

Kvalitetsløftet, der blev væk

Publiceret: 24. marts 2025

Af: Margrethe Andersen

Jeg er til møde i dagtilbudsområdet i en middelstor kommunes børne- og ungeforvaltning. Det handler om de forstemmende resultater, som kommunens dagtilbud opnår på kvalitetsmålingerne set gennem tilsynsbrillerne og på tværs af kommunen. Chefen fortæller, at de har arbejdet med dagtilbudsreformen og Den styrkede pædagogiske læreplan siden 2018, de har skrevet læreplaner og arbejdet med evaluering, men det virker bare ikke! Og spørgsmålet rejser sig selvfølgelig: Hvad gør vi galt?

Som konsulent der arbejder tæt på dagtilbud, oplever jeg her 6½ år efter dagtilbudsreformens vedtagelse i 2018, at et stigende antal kommuner, områder og dagtilbud er frustrerede over, at de indsatser, de har gjort, tilsyneladende har så ringe effekt på kvaliteten.

Denne artikel handler om mine erfaringer med, hvordan der i et ledelsesperspektiv kan arbejdes med at løfte kvaliteten i den pædagogiske opgaveløsning til gavn for dagtilbuddets børn. Den er skrevet på baggrund af mine mange oplæg og dialoger på seminarer, uddannelser, temadage m.m. om dagtilbudsledelse foranlediget af implementeringen af Den styrkede pædagogiske læreplan / Dagtilbudsreformen fra 2018. Min inspiration henter jeg i høj grad i faglig ledelse (Rander, 2021) og læringsledelse (Robinson, 2015), men også fra mangfoldige generelle perspektiver på strategisk ledelse (Rasmussen, 2019; Klausen, 2014; Madsen, 2024), rekrutterings- og fastholdelsesudfordringer (Vaaben, 2021; Velfærdsprofeten, 2024), accelerationssamfundet (Rosa, 2014) og perspektivet på en udpint velfærd (Ekman, 2022).

Kvaliteten i dagtilbud har afgørende og vidtrækkende betydning for børnene i deres liv og i deres livsmuligheder fremover, det står klart når man lytter bredt til forskningen lige fra Heckmann til Brenda Taggart og Charlotte Ringsmose. Det gør en investering i de tidlige år til den bedste investering i et samfundsperspektiv. I 2023 konkluderede en undersøgelse af kvalitet i dagtilbud (VIVE, 2023) at 38% af de undersøgte stuer for 0-2-årige kan siges at have

en 'utilstrækkelig kvalitet', mens der i 2020 i en anden undersøgelse og godt nok ud fra en anden målemetode mm. angives at 6% har 'utilstrækkelig kvalitet', mens 75% har det noget middelmådige resultat 'tilstrækkelig kvalitet' (Evalueringsinstitut, 2020). Begge undersøgelser har 0% i den øverste kategori 'fremragende kvalitet'. Sammen med erfaringerne fra tilsynene, peger det på, at kvaliteten ikke er løftet de senere år som et resultat af reformen.

For mig viser der sig tre store ledelsesudfordringer i arbejdet med kvalitetsudviklingen:

- Hvordan kan vi forstå og gennemføre evalueringer, der giver mening og skaber forbedringer i læringsmiljøer for børnene?
- Hvordan kan vores lokale læreplan blive et dynamisk redskab i udviklingsarbejdet?
- Hvordan kan vi skabe systematisk pædagogisk udvikling i dagtilbud, der samtidig presses af pædagog- og personalemangel og høj personaleomsætning?

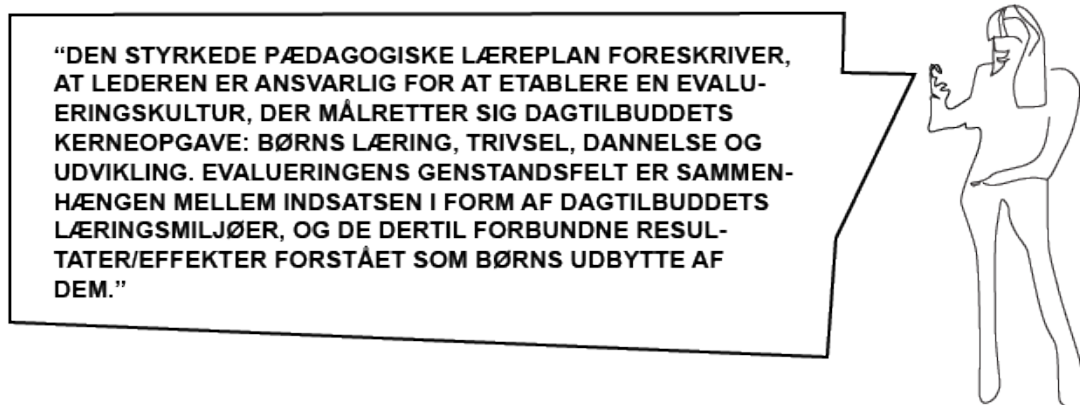
Det er disse udfordringer jeg i denne artikel vil adressere og give nogen konkrete perspektiver med på vejen.

Hvordan kan vi forstå og gennemføre evalueringer, der giver mening og skaber forbedringer i læringsmiljøer for børnene?

I en coachingsession fortæller en dagtilbudsleder, at de i en arbejdsgruppe har lavet en pædagogisk læreplan med et ganske omfattende årshjul, som de også har haft oppe på et personalemøde og i bestyrelsen. I årshjulet er angivet de tematiserede aktiviteter, der passer til årstiden og traditionerne f.eks. samle grankogler og lave juledekorationer i december. Når december nærmer sig, vil stuerne skrive en SMTTE-model for aktiviteten. Det er ikke sikkert at alle stuer får skrevet det hele ned, men der ligger som regel en plan for aktiviteten, der er beskrevet under rubrikken tiltag. Det skrevne vil blive lagt i stuens mappe under dokumentation.

Lederen savner udvikling i den pædagogiske praksis. Hvad er der galt?

Den styrkede pædagogiske læreplan foreskriver, at lederen er ansvarlig for at etablere en evalueringskultur, der målretter sig dagtilbuddets kerneopgave: Børns læring, trivsel, dannelse og udvikling. Evalueringens genstandsfelt er sammenhængen mellem indsatsen i form af dagtilbuddets læringsmiljøer, og de dertil forbundne resultater/effekter forstået som børns udbytte af dem. Evalueringerne kan i det lys forstås som fagligt baserede virkningsevalueringer (Dahler-Larsen, 2018) med fokus på, *hvad virker for hvem i hvilken kontekst eller sammenhæng*, jfr. CMO-modellen (Dinesen, 2013; Dinesen, 2020). Dermed skal der ske et skifte i mange dagtilbuds hidtidige evalueringspraksis fra at forstå evaluering som at tale om, hvordan f.eks. sommerfesten "er gået" (i øvrigt ofte i et kundetilfredsheds-perspektiv) til datainformeret, pædagog-fagligt at sammenstille indsatsen i forhold til effekten for børnene i et pædagogfagligt perspektiv med henblik på at identificere og gennemføre forbedringer i praksis.



Denne måde at forstå evaluering på ændrer – sammen med mange andre pointer i den styrkede læreplan – vores opfattelse af, hvad der er kerneopgaven, og dermed kerneydelsen i et dagtilbud. Kerneopgaven er børns læring, trivsel, dannelse og udvikling, mens kerneydelsen primært forstås som læringsmiljøer gennem hele dagen. Begrebet læringsmiljøer, kan defineres som er et fysisk, psykisk og socialt miljø manifesteret i tid og rum, hvori det aktivt deltagende barn kan lære sig noget. Det betyder i praksis at alle samvær, hændelser, rutiner, kontakter mm. i løbet af hele dagen opfattes som læringsmiljøer, der ideelt set bør indeholde potentiale for børnene i forhold til at indløse kerneopgaven.

Det betyder, at vi må forlade mange års dagtilbudstradition med den planlagte *aktivitet* som et centralt og særligt vigtigt omdrejningspunkt, der oftest er placeret om formiddagen i det jeg

udfordrende kalder for "den korte åbningstid fra 9 til 11", hvor mange dagtilbud skemamæssigt prioriterer en relativ stor mængde pædagogiske ressourcer, som så udtynder ressourcerne i andre af hverdagens mange timer.

Siden 'Den pædagogiske læreplan' i 2004 (Retsinformation, 2004; Undervisningsministeriet, 2024) har man oparbejdet en systematik, hvor en væsentlig del af den pædagogiske indsats består i tematiserede planlagte aktiviteter styret ved hjælp af et årshjul, som jeg har givet et eksempel på i ovenstående case. Præmissen for at et årshjul er et hensigtsmæssigt værktøj i et dagtilbuds pædagogiske arbejde er, at man kan drive pædagogik styret af en administrativ logik, der jo tager udgangspunkt i at opgaven er forudsigelig og tilbagevendende. Aktiviteter presses derfor ind i en fast og fælles form ud fra en tænkning om, hvad der er godt for børn i denne alder generelt betragtet. Deraf kommer alle de rituelle kalenderårslige ydelses-produktioner af rød/hvide nisser og håndaftryk i gips i december, sorte katte og stive grene i februar, gule kyllinger og gækkebreve i marts april, grønne frøer og blade i maj, for slet ikke at tale om et af de nyeste skud på stammen, halloween i november med skræmmende spindelvæv og skeletter.

Men ingen teknologi er jo uskyldig, heller ikke når det administrativt designede årshjul lægges ned som rammen om det pædagogiske arbejde med levende børn. Årshjulet er en teknologi, der ud fra en rationel og lineær tænkning planlægger og styrer et aktivitets-flow uden særlig opmærksomhed på den aktuelle børnegruppe og dens behov. Derved risikerer vi at opmærksomheden på aktivitetens gennemførelse og produktion overdøver øjeblikkets mulighed for resonans (Rosa, 2023). Rosas svar på accelerationssamfundets fremmedgjorthed og oplevelsen af at verden er blevet stum er resonans, hvor vi lærer at lytte. I Rosas univers er der tale om resonante svingninger imellem individet og verden, hvor det afgørende er, at noget taler til os og rører os eksistentielt. Vi må give plads til resonans mellem den voksne og de konkrete børn i en særlig børnegruppe, som netop er sat sammen med et særligt sigte på deres næste udviklingszone (Strandberg, 2009). De pædagogiske læringsmiljøer kan nemlig hverken siges at være forudsigelige eller tilbagevendende i forhold til en årskalender, men må lægges tilrette ud fra en konkret børnegrupes konkrete behov. Derfor lader det pædagogiske arbejde sig ikke planlægge rationelt lineært.

Det er ærgerligt, at Den styrkede pædagogiske læreplan m.fl. efterfølgende betegner det som en *evalueringskultur*, idet kultur jo betegner sædvaner, regler og rutiner, "sådan gør vi her hos

os". Med betegnelsen evalueringskultur kan det komme til at fremstå som om, det er det at få evalueret, der er pointen. Men pointen er at lære *af* evalueringerne på en sådan måde, at vi kan etablere forbedringer. Derfor kunne man sige: Drop årshjul og skabeloner – erstat det med mere opmærksomt nærvær og *væren*, mindre *gøren*. Og drop begrebet evalueringskultur, erstat det med *forbedringskultur* (Robinson, 2018).

**“DET ER ÆRGERLIGT, AT DEN STYRKEDE PÆDAGOGISKE LÆREPLAN M.FL. EFTERFØLGENDE BETEGNER DET SOM EN EVALUERINGSKULTUR, IDET KULTUR JO BETEGNER SÆDVANER, REGLER OG RUTINER, ”SÅDAN GØR VI HER HOS OS”. MED BETEGNELSEN EVALUERINGSKULTUR KAN DET KOMME TIL AT FREMSTÅ SOM OM, DET ER DET AT FÅ EVALUERET, DER ER POINTEN. MEN POINTEN ER AT LÆRE AF EVALUERINGERNE PÅ EN SÅDAN MÅDE, AT VI KAN ETABLERE FORBEDRINGER. DERFOR KUNNE MAN SIGE: DROP ÅRSHJUL OG SKABELONER – ERSTAT DET MED MERE OPMÆRKSOMT NÆRVÆR OG VÆREN, MINDRE GØREN. OG DROP BEGREBET EVALUERINGSKULTUR, ERSTAT DET MED FORBEDRINGSKULTUR.”
(ROBINSON, 2018)**



Vi må udvikle en ny praksis, hvor vi hele tiden *gør os følsomme* over for de observationer, vi konkret *gør os af* børnene og derfra etablere de konkrete læringsmiljøer. Det er den indsats, som vi i evaluering skal sammenholde med de tegn-på-effekt-data, som vi samler op som tegn på børns læring, trivsel, dannelse og udvikling. Det er denne evaluering, som vi kan reflektere fagligt velbegrunder over, og som vi herefter kan justere og forbedre praksis efter med henblik på at løfte kvaliteten og dermed børns udbytte, idet vi må være opmærksomme på, at når evalueringens genstandsfelt og formål flytter fra at aktiviteter gennemføres i et produktperspektiv over til et relationelt nærvær i et socialt procesperspektiv, må evalueringsspørgsmålene flytte med.

Så spørgsmålet er nok i mindre grad, hvordan vi får gennemført evalueringer, men i langt højere grad, hvilket genstandsfelt vi evaluerer, og hvad der dermed kan komme ud af evalueringerne.

Det vil jeg nu illustrere, hvordan kan foregå.

I et dagtilbud med ca. 100 børn fordelt med vuggestue og børnehave er refleksionsmøder sat fast ind i ugeskemaet. Alle ansatte samles i refleksionsgrupper, der sammensættes løbende afhængigt af temaets relevans. Alle medarbejdere er til refleksion 1 time hver anden uge. Der reflekteres systematisk med inspiration fra Kolbs læringscirkel (Bing, 2021) over tematiserede praksisfortællinger, der forberedes og bringes frem under facilitering af lederen eller et fagligt fyrtårn. Målet er løbende at drøfte og forbedre læringsmiljøet, og samtidig over tid at løfte fagligheden gennem refleksiv praksis og videndeling.

Eksempel på praksisfortælling som oplæg til refleksion:

Forleden var det en lidt råkold mørk morgen i januar, og klokken var 7.15. Jasper på 2 år ville åbenlyst gerne ud på legepladsen, men vi kom i tvivl om, om han kunne komme det? Vi tænkte jo på det, vi havde talt om med at følge børnenes interesser, men på den anden side plejer vi jo også at samles ved det store bord med morgenmaden indtil kl. 9, hvor vi går på stuerne... vi valgte at gå med på Jaspers ide, og samlede lidt data op samtidig: Jasper hentede selv sin flyverdragt og sine støvler og fik lidt hjælp til at få dem på. Der kom fem andre drenge til, der også gerne ville med ud. Først en siden to voksne gik med ud. Ude på legepladsen under det store træ lå Jasper på ryggen udstrakt i sansegynge, der vippede lidt. Han så solen stå op og dagen bryde frem. Han lå i gynge i 40 minutter, mens de andre fem drenge legede røvere, der gemte sig i mørket. Det var +2 grader med let vind. Kl. 8.20 gik de alle ind, og byggede hemmelige, mørke huler.

Den styrkede pædagogiske læreplan og husets egen læreplan er linse for den faciliterede refleksion, som personalet foretog på baggrund af praksisfortællingen. Hvilke værdier og målsætninger kan vi begrunde en beslutning i?

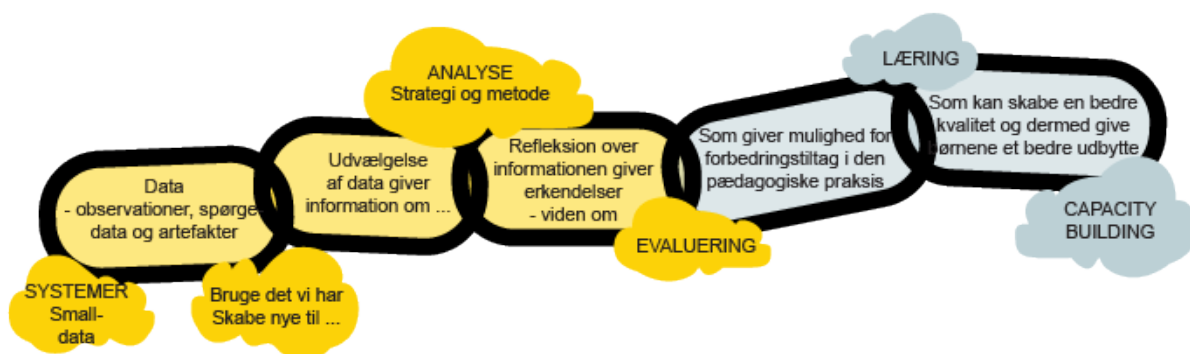
- Hvilken oplevelse og udbytte får barnet og fællesskabet i dette læringsmiljø? Og hvordan hænger udbyttet sammen med dette konkrete læringsmiljø?
- Hvad ved vi generelt om børn og udeliv? Børn og handlekraft? Hvilken læring, trivsel, dannelse og udvikling kan børn tage med fra dette læringsmiljø?
- Er det en relevant og god måde at give børn mulighed for at opnå læring, trivsel, dannelse og udvikling?

- Med henblik på at forbedre vores pædagogiske praksis: Er det så et læringsmiljø, vi skal opretholde, justere (med hvad) eller standse?

Gruppen beslutter sig for en prøvehandling: året rundt om morgenen at åbne for legepladsen som det første inden man åbner for stuerne. De beskriver nu, hvilke antagelser de har om børnenes potentielle udbytte, hvilke handlinger de skal gøre, samt hvordan og hvornår de vil evaluere prøvehandlingen. I den kommende periode spirede der på legepladsen forskellige legestationer op om morgenen: bål, højtlesning, krea-snitte-værksted, cafe mm. Mange børn bliver nu derude om morgenen i lighed med en god erfaring fra Corona-tiden, som er gået i glemmebogen i mange dagtilbud.

For at få evaluering til at bidrage til at løfte den pædagogiske kvalitet er det min erfaring, at det er nødvendigt at sætte evalueringsarbejdet ind i en organisatorisk forankret sammenhæng, en kæde. Men ingen kæde er jo stærkere end det svageste led, så man må sikre ledelsesmæssig opmærksomhed på alle leddene hver for sig og sammen.

En forbedringskultur i forhold til læringsmiljøer starter med at identificere konkrete børns konkrete behov- hvad er det næste, de har brug for at øve sig på? Sæt børn sammen i relevante grupper- hvordan udfordrer vi dem bedst? Så hvilke elementer tænker vi, der skal indgå i læringsmiljøet, der gør hvilke handlinger mulige med hvilke konsekvenser? Og så i gang...



Denne kæde-model, som jeg har udviklet for at give overblik over processen med forbedringsarbejdet, indeholder forskellige elementer. Det er afgørende af de enkelte

elementer kommer til at hænge sammen i kæden, fra data til udvælgelse, fra udvælgelse til refleksion, fra refleksion til forbedringstiltag og fra forbedringstiltag til bedre kvalitet i læringsmiljøet – ingen kæde er jo stærkere end det svageste led! Kæden udtrykker umiddelbart en klassisk lineær analysetilgang, der dog i praksis gennem konkret metodevalg i hvert led vil kunne gennemføres i forskellige videnskabsteoretiske perspektiver. Jeg vil nu gå lidt mere ind i de enkelte led, idet jeg starter med at samle data ud fra det forbedringsbehov, som der er identificeret. Fælles for de blå elementer gælder det at der er tale om input i processen, de grønne er output, mens skyerne udtrykker processer og begreber, som sandsynligvis er kendte i forvejen. Nedenfor folder jeg de enkelte elementer i kæden mere ud.

I vores pædagogiske verden er en af pædagogens kernekompetencer observation, der kan formidles i praksisfortællinger, videoer, lydklip, fotos, relationsmapping, optællinger m.m. - alt sammen noget der kan være udgangspunkt for den undersøgende, faglige refleksion. Eller data kan handle om iagttagelse af den fysiske indretning. Hvad ser man i institutionen? Hvordan er legetøjet f.eks. placeret? Hvordan er informationsskrivelse til forældre udformet? Hvordan er stuerne delt op? Hvordan og hvornår er der adgang til legepladsen? Osv. Eller der kan være tale om spørgedata – vi spørger nogen om noget. Vi kan spørge børnene for at få et bedre indblik deres perspektiv, og vi kan spørge forældrene for at få deres perspektiver.

Men de data, der indsamles som første led i kæden må under alle omstændigheder indeholde data, der er karakteristiske for den pædagogiske proces. Det kan være den kommunikation og de handlinger, der udspiller sig i et konkret læringsmiljø, en konkret dag med et specifikt børnefællesskab. Vi må finde de særlige data, som får betydning for børnenes adgang til læring, trivsel, dannelse og udvikling i netop dette læringsmiljø, og herunder have en særlig opmærksomhed i et micro-perspektiv på de pædagogisk betydningsfulde forgreningspunkter i kommunikationen, hvor der træffes valg af betydning for den efterfølgende skabelse af en social verden (Pearce, 2007). Hvor er der valg at gøre i forhold til, hvad den professionelle kommunikerer og dermed bliver medskaber af? Det er nogle valg med afgørende betydning barnets deltagelsesmuligheder, og som derfor er væsentlige at få klarlagt i den efterfølgende refleksion.

Når vi udvælger data med et særligt formål, bliver de til information om det, vi undersøger. Så udvælgelse er jo ingeniørlig, og vi må nøje overveje, hvilke data vi lægger til grund for det videre arbejde i trinnene analyse og refleksion, hvor systematikken er afgørende. Der findes

mange mulige modeller, men det er værd at undersøge dem nærmere ikke mindst i forhold til medarbejdergruppens kompetenceniveau. Hvad kan netop min medarbejdergruppe synes både er muligt og give mening? Jeg kan kun anbefale at holde modellen simpel og at bruge den samme model igen og igen (hvis den bringer gode indsigter med sig), for at deltagerne skal bruge mindst muligt opmærksomhed på model og opskrift, men kan koncentrere sig om essensen: det læringsmiljø, den forbedring, der arbejdes med.

Data kan bringes i spil i den systematiske refleksion under brug af f.eks. Kolbs læringscirkel, som har fokus på at stilladsere vejen fra oplevet praksis til læring: Hvad siger denne her data os om det, der er sket? Har vi noget forskningsbaseret viden eller lokalt baseret viden, som gør, at vi kan se det konkrete i et mere generelt perspektiv. Hvilke forbedringer kan vi få øje på? Hvad kan gøre som prøvehandling? Når vi samler data og refleksioner fra en række af afprøvninger op i evaluering, kan vi få øje på de forbedringer, som der kan etableres i institutionen.

Den professionelle dømmekraft (Qvortrup, 2019; Møller, 2016; Pedersen, 2017) bliver udviklet gennem gentagne systematiske refleksionsprocesser, der grundlæggende centrerer sig om valget af pædagogisk praksis, som en konsekvens af en identifikation af børns behov, der konkret er sket i en situation, og hvilken pædagogisk viden dette valg repræsenterer. Med andre ord kan man se evalueringsarbejdet som en integreret del af en induktiv kollektiv læreproces med fokus på pædagogisk praksis i et hverdagslivs micro-perspektiv. De systematiske refleksioner opbygger og udvikler det reflektive og modige professionelle fællesskab, og over tid opbygges den organisatoriske kapabilitet dvs. organisationens evne til at opnå de etablerede målsætninger, samt at se behov for nye (Jensen, 2017) og dermed potentielt løfte kvaliteten.

Procesperspektivet bidrager til genopfindelsen af børnelivet og dagtilbuddets mange daglige rutiner som et hav af læringsmiljøer, som trænger til at blive sat ind i mere visionære rammer. På det seneste har mange stemmer lydt for mere professionel omsorg, leg som et afgørende element i barnets udviklingsproces, og ikke mindst langsommelighed med masser af rum for gentagelser (Sørensen, 2005) (Andersen, 2023). Forholdet til *tid* ændrer sig qua procesperspektivet, hvor skønheden i højere grad er at være undervejs mere end at blive færdig (med noget). Det tilskriver værdi til det relationelle mellem barn og voksen, der får bedre mulighed for at skabe og opleve resonans mellem sig i de påvirkninger, som de begge oplever i deres samvær. Resonansbegrebet er, som nævnt, et begreb fra Hartmut Rosa (Rosa, 2014) (Rosa, 2023), der beskriver, at verden bliver stum og vanskelig at afkode, når menneskets

fremmedgjorthed tager over i livet i hamsterhjulet eller i vores kamp op ad den nedadgående rulletrappe. Børnene må gives rum og mulighed for at opleve resonans og sammenhæng til verden omkring dem og de relationer, de indgår i. Det er og bliver én af den pædagogiske verdens allerstørste dyder.

For at løfte kvaliteten af dagtilbuddene i en kommune gennem kvalitetsudvikling er det af afgørende betydning, hvilken ramme og retning en kommune politisk og forvaltningsmæssigt stiller til rådighed for det ledelsesrum, der efterfølgende kan udfyldes lokalt. De politiske formuleringer og beslutninger må tilbyde det enkelte dagtilbud legitimitet og plads til at udvikle konkret praksis, og samtidig understøtte med en ønsket retning. For at skabe mange perspektiver i en sådan proces valgte en kommune samskabelse kombineret med ekspertoplæg og god plads til tvivl og de dialoger, der spontant opstod undervejs.

I en kommune diskuterer et §17 stk 4-opgaveudvalg nedsat under kommunalbestyrelsen en kommende vision for dagtilbuddene. De taler i bred forstand om forventninger til kvalitet ud fra begreber som omsorg, leg og langsommelighed, da spørgsmålet om tidlig tilknytning rejser sig, skal vi ikke også have det med i visionen? Eller er tilknytning mon ikke noget der bor i familien og over tid, og som et dagtilbud ikke realistisk kan have en ambition om at rumme indenfor kerneopgaven, eller? En politisk rammesætning er på vej...

Hvordan kan vores lokale læreplan blive et dynamisk redskab i udviklingsarbejdet?

I en kommune har man fra forvaltningens side anbefalet at bruge en læreplansskabelon i forbindelse med at den enkelte institution skal skrive lokal læreplan. I forvaltningen fortæller den pædagogiske konsulent mig, at det undrer hende, dels at alle de lærerplaner, der er kommet frem her inden deadline, er ganske ens og lange typisk ca. 40 sider, og ofte savner hun det konkrete praksis-pædagogiske element. Særligt de fremadrettede indsætter savner hun. Læreplanerne er efter hendes opfattelse beskrivende for, hvilket dagtilbud institutionen ser selv som / drømmer om at være a la "børnehaven på en go' dag", som hun siger.

Den pædagogiske konsulent savner noget om, hvordan institutionen vil udvikle sig – hvad er der gået galt?

Formålet med Den styrkede pædagogiske læreplan er at skabe et kvalitetsløft af den pædagogiske praksis i danske dagtilbud for at kunne tilbyde børnene et større og bedre udbytte af deres tid i dagtilbuddet. Læreplanen skal transparent adressere den pædagogiske praksis – og for hele dagen. Den udtrykker den politiske forventning til kvalitetsniveauet i dagtilbud.

Et dagtilbud er imidlertid en organisation, hvor kerneopgaven i meget høj grad er udfyldt af drift: børn kommer, børn spiser, børn skal hjælpes på toilettet, børn skal puttes, børn skal vækkes, børn skal have tøj på, børn kommer og går sammen med deres forældre, der skal informeres, involveres og lyttes til. Det betyder, at der kun er en ganske lille resurse til udviklingsopgaver, der er adskilt fra behovet for at producere og drifte. Udviklingsressurser er knappe ressourcer og de kobles ofte til meget store forhåbninger om effekt. Jeg møder ledere, der succesfuldt har en både- og tilgang, de etablerer givende rum mellem udvikling og drift, hvor de gennem rammesætning og prøvehandlinger eksperimenterer med organiseringer, balancer, temposkift, varierende grader af struktur og former for decentralisering/selvledelse.

MEN det er nødvendigt at læreplanen som udviklingsredskab er realistisk, så den ikke skaber giftig gæld (Ekman, 2022) gennem idealistiske hensigtserklæringer, der er bygget på ”det bedste i alle verdener”. Her er god ledelse at skabe fokus på behov og indsats. Det udviklingsarbejde, der efter min erfaring har de bedste chancer for at lykkes, er de smalt fokuserede, databaserede og tidsafgrænsede udviklingsindsatser med reference til et eller få elementer i Den styrkede pædagogiske læreplan og i sammenhæng med en specifik børnegruppe og dennes fælles behov for en indsats.



**“DEN ORGANISKE ORGANISERING ER EN NY TANKE, DER BILLED-
LIGT TALT HENTER INSPIRATION FRA ORGANISKE VÆKSTERS EVNE
TIL AT TILPASSE SIG NATURENS RYTME OG LOKALE VILKÅR, OG
INSPIRATION FRA JAZZMUSIKKENS IMPROVISATION MED EN GRUND-
LÆGGENDE BASGANG, AFTALTE INSTRUMENTER (LÆS: ROLLER) OG
FRISATTE RUM, HVOR BØRN OG VOKSNE KAN GRIBE ØJEBLIKKET
OG SKABE NOGET NYT – LIVE, DENNE DAG, DENNE GANG. PRINCIP-
PET I DEN ORGANISKE ORGANISERING ER, AT DET PÆDAGOGISKE
ARBEJDE KOORDINERES, SÅ BØRNENE DAGLIGT BÅDE IMØDEKOM-
MES PROGRESSIVT I DERES UDVIKLINGSBEHOV, OG SAMTIDIG OGSÅ
MØDES AF MERE VELKENDTE OG DERMED TRYGHEDSSKABENDE
STRUKTURER.”**

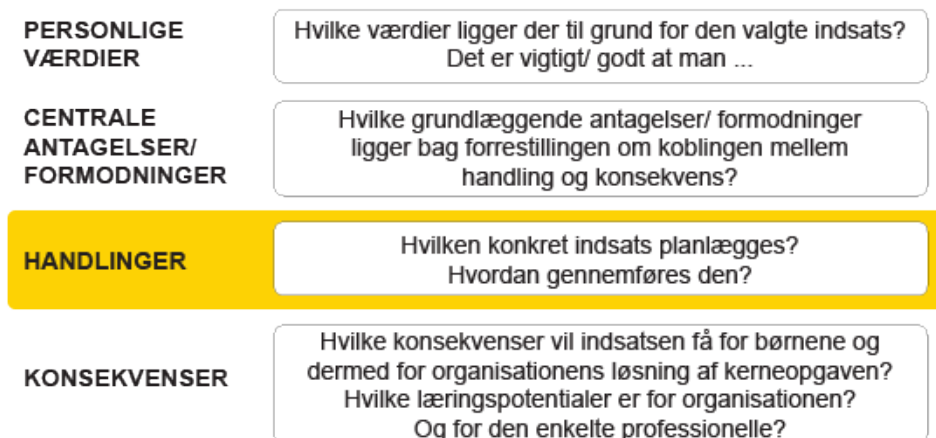
Min erfaring siger mig, at det er en god ide at udviklingsopgaven integreres i driften som et både-og, hvorved den har de bedste chancer for at blive gennemført, evalueret og føre til konkrete forbedringer. Der bliver tale om adaptiv ledelse (Tangkjær, 2019). I praksis kan dette både-og ske i en temporær organisering, der skaber læringsmiljøer for både børn og personale, som jeg kalder *organisk organisering*. Den organiske organisering er en ny tanke, der billedligt talt henter inspiration fra organiske væksters evne til at tilpasse sig naturens rytme og lokale vilkår, og inspiration fra jazzmusikkens improvisation med en grundlæggende basgang, aftalte instrumenter (læs: roller) og frisatte rum, hvor børn og voksne kan gribe øjeblikket og skabe noget nyt – live, denne dag, denne gang. Princippet i den organiske organisering er, at det pædagogiske arbejde koordineres, så børnene dagligt både imødekommes progressivt i deres udviklingsbehov, og samtidig også mødes af mere velkendte og dermed tryghedsskabende strukturer. Der er behov for tydelig ledelse af strukturer og forventningsafstemning af roller, når de mere temporære organiseringer løbende skal flette sig ind i en mere vedvarende og stabil gruppestruktur, hvilket foregår på det daglige morgen-tavlemøde, hvor dagens organisering finjusteres og der teames op. Det stiller krav til personalet om fleksibilitet i forhold til gruppe- og lokaletilhørsforhold og samarbejde, samt et vist basiskendskab til alle børnene.



I udviklingsarbejdet kan man lavpraktisk anvende Læreplans-dugen, som jeg har udviklet med henblik på taktilt og visuelt at kunne anskueliggøre fokus for en kommende periodes pædagogiske arbejde med læringsmiljøer med udgangspunkt i Den styrkede pædagogiske læreplan og Læreplansblomsten. Processen starter jfr. kæden (se tidligere) med indsamling af data, der umiddelbart peger på behov for forbedringsarbejde – det kunne være data f.eks. fra børnenes sproglige udvikling, der peger på læreplanstemaet Kommunikation og sprog, eller det kunne være en række observationer, der beskriver et højt konfliktniveau i en børnegruppe, der peger på det pædagogiske grundlag for Børnefællesskaber og læreplanstemaet Social Udvikling. Data og forbedringsønske skaber en begrundelse for så at sige at løfte op i Dugen og skabe fokus på Den styrkede pædagogiske læreplans forventninger til kvaliteten i læringsmiljøerne, den pædagogiske tilgang i læreplanens grundlag samt en række referencer til relevant forskning, der kan findes på ministeriets hjemmeside.

Det er vigtigt at arbejde med et ganske smalt, men detaljeret fokus i den nødvendige periode for at skabe de målrettede forbedringer, der undervejs og efterfølgende kan anskueliggøres gennem datainformerende evalueringer, der kobler sammenhænge mellem pædagogisk indsats (læringsmiljøet) med børnenes læring, dannelse, trivsel og udvikling (effekten for børnene).

Mange kender Argyris for hans single-, double og triple loop (milife, 2024). Jeg har også gode erfaringer med at bruge hans handleteori (Robinson, 2018) i arbejdet. Den bygger dels på den velkendte erfaring at "ét er, hvad vi siger (fremsat-teori), noget andet er, hvad vi gør (teori-i-brug)", samt på de fire elementer: 1) *personlige (faglige) værdier*, 2) *grundlæggende antagelser* om sammenhængen mellem 3) *handlinger* - hvad man gør og 4) *hvilke konsekvenser* det får (i form af børnenes udbytte). Inden indsatsen formuleres en fremsat-teori, undervejs og i afslutningen formuleres teori-i-brug, hvorefter refleksionen skal stille spørgsmålet: Kom vores handlinger i praksis til at spejle de værdier og grundlæggende antagelser, der var fremsat, eller kom vores handlinger i praksis til at formidle andre værdier (f.eks. børnesyn) eller andre grundlæggende antagelser (f.eks. om børns hensigter med deres adfærd), end der oprindeligt var tilsigtet? Den læring, der kan skabes igennem en sådan refleksion, opbygger den professionelle dømmekraft så personalet i de pædagogiske øjeblikke kan reflektere i handling og derved agere pædagogisk intentionelt og med en større grad af faglighed end ved mere ubevidste handlinger.



Den lokale læreplan kan blive dynamisk ved konkret at følge udviklingsprocesserne i dagtilbuddet, uanset om det er mindre tiltag på måske en månedstid eller større tiltag. Det er der et eksempel på her:

En børne- og skoleforvaltning beder mig om konsulentstøtte til at udvikle et læreplan-koncept sammen med lederne.

Forvaltningen opstiller rammer for processen: målet er at lærerplanerne skal skabe udvikling uden at tage luften ud af institutionerne, fordi det er for tidskrævende at udarbejde og/eller gennemføre i virkeligheden. Involveringen af lederne i konceptudviklingen skal ske på et seminar, hvor alle er samlet, hvorefter det skal benyttes som en prøvehandling i det efterfølgende år. Undervejs i året etableres mindre opfølgningssessioner i de enkelte områder. Som en del af prøvehandlingen integreres de pædagogiske tilsyn, der også har fokus på dels hvordan konceptet fungerer, og dels på om det arbejdet bidrager til udvikling af den pædagogiske kvalitet.

På seminaret træffer forvaltningens ledelse den beslutning, at læreplans-skabelonen er på én side, hvor der øverst står: "Den styrkede pædagogiske læreplan er vores læreplan" og med et link til den centrale udgivelse "Den styrkede pædagogiske læreplan. Rammer og indhold" fra 2018. Denne indledning får den betydning, at selvfølgelig respekterer og anvender man i kommunens dagtilbud loven m.m., men omvendt behøver man ikke lægge arbejde i at genforfatte beskrivelsen.

Det man derimod sætter alt fokus ind på, er et "og hvad så hos os?"-perspektiv, idet skabelonen på resten af siden nu udgøres af fire bokse rundet af Argyris' handleteori: Hvilke værdier og/eller målsætninger i Den styrkede pædagogiske læreplan sætter vi i fokus i

den kommende periode og hvorfor?

Hvilke grundlæggende antagelser har vi om sammenhængen mellem indsats og effekt?

Hvad er den pædagogiske praksis, som vi ønsker (handling)?

Hvad er den forventede effekt/resultat for børnene (konsekvens)?

På én side!

Dagtilbuddene udarbejder nu udviklings-handleplaner, hvor de ud fra egne institutionsdata beskriver et problem-/forbedringsområde og derefter arbejder med at udfylde de fire bokse ud fra en kausal tænkning (hvis vi gør..., så får vi...). Der er stor spredning på tidshorisonter og hvor omfattende indsatserne er, men alle indeholder et tydeligt evaluerings- og læringselement under handling/konsekvens. Seminaret afsluttes med videndeling, og spredningen i indsatserne spejler tydeligt organisationernes kultur og kompetence- og udviklingsniveau, hvilket alle parter er godt tilfredse med, fordi det giver et autentisk udtryk og stor transparens.

Når en udviklings-handleplan er gennemført efter en måned, to eller seks, udarbejdes der en ny. Alle disse udviklings-handleplaner med de løbende evalueringer ligger på institutionernes hjemmesider. En gang om året gennemføres en samlet evaluering af alle indsatserne på tværs, som sendes til forvaltningen som en del af datamaterialet før det pædagogiske tilsyn, der således kan få fokus på dagtilbuddets udviklingsarbejde.

Hvordan kan vi skabe systematisk pædagogisk udvikling i dagtilbud, der presses af pædagogmangel og høj omsætning?

I et stort, integreret dagtilbud søger og søger de efter pædagoger. Dagtilbuddet har ikke mange år på bagen, men har hidtil haft et godt ry og rygte i lokalområdet. De har en erfaring for, at ansøgerne så at sige kommer af sig selv. Men nu er der bare ikke nogen derude, sådan rigtig... ud over nogle musikere, der søger fast indkomst i vinterhalvåret, en flygtning fra Ukraine, der er ved at lære at tale dansk, og nogle 4. g'ere på sabbatår.

De sidste par ansatte med pædagoguddannelse er rejst indenfor det seneste halve år til andre dagtilbud. De sagde, at det var fordi, de dagtilbud lå tættere på deres hjem, eller fordi der var nogle kolleger, de havde kendt fra deres studietid...

Fra en undersøgelse af offentligt ansattes motivation udarbejdet af Nationalt Partnerskab for Ledelse og Kompetencer (2019) ved vi at medarbejderne søger anerkendelse, mening og mestring – hvad er der gået galt?

I disse år er der store strukturelle udfordringer i alle velfærdsområderne forbundet med flere og flere borgere og færre og færre unge kombineret med et stigende antal ansøgere til uddannelserne over hele landet. Antallet af ansøgere til pædagoguddannelsen er over de seneste 10 år faldet med cirka en tredjedel.

Med den grundlæggende knaphed som kontekst følger en række andre forhold, ledere må være opmærksomme på. Professionsuddannede bærer motivationen i jobbet tæt koblet til professionens grundfortælling om mening: at være noget for nogen – også i et accelererende samfund. For at rekruttere pædagoger (og andre kompetente voksne) og give dem lyst til at blive, kræves det at særligt den indre motivation vedligeholdes gennem en on-going egenoplevelse af et tilfredsstillende mestringsniveau. De fagprofessionelle er uddannede i et ideelt perspektiv til at søge de bedste faglige løsninger, og forbinder deres egen jobtilfredshed med at kunne mestre den opgave, deres hjerte banker for. Det er på en og samme tid en gave og en udfordring i ledelsen af velfærdsprofessionelle, der jfr. Københavns Kommunes Personalepolitiske regnskab 2022 begrundet deres ja tak til jobbet i de spændende opgaver i organisationen, mens de siger op pga. ledelsen og/eller et dårligt arbejdsmiljø. Der er kun meget få tegn på at quick fix'es i form af løfter om f.eks. 4 dages arbejdsuge, særlige mødetider eller løntrin kan gøre det (alene). Så i takt med at det bliver lettere og lettere at få et nyt spændende job, øges også kravene til god ledelse og et godt arbejdsmiljø.

Ledelse af (mere) kompetente og selvstændige medarbejdere kræver, at ledere gør sig modtagelige over for medarbejdernes måde at tage ansvar for læringsmiljøet på. Ledelse kommer ikke blot til at handle om, at ledere træder et skridt tilbage og slipper medarbejderne løs, men reelt frisætter dem i tillid til deres følgeskab på, hvordan de gennem deres pædagogiske dømmekraft integrerer læreplanens intentioner i praksis. Ledelsen må derfor i

læreplansarbejdet og i hverdagen være i dialog med medarbejderne om, hvad og hvordan de skal tage ansvar for i læringsmiljøet i forhold til, hvad der skaber det bedste udbytte for børnene.

For at understøtte den enkeltes og arbejdsfællesskabets kompetence til at kunne mestre kerneopgaven, må fokuserede læreprocesser ledes. Lederne må have mulighed for at prioritere processerne i læringsledelse, de må besidde kompetencerne, de må dele deres ledelsesrum med faglige fyrtårne og involvere andre ressourcer, det være sig tværorganisatoriske og/eller civilsamfund med tilknytning til institutionen. Så faglig ledelse er et must-have og skal tilpasses medarbejdernes kompetenceniveau. Det betyder, at *alle* ansatte skal ses som værende værd at tilbyde en effektiv pædagogfaglig læring på jobbet, der i pædagogfaget starter med kompetence til refleksion. Forvaltningen kan understøtte ved i status- og kvalitetssamtaler samt i tilsyn at være opmærksom på i hvor høj grad institutionens læringsmiljø for de voksne tilgodeses. Der må f.eks. forventes tydelighed om medarbejdernes aktive deltagelse i refleksionssessioner, en inkluderende kultur og hensigtsmæssig feedback blandt kolleger, samt en bred (ledelses)understøttelse i opgaver, der synes vanskelige for den enkelte. Det er alt sammen noget, der hører til i kataloget over god ledelse, der giver medarbejderne lyst til at blive eller giver dem lyst til at blive uddannet i faget for at blive eller komme tilbage. I mellemtiden er det en meget konkret præmis for lederen at måtte organisere opgaveløsningen, så de medarbejdere, der er eller er til at få fat på, oplever at blive mødt, at udvikle sig og at den pædagogiske kerneopgave er en af de mest meningsfulde, der findes.

Tilbage står at det at refleksionskompetencen er et fuldstændig afgørende omdrejningspunkt i pædagogisk kvalitets- og udviklingsarbejde, og at det derfor er en absolut nødvendig ledelsesopgave, at prioritere at *alle* ansatte træner i strukturerede og stilladserede læreprocesser - ikke bare for at gennemføre en evaluering, ikke bare for skaffe sig medarbejdere, men for at give dem lyst til at blive og at dygtiggøre sig... og ikke bare for at løfte kvaliteten, men for at give børnene et bedre udbytte med sig.

Men er det i praksis muligt at skabe den tilstrækkelige refleksionskompetence i et dagtilbud, der udfordres af manglende uddannede pædagoger og en høj personaleomsætning? Behovet for fagligt indhold er kæmpestort og kontinuiteten over tid er under pres.

I et mindre dagtilbud 0-6 år er der to vuggestuegrupper og to børnehavegrupper. Dagtilbuddet har været på handleplan og skærpet tilsyn indtil for nylig, og der er et vigende børnetal i området. Normeringen giver mulighed for pt. 14 ansatte plus lederen. Kun to af de ansatte ud over lederen er uddannede pædagoger. Den ene er én ud af tidligere tre uddannede faglige fyrtårne. Den anden pædagog har lige sagt op...

Lederen er i tvivl om, hvordan hun etablerer den evalueringskultur (læs: læringskultur), som tilsynet stadig påpeger mangler i institutionen, når der ikke rigtig er nogen faglig refleksionskompetence i medarbejdergruppen – hvad er muligt at gøre?

Jeg bidrager med konsulentstøtte over tid i form af ledelsessparring, faglige oplæg og processtøtte til refleksion på en række aftenmøder, en læringsdag for faglige fyrtårne, samt flere koncepter til systematisk refleksion. Indsatsen begrundes i en tanke om at understøtte de resurser, der allerede er i huset.

Alle er tilsyneladende godt tilfredse med udbyttet undervejs, men er der kapacitet i arbejdsfællesskabet til at overføre de gode intentioner til den pædagogiske praksis og skabe forbedringer? Nogen forbedringer er der skabt, men et kritisk spørgsmål, jeg stiller mig selv, er om læringsintensiteten er tilstrækkelig høj til at vende den nedadgående spiral.

Opsummering

Som en kort opsummering af denne artikel har jeg 3 råd til ledelse af dagtilbud, der drømmer om (mere eller bedre) kvalitetsudvikling til gavn og glæde for de børn, der hver dag tilbringer en stor del af deres vågne timer hos jer:

- drop årshjul, stuepædagogik og skabeloner – mere børneperspektiv og organiske processer
- drop en læreplansskabelon – brug handlingsteori, prøvehandling og evaluering til forbedringsarbejde
- drop drømmen om huset fuldt af fagprofessionelle pædagoger – uddan dine medarbejdere selv

Kilder

Andersen, A. A. o. B. M., 2023. Pædagoger og forskere insisterer på langsommelighed i hverdagen. *BUPL*, pp. <https://bupl.dk/paedagogik-og-profession/forskningsunivers/paedagoger-o...>

Bing, M., 2021. *David A Kolbs Learning circle*. [Online] Available at: <https://www.bing.com/videos/riverview/relatedvideo?q=kolbs+l%c3%a6rings...> [Senest hentet eller vist den 23. november 2024].

Dahler-Larsen, P., 2018. *Evaluering af projekter - og andre ting, som ikke er ting*. 2. udgave red. s.l.:Syddansk Universitetsforlag.

Dinesen, M. S., 2020. *Evalueringskultur i dagtilbud*. s.l.:Dafolo.

Dinesen, M. S. o. D. W. C. K., 2013. *Essensen af innovativ evaluering*. s.l.:Dansk Psykologisk Forlag.

Ekman, S., 2022. *Giftig Gæld og udpint velfærd*. s.l.:Hans Reizelts Forlag.

Evalueringsinstitut, D., 2020. *Måling af kvalitet*, s.l.: s.n.

Evalueringsinstitut, E. D., 2020. *Læringsmiljøkvalitet. National undersøgelse*. [Online] Available at: <https://www.eva.dk/dagtilbud-boern/laeringsmiljoekvalitet-national-unde...>

Jensen, J. B. o. K. H. K., 2017. Capacity Building i den offentlige sektor. I: *Samskabelse og capacity building i den offentlige sektor*. s.l.:Hans Reitzels Forlag.

Klausen, K. K., 2014. *Strategisk ledelse i det offentlige. Fremskrive, forudse, forestille*. s.l.:Gyldendal Public.

Kristensen, A. R. & Pedersen, M., 2023. Ledelse af selvledelse- om ledelse af fire former for selvledelse. I: *Lederskabelse - Det personlige lederskab*. s.l.:Samfundslitteratur, pp. 149- 164.

Madsen, S. O., 2024. *Implementering mellem snak og handling*. s.l.:Samfundslitteratur.

milife, 2024. *milife.dk*. [Online] Available at: <https://milife.dk/teoretikere/argyrischris-og-schon-donald/> [Senest hentet eller vist den 23. november 2024].

Møller, M. Ø., 2016.

Pearce, W. B., 2007. *Kommunikation og skabelsen af sociale verdener*. s.l.:Dansk Psykologisk Forlag.

Pedersen, C., 2017. *Om dømmekraften*. [Online]
Available at: <https://www.paedagogen.dk/anmeldelser/praksisfilosofi-573/>

Qvortrup, L. i. H. o. F., 2019. s.l.:s.n.

Rander, H. o. W. E., 2021. *Ny faglig ledelse*. s.l.:Samfundslitteratur.

Rasmussen, S. B., 2019. Den strategiske styringsarkitektur . I: *Ledelse, organisering og strategisering* . s.l.:Samfundslitteratur .

Retsinformation, 2004. *Bekendtgørelse om temaer og mål i pædagogiske læreplaner*. [Online]
Available at: <https://www.retsinformation.dk/eli/ta/2004/684>
[Senest hentet eller vist den 23. november 2024].

Robinson, V., 2015. *Elevcentreret skoleledelse*. s.l.:Dafolo.

Robinson, V., 2018. *Færre forandringer, flere forbedringer*. Frederikshavn: Dafolo.

Rosa, H., 2014. *Fremmedgørelse og acceleration*. s.l.:Gyldendal .

Rosa, H., 2023. *Det ukontrollerbare*. s.l.:Eksistensen.

Strandberg, L., 2009. *Vygotskij i praksis*. s.l.:Akademisk Forlag .

Sørensen, T. V., 2005. Tid; Langsommelighed. *BUPL*, pp. <https://bupl.dk/boern-unge/find-artikler/tid-langsommelighed>.

Tangkjær, C., 2019. Adaptiv ledelse og de mange dilemmaer . I: *Ledelse, organisering og strategisering*. s.l.:Samfundslitteratur, pp. 203- 228.

Undervisningsministeriet, B. o., 2024. *Baggrunden for den styrkede pædagogiske læreplan*. [Online]

Available at: <https://www.uvm.dk/dagtilbud/viden-og-udvikling/den-styrkede-paedagogis...>
[Senest hentet eller vist den 23. november 2024].

Velfærdsprofeten, K., 2024. *Når kvaliteten i dagtilbud ikke er god nok. Episode 129.* [Online] Available at: <https://alumne.kp.dk/velfaerdsprofeten>
[Senest hentet eller vist den 23. november 2024].

VIVE, E. o., 2023. *Kvalitet i dagtilbud: National undersøgelse af kvalitet i pædagogiske læringsmiljøer og rammer i kommunale daginstitutioner og daglejen for 0-2 årige børn*, s.l.: VIVE.

Vaaben, N. o. O. K. G., 2021. *KP Alumne.* [Online] Available at: <https://alumne.kp.dk/posts/vi-mangler-velfaerdsprofessionelle-hvad-gor-...>
[Senest hentet eller vist den 23. november 2024].