, ved 19-årsalderen og senest da børnene var 27 år. Resultater af måling ved alderen 27 år viser, at børnene, der deltog i interventionsgruppen sammenlignet med kontrolgruppen, der ikke modtog nogen form for intervention, har væsentlig højere indtjening om måneden samt i højere grad, end den gruppe der ikke indgik i interventionen, ejer deres egen bolig. Andre effekter var længere skolegang, en mindre andel, der gennem ungdomslivet havde modtaget sociale ydelser, og signifikant

færre, der havde været involveret i kriminalitet sammenlignet med kontrolgruppen.

De engelske forskere Pam Sammons et al. (2003) har foretaget en sammenlignende undersøgelse og analyse af forskellige daginstitutionsformer i England. Et af formålene med undersøgelsen var at belyse, hvorvidt daginstitutionen havde betydning for børns kognitive udvikling i forhold til senere skolegang. Denne undersøgelse peger på, at der er væsentlige effekter i retning af, at daginstitutionen kan medvirke til at øge udsatte børns skoleparathed og dermed styrke børns læringsmæssige kompetencer. Forhold som tilrettelagte læringsprogrammer, personalenormering og personaleuddannelse viste sig at have betydning for børnenes udvikling af læringsmæssige kompetencer.

Sammenfattende peger de gennemgåede undersøgelser på, at børnenes deltagelse i daginstitution har en signifikant positiv betydning for børnenes kognitive udvikling, samtidig med at børns sociale kompetencer fremmes. Dette aspekt skal vi se på efterfølgende.

2. Interventioner, der retter sig mod udsatte børns sociale kompetencer

En række studier belyser, at interventioner, der retter fokus mod udsatte børns emotionelle og sociale (adfærdsmæssige) vanskeligheder, har opnået positiv effekt målt på børns sociale kompetencer. Den amerikanske forsker Alison Miller har bl.a. i et studie fra 2005 undersøgt betydningen af, at udsatte børn har kendskab til deres følelser og kan give udtryk for dem i forhold til sociale færdigheder herunder relationer til kammerater. Interventionsforløbet varede et år, og resultatet fra forløbet peger på en sammenhæng mellem udsatte børns følelsesmæssige vanskeligheder og manglende kammeratskabsrelationer. Som resultat af interventionen blev børnenes adfærd og indlæring forbedret, og deres IQ blev øget.

En anden amerikansk forsker, Jose Mendez, undersøgte i et studie fra 2002 sammenhængen mellem børns leg og vanskeligheder knyttet til sprogudvikling, adfærd og kammeratskabsrelationer. En gruppe børn i daginstitution blev undersøgt gennem interview med forældre og personale. Undersøgelsens resultater peger på en sammenhæng mellem forældres oplevelse af deres børns problemer og personalets oplevelse af barnets vanskeligheder ved at indgå i leg med andre børn.

I Norden som helhed er der foretaget en række studier, der ud fra forskellige vinkler undersøger daginstitutionens betydning for barnets sociale, emotionelle og kognitive udvikling i almindelighed.

Et svensk studie (Anderson 1992) støtter andre studier ved at vise, at

der er positiv sammenhæng mellem daginstitutionsdeltagelse og børns kognitive og socio-emotionelle udvikling. En follow up-undersøgelse af børnene, da de var henholdsvis 8 og 13 år, pegede på, at deltagelse i daginstitution i førskolealderen havde den antagede positive effekt i forhold til barnets socio-emotionelle udvikling bl.a. i form af øget udholdenhed og selvstændighed. Hertil kommer, at overgangen fra daginstitution til skole var mindre problematisk for denne gruppe af børn sammenlignet med børn, der ikke havde været i daginstitution før skolegang.

3. Interventioner, der foruden daginstitutionsindsats omfatter relationen mellem det udsatte barn og familien

En tredje interventionsform er kendetegnet ved at omfatte relationen mellem det udsatte barn og dets familie. Der er især lagt vægt på udsatte forældres begrænsede opdragelse, stimulering og omsorgsevne. Denne type studier belyser således indsatser rettet mod samspillet mellem børn og forældre og samspillet i forhold til barnets udvikling. De amerikanske forskere Christian Connel og Robert Prinz undersøgte i et studie fra 2002 betydningen af forældres opdragelsesform, daginstitutionsdeltagelse og børns skoleforløb hos en gruppe socialt udsatte børn i daginstitution. Undersøgelsen peger på, at såvel tidlig deltagelse i daginstitution som forældres opdragelsesform har betydning for børns kognitive og sociale udvikling. Disse interventionsformer er yderligere uddybet i materialet til VIDA-Basis + (se Clearinghouse rapport, Søegaard Larsen et al. 2011).

4. Interventioner, der omfatter den pædagogiske praksis

En fjerde interventionsform er kendetegnet ved at være rettet mod den pædagogiske praksis. Der lægges vægt på forhold som personalenormering, personaleuddannelse og relationer mellem barn og voksen. De amerikanske forskere Weikart et al. (1978) og Schweikart et al. (1986) har iværksat tre forskellige interventionsprogrammer, hvor den pædagogiske indsats er bygget op om forskellige former for læringsprogrammer.

Et læringsprogram har fokus på selve læringsmiljøet med børnenes selvfølelse og sociale adfærd i centrum. Der arbejdes også med struktureret form, hvor dagen indeholder såvel leg og gruppesang som planlagte undervisningsforløb i læsning og matematik. Også pædagogernes rolle er vigtig, og hver pædagog underviser en lille børnegruppe med fokus på den individuelle udvikling. Læring foregår i tempi, således at først når et område er indlært hos barnet, fortsætter man til det næste område.

Et andet læringsprogram er baseret på antagelsen om, at barnets ud-

vikling og læring får optimale betingelser, hvis det selv får lov til aktivt at udforske sit miljø, og hvis betydningen af interaktion med andre børn og voksne betones. Det daglige indsatsprogram er baseret på perioder, hvor barnet selv er aktiv i planlægning og evaluering af læringsforløbet.

Et tredje læringsprogram fokuserer inspireret af Piagets teori på pædagogernes inddragelse af temaer om ferie, dyr, cirkus og lignende oplevelser for børn, som bliver aktivt inddraget i dagens program. Fælles for de tre programmer er et ugentlig hjemmebesøg, hvor moderen bliver støttet til at deltage i undervisning af sit barn. Denne sammenlignende undersøgelse viser, at børn, der deltog i programmer, som lagde vægt på barnets selvstændighedsudvikling, klarede sig bedre senere i skoleforløbet.

Endelig peger den hollandske forsker Jeff van Kuyk (2001) på endnu et vigtigt element, som det er nødvendigt at tage højde for i den pædagogiske praksis, nemlig at barnet er tilknyttet voksne omsorgspersoner og har en sikker base, hvorfra barnet søger ud og udforsker verden. Han lister i den forbindelse fire opgaver, der er relateret til den pædagogiske praksis: 1) At skabe et trygt miljø i dagligdagen, 2) at give barnet emotionel støtte, 3) ikke udvise negativ adfærd over for børnene og 4) at respektere barnets selvstændighedsudvikling.

DEN PÆDAGOGISKE PRAKSIS

Som forudsætning for at selve interventionen får positive effekter, er den pædagogiske praksis i den enkelte institution afgørende. De gennemgåede studier giver anledning til at antage, at den pædagogiske praksis bidrager til at skabe udvikling hos udsatte børn, hvis den indeholder tilrettelagte læringsprogrammer såvel som leg, musik og andre kreative aktiviteter. Det er også vigtigt, at indsatsen er intensiv og langvarig, dvs. at den foregår fem af ugens dage fra morgen til eftermiddag og starter tidligt i barnets liv og fortsætter intensivt lige til skolealderen og dermed videre frem i skolen.

De studier, der er inddraget i forskningsoversigten, lægger op til overordnet at skelne mellem faktorer i selve den pædagogiske praksis og det indhold, der inddrages i det pædagogiske arbejde med socialt udsatte børn.

De faktorer, der relaterer til den pædagogiske praksis, stiller følgende krav til det pædagogiske personale:

- **At de pædagogiske medarbejdere udvikler en tæt kontakt til det enkelte barn og udviser en empatisk og lydhør kontakt over for det enkelte barns behov, udviklingsniveau og selvstændighedsudvikling**

VIDA

- At de pædagogiske medarbejdere har den fornødne faglige kompetence til at foretage tilrettelagte observationer baseret på barnets udvikling
- At de tilrettelagte programmer fokuserer på læring

De faktorer, der relaterer til det pædagogiske indhold, er:

- At de tilrettelagte programmer har fokus på læringsmæssige aktiviteter, herunder sprogudvikling såvel som betydningen af børns udvikling gennem leg
- Betydningen af at udsatte børn befinder sig i små grupper gennem dagen i institutionen

DEN PÆDAGOGISKE PRAKSIS SET I LYSET AF BEGREBET HANDLEKOMPETENCER

De studier, der sammenlignede forskellige daginstitutionsformers betydning for børns udvikling generelt, og som derigennem har indfanget resultater, der kan pege på daginstitutionens betydning specifikt for socialt udsatte børn, præsenterer ikke særskilte tilrettelagte pædagogiske interventionsprogrammer. Alligevel er undersøgelsernes resultater interessante i denne sammenhæng, fordi det at være i daginstitutionen i sig selv kan opfattes som en form for pædagogisk intervention, eftersom det viser sig, at dette alene medvirker til at skabe positive udviklingsmuligheder for udsatte børn. Resultaterne af de inddragede studier peger således i retning af, at daginstitutionen som helhed byder ind med pædagogiske indsatser, der har betydning for det udsatte barns kompetenceudvikling. Faktorer som tid mellem barn og voksen såvel som pædagogiske medarbejderes uddannelse og derigennem deres mulighed for at tilrettelægge fagligt funderede pædagogiske rammer kan således antages at medvirke til udvikling af kompetencer.

Weikart et al. (1970, 1978) belyser som nævnt tidligere effekter af indsatsformer for udsatte børn. Det, der karakteriser en 'god pædagogisk praksis' her, er en dagligdag i daginstitutionen, som bygger på vekselvirkning mellem leg og mere undervisningsrettede aktiviteter. Resultater af undersøgelserne peger i retning af, at indsatser, der inddrager børnenes egne initiativer i forløbet, kan have afgørende betydning på længere sigt i ungdoms- og voksenlivet.

Den gode kvalitetsinstitution ('best practice')

Et nøglebegreb i forbindelse med den pædagogiske praksis er som skitseret ovenfor begrebet *kvalitet*. Den gode kvalitetsinstitution kan på baggrund af de identificerede studiers beskrivelse af den pædagogiske hverdag især defineres i forhold til ledelsens og personalets uddannelsesniveau og samspillet mellem barn og voksen. Flere af de gennemgåede studier understreger, at daginstitutionens kvalitet har betydning for børnenes udvikling.

De amerikanske forskere McCartney et al. (1985) peger fx i en undersøgelse af forskellige daginstitutionsprogrammer på, at daginstitutioner med høj kvalitet medvirker til at øge børns sprogudvikling og sociale færdigheder. De engelske forskere Sylvia og Sammons (Sammons et al. 2003) har som tidligere nævnt undersøgt forskellige daginstitutionsformer i England, og undersøgelsen peger på, at kvaliteten af den pågældende daginstitution er betydningsfuld for barnets kognitive og sociale udvikling. Begrebet *den gode kvalitetsinstitution* kan derfor bruges som et billede på den type institution, der kan være foregangseksempel i arbejdet med at støtte udsatte børns udvikling.

Den gode kvalitetsinstitution er kendetegnet ved at leve op til de nævnte krav om

- **De pædagogiske medarbejderes tætte kontakt til børnene**
- **Høj faglig kompetence hos de pædagogiske medarbejdere**
- **Inddragelse af tilrettelagte læringsprogrammer**

Det pædagogiske indhold er kendetegnet ved en kombination af læring og leg i grupper, og der er endvidere fokus på forældreinddragelse.

Et dansk forbehold

Som nævnt tæller de undersøgte studier både amerikanske og europæiske, herunder danske, studier. Mens de udenlandske undersøgelser peger på signifikante resultater i forhold til interventionsindsatser for udsatte børn, så dokumenterer tidligere undersøgelser af danske institutioner væsentlige barrierer for at sætte så systematisk ind (se fx Jensen 2005) med den type indsatser, der skitseres. I denne forskning peges på flere samvirkende faktorer, såsom samfundspolitiske, personalemæssige og institutionelle forhold, som viser sig at spille sammen og på negativ måde medvirke til, at

udsatte børn ikke i samme grad som andre mere velfungerende børn får så store udviklingsmæssige fordele ud af hverdagslivet i daginstitutionen, som det ifølge internationale studier er muligt.

Det danske forskningsfelt er veldokumenteret i forhold til daginstitutionens supplerende og stimulerende funktion for velfungerende børn, men der er fortsat behov for at udvikle viden om, hvilke pædagogiske interventionsformer der kan implementeres i danske daginstitutioner og medvirke til udvikling af kompetencer hos udsatte børn i forhold til at bryde negativ social arv (se fx Jensen 2005, Palludan 2005).

FIRE ANBEFALINGER

På baggrund af den gennemgåede forskning kan der formuleres fire anbefalinger til, hvordan den pædagogiske opmærksomhed bør øges i indsatsen over for udsatte børn i daginstitutioner. Målet er, at daginstitutioner bliver steder, som opbygger de voksnes handlekompetencer, så de kan støtte de udsatte børn i deres handlekompetenceudvikling. Der er særligt sat fokus på følgende fire steder at sætte ind for at styrke egen opmærksomhed på udsatte børns kompetenceudvikling og muligheder:

Modvirke marginalisering

For det første skal der udvikles indsatsformer, der kan modvirke marginalisering af udsatte børn. Dette kan gøres på flere måder, men en vigtig forudsætning er, at de pædagogiske medarbejdere i fællesskab udvikler redskaber til at identificere de væsentlige eksklusionsprocesser, som kan være på færde i hverdagen i daginstitutionen mellem børnene (jf. Palludan 2005). En anden forudsætning er at arbejde bevidst og systematisk på at øge sin pædagogiske opmærksomhed på de eksklusionsprocesser, som selve pædagogikken kan bidrage til (se også kap. 2 og 11).

Relationer mellem barn og voksen

For det andet skal indsatsen prioritere samspillet mellem barn og voksen, hvor den voksne udviser empati og forståelse for det enkelte barn. Arbejdet med positive forventninger giver barnet en positiv selvværdsfølelse. Anerkendelse af barnets kompetencer (jf. bl.a. Sammons et al. 2003) og det tillidsopbyggende stabile samspil mellem barn og voksen er afgørende aspekter af positive sociale relationer, der opbygger grundlaget for udvikling og videreudvikling af handlekompetencer.

Tilrettelagte læringsprogrammer
For det tredje viser forskningen, at indsatser, der bygger på målrettede og systematiske, dvs. tilrettelagte, pædagogiske læringsprogrammer, har stor chance for at fremme børns sociale kompetencer. Dette er gennem programmer, der samtidig styrker barnets læringskompetencer ved at styrke dets evne til selv at tage initiativer og evne til at foretage andre former for selvstændige handlinger (jf. bl.a. van Kuyk 2001).

Et bredere sigte – sammenhæng
For det fjerde har flere studier anlagt et mere økologisk perspektiv, der påviser gode effekter af at inddrage hele barnets samlede miljø, dvs. søger at skabe sammenhæng mellem barnets omgivelser hjemme, herunder forældrene, barnets netværk og daginstitutionen. Men også tværfagligt samarbejde påpeges som noget centralt. Endelig kan der findes studier, der inddrager sundhed og ernæring i indsatsen i samarbejde med fx sundhedsplejersker, og også dette ser ud til at have positiv effekt, om end der ikke er påvist entydige resultater (Anderson 1983).

Det er her, VIDA-projektet tager afsæt – i bestræbelsen på at udvælge fokuspunkter, som efter stor sandsynlighed vil styrke børns sociale og læringsmæssige handlekompetencer. Efterfølgende opsummeres de perspektiver af den gennemgåede forskning med henblik på at reflektere over og diskutere andre studiers erfaringer i relation til VIDA-projektets intentioner.

NYE PERSPEKTIVER

Et dobbelt interventionsperspektiv
Til sidst skal der kort nævnes to typer konsekvenser for VIDA-projektet, som bliver tydelige på baggrund af forskningsoversigten. Som det er fremgået, retter de fire interventionsformer, der er identificeret i forskningen, sig mod de udsatte børn og mod det daglige liv i institutionen. I VIDA-projektet er det en målsætning at kombinere to samtidige indsatser, der både retter sig mod børnenes og de pædagogiske medarbejderes udvikling af handlekompetencer og mod minimering af eksklusionsprocesser. Dette dobbelte interventionsperspektiv er centralt i forståelsen af det pædagogiske arbejde med udsatte børn, hvor det pædagogiske personale udvikler kompetencer til konstant og adækvat at forandre den pædagogiske praksis på måder, så der tages højde for problematikken om social arv og udsatte børns særlige behov.

En anden pædagogisk tilgang

I de gennemgåede studier er der ofte en vis tendens til at lægge meget vægt på udviklings- og klinisk psykologisk funderede tilgange og i mindre grad det socialpsykologiske og sociologiske perspektiv som det, der er lagt op til i VIDA-projektet. Hvis vi lægger for stor vægt på de snævre individualpsykologiske perspektiver, risikerer det i sig selv at kunne medvirke til at fastholde og forstærke et fokus på de udsatte børns problemer og begrænsninger frem for kompetencer og ressourcer, og hele grundsynet kan dermed være en risiko i sig selv, idet dette kan få en stigmatiserende virkning (se også kap. 2, 11 og 12). Denne form for retorik og forskningsmæssige interesse, som udtrykkes i en problembaseret tilgang, er altså med til at øge risikoen for marginalisering på et samfundsmæssigt niveau.

I forbindelse hermed er det en vigtig pointe, at VIDA-projektets interventionsindsats retter sig mod at fremme alle børns udvikling af handlekompetencer og sigter mod at støtte udsatte børn i deres kompetenceudvikling, samtidig med at den pædagogiske opmærksomhed fokuserer på social eksklusion og søger marginaliseringsrisici minimeret. På den måde adskiller VIDA-projektets interventionsindsats sig fra mange af de tidligere indsatsformer i daginstitutioner, som er gennemgåede i forskningsoversigten. Studierne har givet anledning til at udpege nogle vigtige områder at sætte fokus på, når interventionen skal styrke udsatte børns livschancer i bred forstand.

FORSKNINGSOVERSIGTENS TILRETTELÆGGELSE OG FORMÅL

Forskningsoversigten er resultatet af en litteratursøgning foretaget i perioden december 2005 til marts 2006. Oversigtens formål er at undersøge interventionsindsatser rettet mod socialt udsatte børn i daginstitution. Centralt i forskningen om daginstitutionens betydning for socialt udsatte børn placerer de studier sig, der metodologisk er karakteriseret ved at anlægge et kvasieksperimentelt eller randomiseret kontrolleret design, dvs. studier der undersøger effekt af tilrettelagte pædagogiske interventioner.

Eksempel på refleksionsspørgsmål

Hvordan tilgodeser pædagogikken i dit dagtilbud diversiteten i børnegruppen, og hvordan kan den medvirke til aktiv deltagelse for alle børn?

Læs mere:

Anderson, D.R. (1983). "Prevalence of Behavioral and Emotional Disturbance and Specific Problem Types in a Sample of Disadvantaged Preschool-Aged Children" i *Journal of Clinical Child Psychology*, 1983, Vol. 12, No. 2, p. 130-136.

Anderson, B.E. (1992). "Effects of day-care on cognitive and socioemotional competence of thirteen year old Swedish schoolchildren" i *Child Development*, 63, p. 20-36.

Christensen, E. (1996). *Daginstitutionen som forebyggende tilbud til truede børn – en undersøgelse af 769 daginstitutioner*. København: Socialforskningsinstituttet.

Connel, C. & Prinz, R. (2002). "The Impact of Childcare and Parent-Child Interactions on School Readiness and Social Skills Development for Low-income African American Children" i *Journal of School Psychology*, Vol. 40, No.2, p. 177-193.

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

McCartney et al. (1985). "Day care as intervention: Comparisons of varying quality programs" i *Journal of Applied Developmental Psychology*, Vol. 6 (2-3), p. 247-260.

Palludan, C. (2005). *Børnehaven gør en forskel*. København: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.

Petersen, K.E. (2008). *Daginstitutioners betydning for udsatte børn – en forskningsoversigt*. HPA-Serie 1. Danmarks Pædagogisk Universitetsforlag. www.dpu.dk/hpa/publikationer

Sammons, P. et al. (2003). "Measuring the impact of pre-school on childrens social/behavioural development over the pre-school period" i *The Effective provision of preschool education (EPPE) project, technical paper 8b*. Institute of Education, University of London.

Sammons, P. et al. (2004). *The effective provision of preschool education*. Report on age 6 Assessment. Institute of Education, Department of London, Technical paper 9.

Schweikart et al. (1986). "Consequences of three preschool curriculum models through age 15" i *Early child research quarterly 1*, p. 15-45.

Schweinhart et al. (1993). *Significant Benefits: The High/Scope Perry Preschool Study through Age 27*. Ypsilanti, Michigan: High/Scope Press.

Søegaard Larsen, M. et al. (2011) *Programmer for 0-6 årige med forældreinvolvering i dagtilbud. En forskningskortlægning.* Clearinghouse – forskningsserien 2011 nr. 08. Dansk Clearinghouse for uddannelsesforskning, Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Aarhus Universitet.

van Kuyk, J.J. (2001). *Pyramid Educational Method for 3 to 6 year old children: Theory and Research.* Paper presented at the Annual Conference of the National Association for the Education of Young Children, National Institute for Early Childhood Professionel Development (Washington D.C. p. 1-26).

Weikart et al. (1970). *Longitudinal Results of the Ypsilanti Perry Preschool Project.* Ypsilanti, Michigan: High/Scope Press

Weikart et al. (1978). *The Ypsilanti Preschool Curriculum Demonstration Project-Preschool Years and Longitudinal Results*. Monographs of the high/scope educational research foundation, number four, Ypsilanti, Michigan.

For opdateret indsigt i kapitlets vidensområde anbefales følgende reference: Albæk Nielsen, A. & Christoffersen, M. (2009). *Børnehavens betydning for børns udvikling. En forskningsoversigt*. København: SFI 09:27.

PÆDAGOGISK ARBEJDE MED SOCIALT UDSATTE BØRN I DAGINSTITUTIONER – ET DIDAKTISK PERSPEKTIV

Dette kapitel sætter fokus på det pædagogiske arbejde med socialt udsatte børn, som retter sig mod målet at fremme deres livschancer og give dem mulighed for at fremme deres handlekompetencer og dermed også modvirke social eksklusion. En opregning af pædagogiske principper i arbejdet med udsatte børn peger umiddelbart på to modstridende tilgange til den pædagogiske praksis, som vi har set det i tidligere forskning. Den første vægter relationen mellem børn og voksne, den anden livet i børnegruppen. På baggrund af VIDA-projektets teoretiske grundlag betyder dette i praksis dog ikke et enten-eller, men derimod et både-og, for udviklingen af udsatte børns handlekompetencer kræver et samspil af forskellige pædagogiske principper.

Af *Stig Broström – bearbejdet af Jakob Haahr-Pedersen*

Med afsæt i en række amerikanske studier og internationale interventionsprojekter (se kap. 14) og almen børnehavedidaktisk tænkning, der bl.a. indgår i arbejdet med de pædagogiske læreplaner (se kap. 13), kan der uddrages nogle pædagogiske principper, som må tages i betragtning ved udarbejdelsen af en strategi for pædagogisk intervention over for socialt udsatte børn set i et handlekompetenceperspektiv. Pædagogiske principper skal forstås som de pædagogiske medarbejderes bevidste holdning, der er integreret i kroppen, og som bringes i anvendelse i hverdagslivets mangfoldige situationer. Med andre ord nogle integrerede forståelser, der får indflydelse på de måder, pædagogiske medarbejdere arbejder og er i samspil med børnene på.

Alle de gennemgåede forskningsprojekter og pædagogiske udviklingsprogrammer (se kap. 14), der med VIDA-projektets terminologi synes at give støtte til børns handlekompetence, refererer til institutioner med et vist pædagogisk ressourcegrundlag. Således er der tale om institutioner, hvor der er et samspil med børnenes forældre og en inddragelse af familierne, tilstedeværelse af professionelle pædagoger (et bachelorniveau), en rimelig pædagognormering (en pædagog til otte børn) og et forløb over tid (mindst to år med daglige aktiviteter af mindst to en halv times varighed).

Foruden disse rammebetingelser som nødvendig forudsætning er pædagogikken i de ovennævnte projekter karakteriseret ved en række pædagogiske principper, der så at sige tager udgangspunkt i barnet og/eller pædagogen og i hverdagen i institutionen med henblik på udviklingen af kompetencer, som på mange måder modsvarer de ideelle handlekompetencer, der karakteriserer VIDA-projektet.

Der lægges fx vægt på barnets selvstændighed og egen aktivitet, og at det udfordres til at være problemløsende både i forhold til intellektuelle spørgsmål og i forhold til at håndtere livet i børnegruppen. Disse kompetencer indgår i VIDA-projektet som *ideelle sociale færdigheder* og *ideelle læringsfærdigheder*. Det er også vigtigt, at barnets symbolfunktion opøves, og at der lægges vægt på barnets leg, både den frie og selvinitierede leg og leg, hvor pædagogen er støttende. Barnet skal lære at lære i leg, hvilket i VIDA-projektet er indskrevet under de *ideelle læringsfærdigheder*. Derudover lægges der vægt på andre udviklingsområder og basisfærdigheder som sprog og læsning, initiativ og sociale relationer, krop og bevægelse, musik, klassifikation, rækkefølge og mønstre, tal, rum og tid. Disse ligger også i arbejdet med pædagogiske læreplaner. Det er ligeledes vigtigt, at pædagogen er aktiv og initiativrig, udfordrer barnet, har et tæt omsorgsfuldt forhold til barnet og skaber et positivt klima og trygt miljø.

I forlængelse heraf bør hverdagen bestå af selvinitierede aktiviteter, aktiviteter i mindre grupper og storgruppeaktivitet. Den skal være struktureret med faste rutiner, som børnene er fortrolige med, og de fysiske omgivelser inde og ude skal være gennemtænkte og velorganiserede.

På baggrund af ovenstående kan følgende seks principper antages at være væsentlige og relevante i bestræbelsen for at udvikle *god praksis*:

1. Et aktivt og empatisk forhold mellem pædagogisk medarbejder og barn (børn)
2. Forholdet børn-børn, et aktivt liv i børnefællesskabet
3. Læring og udvikling via virksomhed (forpligtende praksisfællesskab mellem børn og pædagogiske medarbejdere)
4. Barnet trives, lærer og udvikler sig via leg
5. Bevidst refleksion vedrørende pædagogikkens indhold
6. Det fysiske miljø inde og ude

TO TILGANGE TIL DEN PÆDAGOGISKE PRAKSIS

Samlet set kan de nævnte principper umiddelbart pege på en række modsigelser, fordi de repræsenterer to grundlæggende tilgange til den pædagogiske praksis.

Den *ene* tilgang antager, at *de pædagogiske medarbejdere gennem intervention* har mulighed for at bidrage til børns sociale handlekompetencer og læringshandlekompetencer. Med andre ord arbejder den pædagogiske medarbejder på at blive en del af børnefællesskabet for at hjælpe og støtte de udsatte børn. Naturligvis kan den pædagogiske medarbejder ikke blive et ægte medlem og en egentlig legekammerat, men kan på baggrund af kendskab til legens væsen udvikle relationer i legen og herigennem give støtte til de udsatte børn. Her vægtes pædagog-barn-relationen. Ofte hentes inspiration i Lev Vygotskys (1978) idé om *zonen for nærmeste udvikling* og Barbara Rogoffs (1990) begreb *vejledt deltagelse*. Gennem vejledt deltagelse, hvor den pædagogiske medarbejder og barn sammen gennemfører aktiviteten, kan den pædagogiske medarbejder langsomt hjælpe barnet til at opbygge sociale relationer. Barnet udfører handlinger, det ikke mestrer alene, men i samarbejdet med den voksne tilegner det sig lidt efter lidt sociale teknikker og færdigheder, således at det på et tidspunkt mestrer disse selvstændigt. Med Vygotskys begreb om zonen for nærmeste udvikling kan man sige, at den pædagogiske medarbejder og barnet konstruerer denne nærmeste udviklingszone, hvorigennem barnet presses, men også støttes i at tilegne sig ny viden og færdigheder (se også Bruner 1985).

Den *anden* tilgang vægter først og fremmest *det aktive liv i børnegruppen – livet børnene imellem*. Denne forståelse opfatter det som et paradoks, at den pædagogiske medarbejder skal intervenere for at få det udsatte barn til at blive anerkendt og optaget i børnefællesskabet. Noget sådan kan den pædagogiske medarbejder pr. definition ikke, da det netop er børnefællesskabets egen logik, der er bestemmende for barnets inklusion eller eksklusion. Børns liv i daginstitutionen er et liv mellem og sammen med andre børn. Her bliver det individuelle barn konfronteret med de andre børns idéer og viljer (Frønes 1994). Her er barnet indbegrebet af en børnekultur – et liv skabt for børn og af børn – der inden for visse grænser har sin egen børnelogik. Selv om de voksne viser omsorg for børnene og 'holder dem i hånden', så er det enkelte barn spillet ud i børnefællesskabet, hvis normer, holdninger og logik det på godt og ondt må lære at håndtere. Men som vi har set tidligere (kap. 2 og 11), er den måde, de pædagogiske medarbejdere udfolder den pædagogiske praksis, i høj grad med til at skabe rummet for henholdsvis inklusion og eksklusion.

Hvor man i første tilgang vægter relationen mellem børn og voksne og den voksnes mulighed for at give positiv støtte, satser den anden tilgang på, at livet i børnegruppen kan iværksætte en positiv spiral: At børnefælles-

VIDA

skabet styrker barnets individuelle og personlige kompetencer – selvværd og selvtillid – som så igen giver grundlag for at mestre livet i børnefællesskabet. Samspillet med voksne og samspillet med børnene må udformes på en sådan måde, at det enkelte barn får mulighed for at se sig selv som noget særligt, en unik person og samtidig også som en person, der magter det sociale samspil og de opgaver, der knytter sig hertil – altså ser sig selv som en del af kollektivet (jf. kap. 4 om individuelle og kollektive identiteter).

Et samvirke af pædagogiske principper

Dette behøver dog ikke betyde et enten-eller, men hellere et både-og. Til eksempel betones betydningen af børns samvær med børn uden voksenintervention *og* betydningen af voksnes samspil med børn, hvor den pædagogiske medarbejder har mulighed for at støtte det enkelte barn *og* samspillet mellem børnene. Her er naturligvis ikke tale om et enten-eller-forhold, men netop om et samvirke af principper. De to principper skal virke sammen og supplere hinanden. Hvis man som pædagogisk medarbejder kun satser på livet i børnefællesskabet, er der risiko for, at de socialt udsatte børn ikke får fodfæste, at de så at sige udelukkes og ekskluderes af børnefællesskabet. Og hvis pædagogikken overvejende ses som et voksen-barn-anliggende, får barnet måske nok mulighed for via voksenstøtte at erhverve sig kompetencer, men måske magter det kun at anvende disse i en voksenstyret sammenhæng. Man kan kritisk sige, at der blot er tale om øvelser afsondret fra virkeligheden. Barnet skal have mulighed for at afprøve sine kompetencer i børnefællesskabet og lidt efter lidt – med støtte – komme til at mestre disse selvstændigt. Det er således nødvendigt for en personalegruppe at udvikle pædagogiske strategier, der sammentænker de to ovennævnte tilgange.

FORHOLDET MELLEM PÆDAGOG OG BARN

De professionelle voksnes opgave er at udforme pædagogiske aktiviteter for og med børnene, altså at tage initiativer for at bidrage til børnenes læring og udvikling. Denne kompetence udvikles løbende gennem pædagogens professionelle virke. Men foruden at tage initiativer til interaktion skal pædagogen også skabe muligheder for, at børns skabende virksomhed kan være med til at producere en børnekultur – et børnefællesskab. Børnenes egen kultur og livet i børnegruppen har en helt anden dynamik end samværet med forældre og pædagoger. Men på trods af at forholdet mellem barn og pædagog principielt er asymmetrisk, da den voksne har flere erfaringer og mere viden end børnene, og barnet er objekt for pædagogens ar-

bejde (Dencik 1994), så bestræber pædagogen sig almindeligvis på at forstå barnet, tage dets perspektiv og etablere en anerkendelsesrelation (Bae 1996).

I børnegruppen derimod kan det enkelte barn ikke forvente at møde en sådan umiddelbar indlevelse og forsøg på forståelse. Her må det selv gøre sig fortjent til at opnå kontakt og accept. Når livet i børnegruppen således tvinger barnet til at reflektere over og udforme strategier til at opnå social kontakt, må det antages, at daginstitutionen kan give gode muligheder for udvikling af børns sociale handlekompetencer og læringshandlekompetencer.

Men pædagogen indgår endvidere i en aktiv sproglig og kropslig dialog og etablerer derved fælles handlinger med barnet. Pædagogen støtter barnet i at opnå omverdenserfaringer og positive erfaringer med andre børn. Pædagogen gennemfører sammen med barnet sproglige, kropslige og sociale aktiviteter, der er rettet mod et for barnet interessant og væsentligt meningsgivende indhold. Endvidere er det vigtigt, at pædagogen viser barnet, hvordan et socialt hensigtsmæssigt samspil etableres og vedligeholdes. Handlekompetencerne er kontekstafhængige, dvs. barnet har mulighed for at tilegne sig de kompetencer, hverdagslivet forlanger, og bruge disse i denne kontekst. Kompetencerne er situeret i såvel hverdagslivet, den social-kulturelle kontekst og i barnet selv – dets psykologiske forudsætninger – altså dobbeltsitueret som det beskrives i VIDA-projektet (bl.a. i kap. 10). Barnet er til enhver tid bærer af en mental struktur, der udgør dets psykologiske potentiale, som det anvender i mødet med nye udfordringer i hverdagslivet – den social-kulturelle handlingskontekst. I mødet med det nye bruger det sine allerede erhvervede handlekompetencer, som det tilpasser og videreudvikler, således at disse kan fungere i den nye handlingskontekst. Her indretter barnet sig i overensstemmelse med de andre børn og voksnes krav og forventninger, og det udtrykker sine egne idéer og handlinger. Gennem disse interaktioner med andre bidrager barnet til både at forandre sig selv (egne psykologiske forudsætninger) og omverdenen (den social-kulturelle kontekst), hvorigennem barnet opnår nye handlingskompetencer.

Kvaliteter ved samspillet mellem pædagog og barn

Samspillet mellem pædagog og barn eller børn er et centralt omdrejningspunkt (se også forskningsoversigten, kap. 14). For at denne dialog og dette samspil får en støttende og udviklende karakter, må de rumme en række kvaliteter/karakteristika, som vi løbende har omtalt i de øvrige kapitler.

- Pædagogen behandler alle børn med værdighed, ordentlighed og ud fra anerkendende praksis
- Pædagogen tilpasser sig barnet og følger dets initiativ
- Pædagogen taler med barnet om forhold, det er interesseret i
- Pædagogen giver ros og anerkendelse for det, barnet kan
- Pædagogen hjælper barnet til at fokusere dets opmærksomhed, så der opstår en fælles oplevelse af ting i omgivelserne
- Pædagogen giver mening til barnets oplevelse af omverdenen ved at beskrive deres fælles oplevelser og ved at vise følelser og entusiasme
- Pædagogen uddyber og giver forklaringer på det, de oplever sammen
- Pædagogen hjælper barnet med at kontrollere sig selv ved på en positiv måde at sætte grænser og vejlede det til positive alternativer
- Pædagogen viser, at hun selv er god til noget konkret, og at det giver energi og motivation
- Pædagogen viser, at der er ting, hun ikke er god til, og anerkender, at andre kan være bedre til dette konkrete, uden at det medfører en værdisættelse af personer ud fra disse isolerede færdigheder

Forholdet til de voksne er af betydning. Børnene opholder sig i mange timer i daginstitutionen, hvorfor de har brug for imødekommende voksne, der forholder sig til børnene med empati, er nærværende, varme, opmærksomme og indfølende, voksne, der kan lide børn, og som viser det, voksne, der lytter til dem, tager dem alvorligt, viser tillid og giver omsorg. Men også voksne, som kan følge børns humor, dvs. voksne med glimt i øjet.

Alle pædagogiske medarbejdere må vise, at der er glæde forbundet ved at være sammen: De skal følge barnets interesser og initiativer, således at der kan opstå en fælles opmærksomhed og oplevelse, hvilket giver barnet en positiv oplevelse.

Men de pædagogiske medarbejdere må også aktivt tage initiativ til, at noget bestemt sker. Der kan være tale om iscenesættelse af særlige motoriske forløb, fx at børn og voksne bygger en forhindringsbane på legepladsen eller på stuen, eller at den pædagogiske medarbejder introducerer børnene til nye male- og tegneteknikker og materialer. Det kan også være et målrettet initiativ til iværksættelse af støtte til et barn eller børnegruppe på baggrund af den pædagogiske medarbejders observationer af børnene.

EKSKLUDERET AF BØRNEFÆLLESSKABET

Nedenstående praksisbeskrivelse (Broström 1998) er et eksempel på pædagogens initiativ på baggrund af observationer. Observationen og beskri-

velsen af tre drenges samspil viser, at det kan være vanskeligt for nogle udsatte børn at blive inkluderet i samvær med kammerater. I beskrivelsen mødes drengen Niels af afvisning og ligegyldighed, og spørgsmålet er, om og i hvilket omfang de professionelle kan give støtte til denne dreng. Beskrivelsen er samtidig også et eksempel på, hvordan en konkret case kan analyseres på baggrund af teoretiske begreber.

Jeg vil også lege i teltet

To femårige drenge, Mads og Søren, leger på stuen om formiddagen. De arbejder energisk med at sætte et indendørs telt op. Ved et bord i nærheden sidder en voksen, HANNE, der sammen med fire piger syr tæpper. De to drenge ser på deres fælles værk og kravler ind i teltet. Mads kravler ud og strammer en snor. En tredje jævnaldrende dreng, Niels, står og ser på dem. Efter lang tid spørger han: "Må jeg være her?" "Nej, du må ej, for vi er to ikke tre", svarer Mads. Niels siger ikke noget, men løber hen til en dreng, der sidder ved et bord og hører båndoptager. Niels kigger på ham, ser sig omkring og går tilbage til teltet. Her står han og ser på Mads og Søren, som arrangerer teltet.

Niels vender sig mod HANNE, Niels spørger HANNE: "Må jeg også være derinde?" HANNE svarer på spørgsmål fra pigerne: "Der er fire puder og tre tæpper." Niels siger til HANNE: "Jeg vil også være i teltet". HANNE ser på ham og siger: "Der må kun være to." Hun henvender sig til alle tre drenge: "Hvad skal I lege?" Niels gentager: "Jeg vil også lege i teltet." HANNE ser på alle tre drenge og siger: "Der kan godt være en til." Niels ser på de to drenge og siger [hoverende]: "Ha, ha Mads, jeg må godt være der." Derefter går han ind i teltet. Mads og Søren siger ikke noget. Inde i teltet løser Mads knuden på en pose, som er fastspændt på teltet. Uden at se på Søren og Niels siger han: "Vi lægger den ovenpå toppen." Herefter går han ud af teltet efterfulgt af Niels, som kigger intenst på, hvad han laver. Mads lægger posen på toppen af teltet og begynder at spænde den fast. Niels siger [i et forsøg på at være imødekommende]: "Vi skal binde den fast." Uden at se på ham siger Mads: "Nej, den skal ikke bindes." Niels siger med lav [og forsagt] stemme: "Nej, jeg ved det ikke." Herefter trækker Niels sig lidt væk, går hen på siden af teltet og betragter nogle stropper nede ved gulvet. Så siger han henvendt til Mads: "De skal sidde i jorden." Mads ser ikke på ham og svarer ham ikke. Niels løber rundt om teltet, går ind i det og vælter rundt. Så finder han en lommelygte. Han stikker hovedet ud af teltet og siger henvendt til drengene: "Skal jeg vise jer, hvad man kan med lygten?" Men ingen af drengene svarer ham. Niels forsøger igen: "Mads, se her. Den er for lille. Mads, se her." Han lyser sig med lygten i øjnene, men modtager ingen respons.

VIDA

Nu kommer en anden voksen, SYS, ind på stuen. Hun spørger: "Er der nogen, der har set et par sutsko? Brian mangler sine." Niels rejser sig og henvender sig til SYS: "Nej, for man må ikke have sutsko på i teltet". SYS reagerer ikke på Niels' bemærkning.

Niels tager et nyt initiativ. Han henvender sig til Søren: "Jeg skal ordne noget herhenne". Men han får ingen reaktion. Niels siger mere direkte til Mads: "Mads, jeg skal ordne noget herhenne". Hertil svarer Mads: "Alt er i orden, giv mig lygten." Han venter ikke på reaktion, han tager lygten fra Niels. Niels forsøger [forsigtigt]: "Vi skal ikke have lys herinde", hvortil Mads siger: "Jo, vi skal se noget."

Niels svarer ikke men går ind i teltet og siger til Mads: "Prøv at sætte lygten på væggen." Mads svarer ikke, og Niels går ud af teltet. Han stikker hovedet ind og siger til Mads: "Prøv at se lygten ude på teltet." Mads siger: "Der kommer lys nu." Niels kravler ind i teltet igen. Tager nogle puder i armene og ser på, at Mads og Søren roder med båndoptageren. Lidt efter siger Niels: "Må jeg også." Ingen reagerer på ham. Niels siger højere og direkte henvendt til Søren: "Må jeg også høre, hvad det er for musik." Søren siger: "Nej, for jeg ved, hvad det er for noget musik. Nej, for jeg ved, hvad det er." Niels sidder lidt, rækker derefter ud og tager båndoptageren. Søren råber: "Nej, du ødelægger den." De vælter rundt i teltet og smider rundt med puderne. Der lyder høje lyde, og de slår på hinanden. HANNE råber til dem: "Teltet går i stykker. Hold nu op. Det kan teltet ikke holde til." Denne voksenkommentar får børnene til at stoppe.

Niels kommer ud af teltet og kigger på HANNE. Han går tilbage til teltet og ser på, hvad Søren gør. Søren siger: "Jeg bliver vanvittig på én". "Hvad for én?" spørger Niels. "Walkman'en" svarer Søren og fortsætter: "Hvornår kan den noget?" Herefter kigger han op på observatøren og siger: "Niels er rigtig dum, fordi han bander. Han siger for fanden." Niels svarer straks: "Det må man godt, hvis det gør rigtig ondt." Søren siger blot til Niels: "Du sidder på ledningen, hvorfor gør du det?" Niels flytter sig og går ud. Mads lukker teltet i efter ham.

ANALYSE

I det følgende skal ovenstående case analyseres i relation til *ideelle sociale handlekompetencer*, som blev fremstillet i kap. 10, men også i forhold til antagelser om eksklusionsrisici gennem den pædagogiske hverdag, som er skitseret i kap. 2.

Søren og Mads leger godt, men må på pædagogens foranledning lade Niels være med. Niels er blevet holdt udenfor mange gange tidligere, hvil-

ket formentlig resulterer i den meget uheldige bemærkning "ha, ha Mads, jeg må godt være der". Netop den bemærkning kan understøtte Mads og Sørens uvilje over for Niels. Udtalelsen er et eksempel på, at Niels ikke rigtig magter de sociale signalers virkning, eller det er måske en (forståelig) reaktion på mange tidligere afvisninger.

Det ville være forkert blot at forstå Niels' reaktion som manglende sociale handlekompetencer. Nok er bemærkningen ikke fremmende for det sociale samspil, men han udtrykker dog herigennem elementer af *ideel social viden*:

- Viden om, hvordan det *føles* at blive socialt ekskluderet
- Viden om de *magtforhold*, der er til stede i de sociale samspil, han indgår i
- Viden om *grundlæggende moralske principper*, her om, hvad der er godt og ondt i samspillet

Niels tager flere initiativer med henblik på at etablere et samspil. Han betragter de to kammeraters handlinger og forsøger at skabe tilsvarende handlinger. Han foreslår fx med klare sproglige vendinger at binde posen fast og sætte stropperne fast i jorden (gulvet), og senere forsøger han energisk at skaffe opmærksomhed ved hjælp af lygten. Her udtrykker han en række (begyndende) *ideelle sociale kundskaber,* fx:

- Ved at inddrage lygten viser han, at han har viden om, hvilke *redskaber* der er relevante at bruge ved deltagelse i aktiviteterne i teltet.

Han udviser også en række *ideelle sociale færdigheder*, bl.a.:

- *Sproglige færdigheder*, som kræves for at kunne etablere kontakt med henblik på social relation
- Færdigheder i at gøre *korrekte observationer og tolkninger* af andres hensigter og adfærd

Niels bringer flere gode forslag til torvs, fx foreslår han at sætte lygten på væggen. Men han får ingen respons på sine initiativer og forslag, eller han afvises. I nogle tilfælde reagerer han ved at trække sig tilbage, fx siger han [underdanigt]: "Jeg ved det ikke", i andre tilfælde bider han afvisningen i sig og forsøger igen med nye idéer og initiativer. Set fra Niels' perspektiv udtrykker han et målrettet arbejde for at komme i samspil og kommunikation med de to drenge og viser således at beherske nogle *ideelle sociale færdigheder*:

VIDA

– Færdigheder i at *tage imod kritik* på en konstruktiv måde (han bider mange urimeligheder i sig)
– Færdigheder i at *håndtere stressede situationer på en konstruktiv måde* i socialt samspil

I det lange løb magter Niels ikke at blive afvist og overset. Legen i teltet rummer så mange interessante handlinger, som han forståeligt nok gerne vil tage aktivt del i. Således vil også han håndtere båndoptageren, og da han igen afvises, river han båndoptageren til sig, og der bliver slåskamp. Den episode fører til, at han går ud af/bliver udelukket af legen: Mads lukker teltet i efter ham. Naturligvis kan man hævde, at han i denne situation netop ikke magter en række ideelle sociale færdigheder så som at *kontrollere følelsesudbrud, forvalte og koordinere egen interesser* i forhold til motiver og interesser hos de andre, *kanalisere sin trang til (over) aktivitet* på en konstruktiv måde osv.

Episoden med konflikt og udelukkelse er ikke ualmindelig. Alle børn oplever i ny og næ ikke at få lov til at være med til at lege eller at blive udelukket undervejs i legen. Og en stor del af de socialt udsatte børn oplever det hele tiden. For et sundt barn med højt selvværd er det uproblematisk. På mange måder kan det ligefrem bidrage til væsentlige erfaringer, som barnet bruger i opbygning af sin sociale kompetence. Men børn med lavt selvværd bringer sig igen og igen i sådanne samspil og får bekræftet følelsen af ikke at være gode nok. Reaktionen er for nogle aggressivitet, mens andre bliver mere apatiske og lidt efter lidt trækker sig fra samværet med børnene. Disse børn er ofte ensomme, triste og ulykkelige.

Her må den pædagogiske medarbejder påtage sig en særdeles aktiv opgave, dvs. sikre sig, at han eller hun formår at bringe alle otte samspilstemaer i værk (Hundeide 2004). I det konkrete tilfælde med Niels er det afgørende, at Niels over tid har oplevet pædagogens solidaritet og varme følelser. Altså at pædagogen realiserer nogle af de tidligere omtalte samspilsformer. Det er fundamentet for, at Niels vil lade sig hjælpe. Pædagogen må gennem grundige observationer kortlægge samspillets dynamik og danne sig et overblik over såvel Niels' motiver og interesser som kammeraternes antipati og måske skjulte accept.

VIDA-projektet anlægger den forståelse, at alle børn har behov for *samhørighed* for at blive anerkendt og inkluderet i det sociale samvær (se kap. 2 og 11). Niels vil også gerne være med i legen. Han ønsker ikke at sabotere legen, men råder ikke (i situationen) over de nødvendige handlekompetencer, bl.a. nogle sociale teknikker. Disse skal læres og trænes. Hvor de

fleste børn tilegner sig det sociale samspils regler lidt efter lidt, må Niels have voksenstøtte. Pædagogen må så at sige tage Niels ved hånden og hjælpe ham ind i et samspil, hvor han oplever succes. Hun må dermed tilpasse sig Niels' interesse og initiativ – anerkende, at han *vil* lege med de andre og finde en vej til, at hun og Niels sammen kan fokusere på en løsning. Måske kunne pædagogen HANNE have støttet Niels ved at hjælpe ham til at bringe et nyt spændende element ind i legen, hvorved han ville opnå en vis anerkendelse eller positiv tilbagemelding, som han har så meget brug for. Hun kunne fx have foreslået Niels at hente tre soveposer ude i depotet, "for så kan I jo lege, at I er på telttur i Sverige". Måske ville Niels blive modtaget med åbne arme, hvis han troppede op med favnen fuld af soveposer. Måske ville den drejning ændre samspillets dynamik, og måske ville det være med til, at de to drenge begyndte at se på Niels med andre øjne.

Men en sådan positiv oplevelse kan ikke stå alene. Det varer lang tid, førend Niels har opbygget så meget selvværd, at han tør tage store initiativer selv. Niels skal hjælpes igen og igen. Her er pædagogens tilstedeværelse af afgørende betydning. Pædagogen skal skabe situationer, hvor hun inspirerer Niels til bestemte handlinger, og hvor hun støtter ham i at gennemføre disse. Via sådanne handlinger gives der mulighed for, at Niels skaffer sig en række handlekompetencer, bl.a. nogle sociale teknikker og færdigheder.

Pædagogen i den konkrete situation tog efterfølgende en række målrettede initiativer for at støtte Niels. Fordi han havde bevidsthed om sin situation, og fordi han gerne ville i samspil med kammeraterne, var det realistisk at tale med Niels om problemet og sammen med ham opstille en strategi. Med andre ord gjorde hun det, vi i det ottende samspilstema kalder "at vise positive alternativer ved at planlægge sammen." Pædagogen foreslog ham, at han skulle besinde sig og ikke brase ind i de andre børns leg. I stedet skulle han tælle til 10, lægge grundigt mærke til børnenes leg og overveje, hvad han eventuelt kunne tilføre legen og så stille og roligt tilbyde at påtage sig den relevante rolle.

Med andre ord hjalp pædagogen Niels til at opbygge nogle *ideelle sociale handleberedskaber*, bl.a.:

- Beredskab til at *reflektere over og lære af*, hvad der sker i de sociale situationer
- Beredskab til at *leve sig ind i* et andet menneskes situation og oplevelser
- Beredskab til at *udøve nødvendig selvkontrol* i sociale situationer

VIDA

– Beredskab til at *skabe forudsigelighed* for sig selv og andre med hensyn til, hvad der vil ske i det sociale samspil

Pædagogen og Niels observerede sammen nogle legesituationer, og Niels var ret kreativ og hurtig til at opfinde relevante måder at udvide legen på.

Niels indhentede både positive og negative erfaringer i forbindelse med afprøvning af sin nye sociale teknik. Her et af de positive eksempler:

Hvad nu hvis jeg var løve?
Mads, Søren og en tredje dreng legede jægere i junglen, der lå på lur for at skyde løver og andre farlige dyr. De plaffede løs og havde det sjovt. Niels kiggede på og fik en idé: "Hvad nu hvis jeg var løve?" Drengene kommenterede ikke hans spørgsmål, men Niels fortolkede deres kropssprog som en accept, hvorefter han trådte ind i legelandskabet. Han lagde sig på fire og kravlede snigende rundt bag nogle puder og madrasser, hvilket straks inviterede til, at der blev skudt efter ham. Mads råbte: "Jeg ramte dig" og Niels svarede: "Ja, men jeg er kun såret". Legen fortsatte.

Jo flere positive oplevelser Niels erhverver sig gennem den pædagogiske hverdag, jo mere tro får han på at kunne magte de sociale situationer positivt.

Her er det afgørende, at pædagogen er nærværende og i praksis magter at håndtere de spontant opståede situationer og relationer (se også kap. 14). Selv om pædagogen ikke selv bestandigt skal skabe relevante og overkommelige situationer for Niels, skal pædagogen være synlig. I en lang række sammenhænge kan det være tilstrækkeligt, at hun blot er fysisk og mentalt tilstede. Fordi Niels har haft mange positive oplevelser med pædagogen, hvor hun har hjulpet ham til handlinger, og hvor han har mærket hendes solidaritet, vil hendes tilstedeværelse virke opmuntrende, og den vil støtte ham i at bringe de lærte sociale handlekompetencer og læringshandlekompetencer i anvendelse.

Eksempel på refleksionsspørgsmål
Reflekter over kapitlets praksisbeskrivelse i relation til begreberne om handlekompetence og eksklusion

Læs mere:
Bae, B. (1996)."Voksnes definisjonsmakt og barns selvoplevelse" i Bae, B.: *Det interessante i det alminnelige. En artikelsamling.* Oslo: Pedagogisk Forum.

Broström, S. (1998). *Social kompetence og samvær – Vi er venner ik'?* Århus: Systime.

Broström, S. (2005). "Virksomhedsteorien – perspektiver på relationer" i Ritchie, T. (red.). *Relationer i psykologien*. København: Billesø & Baltzer,

Brostrøm, S. (2008). *Pædagogik i daginstitutionen med henblik på udvikling af børns handlekompetence*. HPA-Serie 1. Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag. www.dpu.dk/hpa/publikationer

Broström, S. & Vejleskov, H. (2009). *Didaktik i børnehaven – planer, principper og praksis*. Frederikshavn: Dafolo.

Bruner, J. (1985). "Vygotsky – A Historical and Conceptual Perspective" i Wertsch, J. (red.). *Culture, Communication and Cognition. Vygotskian Perspectives*. London: Cambridge University Press,

Dencik, L. (1994). "Børns tilegnelse af livskvalifikation for den moderne tilværelse" i *Unge Pædagoger,* nr. 7, 1994.

Frønes, I. (1994). *De ligeværdige: Om socialisering og de jævnaldrendes betydning*. København: Forlaget Børn & Unge.

Hundeide, K. (2004). *Relationsarbejde i institution og skole*. Frederikshavn: Dafolo.

Rye, H. (1997). *Tidlig hjælp til bedre samspil. Nye metoder og nye muligheder.* København: Munksgaard.

Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in Thinking*. New York: Oxord University Press.

Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in Society. The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.

VIDA

INDIVIDUEL RESILIENS OG STYRKENDE SAMSPIL

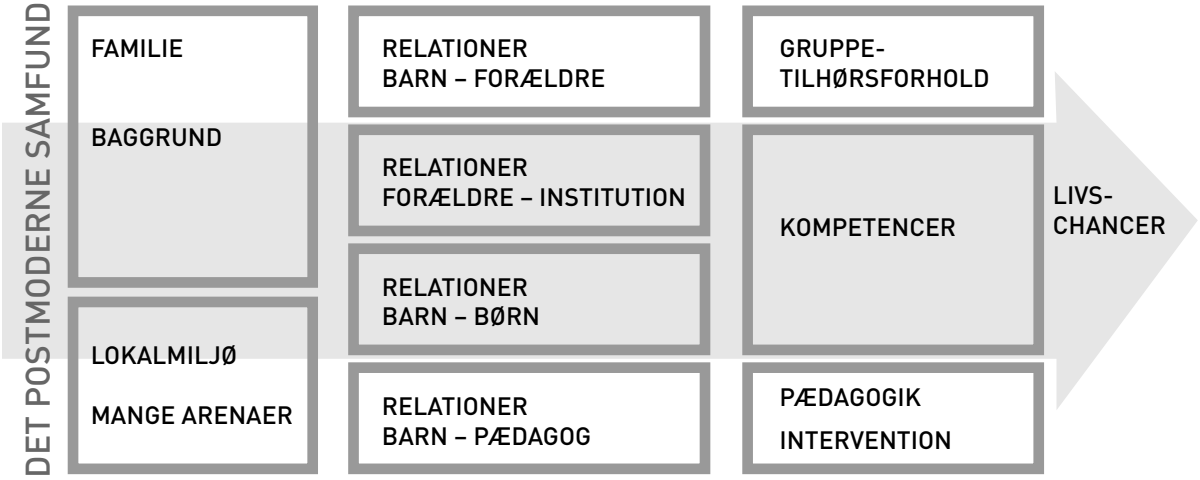
Resiliens er et af de grundlæggende begreber i VIDA-projektet, der ses som et bidrag til at forny tænkningen om samfundsmæssige tidlige indsatser for socialt udsatte børn. Begrebet er ofte bredt defineret i forskningen, men her forstår vi resiliens som individets kapacitet til at handle, nå sine mål og bruge sine evner så godt som muligt. Resiliens har således flere lighedspunkter med handlekompetence, som er et andet af VIDA-projektets nøglebegreber. Endvidere er det helt centrale i resiliensforskningen, at den lægger vægt på samspillet mellem styrkende omgivelser og individets egne styrkesider i udvikling af resiliens. Begrebet tilbyder spændende pædagogiske muligheder for at modvirke negative virkninger af social arv.

Af *Peter Berliner & Bente Jensen*

SOCIAL ARV

I denne mappes kap. 8 definerede vi social arv som *muligheder eller fravær af muligheder for at skabe sig en position som fuldgyldigt og ligeværdigt medlem af et samfund, der med stor sandsynlighed overføres fra forældregeneration til børnegeneration*, og vi fastslog, at VIDA-projektets tilgang til begrebet medtænker både familiebaggrund og -mønstre (individperspektiv), samfundsbetingede vilkår (strukturperspektiv) og processer og relationer (kulturperspektiv). Som noget hele centralt i denne tilgang opfattes de tre elementer som sammenhængende, i en forståelse af, hvad der påvirker børns livschancer fra tidligste alder (se figur 6)

Figur 6: Børns livschancer og påvirkningskilder



Fra Kan daginstitutioner gøre en forskel? (Jensen, 2005, figur 2: 36)

Social arv er således både indlejret i den aktuelle samfundsstruktur, i den konkrete familie og i barnets liv i samfundets institutioner – her daginstitutioner. I den forbindelse peger flere forskere på det forhold, at en ny type ulighed opstår som en del af den hastigt forandrende samfundsstruktur og -kultur (Putnam, 1996, Portes, 1998 ifølge Jensen et al. 2007), der stiller øgede krav til mennesker om at kunne mobilisere højt specialiserede faglige kvalifikationer i foranderlige situationer. Samme samfundsstruktur stiller ligeledes øgede krav til menneskers sociale ressourcer og netværk, dvs. tilegnelse af nye former for social kapital, som både er en kæmpe udfordring og et mulighedernes rum. Der er mange, der bliver hægtet af i denne proces, og specielt har det vist sig at være vanskeligt for socialt udsatte grupper, der netop er karakteriseret ved at være i en position, som øger risikoen for at ende uden for et fællesskab.

Samspil mellem beskyttende faktorer og børns beredskaber

Det er således både den materielle position, dvs. den økonomiske og uddannelsesmæssige kapital, og de individuelle oftest tillærte kompetencer såsom kreativitet og fleksibilitet samt handlekompetencer, der set i dette perspektiv bliver afgørende for et menneskes livschancer. Disse faktorer er jf. defi-

nitionen ovenfor indeholdt i begrebet resiliens, der i VIDA-projektet ses som en mulig fornyelse af tænkningen om social arv og samfundsmæssige indsatser, der bryder de negative mønstre ved at tage højde for sammenhængen mellem livschancer og påvirkningskilder i børnekonteksten, som figuren ovenfor illustrerede. Der er i dag en stor vidensbaggrund for at konkludere, at relativ fattigdom, ulighed, diskrimination, sindslidelse hos forældrene, mangelfuld støtte i familien, vold i familien, isolation, og forsinket udvikling er betydningsfulde risikofaktorer i børns udvikling (Ungar 2010, Werner 2009). Ligeledes ved vi, at børn kan udvikle sig og blive stærke medlemmer af samfundet, selv om de udsættes for en eller flere af disse risikofaktorer (Rutter 2009). Ifølge forskningen er dette muligt, såfremt en eller flere af følgende beskyttelsesfaktorer er til stede i børnenes opvækst: en eller flere gode relationer til en omsorgsgivende voksen, muligheder for sociale relationer i nærmiljøet og i skolen, gode støttende netværk omfattende både hjem og skole, og at barnet har lært gode færdigheder i problemløsning (en oversigt over forskningen findes hos Barter (2010) og Werner (2009)). Det er således, ifølge denne socialpsykologiske forskning, i samspillet mellem beskyttende (stimulerende) faktorer og det enkelte barns beredskaber, dvs. kompetencer og resiliens, at mulighederne i en fornyelse af pædagogikken skal findes, så den i sig selv bliver et bidrag til styrkende samspil. Dertil kommer, som vi har indkredset det tidligere (kap. 2 og 11), at pædagogikken helt overordnet skal modarbejde de (ofte) indbyggede sociale eksklusionsprocesser, der ligger som risikofaktorer, som ikke altid (kun) lader sig overvinde ved pædagogernes arbejde med positive sociale relationer.

RESILIENS

Resiliens defineres som *det at have en adfærd, der skaber gode sociale og trivselssmæssige resultater selv under modgang*. Resiliens udvikles netop i samspillet mellem individet og omgivelserne, når der er tilstrækkelig grad af protektive faktorer til stede i det omgivende miljø såsom som nærværende voksne, stimulerende læring og inklusion. Overordnet rummer begrebet både selve individets kapacitet og konkrete adfærd og de processer, der fremmer den. Man taler ifølge Werner (2009) om beskyttende faktorer og resiliens både 1) i individet, 2) i familien og 3) i fællesskaber, der rækker ud over familien, såsom venner, institutioner som daginstitution og skolen samt pædagoger og lærere. Denne definition af resiliens indebærer også – helt i tråd med VIDA-projektets tilgang til social arv-problematikken – at det at skabe gode udviklingsmuligheder for det enkelte barn rækker ud over den enkelte familie, idet det omfatter beskyttelse gennem støttende sociale net-

værk og uddannelse for udsatte børn, præget af en måske vanskelig opvækst på grund af indkomstniveau og social status.

Sagt på en anden måde kan resiliens overordnet defineres som *kapacitet til at nå sine mål selv under modgang*. Dette indebærer at kunne handle produktivt og effektivt i retning af at udnytte egne muligheder så godt som muligt i en aktuel kontekst. Som figur 6 viste det, kan disse muligheder fremmes (eller hæmmes) på flere planer i barnets liv. I en pædagogisk sammenhæng, som den VIDA-projektet placerer sig i, dækker resiliens-begrebet især over processer, der fremmer, at barnets udvikling når et tilfredsstillende resultat, og at den omtalte kapacitet udvikles, ofte til trods for at barnet har været udsat for modgang i det sociale hjemmemiljø. Resiliens omfatter både at komme sig efter svære situationer, man er udsat for, og en vedvarende kapacitet til at kunne fastholde en høj grad af engagement i livet og en følelse af trivsel. Det sker grundlæggende gennem aktiv forholden sig til og regulering af egne følelser og krop, fleksibilitet, tiltro til egne evner, oplevelse af meningsfuldhed samt engagement i livet generelt.

Den canadiske forsker Ungar (2010: 405) definerer resiliens således: Resiliens er både et individs kapacitet til at styre hen til personlige ressourcer, herunder til egen oplevelse af trivsel, og en følge af vedkommendes familie, lokalsamfunds og kulturs kapacitet til at skabe disse ressourcer. Dette sker igennem navigations- og forhandlingsprocesser. Navigationen handler om at manøvrere, således at ressourcerne nås, og at de stilles til rådighed på en måde, så de nås af individet. Forhandlingerne sker imellem deltagerne, således at de, der har brug for adgang til ressourcerne får dette – ofte gennem vedholdenhed og god forhandlingskompetence fra deres side – på måder, der indebærer, at de kan opleves som succesfulde.

Kapaciteten til at udvikle sig positivt selv under modgang er en måde at deltage i samspil med andre på og forholde sig til sin situation på. Igennem denne proces udvikles resiliens, dvs. en kapacitet til at forholde sig til en vanskelig situation på måder, så der findes løsninger og muligheder. I en institutionssammenhæng indebærer dette, at barnet udvikler en tiltro til egne evner til at håndtere både almindelige og svære situationer. Der vil gennem en læreproces dannes en kapacitet, som hurtigt kan mobiliseres igen, når en ny modgang viser sig. Som nævnt omfatter resiliens både denne kapacitet og den proces, der førte til den, og som må ske igen – på nye måder i nye samspil – for at fastholde og styrke kapaciteten hos så mange børn som muligt, dvs. på måder, der inkluderer alle børn.

Resiliens indeholder tre områder, der kaldes `jeg har´, `jeg er´ og `jeg kan´ (Grotberg 2010, 2003)

`Jeg har´ omfatter:

- Jeg har mennesker omkring mig, som jeg stoler på og som elsker mig betingelsesløst
- Jeg har mennesker, der sætter grænser for mig, så jeg ved, hvornår jeg skal stoppe, før jeg kommer i fare
- Jeg har mennesker, der viser mig, hvordan tingene skal gøres rigtigt
- Jeg har mennesker, der ønsker, at jeg skal udvikle mig til at kunne tingene selv
- Jeg har mennesker, der hjælper mig, hvis jeg er syg, er i fare eller har brug for at lære noget bestemt

Disse punkter kan sammenfattes i følgende forslag til, hvad der skal til for at udvikle resiliens:

- Tillidsfulde relationer
- Struktur og regler i hjemmet og i institutionen
- Rollemodeller blandt de voksne
- Støtte til at blive et selvstændigt bidragende individ
- Mulighed for at få den nødvendige service inden for sundhedssystemet, uddannelsessystemet, velfærdssystemet og sikkerhedssystemet

Dette sidste punkt omfatter adgang til de rettigheder, der er omfattet af FNs defintioner af sociale, kulturelle og politiske rettigheder (FN's Børnekonvention 1989).

`Jeg er´ omfatter, at jeg ser mig selv som en person, som:

- Andre kan lide og elsker
- Er glad for at gøre noget for andre, og som viser min empati med andre
- Er respektfuld over for andre og over for mig selv
- Er parat til at tage ansvar for det, jeg gør
- Er fuld af håb og forventninger om, at det går godt

Disse punkter indebærer, at barnet er klar over, at andre holder af det, og at det lærer at aflæse andres følelser og respondere på dem. Det betyder også, at barnet kan sætte sig i andres situation og dermed kan reagere på andres lidelse og/eller glæde. Endvidere omfatter det, at barnet er stolt af sig selv og har tiltro til sig selv og til fremtiden.

`Jeg kan´ omfatter, at jeg kan:

- Tale med andre om mine bekymringer og vanskeligheder
- Finde løsninger på de problemer, jeg møder

- Stoppe mig selv, når jeg har lyst til at gøre noget, der er farligt eller forkert
- Vide hvornår det er vigtigt at tale med nogen og/eller handle aktivt for at ændre en situation i positiv retning
- Finde nogen, der kan hjælpe mig, når jeg har brug for hjælp

Det betyder, at barnet kan kommunikere med andre, løse problemer (med den vedvarende indsats, der ofte skal til), regulere egne følelser og impulser samt har indsigt i, hvordan andre reagerer i bestemte situationer. Barnet kan sætte navn på følelser og vise dem i ord og handlinger, der respekterer både egne og andres rettigheder. Barnet kan aktivt søge hjælp hos andre, når det er nødvendigt.

Resiliensens fem områder

Resiliens kan således beskrives ud fra fem områder, som er: kompetence, social samhørighed, selvtillid, omsorg og aktiv deltagelse i udviklingen af lokalsamfundet. Kompetence omfatter de kognitive, sociale og adfærdsmæssige færdigheder, der gør det muligt at navigere succesfuldt gennem livet. Indikatorer for de kognitive færdigheder er blandt større børn at være god til at læse (efter at det er lært) og til at mestre tal samt have en god almen viden svarende til barnets alder. For de yngre er det aktiv deltagelse og nysgerrighed med hensyn til at lære. De sociale færdigheder omfatter det at søge sociale kontakter og at kunne vedligeholde dem, når de er skabt. Færdigheden til at få nye venner er et særligt betydningsfuld aspekt af dette.

Social samhørighed dækker over en oplevelse af at høre til og være deltagende i et socialt fællesskab. Dette skal for små børn gerne omfatte både familien og institutionen og senere kammerater og mennesker i nærmiljøet. Det mest betydningsfulde aspekt af dette er, at barnet føler, at det kan tale tillidsfuldt med et eller flere andre mennesker. Dette fremmes ved, at man i institutionen skaber et miljø, hvor man kan tale frit, og hvor der er skabt en gensidig tillid gennem erfaring med, at det er trygt og godt at tale sammen om glæder og sjov, men også om problemer og bekymringer. Dette sker gennem praksis, og ved at børnene oplever sig som beskyttede, og ved at der gives trøst og eller findes fælles løsninger på udfordringer, i stedet for at situationen blot vedvarer efter samtalen. For både små og større børn er det at have venner en vigtig indikator for social samhørighed. Det er godt at have én eller flere gode venner for at udvikle gensidig støtte og glæde – måske endda for at udvikle det, der kaldes `kollektiv intelligens´, dvs. evnen

til at tænke konstruktivt sammen med henblik på en større evne til problemløsning og innovation, end den enkelte har alene.

Selvtillid er troen på, at man kan opnå sine mål – selv under vanskelige vilkår. Dette er ofte beskrevet som self-efficacy (Bandura, 2000, 2005). Det betyder, at barnet gennem erfaring – både egen og ved at se andre handle – opbygger en tiltro til at kunne nå egne mål. Internationale undersøgelser peger på, at denne tiltro til egne evner er størst for drenge i gennemsnit, men at vi skal være opmærksomme på, at der sker et fald i selvtilliden med stigende alder. Der er en meget stor gruppe unge – både piger og drenge – med en lav tiltro til egne evner (LeBlanc, Talbot & Craig 2010). Der ligger en stor udfordring i at ændre dette ved at give børn og unge bedre muligheder for at have positive erfaringer med resultaterne af egen og fælles indsats og dermed med en større grad af selvtillid.

Omsorg for andre er ligeledes en vigtig del af resiliens og trivsel. At deltage i sociale netværk består både i at give og at modtage støtte fra de andre igennem en fælles proces. Hos små børn kan det udvikles gennem lege, der omfatter alle, og hvor der sker en opbygning af fælles aktiviteter, som fremmer inklusionen af alle børn – og forebygger udelukkelse af enkelte børn netop gennem de fælles oplevelser og aktiviteter. Dette kan senere hos unge vise sig ved, at de gennem prosocial adfærd engagerer sig ved *aktivt at deltage* i at styrke lokalsamfundet og i at bidrage til øget trivsel for alle i dette (som netop er det femte aspekt ved resiliens).

PÆDAGOGISKE MEDARBEJDERE KAN STYRKE RESILIENS HOS INSTITUTIONENS BØRN

Udviklingen af resiliens knytter sig direkte til de læreprocesser, som barnet tilbydes – både i familien og som her i VIDA-projektet i daginstitutionen. Kapaciteten til at håndtere modgang og svære situationer kan læres i samspil mellem børnene og de ansvarlige voksne omkring det. Her læres både konkrete færdigheder og en mere overordnet kapacitet til at kunne problemløse gennem fælles læring – så man senere i livet har en vedvarende parathed til fælles læring. På den baggrund opnås en vedvarende opbygning af kapacitet til at respondere på og håndtere modgang på måder, så man – både som individ og som fællesskab – er i stand til at nå sine mål på trods af modgangen. Resiliens hos børn kan konkret styrkes gennem de muligheder voksne – forældre og medarbejdere i daginstitutioner – giver børnene. Børn udvikler resiliens, når de tilbydes en tillidsfuld kontakt til en eller flere kompetente voksne, får muligheder for at lære at løse problemer og deltage aktivt i aktiviteter sammen med andre samt bekræftes i, at

de kan noget, som værdsættes af andre. Med tiden medfører det, at børnene udvikler en tro på, at de kan opnå de resultater, de gerne vil, og en tiltro til, at de kan få støtte af andre, når de får brug for det. Det første aspekt dækkes af begrebet *self-efficacy* (se ovenfor), der netop betyder tiltroen til egne evner – og det andet aspekt benævnes *forventet social støtte*. Disse aspekter læres gennem ydre oplevelse og dernæst internaliseres de som forventninger – dvs. en måde at være i verden på. Voksne kan støtte barnet i at udvikle sig på denne måde gennem deres måde at møde barnet på. Dette kan ske ved, at forældrene viser betingelsesløs kærlighed til barnet gennem ord og handlinger som at kærtegne barnet, løfte det, trøste og berolige det samt lære det at berolige sig selv. Også medarbejderne i institutionen kan bidrage til denne ramme gennem accept af barnet, som det er, og ved at se ressourcerne og mulighederne i det enkelte barn. Disse strategier fra de (professionelle) voksnes side med fokus på kompetenceudvikling, social samhørighed og fælles læring kan samles under begrebet *styrkende samspil*.

Ligesom forældrene må medarbejderne i institutionen sætte regler for børnene, men dette må ske gennem brug af sanktionsmidler, der ikke ydmyger, skader eller nedgør barnet. De voksne kan gennem ros fremme tillid, optimisme og gode resultater – inden for toilettræning, selvregulering af følelser og andre aktiviteter (at lege, at bygge noget, at tegne, m.v.). De kan hjælpe barnet med at genkende og sætte ord på følelser, både egne og andres. De kan styrke barnets tiltro til egne evner ved at udtrykke tillid til, at barnet kan opnå det, det gerne vil – fx bygge med klodser eller spille med en bold. Endvidere kan de tydeliggøre den sociale støtte ved at vise barnet – og sige til det – at de er der sammen med det og ikke forlader det under nogle betingelser. Man kan forberede barnet på vanskelige situationer og modgang ved at tale om disse sider af livet, læse bøger om dem og/eller lave øvelser om dem – som fx efter en voldsom storm, der har skræmt børnene, at lave en øvelse, hvor børnene holder et stort stykke plastic mellem sig og ryster det, så det larmer voldsomt, og derefter lader det blive mere og mere stille. Derved får børnene en erfaring med at have kontrol over situationen og at kunne påvirke den. De voksne kan ligeledes – når barnet har lært at tale – give forklaringer og dermed hjælpe til at skabe mening for barnet. Endvidere kan man ved konflikter mellem børnene gennem sproget lære at lave konfliktløsning på en ikke aggressiv måde, hvorved der bygges et grundlag for fremtidig gensidig forståelse mellem børnene.

Der må i alle disse forhold lægges vægt på ressourcer og positive resultater. Gennem ros og fokus på de situationer, hvor der er hjælpsomhed, tryg-

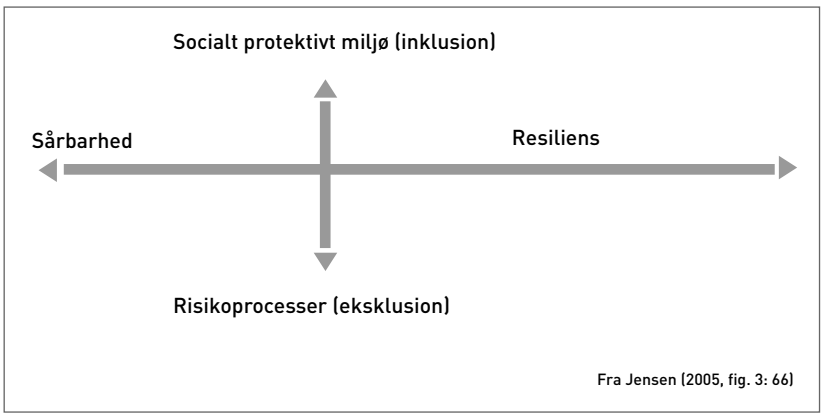
VIDA

hed, nysgerrighed og fælleshed – og ved at opbygge fælles fortællinger om disse situationer som en del af den fælles identitet – opbygges tiltroen til sig selv i det enkelte barn og tiltro til gruppens fælles evne til at nå egne mål.

OPSAMLING

Gennem kapitlet er det drøftet, hvordan børns livschancer kan fremmes ved at satse på resiliens, der udvikles gennem styrkende samspil. Forskningen, som er udgangspunktet for dette kapitels bidrag til at sætte fokus på pædagogikkens muligheder for i sig selv at være 'mønsterbrydende', giver løfterige bud på, hvor vigtigt det er at give støtte til barnets styrkesider gennem en bevidst fokusering på de ressourcer, der ligger i miljøet. Relationer mellem voksne og børn kommer i den forbindelse i fokus, men også relationer mellem udsatte børn og deres jævnaldrende samt relationer mellem pædagoger og forældre karakteriseres som nogle beskyttende sociale faktorer (Werner 2009, Rutter 2009). Disse faktorer kan vi samle i begrebet protektive (beskyttende) faktorer. Sammenfattende giver det præsenterede teoretiske grundlag anledning til at opstille en model (figur 7) til analyse af pædagogikkens bidrag til styrkende samspil og barnets resiliens (Jensen 2005).

Figur 7: Styrkende samspil og individuel resiliens



Som figuren viser, antages eksklusionsprocesser (se kap. 2 og 11) at være en risikofaktor i institutionerne. Omvendt ser det ud til, at der ligger potentialer i at skabe protektive miljøer (inklusion) og i en bevidst refleksion over, hvori risikoprocesserne består. Formår de pædagogiske medarbejdere at `skifte´ kontekst og forventninger, kan det få overraskende virkninger, som

giver tro på, at børn kan få noget nyt og andet med sig fra daginstitutionen end det, de bærer med sig 'ind' i institutionen. Det er imidlertid samspillet mellem de mange processer, der finder sted i hverdagen, som skal afsøges yderligere for at vide, om det er muligheder eller risikoprocesser, der får overtaget i dagliglivet i institutionerne. I et resiliens-perspektiv skal såvel den individuelle udvikling som relationelle forhold forstås i dynamikken mellem socialt protektive faktorer (det pædagogiske miljø og inklusion) og potentielle risikoprocesser, der knytter sig til eksklusion i børnenes kontekst. Selv om man som institution (selvfølgelig) arbejder med de styrkende faktorer som en del af pædagogikken rettet mod resiliens, kan der som tidligere vist (kap. 11) være eksklusionsmekanismer på færde, som institutionerne ikke altid sig bevidste. Vi så det samme fænomen ud fra en bourdieu's optik på social ulighed (kap. 9), at risikoprocesser, forstået som risikoen for social eksklusion, altid er på færde og ikke altid er så lette at komme til livs, idet der er tale om dybdegående rutiner og bagvedliggende magtforhold. Det pædagogiske arbejde med at fremme resiliens bør derfor medtænke både beskyttende og inkluderende faktorer i pædagogikken og potentielle eksklusionsmekanismer, der ligger i hele børnenes kontekst. Jo bedre institutioner er til at højne de styrkende samspil, des større er sandsynligheden for, at det kan lykkes at fremme udsatte børns resiliens og dermed trivsel og kompetenceudvikling. Omvendt gælder det, at jo flere risikofaktorer, der er i barnets liv, des vanskeligere odds er barnet oppe imod, hvilket øger kravet til barnets robusthed i resiliensen, dvs. evnen til at fastholde denne.

Som vist er udgangspunktet for socialt udsatte børn et liv præget af risikofaktorer og vanskelige vilkår. Rettes den pædagogiske opmærksomhed mod de beskyttende og styrkende faktorer, som en tilrettelagt pædagogik rummer, opstår der imidlertid muligheder for at ændre disse mønstre. Dette arbejde – der retter sig mod resiliens som både kapacitet og proces – må medtænke hele den kontekst, som børnene er en del af, og sætte fokus på styrkende samspil i den pædagogiske praksis, der tager højde for såvel inklusions- som eksklusionsmekanismer.

Afslutningsvis skal det understreges, at resiliens udvikles mellem mennesker som en social læreproces – som derefter kan internaliseres i den enkelte. Men ligesom resiliens starter mellem mennesker, således må resiliens også vedligeholdes og fortsat udvikles for at kunne forblive i den enkelte. Det er i samspillet mellem mennesker, at resiliensen skal findes, og derfor kan den læres, styrkes og vedligeholdes gennem pædagogiske processer, der er tilrettelagt med henblik på dette. Den må være indlejret i so-

VIDA

ciale systemer, der ikke blot taler om, men også praktiserer måder at være sammen på, der skaber mening og social støtte og styrker børns opbygning af handlekompetence og resiliens og herigennem oplevelse af kontrol og tryghed. Den pædagogiske praksis kan støtte, at alle børn udvikler resiliens, så de kan forholde sig til vanskelige situationer på måder, så der findes konstruktive løsninger og åbnes gode livsmuligheder.

Eksempel på refleksionsspørgsmål

- Hvordan kan I som institution sikre, at der tilbydes styrkende samspil, på måder så alle børn tilbydes muligheder for at udvikle resiliens?
- Hvor ser I selv udfordringerne, og hvordan kan I arbejde med nye muligheder, så I som institution fremmer udviklingen af også kollektiv styrke og resiliens?

Læs mere:

Bandura, A. (2000). "Exercise of human agency through collective efficacy" i *Current Directions in Psychological Science*, Vol. 9, No. 3, p. 75-78. http://des.emory.edu/mfp/Bandura2000CDPS.pdf.

Bandura, A. (2005). "Evolution of social cognitive theory" i Smith, K.G. & Hitt, M.A. (red.). *Great minds in management*, p. 9-35. Oxford: Oxford University Press. http://des.emory.edu/mfp/Bandura2005.pdf.

Barter, K. (2010). "Alternative Approaches to Promoting the Health and Well-Being of Children – Accessing Community Resources to Support Resilience" i Reich, J.W., Zautra, A.J. & Stuart Hall, J. (red.). *Handbook of Adult Resilience*, p. 343-355. New York: The Guilford Press.

Ejrnæs, M. (2010). *Det ved vi om – Social arv*. Frederikshavn: Dafolo

FN (1989). *FN's Konvention om Barnets Rettigheder*.

Grotberg, E.H. (2010). *A Guide to Promoting Resilience in Children: Strengthening the Human Spirit*. http://resilnet.uiuc.edu/library/grotb95b.html

Grotberg, E. H. (Eds.)(2003). *Resilience for Today: Gaining Strength from Adversity.*New York: Praeger

Jensen, B., Larsen, K., Koudahl, P. & Andsager, G. (2007). *Ulighed i børns og unges sundhed – set i lyset af social kapital*. København: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.

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

Leblanc, J.C., Talbot, P.J. & Craig, W.M. (2010)." Psychosocial Health in Youth – An International Perspective" i Reich, J.W., Zautra, A.J. & Stuart Hall, J. (red.). *Handbook of Adult Resilience,* p. 165-188. New York: The Guilford Press.

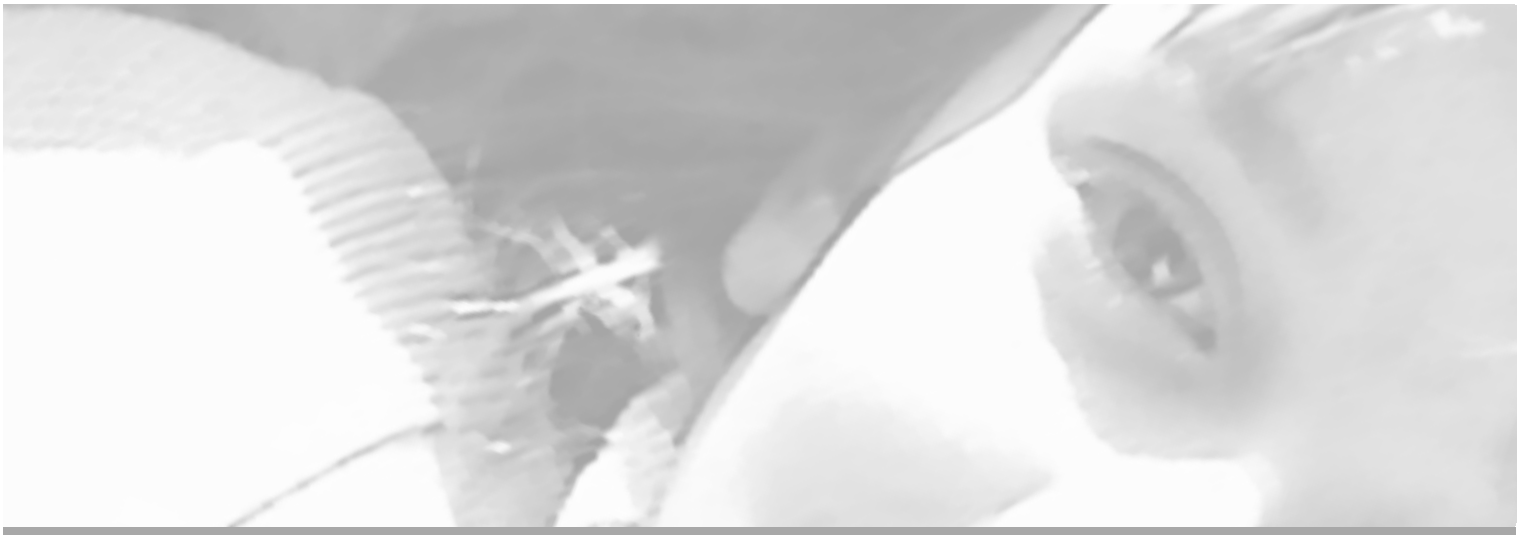
Rutter, M. (2009). "Resilience Reconsidered: Conceptual Considerations, Empirical Findings, and Policy Implications" i Shonkoff, J.P. & Meisels, S.J. (red.). *Handbook of Early Childhod Intervention*, p. 651-683. Cambridge: Cambridge University Press.

Rutter, M. & Rutter, M. (1997*). Den livslange udvikling – forandring og kontinuitet*. København: Hans Reitzels Forlag.

Ungar, M. (2010). "Cultural Dimensions of Resilience among Adults" i Reich, J.W., Zautra, A.J. & Stuart Hall, J. (red.). *Handbook of Adult Resilience*, p. 404-423. New York: The Guilford Press.

Werner, E.E. (2009). "Protective Factors and Individual Resiliense" i Shonkoff, J.P. & Meisels, S.J. (red.). *Handbook of Early Childhod Intervention*, p. 115-135. Cambridge: Cambridge University Press.

Werner, E. & Smith, R. (1994). *Overcoming the odds. High-risk children from birth to adulthood*. New York: Cornell University Press.



DEL III
STRATEGIER FOR LÆRING OG INNOVATION

INTRODUKTION TIL DEL III

Af Bente Jensen

Del III rummer – ud over denne korte introduktion – fire kapitler som inspirationsmateriale til det lokale udviklingsarbejde. Kapitlerne går videre med VIDA-konceptets principper om aktiv læring i et organisatorisk perspektiv, og der sættes således fokus på, hvordan institutionerne kan uddannes til at arbejde med fælles læreprocesser og implementeringsstrategier, som passer til den institution og øvrige kontekst, man befinder sig i, og efterfølgende afprøve dette arbejde i praksis. Del III henvender sig både til daginstitutioner og til uddannelsesinstitutioner, der samarbejder i VIDA-projektet. Kapitlerne præsenterer forskellige facetter, der set samlet anses som forudsætninger for at kunne organisere, lede og inspirere de udviklingsprocesser, som VIDA lægger op til. Det er vigtigt, at alle medarbejdere i institutionerne inddrages aktivt i arbejdet fra start, da succesen af udviklingsforløb rettet mod vidensbaseret udvikling afhænger af fælles ejerskab og deltagerinvolvering.

Når vi lægger vægt på, at udviklingsarbejdet bygges op om samarbejde mellem alle deltagere, skal det ses i tilknytning til en antagelse om, at viden bedst omsættes i praksis i fællesskaber af lærende. Dette perspektiv er berørt tidligere (del I) og gøres i del III til omdrejningspunkt for VIDA-projektets uddannelses- og implementeringsforløb med udgangspunkt i begrebet organisatorisk læring. Den række af vidensområder, forskningsbaserede oversigter og teoretiske begreber, der er præsenteret i mappens del I og II, og som uddybende er beskrevet i bagvedliggende arbejdspapirer, vil først få en praktisk betydning i hverdagen, hvis denne viden omsættes til kollektiv læring og på den baggrund udfolder sig som nye fælles gældende praksisser bredt i organisationen. Arbejdet med viden, som påbegyndes på baggrund af VIDA-projekets uddannelsesforløb, vil på den måde kunne blive til et praksisorienteret udviklingsarbejde, når kursusdeltagerne bringer idéen om tilegnelse af fælles begreber og tænkemåder med sig hjem til institutionen. Ud fra samme antagelse bygges udviklingsarbejdet – foruden samarbejdsrelationer internt i den enkelte institution – op omkring samarbejde mellem institution, pædagogiske konsulenter og uddannelsesinstitutioner.

I VIDA-konceptets princip ligger der også, at teoribaseret og forskningsdokumenteret 'Viden om...' er afsættet for fornyelse af praksis i institutio-

nerne. Derfor er denne mappe bygget op omkring vidensområder, der er centrale og skræddersyet til projektets praktiske sigte: At bidrage til forskningsstøttet implementering og udvikling af pædagogiske indsatser, der kan bidrage til socialt udsatte børns udvikling af handlekompetencer og resiliens samt til at modvirke eksklusion og fremme inklusionsprocesser i institutioner og lokalmiljø.

VIDA-PROJEKTETS FIRE VIDENSFELTER

Mappens forskellige kapitler og det lokalt forankrede vidensgrundlag for udviklingsarbejde i de enkelte institutioner kan inddeles i fire overordnede vidensfelter eller temaområder, som på hver sin måde bidrager til det samlede forløb for VIDA-projektets fornyelsesprocesser i den enkelte institution. Mappens del I og især del II er bygget op om tre af disse vidensfelter, nemlig:

1. Det individorienterede vidensfelt – socialt udsatte børn og teorien om handlekompetencer

Dette vidensfelt indeholder viden om vigtige forskningsudledte sociologiske og individuelle forudsætninger for at imødegå marginalisering og social eksklusion, altså viden om, på hvilke handlekompetenceområder 'skoen typisk trykker' for udsatte børn i daginstitutioner, og om hvilken social og kulturel bagage socialt udsatte børn som udgangspunkt kan forventes at have med. Det er dette vidensfelt, der via VIDA-projektets intervention konkretiseres og operationaliseres på lokalt niveau i refleksions- og analyseprocesser (kap. 2, 3, 4, 5, 8, 9 og 10), og evalueres på et lidt mere overordnet plan i en samlet evalueringsstrategi.

2. Det institutionsorienterede vidensfelt – generel forskningsbaseret viden om, på hvilke områder institutioner især bør sætte ind for at fremme inklusion af socialt udsatte børn og unge

Dette vidensfelt indeholder viden om institutionelle indsatsområder, som daginstitutioner – ifølge national og international forskning – bør satse på for at opbygge og udvikle gode institutionelle rutiner og pædagogiske indsatser, der kan modvirke marginalisering og fremme vellykkede inklusionsprocesser for socialt udsatte børn (kap. 11, 14, 15 og 16).

3. Det socialpolitisk orienterede vidensfelt – juridiske og organisatoriske rammer

Dette vidensfelt indeholder viden om formelle organisatoriske og lovgivningsmæssige forhold, som de pædagogiske indsatser *skal* inddrage. Det

gælder især pædagogiske læreplaner, herunder hvilke juridisk bindende eller vejledende kriterier der er for det lokale pædagogiske arbejde (kap. 12 og 13).

Disse tre vidensfelter danner den videnbaserede baggrund for VIDA-udviklingsarbejdet, hvor det afgørende moment bliver måden, hvorpå disse vidensområder kan komme i dynamisk samspil med det fjerde vidensfelt, som er:
4. Det lokalt orienterede vidensfelt – pædagogiske praksiserfaringer og det fælles lager af viden, som medarbejderne i de enkelte institutioner besidder
Dette vidensfelt indeholder viden om de enkelte institutioners lokalt forankrede og erfaringsrelaterede pædagogiske potentialer og barrierer i forhold til VIDA-projektets overordnede mål om udvikling af handlekompetencer. Dette er viden, som kan forventes at være kollektiv viden i de enkelte institutioners medarbejdergrupper, men ofte af implicit og tavs karakter (kap. 17, 18 og 23).

OPBYGNING AF DEL III

De følgende fire kapitler er VIDA-projektets forslag til måder at gribe det praktiske udviklingsarbejde an på ud fra et gennemgående overordnet princip om aktiv og organisatorisk læring.

I kap. 18 præsenteres hele fundamentet for VIDA-projektets måde at tænke og arbejde med læring og innovation i en interventionssammenhæng. Kapitlet *Læring i organisationer og innovation* tager fat i den omfattende forskning på området og belyser to spørgsmål. For det første: Hvordan bliver viden, som den enkelte medarbejder eller leder tilegner sig (fx på VIDA-uddannelsen), integreret og institutionaliseret i kollektivt gældende praksisser? For det andet stiller vi spørgsmålet om, hvilke faktorer der fremmer eller hæmmer denne proces.

I kap. 19, *Implementering af viden til videnbaseret praksis,* forfølges de spørgsmål, der er belyst i kap. 18 yderligere, og det perspektiveres, hvorledes de forskellige processer fra viden over refleksion og analyse til strategisk handling kan udfoldes.

Mens både kap. 18 og 19 er holdt på et relativt overordnet plan, er kap. 20 om *Udviklingsforløbets metoder og processer* et mere detaljeret og konkret forslag til, hvorledes udviklingsarbejdet rettet mod fornyelse kan gribes an. Kapitlet beskriver, hvilke faktorer der spiller ind, hvilke modeller forløbet kan forankres i, og hvilke roller de forskellige deltagere kan antages at få i det fælles arbejde.

Endelig afslutter det kortere kap. 21, *Evaluering af lokale udviklingsprocesser,* mappens del III med overvejelser over og forslag til, hvilke løbende evalueringsprocesser der kan fastholde og forankre resultater af det lokale udviklingsarbejde, som retter sig mod fornyelse. Kapitlet bidrager også med bud på, hvorledes udviklings- og evalueringsarbejdet kan fortsætte efter den formelle afslutning af VIDA-projektet, så fornyelse både fastholdes og kan dokumenteres samt beskrives.

LÆRING I ORGANISATIONER OG INNOVATION – FRA VIDEN TIL PRAKSIS

Af Ulrik Brandi & Bente Jensen

Organisatorisk læring er nøglebegrebet i VIDA-projektets aktive og kollektive læringsperspektiv. Kapitlet præsenterer tre overordnede bestemmelser af begrebet organisatorisk læring, som det er behandlet i forskningslitteraturen på området. Skal en organisation som en daginstitution arbejde med organisatorisk læring, virker fire faktorer fremmende på dette arbejde og i sidste ende på den innovation, der er målsætningen med VIDA-projektet.

I VIDA-projektet er det målsætningen, at de pædagogiske medarbejdere fornyer og forandrer den pædagogiske praksis på måder, der skaber ny værdi for socialt udsatte børn og deres forældre. Denne sociale innovation sker på baggrund af medarbejdernes interventionsarbejde med viden og refleksion, og i den forbindelse er det helt centralt at sætte fokus på, hvad der kendetegner processen, fra den enkelte medarbejder tilegner sig ny viden, til denne viden bliver integreret i hele institutionen og anvendes til nye fælles måder at gøre tingene på. Når medarbejderne på denne måde tilegner sig viden og bruger denne som afsæt for at ændre praksisser, der kommer til systematisk kollektiv anvendelse i den samlede institution, foregår der læring i organisationen.

Men hvad kendetegner helt grundlæggende en organisation, der lærer? Intuitivt har de fleste en fornemmelse af, at der findes mere end bare det enkelte individs læring. Alle, der har været en del af en arbejdsplads, kender til fælles regler, kollektive vaner og rutiner og værdier, som på en eller anden måde styrer vores måder at handle på. Disse kollektive handlemåder kan ændre sig, og det er præcis dette forhold, dette kapitel handler om. Med udgangspunkt i relevant forskning på området definerer vi begrebet *organisatorisk læring* og giver bud på, hvordan noget læring bliver til mere end den enkeltes læring – noget viden bliver til fleres viden – og hvad der påvirker denne proces på vej mod innovation.

TRE BESTEMMELSER AF ORGANISATORISK LÆRING

En gennemlæsning af den relevante forskningsbaserede litteratur på området viser, at forskningsfeltet er præget af flere forskellige overordnede bestemmelser af, hvordan organisatorisk læring defineres. Tre grundlæg-

gende forståelser og definitioner af OL med hver sit syn på organisationens læreprocesser og læringsresultat kan imidlertid uddrages.

Den første bestemmelse af organisatorisk læring bygger på *et beslutningsorienteret perspektiv* og kobler organisatorisk læring til, hvordan organisationer ændrer strategier og regler, og hvordan beslutninger gennemføres gennem disse strukturændringer. Her er læringsperspektivet funderet i en forståelse af organisatorisk læring som adfærdsændring, og målet med læringen er en mere effektiv adfærd.

Den anden bestemmelse bygger på *et handlingsorienteret perspektiv* og forbinder organisatorisk læring med den måde, medlemmer af et givent praksisfællesskab ændrer deres handlinger på baggrund af viden, overbevisninger, antagelser, følelser, værdier, normer og handlingsregler. Når individer bearbejder denne viden, er det målet med læringen, at den resulterer i handling.

Inden for den tredje bestemmelse, der bygger på *et kulturelt og praksisbaseret perspektiv*, anses læring for at være en social proces, der udfoldes gennem interaktioner i specifikke praksisfællesskaber. Det er her situationelt afhængigt af det specifikke praksisfællesskab, hvad og hvordan medlemmerne lærer. På baggrund af den kulturelle forståelse af organisationer ses organisatorisk læring som en forandring af en given organisations kultur, og målet med læringen er fornyelse af praksis. Organisatorisk læring sker således gennem ændring af værdier, overbevisninger og følelser ekspliciteret ved konkrete ændringer af sprog, artefakter og handlinger.

I den følgende tabel er de tre grundlæggende bestemmelser og definitioner af organisatorisk læring sat op over for hinanden. Første kolonne angiver læringens genstandsfelt, mens de to følgende uddyber læringsprocessen og læringsresultatet inden for de tre bestemmelser:

VIDA

Figur 8: Tre grundlæggende bestemmelser og definitioner af organisatorisk læring

	ORGANISATORISK LÆRINGSSPROCES	LÆRINGSRESULTAT
RUTINER VANER	ORGANISATION: Ændring af rutiner ved at ændre strukturer, regler, procedurer FØR-EFTER	Færre fejl og øget effektivitet ADFÆRD
VIDEN	Erhvervelse, deling og akkumulering af viden ved at få overleveret ny teori/viden KOGNITIV BEARBEJDNING INDIVID/MEDARBEJDER	Bedre overensstemmelse mellem plan og faktisk (fejlretning) HANDLING
KONTEKST	Deltagelse i hverdagens aktiviteter under en given socio-kulturel ramme KOMPETENCE PRASKSISFÆLLESSKAB	FORNYELSE af praksis og blive en mere kompetent praktiker PRAKSIS

VIDA-PROJEKTET OG ORGANISATORISK LÆRING

Det er vigtigt at understrege, at det praksisbaserede perspektiv på organisatorisk læring er substantielt forskelligt fra det beslutnings- og handlingsorienterede. Praksistilgangen (den tredje definition) ser på, hvordan og under hvilke sociokulturelle betingelser handlinger udføres, og ikke så meget på strukturelle påvirkninger på organisationens medlemmers adfærd, behandling af viden eller ændring af handlinger.

I VIDA-projektet placerer vi os teoretisk et sted mellem de to sidste perspektiver. Projektets interventionsprogram bygger således på det princip, at deltagerne på baggrund af tilegnelsen af ny viden indgår i kollektive læreprocesser og som et resultat af dette lægger planer for handlinger (den anden definition), der retter sig mod fornyelse af praksis (den tredje definition). I designet af VIDA-projektets interventionsprogram er det et centralt element, at den nye viden, deltagerne tilegner sig gennem uddannelsesforløb, spiller aktivt sammen med den kontekst og socio-kulturelle ramme, deltagerne befinder sig i, hvad angår gældende viden, rutiner og aktiviteter. Videre kan man sige, at det er refleksionselementet (se kap. 1 og 5), der binder viden og praksis sammen i VIDA-projektet, forstået på den måde, at de pædagogiske medarbejdere bruger den nye viden, projektet tilbyder,

til at igangsætte faglige refleksioner med henblik på at udvikle og forandre praksis og derved skabe innovation. Hele denne proces er kendetegnet ved læring i organisationen, og spørgsmålet bliver herefter, hvad der ifølge forskningen på området fremmer eller hæmmer en sådan proces.

Fra organisatorisk læring til innovation

I VIDA-projektet er vi som nævnt optagede af, hvordan viden og erfaringer fra enkelte personers læringssituation kan blive til kollektiv læring og på den baggrund udfolde sig som nye fælles gældende praksisser bredt i organisationen (innovation). Ligesom det var tilfældet med bestemmelserne af organisatorisk læring, er der inden for forskningsfeltet også mange forskellige bud på, hvilke faktorer der fremmer organisatorisk læring.

Ifølge Lipshitz (2002) kan der opregnes fem facetter, som fremmer organisatorisk læring. De fem facetter er: kontekstuel facet, politisk facet, psykologisk facet, kulturel facet og strukturel facet. *Strukturel facet* understreger vigtigheden af, at det er organisationen, som lærer, ikke de enkelte individer, og at denne organisatoriske læreproces kræver et strukturelt grundlag og skelet. *Den kulturelle facet* handler om fælles værdier, som har til hensigt at skabe engagement i forhold til at understøtte organisatorisk læring. *Den psykologiske facet* handler om psykologisk sikkerhed og organisatorisk engagement. Psykologisk sikkerhed betegner det forhold, at de organisatoriske medlemmer ikke er bange for at lave fejl og åbent kan diskutere, hvad de tænker og føler i forbindelse med forløb karakteriseret af forandringer og læring i organisationen. Herunder hører også organisatorisk engagement, der sikrer, at medlemmerne kan identificere sig med de mål og værdier, som fremføres og skal nås i deres organisation eller afdeling, og kobler de organisatoriske interesser med egne interesser. *Den politiske facet* handler om manifestationen af formelle regler, procedurer, systemer og budgetter i den pågældende organisation og indeholder også tolerance for fejl, engagement for læring og arbejdsstyrkens engagement i deres arbejde. Endelig er der *den kontekstuelle facet*, som fremstiller vigtigheden af eksterne faktorer, som ledelsen sjældent vil kunne styre – som tilfældet er i de andre facetter.

Med baggrund i de fem nævnte facetter formulerer Taylor et al. (2010) tre overordnede anbefalinger, som fungerer som faktorer, der positivt påvirker implementering af organisatorisk læring. Disse tre faktorer er:

1. Læringsengagement
2. Fejltolerance
3. Engagement i arbejdet

Læringsengagement kobles til support og supervision i forbindelse med den organisatoriske læreproces, forskellige typer af uddannelse og træning og formaliserede overlappende teamroller. Det er helt afgørende i forhold til læringsengagementet, at de organisatoriske medlemmer indser, at eksisterende praksisser ikke længere er optimale og kan forbedres. *Fejltolerance* betyder, at ledelsen må skabe en kultur eller et miljø, hvor fejl ikke ses som noget negativt, men som et udgangspunkt for organisatorisk læring. Endelig handler *arbejdsstyrkens engagement* om, at organisationen (og ledelsen) skal skabe grundlag for psykologisk sikkerhed gennem medlemmernes sikkerhed i ansættelse og øge medlemmernes engagement og loyalitet til organisationen. Dette gøres bl.a. ved, at ledelsen kommunikerer, at de aktuelle medlemmer er nødvendige, deres input er ønskede, og at de generelt skal trives.

Et andet perspektiv på faktorer, der fremmer organisatorisk læring, ligger i begrebet *læringskapacitet*, og ifølge Alegre & Chiva (2007) afhænger en organisations læringskapacitet overordnet af to forskellige typer interaktioner: interaktioner mellem individer og grupper og mellem individer og grupper og artefakter som ting, processer, værdier og regler. Den første type af interaktion mellem mennesker og grupper åbner for organisatorisk læring – dimensionerne eksperimentering (udforskning) og risikovillighed. Den anden type interaktion inkluderer interaktion med omgivelserne – dialog og inddragende beslutningstagen. Disse fem dimensioner udgør således også fem grundlæggende faktorer, man skal være opmærksom på, når man arbejder med at understøtte organisatorisk læring.

I en model over organisatorisk læring peger Marsick et al. (Yang et al. 2004) på syv faktorer for organisatorisk læring. De syv faktorer, der både rummer individuelle og strukturelle forhold, er:

1. At skabe fortløbende læringsmuligheder
2. At facilitere udforskning og dialog
3. At opildne til samarbejde og teamlæring
4. At "empower" medlemmer mod de fælles visioner
5. At koble organisationen til omgivelserne
6. At skabe adækvate systemer så man fastholder og deler viden og læring
7. At udvikle strategisk lederskab i forhold til læring

En sidste vigtig faktor for arbejdet med organisatorisk læring er ifølge Berson et al. (2006) ledelse. Af deres model fremgår det, at ledelse er direkte relateret til organisatorisk læring, og at lederen er afgørende i at under-

støtte og påvirke den organisatoriske kontekst, der relaterer sig til organisatorisk læring.

Som vist er en række forskellige faktorer af stor betydning for arbejdet med organisatorisk læring. Alle de nævnte faktorer er således vigtige for at skabe organisatorisk læring og i sidste ende innovation i organisationen.

KONKLUSION

Studier af relevant forskning på området peger på tre forskelligartede overordnede bestemmelser af organisatorisk læring. Den ene definerer organisatorisk læring som ændring af procedurer og regler (strukturer) i organisationen, som påvirker organisationen og dens medlemmer til en given adfærd. Den anden ser organisatorisk læring i en kognitivistisk kontekst, hvor organisatorisk læring er bestemt ved ændring, udvikling og deling af viden, som skaber grundlag for nye handlemåder. Den tredje er forankret i et sociologisk og antropologisk perspektiv og definerer organisatorisk læring som ændring af kultur i form af værdier, overbevisninger, artefakter, sprog og deltagelse, som kan sætte en ændring af praksis i gang.

Fire faktorer viste sig at kunne fremme organisatorisk læring og innovation:

1. At der er en læringskultur i organisationen, som accepterer fejl og afprøvningen af nye idéer og viden
2. At der gives støtte fra ledelsen til dette indirekte gennem understøttende strukturer (regler, systemer, osv.) og direkte gennem kommunikation om vigtigheden af dette fra leder til medarbejder
3. At de organisatoriske medlemmer er engagerede og har motivationen og tillid til, at de kan få viden til at gælde på et organisatorisk niveau
4. At organisatorisk læring ikke bliver en ensidig proces fra leder til medarbejder, men at medarbejderne bliver inddraget i organisatorisk læring-processen

Som det fremgår af de fire overordnede faktorer ovenfor, er ledelse et centralt element i arbejdet med organisatorisk læring og innovation. Dette stemmer overens med VIDA-projektets bærende idé, hvor ledelse også er tænkt ind som et altafgørende aspekt. Det er således ledelsen, der har det overordnede ansvar for institutionens udviklingsforløb og implementeringsprocesser, og som en del af interventionsprogrammet tilbydes de deltagende institutioner et supplerende uddannelsesforløb kaldet faciliterede læreprocesser for ledere. I kap. 25 fortæller fire daginstitutionsledere om deres arbejde og erfaringer med det lignende HPA-projekt fra et ledelsessynspunkt.

I den gennemgåede forskningslitteratur skelnes der mellem to lederroller: *management* og *leadership*. Rollen som manager udtrykkes gennem rationel adfærd med fokus på administration, planlægning og implementering af strategier og politikker rettet mod reducering af kompleksitet og opnåelse af organisatoriske mål. Leadership-rollen kendetegnes derimod ved en lederadfærd, som sætter fokus på at udstikke retning, skabe visioner og understøtte medarbejdernes muligheder for at skabe forandring og bevæge sig hen mod visionen. Denne skelnen er vigtig at medtænke i forbindelse med organisatorisk læring, hvor der inden for organisation og ledelsesstudier synes at være en tendens til, at management-ledelse faciliterer organisatorisk læring, som skal styrke eksisterende viden og praksisser, mens leadership-ledelse synes at styrke organisatorisk læring, der skal forrykke og helt revidere eksisterede viden og praksisser. Den overordnede konklusion på relationen mellem ledelse og organisatorisk læring er, at ledelse er helt afgørende for integrationen af organisatorisk læring på tværs af niveauer i organisationen. Ledere kan således både fremme og hæmme integrationen af ny viden i nye kollektive praksisser ved at skabe et fundament bygget på fælles forståelser af organisationen og dens opgaver og mål.

Læs mere:

Alegre, J. & Chiva, R. (2008). "Assessing the impact of organizational learning capability on product innovation performance: An empirical test" i *Technovation*, Vol. 28, No. 6, p. 315-326.

Berson, Y. (2006). "Leadership and organizational learning: A multiple levels perspective" i *The leadership quarterly,* Vol. 17, No. 6, p. 577-594.

Lipshitz, R. (2002). "A Multifacet Model of Organizational Learning" i *The Journal of applied behavioral science*, Vol. 38, No. 1, p. 78-98.

Taylor, G. S., Templeton, G. F. & Baker, L. T. (2010). "Factors influencing the succes of organizational learning implementation: a policy facet perspective" i *International Journal of Management Reviews*, Vol. 12, No. 4, p. 353-364.

IMPLEMENTERING AF VIDEN TIL VIDENBASERET PRAKSIS

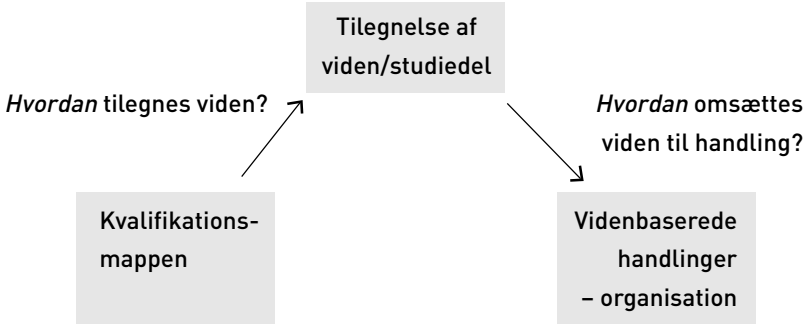
– en oversigt over udviklingsarbejdets proces

Af *Bente Jensen & Ulrik Brandi*

I det foregående kapitel udfoldede vi begrebet organisatorisk læring, som er et af VIDA-konceptets bærende principper. Ud over dette princip bygger VIDA-projektet på et deltagerstyret udviklingsperspektiv (se også kap. 20), hvilket indebærer en grundantagelse om, at viden, som formidles via en mappe og et uddannelsesforløb m.v., kun kan forventes omsat i en konkret implementering, hvis aktørerne, dvs. de pædagogiske medarbejdere, opnår en oplevelse af ejerskab til projektet og dets bagvedliggende koncept, vidensgrundlag og teser. Denne antagelse er et grundlæggende vilkår i forbindelse med overførslen af viden fra en uddannelses- og læringskontekst til en praksiskontekst inden for forskning i transfer (Baldwin 1988, Kirwan 2006, Lim 2006). I tidligere forskning om læring og udvikling på arbejdspladser og implementering generelt (Wahlgren et al. 2002, Dahler-Larsen 2001) og mere specifikt i daginstitutioner (Jensen et al. 2005) har det vist sig, at begreber som refleksion, dialog, erfaring og transformation af viden er centrale som forudsætninger for, at viden tilegnes, og om og hvordan denne tilegnede viden fører til handling. Dette kapitel beskæftiger sig således med, hvorledes medarbejderne kan *omsætte* og *implementere* den tilegnede viden til videnbaserede handlinger i det praktiske arbejde med udsatte børn.

Hermed kobler kapitlet sig til et stort forskningsfelt inden for uddannelsesstudier og organisations- og ledelsesstudier, som man kalder transfer-forskningen. Dette forskningsfelt undersøger, hvad der fremmer og hæmmer overførslen af viden fra uddannelse til praksis. Forskningsfeltet opdeler processen i tre faser, der er afgørende for den gode overførsel eller implementering af viden. Disse er forberedelsen, designet af undervisningen og den læringskultur, som læringen efterfølgende skal implementeres i og give værdi til. Figur 9 viser denne bevægelse:

Figur 9: Fra viden til videnbaseret handling



Baseret på implementeringsforskning går vi her tættere på de generelle aspekter af udvikling i den pædagogiske hverdag. Indledningsvis beskrives de fire vidensfelter, som VIDA-projektets indhold set i en implementeringsoptik er bygget op over. Nogle refleksioner over valg af indhold (dvs. didaktiske perspektiver) trækkes frem med henblik på at begrunde valget af vidensfelter set i relation til den større sammenhæng, som VIDA-projektet indgår i. Herefter undersøges og fremlægges nogle erfaringer fra forskning om, hvad der skal til, for at viden omsættes i en fornyet pædagogik, dvs. i en ny pædagogisk faglighed, som konkret kan omsættes i handlinger i den institutionelle hverdag. Endelig beskrives sammenhænge mellem lokalt studiearbejde, lokale planer for gennemførelse af eksperimenter, og hvordan det organisatorisk konkret kan udfoldes, når man arbejder med VIDA-projektet i egen institution og kommune.

De tre elementer, det indholdsmæssige (vidensfelter), det metodemæssige (læreprocesser) og det organisatoriske (lokal udvikling som videnbaserede handlinger) opfattes som tæt forbundne. Det vidensmæssige anses således for at være en nødvendig forudsætning for øgede handlemuligheder i en pædagogisk praksis. Men det fungerer også omvendt. Professionens handlinger er også vigtige forudsætninger for at tilegne sig viden. Erfaringsbaseret viden, der gøres til genstand for refleksion, kan blive til en ny viden, og denne koblet til viden formidlet gennem mappen øger grundlaget for at kvalificere de pædagogiske handlinger i den retning, VIDA-projektet angiver, dvs. med fokus på udsatte børns handlekompetencer og inklusion. Viden ses på nye måder og transformeres således ved at satse stærkt på samspillet mellem de to elementer – viden og handling – og den omgivende sociale kontekst (jf. bl.a. Berger & Luckmann 2004).

Det pædagogiske personale er som profession således aktører i alle dele

af udviklingsarbejdets faser, og det er derfor vigtigt at understrege, at viden og handling hele tiden må gå hånd i hånd. Det betyder, at ethvert udviklingsforløb kobler de to elementer viden og handlinger sammen. Når hverdagslivets praksiserfaringer gøres til genstand for refleksion og kritisk dialog i personalegrupper, produceres en anden mere erfaringsbaseret viden, som sammen med den viden, der formidles gennem mappen og andre former for lokalt vidensarbejde, optages, hvis det giver mening for deltagerne.

Det er således kun, når sådanne koblinger lykkes, at et udviklingsarbejde får succes målt på, om deltagerne selv oplever, at egne kompetencer styrkes, og at den ny viden giver mening i hverdagslivet og fører til egentlig fornyelse og forandring. Desuden vil bevægelsen i en sådan sammenhængende kobling mellem erfaringer og ny viden hos den enkelte give et stærkt grundlag for, at den enkeltes viden også kan blive til kollektivet eller organisationens viden og læring, og dermed i sidste ende resultere i organisatorisk læring og fornyelser af praksis. Det sker imidlertid ikke 'af sig selv', at sådanne forandringer initieres og fastholdes (se bl.a. Wahlgren et al. 2002, Jensen et al. 2005). En række forhold må medtænkes – nogle er allerede identificeret i forskningen, andre identificeres vedvarende i udviklingsprojekter som VIDA-projektet og andre, der sigter mod læring og kompetenceudvikling i arbejdslivet.

VIDA-PROJEKTETS VIDENSFELTER I EN IMPLEMENTERINGSOPTIK

Pædagogerhvervet er som andre fagområder, der baseres på professionsuddannede medarbejdere, karakteriseret ved at bygge på idéen om det dynamiske og reflekterede samspil mellem teori og praksis, mellem teoribaseret viden og praktisk handlen, der samtidig akkumulerer pædagogisk praksisviden (erfaringsbaserede viden og færdigheder) knyttet til de lokale rutiner, vilkår og muligheder, der rummes i de enkelte institutioner. VIDA-projektets implementeringsoptik bygger på intentionen om at understøtte dette dynamiske samspil mellem teori og praksis med det mål at styrke vidensbaserede 'nye' eller 'justerede' handlinger i den daglige praksis på institutionen, men kun inden for nogle bestemte områder af institutionens samlede virksomhed. Det er områder, der begrundes i generel forskningsbaseret viden om barrierer og muligheder i de pædagogiske institutioner, for at indsatser til fremme af inklusion af socialt udsatte børn kan lykkes.

I de deltagende institutioner udfoldes refleksionerne over samspillet mellem teoribaseret viden og lokal praksisviden i projektets uddannelses-

forløb for dernæst at udmøntes i konkrete idéer til og aftaler om 'nye' vidensbaserede handlinger i den lokale udviklingsforløb (jf. kap. 20).

Vidensfelt 1: Det individorienterede – socialt udsatte børn og teorien om handlekompetencer

En omfattende del af uddannelsesforløbene handler om begreberne *handlekompetence*, *resiliens*, *inklusion* og *eksklusion* samt viden om, på hvilke områder forskellige grupper af socialt udsatte børn især må forventes at have behov for at udvikle deres sociale handlekompetencer og læringshandlekompetencer. Gennem studier af de kapitler i mappen, der handler om social udsathed, inklusions- og eksklusionsprocesser og teorien om handlekompetencer, oparbejdes en fælles teoriorienteret referenceramme blandt alle medarbejdere i institutionen. Denne referenceramme sættes i dynamisk samspil med den lokale praksisviden i vurderingen af de aktuelle handlekompetencer hos de på det tidspunkt indskrevne børn. Disse konkrete vurderinger af de enkelte børns kompetencer danner – sammen med pædagogernes egenvurdering af deres aktuelle handlekompetencer inden for tilsvarende områder – udgangspunktet for den specifikke kompetenceprofilanalyse, som udfoldes gennem VIDA-refleksionsværktøjet (se også kap. 5).

Hermed er der skabt et forskningsforankret grundlag for, hvilke specifikke dele af handlekompetencer de enkelte institutioner lokalt vil prioritere i det videre udviklingsarbejde.

Vidensfelt 2: Det institutionsorienterede – generel forskningsbaseret viden om, på hvilke områder institutioner især bør sætte ind for at fremme inklusion af socialt udsatte børn

De konkrete resultater og prioriteringer på baggrund af arbejdet med vidensfelt 1 pejler, hvilke individorienterede områder det pædagogiske udviklingsarbejde skal fokusere på, men de angiver ikke, inden for hvilke områder af institutionernes samlede virksomhed de bedst kan udfoldes, og på hvilke måder den konkrete daglige praksis bør ændres eller justeres. Derfor knyttes arbejdet med vidensfelt 1 sammen med vidensfelt 2, der handler om, på hvilke institutionelle områder institutionerne især kan forventes at lykkes med at ændre praksisrutiner og måder at organisere det daglige pædagogiske arbejde, hvis målet er at fremme inklusion af socialt udsatte børn. Det gælder de institutionelle felter, der ikke som udgangspunkt har fokus på de enkelte børn, men på prioriteringer af måder at arrangere og forvalte det pædagogiske miljø og de konkrete måder at arbejde

med rutiner, aktiviteter, læringsmål og institutionens 'stemninger'. I daginstitutionerne kan det kaldes børnehavens pædagogik og didaktik.

Arbejdet i forbindelse med vidensfelt 2 rummer således en fælles 'selvinspektion' af de daglige rutiner, prioriteringer og pædagogiske handlemåder. Via refleksioner over, hvor forskning peger på, at 'skoen typisk trykker' i indsatser for socialt udsatte børn, vurderes, analyseres og diskuteres institutionernes daglige rutiner inden for de identificerede 'typiske problemområder', og i krydsfeltet mellem analyseresultater fra det individuelt orienterede vidensfelt 1 og det institutionsorienterede vidensfelt 2 skabes det konkrete grundlag for beslutninger om, på hvilke specifikke områder og på hvilke måder det efterfølgende lokale udviklingsarbejde skal udmøntes i praksis.

Vidensfelt 3: Det socialpolitisk orienterede – juridiske og organisatoriske rammer

De konkrete prioriteringer i krydsfeltet mellem arbejdet med vidensfelterne 1 og 2 og det lokale praksisvidensfelt kan dog ikke uddrages uden at inddrage det tredje vidensfelt, nemlig hvad institutionerne ifølge lovgivningen er forpligtet på at integrere i den pædagogiske virksomhed. I VIDA-projektet er det især loven om pædagogiske læreplaner og dagtilbudsloven, der er i fokus. Selvom de formelle rammer og institutionelle forpligtelser inden for området må forventes at være bekendte for de ansatte i institutionerne, er gennemgangen heraf medtaget i mappen som kortfattede fælles referencerammer for studiearbejdet. Samtidig er de suppleret med indblik i, hvor få retningslinjer der reelt er indeholdt i sociallovgivningens karakteristikker af, hvilke børn der i lovgivningens forstand er socialt udsatte i en så høj grad, at der må iværksættes særlig hjælp og støtte.

Vidensfelt 4: Den institutionelle praksisviden

Det lokale arbejde med den teoretisk orienterede viden, der er udfoldet i mappen, og den fælles praksisviden, der er indlejret i de enkelte institutioner, kan sammenfattes ved, at de tre vidensfelter, det individuelt handlekompetenceorienterede, det institutionelt pædagogisk orienterede og det socialpolitisk orienterede mødes som tre 'vidensspor' i med- og modspil til den praksisviden (det fjerde vidensfelt), der er indlejret i de enkelte institutioner. Krydsfeltet mellem teori og praksis bliver afsættet for de beslutninger om vidensbaserede handlingsområder, der skal udmøntes i konkrete og fælles forpligtende planer for udviklingsarbejdet. Hvordan det vidensbaserede arbejde bedst organiseres ud fra et organisatorisk synspunkt, er temaet i det følgende afsnit.

FRA VIDEN TIL FÆLLES FORNYET PÆDAGOGISK OPMÆRKSOMHED OG HANDLINGER

I en artikel fra 1988 af Baldwin og Ford med titlen "Transfer of training" opstiller forfatterne tre afgørende elementer for overførsel af viden fra uddannelse til praksis, som stadig udgør grundskellet for nutidig forskning i 'transporten' og oversættelsen af viden til praksis:

1. Den lærendes karakteristika, herunder motivation, kompetencer, behov og mening, personlighed
2. Undervisningssituationen, herunder læringsprincipper, indhold, cases og praktiske eksempler
3. Arbejdspladskulturen, herunder tid, støtte fra ledelse, belønning, mulighed for at bruge ny viden

Faktorerne danner rammen for forskningsbaserede undersøgelser af transfer, hvor forskere forsøger at afdække, hvilke faktorer der har den største betydning i transfer-forløbet (Lim 2006, Burke 2007, Kirwan 2006, Chiaburu 2006, Holton 2000).

På et mere specifikt plan viser tidligere videns- og implementeringsundersøgelser, at flere faktorer gør sig gældende i forhold til at omsætte formel viden – som denne mappe – til videnbaseret handling (Jensen et al. 2005) (se også kap. 20). Det omtalte forskningsprojekt identificerer tre komponenter, der faciliterer processen fra tilegnelse af viden til implementering af nye handlinger som faciliteter professions- og kompetenceudvikling:

– For det første deltagernes oplevelse af ejerskab
– For det andet refleksion og vidensdeling, dvs. fælles refleksioner og plads til den kritiske dialog om spørgsmål som fx "gør vi det, vi tror, vi gør?"
– For det tredje tid, follow up og i den forbindelse ledelsesmæssig opbakning og tydelighed, herunder en udviklingskontekst, som fremmer aktørernes handlemuligheder

Lad os gå lidt tættere på de enkelte komponenter:

Ejerskab

For at en aktør kan omsætte viden til handling, er det afgørende, at aktøren opnår en følelse af ejerskab til processen fra viden til handling. Dette ejerskab etableres gennem aktiv inddragelse i det praktiske såvel som det teoretiske arbejde med udviklingen af handlekompetencer hos personalet

og institutionernes børn. Medinddragelse sikrer ejerskab, hvis aktøren får muligheder for at skabe mening af den viden, der tilegnes, og i forlængelse heraf finder det meningsfyldt at handle på baggrund af denne viden. En sådan meningsfyldthed skal bl.a. etableres på baggrund af fælles dialog og refleksion i institutionen. Institutioners personale er ofte forskellige steder, hvad angår viden om VIDA-projektets vidensfelter. I institutioner, hvor tidligere viden er tæt forbundet med den nye viden, som præsenteres, skrider udviklingsprocesser fremad på en naturlig måde, især hvis hele udviklingskonteksten samtidig er indrettet på at facilitere udviklingsarbejdet bedst muligt.

En måde at starte ejerskabsprocessen på er at sørge for, at alle har de samme redskaber at arbejde med. En anden måde er at sikre, at alle input fra uddannelsesforløb formidles videre til institutioners medarbejdere umiddelbart efter et forløb, ligesom etablering af grupper og lokale netværk også er en måde at fremme oplevelsen af ejerskab på (se også Jensen et al. 2005, kap. 4). En tredje måde at opnå ejerskab på er, at medarbejderne deltager i arbejdet med målformuleringer, læreplaner og evalueringsplaner samt den konkrete planlægning af arbejds- og evalueringsprocesser (se også kap. 20 og 21).

Refleksion og dialog

Læreprocesser i arbejdslivet udvikler sig, når man går fra den enkelte medarbejders personlige refleksioner over et 'nyt' vidensindhold fra mappen eller fra andre lokale studiearbejder til vidensdeling. Gennem dialogen gøres det muligt at hæve den personlige og teoretiske viden op i en højere ny viden om det indholdsmæssigt 'nye' for den enkelte og for fællesskabet. Afgørende er det derfor, hvordan sådanne gensidige udvekslinger skaffes plads, rent faktiske kommer i gang og vedligeholdes gennem den daglige praksis. Dette er lagt an i VIDA-projektet gennem en understregning af betydningen af organisering af det lokale vidensarbejde og planlægning af udviklingsprocesser, der må tænkes med fra starten af et udviklingsprojekt i alle detaljer. Og her kommer såvel ledelsens rolle som medarbejderens medejerskab i centrum. Ledelsen tager ansvar for, at en planlægning finder sted og bliver tydeliggjort, men også for at medinddrage sine medarbejdere i en fælles mere detaljeret planlægningsproces.

Hvis man på en arbejdsplads indarbejder ny viden ved at gå i dialog om begreber, skabes et nyt fælles vidensgrundlag, og hvis man derudover sigter mod at skabe dialog om, hvordan det 'nye' kan bruges, hvori det 'nye'

består, og hvordan det passer sammen med tidligere viden og erfaringer, er en positiv udviklingsproces i gang.

Projektet *Kompetence- og metodeudvikling i dagsinstitutioner* (se Jensen et al. 2005) har endvidere påvist, at ekstern vidensdeling, dvs. dialog på tværs af institutioner i et netværk, giver et løft ud over den daglige hverdagspraksis og -viden i institutionerne. Den enkelte institution får større ejerskab til egen praksis ved at skulle formidle sine erfaringer ud til en større kreds. Desuden opnår den enkelte medarbejder inspiration fra andre institutioner i kraft af arbejdet med de samme vidensfelter og fokusområder, især når medarbejderne er optagede af at finde nye handlemuligheder i forhold til de identificerede problemstillinger. Det vigtige er i den forbindelse, at denne dialog bliver en dialog om såvel den viden, der ligger i mappen, som den viden, deltagerne selv sidder inde med. Personlig viden og erfaringer samt praksisfortællinger om konkrete handlinger er dermed centrale omdrejningspunkter i den mere netværksbaserede del af udviklingsarbejdet.

Endelig har det vist sig at være uhyre vigtigt, at der gives plads til den kritiske diskussion og selvrefleksion på grundlag af egne vurderinger af behovet for kompetenceudvikling, som også er vist gennem arbejdet konkret med HPA-interventionen i dens afprøvningsfaser (2006-2008) (Jensen et al. 2009b). Dette aspekt kommer ekstra tydeligt frem i arbejdet med kompetenceprofilanalyserne (se kap. 20), men er nyttigt at inddrage i alt udviklingsarbejde og den løbende evaluering (se kap. 21).

Implementeringsprocessens tidsmæssige og processuelle perspektiver

Tid er den tredje identificerede komponent af betydning for pædagogiske udviklingsprocesser og for vejen fra viden til handling. Her tænkes tid som tid til at sætte sig ind i de tre omtalte vidensfelter og ikke mindst tid til at medinddrage det fjerde vidensfelt, den institutionelle hverdagsviden. Kontinuiteten er et andet perspektiv, som er centralt at tænke med ind i forbindelse med tid. VIDA-interventionsprogrammet er derfor tilrettelagt sådan, at der ikke går for lang tid mellem de enkelte uddannelses- og implementeringsaktiviteter. Når man som deltager i uddannelsesforløb går i gang med at arbejde med viden hjemme i institutionen, må det anbefales så at sige at holde gryden i kog ved at organisere hverdagen og de fælles udviklingsaktiviteter sådan, at der oparbejdes et vist flow i læreprocessen. Man kan fx tage emnet op en gang om ugen, indtil alle vidensfelter er læst eller diskuteret og relateret til egne erfaringer og hverdagspraksis, og i den sammenhæng er tid centralt. Man kan også vælge andre lokale strategier,

og i VIDA-interventionsprogrammet er det endvidere sådan, at der i uddannelsesdelen lægges eksplicit op til, at deltagerne bringer viden med sig hjem i institutionen og arbejder med refleksion og analyse i fællesskab imellem uddannelsesforløbene.

Samtidig med spørgsmålet om tid må også hele spørgsmålet om udviklingskonteksten, det vi i VIDA-projektet benævner læringskulturen, tages op til overvejelse i tilknytning til organisering (se også kap. 18 om, hvordan der skabes en læringskultur i institutionen). Roller, rammer og vilkår må medtænkes, og organisering må knyttes til de muligheder og vilkår, der faktisk er gældende – eller hvis disse ikke er optimale, tages de op til revurderinger. Her tænkes på såvel institutionelle vilkår som ledelse og medarbejderes motivation, og som noget helt centralt må den forvaltningsmæssige opbakning være til stede, for at et langvarigt udviklingsprojekt som VIDA-projektet kan lykkes (se også bogen *Kan daginstitutioner gøre en forskel?*, Jensen 2005).

INDHOLDSELEMENTER OG ORGANISERING AF DEN SAMLEDE IMPLEMENTERINGSPROCES

Den følgende fremstilling af, hvorledes VIDA-udviklingsprocessen samlet set kan konkretiseres og interventionsprogrammet implementeres, søges så vidt muligt formidlet, så der lokalt kan tages højde for hver institutions respektive læringsforløb. Disse læringsforløb drejer sig at arbejde med interventionsprogrammets tre elementer: *viden, refleksion og implementering gennem handling* set som en helhed.

Videnselementet er baseret på dette materiale (mappen) samt tilhørende materialer (www.dpu.dk/vida), der præsenterer evidensbaseret viden om arbejdet med socialt udsatte børn i daginstitutioner. I institutionernes arbejde bringes viden fra de tre tidligere nævnte felter i samspil med det fjerde vidensområde – praktikeres erfaringsbaserede viden bestående af såvel eksplicit som implicit (tavs) erfaringsbaseret viden. Herigennem er det antagelsen, at der skabes og udvikles ny teoretisk viden samt ny pædagogisk faglighed, og at der gennem praktikernes arbejde med dette fælles grundlag af viden skabes et nyt fælles sprog (Berger & Luckmann 2004). Det er denne viden, der udgør fundamentet for interventionen og dens implementering (Jensen et al. 2005).

Refleksionselementet. Ud fra en pragmatisk teori om organisatorisk læring og innovation, som udgør et bærende princip for HPA-interventionen (se kap. 18), kan vi supplere ovenstående beskrivelse af vidensområder med

en betragtning om fælles læreprocesser. VIDA-projektet lægger op til sådanne læreprocesser, der bringer alle medarbejdere sammen om at undersøge den gældende praksis og rutiner med udgangspunkt i kritisk refleksion og skabelsen af ny viden og forståelser gennem det redskab, vi kalder VIDA-refleksionsværktøjet. De nye praksisser og forståelser, som projektet søger at bibringe institutionerne, der deltager, tager således afsæt i 'forstyrrelser' i institutionerne. Hvis disse forstyrrelser mødes med åbenhed af medarbejderne, vil organisatorisk læring i form kollektiv anvendelse af viden rettet mod nytænkning blive en mulighed. Men forstyrrelser kan naturligvis mødes på mange forskellige måder, og den kompleksitet, som den enkelte institution er placeret i, påvirker således innovationspotentialet på forskellige måder.

Implementeringselementet består i oplæg til organisationen om at handle ved at finde egne veje i arbejdet med at udarbejde nye idéer, mål/delmål og strategier for udvikling af nye praksisser. Her er der lagt op til, at processen organiseres af ledelsen, men hvordan den enkelte institution konkret vælger at gennemføre forløbet og aktiviteterne, er ikke fastlagt fra projektets side. Den bagvedliggende antagelse er, at ledelsens rolle i forbindelse med læring og innovation i institutionen er afgørende, og i den forbindelse er det ledelsens rolle at varetage opgaver vedrørende:

- Kommunikation (innovativ og koordinativ)
- Support (støtte, belønning, interesse)
- Tværfaglighed (inddragelse af alle i organisationen)
- Inddragelse af forskellige kompetencer
- Medarbejderinvolvering

(Blazevic & Lievens 2004)

Endvidere er kommunens opbakning til projektet afgørende for at sikre, at de fornødne ressourcer er til stede eller tilvejebringes, så lederne, der får til opgave at arbejde med VIDA-interventionen indgår i projektet med forpligtende holdninger til at arbejde med ledelse af organisatoriske læreprocesser og lægger vægt på at sætte tid af til arbejdet med projektets vidensgrundlag og at skabe de nødvendige rammer og ressourcer for en succesfuld implementeringsproces i de konkrete lokale udviklingsforløb.

KONKRETISERING AF VIDA-INTERVENTIONPROGRAMMETS UDDANNELSESFORLØB OG IMPLEMENTERINGSPROCESSER

Uddannelsesforløb 1

Perioden, fra VIDA-kvalifikationsmappen introduceres, til de første kompetenceprofilanalyser gennemføres ved hjælp af VIDA-refleksionsværktøjet, benævnes Uddannelsesforløb 1.

Dette forløb i gangsættes på uddannelsen for lederen og én pædagogisk medarbejder, der efterfølgende har til opgave at bringe viden med sig tilbage til institutionen, hvor idéen er, at et studieforløb, dvs. arbejde med viden, fortsætter. Hvorledes det konkrete studieforløb tilrettelægges i den enkelte institution, planlægges lokalt – enten inddrages kun det personale, der er i institutionen, og lederen tager ansvaret for koordinerings- og tilrettelæggelsesopgaven, eller der modtages ekstern bistand (fx fra kommunens pædagogiske konsulenter), som kan give yderligere vejledning og input. Det afgørende i dette indledende forløb er, at den enkelte medarbejder får tid og mulighed for at sætte sig ind i mappens vidensområder, teorier og anbefalinger og evt. gives tid til at fordybe sig og studere de tilknyttede baggrundsartikler (se www.dpu.dk/hpa). Baggrundsartiklerne giver mulighed for at gå yderligere i dybden med de områder, man finder mest interessante og relevante i forhold til den specifikke virkelighed, institutionen befinder sig i.

Et andet vigtigt element i Uddannelsesforløb 1 er at etablere et *fælles* begrebsapparat – det vi tidligere har kaldt et fælles sprog og videnslager – i institutionen. Dette begrebsapparat gøres eksplicit, således at alle medarbejdere har en fælles forståelse for de teorier og begreber, der introduceres i mappen, og hvad de enkelte begreber substantielt indeholder.

Denne udvikling kan løbende finde sted på personalemøder, således at der sker en vekselvirkning mellem, dels at lederen og den pædagogiske medarbejder, der deltager i uddannelsen, tilegner sig konkret viden fra mappen og baggrundsartikler og reflekterer over indholdet i det daglige arbejde med børnene og i sin fortolkning af de situationer, børnene er i, og dels at de tanker og spørgsmål, mappen og baggrundsartiklerne afføder, diskuteres i fællesskab i institutionen på såkaldte VIDA-personalemøder.

Fra tidligere forskningsprojekter har det vist sig, at der kan spores gode effekter af at sætte sådanne emner løbende på dagsordnen til personalemøder (Jensen et al. 2005).

Hovedformålet med Uddannelsesforløb 1 er at sikre, at alle medarbejdere i institutionen tilegner sig den viden, man i institutionerne skønner

nødvendig for at kunne arbejde handlingsorienteret med udvikling af sociale handlekompetencer og læringshandlekompetencer hos institutionens samt personalets egne professionelle handlekompetencer og den pædagogiske praksis, som arbejdet med børnene vil kræve. Det afgørende for, at denne kompetenceudvikling kan effektueres i institutionen, er, at der etableres en fælles referenceramme med udgangspunkt i mappen, således at der er overensstemmelse i indholdet af de teoretiske kernebegreber, medarbejderne benytter i praksis i hverdagen.

Udviklingsforløb 1: Fra viden og refleksion til handlingsstrategier

I forlængelse af Uddannelsesforløb 1 iværksættes Udviklingsforløb 1. Denne fase består i at kortlægge, hvorledes den tilegnede viden kan omsættes til videnbaseret handling i institutionerne. Der skal ske en konkret udvikling af videnbaseret handling.

På baggrund af Uddannelsesforløb 1 er der etableret en fælles referenceramme samt en terminologi, der gør det muligt for medarbejderne at beskrive de handlinger, der kan understøtte udviklingen af børnenes handlekompetencer samt personalets egne handlekompetencer. Det er derfor muligt for medarbejdere at diskutere og reflektere over en række spørgsmål i et handlekompetenceperspektiv som fx: "Hvordan er nuværende praksis, hvordan stemmer praksis overens med det indhold, der kommer til vores viden på de tre vidensfelter?" Spørgsmål i retning af perspektiverende og kritiske refleksioner såsom "Gør vi det, vi tror, vi gør? Gør vi det, vi har planlagt at gøre? Hvilke barrierer ser vi, og er der nogle former for modstand mod forandring, vi må tage højde for – internt eller eksternt?" er ligeledes relevante at stille

Disse og en lang række andre spørgsmål kan være igangsættende for den kritiske selvrefleksion over temaer og vidensfelter, som knytter sig til mappen, og som danner grundlag for det handlingsrettede perspektiv.

Der søges således efter mening, hvilket bl.a. vil sige, at den professionelle søger at skaffe sig overblik og kontrol gennem en søgen efter sammenhænge med tidligere arbejdsgange og tidligere erfaringer. Kun på den måde knyttes den 'nye' viden sammen med den historisk erfarede og med tilegnede forforståelser. Forskning viser, at det er afgørende, at præsenteret ny viden kan bygges på det i arbejdet allerede gældende (Berger & Luckmann 2004, Wahlgren et al. 2002, Jensen et al. 2005). Denne integration af ny viden i gældende viden kan ske ved at kortlægge eksisterende arbejdsgange og derpå justere praksis, således at konstruktive eksisterende arbejdsgange ikke opfindes på ny, men bibeholdes og korrigeres i forhold til den nye viden.

Det handler i dette forløb således også om at få medarbejdernes implicitte viden om praksis frem. Alle medarbejdere har hver deres 'database' af viden at trække på i forskellige situationer. Ofte sker denne brug af lagret viden, uden at den enkelte er klar over, at den pågældendes handling er videnbaseret – i kontrast til fx følelsesbaseret handling. Her er tale om, hvad der også kaldes den tavse viden, dvs. den viden, der mobiliseres rutinemæssigt. Men det er samtidig en refleksiv viden, der som nævnt bygger på rutinen, men som også udfordres gennem problemer, der ikke kan løses uden at reflektere over den gældende viden og hidtil anvendt praksis (Jensen et al. 2005: 36, Nygren 1999). Det er i disse situationer, VIDA-projektets nye viden lettest kommer i spil, nemlig der, hvor medarbejderen stopper op og 'søger' i sin 'videndatabase'. Det er tillige afgørende, at der skabes ny praksis på baggrund af kvalifikationsmappen, der netop skal skabes via løbende dialog i personalegruppen og praktisk afprøvning i det daglige arbejde. For at denne vekselvirkning skal lykkes, er det helt afgørende, at institutionen har udviklet et fælles sprog til at beskrive eksisterende og ny praksis med. Uddannelsesforløb 2 og 3 (beskrevet i kap. 6) veksler på samme måde ved, at medarbejderne på uddannelsen præsenteres for det relevante videngrundlag og redskaber, og i Udviklingsforløb 2 og 3 tager de det tillærte i anvendelse og implementerer det i praksis.

VIDA-PROJEKTET – ET DYNAMISK UDVIKLINGSARBEJDE I ET TIDSPERSPEKTIV

Det er vigtigt at understrege, at de elementer, som ligger i uddannelsesforløb og udviklingsforløb lokalt, er dynamiske størrelser, der ikke afsluttes, men indgår i vedvarende samspil gennem hele VIDA-projektets interventionsperiode.

Da flere institutioner fra fire kommuner arbejder med VIDA-projektet, er der en oplagt mulighed for at etablere tværinstitutionelle netværk med fokus på vidensdeling. At gøre refleksion til genstand for ekstern vidensdeling i tværinstitutionelle netværk, hvor flere institutioner går sammen og udveksler erfaringer, har flere styrker. Tværinstitutionel erfaringsudveksling og refleksion vil kunne fremme den interne dialog, idet der med netværk vil komme inspiration udefra. Dertil kommer, at det i sådanne netværk er muligt at diskutere og udveksle problemer og barrierer for implementering af projektet. Et netværk kan derfor komme til at tjene som praksisnær kritisk offentlighed, idet der vil kunne diskuteres projektkritiske elementer. Endelig kan det tværinstitutionelle netværk som tidligere nævnt også styrke ejerskabet og kendskabet til VIDA-projektet blandt alle

medarbejderne, idet de i netværket skal formidle, hvad der sker i deres institution (Jensen et al. 2005:159).

Det samlede formål med de to studiedele, Uddannelsesforløb 1 og 2 er således, at institutionens medarbejdere bevæger sig fra individuel og kollektiv viden til refleksion og effektuering af vidensbaseret handling. Dette arbejde kræver ud over ejerskab og dialog helt konkret tid. En skitse til at skaffe sig overblik over udviklingsprojektets mulige omdrejningspunkter og faser kan tage afsæt i tidligere fremsatte figur 1 (se også kap. 1).

Det kan anbefales, at man beslutter sig for en struktur for udviklingsarbejdet, herunder en fase- og tidsplan, som det også er uddybet i kap. 21 om evaluering af lokale udviklingsprocesser.

Læs mere:

Baldwin, T.T. & Ford, K.J (1988). "Transfer of training: A review and directions for future research" i *Personnel Psychology*, Vol. 41, No. 1, p. 63-105.

Blazevic, V. & Lievens, A. (2004). "Learning during the new financial service innovation process: Antecedents and performance effects" i *Journal of Business Research,* Vol. 57, No. 14, p. 374-391.

Berger, P.L. & Luckmann, T. (2004). *Den sociale konstruktion af virkeligheden*. København: Akademisk Forlag.

Burke, L. A. (2007). "Training transfer: An integrative literature review" i *Human Resource Development Review*, Vol. 6, No. 13, p. 263-296.

Chiaburu, D. S. (2005). "What predicts skill transfer? An exploratory study of goal orientation, training self-efficacy and organizational supports" i *International journal of training and development*, Vol. 9, No. 12, p. 110 -123.

Dahler-Larsen, P. (2001). "Organisationalisering af evaluering" i Dahler Larsen, P. & Krogstrup, H.K. (red.). *Tendenser i evaluering*. Odense: Odense Universitetsforlag, s. 13-20.

Holton, E. F. (2000). "Development of a generalized learning transfer system inventory" i *Human Resource Development Quarterly,* Vol. 11, No. 14, p. 333-360.

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

Jensen, B. & Rasbech Nielsen, M. (2008b). *Implementeringsprocesser i pædagogisk praksis – om konkretisering af ideer i en udviklingsproces med HPA-projektet som eksempel.* HPA-Serie 1. Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag. www.dpu.dk/hpa/publikationer

Jensen, B., Rosendal Jensen, N. & Vikjær Andersen, T. (2005). *Kompetence- og metodeudvikling i daginstitutioner. Om implementering af 'ny' viden i praksis*. København: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.

Jensen, B., Ebsen, F., Rosendal Jensen, N. & Langager, S. (2009b). *Handlekompetencer i pædagogisk arbejde med socialt udsatte børn og unge – indsats og effekt. HPA-projektet. En sammenfatning.* København: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.

Nygren, P. (1999): Udvikling og kvalitet i psykosocialt arbejde. København: Dansk Psykologisk Forlag.

Rosendal Jensen, N. (1997). "Tavs viden og praksisuddannelse" i Palludan, C. (red.). *Pas på pædagogikken! – en antologi om hverdagslivet og udvikling i daginstitutioner*. København: Hans Reitzels Forlag, s. 122-139.

Kirwan, C. (2006). "Transfer of learning from management development programmes: testing the Holton model" i *International journal of training and development,* Vol. 10, No. 4, p. 252-268.

Lim, D.H. (2006). "Influence of trainee characteristics, instructional satisfaction, and organizational climate on perceived learning and training transfer" i *Human Resource Development Quarterly,* Vol. 17, No. 1, p. 85-115.

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

UDVIKLINGSFORLØBETS METODER OG PROCESSER

Af *Bente Jensen*

Dette kapitel er en forkortelse og omskrivning af kapitlet "At udvikles ved at udvikle" fra *HPA-Kvalifikationsmappen* (Jensen et al. 2009c, kap. 21). Kapitlet gennemgår grundlæggende principper for vellykket udviklingsarbejde med vægt på udviklingsprocessens metoder og processer, herunder organisering og forløb i den enkelte institution. Den type lokalt udviklingsarbejde, som kapitlet beskriver, er kendetegnet ved, at ledere og pædagogiske medarbejdere, som deltager i VIDA-uddannelsen, søger at omsætte VIDA-vidensgrundlaget ved dels at arbejde aktivt og kollektivt med viden og dels at få muligheder for at udvikles ved at udvikle praksis i fællesskabet i den samlede institution.

Den model, som dette kapitel tager udgangspunkt i, er således en videreudvikling af teorier om læring og innovation, som er præsenteret i kap. 18.

Det at arbejde med VIDA-projektet vil ikke bare give faglige gevinster til daginstitutionernes praksisudvikling. Institutionernes medarbejdere vil også gennem arbejdet med VIDA-materialet få mulighed for at udvikle deres professionelle handlekompetencer, ikke mindst kompetence i at drive systematisk udviklingsarbejde. Der er altså tale om en gevinst på flere planer i arbejdet med at forny den pædagogiske indsats i institutionerne ud fra de idéer til strategier for lokalt udviklingsarbejde, som materialet lægger op til. Det er disse strategier, metoder og processer, der ligger i det samlede VIDA-udviklingsforløb fra uddannelse til implementering, vi går tættere på i dette kapitel.

UDVIKLINGSARBEJDETS FORLØB I VIDA-INSTITUTIONER

I det følgende afsnit gennemgås, hvordan udviklingsarbejdet i daginstitutioner helt konkret kan organiseres og forløbe.

Organisering og ledelse af det lokale udviklingsarbejde

På de enkelte institutioner, der deltager i VIDA-projektet, skal institutionens leder være *lokal projektleder*. Dette betyder, at lederrollen under deltagelsen i VIDA-projektet vil være præget af princippet om at lede gennem at udvikle. Ledelse af institutionens virksomhed smelter sammen med le-

delse af det udviklingsarbejde, som institutionens medarbejdere inddrages i at gennemføre. Institutionens leder har således ansvaret for, at det lokale udviklingsarbejde kommer i gang i institutionen, dvs. at viden fra uddannelsesforløb sættes i spil hjemme i institutionen og giver anledning til fælles refleksioner og analyser af gældende praksis (fase 1). På den baggrund udvikles og afprøves idéer gennem eksperimenter (fase 2) rettet mod fornyelse af den pædagogiske praksis og evaluering af denne fornyelse (fase 3). Rammerne for det samlede udviklingsarbejde ligger i VIDA-metodens design (se kap. 1, figur 2).

Lederens opgave er altså at tage ansvar for og i praksis lede, styre og udforme det lokale udviklingsarbejde på sin institution inden for disse rammer. Med et andet ord handler dette om at administrere projektet på sin egen institution, dvs. om *projektadministration*. Dette projektadministrative arbejde kan under inspiration af Blazevic sammenfattes i følgende fem ledelsesopgaver: kommunikation (innovativ og koordinativ), support (støtte, belønning, interesse), tværfaglighed (inddragelse af alle i organisationen) inddragelse af forskellige kompetencer og medarbejderinvolvering (Blazevic & Lievens 2004).

Projektledelse rummer således flere forskellige elementer, bl.a. styring af udviklingsprocesser, kommunikation, herunder facilitering, og medarbejderinddragelse, som alle er forudsætninger for den konkrete udførelse og for, om udviklingsprocessen fører til fornyelse (innovation). Styring er altså ikke det samme som ledelse, men som vist en del af lederens rolle. Lederen har det formelle ansvar for styringen og de tilstødende opgaver med organisation, facilitering og kommunikation, men for at denne proces skal føre til organisatorisk læring og innovation, er det vigtigt, at alle medarbejdere involveres og deltager i udførelsen af udviklingsarbejdet i institutionen. Derfor kan styringsfunktionen evt. gå på omgang i personalegruppen, så medarbejderne derigennem trænes i at være aktive deltagere i forbindelse med at udarbejde målformuleringer, planlægge og følge op på resultaterne. Da facilitering som vist er en central ledelsesopgave, tilbydes de deltagende ledere i VIDA-projektet et supplerende uddannelsesforløb om faciliterende læreprocesser. Facilitering definerer vi overordnet som det at gøre det let for en gruppe at nå sit mål (Ravn 2011), og uddannelsesforløbet har således fokus på teknikker og processer, der mobiliserer viden, kvalificerer idéer og guider gruppeprocesser. Et omdrejningspunkt for uddannelsesforløbet er facilitering af møder på måder, der involverer og anerkender deltagerne, engagerer dem i den fælles sag og inviterer dem til at yde særligt konstruktive bidrag til fællesskabet (Ravn 2005).

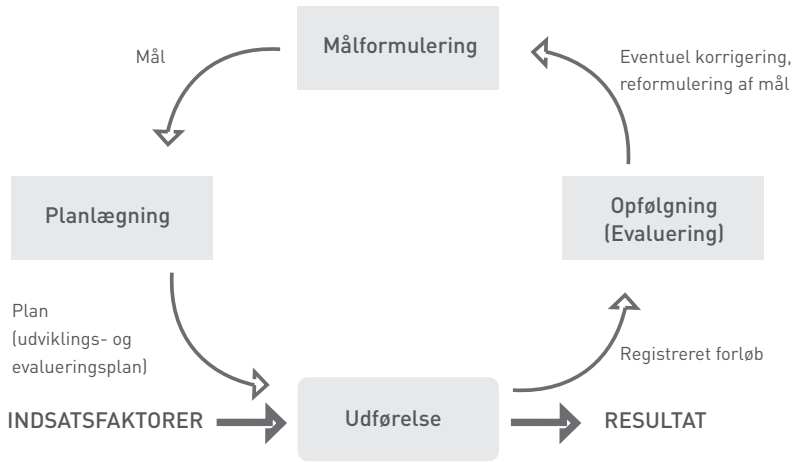
Det generelle princip om styring kan beskrives ved hjælp af begrebet *styringssløjfe* (se figur 10), der indikerer, at forholdet mellem de forskellige elementer, der indgår i udviklingsarbejdet, kan beskrives som en slags sløjfe. Dette billede giver mulighed for at få et overblik over udviklingsarbejdets forskellige styringsfunktioner og over, hvordan de hænger sammen. Her skal de enkelte dele uddybes nærmere.

Målformuleringer opstilles og beskriver, hvilke resultater udviklingsarbejdet skal opnå. I VIDA-projektet vil disse målsætninger formuleres som en del af lokale planer for handlingsstrategier.

Planlægningsarbejde indebærer bl.a., at man deler sine målsætninger op i delmål og definerer de opgaver, indsatser og metoder, der skal lede frem til opfyldelse af de opstillede mål. I VIDA-projektet resulterer planlægningsarbejdet i lokale planer for handlingsstrategier.

Opfølgningsarbejde indebærer, at man periodevis registrerer og vurderer, hvor langt man er kommet i udviklingsarbejdet set i forhold til mål og delmål samt udviklingsarbejdets ydre forudsætninger. I VIDA-projektet bruger vi begrebet evaluering (vurdering af resultat i forhold til opsatte delmål) for at betegne den type opfølgning, der ligger til grund for næste runde i sløjfen. Hvis det er nødvendigt, vælger man efter enhver evaluering af, hvordan det er gået med at opfylde sine delmål, at iværksætte tiltag, som kan fuldføre eller – hvis det viser sig nødvendigt – korrigere kursen. Mål og delmål, som den lokale plan for gennemførelse af eksperimenter udmøntes i, kan således blive taget op til fornyet overvejelse, hvis det er nødvendigt. Måske giver dette anledning til at foretage ændringer ud fra de erfaringer, man gør sig under udviklingsarbejdet.

Figur 10: Styringssløjfen i udviklingsarbejde



Projektledelse af udviklingsforløbet handler således især om at sikre, at egentlig *processtyring* finder sted. I denne proces er der imidlertid bestemte forhold, der står specielt i fokus for styringen, nemlig de såkaldte *styringsfaktorer*. Vi skal her pege på seks centrale forhold, der generelt set bør være i fokus for styringen gennem den type udviklingsprocesser, vi taler om her (videreudvikling ud fra Westhagen 1993):

1. *De kvalitative egenskaber ved det, der skabes i udviklingsarbejdet*: Det, der skabes, fx de pædagogiske medarbejderes handlekompetencer, den pædagogiske praksis eller børnenes handlekompetencer, skal have bestemte egenskaber i overensstemmelse med de opsatte mål og delmål
2. *Tid og fremdrift*: Resultater og delresultater fra udviklingsarbejdet skal foreligge inden bestemte tidspunkter
3. *Ressourcer*: Forskellige former for ressourcer (personale, vikarer, udstyr, lokaler osv.) er nødvendige i forskelligt omfang og til forskellige tider
4. *Økonomi:* Ressourceindsatserne koster penge, og dette skal holdes op mod øvrige udgifter og tildelt budget
5. *Arbejdsmiljø:* Medarbejdernes psykosociale arbejdsvilkår og trivsel har en værdi i sig selv, men påvirker også udviklingsarbejdets effektivitet og de kvaliteter, der skabes
6. *Omgivelser:* Forhold til eksterne samarbejdspartnere og/eller andre enheder i organisationen, der har interesser i udviklingsarbejdet, skal varetages

I hvor høj grad de mere overordnede strukturelle forhold (ressourcer og økonomi) trækkes ind i den enkelte institutions lokale udviklingsarbejde i VIDA-projektet vil variere. Ledelsens og personalegruppens styring af de forhold, der kommer i fokus på den enkelte institution, kræver, at man for hvert og et af dem sætter mål, lægger planer og følger op. I vores model for deltagerstyret og læringsorienteret udviklingsarbejde bliver dette til dels varetaget i den kollektive udformning og den kontinuerlige opdatering af de lokale udviklings- og evalueringsplaner i forbindelse med de gentagende evalueringer. Lederen har imidlertid det yderste ansvar for, at styringen på de seks nævnte områder fungerer på en hensigtsmæssig måde.

VIDA-projektets design for udviklingsprocesserne indebærer, som tydeliggjort i kap. 17 om læring i organisationer og innovation, at det samlede udviklingsforløb udformes som en deltagerstyret fælles udviklings- og læreproces, der fordrer, at der opbygges en læringskultur i organisationen. Det er den enkelte institutions opgave at udforme og styre denne proces inden for de i VIDA-materialets skitserede rammer på en måde, der tager

hensyn til de lokale sammenhænge og erfaringer. Et andet vigtigt element i organiseringen af det samlede udviklingsforløb fra uddannelse til implementering er, at ansvaret for det løbende udviklingsarbejde er placeret direkte hos den lokale leder som en del af den daglige ledelse. Institutionens leder er samtidig lokal projektleder, og han eller hun udformer som tidligere nævnt sin ledelse af institutionens virksomhed efter princippet om at lede ved at udvikle.

Selv om lederen er ansvarlig for at sikre, at udviklingsarbejdets mål formuleres på en hensigtsmæssig måde, skal disse målformuleringer tage udgangspunkt i en proces, som hele personalet i den enkerbejdets planer.

UDVIKLING AF LOKAL IDEEL PÆDAGOGISK PRAKSIS

I det lokale arbejde med at skabe en *ideel pædagogisk praksis*, der anlægger et ressourcesyn frem for et mangelsyn og på den baggrund fremmer socialt udsatte børns handlekompetencer og resiliens gennem social inklusion, indgår der en kortlægning og analyse af den eksisterende reelle pædagogiske praksis. I den forbindelse vil man kunne identificere forskellige modsætningsfyldte forhold i den eksisterende praksis. Nogle af disse forhold repræsenterer såkaldte strategiske *udviklingspotentialer*, hvilket vil sige, at den aktuelle modsætning indeholder et potentiale til udvikling af den pædagogiske praksis på et bestemt område. De udviklingspotentialer, der bliver afdækket, vil se forskellige ud i de forskellige institutioner, men der vil også være ligheder. Det systematiske udviklingsarbejde forvandler dette udviklingspotentiale til deltagernes ideelle handlekompetencer og ideelle pædagogiske praksis.

UDVIKLINGSFORLØBETS FASER

Det følgende afsnit har et dobbelt formål: Dels at give en generel beskrivelse af det deltagerstyrede og læringsorienterede udviklingsarbejde og dels at beskrive den måde, som VIDA-projektets deltagende institutioner konkret kan gå frem på i deres lokale udviklingsarbejde. Fremstillingen refererer til mappens del I, kap. 6, som beskriver den samlede udviklingsproces, der bygger på en vekselvirkning mellem uddannelse (viden, refleksion/analyse og handlingsstrategier) og implementering (forstyrrelse, udvikling af nye idéer, eksperimenter og fornyelse omsat i nye faglige standarder) (se også figur 2, kap. 1).

Lidt mere forenklet kan det lokale institutionelle udviklingsarbejde beskrives i følgende faser:

1. Forberedelsesfasen

2. Analyse- og planlægningsfasen
3. Første praksisfase – afprøvning
4. Første evaluerings- og korrigeringsfase
5. Ny praksisfase – afprøvning
6. Ny evaluerings- og korrigeringsfase
   ... og så videre

I det følgende skitseres en beskrivelse af denne proces med udgangspunkt i de ovenfor nævnte faser. Det skal understreges, at der er tale om en model. En model, for hvordan man ideelt skal arbejde, indebærer altid en forenkling af virkeligheden. En grundlæggende indsigt i og viden om den teoretiske baggrund for modellen er derfor nødvendig hos alle deltagere i udviklingsarbejdet, og som noget af det første i udviklingsarbejdet bør institutionens leder gå teorien og filosofien bag vores model for deltagerstyret udviklingsarbejde igennem.

1. Forberedelsesfasen
I tillæg til en almen *introduktionsdag* i institutionen om VIDA-projektet er det vigtigt at lægge vægt på deltagernes tilegnelse af generel viden om arbejdet med socialt udsatte børn i daginstitutioner. Tilegnelse af denne viden sker i form af det *lokale studiearbejde* med udgangspunkt i den viden, der er formidlet på uddannelsesforløb og samlet i kvalifikationsmappen. Videre indgår det i denne fase, at man *lokalt forbereder de nødvendige organisatoriske rammer for projektdeltagelsen*, fx i form af tilrettelæggelse af en hensigtsmæssig mødestruktur og ansvarsfordeling m.v. Arbejdet med viden i denne fase sikrer samtidig, at udviklingsarbejdet bliver *teori- og målstyret* på en systematisk måde (jf. VIDA-projektets bærende princip om teori- og målstyring).

2. Analyse- og planlægningsfasen
Den første fase fokuserer, som vi så, på praktiske forudsætninger for udviklingsarbejdet og tilegnelse af viden. *Analyse- og planlægningsfasen* indledes ved, at disse mere almene og teoretisk orienterede forberedelser nu skal transformeres og omsættes i lokale *planer* for, hvordan man skal realisere de vidensbaserede idealer i en konkret kontekstspecifik ideel praksis.

I modellen for deltagerstyret udviklingsarbejde skal deltagerne i udviklingsarbejdet i denne fase afgrænse VIDA-projektets almene målsætninger og strategiske fokusering og tilpasse disse til deres egne lokale praksis.

Generelt udføres dette arbejde i to trin:
- Analyse og definition af de konkrete modsætninger i den lokale pædagogiske praksis
- Udformning af lokale planer for udviklingsarbejdet

I det følgende gennemgås disse trin nærmere.

Analyse og definition af de konkrete modsætninger i den lokale pædagogiske praksis

I VIDA-projektet er det tale om følgende typer af konkrete modsætninger, som identificeres ved hjælp af VIDA-refleksionsværktøjet (se også kap. 5):
- Modsætninger mellem børnegruppens reelle handlekompetencer og ideelle handlekompetencer
- Modsætninger mellem medarbejdergruppens opfattelse af egne handlekompetencer og de krav til medarbejdergruppens handlekompetencer, der ideelt stilles i relation til opgaven at fremme alle børns handlekompetencer
- Modsætninger mellem målsætninger om i den pædagogiske praksis at fremme social inklusion og hindre social eksklusion på den ene side og de sociale strukturer for samhandlen i den eksisterende pædagogiske praksis på den anden side

Den kortlægning og identificering af modsætninger (eller forskelle), som VIDA-refleksionsværktøjet giver anledning til, er både en drivkraft (i form af forstyrrelser) og en forudsætning for et træfsikkert arbejde med at udvikle de socialt udsatte børns handlekompetencer. Men selv om de pædagogiske medarbejdere lykkes med at udvikle egne professionelle handlekompetencer, kan der være *strukturelle* hindringer for dette arbejde. Den enkelte institutions sociale strukturer for samhandlen kan indeholde elementer, der hindrer social integration og fremmer social eksklusion, uden at den enkelte medarbejder er bevidst om sådanne utilsigtede effekter af den daglige organisering af arbejdet (se også kap. 2 og 3). Derfor er det også nødvendigt at kortlægge og identificere de sociale strukturer, der står i modsætning til målsætningen om at fremme social inklusion og hindre social eksklusion (den sidste modsætning ovenfor). Denne type modsætning kan også involvere relationer til aktører uden for institutionen, fx forældre og børnenes bredere sociale netværk. Resultatet af denne kortlægning og kritiske granskning skal dokumenteres skriftligt.

Afdækningen af disse tre hovedtyper af modsætninger i den lokale in-

stitution danner grundlaget for de planer for handlingsstrategier, der skal styre det målrettede institutionelle udviklingsarbejde i næste fase. Disse planer udformes ved, at institutionens personale sammenfatter deres interne lokale viden om de sociale handlekompetencer og læringshandlekompetencer, som institutionens børn har i dag. Dette arbejde foregår i det, vi kalder kompetenceprofiler, som gennemføres ved hjælp af det nævnte VIDA-refleksionsværktøj. Her gøres det muligt for institutionen selv at kortlægge, på hvilke områder der i den enkelte institution er væsentlige forskelle (modsætninger), og hvilke områder der rummer udviklingspotentialer og plads til forbedringer, når det gælder at bidrage til børnenes udvikling af handlekompetencer.

3. Første praksisfase – afprøvning

Resultaterne fra arbejdet med VIDA-refleksionsværktøjet giver anledning til forstyrrelser og gør det muligt at inddrage alle medarbejdere i en kortlægning og selvkritisk granskning af den pædagogiske praksis. Derved er der skabt et grundlag for at udforme og afprøve det, der i VIDA-projektet kaldes et lokalt eksperiment. Den enkelte institution kan planlægge flere eksperimenter (eksemplariske miniprojekter), som afprøves i en serie under udviklingsarbejdets forløb. Fælles for disse eksperimenter er, at de drejer sig om at udvikle nye idéer rettet mod en ideel pædagogisk praksis.

Institutionerne udformer således et eller flere eksperimenter på grundlag af arbejdet med resultaterne fra VIDA-refleksionsværktøjets analyser og konklusioner, og i takt med at de evalueres og vurderes til at være mere eller mindre succesrige i relation til målopfyldelse, bliver de til egentlige fornyelser, der på længere sigt kan fungere som fremadrettede standarder for det pædagogiske arbejde. Disse standarder for succesrige fornyelser – eller erfaringer med mindre succesrige forløb – udgør på længere sigt også grundlaget for nye forstyrrelser, som institutionerne kan arbejde videre med i et slags læringssløjfe, som hele den organisatoriske lærings- og innovationsproces (se også kap. 18) antages at bygges op omkring.

4. Første evaluerings- og korrigeringsfase

Arbejdet med eksperimenter og fornyelser skal vurderes undervejs og videreudvikles på grundlag af resultaterne fra disse vurderinger, og på den måde bliver dette arbejde hele tiden genstand for korrigering og videreudvikling ud fra deltagernes egne lokale evalueringer. I mappens kap. 21 udfoldes VIDA-projektets evalueringsperspektiv yderligere.

FRA PROJEKTORIENTERET UDVIKLINGSARBEJDE TIL ORDINÆR

PÆDAGOGISK PRAKSIS – EN KORT OPSAMLING

Den generelle metodiske strategi for VIDA-udviklingsarbejdet, der her er beskrevet, indebærer, at vekslingen mellem afprøvnings- og evalueringseller korrigeringsfaser fortsætter indtil det tidspunkt, hvor man afslutter udviklingsarbejdet som et formelt projekt. På dette tidspunkt opløses projektorganisationen på den lokale institution. Arbejdet på den enkelte institution går nu over i en fase, der har som hovedmål at *vedligeholde* de fornyelser af den pædagogiske praksis og den faglige kvalitet, man har opnået gennem deltagelsen i VIDA-projektet. I tillæg til dette kvalitetsvedligeholdende arbejde følger der i et VIDA-perspektiv et løbende arbejde med at *forbedre* kvaliteten i sin institution. Det projektorienterede udviklingsarbejde i VIDA-projektets regi går altså gradvist over i et løbende kvalitetsvedligeholdende og kvalitetsforbedrende arbejde som en del af en ny ordinær pædagogisk praksis.

Læs mere:

Blazevic, V. & Lievens, A. (2004). "Learning during the new financial service innovation process: Antecedents and performance effects" i *Journal of Business Research,* Vol. 57, No. 4, p. 374-391.

Jensen, B., Ebsen, F., Rosendal Jensen, N. & Langager, S. (2009a). *Handlekompetencer i pædagogisk arbejde med socialt udsatte børn og unge – indsats og effekt. HPA-projektet. En sammenfatning.* København: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.

Nygren, P. (2008a). *At udvikles ved at udvikle – en model for deltagerstyret udviklingsarbejde i HPA-projektet.* HPA-Serie 1. Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag. www.dpu.dk/hpa/publikationer

Ravn, I. (2005). "Bedre møder gennem facilitering" i Bukh, P.N. (red.). *Controlleren*. Børsen Ledelseshåndbøger, p. 1-19, kap. 11.2.

Ravn, I. (2011). *Facilitering: Ledelse af møder der skaber værdi og mening*. Hans Reitzels Forlag.

Westhagen, H. (1993). *Prosjektarbeid – utviklings- og endringskompetanse.* Oslo: Universitetsforlaget.

EVALUERING AF LOKALE UDVIKLINGSPROCESSER

– om modeller og metoder for evaluering af pædagogisk fornyelse

Af *Mie Rasbech Nielsen & Bente Jensen*

Et af VIDA-projektets bærende principper er, at implementering af viden i en fornyelse af praksis først sker, når det lykkes at skabe organisatorisk læring i den samlede institution. Den organisatoriske læring kræver, at deltagerne arbejder aktivt med viden og inddrages i kollektive aktiviteter, og at der i institutionen opbygges en læringskultur, som lederen tager ansvar for. Dette er en vedvarende proces, der tager tid og indeholder mange 'sløjfer' undervejs. VIDA-projektet opnår således først succes, når hele organisationen (i institutionen) har deltaget aktivt i de kollektive læreprocesser. Igennem disse processer – og det lokale udviklingsarbejde mere generelt – skaber deltagerne fornyelser og gør sig erfaringer knyttet til det indhold og de processer, aktiviteter og produkter, der er behandlet i de forudgående kapitler i del III. Spørgsmålet er herefter, hvordan disse lokale fornyelser og erfaringer kan fastholdes, formidles og videreudvikles?

I nærværende kapitel skitseres en række overvejelser over mulige måder at evaluere den pædagogiske fornyelse på, som den udfolder sig gennem VIDA-projektets samlede forløb.

Vi kan overordnet tale om selvevalueringsprocesser og eksterne evalueringsprocesser, men det er med fokus på selvevaluering, at kapitlet i det følgende indkredser evalueringsmodeller og -metoder. Selvevaluering kan tjene som pejlemærke for institutionens pædagogiske arbejde, der følger de to spor (handlekompetencer og inklusion) med fokus på udsatte børn i bred forstand. Dels skal selvevaluering tænkes som en føler på, hvordan arbejdet med de fire vidensfelter (jf. kap. 17 og 19) og den samlede læring i organisationens forløber, og dels hvordan arbejdet med kompetenceprofilanalyserne på baggrund af VIDA-refleksionsvørktøjet og arbejdet med at udvikle nye idéer og eksperimentere forløber (jf. kap. 20). Endelig lægger vi op til, at evalueringsværktøjer kan fungere som institutionernes dokumentation af processer og resultater af arbejdet med VIDA over for andre aktører forbindelse med at udvikle måder at arbejde med implementeringsprocessen i sin helhed. Andre aktører kan være kolleger i andre VIDA-institutioner, kommunale netværk, konsulenter, forskere og forvaltninger. En sådan lø-

bende evaluering med tilbagemelding eksternt kan sikre opbakning til og nuancering af kompetenceudviklingen i de enkelte institutioner, både fagligt og med hensyn til betingelser og vilkår for arbejdet.

Kapitlet består af fire afsnit. Først belyses det grundlæggende spørgsmål: Hvad er evaluering? Herunder behandles spørgsmål som: Hvilke dimensioner skal medtænkes i gode evalueringsmodeller, og hvilken betydning har mål og indhold for tilrettelæggelse af konkrete evalueringsmodeller? Dernæst skitseres forskellige typer af evaluering, og det drøftes, om der skal vælges mellem forskellige typer evaluering, eller om det er mere relevant at bruge evalueringstyper i en kombination. I en uddybning af de forskellige typer evaluering, som er udvalgt i forhold til kapitlets formål, fokuseres på procesevaluering, kompetenceevaluering og virkningsevaluering. For det tredje fremsættes nogle mere konkrete skitser til modeller og metoder, som kan tages op og videreudvikles i tilknytning til VIDA-projektets samlede interventionssdel. Afslutningsvis opsummeres kapitlet i en overvejelse over, hvordan virkningsevaluering kan danne forbindelse mellem VIDA-projektets interventionsdel og evalueringer knyttet til projektets forskningsdel.

HVAD ER EVALUERING? – OM DIMENSIONER, MÅL OG INDHOLD

Den mest anvendte definition på evaluering er formuleret af den svenske evalueringsforsker Evert Vedung og lyder som følger: *"Evaluering er en systematisk retrospektiv vurdering af organisering, gennemførelse og udfald af offentlig politik, som tilstræbes at spille en rolle i praktiske handlingssituationer"* (Vedung 1998). Denne definition tilpasses ofte den aktuelle kontekst, og man kan, som Peter Dahler-Larsen & Hanne Kathrine Krogstrup (2001) udtrykker det, diskutere denne definition. En af deres indvendinger er det problematiske i at se evaluering udelukkende som værende retrospektiv. Herved kan man miste nogle af evalueringens konstitutive perspektiver. Et andet forhold, der i VIDA-projektets perspektiv er problematisk i forhold til Vedungs definition, er, at evaluering udelukkende rettes imod offentlig politik. Her vil man med fordel kunne udvide begrebet til at inkludere offentligt finansieret virksomhed. Når disse to forbehold er taget, anses Vedungs definition som nyttig for at fastholde, at evaluering er 1) en systematisk 2) vurdering af organisering, gennemførelse og præstationer og 3) udfald, som kan anvendes 4) i praktiske handlingssituationer.

Der findes ingen autoritativ eller entydig definition på evaluering, hvilket betyder, at evaluering som begreb og metode varierer fra sted til sted, men også har varieret over tid. Modeller og forståelser oversættes fra andre

sprog, og det får selvsagt betydning for indholdet, når de inkorporeres i andre nationer, kulturer, organisationsformer og forvaltningssystemer (se også Dahler-Larsen & Krogstrup 2001). Sådanne variationer er derfor nødvendige at være bevidste om og åbne over for, hvis man vil beskæftige sig med evaluering. I VIDA-projektet taler vi om evaluering på to måder. Dels om evaluering som en væsentlig del af interventionsdelen og dens udviklingsforløb og dels om evaluering som en væsentlig del af forskningsdelen, idet det er målet såvel at udvikle som at forske i effekter af det iværksatte udviklingsarbejde. Her i mappen er det den førstnævnte type evaluering, der især er i fokus.

I forhold til kapitlets aktuelle formål er der desuden sat stærkt fokus på anvendelsesdimensionen af evaluering – ikke bare set retrospektivt, men derimod processuelt. For at kunne udvikle en passende evalueringsmodel eller flere, der kan anvendes i den lokale vurdering af VIDA-udviklingsprocessen, skal vi tydeliggøre mål med evaluering og delevalueringer. Samtidig skal kvalitetskriterier gøres tydelige, så det bliver muligt på en systematisk måde at anvende evalueringen til undervejs at fastslå, om institutionen kan opleve at være på rette vej med udviklingsarbejdet lokalt. Med sådanne processuelle delresultater kan institutioner justere undervejs og samarbejde med bl.a. uddannere og andre deltagere i de netværk, der dannes på uddannelsesholdene, der deltager i VIDA-Basis og VIDA-Basis + (forældreinddragelse). På samme måde kan en mere overordnet evaluering rette sig mod de konkrete kompetencefremmende processer, der sættes i værk, og som tager udgangspunkt i analyser og refleksioner over gældende praksis bl.a. ved brug af VIDA-refleksionsværktøjet, og dette arbejde fortsættes videre frem i det konkrete lokale udviklingsarbejde.

FORSKELLIGE TYPER AF EVALUERING – ET VALG ELLER EN KOMBINATION?

I VIDA-projektet tegner sig tre fokusområder og deraf afledte mål, som en overordnet evalueringsmodel som minimum skal forsøge at indfange.

Et mål er at kunne anvende evalueringen som bidrag til at ledsage, fastholde og videreudvikle den del af de lokale udviklingsprocesser, der knytter sig til det lokale studiearbejde, dvs. til implementering af arbejdet med de fire vidensområder, som det er skitseret i kap. 19 – her kaldet *procesevaluering*. Heri inddrages evaluering af såvel det indholdsmæssige udbytte som andre aspekter af betydning for processen, såsom medejerskab, dialog, refleksion, tid samt organisering og vilkår.

Et andet mål er at kunne anvende evalueringen som bidrag til at led-

sage, fastholde og videreudvikle den del af de lokale udviklingsprocesser, der og udfoldes via kompetenceprofilanalyser, eksperimenter og fornyelser – her kaldet *kompetenceevaluering*. Heri inddrages evaluering af, hvordan arbejdet med analyser og de efterfølgende eksperimenter forløber. De to skitserede former for evaluering knytter sig således til forskellige elementer i det lokale udviklingsarbejde, der i et samlet VIDA-perspektiv anskues og i gangsættes som aktiv og kollektiv læring i organisationen (se kap. 18).

Et tredje mål er at kunne vurdere effekter af VIDA-interventionen i sin helhed, dvs. kunne måle på virkninger af interventionens delelementer. Bag ved denne effektmåling ligger en række antagelser om årsagssammenhænge og teser om, hvilken retning effekter tager, men også teser om samvirkende forhold inddrages. Denne type kaldes her *virkningsevaluering*. Denne sidste evalueringstype falder uden for rammerne af de lokale udviklingsevalueringer, men metoder, der knytter sig hertil, skal alligevel tænkes i sammenhæng med de øvrige evalueringsformer for at gøre det muligt at inddrage flere delaspekter i disse (se også resultater af HPA-projektets effektmålinger (Jensen et al. 2009b)).

Det er opfattelsen her, at der skal holdes fast i såvel en sondring mellem de tre evalueringstyper og i en søgen efter nye veje i indbyrdes koblinger mellem modeller samt en samlet kombination heraf. Efterfølgende uddybes de tre typer med baggrund i tidligere evalueringsforskning og -udvikling med forslag til konsekvenser i VIDA-regi.

PROCESEVALUERING

Procesevaluering drejer sig om at inddrage aktører og medarbejdere. En vigtig del af procesevalueringen retter sig mod at belyse sammenhænge mellem deltagernes egen problemforståelse og den igangværende indsats. Evalueringen tager udgangspunkt i de problemstillinger, der må dukke op undervejs, og som aktørerne finder relevante i forbindelse med at gennemføre processen rettet mod de opstillede mål.

Metoder, som består af at dokumentere undervejs via logbøger, skal dels kunne indfange deltagernes egne oplevelser af processen og dels kunne opfange løbende resultater ud fra de i projektet opstillede kriterier for, hvornår mål er nået. VIDA-projektets tre bærende principper er eksempler på sådanne kriterier. Forskningen viser endvidere (jf. kap. 18), at der er flere determinanter, som fremmer den organisatoriske læreproces og innovation. Determinanterne kan også fungere som vigtige indikatorer eller mål for, hvornår man som organisation kan siges at have lært noget, som er nyt i forhold til tidligere viden og kollektiv praksis i arbejdet med udsatte børn.

Indikatorerne peger således hen til forskellige elementer, som ledere og medarbejdere kan bruge som opmærksomhedspunkter i en evalueringssammenhæng og som afsæt for dialog i forbindelse med spørgsmålene: "Hvad har vi som organisation lært fra deltagelse i VIDA-uddannelsen?", og "Hvornår mener vi som organisation, at der er en konkret fornyelse i praksis?" Helt konkret viser konklusionen i kap. 18, at der helt overordnet er tale om fire grundindikatorer, der kan have forskellige kvalitet:

Læringskulturen, der handler om organisationens læringskapacitet og er rettet mod, i hvor høj grad organisationen har en kultur, som er åben for afprøvningen af nye idéer og tiltag:

1. Læringsstøtte, der handler om ledelsens støtte i forbindelse med forsøg på at skabe fornyelse og er rettet mod understøttende regler, systemer, procedurer og strukturer for fornyelsen
2. Læringsengagement, der handler om lederen og medarbejdernes motivation for at indgå i den organisatoriske læreproces
3. Læringsinddragelse, der handler om medarbejdernes oplevelse af at blive inddraget i den organisatoriske læring, så det bliver en fornyelse

Status på de fire indikatorer eller læringsindikatorer kan helt konkret måles ved i organisationen at kommunikere åbent om, hvad man mener, er status på de fire indikatorer. Eksempelvis ved at tale sammen om, hvordan medarbejdere og ledere for sig og som gruppe (organisation) oplever støtten fra ledelsen i forbindelse med forsøget på at skabe fornyelse på baggrund af den nye viden fra VIDA-uddannelsen. En anden metode er at aftegne, hvad man i organisationen mener, kendetegner læringskulturen i den pågældende organisation, og hvad der gør, at den fremmer eller hæmmer læringstiltag. I denne forbindelse er et vigtig mål at få kortlagt eksisterende praksisser i begyndelsen af den organisatoriske læreproces fra viden til praksis, således at man som organisation tydeligt kan se, hvornår der er sket en fornyelse.

Procesevalueringers formål om at indfange og anvende deltagernes egne erfaringer kræver, at vi udvikler metoder, dvs. dokumentation via logbøger, der er særligt udformet, så de pågældende kriterier, der er skitseret og anses for at være vigtige indikatorer på, om processer forløber efter hensigten, indfanges og følges gennem de lokale evalueringer. Derved gøres det muligt for deltagerne selv aktivt at arbejde med at videreudvikle processer ud fra evalueringens delresultater. Evalueringens anvendelse kan desuden bestå i at formidle evalueringens delresultater til andre aktører (fx

deltagere i eksterne netværk, forvaltninger m.fl.) og på den måde tydeliggøre deltagernes udsagn om såvel positiv som negativ kritik over for eksterne parter. Endelig skal denne type evaluering indbygge en løbende dialog, der afspejler deltagelsen gennem hele projektperioden. Delevalueringer af processerne følges op af handling, og derfor må sådanne perspektiver indbygges i modeller for procesevaluering (for mere inspiration se bl.a. Dahler-Larsen & Krogstrup 2004).

KOMPETENCEEVALUERING

Formålet med kompetenceevaluering er at styrke medarbejderens kompetencer i forhold til en given opgavevaretagelse. Antagelsen er ifølge Krogstrup (Dahler-Larsen & Krogstrup 2004), at en udvikling af enkeltpersoners og gruppers kompetente indflydelse vil forbedre deres præstationer og med høj sandsynlighed også institutionens samlede præstation på de udvalgte opgaver. I evalueringsprocessen sættes 'frontmedarbejdere' derfor i førersædet med det formål at udvikle nye idéer og strategier for den konkrete opgavevaretagelse. Dette sker med henblik på at lede alle medarbejderes kompetencer i retning af at kunne forbedre institutionens samlede arbejde med at finde kreative og nye veje i forandringsprocesser.

I VIDA-projektet handler opgavevaretagelsen om at kunne udvikle egne kompetencer med henblik på at blive bedre rustet til at styrke alle børns kompetenceudvikling, modarbejde eksklusion og fremme inklusion. Kompetenceevalueringen skal kunne rumme dette dobbelte perspektiv, og undervejs gennem projektet udvikles der derfor modeller, der gør det muligt at fastholde og vurdere pædagogers kompetenceudvikling præcist rettet mod disse mål. En menneskelig handlekompetence opdeles, som præsenteret i kap. 4 og 11, i fem almene hovedelementer eller dimensioner: viden, færdigheder, kontrol over relevante ydre betingelser, identiteter og handleberedskab. Dertil kommer de fire vidensfelter, dvs. felter hvorpå de pædagogiske medarbejdere skal udvikle deres viden og handlekompetencer.

Med dette afsæt kan der i VIDA-projektets kompetenceevalueringsperspektiv udvikles en evalueringsskabelon, der kan understøtte en løbende evalueringsproces og erfaringsopsamling netop med fokus på arbejdet med medarbejdernes kompetencer, som både inddrager de fem dimensioner af en menneskelig handlekompetence og inddrager de omtalte vidensfelter.

VIRKNINGSEVALUERING – EFFEKT

Som det fremgår af navnet på denne evalueringsmodel, er virkningsevalueringens fokus at isolere, hvad *der virker* ved en aktuel intervention. I

VIDA-projektets optik er omdrejningspunktet at beskrive, hvilke effekter der dels fremmer inklusion af socialt udsatte børn og dels styrker den pædagogiske praksis med henblik på at udvikle og støtte udsatte børns sociale og læringskompetencer.

Når det på baggrund af en virkningsevaluering kan konkluderes, at en intervention har været en succes og har indfriet sit potentiale, skal det tydeligt fremgå, hvilke effekter ved interventionen der *virker* for hvilke målgrupper samt i hvilken kontekst. Den kausalitet, der fører til resultatet, skal være ekspliciteret. Det betyder med andre ord, at virkningsevaluering tilbyder, at skridtet tages fra at spørge, hvorvidt en intervention virker, til at forstå, *hvorfor* en intervention virker, og derved belyser virkningsevaluering årsag-virknings-sammenhænge (se bl.a. Dahler-Larsen & Krogstrup 2004, Albæk & Rieber 2001).

Virkningsevaluering i VIDA-kontekst vil desuden blive udviklet, således at det bliver muligt at identificere forskellige former for implementerings- og teoriaspekter af en given virkning eller udeblevet virkning. Implementeringsaspekter, der spiller ind, kan optræde, når den forventede effekt af en intervention er udeblevet som følge af, at implementeringen af interventionen ikke er fyldestgørende tilendebragt. Teoriaspekter kan knytte sig til, at teorien 'bag ved' interventionen har svære vilkår i virkeligheden. Ved at anskue effekter eller manglede effekter ud fra denne optik undgår man populært sagt at smide barnet ud med badevandet. En teoretisk velfunderet intervention kan umiddelbart godt fremstå ubrugelig, hvis implementeringen ikke har kunnet gennemføres i tilstrækkeligt omfang. Årsagen til en evt. mangelfuld implementering, der fx kan skyldes besparelser, omstruktureringer, personaleændringer og lignende, skal identificeres og inddrages i virkningsevalueringen oftest som en del af den enkelte institutions kontekst. Således er det med virkningsevaluering muligt at inkorporere de enkelte institutioners meget varierende kontekster i en evalueringsmodel (se i øvrigt mere om design, metode og resultater af effektevalueringen for HPA-projektet hos Jensen et al. 2009b).

EN VIDA-EVALUERINGSSKITSE

Evaluering i VIDA-projektet har det overordnede formål, at deltagerne evaluerer de lokale eksperimenter, de arbejder med i de institutionelle udviklingsforløb. Disse eksperimenter baseres på baggrundsviden fra projektets uddannelse (mappen) og fra analyse af børnegruppens sammensætning og børns/voksnes kompetenceprofiler (VIDA-refleksionsværktøjet). Derfor indgår i evalueringen såvel eksperimentets succes (løbende, eksperiment 1,

2, 3...n) målt på det overordnede mål at fremme udsatte børns livschancer gennem hverdagens pædagogik som eksperimentets forankring i viden.

Figur 11: VIDA-evalueringsskitse

Fra:

Eksperiment 1 --→ Evaluering	Eksperiment 2 --→ Evaluering	Eksperiment 3 --→ Evaluering	Eksperiment n --→ Evaluering

Til:
Fornyelse/nye faglige standarder
Samlet evaluering og dokumentation

Evalueringen af eksperimenterne følger op på VIDA-konceptets tre bærende principper: fra fejlfindingssyn til ressourcesyn, fra passiv til aktiv læring og fra individ til organisatorisk læring. På den baggrund kan deltagerne stille sig selv spørgsmålet: Hvornår synes vi, at VIDA-projektet er blevet en succes i vores institution?

Gennem evalueringsprocessen, der skal dokumentere og vurdere de enkelte gennemførte eksperimenter, bliver eksperimenterne til egentlig fornyelse, der efterfølgende kan anvendes som nye fremadrettede standarder for arbejdet med at støtte socialt udsatte børn gennem inkluderende pædagogik. I den forbindelse får institutionerne mulighed for at undersøge, hvad fornyelse i den lokale kontekst specifikt består af, og på den måde lægger de fundamentet for egentlig praksisudvikling (fornyelse-innovation).

Hvordan evalueringsprocesserne konkret forløber, og hvilke evalueringstyper der anvendes hvornår, præsenteres allerede fra Uddannelsesforløb 1, hvor der bl.a. inddrages logbøger. Men også VIDA-refleksionsværktøjet anvendes som optakt og til opfølgende evaluering af udviklingsprocessen for børnegruppen som helhed og relationen børn og voksnes profiler. I Uddannelsesforløb 3 skærpes fokus på evaluering ved brug af logbøger og VIDA-værktøjet, og nu er fokus at fastholde de gode eksempler på succesrige forløb, målt på om det er blevet tydeligt i institu-

tionen, at alle børn inkluderes og at udsatte børns livschancer fremmes gennem udvikling af deres handlekompetence i de konkrete pædagogiske processer, som er sat i værk.

Succesfulde eksperimenter skifter således status fra at være eksperimenter til at blive egentlig fornyelse og kan antage karakter af nye faglige standarder, og disse er fremadrettede. Flowet i denne proces er altså en stadig udvikling, som gennemgår stadier på vejen: fra eksperiment til evaluering af nye erfaringer og viden og til succesrige forløb – fornyelse.

OPSAMLING

For at sikre træfsikkerhed og udvikling i VIDA-projektet kan løbende evaluering af det udviklingsarbejde, der sættes i gang og udvikles af aktørerne selv i daginstitutionerne som beskrevet ovenfor, være nyttige redskaber. Det kan måske forekomme både vanskeligt og uhåndterbart at sætte en selvevalueringsproces i værk i sin institution, idet processen skal forløbe samtidig med udviklingsarbejdet og håndteringen af de konkrete daglige arbejdsopgaver – samværet med børnene, kontakten med forældrene og arbejdet med planlægning. På den baggrund kan det virke overvældende, at der nu skal sættes en selvevaluering i gang. Men i virkeligheden evaluerer man mentalt mange gang i løbet af en dag. Det sker, når man individuelt og/eller i mere eller mindre formaliserede grupper samler op på gøremål og oplevelser. Det er bl.a. denne løbende opsamling, der i kapitlet har været søgt skitseret ud fra forslag til at udvikle modeller, som gør det muligt at sætte selvevaluering i gang på en systematisk måde. Derved kan processen med udvikling følges af evaluering, så den viden, der opnås om proces og kompetenceudvikling, foregår kumulativt, og der kan skabes synergieffekter ved at samle og formulere de løbende (individuelle) opsamlinger gennem etablering af en intern evalueringskultur.

Med hensyn til virkningsevaluering, dvs. de mere målrettede årsags-virknings-vurderinger, er dette behandlet mere uddybende i forbindelse med det omtalt HPA-projekt, der metodisk og teoretisk går forud for VIDA-projektet.

Læs mere:

Albæk, E. & Rieber, O. (2001). "Evaluering i Danmark: Effektevaluering. Monitorering og formativ evaluering" i Dahler-Larsen, O. & Krogstrup, H.K. (2001) (red.). *Tendenser i evaluering*. Odense: Odense Universitetsforlag.

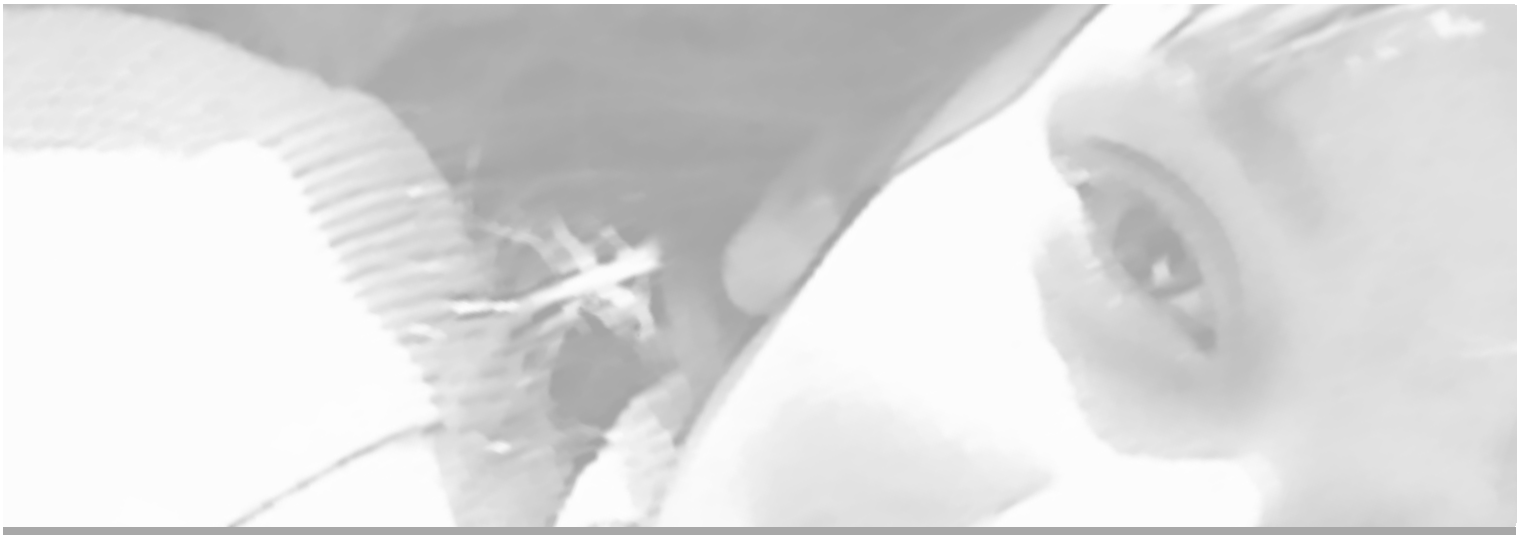
Dahler-Larsen, O. & Krogstrup, H.K. (2001) (red.). *Tendenser i evaluering*. Odense: Odense Universitetsforlag

Dahler-Larsen, P. & Krogstrup, H.K. (2004). *Nye veje i evaluering*. Århus: Systime.

Jensen, B., Holm, A., Allerup, P. & Kragh, A. (2009b). *Effekter af indsatser for socialt udsatte børn i daginstitutioner*. København: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.

Jensen, B. & Rasbech Nielsen, M. (2008a). *Evaluering af lokale udviklingsprocesser – om model- og metodeudvikling i evalueringsperspektiv*. HPA-Serie 1. Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag. www.dpu.dk/hpa/publikationer

Vedung, E. (1998). *Utvärdering i politik og offentlig forvaltning*. Lund: Studentlitteratur.



DEL IV
AT ANVENDE ERFARINGER FRA HPA-PROJEKTET

INTRODUKTION TIL DEL IV

Af *Bente Jensen, Ulrik Brandi & Jakob Haahr-Pedersen*

VIDA-kvalifikationsmappens del IV indeholder – foruden denne introduktion – fire kapitler, der beskriver erfaringer og resultater fra afprøvningen af HPA-projektet. HPA-projektets interventionsperiode løb fra 2006-2008, mens analyserne af interventionens effekter og virkninger blev gennemført i 2009. Målet med mappens del IV er at give deltagerne i VIDA-projektet en mulighed for at lære af og lade sig inspirere af de resultater og erfaringer, der er gjort i forbindelse med at implementere HPA-projektet i praksis. Som kapitlerne viser, er der både tale om positive fund og vanskeligheder i forbindelse med at implementere et stort pædagogisk udviklingsprojekt i arbejdet med socialt udsatte børn mere generelt.

Det er håbet, at mappens del IV giver de pædagogiske medarbejdere i VIDA-projektet en mulighed for at spejle deres egen deltagelse i de resultater og erfaringer, som HPA-projektet har frembragt, og at de med udgangspunkt i de enkelte kapitler finder inspiration til at formulere egne konkrete diskussions- og refleksionsspørgsmål som led i deres arbejde med VIDA-projektets interventionsprogram. Som en hjælp til dette er der i flere af kapitlerne givet bud på mulige arbejdsspørgsmål, som deltagerne i VIDA-projektet kan arbejdere videre ud fra.

VIDA-interventionen er som bekendt bygget op omkring uddannelse og implementering ud fra tre elementer: viden, refleksion og handling. De tre elementer danner udgangspunkt for denne del IV af VIDA-mappen.

Kap. 23 præsenterer hovedkonklusionerne fra to delundersøgelser, der handler om henholdsvis viden og refleksion. For det første præsenteres resultater af en delundersøgelse om de pædagogiske medarbejderes generelle brug af forskningsbaseret viden som baggrund for HPA-projektet. For det andet præsenteres resultater om deltagernes erfaringer med at anvende af HPA-projektets refleksionsredskab, som resulterede i det, der dengang kaldtes Gab-analyser. Denne form for analyse kaldes i VIDA-projektet kompetenceprofilanalyser og udformes gennem brug af VIDA-refleksionsværktøjet.

Kap. 24 gennemgår de vigtigste resultater fra HPA-projektets effektundersøgelse og svarer således på spørgsmålene, om hvordan HPA virker, og hvor-

dan erfaringerne fra de fundne resultater kan bidrage til videreudvikling i VIDA-projektet. Tre vigtige områder med betydning for succesfuld deltagelse og effekt præsenteres på baggrund af en dyberegående analyse, og der gives bud på, hvordan deltagere i VIDA-projektet – og ideelt set hele praksisfeltet – med udgangspunkt i de tre områder kan sætte refleksioner over gældende pædagogisk praksis i gang med henblik på at ændre denne praksis.

Kap. 25 præsenterer konkrete erfaringer fra arbejdet med HPA-interventionen i praksis i en dialog med lederne fra tre af de deltagende daginstitutioner. Der er fokus på tre forhold eller temaer, der viste sig vigtige for at kunne opnå succes med arbejdet med HPA-projektet: 1) ledelse af den samlede udviklingsproces, 2) betydningen af personalegruppens indstilling til deltagelse, dvs. den samlede personalegruppes motivation, vilje og interesse samt kompetencer til at arbejde systematisk og målrettet, og 3) selve institutions udviklingskultur.

Afslutningsvis perspektiveres erfaringerne i *kap. 26* i relation til den opgave, der nu foreligger. Denne opgave indebærer at arbejde med at udvikle indsatsen for socialt udsatte børn ud fra VIDA-konceptet – ved at 'stå på skuldrene' af erfaringerne fra HPA-projektet.

Som nævnt er det tanken, at erfaringerne fra HPA-projektet anvendes som inspiration og udgangspunkt for videreudvikling af VIDA-projektet. I den forbindelse er der i VIDA-konceptet bl.a. taget højde for de tre forhold eller temaer, som kap. 25 præsenterer. For det første er der gennemgående fokus på ledelsesperspektivet i VIDA-projektet. For det andet lægges der op til at fokusere på medarbejderinddragelse fra starten af projektforløbet, så alle medarbejdere opnår ejerskab til VIDA-projektet og bliver en del af de kollektive læreprocesser. For det tredje er HPA-pointen om institutionens udviklingskultur omsat i et begreb om læringskultur, og arbejdet med at forny praksis afhænger af en stærk læringskultur med vægt på læring i praksisfællesskaber.

ARBEJDET MED VIDEN OG REFLEKSION I HPA-PROJEKTET

Af *Jakob Haahr-Pedersen*

Som led i HPA-projektets forskningsdel blev der gennemført to delundersøgelser, der begge bygger på interview med et udsnit af projektets deltagere. Den ene undersøgelse, som blev gennemført af forskningschef Frank Ebsen (se kap. 3.1 i Jensen et al. 2009b), handlede om projektdeltagernes generelle brug af forskningsbaseret viden, mens den anden undersøgelse, som blev gennemført af lektor Søren Langager (se kap. 3.2 i Jensen et al. 2009b) stillede skarpt på deltagernes anvendelse af HPA-projektets refleksionsredskab (Gab-analyser) og de muligheder for pædagogisk udvikling, som redskabet gav. Den første undersøgelse viste, at de pædagogiske medarbejdere kun i begrænset omfang læser forskningspublikationer og peger i forlængelse heraf på vigtigheden i at inddrage praksisfeltet mere, når den viden, der er grundlaget for et udviklingsprojekt og dets forandringsprocesser, skal omsættes. Den anden undersøgelse viste, at refleksionsredskabet (Gab-analysen) for de pædagogiske medarbejdere åbnede for nye systematiske og håndgribelige måder at betragte det pædagogiske arbejde på.

I dette kapitel præsenteres de vigtigste resultater fra de to delundersøgelser, og der gives nogle bud på, hvordan resultaterne kan støtte og inspirere deltagerne i VIDA-projektet i det lokale arbejde med viden, refleksion og handling.

VIDEN I UDVIKLING

På baggrund af en spørgeskemaundersøgelse blandt 294 af HPA-projektets deltagere fra daginstitutioner blev det undersøgt, hvordan pædagogiske medarbejdere bruger forskningsbaseret viden i deres pædagogiske arbejde. Ifølge undersøgelsen gjorde følgende forhold sig gældende:

- De pædagogiske medarbejdere modtager informationer om ny viden fra flere forskellige kilder. 89 % angiver, at det sker ved egen læsning af artikler, 62 % får det fra deltagelse i dagskurser, 44 % fra forvaltningen, 38 % fra længerevarende kurser og 36 % fra egen læsning af forskningspublikationer
- 84 % af de pædagogiske medarbejdere læser *Børn & Unge* i løbet af et år, og 41 %, gør det, hver gang det udkommer. Det er en endnu højere andel af de uddannede, som læser fagbladene

- Det er kun sjældent, ifølge de adspurgte, at forvaltningen giver information om ny viden
- Det er 28 % af de pædagogiske medarbejdere, som læser *Vera* i løbet af et år. 27 % læser *Dansk Pædagogisk Tidsskrift* i løbet af et år. En lille gruppe på 3-5 % læser et af de to tidsskrifter, hver gang det udkommer. Det er således en relativ lille gruppe, der læser om forskning
- I spørgsmål om, hvad der har haft betydning for indholdsmæssige forandringer i det pædagogiske arbejde, bliver den ansattes egen indsats angivet som den vigtigste faktor. Dernæst følger statens love og indsats, forvaltningens indsats, forskningens resultater og uddannelsesstedernes indsats. Forskningen er således relativt lavt placeret
- Hvis der ses på aldersfordelingen, tillægger ældre (o. 50 år) generelt andre forhold end den ansatte selv større betydning sammenlignet med de yngre. De ældre tillægger således også forskning større betydning end de yngre. I forbindelse med forskning i social arv (Social Arv-programmet) har 21 % angivet, at de har læst nogle af forskningspublikationerne. 84 % har læst artikler om programmet, og 65 % af de uddannede angiver, at det har haft betydning for deres praksis som pædagog

Som vist læser de professionelle kun i begrænset omfang forskningspublikationer, og det, at man primært er orienteret om ny forskning gennem fagblade, understreger, at man som samfund ikke kan forvente, at professionelle af sig selv har tid, overskud eller kompetencer til at inddrage nyeste og aktuelt bedste viden og lovgivning. Dette leder ifølge Frank Ebsen frem til en nødvendighed for at konstruere forskning på en måde, som indebærer en bedre dialog mellem politikere, ledere/chefer, frontmedarbejdere i institutionerne og forskere. Denne dialog vil ifølge Ebsen kunne etableres i forbindelse med evalueringer, og der vil kunne etableres en nyttig dialog mellem parterne også om valg og prioriteringer af viden og forskningsprojekter. Ebsen fremhæver videre, at denne dialog i højere grad vil kunne sikre inddragelse og opbakning fra de professionelles side og måske kunne medvirke til at gøre forskning mere attraktiv for praksisfeltet at anvende i udvikling og kvalificering af praksis.

I HPA-projektet blev der forsøgt taget højde for de nævnte problematikker ved netop at arbejde på, at den viden, der blev bragt i udvikling, tog højde for de deltagende aktørers egne behov for udvikling og erfaringer, og for at det, der blev implementeret, skulle give mening og være relevant for de deltagende institutioner og de enkelte medarbejdere.

På et mere overordnet plan nåede delundersøgelsen frem til to sammenhængende hovedkonklusioner. Dels at viden ikke omsættes 'af sig selv' i praksis, og dels at en traditionel læringsmodel ikke virker, hvilket vil sige, at en ensidig formidling af evidensbaseret forskning, der bygger på et 'passivt læringsbegreb', ikke er tilstrækkeligt for at få sat viden i udvikling. Med den erfaring er der i VIDA-projektet netop lagt vægt på at tage afsæt i et 'aktivt læringsbegreb', og der lægges derfor vægt på, at den forskningsbaserede viden om udsatte børn og pædagogiske indsatser, som projektet baseres på, præsenteres for deltagerne på såvel veltilrettelagte uddannelsesforløb, der medinddrager deltagerne i brug af viden og refleksioner over anvendelsesmuligheder af denne viden, som i lokale institutionelle udviklingsforløb, hvor deltagerne gives lejlighed til i længere perioder at afprøve den tilbudte viden, som synes mest relevant (og dermed skaber mening for deltagerne). Der inddrages undervejs gennem hele processen løbende møder mellem institutioner, konsulenter fra kommune og uddannelsesinstitutioner, hvilket netop giver mulighed for dialog og igangsættelse samt fastholdelse af læreprocesser ud fra konceptet om 'aktiv læring'. På den baggrund kan deltagerne gå videre med drøftelser af viden og de spejlinger af praksis, som arbejdet med viden giver anledning til.

Helt konkret er VIDA-interventionsprogrammet opbygget af flere forskellige aktiviteter, som gør det muligt at sætte viden i udvikling gennem uddannelsesforløb og dialogfora mellem praktikere, konsulenter og uddannere, så denne viden kommer i spil som optakt til udviklings- og implementeringsprocessen hjemme i institutionen. Derved opbygges et interventionsprogram, som ikke 'lader de professionelle alene' med deres viden eller forventer, at de 'blot' passivt er modtagere af den viden, der tilbydes på uddannelsesforløb. I VIDA-projektet er der tværtimod lagt vægt på at bygge bro på nye måder mellem forskning, uddannelse og praksis.

HANDLEKOMPETENCEVURDERING SOM PÆDAGOGISK REFLEKSIONS- OG UDVIKLINGSREDSKAB

Som det fremgik af kap. 3 og 5, er VIDA-projektets interventionsdel bygget op, så deltagerne gives muligheder for at igangsætte refleksion og analyse af gældende pædagogiske praksisser ud fra den viden, der er tilbudt på uddannelsesforløbet. Som redskab til at systematisere sådanne refleksioner og analyser er udviklet et refleksionsredskab, VIDA-refleksionsværktøjet, der støtter de pædagogiske medarbejderes i vurderinger af institutionens (dvs. både børns og voksnes) handlekompetenceprofiler. Dette værktøj er inspireret af HPA-projektets analyseredskab, hvor deltagerne på baggrund

af såkaldte Gab-analyser reflekterede over kompetenceprofiler i de enkelte institutioner og på den baggrund lagde planer for praksisudviklingsforløb, eksperimenter og fagmodeller osv. (se også kap. 20).

Som led i den anden delundersøgelse blev der gennemført interview med deltagende pædagoger og ledere i HPA-projektet om deres vurderinger af og erfaringer med dette analyse- og refleksionsarbejde. Disse interview pegede på, at medarbejderne i institutionerne fandt det interessant og tankevækkende at blive stillet over for en opgave som denne. Det blev bemærket, at dette analysearbejde ved hjælp at redskabet var med til at åbne for en anden (ny) måde at betragte det pædagogiske arbejde på og at gøre det på en (mere) håndgribelig måde. Man oplevede ikke, at det var vanskeligt at sætte de mange vurderende afkrydsninger, men derimod at det kunne være spændende at gennemføre en ny analyse senere i processen.

Gennem delundersøgelsens interview blev det tydeligt, at de måder og det omfang, Gab-analyserne blev inddraget hos de enkelte institutioner i HPA-projektet, varierede. Samtidig viste der sig det samlede billede, at analyserne i praksis især var et godt redskab på tre specifikke måder:

- Som en inspirationskilde til at se på egne og børnenes handlekompetenceberedskab med nye øjne og ofte med overraskende indtryk af kompetencevurderinger som noget anderledes end umiddelbart forventet
- Som generelt afsæt for fælles kollegiale refleksioner over prioriteringer af indsatsområder for pædagogiske handleplaner og kompetenceudvikling
- Som konkret anledning til systematisk udpegning af særlige fokusområder såvel i forhold til egen kompetenceudvikling (pædagogerne) som særlige nedslagspunkter i forhold til den daglige opmærksomhed på børnegruppens sociale og læringsmæssige handlekompetenceniveau på tværs af vante fokuspunkter såsom social tilpasningsvillighed til hverdagens faste rutiner eller sprogbeherskelse

Endelig viste delundersøgelsen også, at en af Gab-analyserne store styrker var, at de grafer, som præsenterede kompetencevurderingerne, gav plads til de pædagogiske medarbejderes subjektive oplevelser af resultaterne. Dette ses som en styrke ud fra en antagelse om, at den subjektive oplevelse er et afgørende element i pædagogisk udviklingsarbejde, hvad enten det er som drivkraft eller barriere for konstruktiv udvikling.

De nævnte erfaringer fra HPA-projektet er et af udgangspunkterne for videreudviklingen af refleksionsredskabet i sin nuværende VIDA-version.

For det første er redskabet blevet reduceret med hensyn til antal spørgsmål, og for det andet er det nu udarbejdet i en digital udgave.

I VIDA-projektet ses refleksionsværktøjet som et givende værktøj til at igangsætte den del af interventionen, der handler om organisatorisk læring. Institutionerne 'forstyrres', 'irriteres' eller 'bekræftes' gennem arbejdet med redskabet i og med, at der er områder, som de tidligere var uopmærksomme på, og som de begrundet kan arbejde hen imod at ændre praksis i forhold til. På den måde supplerer refleksionsredskabet arbejdet med VIDA-projektets vidensgrundlag og bringer handlekompetencebegreberne og det bagvedliggende teoretiske grundlag i spil.

På den baggrund kan deltagerne i VIDA-projektet anvende resultaterne fra deres lokale analyse til på en overskuelig måde at sætte fokus på eksempelvis områder, hvor børnene vurderes af have højt og lavt reelt handlekompetenceniveau og dermed give anledning til fælles kollegiale overvejelser over, om der er indsatsområder, der er underprioriterede i dagligdagen. Her kan refleksionerne samtidig knyttes sammen med 'gabet' mellem de to grafiske afbildninger af henholdsvis de pædagogiske medarbejderes kompetenceniveau og børnenes kompetenceniveau. Refleksionerne kan derigennem pege på et område for særlig kompetenceudvikling blandt pædagogerne eller invitere til drøftelser over årsager til, at pædagogerne samlet set mener sig kompetente i forhold til et handlekompetenceområde, men samtidig vurderer, at børnene samlet set savner handlekompetencer inden for dette område (trods pædagogernes selvforståede handlekompetenthed).

Disse drøftelser gør det samlet set muligt at pege på centrale felter for udvikling af den pædagogiske praksis, der kan styrke pædagogernes handlekompetencer i forhold til indsatsområder, der lokalt er særlig grund til opmærksomhed på, når målet er at imødegå social udsathed og sårbarhed. Selvom kompetenceprofilanalysernes resultater er præsenteret via hårde data i tal, grafer og tabeller, er det vigtigt at være opmærksom på, at det er et redskab til inspiration for det pædagogiske udviklingsarbejde. Der er således ikke tale om en videnskabelig beskrivelse af børnene eller pædagogernes faktiske handlekompetenceniveau. Der er alene tale om subjektive vurderinger fra pædagogernes side af henholdsvis deres egne pædagogiske handlekompetencer og oplevelsen eller erfaringen af de børn, de er tættest knyttet til via deres daglige arbejde.

VIDEN OG REFLEKSION – PERSPEKTIVER FOR DELTAGERE I VIDA-PROJEKTET

Med baggrund i de to delundersøgelser kan deltagerne i VIDA-projektet diskutere og reflektere over spørgsmål om viden og kompetenceudvikling i den enkelte institution. Med udgangspunkt i den første delundersøgelse kan man i personalegruppen fx diskutere, hvilken videnskultur man har i institutionen. Hvor får de pædagogiske medarbejdere ny viden fra, og hvad gør man i dagligdagen for at synliggøre, sprede og dele denne viden? Andre interessante diskussionsspørgsmål kunne være, hvilke medier medarbejderne læser, og hvilken rolle forskning spiller for det pædagogiske arbejde mere generelt.

Med udgangspunkt i den anden delundersøgelse kan man i personalegruppen diskutere handlekompetencebegrebet som en forberedelse til arbejdet med VIDA-refleksionsværktøjet. Andre relevante spørgsmål kunne være, hvilke redskaber og fora for refleksion institutionen har i hverdagen eller andre sammenhænge, og hvordan VIDA-refleksionsværktøjet bidrager til at sætte en mere systematisk analyse i gang. Sidst men ikke mindst kan man diskutere, hvor ofte man tænker at ville bruge refleksionsværktøjet til at følge egne udviklingsprocesser, fx en gang hvert halve år eller en gang om året?

Diskussionen af de nævnte eller lignende spørgsmål kan videre give inspiration til arbejdet med at udarbejde lokale eksperimenter (se kap. 20) ved at udpege mulige områder, man i institutionen ønsker at satse på i det konkrete udviklingsarbejde, der ligger i VIDA-projektets interventionsdel.

Læs mere:

Ebsen, F. (2009): *Forskningens betydning for pædagogers praksis*. www.dpu.dk/hpa/publikationer

Jensen, B., Ebsen, F., Rosendal Jensen, N. & Langager, S. (2009b): *Handlekompetencer i pædagogisk arbejde med socialt udsatte børn og unge – indsats og effekt. HPA-projektet. En sammenfatning*. København: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag. (kap 3.1 og 3.2).

EFFEKTER AF HPA-PROJEKTET – HVAD VIRKER, OG HVAD KAN VI LÆRE?

Af *Bente Jensen*

HPA-projektet viste, at der kan opnås positive effekter af en særlig intervention i daginstitutioner, der bygger på uddannelse og kvalificering af pædagogiske medarbejdere og ledere. Resultater fra projektets forskningsdel bidrager til, at vi kan tage ved lære på tre punkter. For det første virkede HPA-interventionen bedst på stimulering af 'midterbørns' socio-emotionelle kompetencer, mens det lykkedes bedre at nå den svagere gruppe børn på udvalgte intellektuelle områder. For det andet blev der identificeret tre 'implementeringstilgange' i institutionerne til at arbejde med HPA-interventionen. Endelig for det tredje blev projektets grad af succes i høj grad påvirket af ydre faktorer. På baggrund af denne afprøvning og analyse er interventionen videreudviklet, både med hensyn til materialer og refleksions- og analyseværktøjer, som gør det muligt yderligere at identificere børnegruppers sammensætning og institutioners forudsætninger. Det er denne videreudvikling, der danner udgangspunkt for design af det samlede VIDA-projekt.

I HPA-projektet blev det undersøgt, hvordan der kan arbejdes med pædagogiske forandringer i daginstitutioner, så socialt udsatte børn styrkes bedst muligt i udvikling af deres kompetencer, socialt og læringsmæssigt, og dermed også deres livschancer. I projektets forskningsdel var spørgsmålet: Virker HPA-interventionen? Til det er svaret, at HPA-interventionen virkede i den forstand, at der blev identificeret positiv effekt målt på børns kompetenceudvikling. Endvidere blev det belyst, hvilke faktorer der har betydning for at implementere interventionen, og det centrale spørgsmål var i den forbindelse: Hvad påvirker?

Før HPA-projektet var den tilgængelige viden om effekter af en tidlig indsats i en dansk kontekst, der finder sted i almene dagtilbud, hvor børnegruppen er bredt sammensat, yderst begrænset. Det overordnede spørgsmål var derfor: Hvad virker på dansk grund? Det var i lyset af dette brede perspektiv, at effekterne af den pædagogiske HPA-intervention i dagtilbud blev undersøgt.

HVAD VIRKER?

I dette kapitel uddybes resultaterne på de tre områder: 1) børnesammensætning og effekter, 2) 'tilgange' til implementering og 3) faktorer, der påvirker implementering og effekt. Undervejs trækkes linjer ud til VIDA-projektets koncept, som indebærer en videreudvikling af HPA-interventionen med henblik på at opnå en optimal indsats for alle børn – også de mest socialt udsatte børn. Der gives konkrete bud på, hvordan resultaterne fra HPA-analysen kan anvendes som udgangspunkt for diskussion og refleksion i institutioner.

POSITIV EFFEKT

HPA-interventionen havde overordnet positiv effekt med hensyn til at nå målet om at understøtte børnenes kompetenceudvikling. Børnene fra interventionsinstitutionerne klarede sig generelt bedre end børn fra referenceinstitutionerne med hensyn til socio-emotionelle kompetencer og læring på de tolv faktorer, som det var valgt at studere. De børn, der deltog i projektet og modtog støtte i form af HPA- interventionen, scorede således højere i deres kompetenceudvikling end gruppen af børn, der deltog i projektet, men ikke modtog støtte i form af HPA-interventionen.

Brudt op i delanalyser tegnede der sig imidlertid et mere nuanceret billede af effekter i relation til børn fra de svageste grupper. Forskningsprojektet viste nemlig, at når det drejede sig om at nå alle børn – også de svageste – var det sværest i forhold til de sociale og emotionelle kompetencer. På udvalgte intellektuelle og læringsmæssige kompetencer gik det til gengæld bedre med at fremme også udsatte børns kompetencer, fx i forhold til matematisk kompetence. Vi kunne ikke se, om vanskelighederne med at fremme de svageste børns socio-emotionelle kompetencer skyldtes, at institutionerne havde svært ved at differentiere indsatsen i forhold til de forskellige børnegrupper inden for målgruppen, eller om institutionerne så mere på udsatte børns 'fejl og mangler' end på deres ressourcer og derved var med til at marginalisere disse børn på trods af, at det modsatte var hensigten. Vi kunne på baggrund af analyserne heller ikke se, om resultaterne er udtryk for, at børnesammensætningen i sig selv kunne vanskeliggøre at gennemføre en inkluderende og læringsorienteret pædagogik, som HPA-interventionen sigtede mod.

BØRNESAMMENSÆTNING

På baggrund af HPA-projektets samlede analyser erfarede vi, at interventionen så ud til nå 'midterbørnene' bedst med hensyn til at stimulere de socio-

emotionelle kompetencer og udvikling. Desværre så det samtidig ud til, at de mest udsatte børn var sværest at nå på dette område. Billedet ændrede sig lidt, når vi så på den anden del af det samlede kompetencemønster hos børnene, nemlig de intellektuelle områder. Her lykkedes det med HPA-interventionen bedre at nå den svagere gruppe børn på udvalgte intellektuelle områder, fx hvad angår matematisk kompetence. Analysen viste også, at HPA-interventionen har haft en konstant effekt på børns overordnede vanskeligheder, og at disse vanskeligheder blev mindre gennem interventionsperioden i den svagere del af børnegruppen. Samlet set antyder de nævnte resultater, at børnesammensætningen i institutionerne kan have afgørende betydning for resultatet af en given intervention, og at en sammensætning med en stor andel udsatte børn således vil kunne få konsekvenser for interventionens effekter.

På den baggrund ligger der et spændende perspektiv i for institutioner at kigge mere systematisk på børnegruppen, både i den daglige pædagogiske praksis og i arbejdet med udsatte børn. I den forbindelse vil det være oplagt at anvende de redskaber, som VIDA-projektet tilbyder (VIDA-refleksionværktøjet, se kap. 5, og det videreudviklede HPA-redskab i projektet *Faglige Kvalitetsoplysninger*, Finansministeriet 2010). De to værktøjer kan med forskelligt udgangspunkt kortlægge den samlede børnegruppe i den enkelte institution og derigennem skabe et billede af den specifikke børnesammensætning og fordelingen af stærke børn, midterbørn og udsatte børn opdelt på de relevante kompetenceområder, som projektet målretter indsatsen på.

At undersøge børnesammensætningen lægger op til at drøfte flere relevante aspekter af den pædagogiske praksis. For det første kan det fx diskuteres, hvorvidt arbejdet med inkluderende pædagogik, som både HPA-projektet og VIDA-projektet lægger op til, risikerer at blive vanskeliggjort i institutioner med ophobning af socialt udsatte børn, og hvordan denne problematik kan komme til udtryk. For det andet kan en kortlægning af børnegruppen danne udgangspunkt for en granskning og diskussion af det grundlæggende børnesyn i institutionen. I både HPA-projektet og VIDA-projektet skelnes der som tidligere nævnt mellem et ressourcesyn (innovationstilgangen) og 'fejlfindingssyn' (kompensationstilgangen) (se kap. 2). I HPA-analysens kvalitative del fandt vi, at visse institutioner taler meget om at fremme børns ressourcer, men når det kommer til udsatte børn, kan der ske det, at man alligevel overvejende sætter fokus på børns fejl og mangler og italesætter børns uhensigtsmæssige adfærd. Dette er et fund, som allerede i 2005, i undersøgelsen *Kan daginstitutioner gøre en for-*

skel? (Jensen 2005), blev fremhævet. På den baggrund kan de pædagogiske medarbejdere, der deltager i VIDA-projektet diskutere, hvilket børnesyn der er fremherskende i deres institution, og hvordan det ene eller andet syn kan påvirke arbejdet med udsatte børn i positiv eller negativ retning. Som vist giver granskningen og diskussionen af børnesammensætning og børnesyn anledning til på forskellige måder at reflektere over, udvikle og forandre den pædagogiske praksis i institutionen.

IMPLEMENTERINGSTILGANGE

Ligeledes på baggrund af HPA-projektets analyser kunne vi identificere tre typer institutioner i forhold til, hvordan deltagerne implementerede HPA-interventionen. De tre typer var de 'udforskende', de 'søgende' og de 'opgivende', der hver især var karakteriseret ved forskellige måder at gå ind i, håndtere og arbejde med HPA-interventionen.

De udforskende (udviklerne), som også var de innovationsorienterede institutioner, arbejdede ud fra samme værdigrundlag, som det der lå i HPA-interventionen, og den præsenterede viden samt metoder og oplæg til selvkritisk granskning faldt dem ikke svær. I analysen af institutionernes 'bevægelse' gennem HPA-interventionsperioden viste det sig, at HPA-intervention bidrog til, at institutionerne i denne gruppe oplevede at have fået deres viden om udsatte børn og pædagogiske metoder rettet mod læring og inkluderende pædagogik yderligere kvalificeret. Den viden, som HPA-interventionen tilbød, gav mening, og institutionerne fremhævede, at de opnåede øgede ressourcer menneskeligt og fagligt set gennem det handlekompetenceløft, som deltagelse i projektet gav. Lederne oplevede sig mere fagligt kvalificeret og i stand til at fremme den samlede institutions evne og vilje (motivation) til dels at forholde sig kritisk til nye tiltag, der kommer udefra, fx fra kommunen, og til dels at stille større krav til systemet om at få tildelt ressourcer, som modsvarer opgaven. Institutioner i denne gruppe videreudviklede HPA-intervention, så den mere og mere blev deres eget projekt, og begreber blev anvendt og kvalificeret yderligere i den forbindelse.

De 'søgende' institutioner (efterleverne) oplevede på samme måde som udviklerne, at de med HPA-interventionen fik et kæmpe løft i deres faglighed. Viden, begreber og metoder, som de blev tilbudt via projektet, bidrog til institutionel udvikling i en eller anden forstand. Lederne beskrev det sådan, at lederen selv, men også institutionens medarbejdere samlet set, oplevede, at de bedre blev i stand til at identificere og fremme udsatte børns muligheder og kompetencer. Til forskel fra 'udviklerne' var disse institutioner mere søgende, hvilket gav sig udtryk i, at begreber og hele tænkemåden og vær-

digrundlaget, som HPA tilbød, var nyt for dem. De arbejdede målrettet og systematisk ud fra HPA-interventionens hensigter, men var i udgangspunktet hyppigst mere kompensationsorienteret end de førstnævnte institutioner (de så mere på børns mangler end på deres ressourcer) i forhold til det, HPA-interventionsprogrammet lagde op til. Men disse institutioner bevægede sig også gennem interventionsperioden. Lederne beskrev det blandt andet sådan, at de gennem HPA-interventionen fik et nyt ledelsesredskab samt bidrag til at sætte målrettet ind med en samlet læreproces i institutionen. På den måde blev den aktive læring i et organisatorisk læringsperspektiv, som er det bærende princip i VIDA-projektet, noget, lederne oplevede, at de rent faktisk fik hjælp til at sætte i gang på baggrund af HPA.

En tredje type institution var *mere 'opgivende' eller 'kritiske'(modstanderne)*. Disse institutioner gjorde med forskellige udtryksformer 'modstand' mod det, som de oplevede var et udefrakommende projekt. Selv om projektets idé var at skabe koblinger mellem 'top-down' (det udefrastyrede af forskningen, kommunen og politikkere) og 'bottom-up' (det indefrastyrede af institutionen selv, lederne og medarbejderne) blev dette koncept mødt forskelligt og her i denne tredje institutionstype ikke modtaget efter hensigten. De ydre krav og udfordringer blev derimod mødt med en 'kritisk sans', som var produktiv, hvis institutionen oplevede, at de selv tog magten over situationen og havde nogle ressourcer at sætte ind med, men ikkeproduktiv, hvis de ydre omstændigheder 'tog magten' over institutionen. Der kunne være tale om kommunalreform eller kommunens mange tiltag, men også HPA-projektet, som i samspil med fx nye ledelsesstrukturer, personaleudskiftning, sygdom og stress betød, at modstand kunne være den eneste 'udvej'. Det fælles træk for disse sidstnævnte institutioner (som var et mindretal ud af den samlede daginstitutionsgruppe) var, at de var præget af manglende overskud på de centrale parametre ledelse, personalesammensætning/udskiftning, ressourcer, menneskeligt og fagligt, men også at der var interessekonflikter mellem system og institution og måske mellem institution og deltagelse i HPA-projektet.

I de nævnte processer spiller lederen af institutionen en afgørende rolle. Dette fund har vi taget højde for i VIDA-projektet og ekspliciteret ledelsesaspektet flere steder i projektets materiale, ligesom der også indbygges specifikke uddannelsesforløb for ledere med henblik på at udvikle kompetencer til at facilitere læreprocesser i organisationen som en del af interventionsprogrammet. HPA-analysen viste også, at der er sammenhæng mellem implementeringsprocesser og effekt, uden at der kunne peges på entydige lineære sammenhænge.

Foruden institutionens forudsætninger for og engagement i at indgå i interventionen havde institutionernes arbejde med viden, deres begrebsbrug, parathed til at udvikle konkrete implementeringsstrategier og åbenhed for refleksion og kritisk granskning af egen praksis stor betydning i den forbindelse. Således viste analysen, at HPA-interventionen er blevet implementeret med størst succes i institutioner, hvor interventionen faldt i tråd med institutionens værdigrundlag, forudsatte viden og det pædagogiske grundsyn, hvormed man arbejdede med problematikken om udsatte børn. Også systematisk ledelse af implementeringsprocesserne, motivation for at indarbejde HPA i det daglige pædagogiske arbejde samt en åbenhed over for organisatorisk læring var vigtige faktorer for at opnå et positivt resultat af HPA-interventionen.

På den baggrund ligger der for institutioner et spændende perspektiv i at kigge nærmere på eget værdigrundlag, vidensgrundlag og generelle motivation for udefrakommende tiltag. I den forbindelse kan det være en idé at diskutere, hvor man som institution placerer sig i forhold til de tre skitserede idealtyper og drøfte, hvordan det konkret kommer til udtryk, og hvad det kan skyldes. Andre oplagte diskussionspunkter kan handle om den viden om arbejdet med udsatte børn, man som pædagogisk medarbejder vurderer at have, om medarbejdergruppens generelle motivation for udefrakommende krav og udfordringer og om institutionens åbenhed over for organisatorisk læring med fokus på fællesskaber af lærende i institutionen. Til sidst kan det også drøftes, i hvor høj grad og hvorledes arbejdet med VIDA-projektet kan sætte de professionelles identiteter på prøve, og hvordan dette kan komme til udtryk i hverdagen. Også granskningen og diskussionen af institutionens værdigrundlag, vidensgrundlag, læringskultur og motivation og åbenhed over for udefrakommende tiltag giver anledning til forskellige måder at reflektere over, udvikle og forandre den pædagogiske praksis i institutionen.

YDRE FAKTORER

Som et tredje vigtigt resultat viste den samlede HPA-analyse, at projektets grad af succes blev påvirket af en række ydre faktorer som bl.a. kommunale forhold, institutionens ressourcer, normeringer, medarbejdersammensætning og faglige, personlige og uddannelsesmæssige kapaciteter. Andre relevante faktorer viste sig at være socioøkonomiske omgivelser og mindst ledelsesformer og ledelse i forhold til at igangsætte og fastholde organisatoriske læreprocesser. Sådanne faktorer kan dels betragtes som mulige barrierer for, at HPA-interventionen fik den tilsigtede effekt målt på børns

kompetenceudvikling, men det er samtidig også her, at mulighederne findes. Ikke bare i de faktiske forhold, men, som analysen af implementeringsprocesserne viste, i den måde institutioner håndterer, oplever og leder disse forhold på. Analysen viste fx, at de institutioner, der var præget af afmagt på grund af ydre og indre omstændigheder, ikke nåede de samme resultater, som de institutioner, der så mulighederne i et udefrakommende projekt som HPA-projektet.

På den baggrund ligger der et nyt perspektiv i for institutionerne at kigge nærmere på den måde, man som ledelse og pædagogiske medarbejdere håndterer ydre faktorer og rammebetingelser både i den daglige praksis og i forbindelse med deltagelse i interventionsprojekter. I den forbindelse er det oplagt at forsøge at danne sig et overblik over de gældende rammebetingelser og ydre vilkår og på den baggrund drøfte, hvordan disse betingelser kan virke som både barrierer og potentielle muligheder for at udvikle den pædagogiske praksis. Et andet interessant punkt kan her være at diskutere, hvorvidt håndteringen af ydre faktorer hænger sammen med institutionens værdigrundlag og vidensgrundlag, som det blev skitseret i punktet om implementeringstilgange ovenfor. Ligesom det var tilfældet med punkterne om børnesammensætning og implementeringstilgange, er det tanken, at de pædagogiske medarbejderes diskussion af institutionens håndtering af ydre betingelser giver anledning til at reflektere over, udvikle og forandre den pædagogiske praksis. Dette arbejde er udfoldet yderligere i mappens del III om strategier for læring og innovation i VIDA-projektet.

Samlet set giver resultaterne af effektmåling af HPA-projektet en række vigtige indsigter, der har bidraget til videreudvikling af interventionen til sin nuværende VIDA-version. Dette er overordnet sket ved at satse på og tydeliggøre VIDA-konceptets tre bærende principper: fra fejlfindings- til ressourcesynet, fra et passivt til et aktivt læringsbegreb og fra individuel til organisatorisk læring.

I VIDA-projektet sættes der derfor særligt fokus på at skabe nye muligheder ved:

1. VIDA-redskabernes bidrag til identifikation af den samlede børnegruppe i et kompetenceperspektiv og på den baggrund at arbejde langt mere aktivt med at omsætte tænkningen om ressourcesyn frem for fejlfindingssyn

2. VIDA-uddannelsen og mappens bidrag til at institutioner opbygger en læringskultur baseret på principper om aktiv og organisatorisk læring

3. VIDA-uddannelsen og mappens bidrag til at lederens rolle, funktion og uddannelse kommer mere i fokus, og at lederne får lejlighed til at opbygge ledernetværk med facilitering af læreprocesser som omdrejningspunkt rettet mod ledelse af læring og innovation.

EFFEKTUNDERSØGELSE AF INDSATSER FOR UDSATTE BØRN I DAGINSTITUTIONER

HPA-projektets undersøgelse af indsatser for udsatte børn i dagtilbud er det første danske effektstudie vedrørende tidlig indsats. Mere konkret er effekterne af indsatsen *Handlekompetence i pædagogisk arbejde for udsatte børn (HPA-projektet)*, som er udviklet og afprøvet i 60 daginstitutioner i to kommuner i Danmark, undersøgt. Der indgik i alt ca. 3000 børn i undersøgelsen, og der blev som led i effektundersøgelsen udsendt to spørgeskemaer pr. barn til henholdsvis pædagoger og forældre i tre nedslag: ved starten af interventionen (baseline), midtvejs (2. nedslag) og afslutningsvis (3. nedslag). Effekter blev målt ud fra screeningsredskaber, som er internationalt anerkendte, og som målte børns socio-emotionelle kompetencer og læringskompetencer. Endvidere blev lederne fra de deltagende interventionsinstitutioner interviewet ved interventionsstart og -afslutning vedrørende faktorer, som blev antaget at påvirke implementeringsprocesser.

Læs mere:

Finansministeriet (2010). *Faglige Kvalitetsoplysninger www.fm.dk*

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

Jensen, B., Holm, A., Allerup, P., Kragh, A. (2009a): *Effekter af indsatser for udsatte børn i daginstitutioner*. København: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.

Jensen, B., Ebsen, F., Rosendal Jensen, N., Langager, S. (2009b): *Handlekompetencer i pædagogisk arbejde med socialt udsatte børn og unge – indsats og effekt. HPA-projektet. En sammenfatning*. København: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.

Jensen, B. & Holm, A. (2010). *Notat om HPA-redskabet, baggrund og udvalg af items til Redskabsprojektet i regi af projekt Faglige Kvalitetsoplsyninger*. www.dpu.dk/hpa/publikationer

ERFARINGER FRA PRAKSIS I HPA-INSTITUTIONER

Af *Jakob Haahr-Pedersen i samtale med Annette Bonibay, Solveig Dinnesen, Henning Riis og Bente Østergaard*

HPA-projektet placerer sig i en nordisk tradition, der knytter sig til et demokratisk dannelsesideal og lægger op til, at praktikere udvikler egen praksis og metodikker. I projektets udviklingsdel er den samlede HPA-intervention blevet præsenteret og søgt implementeret ud fra tankegangen om, at det er i koblingen mellem et 'top-down'- og et 'bottom-up'-perspektiv, at mulighederne for fornyelse af pædagogikken rettet mod udsatte børn skal findes. Der er således lagt op til, at den udefrakommende intervention skulle give mening, at institutionerne skulle 'tage den til sig', selv skabe ejerskab og arbejde med den viden og metoder, som HPA-projektet tilbød.

Spørgsmålet er, hvordan institutionerne reelt har taget imod interventionen og arbejdet med dens bærende elementer, og hvilke konflikter og dilemmaer mødet mellem en udefrastyret intervention og en indefrastyret lokal praksis har skabt i dette arbejde? Som vi skal se, rummer sådanne konflikter og dilemmaer også muligheder for, at institutionerne på kritisk vis gør projektet til deres eget og skaber videre udvikling af organisationen på den baggrund.

På baggrund af en samtale med fire deltagende institutionsledere viser det sig, at især tre forhold er vigtige, når man skal forstå, hvordan de to perspektiver konkret har mødt hinanden i fire deltagende institutioner, og hvordan de har arbejdet med projektet. Det drejer sig for det første om *ledelse* af udviklings- og implementeringsprocessen, herunder lederens synlighed, engagement og funktion som fagligt orienteret rollemodel, der tager ansvar og filtrerer informationer. For det andet om *personalegruppens evne, vilje og interesse* for at deltage i arbejdet, herunder personalets samlede alder og uddannelsesmæssige baggrund. For det tredje drejer det sig om mulighederne for at opbygge en *udviklingskultur* og igangsætte *organisatorisk læring* i hele institutionen som lærende fællesskab. Som vi skal se, angiver de tre temaer også, hvor der både var udfordringer og muligheder for udvikling i arbejdet med projektet. Under de tre temaer giver de fire ledere konkrete eksempler på, hvordan institutionerne har arbejdet med HPA-interventionens bærende elementer: HPA-kvalifikationsmappen, Gab-analyser og det egentlige udviklingsarbejde.

TOP-DOWN MØDER BOTTOM-UP

De fire institutionsledere er enige om, at HPA-projektets kobling af top-down og bottom-up overordnet indeholder både dilemmaer og muligheder. Solveig Dinnesen er pædagogisk leder i Århus-institutionen Kræmmerhuset, hvor deltagelsen i projektet blev præsenteret som en 'skal-opgave' fra kommunens side. Denne topstyrede model, oplevede Solveig, fik flere af de deltagende institutioner til at udøve en vis modstand mod projektet og et par af dem til i sidste ende at give op. Samtidig fremhæver hun, at det udefrakommende og forskerstyrede HPA-projekt tilbød institutionerne en bestemt teoretisk og tidsmæssig ramme, som de efterfølgende kunne gebærde sig i. Denne model gav frihed og mulighed for at gå fokuseret i dybden over længere tid, hvilket motiverede institutionerne til at 'levere til forskningen', forklarer Solveig. I forlængelse heraf peger hun på en anden stor udfordring, der knytter sig direkte til koblingen mellem top-down og bottom-up, som består i som projektdeltager at kunne følge to spor samtidig. Det handler på den ene side om at forpligte sig over for forskningsprojektet og levere resultater til dette og på den anden side om at holde følgende spørgsmål for øje: "Hvad kan vi bruge HPA til i min institution?"

Er der modstand mod det udefrakommende projekt hos en eller flere personer i personalegruppen, er det vigtigt at tage denne modstand alvorligt, supplerer Bente Østergaard, der er leder i Hvidovre-institutionen Vedbyholm. Lige så vigtigt er det dog at opfatte denne modstand som en energi og at "vende modvind til rygvind", som hun udtrykker det.

DEN SYNLIGE OG MOTIVEREDE LEDELSE

Samtalen med de fire ledere viser, at de hver især har ledet projektet på forskellige måder, men de er enige om, at en synlig og engageret ledelse er helt afgørende for projektets gennemførelse og grad af succes. Annette Bonibay, der er leder i Hvidovre-institutionen Pindsvinet, forklarer, at "det er helt tydeligt, at det man selv brænder for som leder, går meget bedre igennem i personalegruppen og gør dem engagerede". Hun har selv oplevet, hvordan hendes egen nysgerrighed, engagement og entusiasme påvirkede hele personalegruppens indstilling til projektet i positiv retning.

DEN SYNLIGE LEDER TAGER ANSVAR OG FILTRERER INFORMATIONER

For Annette Bonibay har det gennem hele projektperioden været et vigtigt princip at være en synlig leder over for sin personalegruppe i Hvidovre-

institutionen Pindsvinet. For hende har synlighed især handlet om at vise sin begejstring for projektet, tage ansvar og filtrere informationer for personalegruppen. Begejstringen brugte hun som ledelsesstrategi, da projektet skulle præsenteres for personalegruppen ved dets opstart. Annette brugte fx udtrykket "en gave", da hun skulle præsentere projektet for sit personale første gang og lagde vægt på det helt konkrete udbytte i forhold til børnene, som institutionen kunne få ud af at deltage. At tage ansvar som leder handler især om at følge op på aktiviteter og diskussioner gennem hele forløbet. Til det har Annette bevidst bevæget sig ud på de enkelte stuer og spurgt ind til de enkelte pædagogers arbejde med projektet. Hun har også sørget for at give plads til tvivl og kritik i medarbejdergruppen på personalemøder og gjort opmærksom på, at medarbejderne altid kan hente støtte og sparring hos hende som leder. Helt konkret har hun givet mulighed for dette ved at holde døren til sit kontor, der ligger i midten af institutionsbygningen, åben for sine kolleger. Hun har også i den forbindelse udpeget en tovholder, der skulle repræsentere personalegruppen i arbejdet med projektet. En sidste vigtig ledelsesopgave har bestået i at filtrere de forskellige informationer fra HPA-projektet. Dette blev især relevant, da institutionen modtog sine kompetenceprofiler på baggrund af Gab-analyserne. Her valgte Annette i samarbejde med sin tovholdergruppe at udvælge de mest relevante kompetenceområder og efterfølgende videreformidle dette til resten af personalet på et personalemøde – bl.a. ud fra et overordnet princip om at holde det simpelt.

Den vigtigste opgave for den synlige og motiverede ledelse er ifølge de fire ledere at skabe 'mening' med, ejerskab til og en rød tråd gennem projektforløbet. Projektet giver mening, når det bliver knyttet an til det, der foregår i institutionen i forvejen. Det kan være kapitler, som lederen vælger, at personalegruppen skal læse fra kvalifikationsmappen, fordi kapitlerne så at sige passer til institutionens værdigrundlag eller aktuelle arbejdsområder eller kan nuancere eller udfordre dette. Henning Riis, der er leder i Hvidovre-institutionen Solgården, forklarer, at det handler om overordnet at få samtlige projekter og aktiviteter, som institutionen er en del af, til at gå op i en højere enhed. I den forbindelse er det lederens opgave at se tingene oppefra og at skabe syntese mellem de forskellige elementer, forklarer han. Som et konkret eksempel på dette har personalet i Solgården anvendt kompetenceprofilerne fra HPA-projektets Gab-analyser som udgangspunkt for at analysere og reflektere over forskellige aktiviteter i institutionen.

GAB-ANALYSER AFDÆKKER KVALITETER VED 'KROP OG BEVÆGELSE'

I børnehaven Solgården i Hvidovre har personalet anvendt kompetenceprofilerne fra HPA-projektets Gab-analyser som udgangspunkt for en faglig refleksion over aktiviteten 'krop og bevægelse' med fokus på HPA-projektets begreb om læringsidentiteter. Krop og bevægelse er en fast aktivitet i Solgården, hvor alle børn og voksne en gang om ugen på en fast dag deltager i selvvalgte fysiske aktiviteter som fx boldspil, løb, dans eller lignende. Børnene er selv med til at finde på aktiviteter, og det er vigtigt, at alle deltager og har det sjovt. Solgården er indrettet i en stor tidligere landbrugsejendom, og der er mange muligheder for at bevæge sig både indendørs i en sal i det gamle stuehus eller udendørs på den store legeplads, som også indeholder et naturområde med dyr, vand og bålplads. Leder Henning Riis fortæller, at personalet i Solgården havde en klar fornemmelse af, at denne aktivitet fungerede særlig godt, og med HPA-projektet fik de et redskab til at reflektere over dette og sætte ord på de specifikke kvaliteter. Gab-analysens kompetenceprofil viste et gab mellem voksne og børn i forhold til læringsidentiteter, og det blev udgangspunktet for, at medarbejderne på personalemøder analyserede og undersøgte den læring og de inklusions- og eksklusionsmekanismer, der udspiller sig i det fællesskab, som leg og bevægelsesaktiviteten udgør, og derigennem satte fokus på aktivitetens særlige styrkesider. Disse styrkesider er efterfølgende blevet skrevet ned og bruges nu i planlægning og udførelse af andre aktiviteter.

HPA som ledelsesværktøj

Bente fortæller, at hun har kunnet bruge HPA-projektet som et ledelsesværktøj i sin institution. Ligesom i Solgården har de i Vedbyholm brugt projektets Gab-analyser til at udpege nogle vigtige områder, som personalet skulle reflektere over og arbejde videre med. Annette er enig og supplerer ved at fortælle, at hun kunne bruge Gab-analyserne til at få overblik over, hvad de som samlet personale ikke var så gode til, men også til at vurdere, hvor stort et problem dette i virkeligheden var. De fire ledere er på den baggrund enige om, at HPA-projektet overordnet har givet anledning til et fokusskift i faglighed. Bente sætter det på spidsen med ved at bruge udtrykket "færre ture og mere faglighed" og forklarer, at dette fokusskift kan signalere et opgør med traditionen for, hvordan daginstitutioner dokumenterer deres arbejde, og hvad de bliver målt på af forældrene. I hendes institution gav

dette skift særligt mening, fordi Gab-analysen viste, at de som personalegruppe med fordel kunne arbejde med at styrke deres evne til at fordybe sig i både børnegruppen og blandt medarbejderne.

Ledelsens håndtering af rammebetingelser
Et andet vigtigt ledelsesmæssigt aspekt er håndteringen af rammebetingelser i forhold til deltagelse i HPA-projektet og andre udviklingsprojekter i det hele taget. De fire ledere er enige om, at alle institutioner er underlagt realistiske og ikke-optimale betingelser, men at det afgørende derfor også er ledelsens håndtering af og grundlæggende syn på disse betingelser og vilkår. I den forbindelse er det vigtigt at anerkende personalets kritik af eller frustration over disse betingelser. Annette forklarer, at det for hende har været vigtigt som princip at fokusere på kreative løsninger frem for på svære situationer og at støtte personalet i at gøre det samme.

MEDARBEJDERNES EVNE, VILJE OG INTERESSE

Når de fire ledere fortæller om, hvordan arbejdet med projektet er forløbet i hver deres institution, nævner de alle medarbejdergruppens evne, vilje og interesse i at deltage som en vigtig faktor. For det første har personalegruppens samlede 'alder' stor betydning for både projektets grad af succes og for mødet mellem top-down og bottom-up. En 'gammel' medarbejdergruppe, der har arbejdet sammen i mange år og derigennem opbygget en stærk fælles læringskultur, kan være med til at sikre, at et projekt hurtigt giver mening, og at der opbygges et fælles sprog, der trækker på både nye og kendte begreber. Omvendt kan den erfarne og sammentømrede medarbejdergruppe også resultere i stilstand eller modstand over for et udefrakommende projekt. Også forholdet mellem uddannet og ikke-uddannet personale i institutionen har stor betydning for arbejdet med projektet. Flere steder har pædagogmedhjælperne oplevet kvalifikationsmappens kapitler som svære, og dette kræver en klar strategi fra ledelsens side om, hvem der læser hvad og evt. videreformidler stof til andre. Hos Bente i Vedbyholm var kun de uddannede pædagoger med til at udfylde projektets børnescreeningsskemaer og Gab-analyseskemaer, mens både uddannede og ikke-uddannede medarbejdere deltog i dette arbejde hos Annette i Pindsvinet. Begge steder gav dette arbejde ledelsen et vigtigt indblik i, hvordan de forskellige faggrupper ser på sig selv og på børnene.

I den forbindelse har projektet inspireret til differentieret medarbejderudvikling, men også til at sikre vidensudveksling mellem uddannede og ikke-uddannede i personalegruppen. De fire ledere er enige om, at le-

delsen altid skal anerkende og differentiere mellem forskellige faggrupper i et konkret projektforløb. Det handler bl.a. om at have klare forventninger til de forskellige gruppers opgaver og forpligtelser, respekt for pædagogmedhjælpernes særlige styrker og om at afholde 'rene' pædagogmøder med henblik på faglig udvikling. Det sidste har Bente konkret igangsat i sin daginstitution Vedbyholm inspireret af arbejdet med HPA-projektet, og det er hendes oplevelse, at pædagogerne får energi ved at få muligheder for at udvikle sig i arbejdstiden. Denne form for differentieret personaleudvikling kræver ifølge de fire ledere mod og planlægning, fordi det går imod den stærke lighedstradition, der i høj grad præger dansk dagtilbudskultur. De fire ledere er endvidere enige om, at HPA-projektets Gab-analyser har kunnet illustrere personalets differentierede sammensætning.

Som et sidste vigtigt vilkår, der knytter sig til medarbejdergruppen og har betydning for arbejdet med projektet, nævner de fire ledere det forhold, at pædagogisk opgaveløsning traditionelt skal 'gå hurtigt' – og at dette i høj grad forventes af forældrene. Dette vægtes som oftest – og måske netop fordi det har den store forældrebevågenhed – højere end arbejdet med fordybelse og udvikling i daginstitutioner. Dette forhold stiller ledelsen over for en vigtig udfordring, idet HPA-projektet lægger op til at arbejde aktivt med at opbygge en kultur i institutionen, der lægger vægt på faglig udvikling og tager hensyn til den aktuelle personalegruppes sammensætning – og ikke mindst, at der skal gives tid til denne proces.

OPBYGNING AF EN UDVIKLINGSKULTUR OG ARBEJDET MED LÆRENDE FÆLLESSKABER

HPA-projektet har givet de fire ledere et afsæt til at opbygge og styrke en udviklingskultur i institutionen og til at arbejde med organisatorisk læring i medarbejdergruppen. De understreger alle, at HPA-projektet ikke har gjort det alene, men projektet har givet dem redskaber til at opbygge et fælles sprog og til at reflektere over egen praksis som udgangspunkt for at udvikle og vedligeholde lærende fællesskaber. For Solveig har det især været projektets teoretiske begreber, der har givet fokus på personalets læring og nye forståelser af hele læringsbegrebet, mens Annette fremhæver, at projektets forskellige faglige oplæg om bl.a. inklusions- og eksklusionsmekanismer har resulteret i en øget opmærksomhed på og diskussion af hele kulturen i Pindsvinet. Hos Henning i Solgården har de ikke i samme grad inkorporeret projektets begreber i deres fælles sprog, men de har arbejdet med udvalgte elementer i et udviklingsforløb ved at undersøge eksiste-

rende aktiviteter i institutionen med udgangspunkt i HPA-begreber og derved gjort projektet til deres eget.

HANDLEKOMPETENCEBEGREBET KAN BRUGES TIL ANALYSE AF PRAKSISFORTÆLLINGER

I Kræmmerhuset i Århus har personalegruppen brugt HPA-projektets handlekompetencebegreb til at analysere praksisfortællinger og derigennem diskutere og udvikle deres forståelse af hele læringsbegrebet. Handlekompetencebegrebet er behandlet som er en central del af HPA-projektets teoretiske fundament i kvalifikationsmappen, og institutionens leder Solveig Dinnesen valgte derfor at gennemgå de relevante kapitler fra mappen for hele sin personalegruppe. På den baggrund har de på personalemøder analyseret forskellige praksisfortællinger fra de enkelte medarbejdere med udgangspunkt i handlekompetencebegrebets fem komponenter: viden, færdigheder, identitet, kontrol over læringsbetingelser og handleberedskab. Helt konkret har personalet på møderne stillet spørgsmål til hinanden som "Hvor ser vi barnets viden eller mangel på samme i denne specifikke praksisfortælling?" og "Hvor går vi som pædagogiske medarbejdere evt. galt i byen i den forbindelse?" Diskussionen af dette er efterfølgende blevet skrevet ned sammen med den pågældende praksisfortælling og danner herefter udgangspunkt for en drøftelse af, hvad det er for et læringsmiljø, institutionen stiller til rådighed for børn og voksne. På den baggrund bliver det en integreret måde at tale og tænke på i hverdagen fremover.

Lederne er enige om, at HPA-projektet overordnet har været med til at sikre personalet en form for fælles uddannelse, og at muligheden for fordybelse giver en faglig stolthed hos alle i personalegruppen. Projektets bærende elementer har virket provokerende, men i dette ligger der også en konstruktiv 'forstyrrelse'. Ud fra et organisatorisk læringsteoretisk perspektiv er det netop denne forstyrrelse, der sætter læreprocesser i gang, ved at institutionerne derved får en mulighed for at se kritisk på sig selv og arbejde videre med praksis på den baggrund. Det er tydeligt, at denne forstyrrelse har haft forskellige udtryksformer i de fire institutioner. Fælles for de fire institutioner er det dog, at forstyrrelsen især knyttede sig til Gab-analysens kompetenceprofiler, og at disse fungerede som en øjenåbner, der gav alle et nyt syn på sig selv som personalegruppe og udpegede både styrker og svaghe-

der. Flere nævner også, at de blev forstyrret, fordi de havde svært ved at forstå, hvad der lå i projektets begreb om fagmodeller, og at denne forstyrrelse tvang dem til selv at arbejde videre med begrebet eller søge hjælp hos de tilknyttede konsulenter. Den umiddelbare reaktion på forstyrrelsen varierer i de fire institutioner fra en følelse af let afmagt til en kritisk skepsis i forhold til at tage nye udefrakommende begreber til sig.

FAGMODELLER GIVER FÆLLES SPROG OG REFLEKSION I PERSONALEGRUPPEN

I Vedbyholm har arbejdet med HPA-projektets fagmodeller for lokal udvikling resulteret i et skærpet fælles sprog, en øget refleksion over egen praksis og et nyt syn på børnene. Vedbyholm ligger i udkanten af et udbygget parcelhuskvarter, har en stor medarbejdergruppe og modtager også løbende pædagogstuderende. Ifølge leder Bente Østergaard er den største styrke ved fagmodellerne, der udpeger et eller flere afgrænsede mål for det pædagogiske arbejde, at de sikrer struktur og strategi i arbejdet, som er fælles for alle medarbejdere. På den baggrund opstår der et fælles fokus og et refleksionsrum i personalegruppen, der munder ud i nye måder at tale og tænke på. I Vedbyholm handlede to fagmodeller om fordybelse og om kontakt mellem børn og voksne. I dag er de fælles refleksioner på baggrund af de to fagmodeller en del af hele bevidstheden og det pædagogiske arbejde i institutionen, og derudover kommer det fælles sprog også til udtryk i nyhedsbreve til forældre og i forskellige ledernetværk, som Bente Østergaard deltager i i andre sammenhænge.

AFSLUTNING

De fire ledere er enige om, at HPA-projektet vil leve videre i deres institutioner i større eller mindre grad. For Bente handler det især om begreber og synsmåder, der er blevet en mere eller mindre bevidst del af personalets fælles sprog og praksis. Solveig og Henning fortæller, at deres personalegrupper er fortsat med at bruge de redskaber og værktøjer, som projektets udviklingsdel har tilført, til at forholde sig kritisk til og arbejde videre med egen praksis på personalemøder og i andre sammenhænge. Den systematiske analyse og refleksion, som alle medarbejdere har arbejdet med inspireret af HPA-projektets teoretiske begreber, screeningsskemaer og kompetenceprofiler, vil leve videre i institutionerne. "Det er helt ude på stuerne nu", som Bente formulerer det.

Hvis et lignende udviklingsprojekt skal gennemføres med succes andre steder, kræver det ifølge de fire ledere, foruden opmærksomhed på ledelsesaspektet, medarbejdernes evne, vilje og interesse for at deltage og arbejdet med at opbygge en udviklingskultur, at projektet sættes aktivt i gang et sted fra, at forløbet bliver tydeligt opdelt i forskellige faser med hver sit fokuspunkt, og at deltagerne kan hente støtte i en drejebog eller lignende vejledende materialer. Med VIDA-projektets koncept er der som nævnt i det foregående kapitel forsøgt at tage højde for det efterspurgte ledelsesaspekt og vigtigheden i at oparbejde en stærk lærings- og udviklingskultur i institutionen. Beskrivelserne af faser og forløb i denne mappes del I samt understregningen af de tre gennemgående elementer viden, refleksion og handling kan ideelt set støtte og vejlede deltagerne i deres arbejde gennem hele interventionsforløbet.

Læs mere:

Jensen, B., Holm, A., Allerup, P. & Kragh, A. (2009b). *Effekter af indsatser for socialt udsatte børn i daginstitutioner. HPA-projektet*. København: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag (kap. 4 og 6).

Bye Jensen, V. (2009). "Udsatte børn: Det kommer ikke af sig selv" i *Børn & Unge* nr. 17, 2009.

AFSLUTNING OG PERSPEKTIVERING

Af *Bente Jensen*

VIDA-projektet er noget særligt, fordi det er et pædagogisk forskningsprojekt, der i respekt for den måde, man som professionel i forvejen er i stand til at udvikle nye metoder, giver input og lægger op til, at de professionelle gennem uddannelse og implementeringsforløb lokalt er med til at fortolke og konkret arbejde med pædagogisk fornyelse, der skal fremme socialt udsatte børns livschancer gennem indsatser i dagtilbud.

Projektets uddannelsesprogram baseres på et aktivt og organisatorisk læringsbegreb, og det er i den forbindelse hele institutionen og alle dens medarbejdere, der inddrages i de pædagogiske fornyelsesprocesser (innovation), som VIDA-projektet indebærer. Det betyder samtidig, at vi først kan tale om, at VIDA-interventionsprogrammet er implementeret, når alle medarbejdere er involveret i de lokale udviklingsprocesser,

Området indsatser for udsatte børn har hidtil været præget af, at det ofte italesættes, men at der sjældent gøres noget afgørende ved det. HPA-projektet, der går forud for VIDA-projektet, viste sig at have positiv effekt målt på børns kompetenceudvikling og læring. Det viste sig samtidig også at påvirke de professionelle, der deltog i projektet! Derfor er VIDA-projektet videreudviklet på det grundlag. Det nye skærpede koncept kan samles i tre VIDA-principper: fra et fejlfindingssyn- til et ressourcesyn, fra et passivt til et aktivt læringsbegreb, både for børn og voksne, og bevægelsen fra individuel læring (leders og medarbejders uddannelse) til organisatorisk læring i hele daginstitutionen.

Ved at arbejde med disse principper, det vidensgrundlag og de begreber, som VIDA-materialet tilbyder, forbedrer institutioner deres praksis på måder, som er til gavn for alle børn, herunder også for de udsatte børn. Formålet med kvalifikationsmappen er i den forbindelse at bidrage med relevant materiale til at arbejde med pædagogiske forandringer i daginstitutioner i relation til problemstillingen om socialt udsatte børn.

Det er vigtig at understrege, at for at opfylde VIDA-princip 1 skal dette arbejde *ikke* tage udgangspunkt i det enkelte barns problemer, men derimod i hele læringskulturen og dennes måder at udgøre styrkende samspil, som giver børnene muligheder for at udvikle deres stærke sider (resiliens og handlekompetencer). Vi ved godt, at der er en række forhindringer på færde i det daglige, både inden for institutionens rammer og i

'systemet' som sådan. Det kan være barrierer såsom rutiner, der ikke tages op til overvejelse, og som måske er med til at marginalisere de børn yderligere, der har brug for det modsatte, nemlig at blive hentet ind i fællesskabet. Vi ved også, at andre barrierer kan være til stede, fx professionelles oplevelse af kun at have mangelfuld viden på området og måske også en oplevelse af til stadighed at være presset på tid og ressourcer. Disse aspekter er svære at overvinde, men der, hvor det sker, er der gode muligheder for positive resultater. Endelig er der problemet med tendensen til, at andre faggrupper, fx støttepædagoger, tildeles ud fra andre logikker, fx ved at henvise til, at det enkelte barn netop har problemer og særlige behov. Dette kan være i modstrid med VIDA-konceptet, med mindre man inden for rammerne af projektet netop medinddrager andre faggrupper og lægger vægt på en fornyet form for tværfagligt samarbejde. Det vigtige er, at fornyelse kommer til at dreje sig om at bruge ressourcerne på at omfortolke opgaven og arbejde mere målrettet med inkluderende læringsmiljøer på alle niveauer.

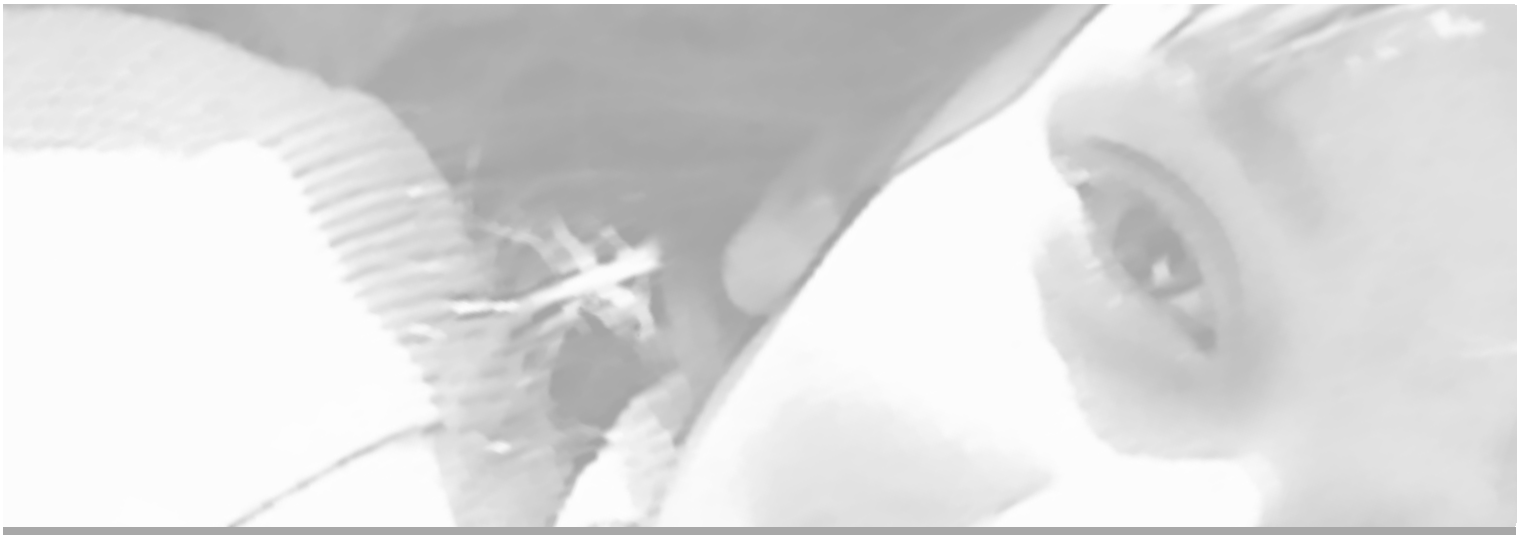
Når det er sagt, ved vi ud fra erfaringerne med HPA-projektet, at hvis man på kommunalt plan og i de enkelte dagtilbud sætter sig for at investere tid, kræfter, personaleudvikling og opbakning af hinanden og gennemfører et målrettet og sammenhængende forløb, som VIDA-projektet lægger op til, kan man faktisk opnå positive resultater med det pædagogiske arbejde med socialt udsatte børn ved hjælp af en metode som denne. Det skal understreges, at det er en krævende og omfattende opgave at arbejde med VIDA-projektet og dets intentioner, men hvis man giver sig den tid, der skal til, planlægger det som et langvarigt projekt (VIDA-afprøvningsperioden løber fra 2011-2012) og inddrager alle i institutionen, antages det, at man kan opnå effekter målt på børns læring, trivsel og kompetencer. Dertil kommer, at projektet indebærer så omfattende forandringer af og i praksis, at fortsat pædagogisk udvikling antages at blive en institutionel effekt.

Kommuner, der indgår i VIDA-projektet, støtter idéen, der ligger i den inkluderende tilgang, og derved er vejen banet for at anlægge nye synsvinkler på udsatte børn og ikke mindst – som det er lagt op til her – at arbejde på nye måder og undersøge de gængse rutiner ud fra begreber, teorier og videnbaserede kriterier, som kvalifikationsmappen tilbyder. Erfaringer fra HPA-projektet viste (se kap. 25), at daginstitutionsledere netop har haft stort udbytte af denne del af projektet, at begrebsliggøre sit arbejde og 'spejle' egen praksis via viden og analyser, og at dette har givet dem så (tilpas) meget 'forstyrrelse' i hverdagen, at projektet gav nye muligheder for at

forholde sig aktivt og konstruktivt til nye pædagogiske strategier og måder at handle på. Erfaringerne fra HPA giver os anledning til at fastholde antagelsen, at det netop er gennem komplicerede begreber og de forstyrrelser, arbejdet med disse begreber fremprovokerer, at fornyelser kan skabes og fastholdes.

En sådan forstyrrelse kan selvfølgelig mødes forskelligt i institutioner. Nogle forventes at gå til angreb på arbejdet og derved tilegne sig viden på måder, så de nye begreber kommer helt ind under huden på de pædagogiske medarbejdere; man gør så at sige VIDA til sit eget projekt. Andre forventes at være mere søgende gennem projektperioden og stille og roligt udvikle nye arbejdsformer under inspiration fra VIDA. I VIDA-projektets gennemførelse lægges der op til, at det skal gøres muligt for deltagende dagtilbud at skaffe sig tid og ro til at skabe fælles refleksionsrum i personalegruppen, så en succesfuld forandringsproces kan komme inden for rækkevidde. Det at udvikle et fælles sprog tager tid, men det er også med dette fælles sprog, der bygges op om VIDA-projektets tilnærmelse til de introducerede begreber, at det bliver muligt at forholde sig kritisk til hverdagens praksisformer. Institutioner, der deltager i VIDA-projektet, tilbydes at tage en idé til sig om at arbejde målrettet og systematisk – og med ledelse af implementeringsprocesser i centrum. Ledernes opgave er således at sikre medarbejdernes motivation for at arbejde med VIDA i den daglige pædagogiske praksis og at skabe åbenhed for organisatorisk læring, så alle er sammen om opgaven.

Arbejdet med forbedringer af indsatser for socialt udsatte børn gennem pædagogiske forandringer, som VIDA drejer sig om, tager udgangspunkt i det foreliggende materiale, VIDA-kvalifikationsmappen. Mappen anvendes på uddannelsesforløbene, men bringes også med ind i institutionen, så alle medarbejdere kan tilegne sig dele eller helheder af mappen. På VIDA-uddannelsen tages udgangspunkt i en fælles måde at arbejde med mappen på, hvilket kan give et godt udgangspunkt for det videre arbejde hjemme i institutionen. Derudover kan institutioner arbejde med mappen og de tilhørende it-baserede redskaber på måder, som beskrives i de respektive vejledningsmaterialer, og som samtidig passer godt til den lokale institution. Vi ønsker jer en rigtig god fornøjelse med dette arbejde – og håber at VIDA-projektet vil give mening i den pædagogiske praksis, og at den pædagogiske fornyelse vil etableres og brede sig til gavn for de børn, som det hele handler om!



DEL V BILAG

VIGTIGE BEGREBER OG HENVISNINGER

De centrale begreber i VIDA-projektet er *social arv*, *handlekompetence*, *inklusion og eksklusion* samt *innovation og læring*.

- Social arv og linjer ud til eksklusionsmekanismer er beskrevet nærmere i kap. 2, 8, 9 og 11.
- Børnenes sociale handlekompetencer og læringshandlekompetencer er behandlet i kap. 4 og 10.
- De pædagogiske praksisser, der skal sikre, at de udsatte børn udvikler disse kompetencer og bliver inkluderet i institutionens liv, er behandlet i kap. 15 og 16.
- Lovgrundlaget om udsatte børn og unge er behandlet i kap. 12 og 14.
- Teoretiske overvejelser over udviklingsprocesser, implementering og evaluering blandt pædagogiske medarbejdere i daginstitutioner er behandlet i kap. 19, 20 og 21.
- Innovation og læring i organisationer er behandlet i kap. 3 og 18.
- Viden og vidensformer, refleksion og kritisk granskning af egen praksis og effekt er behandlet i kap. 5, 17, 22 og 23.
- Pædagogers erfaringer med HPA-projektet, ny viden og refleksionsformer omsat i handling og fornyelse (innovation) er behandlet ud fra casebeskrivelser hentet fra daginstitutionsstudiet i kap. 24.

Det er nyttigt at gå i dybden med de projektets bærende begreber, og mappen behøver derfor ikke nødvendigvis at læses fra kap. 1 til 26. En anden måde at arbejde på kan være at gå på tværs af mappen og læse sig ind i begreberne, som er skitseret her med henvisninger til de relevante kapitler.

DEFINITIONER AF NOGLE CENTRALE BEGREBER

Termerne, der er defineret nedenfor, er bragt i en prioriteret rækkefølge, som følger mappens kapitler og hovedpointerne i VIDA-projektet. De kan læses eller diskuteres med kolleger i institutionen, andre kolleger og ledere i andre institutioner. I den forbindelse kan der evt. oprettes lokale netværk i kommunen eller på uddannelsesforløb med henblik på at videreudvikle og anvende projektets idé, begreber og oplæg til metoder.

Social arv > Negativ social arv knytter sig på den ene side til socioøkonomiske og kulturelt bestemt ulige vilkår og muligheder og på den anden side til marginaliseringsproblematikker, de vanskeligheder og problemer, som socialt udsatte børn ofte bliver ofre for. De to former for negativ social arv kan gensidigt forstærke hinanden. Når en marginaliseringsproces først er i gang, er det vanskeligt at bryde ud af den – den 'smitter af' og føres ofte videre fra generation til generation. Dette skyldes blandt andet mangelfuldt socialt netværk og manglende sociale og personlige ressourcer (kompetencer).

Socialt udsatte børn > Socialt udsatte børn er børn i en 'udsat' position præget af negativ social arv. Dette kan ses som forringede livschancer som følge af forskelle i familiers kapitalformer (økonomisk, kulturelt og socialt). Udsatte børns forringede livschancer har en tendens til at blive fastholdt gennem samfundets sociale arenaer – og i værste fald forstærkes de uheldige negative mønstre. Vi taler også om social arv i forbindelse med social ulighed set som reproduktion af 'udsathed' og marginalisering.

Risikoprocesser > Risikoprocesser er processer, som er med til at fastholde eller endog forstærke udsatte gruppers 'udsathed' gennem forskellige marginaliseringsprocesser (se også social eksklusion).

Eksklusion og inklusion > Eksklusion regnes ind under de ulighedsskabende mekanismer, der kan være på færde i pædagogiske sammenhænge i daginstitutioner, som bidrager til at fastholde eller forstærke (reproducere) konsekvenser af en negativ social arv gennem udstødning (marginalisering). Der er tale om institutionelle mekanismer i institutioner, som helt utilsigtet kan virke 'bag om ryggen' på aktørerne og bidrage til at fastholde forskelle mellem børn. Inklusion sigter mod at modarbejde mekanismer, der ekskluderer, og handler om social integration af alle børn.

Handlekompetence > En handlekompetence er kort sagt den del af en persons handlegrundlag, som gør personen i stand til at løse en bestemt opgave eller opnå et bestemt mål inden for en bestemt social kontekst. Den gør personen i stand til at *handle* på en sådan måde, at personen kan løse opgaven eller opnå de aktuelle mål. Begrebet skal først og fremmest ses som et teoretisk værktøj, der kan bruges til at beskrive og undersøge de dele af de socialt udsatte børn og unges liv og virkelighed, som skal være genstand for VIDA-projektets interventioner i daginstitutionerne.

Resiliens > Resiliens beskriver en kapacitet til at nå sine mål under vilkår, der er så svære, at de kan kaldes modgang. Denne modgang kan have mange forskellige former, ligesom resiliensen kan udvikles i både individet og forskellige sociale sammenhænge.

Socialt udsatte børns ideelle handlekompetencer > De handlekompetencer, som socialt udsatte børn ideelt set bør have på områder, som er strategisk vigtige for deres muligheder for at modvirke effekter af negativ social arv og fremme egen social integration og dermed livschancer.

Socialt udsatte børns reelle handlekompetencer > De handlekompetencer, som socialt udsatte børn i udgangspunktet (dvs. før en eventuel målrettet intervention for at styrke deres strategiske handlekompetencer) antages at have på områder, som er strategisk vigtige for deres muligheder for at modvirke effekter af negativ social arv og fremme egen social integration og dermed livschancer.

Livschancer > Livschancer defineres her som de muligheder, det enkelte menneske har eller tilegner sig med hensyn til at skabe sig en position som fuldgyldigt og ligeværdigt medlem af et samfund med de konsekvenser, det har for den enkelte med hensyn til uddannelse (kulturel kapital), socialt netværk (social kapital) og materielle goder (økonomisk kapital).

Intervention (VIDA-interventionsprogram) > Intervention forstås almindeligvis som en mellemkomst, mægling eller indgriben. I VIDA-projektet ses intervention som en bestræbelse på at 'komme imellem' de negative konsekvenser af social arv og børns udsathed ved at tilrettelægge institutionens hverdag på en systematisk og målrettet måde, der bygges op om den viden, som præsenteres i interventionsprogrammet og en øget satsning på pædagogisk opmærksomhed. VIDA-interventionen griber ind i praksis gennem kvalificering og videreudvikling af de pædagogiske medarbejderes kompetencer i at fremme børns handlekompetencer og livschancer samt modarbejde social eksklusion (marginalisering).

Innovation > Helt grundlæggende betyder innovation 'nyskabelse' og blev i sin grundlæggelse som videnskabelig disciplin bestemt ved at være en ny kombination af eksisterende eller ny viden, erfaringer og ressourcer, som fra sin anvendelse skaber ny økonomisk værdi. Til forskel fra den generelle forståelse af innovation, som er lig med udvikling og implementering af nye produkter ofte i form af nye teknologier, hvor produktet er innovationen, så er innovationen i VIDA-interventionen lederne og de pædagogiske medarbejderes pædagogiske praksisser.

Læring i organisationer > Læring i organisationer er bestemt ved tilegnelsen og brugen af ny viden i ændrede praksisser, som kommer til systematisk kollektiv anvendelse.

Pædagogisk opmærksomhed, refleksion og analyse > Pædagogisk opmærksomhed forstås som udtryk for, at pædagoger på baggrund af viden om udsatte børn og pædagogik der styrker bliver i stand til at rette deres opmærksomhed mod at reflektere over og analysere mere systematisk på den pædagogiske praksis.

Kompetenceprofilanalyser > I disse analyser undersøges to typer af 'forskelle': 1) forskelle mellem børns reelle og ideelle handlekompetencer samt 2) forskelle mellem pædagogernes reelle handlekompetencer og de krav til disse handlekompetencer, som børnenes udvikling af ideelle handlekompetencer stiller pædagogerne over for. Analysen anvendes som del af VIDA-refleksionsværktøjet til at sætte lokal pædagogisk udvikling i gang.

VIDA-REFLEKSIONSVÆRKTØJET

– slankning af Gab-analyse-redskabet fra HPA-projektet

Af Bente Jensen & Peter Allerup

Arbejdet med HPA-instrumentet er gennemført som statistiske analyser af 350 pædagogiske medarbejderes besvarelser af HPA-Gab-spørgeskemaet. Her vurderede pædagogiske medarbejdere en række af deres egne kompetenceområder samt tilsvarende kompetenceområder for i alt 1272 børn.

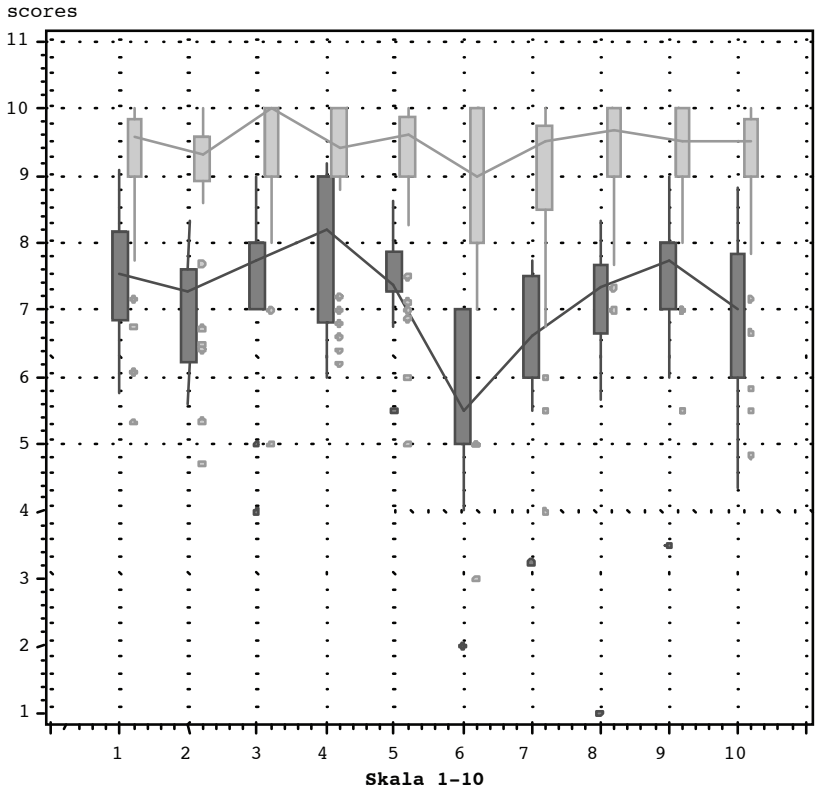
Pædagogiske medarbejderes vurdering af egne og børns kompetencer blev sammenholdt over den række af enslydende skalaer og spørgsmål vedrørende forskellige indholdsdimensioner i kompetencerne, og grundstrukturen af de indsamlede data var således, at der for hver pædagogisk medarbejders besvarelser af spørgsmålene i skemaet findes et antal besvarelser på de børn, som den pædagogiske medarbejder har vurderet. Som det ses, har hver pædagog i gennemsnit vurderet 1272/350 = 3,6, dvs. 3-4 børn.

Gab-spørgeskemaet indeholdt i alt ca. 80 enkeltspørgsmål, som hver især scoredes på en 10-punkts skala. Her ser man, at spørgsmål 4.2 drejer sig om kompetencer i relation til viden om kammeraters forventninger:

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Scores
					X						Pædagog
		X									Barn nr. 1
					X						Barn nr. 2
				X							Barn nr. 3
							X				Barn nr. 4

I det konkrete tilfælde med eksemplet fra spørgsmål 4.2 beregnes først den gennemsnitlige score for børnene (2 + 5 + 4 + 7 / 4) til 4,50. Sammenholdes dette tal med pædagogens score på 5, beregnes gabet for dette konkrete spørgsmål til 5,00 - 4,50 = 0,50.

I princippet beregnes på denne måde ca. 80 gab for hver pædagog, et for hvert spørgsmål. Spørgsmålene er imidlertid grupperet i en række skalaer, der hver især omfatter flere enkelt spørgsmål. Antallet af sådanne skalaer er 10, dvs. hver skala refererer i gennemsnit til 8 spørgsmål i skemaet..



Når de samlede registreringer fra flere pædagoger på en institution skal sammenholdes med vurderingerne af børnene, foregår det ved anvendelsen af såkaldte BOX plots som illustreret ovenfor. Samtlige pædagogers scores er repræsenteret med grøn (på gengivelsen ovenfor lys grå) farve, børnene med rød (på gengivelsen ovenfor mørk grå). BOX'en markerer med 'kassen', hvor de midterste 50 % af scoringerne ligger, mens de lodrette streger repræsenterer værdier, som er 'sjældne' – under 30 % af værdierne ligger her. De løse punkter repræsenterer værdier, som forekommer sjældnere end 20 %. Den angivne illustration gælder en bestemt institutions pædagoger og børn. De visuelle udtryk for gabet står at læse som afstanden mellem de grønne kasser og de røde kasser. Jo større afstand, jo større gab.

En måde at reducere det omfattende antal spørgsmål er at gennemføre analyser, som stiller som mål at reproducere fx denne illustration med et færre antal spørgsmål. Der tages hermed ikke stilling til *fortolkningen* af de gab-illustrationer, som allerede er fremkommet med anvendelsen af samtlige spørgsmål, der lægges udelukkende vægt på at løse det problem om, hvorvidt de eksisterende illustrationer med rimelig præcision kan fremstilles ved hjælp af et færre antal spørgsmål.

Omfattende beregninger og vurderinger af indhold bag spørgsmålene førte frem til følgende løsning: (oprindelige HPA-spørgsmålsnumre)

Barnets sociale handlekompetencer

Skala 1: Barnets sociale viden

spm 4.2: I hvor stor grad har barnet viden om, hvad *kammerater forventer* af hinanden i kammeratrelationer?

spm 4.3: I hvor stor grad ved barnet, hvad der skal til for at blive betragtet som et *ligeværdigt medlem i de fællesskaber*, som det indgår i?

spm 4.6: I hvor stor grad har barnet viden om de *sociale regler*, som gælder for de aktiviteter, det er involveret i, fx leg, skoleaktiviteter, måltider osv.?

spm 4.8: I hvor stor grad har barnet viden om de forskellige *roller,* der er knyttet til de *lege* eller *fritidsaktiviteter*, som det deltager i, fx lederroller og andre roller?

spm 4.9: I hvor stor grad er barnet kendt med de pædagogiske medarbejderes *forventninger* til dets sociale adfærd?

Skala 2: Barnets sociale færdigheder

spm 5.13: Hvor dygtig er barnet i at *sætte ord på egne og andres følelser?*

spm 5.14: Hvor dygtig er barnet til *at leve sig ind i* et andet menneskes situation og oplevelser?

spm 5.20: I hvor stor grad har barnet færdigheder i at *samarbejde med andre børn i grupper (med flere end 4 børn)* med henblik på at nå fælles mål?

spm 5.26: I hvor stor grad har barnet færdigheder i at håndtere sin *egen deltagelse i mellemmenneskelige konflikter* på en konstruktiv måde?

spm 5.27: I hvor stor grad har barnet færdigheder i at *aktivt inkludere andre børn* i det fællesskab, som det selv tilhører?

spm 5.37: I hvor stor grad har barnet færdigheder i at *kontrollere følelsesudbrud*?

Skala 3: Barnets kontrol over sociale handlebetingelser

spm 6.44: I hvor stor grad har barnet *indflydelse* på *de sociale forhold inde i institutionen*, der styrker *optagelse* i kammeratgruppen?

spm 6.46: I hvor stor grad har barnet indflydelse på de *sociale situationer inde i* institutionen, hvor egne vigtige sociale behov kan blive tilfredsstillet?

Skala 4: Barnets sociale identiteter

spm 7.48: I hvor stor grad ser barnet sig selv som en person, der har *tillid til egen mestring af opgaver*?

spm 7.49: I hvor stor grad ser barnet sig selv som en person, der *mestrer socialt samspil*?

spm 7.50: I hvor stor grad ser barnet sig selv som en person, der har høj *selvværdsfølelse*?

Skala 5: Barnets sociale handleberedskaber

spm 8.57: I hvor stor grad har barnet en grundlæggende parathed til at *"tage ansvar" i et fællesskab*, fx parathed til at indgå i dialog om eget bidrag til at løse fælles opgaver, parathed til at respektere andres ting osv.?

spm 8.58: I hvor stor grad har barnet en grundlæggende parathed til at *udøve nødvendig selvkontrol* i sociale situationer, fx en parathed til at vente på tur og gå på kompromis med egne idéer og lytte til kammerater?

spm 8.60: I hvor stor grad har barnet en grundlæggende parathed til i handling at *fremme bestemte grundværdier* for socialt samspil, fx værdier som at tale sandt, vise respekt for andre og deres ting?

Barnets læringshandlekompetencer

Skala 6: Barnets viden om læring og dens betydning

Skala nr. seks består af så få items, at det ikke er muligt at undersøge de psykometriske egenskaber. Desuden ville en beregnet score over så få items medføre urimeligt store usikkerheder på vurderinger, som benytter værdier fra skala nr. 6. Skalaen udgår derfor.

Skala 7: Barnets læringsfærdigheder

spm 10.63: I hvor stor grad har barnet færdigheder i *koncentration og udholdenhed* i grupper med flere end 4 børn?

spm 10.64: I hvor stor grad har barnet færdigheder i at *reflektere over egen læring,* fx over hvad det har lært og ikke lært, hvorfor og hvordan?

spm 10.65: I hvor stor grad har barnet færdigheder i *at lære gennem leg*?
spm 10.69: I hvor stor grad har barnet færdigheder i at *tilfredsstille sine nysgerrigheds- og udforskningsbehov*?

Skala 8: Barnets kontrol over læringsbetingelser
spm 11.70: I hvor stor grad har barnet adgang til *vigtige redskaber* for læring, fx it-udstyr, bøger, tegnemateriale, skrivemateriale osv.?
spm 11.71: I hvor stor grad har barnet adgang til *nødvendig tid og rum* for sine læringsaktiviteter?
spm 11.72: I hvor stor grad har barnet mulighed til at bruge ressourcer i sit *sociale netværk* for at fremme sine læringsprocesser?

Skala 9: Barnets læringsidentiteter
spm 12.73: I hvor stor grad ser barnet sig selv som *en person, der er dygtig til at lære*?
spm 12.74: I hvor stor grad identificerer barnet sig med de *læringsmål*, som formuleres i de fællesskaber, børnene indgår i på institutionen?

Skala 10: Barnets læringsberedskaber
spm 13.75: I hvor stor grad har barnet en grundlæggende parathed til at *mærke og i handling vise sin lyst til læring*?
spm 13.76: I hvor stor grad har barnet en grundlæggende parathed til at *udvikle personlige motiver for at lære*?
spm 13.77: I hvor stor grad har barnet en grundlæggende parathed til at udvikle *individuelle læringsmål*?

REFERENCER

Albæk, E. & Rieber, O. (2001). "Evaluering i Danmark: Effektevaluering. Monitorering og formativ evaluering" i Dahler-Larsen, O. & Krogstrup, H.K. (2001) (red.). *Tendenser i evaluering*. Odense: Odense Universitetsforlag.

Alegre, J. & Chiva, R. (2008). "Assessing the impact of organizational learning capability on product innovation performance: An empirical test" i *Technovation*, Vol. 28, No. 6, p. 315-326.

Anderson, D.R. (1983). "Prevalence of Behavioral and Emotional Disturbance and Specific Problem Types in a Sample of Disadvantaged Preschool-Aged Children" i *Journal of Clinical Child Psychology*, 1983, Vol. 12, No. 2, p. 130-136.

Anderson, B.E. (1992). "Effects of day-care on cognitive and socioemotional competence of thirteen year old Swedish schoolchildren" i *Child Development*, Vol. 63, p. 20-36.

Bae, B. (1996). "Voksnes definisjonsmakt og barns selvoplevelse" i Bae, B. (1996). *Det interessante i det alminnelige. En artikelsamling.* Oslo: Pedagogisk Forum.

Baldwin, T.T. (1988). "Transfer of training: A review and directions for future research" i *Personnel Psychology*, Vol. 41, No. 1, p. 63-105.

Bandura, A. (2000). "Exercise of human agency through collective efficacy" i *Current Directions in Psychological Science*, Vol. 9, No. 3, p. 75-78. http://des.emory.edu/mfp/Bandura2000CDPS.pdf.

Bandura, A. (2005). "Evolution of social cognitive theory" i Smith, K.G. & Hitt, M.A. (red.). *Great minds in management*, p. 9-35. Oxford: Oxford University Press. http://des.emory.edu/mfp/Bandura2005.pdf.

Barter, K. (2010). "Alternative Approaches to Promoting the Health and Well-Being of Children – Accessing Community Resources to Support Resilience" i Reich, J.W., Zautra, A.J. & Stuart Hall, J. (red.). *Handbook of Adult Resilience*, p. 343-355. New York: The Guilford Press.

Berger, P.L. & Luckmann, T. (2004). *Den sociale konstruktion af virkeligheden*. København: Akademisk Forlag.

Berson, Y. (2006). "Leadership and organizational learning: A multiple levels perspective" i *The leadership quarterly,* Vol. 17, No. 6, p. 577-594.

Blazevic, V. & Lievens, A. (2004). "Learning during the new financial service innovation process: Antecedents and performance effects" i *Journal of Business Research,* Vol. 57, No. 4), p. 374-391.

Bourdieu, P. (1996). *Distinction. A social critique of the judgement of taste*.

London: Routledge.
Bourdieu, P. (1997). *Af praktiske grunde*. København: Hans Reitzels Forlag.
Broström, S. (1998). *Social kompetence og samvær – Vi er venner ik'?* Århus: Systime.
Broström, S. (2005). "Virksomhedsteorien – perspektiver på relationer" i Ritchie, T. (red.). *Relationer i psykologien*. København: Billesø & Baltzer.
Brostrøm, S. (2008). *Pædagogik i daginstitutionen med henblik på udvikling af børns handlekompetence*. HPA-Serie 1. Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag. www.dpu.dk/hpa/publikationer
Broström, S. & Vejleskov, H. (2009). *Didaktik i børnehaven – planer, principper og praksis*. Frederikshavn: Dafolo.
Bruner, J. (1985). "Vygotsky – A Historical and Conceptual Perspective" i Wertsch, J. (red.). *Culture, Communication and Cognition. Vygotskian Perspectives*. London: Cambridge University Press.
Burke, L. A. (2007). "Training transfer: An integrative literature review" i *Human Resource Development Review*, Vol. 6, No. 13, p. 263-269.
Bye Jensen, V. (2009). "Udsatte børn: Det kommer ikke af sig selv" i *Børn & Unge,* nr. 17, 2009.
Chiaburu, D. S. (2005). "What predicts skill transfer? An exploratory study of goal orientation, training self-efficacy and organizational supports" i *International journal of training and development*, Vol. 9, No. 12, p. 110-123.
Christensen, E. (1992). *Omsorgssvigt*. København: Socialforskningsinstituttet, 92:7.
Christensen, E. (1996). *Daginstitutionen som forebyggende tilbud til truede børn – en undersøgelse af 769 daginstitutioner*. København: Socialforskningsinstituttet.
Christensen, E. (1999). *Det 3-årige barn. Rapport nr. 3 fra forløbsundersøgelsen af børn født i efteråret 1995*. Socialforskningsinstituttet, 00:10.
Christensen, E. (2003). *7-års børneliv. Velfærd, sundhed og trivsel hos børn født i 1995*. Socialforskningsinstituttet, 03:13.
Christensen, E. (2006). *Opvækst med særlig risiko*. København: Socialforskningsinstituttet, 06:04.
Christoffersen, M.N. (1996). *Spædbarnsfamilien. Rapport fra første fase i en forløbsundersøgelse af børn født i efteråret 1995*. Socialforskningsinstituttet, 96:25.

Connel, C. & Prinz, R. (2002). "The Impact of Childcare and Parent-Child Interactions on School Readiness and Social Skills Development for Low-income African American Children" i *Journal of School Psychology*, Vol. 40, No. 2, p. 177-193.

Dahler-Larsen, P. (2001). "Organisationalisering af evaluering" i Dahler Larsen, P. & Krogstrup, H.K. (red.). *Tendenser i evaluering*. Odense: Odense Universitetsforlag, s. 13-20.

Dahler-Larsen, O. & Krogstrup, H.K. (2001) (red.). *Tendenser i evaluering*. Odense: Odense Universitetsforlag

Dahler-Larsen, P. & Krogstrup, H.K. (2004). *Nye veje i evaluering*. Århus: Systime.

Dawson, P. & Daniel, L. (2010). "Understanding social innovation: a provisional framework" i *International Journal of Technology Management*, Vol. 51, No. 1, p. 9-21.

Dencik, L. (1994). "Børns tilegnelse af livskvalifikation for den moderne tilværelse" i *Unge Pædagoger,* nr. 7, 1994.

Dreyer, A., Lyager, S. & Plum, M. (2004). *Spillet om læring – en diskursanalyse af brugen af læring på dagtilbudsområdet.* København: Learning Lab Denmark.

Ebsen, F. (2009). *Forskningens betydning for pædagogers praksis*. HPA-Serie 2. Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag. www.dpu.dk/hpa/publikationer

Egelund, T. & Hestbæk, A.D. (2003). *Anbringelse af børn og unge uden for hjemmet – en forskningsoversigt*. Socialforskningsinstituttet, 03:04.

Egelund, T., Hestbæk, A.D. & Andersen, D. (2004). *Små børn anbragt uden for hjemmet*. København: Socialforskningsinstituttet, 04:17.

Ejrnæs, M. (2010). *Det ved vi om – Social arv*. Frederikshavn: Dafolo

Ejrnæs, M., Gabrielsen, G. & Nørrung, P. (red.) (2005). *Social opdrift – social arv*. København: Akademisk Forlag.

Elkjaer, B. (2005). *Når Læring Går på Arbejde – Et Pragmatisk Perspektiv på Læring i Arbejdslivet*. Frederiksberg, Copenhagen: Samfundslitteratur

Ellegaard, T. & Hvidtfeldt Stanek, A.(2004). *Læreplaner i børnehaven – baggrund og perspektiv*. Roskilde Universitets Forlag.

Ellegaard, T. (2005). *Et godt børnehavebarn? Daginstitutioners kompetencekrav og hvordan børns med forskellig baggrund håndterer dem*. Roskilde Universitetsforlag. Ph.d.-afhandling.

Fauske, H., Kollstad, M., Nilsen, S., Nygren, P. & Skårderud, F. (2005). "Profesjonelle handlingskompetanser – utakter mellom utdanning og yrkespraksis" i *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, Årg. 89, nr. 10, p. 461-476.

Fauske. H., Kollstad, M., Nilsen, S., Nygren, P. & Skårderud, F. (2006). *Utakter. Om helse- og sosialfaglig kompetanse i utdanning og praksis.* Oslo: Gyldendal Akademisk.

Finansministeriet (2010). *Faglige kvalitetsoplysninger*. www.fm.dk

Fixsen, D. L., Blase, K. A., Naoom, S. F. & Wallace, F. (2009). "Core implementation components" i *Research on Social Work Practice*, Vol. 19, No.5, 531-540.

FN (1989). *FN's Konvention om Barnets Rettigheder*.

Frønes, I. (1994). *De ligeværdige: Om socialisering og de jævnaldrendes betydning.* København: Forlaget Børn & Unge.

Glavind, N. (2004). "Det delte Danmark. Daginstitutioner: Ulige vilkår for indsats mod 'negativ social arv'" i *Ugebrevet A4*. København: AE-rådet.

Glavind, N. (2006). *Notat om udvælgelse af parametre til brug for institutionsudvælgelse i forbindelse med HPA-projektet*. København: AE-rådet.

Grotberg, E.H. (2010). *A Guide to Promoting Resilience in Children: Strengthening the Human Spirit*. http://resilnet.uiuc.edu/library/grotb95b.html

Gulløv, E. (2004). "Institutionslogikker – om magt og afmagt" i Madsen, U.A. (red.). *Pædagogisk antropologi: Refleksioner over feltbaseret viden*. København: Hans Reitzels Forlag.

Gundersen, K. & Moynahan, L. (2006). *Nettverk og sosial kompetanse*. Oslo: Gyldendal.

Hansen, E.J. (2003). *Uddannelsessystemerne i sociologisk perspektiv*. København: Hans Reitzels Forlag.

Holton, E. F. (2000). "Development of a generalized learning transfer system inventory" i *Human Resource Development Quarterly,* Vol. 11, No. 14, p. 333-360.

Hundeide, K. (2004). *Relationsarbejde i institution og skole*. Frederikshavn: Dafolo.

Järvinen, M. & Mik-Meyer, N. (red.) (2004). *At skabe en klient. Institutionelle identiteter i socialt arbejde*. København: Hans Reitzels Forlag.

Jensen, B. (2002). *Kompetence og pædagogisk design*. København: Gyldendal Uddannelse.

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

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

Jensen, B. (2008a). *Kan daginstitutioner gøre en forskel? – Fra forskning om daginstitutioner set i lyset af et kompetence- og eksklusionsperspektiv*. HPA-Serie 1. Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag. www.dpu.dk/hpa/publikationer

Jensen, B. (2008b). *Social arv – om social arv, ulighed i livschancer og målgrupper og forskningsmæssige perspektiver for HPA-intervention*. www.dpu.dk/hpa

Jensen, B. (2009). "Se børnenes ressourcer i stedet for fejl" i *Bakspejlet. Tema: Socialt udsatte børn*, nr. 1, 2009. Udgivet af Danmarks Evalueringsinstitut. Interviewet af Solvej Mose Mailund. http://www.eva.dk/dagtilbud-for-boern/bakspejlet/forskningsartikler/titel-artikel/se-boernenes-ressourcer-frem-for-fejl

Jensen, B. & Jensen, S.K. (2005). "Vi gør en forskel – om social arv, lærings og læreplaner i dagtilbud" i *Guldguiden*. København: Ministeriet for Familie- og Forbrugsanliggender.

Jensen, B., Larsen, K., Koudahl, P. & Andsager, G. (2007). *Ulighed i børns og unges sundhed – set i lyset af social kapital*. København: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.

Jensen, B., Holm, A., Allerup, P. & Kragh, A. (2009a). *Effekter af indsatser for socialt udsatte børn i daginstitutioner*. København: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.

Jensen, B., Ebsen, F., Rosendal Jensen, N. & Langager, S. (2009b). *Handlekompetencer i pædagogisk arbejde med socialt udsatte børn og unge – indsats og effekt. HPA-projektet. En sammenfatning*. København: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.

Jensen, B., Haahr-Pedersen, J. og Langager, S. (2009c). *HPA-projektet – Kvalifikationsmappen*. Frederikshavn: Dafolo.

Jensen, B. & Holm, A. (2010). *Notat om HPA-redskabet, baggrund og udvalg af items til Redskabsprojektet i regi af projekt Faglige Kvalitetsoplsyninger*. www.dpu.dk/hpa/publikationer

Jensen, B., Petersen, K. & Haahr-Pedersen, J. (2008). *Pædagogiske læreplaner – og nye muligheder?* HPA-Serie 1. Danmarks Pædagogiske Forlag. www.dpu.dk/hpa/publikationer

Jensen, B. & Rasbech Nielsen, M. (2008a). *Evaluering af lokale udviklingsprocesser – om model- og metodeudvikling i evalueringsperspektiv*. HPA-Serie 1. Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag. www.dpu.dk/hpa/publikationer

Jensen, B. & Rasbech Nielsen, M. (2008b). *Implementeringsprocesser i pædagogisk praksis – om konkretisering af ideer i en udviklingsproces med HPA-projektet som eksempel.* HPA-Serie 1. Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag. www.dpu.dk/hpa/publikationer

Jensen, B., Rosendal Jensen, N. & Vikjær Andersen, T. (2005). *Kompetence- og metodeudvikling i daginstitutioner. Om implementering af 'ny' viden i praksis*. København: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.

Järvinen, M. & Mik-Meyer, N. (red.) (2004). *At skabe en klient. Institutionelle identiteter i socialt arbejde*. København: Hans Reitzels Forlag.

Jæger, M., Munk, M. & Ploug, N. (2003). *Ulighed og livsforløb – analyser af betydningen af social baggrund.* København: Socialforskningsinstituttet, 03:10.

Kirwan, C. (2006). "Transfer of learning from management development programmes: testing the Holton model" i *International journal of training and development,* Vol. 10, No. 4, p. 252-268.

Kjær, B. & Olesen, J. (red.) (2005). *Informationshåndbog om pædagogiske læreplaner i dagtilbud*. Styrelsen for Social Service, Socialministeriet og Ministeriet for Familie- og Forbrugeranliggender.

Leblanc, J.C., Talbot, P.J. & Craig, W.M. (2010)." Psychosocial Health in Youth – An International Perspective" i Reich, J.W., Zautra, A.J. & Stuart Hall, J. (red.). *Handbook of Adult Resilience.* (165-188). New York: The Guilford Press.

Lim, D.H. (2006). "Influence of trainee characteristics, instructional satisfaction, and organizational climate on perceived learning and training transfer" i *Human Resource Development Quarterly,* Vol. 17, No. 1, p. 85-115.

Lipshitz, R. (2002). "A Multifacet Model of Organizational Learning" i *The Journal of applied behavioral science*, Vol. 38, No. 1, p. 78-98.

McCartney et al. (1985). "Day care as intervention: Comparisons of varying quality programs" i *Journal of Applied Developmental Psychology*, Vol. 6 (2-3), p. 247-260.

Mehlbye, J. & Jensen, B. (2009). *Indsatsen over for socialt udsatte børn i dagtilbud: Teori og praksis i landets kommuner*. København: Velfærdsministeriet, AKF, DPU, NIRAS, Udviklingsforum.

Moser, T. & Mortensen, I.M. (2009). *Børn og voksnes kropslighed i daginstitutioner*. HPA-Serie 2. Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag. www.dpu.d/hpa/publikationer

Murray, R., Caulier-Grice, J., & Mulgan, G. (2010). *The open book of social innovation*. London: The Young Foundation.

Nygren, P. (1999). *Udvikling og kvalitet i psykosocialt arbejde*. København: Dansk Psykologisk Forlag

Nygren, P. (2004). *Handlingskompetanse. Om profesjonelle personer*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Nygren, P. (2008b) *Socialt udsatte børn og unge i et handlekompetenceperspektiv*. HPA-Serie 1. www.dpu.dk/hpa/publikationer

Nygren, P. & Fauske, H. (2004). *Ideologisk beredskap. Om etikk og verdier i helse- og sosialfag*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Ogden, T. (1995). *Kompetanse i kontekst – en studie av risiko og kompetanse hos 10- og 13-åringer*. Oslo: Barnevernets Utviklingssenter.

Palludan, C. (2005). *Børnehaven gør en forskel*. København: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.

Petersen, K.E. (2008). *Daginstitutioners betydning for udsatte børn – en forskningsoversigt*. HPA-Serie 1. Danmarks Pædagogisk Universitetsforlag. www.dpu.dk/hpa/publikationer

Ploug, N. (red.) (2003). *Vidensopsamling om social arv*. København: Socialministeriet. Sekretariatet for social arv.

Ploug, N. (2005). *Social arv – sammenfatning 2005*. København: Socialforskningsinstituttet, 05:10.

Ploug, N. (2007). *Social arv – social ulighed*. København: Hans Reitzels Forlag.

Ravn, I. (2005). "Bedre møder gennem facilitering" i Bukh, P.N. (red.). *Controlleren*. Børsen Ledelseshåndbøger, p. 1-19, kap. 11.2.

Ravn, I. (2011). *Facilitering: Ledelse af møder der skaber værdi og mening*. København: Hans Reitzels Forlag.

Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in Thinking*. New York: Oxord University Press.

Rosendal Jensen, N. (1997). "Tavs viden og praksisuddannelse" i Palludan, C. (red.). *Pas på pædagogikken! – en antologi om hverdagslivet og udvikling i daginstitutioner*. København: Hans Reitzels Forlag, s. 122-139.

Rosendal Jensen, N. (2008). *Bourdieu-notatet*. HPA-Serie 1. www.dpu.dk/hpa/publikationer

Rutter, M. (2009). "Resilience Reconsidered: Conceptual Considerations, Empirical Findings, and Policy Implications" i Shonkoff, J.P. & Meisels, S.J. (red.). *Handbook of Early Childhod Intervention*, p. 651-683. Cambridge: Cambridge University Press.

Rutter, M. & Rutter, M. (1997*). Den livslange udvikling – forandring og kontinuitet*. København: Hans Reitzels Forlag.

Rye, H. (1997). *Tidlig hjælp til bedre samspil. Nye metoder og nye muligheder.* København: Munksgaard.

Sammons, P. et al. (2003). "Measuring the impact of pre-school on childrens social/behavioural development over the pre-school period" i *The Effective provision of preschool education (EPPE) project, technical paper 8b.* Institute of Education, University of London.

Sammons, P. et al. (2004). *The effective provision of preschool education*. Report on age 6 Assessment. Institute of Education, Department of London, Technical paper 9.

Schultz Jørgensen, P., Ertmann, B., Egelund, N. & Herman, D. (1993). *Risikobørn – hvem er de – hvad gør de?* København: Socialministeriet.

Schweikart et al. (1986). "Consequences of three preschool curriculum models through age 15" i *Early child research quarterly 1*, p. 15-45.

Schweinhart et al. (1993). *Significant Benefits: The High/Scope Perry Preschool Study through Age 27.* Ypsilanti, Michigan: High/Scope Press.

Socialministeriet (2004). *Lov om ændring af lov om social service (pædagogiske læreplaner i dagtilbud til børn)*. LOV nr. 224 af 31. marts 2004.

Socialministeriet (2007). *Lov om dag-, fritids- og klubtilbud m.v. til børn og unge (dagtilbudsloven)*. LOV nr. 501 af 6. juni 2007.

Socialudvalget (2004). *Betænkning over Forslag til lov om ændring af lov om social service (pædagogiske læreplaner i dagtilbud til børn)*. www.folketinget.dk/img20031/udvbilag/lib1/20031_13651/20031_13651.pdf

Styrelsen for Social Service (2005). *Håndbog om anbringelsesreformen*. København: Styrelsen for Social Service.

Søegaard Larsen, M. et al. (2011) *Programmer for 0-6 årige med forældreinvolvering i dagtilbud. En forskningskortlægning.* Clearinghouse – forskningsserien 2011 nr. 08. Dansk Clearinghouse for uddannelsesforskning, Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Aarhus Universitet.

Taylor, G. S., Templeton, G. F. & Baker, L. T. (2010). "Factors influencing the succes of organizational learning implementation: a policy facet perspective" i *International Journal of Management Reviews*, Vol. 12, No. 4, p. 353-364.

Ungar, M. (2010). "Cultural Dimensions of Resilience among Adults" i Reich, J.W., Zautra, A.J. & Stuart Hall, J. (red.). *Handbook of Adult Resilience*, p. 404-423. New York: The Guilford Press.

van Kuyk, J.J. (2001). *Pyramid Educational Method for 3 to 6 year old children: Theory and Research*. Paper presented at the Annual Conference of the National Association for the Education of Young Children, National Institute for Early Childhood Professionel Development (Washington D.C. p. 1-26).

Vedung, E. (1998). *Utvärdering i politik og offentlig forvaltning*. Lund: Studentlitteratur.

Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in Society. The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.

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

Weikart et al. (1970). *Longitudinal Results of the Ypsilanti Perry Preschool Project*. Ypsilanti, Michigan: High/Scope Press

Weikart et al. (1978). *The Ypsilanti Preschool Curriculum Demonstration Project-Preschool Years and Longitudinal Results*. Monographs of the high/scope educational research foundation, number four, Ypsilanti, Michigan.

Werner, E.E. (2009). "Protective Factors and Individual Resiliense" i Shonkoff, J.P. & Meisels, S.J. (red.). *Handbook of Early Childhod Intervention*, p. 115-135. Cambridge: Cambridge University Press.

Werner, E. & Smith, R. (1994). *Overcoming the odds. High-risk children from birth to adulthood*. New York: Cornell University Press.

Westhagen, H. (1993). *Prosjektarbeid – utviklings- og endringskompetanse*. Oslo: Universitetsforlaget.

Yang, B., Watkins, K. E. & Marsick, V. J. (2004). "The construct of the learning organization: Dimensions, measurement, and validation" i *Human Resource Development Quaterly*, Vol. 15, No. 1, p. 31-55.

FORFATTERE

PETER BERLINER

Professor MSO ved Institut for Læring, DPU, Aarhus Universitet. Forsker i sociale lærings- og udviklingsprocesser med særligt henblik på helende læring i samfund, der pga. katastrofer eller anden nedbrydelse oplever en fragmentering af sociale strukturer og støttesystemer. Deltager i et internationalt forskningssamarbejde om resiliens.

ULRIK BRANDI

Adjunkt, ph.d. ved institut for Læring, DPU, Aarhus Universitet. Forsker i læring i organisationer og arbejdspladser og innovation med særligt henblik på forholdet mellem læring og innovation. Medlem af VIDA-projektgruppen og redaktionsgruppen for VIDA-kvalifikationsmappen.

STIG BROSTRÖM

Cand. pæd. pæd., ph.d. i småbørnspædagogik, pædagog, lektor ved Institut for Pædagogik, DPU, Aarhus Universitet. Har gennem årene forsket i didaktik, daginstitutionspædagogik og de første år i skolen. Har udgivet nationale og internationale publikationer om småbørnspædagogik bl.a. vedrørende børnehavens didaktik og overgangen fra børnehave til skole.

FRANK EBSEN

Cand.merc. og forskningschef på Den Sociale Højskole i København, UC Metropol. Har samtidig været leder af Center for Forskning i Socialt Arbejde i 11 år og udarbejdet en lang række projekter om det sociale arbejde i kommuner, amter og frivillige organisationer med arbejdsløse, sindslidende og børn og unge med behov for særlig støtte.

JAKOB HAAHR-PEDERSEN

Cand.mag. i retorik, ekstern redaktør. Tidligere ansat som videnskabelig assistent ved Institut for Læring, DPU, med tilknytning til HPA-projektet. Har stået for journalistisk bearbejdning af kvalifikationsmappens kapitler og indgår som medlem af VIDA-redaktionsgruppen.

BENTE JENSEN

Lektor, ph.d. ved Institut for Læring, DPU, Aarhus Universitet, og projektleder for VIDA-projektet. Har været involveret i flere tværvidenskabelige forskningsprojekter, herunder deltaget i forskerteam med fokus på ulig-

hed og børns sundhed samt i forskningsprogrammet om social arv (SFI). Har bl.a. bidraget til vidensopsamlinger om social arv, social ulighed og nyeste forskning om kommuners arbejde med udsatte børn, indsats og effekt. Bl.a. forfatter til bøgerne *Kan daginstitutioner gøre en forskel?* (2005) og *Udsatte børn i dagplejen* (2009) med fokus på hverdagsliv og udviklingspotentialer (innovation).

PÄR NYGREN

Professor i psykologi og socialt arbejde ved Høgskolen i Lillehammer, Norge. Opretholdt i 2005-2006 et midlertidig forskningsprofessorat ved DPU, Aarhus Universitet. Har ledet et stort tværvidenskabeligt forskningsprojekt om forholdet mellem uddannelse og praksis i professionelt arbejde med børn og unge (se http://web.hil.no/kryssildprojektet) samt arbejdet med at udvikle forskningsprogrammet *Barns og unges kompetanseutvikling*. Redaktør på antologien *Barn og Unges kompetanseutvikling* (2008).

KIRSTEN ELISA PETERSEN

Psykolog og pædagog, ph.d., post.doc. ved Institut for Pædagogik, DPU, Aarhus Universitet. Beskæftiget med supervision, konsultation og undervisning inden for det socialfaglige område særligt med fokus på socialt udsatte børn og unge og deres familier, undervisning inden for UC på lærer- og pædagoguddannelsen i fagene psykologi og pædagogik. Var tilknyttet HPA-projektets daginstitutionsdel som ph.d.-stipendiat og har forsvaret afhandlingen *Omsorg for socialt udsatte børn – en analyse af pædagogers kompetencer og pædagogiske arbejde med socialt udsatte børn i daginstitutioner* (2009).

MIE RASBECH NIELSEN

Cand.scient.pol., Indenrigs- og Sundhedsministeriet. Tidligere ansat som videnskabelig assistent ved Institut for Pædagogisk Sociologi og Institut for Learning Lab Denmark ved DPU, Aarhus Universitet. Bachelor i Statskundskab fra Aarhus Universitet, kandidat i Statskundskab fra Københavns Universitet. Har desuden studeret ved National University of Singapore. Har skrevet speciale om evalueringsteori og metodeudvikling.

NIELS ROSENDAL JENSEN

Lektor ved Institut for Pædagogik, DPU, Aarhus Universitet. Forsker i socialpædagogik og uddannelsespolitik. Har bl.a. publiceret *Pædagogik for unge med særlige behov* (2005), *Family Support i internationalt perspektiv*

(2005) og *Grundbog i socialpædagogik* (2006). Desuden undervisning på kandidatuddannelsen i pædagogisk sociologi og master i socialpædagogik. Leder af HPA-projektets døgninstitutionsdel og forfatter til publikationen *Handlekompetence i socialpædagogisk praksis på døgninstitutioner (HPA-projektet)* (2009).

OVERSIGT OVER KVALIFIKATIONSMAPPEN

FORORD

DEL I INTRODUKTION – VIGTIGE BEGREBER OG PERSPEKTIVER

1 INDLEDNING
Af Bente Jensen, Ulrik Brandi & Jakob Haahr-Pedersen
Projektets udgangspunkt
Projektets mål, strategi og effekter
VIDA: Et forsknings- og interventionsprojekt
Kvalifikationsmappens opbygning og indhold

2 FRA FEJLFINDINGSSYN TIL RESSOURCESYN
Af Bente Jensen
Social eksklusion og inklusion
Fem mekanismer der modarbejder inklusion
Social eksklusion og Bourdieus kapitalformer
Social arv som samfundsvidenskabeligt begreb – er retorikken et problem i sig selv?
Pædagogisk opmærksomhed på eksklusionsrisici og pædagogikkens muligheder

3 VIDA-PROJEKTET – ET INNOVATIVT PERSPEKTIV PÅ INDSATSER FOR UDSATTE BØRN I DAGTILBUD
Af Ulrik Brandi & Bente Jensen
VIDA-princip 1: Fra fejlfindings- til ressourcesyn
VIDA-princip 2: Et aktivt læringsperspektiv
VIDA-princip 3: Organisatorisk læring og innovation
VIDA-projektets bærende princip – en opsummering

4 HANDLEKOMPETENCER SOM MÅL FOR VIDA-INTERVENTIONEN
Af Pär Nygren – bearbejdet af Bente Jensen
Handlekompetencebegrebets fem hovedelementer
Forholdet mellem begrebet handlekompetence og Bourdieus kapitalformer
Handlekompetence og social inklusion – social eksklusion

5 VIDA-REFLEKSIONSVÆRKTØJET
Af Bente Jensen i samarbejde med Ulrik Brandi, Lene Iversholt og Jakob Haahr-Pedersen
VIDA-refleksionsværktøjets baggrund
VIDA-refleksionsværktøjets anvendelse og formål
Forløbet for arbejdet med VIDA-refleksionsværktøjet
Bagvedliggende teoretiske udgangspunkter
Indholdet i de to typer handlekompetencer: sociale og læringshandlekompetencer
Samspillet mellem de to typer handlekompetencer
Indhold i de ideelle handlekompetencer
Indhold i ideelle sociale handlekompetencer
Indhold i ideelle læringshandlekompetencer
Afslutning

6 UDDANNELSE OG DE LOKALE UDVIKLINGSPROCESSER I VIDA-PROJEKTET
Af Bente Jensen
Om VIDA-uddannelse (væk fra praksis) og implementering (i praksis) – en skitse
VIDA-uddannelse og implementering – tre faser i det samlede interventionsforløb
Udvikling i et organisatorisk læringsperspektiv

DEL II VIDEN SOM GRUNDLAG FOR UDVIKLING

7 INTRODUKTION TIL DEL II
Af Bente Jensen

8 SOCIAL ARV I ET INDIVID- ELLER STRUKTURPERSPEKTIV
Af Bente Jensen
Social arv
Social arv i VIDA
Et individ- eller strukturperspektiv
Et samspil mellem de to perspektiver – at se på social arv i et tredje perspektiv
Forskningsmæssige perspektiver: fokus på livschancer og handlekompetence
Opsamling

9 FELT OG DISTINKTION – ET BOURDIEUSK PERSPEKTIV
Af Niels Rosendal Jensen
Det socialpædagogiske blik

Felt
Distinktion
Sproglig kapital
Diskursrummets felt
En ny forståelse af praksis
Opsamling og refleksionsspørgsmål

10 SOCIALT UDSATTE BØRNOG HANDLEKOMPETENCE
Af Pär Nygren – bearbejdet af Bente Jensen
VIDA-projektets grundlæggende forståelse og anvendelse af handlekompetencebegrebet
Handlekompetencebegrebets fem hovedelementer
Opsamling

11 SOCIAL EKSKLUSION OG INKLUSION – IMPLICITTE RISIKOPROCESSER OG FORANDRINGSPOTENTIALER
Af Bente Jensen
Eksklusionsmekanismer
To verdener der mødes
Synliggørelsesmetoder
At møde børnene med positive forventninger
VIDA-perspektivet – pædagogiske konsekvenser af mekanismer bag eksklusion og muligheder for inklusion

12 BØRN OG UNGE MED BEHOV FOR SÆRLIG STØTTE – I DANSK LOVGIVNING OG FORSKNING
Af Frank Ebsen
Forskning fra slutningen af 1980´erne til 1993: Omsorgssvigt og risikobørn
Forskning fra 1993 til 2003: Risikofaktorer og social arv
Forskning fra 2004 til i dag: Risikofaktorer og fokus på børns karakteristika
Forløbsundersøgelse af børn
Opsamling – at følge flere spor

13 PÆDAGOGISKE LÆREPLANER I DAGINSTITUTIONER OG SENESTE LOVGIVNING
Af Bente Jensen & Jakob Haahr-Pedersen
Dagtilbudslovens formål
Et krav om pædagogiske læreplaner
Loven om læreplaner
Læreplanernes indhold
Betingelser og muligheder for arbejdet med pædagogiske læreplaner
Pædagogiske læreplaner set i lyset af VIDA-projektets mål
Opsamling

14 DAGINSTITUTIONERS BETYDNING FOR UDSATTE BØRN – EN FORSKNINGSOVERSIGT
Af Kirsten Elisa Petersen
En tidlig indsats forbedrer udsatte børns udvikling
Fire interventionsformer
Den pædagogiske praksis
Den pædagogiske praksis set i lyset af begrebet handlekompetencer
Fire anbefalinger
Nye perspektiver
Forskningsoversigtens tilrettelæggelse og formål

15 PÆDAGOGISK ARBEJDE MED SOCIALT UDSATTE BØRN I DAGINSTITUTIONER – ET DIDAKTISK PERSPEKTIV
Af Stig Broström – bearbejdet af Jakob Haahr-Pedersen
To tilgange til den pædagogiske praksis
Forholdet mellem pædagog og barn
Ekskluderet af børnefællesskabet
Analyse

16 INDIVIDUEL RESILIENS OG STYRKENDE SAMSPIL
Af Peter Berliner & Bente Jensen
Social arv
Resiliens
Pædagogiske medarbejdere kan styrke resiliens hos institutionens børn
Opsamling

DEL III STRATEGIER FOR LÆRING OG INNOVATION

17 INTRODUKTION TIL DEL III
Af Bente Jensen
VIDA-projektets fire vidensfelter
Opbygning af del III

18 LÆRING I ORGANISATIONER OG INNOVATION – FRA VIDEN TIL PRAKSIS
Af Ulrik Brandi & Bente Jensen
Tre bestemmelser af organisatorisk læring
Fra organisatorisk læring til innovation
Konklusion

19 IMPLEMENTERING AF VIDEN TIL VIDENBASERET PRAKSIS
Af Bente Jensen & Ulrik Brandi
Af *Ulrik Brandi & Bente Jensen*
VIDA-projektets vidensfelter i en implementeringsoptik
Fra viden til fælles fornyet pædagogisk opmærksomhed og handlinger
Indholdselementer og organisering af den samlede implementeringsproces
VIDA-projektet – et dynamisk udviklingsarbejde i et tidsperspektiv

20 UDVIKLINGSFORLØBETS METODER OG PROCESSER
Af Bente Jensen
Udviklingsarbejdets forløb i VIDA-institutioner
Udvikling af lokal ideel pædagogisk praksis
Udviklingsforløbets faser
Fra projektorienteret udviklingsarbejde til ordinær pædagogisk praksis – en kort opsamling

21 EVALUERING AF LOKALE UDVIKLINGSPROCESSER
Af Mie Rasbech Nielsen & Bente Jensen
Hvad er evaluering? – om dimensioner, mål og indhold
Forskellige typer af evaluering – et valg eller en kombination?
Procesevaluering
Kompetenceevaluering
Virkningsevaluering – effekt
En VIDA-evalueringsskitse
Opsamling

DEL IV AT ANVENDE ERFARINGER FRA HPA

22 INTRODUKTION TIL DEL IV
Af Bente Jensen, Ulrik Brandi & Jakob Haahr-Pedersen

23 ARBEJDET MED VIDEN OG REFLEKSION I HPA-PROJEKTET
Af Jakob Haahr-Pedersen
Viden i udvikling
Handlekompetencevurdering som pædagogisk refleksions- og udviklingsredskab
Viden og refleksion – perspektiver for deltagere i VIDA-projektet

24 EFFEKTER AF HPA-PROJEKTET – HVAD VIRKER, OG HVAD KAN VI LÆRE?
Af Bente Jensen
Hvad har vi lært af HPA-projektet?
Positiv effekt
Børnesammensætning
Implementeringstilgange
Ydre faktorer

25 ERFARINGER FRA PRAKSIS I HPA-INSTITUTIONER
Af Jakob Haahr-Pedersen i samtale med Annette Bonibay, Solveig Dinnesen, Henning Riis og Bente Østergaard
Top-down møder bottom-up
Den synlige og motiverede ledelse
Medarbejdernes evne, vilje og interesse
Opbygning af en udviklingskultur og arbejdet med lærende fællesskaber
Afslutning

26 AFSLUTNING OG PERSPEKTIVERING
Af *Bente Jensen*

DEL V BILAG

BILAG 1: VIGTIGE BEGREBER OG HENVISNINGER
BILAG 2: VIDA-REFLEKSIONSVÆRKTØJET – SLANKNING AF GAB-ANALYSE-REDSKABET FRA HPA-PROJEKTET
BILAG 3: REFERENCER
BILAG 4: FORFATTERE
BILAG 5: OVERSIGT OVER KVALIFIKATIONSMAPPEN
BILAG 6: VIGTIGTE LINKS
BILAG 7: REFERENCER FRA HPA-PROJEKTET

VIGTIGE LINKS

www.dpu.dk/vida
Information om vida-projektet: Forløb, deltagere og aktiviteter.

www.dpu.dk/hpa
Information om det tidligere gennemførte HPA-projektet, som danner udgangspunkt for VIDA-projektet: Forløb, deltagere og aktiviteter. Se foruden generel information og publikationer en række oplæg og workshop-abstracts og anbefalinger fra projektets afsluttende konference maj 2009.

www.eva.dk/dagtilbud-for-boern
Læs bl.a. interview med projektleder Bente Jensen om ressourcesyn og fejlfindingssyn.

www.sfi.dk/Default.aspx?ID=4630
Forskningsprogrammet om social arv (SFI):

www.sm.dk
Læs om pædagogiske læreplaner under "Sociale områder".

REFERENCER FRA HPA-PROJEKTET

ARBEJDSPAPIRER HPA-SERIE NO. 1 (2008)

1. Bente Jensen: *Social arv – Om social arv, ulighed i livschancer og målgrupper og forskningsmæssige perspektiver for HPA-intervention*. Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag. ISBN 978-87-7684-231-4
2. Niels Rosendal Jensen: *Bourdieu-notatet*. Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag. ISBN 978-87-7684-232-1
3. Pär Nygren: *Socialt udsatte børn og unge i et handlekompetenceperspektiv*. Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag. ISBN 978-87-7684-233-8
4. Bente Jensen: *Kan daginstitutioner gøre en forskel? – Fra forskning om daginstitutioner set i lyset af et kompetence- og eksklusionsperspektiv*. Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag. ISBN 978-87-7684-234-5
5. Frank Ebsen: *Børn og unge med behov for særlig støtte? Fra 1990-2005*. Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag. ISBN 978-87-7684-235-2
6. Frank Ebsen: *Børn og unge med særlige behov – i forskning i Danmark*. Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag. ISBN 978-87-7684-236-9
7. Bente Jensen et al.: *Pædagogiske læreplaner – og nye muligheder?* Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag. ISBN 978-87-7684-237-6
8. Kirsten Elisa Petersen: *Daginstitutioners betydning for udsatte børn – en forskningsoversigt.* Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag. ISBN 978-87-7684-239-0
9. Helle Schjellerup Nielsen: *Indsats og virkning på døgninstitutioner for børn og unge – et litteraturreview.* Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag. ISBN 978-87-7684-240-6
10. Stig Broström: *Pædagogik i daginstitutionen med henblik på udvikling af børns handlekompetence.* Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag. ISBN 978-87-7684-242-0
11. Søren Langager: *Socialpædagogisk arbejde på døgninstitutioner/opholdssteder med særligt henblik på udvikling af handlekompetencer.* Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag. ISBN 978-87-7684-243-7
12. Bente Jensen & Mie Rasbech: *Implementeringsprocesser i pædagogisk praksis – Om konkretisering af ideer i en udviklingsproces med HPA-projektet som eksempel.* Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag. ISBN 978-87-7684-244-4

13. Pär Nygren: *At udvikles ved at udvikle – en model for deltagerstyrede forandringsprocesser i HPA's udviklingsdel.* Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag. ISBN 978-87-7684-245-1
14. Bente Jensen & Mie Rasbech: *Evaluering af lokale udviklingsprocesser – Om model- og metodeudvikling i evalueringsperspektiv.* Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag. ISBN 978-87-7684-246-8

ARBEJDSPAPIRER HPA-SERIE NO. 2 (2009)

Frank Ebsen: *Forskningens betydning for pædagogers praksis. HPA-projektet*. Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag. ISBN 978-87-7684-312-0

Thomas Moser & Ilse Marie Mortensen: *Børn og voksnes kropslighed i daginstitutioner. Refleksion og viden om kroppens betydning i dagtilbuddet med særlig vægt på socialt udsatte børn. HPA-projektet*. Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag. ISBN 978-87-7684-313-7

BØGER OG RAPPORTER (2009)

Jensen, B., Holm, A., Allerup, P. & Kragh, A.: *Effekter af indsatser for socialt udsatte børn i daginstitutioner*. Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag

Jensen, B., Ebsen, F., Rosendal Jensen, N. & Langager, S.: *Handlekompetencer i pædagogisk arbejde med socialt udsatte børn og unge – indsats og effekt. HPA-projektet. En sammenfatning*. Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag

Niels Rosendal Jensen: *Handlekompetence i socialpædagogisk praksis på døgninstitutioner*. HPA-projektet, Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Aarhus Universitet. ISBN 978-87-7430-080-9

www.dpu.dk/hpa/publikationer

VIDA

Kvalifikationsmappen 2010-2012

Udgangspunktet for denne kvalifikationsmappe er projektet 'Videnbaseret indsats over for udsatte børn i dagtilbud' (VIDA-projektet). Projektet belyser overordnet spørgsmålet: Hvordan tager vi i dagtilbuddene bedst hånd om socialt udsatte børn?

VIDA-kvalifikationsmappen er forfattet af forskere fra Danmarks Pædagogiske Universitetsskole og præsenterer forskningsbaseret viden på de områder, der er strategisk vigtige at sætte fokus på i forbindelse med problemstillinger om socialt udsatte børn og negativ social arv set i et overordnet handlekompetence-, mestrings- og innovationsperspektiv. Mappen fremlægger desuden relevant udvalgt viden om strategier for pædagogiske medarbejderes kompetence- og praksisudvikling, læring i organisationer og implementering samt evaluering af forandringsprocesser.

Kvalifikationsmappen retter sig mod deltagere i VIDA-projektet, dvs. daginstitutionsledere fra VIDA-institutioner, områdeledere og pædagogiske konsulenter i forvaltninger fra de fire VIDA-kommuner samt alle pædagogiske medarbejdere i VIDA-dagtilbud. Desuden retter mappen sig mod undervisere på uddannelsesinstitutioner (University Colleges), der gennemfører VIDA-projektets uddannelsesforløb.

VIDA
VIDENSBASERET INDSATS OVER FOR UDSATTE BØRN I DAGTILBUD

AARHUS UNIVERSITET
INSTITUT FOR UDDANNELSE OG PÆDAGOGIK (DPU)

SOCIAL-, BØRNE- OG INTEGRATIONS-MINISTERIET