

Forandring indefra i pædagogiske dagtilbud – den oplevede nytteværdi af pædagogisk analyse

Bent B. Andresen

2016

Indhold

| | |
|---|----|
| Indhold | 2 |
| Sammenfatning..... | 3 |
| 1. Indledning | 5 |
| Datagrundlag..... | 5 |
| Læsevejledning | 5 |
| 2. Fokusering af egen indsats..... | 6 |
| Fokusskift | 6 |
| Konteksten | 8 |
| 3. Fagprofessionel dømmekraft..... | 12 |
| Ændret tankegang..... | 12 |
| Medarbejderudvikling..... | 13 |
| 4. Fælles fagsprog | 15 |
| Relevante faglige begreber | 15 |
| Fælles fagsprog | 16 |
| 5. Hver ting til sin tid | 17 |
| Tidsforbrug..... | 17 |
| En ledelsesudfordring | 19 |
| Litteratur | 20 |
| Bilag 1: Oversigt over 19 fokusgruppeinterview..... | 21 |
| Bilag 2: Spørgeguide..... | 26 |

Sammenfatning

Denne rapport henvender sig til ledere og medarbejdere på dagtilbudsområdet, som er interesseret i den oplevede nytteværdi af pædagogisk analyse. Indholdet vedrører udvikling *indefra* i institutionerne, som er en følge af pædagogisk analyse baseret på LP-principperne, hvis hovedtræk forudsættes kendt¹.

Indholdet af rapporten kan danne afsæt for opfølgning i de dagtilbud, som har sat pædagogisk analyse på dagsordenen. I et tværgående ledelsesperspektiv kan rapportens konklusioner også være relevante for dagtilbud, som overvejer at gøre dette.

Jeg gennemførte den første kvalitative undersøgelse af pædagogisk analyse i dagtilbud for fem år siden (Andresen, 2011) og en opfølgende undersøgelse et par år efter (Andresen, 2014).

Resultaterne pegede i begge tilfælde på, at denne analyse er nyttig for medarbejderne; den medvirker bl.a. til at styrke kommunikationen om pædagogiske udfordringer, som de selv kan klare.

I denne rapport søger jeg at komme et skridt nærmere en forklaring på den oplevede nytteværdi blandt personalet af pædagogisk analyse. Mere konkret er hensigten at skabe ny viden om de pædagogiske medarbejders bud på en forklaring.

De vigtigste fund, som jeg præsenterer i rapporten, omfatter for det første øget forståelse af, hvad der skaber udfordringer i det pædagogiske miljø. For det andet omfatter det udvikling af professionel dømmekraft i forhold til disse udfordringer. For det tredje omfatter det udviklingen af fælles fagsprog blandt de pædagogiske medarbejdere i den enkelte driftsenhed.

Både denne og de to tidligere undersøgelser giver grundlag for at anbefale at styrke systematisk pædagogisk analyse i dagtilbud. Den forudsætter dog, at personalegrupper får tilstrækkelig tid og arbejdsro til at *forstå* den praksis, de *forestår*. I det enkelte dagtilbud er driften helt central, men der skal også være tid til at tænke sig om, og planlægge og forberede indsatsen for 0-6 årige børn.

Hvis der lykkes at skabe balance mellem drift og pædagogisk udvikling i det enkelte dagtilbud, kan det medvirke til at forbedre indsatsen for børns trivsel og udvikling. Resultater af kortlægningsundersøgelser i dagtilbud tyder på, at det sker i et vist omfang:

Efter to års arbejde baseret på LP-principperne har hovedparten af institutionerne i gennemsnit haft en positiv udvikling (Aasen, 2016). Der er fx færre børn, som mistrives, og der er færre børn, som har en negativ relation til de voksne.

Endvidere er der en tendens til, at børn, som frekventerer dagtilbud, hvor personalet systematisk anvender LP-modellen, udvikler større sproglig og social kompetencer (Lekhal, 2015).

Ved at sammenholde disse resultater med resultaterne af den nyligt gennemførte interviewundersøgelse har jeg formuleret denne 'grounded' teori:

1) LP-modellen er en pædagogisk analysemodel, hvor resultaterne baserer sig på forskning om forståelse af læringsmiljøets betydning for børn og unges trivsel, udvikling og læring. Modellen, som er udviklet af professor Thomas Nordahl i Norge, skal anvendes systematisk over tid. Formålet er bl.a. at opnå en utvetydig forståelse af de faktorer, som udløser, påvirker og opretholder adfærds-, trivsels- og læringsproblemer i dagtilbud. Der lægges vægt på, at pædagogiske medarbejdere skal have fokus på interaktionen mellem barnet og omgivelserne, og sammen med dette også se kritisk på egen praksis i hverdagen.

Børnenes udvikling og trivsel kan øges, når personalet bliver informeret af data om egen praksis, fordi det medvirker til at styrke deres fælles fagsprog og fagprofessionelle dømmekraft.

”Vi skal have en stærk analytisk kultur i dagtilbuddene, hvor dygtige fagprofessionelle analyserer egen praksis, lærer af hinanden og forstår at bruge og omsætte andres erfaringer og forskningsviden til udvikling af den daglige praksis. Det er først og fremmest fagligt dygtige og udviklingsorienterede pædagoger med en fælles tilgang til kvalitet og en vilje til at stå på mål for den, som kan løfte kvaliteten i vores dagtilbud” (Rådet for Børns Læring, 2016).

1. Indledning

Rådet for Børns Læring, som rådgiver ministeren om nye initiativer på børne- og ungeområdet, har foreslået en ”Ny dagsorden for Danmarks dagtilbud”. Så længe kommunerne ikke har et overblik over, hvad der i sidste ende kommer ud af de 30 milliarder kr., som hvert år bliver bevilget til området, kan de ikke vurdere, hvad der virker for hvem, eller hvor og hvorfor det gør det (Rådet for Børns Læring, 2016).

Dette overblik kan bl.a. tilvejebringes ved at spørge de ansatte og børnene i de pædagogiske dagtilbud. Det er ingen nyhed at gøre det. I dette årti er der tværtimod gennemført flere store forsknings- og udviklingsprojekter med dette sigte, herunder:

- et afsluttet projekt *Vidensbaseret indsats over for udsatte børn i dagtilbud* (Jensen, 2012)
- et igangværende *Program for læringsledelse – dagtilbud* (Hansen, 2016)
- LP-projektet (www.lp-modellen.dk).

Tilsammen har et meget stort antal institutioner bidraget til at skabe data, som er blevet fortolket til forskningsviden om praksis på området.

Denne rapport indeholder det seneste bidrag fra den kvalitative del af forskningen om arbejdet med LP-modellen på dagtilbudsområdet.

Datagrundlag

I midten af 2016 er der gennemført 19 gruppeinterviews med pædagogiske medarbejdere i dagtilbud fra syv kommuner: Favrskov, Thisted, Holbæk, Morsø, Aabenraa, Kalundborg og Vesthimmerland. Samlet set repræsenterer deltagerne i disse interviews de pædagogiske medarbejdere i 63 dagtilbud samt én kommunal dagpleje (oversigt i bilag 1).

Hensigten med gruppeinterviewene er bl.a. at afdække deltageres oplevede nytteværdi af at sætte pædagogisk analyse på dagsordenen (spørgeguide i bilag 2).

I rapporten præsenteres resultaterne af behandlingen og fortolkningen af de 19 gruppeinterviews.

Læsevejledning

I kapitel 2 behandler jeg tendensen til, at pædagogiske medarbejdere skifter fokus i deres arbejde fra forhold, som de har ringe eller ingen indflydelse på, til forhold, som de kan forbedre, hvis der er behov for det.

I kapitel 3 behandler jeg udviklingen af fagprofessionel dømmekraft i tilknytning til pædagogisk analyse.

Indholdet af kapitel 4 vedrører udviklingen af fælles fagsprog i den enkelte driftsenhed.

I kapitel 5 behandler jeg behovet for både at få tid til den daglige drift og til pædagogisk analyse.

2. Fokusering af egen indsats

Personalet i dagtilbud forestår pædagogisk indsats, men hvordan forstår de den? En efter en har repræsentanter for medarbejderne forholdt sig til dette spørgsmål. Den gennemgående opfattelse er, at personalet har ændret deres syn på – og forståelse af – indsatsen for at fremme børnenes trivsel og udvikling.

Det siger næsten sig selv, at der er individuelle forskelle, som hænger sammen med karakteren af personalets pædagogiske grunduddannelse (slet ingen, en ældre eller en relativt ny uddannelse). Der er selvfølgelig også forskel på medarbejderes efter- og videreuddannelse (ingen, kurser, diplom). På trods af disse forskelle er meldingen stort set den samme. Den pædagogiske analyse har for det første bevirket et skift i fokus fra forhold, som er uden for pædagogisk rækkevidde, til faktorer, som udløser, påvirker og opretholder adfærds-, trivsels- og læringsproblemer i dagtilbud. For det andet har den medført, at medarbejderne er blevet bedre i stand til at forstå og forbedre den praksis, som de forestår.

Fokusskift

Interviewene giver indtryk af, at medarbejderne – gennem den pædagogiske analyse - udvikler et fælles perspektiv på deres praksis, hvor de flytter fokus væk fra forhold, som de ikke kan stille ret meget op med (boks 1).

Boks 1. Øget fokus på det, medarbejderne kan ændre

Vi ved mere konkret, hvad vi skal bruge tid på. Der er nogle forhold, som barnet har med sig hjemmefra, som vi ikke kan ændre på, og så må vi i stedet se, hvad vi kan gøre noget ved.

Man forsøger ikke at gøre noget ved det, som man ikke kan gøre noget ved. Man spilder ikke energien med det mere, for det kan ikke nytte noget. Man kan ikke stå og bekræfte hinanden i, at det er familien, der er noget i vejen med, for det skal løses her, og vi skal løse det sammen.

Jeg er fuldstændig enig – især i det med, at vi skal lade være med at bruge energi på det, vi ikke kan ændre på.

Der kan vi jo som pædagoger være rigtig gode til at fortabe os i: alt det, vi ikke kan gøre noget ved. Det synes jeg, den er god til at sætte en stopper for.

Også det med at skille ad, hvad vi kan gøre noget ved, og hvad vi ikke kan gøre noget ved.

Den øgede forståelse af egen praksis omfatter i stadig mindre grad sociale faktorer i tilknytning til barnets hjemmemiljø, som de pædagogiske medarbejdere hverken kan eller skal klare. Fremfor at bruge tid og energi på at drøfte disse forhold, går medarbejderne i dybden med de strukturer, som præger dagligdagen i institutionen.

Begrebet *struktur* indgår i ordet *instruere*, som jo betyder at sætte i scene. Strukturerne sætter så at sige scenen for børnenes udfoldelse og udvikling. Billedlig talt udgør strukturen en knap, som pædagogerne kan dreje på for at give børnene endnu bedre betingelser for at udfolde og udvikle sig, end de allerede har.

Der er mange udsagn om gevinsterne ved at analysere strukturer, som pædagogerne realistisk set kan forbedre. I boks 2 har jeg gengivet en række udsagn fra fokusgruppeinterviews, der hver for sig og tilsammen vidner om øget fokus på de forhold, som pædagogerne har direkte indflydelse.

Boks 2. Skift i fokus fra forhold i barnets hjemmemiljø

Vi har også fået fokus på, at der er faktorer, som vi ikke kan ændre. Vi skal selvfølgelig have det med ind over, men vi kan ikke ændre på det. Vi kan ikke ændre på, at lille Gustav er skilsmissebarn, eller at hans mor er alkoholiker. Det har før fyldt meget, at vi ikke kunne ændre det, og har måske også ind imellem fået skylden. Nu har vi flyttet fokus – det er sådan, og vi kan ikke gøre noget ved det – hvad kan vi så gøre noget ved?

Det har flyttet noget for rigtig mange. Især nede i vuggestueafdelingen, hvor der har været en tendens til at se på forældrene og deres opdragelse af barnet, men det går jo slet ikke. Det bliver slet ikke sagt mere. Nu prøver vi i stedet at se på, hvad vi kan gøre, og hvad er det for rammer, vi kan tilbyde for at det her barn vokser og trives. (...) Vi fordyber os, i stedet for at kaste os ud i nogle løsninger. Vi kigger på det i en periode for at finde ud af, hvad vi kan ændre på.

Jeg synes også, at jo længere tid, der går, jo mere sidder det i baghovedet. Jeg lægger mere mærke til, når en kollega fx siger 'sådan var søsteren også'. Det er jo det, vi helt skal væk fra. Det kan man ikke undgå indimellem, men så er det jo rart, at vi har LP, så vi lige kan komme tilbage.

Vi kan ikke ændre på, hvad det er for nogle forældre, der kommer ind af døren, men vi kan ændre på, hvordan vi selv gør tingene. Vi kan ikke ændre hele verden, men vi kan ændre på, hvordan vi gør tingene her, og det har også nogle gange en positiv indvirkning på forældrene. I mit hus kigger vi i hvert fald mere på problematikken, og ikke hvem der skaber den, og så kigger vi på, hvordan vi går ind og ændrer rammerne – hvordan vi løser den. Og det har i den grad højnet vores faglighed ved at gå ind og fjerne fokus fra individperspektivet.

Vi kan jo godt snakke om, at 'det er også de forældre' osv. Okay, det kan vi nu parkere og sige, at det er barnets vilkår – det er der, men det er ikke her, vi kan rykke. Det kan vi herovre. Det fokus, kan jeg godt lide. Jeg kan godt lide, at man kan sige: 'Jeg hører, hvad du siger, og vi kan blive enige om, at det er et vilkår, som vi ikke kan gøre noget ved.'

Når et barn ikke trives, så sagde vi tit 'det er også fordi, at i hjemmet...' og sådan. Nu har vi lært at kigge meget mere nuanceret på barnet og kigger så meget på konteksten i stedet for barnet (...). Jeg vil ikke sige, at vi ikke har gjort det før, det har vi da forhåbentligt, men vi er blevet meget mere tætte og en samlet flok, men nu gør vi det virkelig meget. Det der med 'det er også fordi, moderen ikke tager sig ordentligt af barnet. Hun spiller tennis hver aften.' Det bliver aldrig nævnt mere. Så på den måde, tror jeg, at det kommer børnene til gode.

Den måde bruger vi det også på – at kigge på rammerne. Vi har mange udsatte børn hos os, og vi kan godt blive frustreret over alt det, som vi ikke kan gøre noget ved. Alt det der omsorgssvigt og alt det, der ligger derhjemme. Men det bliver også nemmere, fordi vi bliver nødt til at lade det ligge og kigge på konteksten, og se hvad det er vi kan gøre her. Det har lettet en frustration hos os.

Jeg synes også vi var inkluderende før, men jeg kan godt mærke, at det er anderledes nu. Vi har fx en dreng, der har en masse udfordringer og er følelsesmæssigt skadet, og det er virkelig en tung sag. Vi har haft en pædagogisk konsulent på i den sag, og så skulle vi have fulgt op på vores tiltag til et stuemøde. Mødet handlede slet ikke om det bøvli, der er med ham, og 'de forældre burde også'. Der blev slet ikke brugt krudt på det; det var helt naturligt for personalet, at fokus var på, hvad er det, vi kan gøre. (...) Det er noget, der er kommet via LP-modellen, inklusionsarbejdet, og hvad vi ellers har været igennem. Det har gjort, at man fokuserer anderledes.

Jeg fornemmer meget også i forhold til forældrene. Man skal lige passe på. Man har jo ikke prøvet at gå i deres sko. De er et produkt af noget, når de står der, og de gør tingene ud fra de forudsætninger, som de nu engang kan. Og vi kommer ikke længere ved at dunke dem i hovedet.

Det synes jeg. Det er meget sjældent, at jeg nu hører nogen sige: 'Det er fordi, hans mor og far drikker; det er fordi, han har en diagnose osv.' Det er ikke helt udryddet, men det er meget sjældent, og vi er meget bevidste om at gøre tingene på en anden måde.

Interviewene giver også indtryk af, at de pædagogiske medarbejdere er blevet mere bevidste om, hvad de ved og tænker om børnene. Eksempelvis kan de ikke få direkte indblik i de processer, som foregår mellem ørerne på børnene:

"Før i tiden troede jeg, at jeg vidste, hvad der lå bag børns handlinger. Nu tænker jeg mere over det, og siger det højt – også til kolleger: 'Du ved jo reelt ikke, hvad der ligger bag denne handling. Det har selvfølgelig også noget at gøre med, at jeg er blevet mere erfaren, men vi ved jo ikke, hvad der sker inde i hovedet på barnet, og jeg tænker, at det har ændret min tilgang til det'".

Der er også tegn på en øget erkendelse af, at psykologisk teori om barnets udvikling ikke er tilstrækkeligt som grundlag for pædagogens arbejde:

"Jeg er jo vokset op i 70'erne, hvor man var sin egen lykkes smed. Hvis ikke det går godt, så er det fordi, du ikke har gjort det godt nok. (...) Det samme med den teori, jeg har med: Eriksons om at det ligger ved barnet eller ved familien. Der har det været rigtig godt for mig, at kunne sige: 'Nej, det gør det ikke nødvendigvis'".

Konteksten

Under interviewene fortæller deltagerne i mange tilfælde, at arbejdet med LP-modellen har bevirket et skift i fokus fra barnets livsvilkår til pædagogens forståelse af strukturerne i institutionerne, som de selv har indflydelse på. De fortæller fx om en øget forståelse af *konteksten*, dvs. den sammenhæng, børnene og de voksne befinder sig i, og som har stor indflydelse på, hvad og i hvilket omfang børnene udvikler sig og trives.

Det omfatter den sproglige kontekst. Ørene er den eneste sans, barnet ikke kan lukke. Den måde, hvorpå der bliver talt til og om det, har stor indflydelse på den måde, hvorpå det lærer at tale og lytte. Hvis man konsekvent siger "ræk mig den der!", fremfor "vil du give mig knækbrød?", styrker det selvfølgelig ikke barnets muligheder for at udvikle et alderssvarende forråd af navneord. En hensigtsmæssig sprogbrug omfatter talrige ord i dagligsproget, og jo mere de bliver brugt i de mange timer, barnet opholder sig i sin institution, jo mere er der udsigt til, at de bliver en del af barnets aktive ordforråd:

"Jeg kan stadig huske den første udfordring, vi havde på min stue. Vi spiser knækbrød 8.30, og der var ekstremt meget uro. Vi får så kigget på det, og får lavet noget videoobservation, og vi finder ud af, at det er os selv, der skaber uroen. Vi farer rundt – så har vi glemt mælken eller noget. (...) Det er ikke nogen af de fire voksne, som sidder ned. Nu er det helt anderledes, og der er kommet mere ro, og vi får også snakket mere med børnene. Det er en helt anden situation."

En medarbejder fortæller også, at hun har gjort gode erfaringer med at tiltale et barn på en positiv måde:

”Nogle gange kan man gøre det samme ti gange, og det ændre ikke noget, så måske skulle jeg gøre noget andet. Jeg husker i hvert fald et barn, hvor vi hele tiden løb bagefter og sagde *nej*. Der tænkte jeg, hvorfor vi ikke kunne komme foran ham og fortælle ham, hvad han må, i stedet for hvad han ikke må. Der gik ikke lang tid, før at han var en anden dreng.”

Et andet eksempel vedrører børnenes motoriske udvikling, som jo bl.a. kan stimuleres, ved at de laver gymnastik eller får en bold at lege eller spille med. En forudsætning er, at de pædagogiske medarbejdere har fokus på, hvordan de strukturerer børnenes aktiviteter i disse arenaer:

”Vi havde oppe, hvorfor det ikke kunne lade sig gøre at lave gymnastik i gymnastiksalen med 20 børn, og det handlede om – som meget af det gør – at der skal være mere struktur på de voksne. Det handler meget om, at hvis jeg ved, hvor jeg skal være, og hvad jeg skal nu, så smitter det af på børnene – så slapper de mere af, og jeg har det bedre. Vi kom frem til, at man kan rigtig meget; når de voksne får mere struktur på sig selv, og ved hvad de vil, så kan man rigtig meget.”

Der er talrige, lignende vidnesbyrd om, at mange medarbejdere i mange dagtilbud har analyseret og fundet veje til at forbedre konteksten. Jeg har præsenteret en række udsagn fra gruppeinterviews, som hver for sig og tilsammen vidner om øget fokus på konteksten for de voksnes samspil med børnene i boks 3.

Boks 3. Ændret tankegang

Førhen var det meget sådan, at man skulle finde problemet i barnet. Man skulle bare have løst barnets problem. Men det er jo os, der skal ændre os, i samspil med barnet. Vi skal finde ud af, hvordan vi kan ændre konteksten, så den kan passe til barnet. Det gør vi mere nu end før.

Ja, og man bliver mere interesseret i, hvad der ligger bagved – hvorfor driller det barn hele tiden? I stedet for at bliver irriteret på det. Måske har barnet ikke en bedste ven og har svært ved at indgå i relationerne. Så må vi gå ind og gøre en indsats for det. Vi ved jo allesammen, hvor vigtigt det er at have en bedste ven, eller at føle sig som en del af en relation, og så skal vi gøre noget i forhold til, at det så kan lykkes.

Det, jeg synes, mest har ændret sig, er, at man flytter fokus fra barnet og over til os. Vi kigger ikke på, hvad barnet kan/skal ændre, men på hvad vi kan ændre for at hjælpe barnet. Det tænker jeg meget over, efter at vi har arbejdet med det her.

Vi skal jo finde ud af, hvordan kan vi hjælpe din lille Oskar med at få det bedre her i institutionen. Det er ikke det barn, der har brug for hjælp; det er os, der har brug for hjælp til at lave en god dag for ham. Før var det mere: 'Vi skal kigge på, hvad der er galt med dit barn'. Nu er det jo os, der skal finde ud af, hvad vi gør, og den tanke tror jeg da også er mere spiselig for forældrene. Fokus er taget væk fra deres barn, og er nu på hvordan vi kan justere os i forhold til barnet.

Jeg synes, det har ændret en del hos os. Det med at kigge på konteksten og dermed os selv; det har ændret meget.

Det med, at problemet ikke ligger hos barnet, men i konteksten og hos en selv også, relationer, osv. Det synes jeg, at vi er blevet meget bedre til.

Ja, det er det med at se, at det ikke kun er barnet, som har problemet. Det at kunne kigge på de opretholdende faktorer rundt omkring, og se hvor meget der egentligt er i spil omkring barnet. Ikke kun at se, at han slår hele tiden fx. Hvad er det omkring ham, som gør, at han slår?

Vi har fået en meget mere positiv tilgang til både børn og forældre – også i vores pædagogiske snakke omkring dem. Jeg har været pædagog i mange år, og har da syntes, at der var børn der var 'nogle møgunger', men det er en meget anderledes tilgang nu. Vi kan da stadig være irriteret og synes, at de indimellem gør dumme ting, så er vores måde at tale om de på blevet anderledes – vi bruger andre vendinger nu. Det synes jeg er dejligt. Det er jo ikke børnene, som er problemet, men de omkringliggende faktorer. Så på den måde har det flyttet os meget i vores udførelse af kerneopgaven.

Jeg synes også, det med at vi flytter problemet væk fra barnet for både at få børn og forældre til at se det på en anden måde – det har hjulpet.

Nede hos os kan jeg se, at det for nogen har flyttet perspektivet til at være kontekstbestemt fremfor at være individbestemt.

Ja, det tror jeg. Som jeg sagde før, så når vi rejser en problematik omkring et barn, så går snakken mere på, hvad det er for nogle rammer, vi ser barnet gøre det her i konkret. Er det kun, når vi er ude på cyklerne, eller er det all over, i stedet for at placere skylden kun hos barnet. Der er der helt sikkert sket en ændring i måden, vi taler om det på.

Jeg har før arbejdet indenfor specialområdet, før jeg kom her, så jeg havde det her syn på børn, og jeg havde arbejdet med systemtænkningen, men jeg tror, der er rigtig mange, der har fået øjnene op for at vende fokus, så man fjerner fokus fra individet og kigger mere på sig selv – 'hvad er det, jeg præger barnet med? Hvad er det, jeg gør og siger, og hvad skal jeg være opmærksom på i det her samspil?'

Man har i hvert fald fået ændret sin tankegang. Før sagde man 'lille Jens Frederik bider'? (...) Nu kigger vi mere på, hvad det er, som gør, at han bider – på alle de udefrakommende faktorer – og hvad kan vi ændre for at hjælpe ham. Det var rigtig svært i starten at få vendt tankegangen. Det er ikke kun det enkelte barn, men alt det omkring barnet, som vi skal tage højde for. Så det har været utrolig lærerigt.

Jeg synes også, vi har fået vendt tankegangen. Nu har vi altid LP i baghovedet. Har vi fx en samling der ikke fungerer, og det er et barn, så tænker vi, at det er nok, fordi vi sidder det forkerte sted, eller vi skal sidde på stole osv. Vi tænker ikke automatisk, at så må han sidde ved siden af en voksen. Så det ligger i os. Vi tænker f.eks. også 'Hvad er der galt med dette rum?' Det indbyder ikke til, at vi kan skabe nogle gode legerammer og ikke 'Hvorfor skal de to også sidde og larme derover?' Det kommer helt naturligt nu.

Ja, det synes jeg. Vi er jo gået væk fra at sige 'Hvad er der galt med Søren? Hvorfor kan han ikke, når de 19 andre børn kan?' Det gør vi jo ikke mere. Nu vender vi det, og tænker på, hvad vi mon gør, der resulterer i, at Søren ikke kan være i det. Man kigger også mere på sig selv, og spørger kollegerne om de oplever det samme. Hvis ikke de gør, så må det jo være ens egen relation og tilgang, man skal ændre. Det er blevet mere naturligt, og man spørger også mere ind til tingene – det er ikke så farligt mere.

Jeg synes også, at man er begyndt at tænke meget mere på konteksten end på barnet.

Det er lige præcis det, jeg mente; at vi ikke siger, 'det barn er så umuligt', men at vi forholder os til, at vi måske skal lave om på stuen fx, så der bliver andre, klare rammer for barnet. Det kan man mærke i hverdagen. Også i forhold til en selv.

Hvis man har haft en problemstilling oppe, eller et barn, der har en kæmpe udfordring, så vil det

være løgn, hvis jeg siger, at jeg ikke er på en anden måde overfor det barn. Jeg ved ikke helt hvordan, men noget må der være, for det sker tit, at problemerne har det med at løse sig selv, eller blive mindre fra møde til møde, og det er jo *ikke* børnene, som ændrer sig. Det er jo os.

Vi har fokus på, at det er konteksten og ikke barnet, vi kan ændre på. Det gør, at vi får flyttet fokus hen til det, som vi selv gør. Det synes jeg, har været godt. Det er ikke barnet med problemer, men barnet i problemer. Det er godt, at *alle* er opmærksomme på det. Det kan godt være, at der ude i institutionerne har været nogen, som har tænkt sådan, men nu ved vi alle, at det er konteksten, vi kan ændre på, og at det skaber noget for barnet.

Jeg tænker også, at det med, at det ikke er barnet, vi skal se på, men konteksten. Det er i konteksten, vi skal se, om vi kan løse op for nogle ting.

I mange tilfælde gør det også en positiv forskel, at de pædagogiske medarbejdere genovervejer indretningen af børnemiljøet (boks 4).

Boks 4. Eksempler på opretholdende faktorer

Vi har arbejdet med flere forskellige forløb, bl.a. det klassiske garderobeforløb, hvor det hele vælter rundt om vinteren. De sloges og kunne ikke finde tøj, osv. Så så vi på, hvilke børn, drejer det sig om, hvad sker der? Så lavede vi hold (de skal først, og de der skal sidst osv.), og så kom det til at glide undervejs. Vi skal hele tiden tænke børnene ind i det. Hvem er klar til hvad, og hvem har brug for mere tid til madpakken? Vi skal også være til stede, ellers glider det ud i sandet. Så det handler om det og så at holde strukturen. Det er hårdt, og man skal holde fast hver dag – hele tiden. Men det giver også resultater, og så bliver arbejdsopgaven lettere og børnene gladere. Så det er en win-win i sidste ende. Vi har også lavet tiltag før, men de er blevet mere strukturerede og mere synlige nu.

Vi taler meget om opretholdende faktorer. Vi havde en dreng, som hele tiden sad og fægtede med en gaffel, når han skulle spise. I hans madkasse var der ris med noget grønt blandet i. Vi skulle hele tiden irettesætte ham, men så sagde jeg, at den der gaffel var en opretholdende faktor. Så fik vi byttet den ud med en ske, og problemet var ovre. Det er jo måske et lidt komisk billede på LP – men det virker, og det er et billede på, hvordan man kan implementere det i praksis.

Nu kigger vi jo ikke på barnet men på rammerne. Så er det forskellige rammer, forskellige børn kan håndtere. Vi har nogle drenge om morgenen, som har svært ved det store rum, som vi åbner i. Vi snakker tit om, hvad vi kan gøre, og så har vi skabt nogle små læringsrum (...), som virker for dem, fordi det er lille og overskueligt. Alt det gør, at man ændrer sin oplevelse af disse børn og dermed også sine relationer til dem. Vi tænker meget i, hvad vi kan gøre.

Vi har lige haft et barn oppe, hvor jeg faktisk har flyttet mig noget. Jeg har struktureret meget mere, end jeg gjorde før, for at han kan få en god dag. Jeg har lavet piktogrammer for at hele dagen kan følges. Fx har jeg et i garderoben, som viser, hvad tøj, man skal have på. Så undgår jeg diskussionen. Det kan godt være, at han har alderen til, at jeg kan forvente, at han gør det, men måske har han brug for, at jeg guider og hjælper ham. Det bruger vi også mere – piktogrammer. Vi tænker også mere 'hvad er det, der lykkes for barnet?' i stedet for at fokusere på, det der ikke lykkes.

Sammenfattende har jeg omtalt en række forklaringer på den oplevede nytteværdi af den pædagogiske analyse. De talrige eksempler rummer mange nuancer af forklaringer. Den helt korte version er, at en dybere, fokuseret forståelse af konteksten er en forudsætning for, at pædagogen kan udøve professionel dømmekraft og fjerne forhindringer på vejen til at løse kerneopgaven.

3. Fagprofessionel dømmekraft

Ved begrebet *dømmekraft* forstår jeg i denne sammenhæng selvstændig tænkning og sund fornuft (Gadamer, 2000).

I dagligdagen kan flere faktorer medvirke til at begrænse denne dømmekraft:

- at man er forudindtaget på grund af interesser, formeninger eller traditioner
- at man lader efterligningen, efterabningen eller moden regerer
- at man ikke er bevidst om mediernes umærkelige indflydelse på meningsdannelsen (ibid.).

Omvendt kan disse faktorer udvide dømmekraften:

- at man undgår naiv bedreven, som er baseret på generaliseringer ud fra enkelttilfælde
- at man lægger vægt på resultater af analyser og er kritisk indstillet i forhold til synsninger og rygter
- indblik i forskningsbaseret viden, som udfordrer grænserne for ens viden (ibid.).

Regelmæssig pædagogisk analyse kan medvirke til at udvikle den fagprofessionelle dømmekraft, hvilket er temaet i det følgende.

Ændret tankegang

At pædagogiske medarbejdere lægger øget vægt på kendsgerninger på bekostning af synsninger bliver omtalt af flere interviewpersoner (boks 5).

Boks 5. Hinsides synsninger

”Vi er meget mere fokuseret på fakta, end vi har været. Altså de opretholdende faktorer”.

”Vi kan ikke basere det på, hvad *jeg* tror, eller hvad *du* tror. Eller hvad *vi* synes, vi har hørt. Vi er nødt til at prøve at være objektive omkring det. Det har jeg lært af LP. Jeg er begyndt at høre, når folk synes, tror, mener en masse ting”.

På dette punkt er der forskel på en amatøragtig og en fagprofessionel forståelse af indsatsen i pædagogiske dagtilbud. Man kan altid afsløre amatøren ved at spørge: ’hvor ved du det fra?’ Man skal ikke forvente et klart svar fra amatøren, for det er blot noget, vedkommende tror, mener, synes eller har en holdning til. Den fagprofessionelle tager sig tid derimod til at tale med børn og voksne, iagttagelse, lave optagelser eller på anden måde afdække deres samspil:

”Hos os er vi også blevet bedre til at standse op, inden vi handler. Vi får bremset os selv i løsninger, og får sagt til os selv, at vi skal have lavet fx observationer. Så kan vi sige, hvad vi reelt har set, inden vi griber til handlinger. Jeg synes, vi er blevet bedre til at stoppe op og kigge mere på helheden”.

En pædagog fortæller tilsvarende om vigtigheden af at skabe vished, før de ansatte handler. Det:

”er vigtig, så man ikke springer nogen led over. Det har været kulturen, før vi fik LP, hvor vi gik direkte til løsninger: ’Det der skal vi have løst. Hvad hvis vi gør sådan?’ Hvis det så ikke virkede, prøvede vi bare noget andet”.

Systematisk pædagogisk analyse medvirker med andre ord til at, at personalegrupperne i mindre grad famler efter løsninger på udfordringer i læringsmiljøet, end de ellers ville have gjort. På regelmæssige møder overvejer de, hvad der er behov for at ændre, og hvad de ønsker at opnå ved

at ændre noget. Derpå overvejer de, hvad der kan være den bedste fremgangsmåde. En interview-deltager fortæller således, at de:

”Kommer ordentligt i dybden. Der er længere, fra man ser noget, til man handler”.

Udgangspunktet kan være, at personalet oplever, at en bestemt situation i dagligdagen er problematisk. Både stort og småt kan være forhindringer på vejen til at opfylde kerneopgaven. Med mindre det kræver ’brandslukning’, giver personalet sig tid til at afdække de faktorer, som skaber eller opretholder den problematiske situation:

”Hvis en fx siger, at ’sådan er det’. Det stiller man sig ikke tilfreds med mere. Man spørger: ’Hvorfor er det sådan?’. Det er en anden måde, at man kigger på tingene på. Det er en lidt mere stille og afventende måde. Vi griber ikke lige ind – bum! Det er en anden måde at snakke om tingene på”.

En anden medarbejder peger tilsvarende på, at det er meningsløst at springe over undersøgelsesfasen:

”Hvor er det vigtigt, at man ikke springer over og går lige fra problemformulering, og ’hvor vi skal hen’ (...). Der skal man huske at stoppe op. Man bliver bare lidt mere undrende på, hvad det faktisk er, der sker, fremfor at finde alle mulige løsninger”.

Viden om forhindringer i forhold til institutionens kerneopgave medvirker til at undgå det, en af deltagerne betegner ’plejer’-løsninger:

”Fremfor at vi sidder i vores personalegruppe og diskuterer en problemstilling med vores forudindtagede plejer-tilgang, så hiver vi LP-modellen frem”.

Medarbejderudvikling

De pædagogiske medarbejdere er i nogle tilfælde blevet bedre til at blotte sig, når de søger finde årsagerne til, at en given udfordring opstår. En af deltagerne i interviewene fortæller fx:

”Før dette gik folk altid i forsvarsposition, når man spurgte til noget. Det gør man ikke mere. Det var en lang og sej proces og meget sårbart, når man ikke længere kiggede på barnet, men på egen praksis: Hvordan taler vi til barnet? Hvad ser vi, og hvad ser vi ikke? I dag er der en helt anden stemning – vi tør godt at røre ved vores praksis og lave om på tingene. Det har jo også været et fælles fundament for en ny pædagogisk praksis.”

Efterfølgende kan medarbejderne observere og evaluere, om og i hvilket omfang deres tiltag gør en forskel.

Erfaringer med denne form for analysearbejde bidrager til at øge deres tro på egen faglig formåen. Adskillige deltagere i interviewene beretter fx om, at de er blevet mere vidende og fagligt sikre som følge heraf. I tekstboks 6 har jeg gengivet en række udsagn fra fokusgruppeinterviews, hvori deltagerne giver udtryk for øget faglig viden og sikkerhed.

Boks 6. Styrket faglighed

Vi er blevet lidt mere fagligt funderet. Vi har fået koblet teori og praksis mere sammen. Det at man har det samme udgangspunkt i forhold til noget teori, synes jeg, har været spændende.

Det har udviklet os, og vi er blevet mere faglige. Man er mere sikker i sin sag og kan bedre argumentere for det. Man får prøvet nogle ting af. Jeg tænker også på den lange bane, at det har indflydelse på vores psykiske arbejdsmiljø. Man kan forklare, hvad man har prøvet af – vi har stillet skarpt på det og det – det er bedre end, at man bare har en bekymring for et barn. Forældrene kan jo også se, at vi faktisk prøver nogle ting af, og at vi kan bidrage til noget omkring deres barn.

Når vi så sidder og snakker om disse børn allesammen, så får vi noget viden om det, som vi nok ellers ikke havde fået. Man deler nok mere viden og erfaring end før – vi har måske ikke haft et forum til at få det delt i før. Vi har jo også skullet hente viden ind om fx flygtningebørn, for at finde ud af, hvad vi skal gøre. Hvad giver mening og hvad giver ikke mening? Så det højner nok alligevel fagligheden, mere end man regner med.

Analysemodellen gør, at vi kommer hele vejen rundt, og vi ved, hvad vi taler om, og husker at få det hele med. Det synes jeg, har gjort meget.

Man tænker sig også lidt mere om, når man ser et eller andet. I stedet for at sige 'det er nok...', så tænker man, at 'det kunne jo være, at det var noget andet'. Det har ændret tankegangen. Og det er ikke kun hos mig – det er generelt hos alle i huset.

Man skal se det som en struktureret måde at tænke på, fremfor 'løse snakke' om børn i vanskeligheder, og den tvinger en til undersøgelse før handling. Det er godt.

I stedet for de hurtige beslutninger, så undersøger man nu, laver tiltag og evaluere på det igen. Så der tænker jeg, at der er sket en ændring. Der er mere struktur, og man har mere tid til at gennemarbejde tingene, og se det i de forskellige perspektiver, og det synes jeg er en styrke, som gør, at der bliver mere kvalitet i arbejdet.

Man kan blive overrasket over, at der viser sig noget, som man ellers ikke så, eller man bliver klogere på, at der er noget, man skal dykke længere ned i, og det synes jeg, den systematiske tilgang, som LP jo er, er rigtig god til.

Et retorisk spørgsmål er, om de pædagogiske medarbejdere skal arbejde hårdt eller smart. Hvis de er lidt smarte, glider arbejdet lettere, end når arbejdsdagen har karakter af forhindingsløb. En af deltagerne i interviewene sammenfatter det på følgende måde:

”Der er tydelig struktur, tydelig rammesætning, klare aftaler og fokus på det enkelte barn på en anden måde”.

Det kan således være ret smart at anvende systematisk, pædagogiske analyse som ”et nyt arbejdsredskab” og ”en problemløser til kerneopgaven” vedrørende børnenes trivsel og udvikling.

4. Fælles fagsprog

Løsninger på pædagogiske udfordringer forudsætter videndeling blandt medarbejderne i den enkelte driftsenhed om struktur og rammesætning. Klare aftaler forudsætter også et fælles fagsprog. Et sådant fagsprog kan også spare dyrebar tid i hverdagen, hver gang medarbejderne deler viden og laver aftaler. Derfor er det vigtigt, at de pædagogiske medarbejdere udvikler og tilpasser deres fagsprog, så det egnet til at beskrive situationer på en præcis og entydig måde.

Mere konkret gælder det om at sætte de rigtige ord på udfordringer og tiltag:

”Ord sætter spor. Det vi siger, det er tit, at det er sådan, det bliver. Så vi skal sætte de *rigtige* ord på”.

Spørgsmålet er, hvad personalet kan gøre for at sætte ’de rigtige’ ord på’ pædagogiske situationer. Det er temaet i det følgende.

Relevante faglige begreber

Denne rapport bliver indledt med et citat fra en rapport fra ”Rådet for børns læring”, hvori begrebet *kvalitet* bliver anvendt to gange. Kvalitet er et ubetinget gode, men hvad er det nærmere bestemt? Det kan fx både omfatte børnenes sproglige kompetencer, sociale kompetencer, relationer til de voksne og trivsel (Sunnevåg, 2013). Hvis man ikke definerer kvalitet, er det svært for de pædagogiske medarbejdere at vide, hvad de kan forbedre – og hvordan de kan gøre det – for at opnå øget kvalitet.

Hvis det volder vanskeligheder at definere begrebet *kvalitet*, er det egentligt overflødigt til at italesætte forventningerne i så overordnede vendinger. Det skaber ikke fremdrift, at styre mod noget, der grundlæggende er diffust eller udefineret.

Andre mål på dagtilbudsområdet er også relativt højt klingende. De lyder umiddelbart godt, men har begrænset værdi for pædagogarbejdet. Det er et åbent spørgsmål, hvorledes, om overhovedet, personalet kan realisere luftige mål.

Et eksempel er, at dagtilbud skal forebygge negativ social arv. Det fremgår både af Dagtilbudsloven og af den omtalte rapport fra ”Rådet for børns læring”. Ønsket er, at negativ social arv fremover skal have ’langt mindre’ indflydelse end hidtil, men selve begrebet *social arv* er tvetydigt, fordi det sammenblander to faktorer: socialt miljø og genetisk arv. Hvordan kan pædagogen vide, om denne tvetydige størrelse er ’langt mindre’ eller det modsatte?

I stedet kan man fx fokusere på forældrenes uddannelsesniveaue. Børn af kortuddannede får korte uddannelser, og det ønsker man, at dagtilbuddene skal rette op på. Haves: den nuværende situation, hvor det har stor betydning for børnenes uddannelsesmuligheder og dermed deres livschancer. Ønskes: En situation, hvor samtlige børn får en reel mulighed for at uddanne sig og dermed for at øge deres livschancer.

For den pædagogiske indsats i dagtilbud betyder det, at børnene skal udvikle alderssvarende kompetencer. Det siger næsten sig selv, at det udelukker en automatik, hvor man slutter direkte fra børnenes fødselsdato og til, at de er kompetente og helt parate til at begynde i skolen. Ideelt set er der få eller ingen børn, som savner helt grundlæggende forudsætninger, når de stiger på skoletoget.

De må være udredt længe inden, og der må være gjort en indsats for at bringe dem på højde med situationen, sprogligt, socialt, motorisk osv.

Interviewene tyder på, at systematisk, pædagogisk analyse gør en forskel på dette område, fordi det bidrager til at udvikle personalets fagsprog. Ud med luftige og flertydige begreber og ind med begreber, hvor der ikke er udbredt tvivl om, hvad de betyder i praksis.

Fælles fagsprog

Fælles, pædagogisk analyse udgør nærmere bestemt et middel til at udvikle fagsproget i den enkelte driftsenhed. I tekstboks 7 præsenterer jeg en række udsagn fra gruppeinterviews, hvori deltagerne giver udtryk for, at deres LP-arbejde medvirker til at udvikle et fælles fagsprog.

Boks 7. Fælles fagsprog

Det, LP har givet os, er, at vi snakker det samme sprog, når vi snakker. Det at alle har været afsted fra institutionen. Så på den måde, har det ændret sig, hvordan hele personalet kan arbejde sammen om nogle ting.

Vi er ikke så pressede mere, og vi skælder ikke så meget ud. Vi laver heller ikke så mange hovsa-løsninger i forhold til børnene. De ting, vi gør, er blevet mere velovervejede. Vi har fået en platform og et fælles sprog.

Det med at få noget fælles som personalegruppe, har gjort, at vi har fået mere at samarbejde om – altså et fælles sprog, så en anden måde at samarbejde på.

For os som personalegruppe, har det hjulpet, at have et redskab til at italesætte problemer, som vi måske ikke turde tage fat på ellers. Det er nemmere med en model, når det bliver personligt. Så det er blevet et godt redskab i vores kommunikation.

Det synes jeg, LP giver os – et fællessprog, så vi alle arbejder ud fra en fælles kasse. Da vi startede det her op for tre år siden, fik vi tilbagemeldinger fra husene, at nogen af dem uden uddannelse havde svært ved at forholde sig til det her, og vi brugte meget tid på at gennemgå fagbøgerne med dem, så alle fik overført det her til de ord de kendte, så det blev mere brugbart.

Det er Nordahls mål med det her, at man giver faggruppen et fælles redskab og en taleramme.

Et fælles fagsprog kan skabe et dilemma ved ansættelse af nye medarbejdere. Det gælder ikke mindst, hvis det er en ny leder. Hvem har tid og lyst til at introducere nyansatte for det fælles fagsprog? Skal det foregå uformelt eller på bestemte tidspunkter. Hvor lang tid, må det strække sig over? Hvor skal det foregå? De kommunale ejere af pædagogiske dagtilbud har en generel forpligtelse med hensyn til introduktion af nyansatte, men de må overveje at fremme pædagogisk analyse, fordi det er godt middel til udvikling af deres fagsprog.

Sammenfattende fremgår det af interviewene, at en fælles indsats for at fremme pædagogisk analyse medvirker til at udvikle et fælles fagsprog i den enkelte driftsenhed. I stedet for at bruge luftige begreber bliver de pædagogiske udfordringer i mange tilfælde italesat på en måde, som er mere klar og præcis end tidligere.

5. Hver ting til sin tid

Det er almindeligt udbredt, at folk gør flere ting på samme tid. Forældre taler fx med deres børn, samtidig med at de taler i mobiltelefon. Multitasking kan både reducerer folks koncentrationsevne og det, de formår at gøre. Pædagogisk analyse forudsætter, at der er en opdeling af forskellige gøremål. Hver ting til sin tid.

Mere konkret er et gennemgående tema i samtlige interview, at personalegrupper har forberedelsestid, mødetid, tid til samvær med børnene mv, og at det er et prioriteringsspørgsmål, hvordan tiden bliver brugt. Det er temaet i det følgende.

Tidsforbrug

Når gruppen prioriterer at arbejde med LP-modellen, kommer den som nævnt mere i dybden med opretholdende faktorer, men det kan ikke undgås, at det tager tid fra andre gøremål. En af deltagerne i interviewene udtrykker dilemmaet på denne måde:

”Det er et godt redskab, men det er også tidskrævende”.

Mens de pædagogiske medarbejdere handler, kan de i mange tilfælde konstatere, at udfordringen bliver mindsket, men analysearbejdet kan også bevirke, at det tager længere tid end hidtil at forbedre noget. En deltager fortæller, at:

”Man ikke skal være så hurtig på aftrækkeren. Det er rart, at det er OK, at ting tager tid – også i forhold til børn – og at man ikke kan ordne alt på en uge”.

Den analytiske kultur er som tidligere omtalt karakteriseret ved, at de pædagogiske medarbejdere giver sig tid til at arbejde systematisk med udfordringer, som opstår i børnemiljøet. Ved at analysere disse udfordringer afdækker de først opretholdende faktorer. Dernæst drøfter og beslutter de, hvordan de bedst kan følge op ved at ændre noget i deres egen praksis. Det tager i nogle tilfælde lidt tid at lære. En deltager i interviewene fortæller fx om en situation, hvor en af hendes kollegaer foreslog en hurtig løsning, hvortil hun sagde:

”STOP, vi skal analysere. Du er allerede nede i handlingsdelen, og der er vi slet ikke endnu”.

På det pædagogiske område lægges der stadig større vægt på effektivitet, og man kan spørge, hvorfor det er en fordel at bruge mere tid på en arbejdsopgave. En oplagt fordel er, at løsninger bliver bedre begrundede og mere velovervejede, når personalet giver sig tid til at undersøge tingene. En deltager har oplevet, at den øgede tålmodighed med hensyn til at finde løsninger er en fordel i hendes institution:

”Vi er gået fra: ’Der er rod i garderoben – OK, 1, 2, 3 forslag – det prøver vi’ og til: ’OK, det må vi holde ud i 14 dage mere, indtil vi får det undersøgt, og så går vi videre’. Der har det rykket for mig og min institution”.

En anden deltager opfatter det som en klar fordel, at en personalegruppe kan komme i dybden med udfordringerne i læringsmiljøet:

”Ja, man kan bare se, at det fungerer. Man kommer i dybden – man får kigget på det barn, eller strukturen, eller hvad det nu er, på en anden måde. Man kan sidde og koncentrere sig om den ene ting i 1,5 time – jeg er meget begejstret”.

Den analytiske tilgang kan også medvirke til, at personalet bliver mere handlingsorienteret, dvs. ikke blot taler om, men også gør noget for at overvinde udfordringerne:

”Der bliver sat handling på, og det forpligter jo, når man har 14 dage eller tre uger til at lave de undersøgelser. Så alle vender tilbage med noget. Før kunne man tit høre: ’Han slår egentlig meget’, ’Ja, det gør han’. Og så kom man egentlig ikke videre med det. Jeg synes, det er fedt, at der sker noget handling. Så det gør, at der er rigtig mange ting, der bliver løst”.

I de to foregående kapitler har jeg omtalt, at personalet udvikler deres fagprofessionelle dømmekraft og fagsprog på en måde, som reducerer udfordringerne i læringsmiljøet. Med hensyn til at finde tid til det, tyder interviewene på, at det lykkes fint i nogle driftsenheder. En deltager fortæller fx:

”Vi har gennem længere tid holdt LP-møde fast hver 3. mandag”.

En anden deltager har også gode erfaringer med faste tidspunkter til analysearbejdet:

”Vi har fået det planlagt sådan, at vi hver 4. mandag om formiddagen har vi lp-møde. Vi får så pædagoger fra området og faste vikarer til at se efter børnene imens. Det ligger fast, og det er også rart, at vi selv kommer rundt i området og ser efter de andres børn. Det gør også noget. Det fungerer fint”.

I andre driftsenheder tilrettelægges analysearbejdet på en lidt mere famlende eller amatøragtig måde. Medarbejderne prøver fx først at sammensætte LP-grupper og lægge deres møder på et bestemt tidspunkt. Derpå finder de ud af, at det ikke fungerer optimalt. Herefter forsøger de sig med en anden gruppesammensætning eller et andet tidspunkt (boks 8).

Boks 8. Organisering af pædagogisk analyse

Jeg synes, det er fint, at vores leder skriver i kalenderen, hvornår vi skal have møder og strukturerer det for os. Og det gør hun, men jeg kan også tit møde op til dage, hvor det bare ikke kan lade sig gøre. (...) Det ramler bare altid sammen med noget. Jeg har prøvet at foreslå, at vi kunne gøre det udenfor arbejdstid – men der lød et ramaskrig. Så jeg ved faktisk ikke, hvad der skal til, for at vi kan få det i gang hos os. Nu er det jo kommunen, som har besluttet, at vi skal det her, og så synes jeg også at de må finde ud af, hvordan det skal kunne lade sig gøre.

Vi startede med to grupper, hvor den ene kom til at fungere rigtig godt, men i den anden var der stor udskiftning, og en tovholder, som havde lidt svært ved at holde styringen, så det blev svært. Så slog vi grupperne sammen og var ti medlemmer, men så blev det svært at opnå, at alle kunne komme til orde og føle, at de havde del i den sag, der var på. Lige nu overvejer vi, om vi skal dele os i to grupper, hvor den ene er en specialgruppe. Men der er omvendt også nogle fordele ved at være blandet. Så vi tænker over det.

Vi holdt LP på personalemøde, hvor vi efter en time gik i køkkenet og stod op for at blive klar til LP. Det var om aftenen. Det gjorde vi et stykke tid, men der var mange sammen. Så gik vi tilbage til at have det stuevis, og det har vi nu. Vi er ikke ret mange – to pædagoger på hver stue, og en medhjælper på den ene og en ung pige på den anden. Vi holder møde hver anden uge for hver gruppe, hvor der er afsat tid til LP-arbejdet.

En ledelsesudfordring

At gruppesammensætning og mødetidspunkter volder kvaler ingen nyhed. Det er tværtimod en ledelsesudfordring, som jeg har tidligere har peget på (Andresen, 2011; Andresen, 2014).

Hvad må der gøres? Da det er en tværgående ledelsesudfordring, anbefales det, at kommunale institutionsejere går sammen om at gennemføre forsøg med at organisere analyseaktiviteter, som i sidste ende skal sikre, at medarbejderne er i stand til at fjerne forhindringerne for at løse kerneopgaven.

Et succeskriterium er, at samtlige børn udvikler sig på en måde, så de er i stand til at stige på skoletoget, når tiden hertil kommer. Dagtilbud skal sikre en god og sammenhængende overgang til skole, og for at undgå, at der er børn, som står tilbage på perronen, må personalet have tid til at analysere og forstå udfordringerne i tilknytning til børnenes alderssvarende udvikling.

Kommunale forsøg kan gennemføres med henblik på at udvikle en generelt anvendelig model, så man fremover kan allokere tid til sådanne aktiviteter på en bæredygtig måde. Hermed menes, at modellen kan bære, at der sker udskiftning af ledere og medarbejdere i de enkelte institutioner, og opretholde en tryk, ramme i hverdagen for samtlige børn, hvis livschancer den helst skal forbedre.

Litteratur

Aasen, A. M. (2016). *Barns relasjon til de voksne og trivsel i barnehagen*. Lokaliseret på www den 1. november 2016: <http://www.lp-modellen.dk/LP-modellen/Forskning.aspx>.

Andresen, B. B. (2011). Disponibel model til analyse- og problemløsning – en undersøgelse i pædagogiske dagtilbud. *PAIDEIA nr. 01*.

Andresen, B. B. (2014). *LP-analyse i pædagogiske dagtilbud*. Lokaliseret på www den 1. november 2016: <http://www.lp-modellen.dk/Files/LP/F%C3%A6lles/Filer/Forskning%20og%20litteratur/Rapporter/LP-analyse%20i%20p%C3%A6dagogiske%20dagtilbud%202014.pdf>.

Gadamer, H.-G. (2000). *Teoriens lovprisning – taler og artikler*. Århus: Systime.

Hansen, O. (2016). *Netværksbog. Program for læringsledelse – dagtilbud*. Aarhus: Aarhus Universitet. Nationalt Center for Skoleforskning (dagtilbud og skole).

Jensen, B., (Red.) (2012). Vidensbaseret indsats over for udsatte børn i dagtilbud – modelprogram. Statusrapport 4. Udviklingstendenser. *VIDA-forskningsserien 2012:2*. København: IUP, Aarhus Universitet.

Lekhal, R. (2015). *Evaluering av LP-modellen med hensyn til barns utvikling og læring i daginstitusjonene*. Lokaliseret på www den 1. november 2016: <http://www.lp-modellen.dk/Files/LP/F%C3%A6lles/Filer/Forskning%20og%20litteratur/Artikler/Artikel%20dagtilbud%202015.pdf>.

Rådet for Børns Læring. (2016). *Ny dagsorden for Danmarks dagtilbud. Sådan styrker vi kvaliteten for den 0-6 årige*. København: Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling. Lokaliseret den 12. november 2016 på [www: http://www.xn--brns-lring-i6a4s.dk/](http://www.xn--brns-lring-i6a4s.dk/).

Sunnevåg, A.-K. (2013). *Dagtilbud med høj, god og lav kvalitet*. Lokaliseret på www den 1. november 2016: <http://www.lp-modellen.dk/Files/LP/F%C3%A6lles/Filer/Forskning%20og%20litteratur/Artikler/Dagtilbud%20med%20h%C3%B8j%20god%20og%20lav%20kvalitet%202013.pdf>.

Bilag 1: Oversigt over 19 fokusgruppeinterview

Interviewene er ordnet alfabetisk efter kommune.

| | |
|-------------|--|
| Dagtilbud | Filuren, Skattekosten, Selling, Voldum |
| Kommune | Favrskov Kommune |
| Deltagere | Mona, Tine, Hanne, Lone |
| Interviewer | Louise Thierry Pedersen |
| Dato | 10. maj 2016 |
| Startår | 2012 |

| | |
|-------------|--|
| Dagtilbud | Grævlingehulen, Søndervang, Krudtuglen |
| Kommune | Favrskov Kommune |
| Deltagere | Britt, Tove, Jette |
| Interviewer | Louise Thierry Pedersen |
| Dato | 10. maj 2016 |

| | |
|-------------|---|
| Dagtilbud | Skovvang, Bakkegården, Klintholm, Børnehuset Vestervang |
| Kommune | Favrskov Kommune |
| Deltagere | Annie, Pia, Anne, Dorthe, Betina |
| Interviewer | Louise Thierry Pedersen |
| Dato | 10. maj 2016 |
| Startår | 2012 |

| | |
|-------------|--|
| Dagtilbud | Rønbækken, Bavnehøj, Børnely, Mælkevejen |
| Kommune | Favrskov Kommune |
| Deltagere | Helga, Charlotte, Bodil, Diana |
| Interviewer | Louise Thierry Pedersen |
| Dato | 11. maj 2016 |
| Startår | 2012 |

| | |
|-------------|---|
| Dagtilbud | Nørreskoven, Naturbørnehaven, Lærkereden, Thorsø Børnehus |
| Kommune | Favrskov Kommune |
| Deltagere | Inger, Annette, Birgitte, Jytte |
| Interviewer | Louise Thierry Pedersen |

| | |
|---------|--------------|
| Dato | 11. maj 2016 |
| Startår | 2012 |

| | |
|-------------|-----------------------------------|
| Dagtilbud | Spiren, Elmegården, Vesterskovvej |
| Kommune | Favrskov Kommune |
| Deltagere | Bente, Helle, Hanne |
| Interviewer | Louise Thierry Pedersen |
| Dato | 11. maj 2016 |
| Startår | 2012 |

| | |
|-------------|--|
| Dagtilbud | Børnehuset Karensminde, Bispehøjens Børnegård, Stormøllens Børnehus, Munkevænget |
| Kommune | Holbæk kommune |
| Deltagere | Lene, Maren, Gitte, Anja |
| Interviewer | Interviewer: Louise Thierry Pedersen |
| Dato | 2. juni 2016 |
| Startår | 2012 |

| | |
|-------------|---|
| Dagtilbud | Børnehuset Bispehøjen, Børnehuset Karensminde, Sofiehaven, Børnehuset Holbæk Have |
| Kommune | Holbæk Kommune |
| Deltagere | Liselotte, Solveig, Tina, Trine |
| Interviewer | Louise Thierry Pedersen |
| Dato | 2. juni 2016 |
| Startår | 2012 |

| | |
|-------------|--|
| Dagtilbud | Dagplejen, Spirekassen, Undløse Børnehus |
| Kommune | Holbæk Kommune |
| Deltagere | Anette, Dorte, Mette |
| Interviewer | Louise Thierry Pedersen |
| Dato | 1. juni 2016 |
| Startår | 2010/12/13 |

| | |
|-----------|--|
| Dagtilbud | Viskinge Børnehus, Børnehaven Hækkemosen, Vesterbjerggård Børnehus, Børnehuset Troldehøj |
|-----------|--|

| | |
|-------------|----------------------------|
| Kommune | Kalundborg Kommune |
| Deltagere | Anita, Stina, Lene, Dorthe |
| Interviewer | Louise Thierry Pedersen |
| Dato | 30. juni 2016 |
| Startår | 2012/13 |

| | |
|-------------|---|
| Dagtilbud | Børnehaven Lundkjærvej, Elsøvej Børnehave, Præstbro Børnehave |
| Kommune | Morsø Kommune |
| Deltagere | Mette, Anette, Marianne, Lene |
| Interviewer | Louise Thierry Pedersen |
| Dato | 26. april 2016 |
| Startår | 2012 |

| | |
|-------------|--|
| Dagtilbud | Marollebo (MC Holms Børnehus), Unikken (MC Holms Børnehus) |
| Kommune | Morsø Kommune |
| Deltagere | Annemette, Susanne |
| Interviewer | Louise Thierry Pedersen |
| Dato | 26. april 2016 |
| Startår | 2012 |

| | |
|-------------|---|
| Dagtilbud | Espersens Børnehus, Naturbørnehaven Buddumhus, Hanstholm Børnehus |
| Kommune | Thisted Kommune |
| Deltagere | Lise, Christel, Jane |
| Interviewer | Louise Thierry Pedersen |
| Dato | 19. maj 2016 |
| Startår | 2013 |

| | |
|-------------|---|
| Dagtilbud | Børnehaven Rolighed, Hannæs Børnehus, Espersens Børnehus, Kathøj Børnehus |
| Kommune | Thisted Kommune |
| Deltagere | Lise, Vivi, Birgitte, Sonja |
| Interviewer | Interviewer Maria Ravn |
| Dato | 19. maj 2016 |
| Startår | 2013 |

| | |
|-------------|---|
| Dagtilbud | Kathøj, Naturbørnehaven Kronensmark, Koldbøtten |
| Kommune | Thisted Kommune |
| Deltagere | Janne, Annette, Merete |
| Interviewer | Louise Thierry Pedersen |
| Dato | 19. maj 2016 |
| Startår | 2013 |

| | |
|-------------|---|
| Dagtilbud | Tumlehuset, Nors Børnehave, Sennels Børnehave, Snedsted Børnehave |
| Kommune | Thisted Kommune |
| Deltagere | Anne, Jannie, Ditte, Kathrine |
| Interviewer | Maria Ravn |
| Dato | 19. maj 2016 |
| Startår | 2013 |

| | |
|-------------|--|
| Dagtilbud | Højgårdens Børnehave, Højtoften, Paddehatten |
| Kommune | Morsø Kommune |
| Deltagere | Ann-Katrine, Susanne, Hanne |
| Interviewer | Louise Thierry Pedersen |
| Dato | 3. maj 2016 |
| Startår | 2013 |

| | |
|-------------|------------------------------|
| Dagtilbud | Svalen, Skovbrynet, Regnbuen |
| Kommune | Aabenraa Kommune |
| Deltagere | Charlene, Vivian, Helle |
| Interviewer | Louise Thierry Pedersen |
| Dato | 9. juni 2016 |
| Startår | 2014 |

| | |
|-------------|---------------------------------|
| Dagtilbud | Spiretoppen, Dagplejen |
| Kommune | Aabenraa Kommune |
| Deltagere | Elena, Vita (dagplejekonsulent) |
| Interviewer | Louise Thierry Pedersen |
| Dato | 9. juni 2016 |

| | |
|---------|------|
| Startår | 2014 |
|---------|------|

Bilag 2: Spørgeguide

Information omkring interviewet:

Interviewet skal fungere som et internt redskab for de deltagende dagtilbud til at få en status på LP-arbejdet samt – ud fra informationerne – bidrage til at udvikle dette arbejde. Derudover har interviewet til formål at bidrage til den kvalitative forskning, der gennemføres om implementeringen af LP-modellen. Forsker Bent B. Andresen fra DPU skriver forskningsartiklen indenfor dagtilbudsområdet. Artiklen skrives på et overordnet niveau, således at enkelte institutioner ikke nævnes i artiklen.

Før interviewet starter, følger interviewereren op på, om alle deltagere er til stede, om de e-mailadresser, vi har modtaget fra lederen/koordinatoren er korrekte (e-mailadresserne skal bruges, når interviewereren sender et referat af interviewet til godkendelse hos deltagerne).

Deltagerne har én uge til at godkende interviewet, når det er modtaget – hvis der er behov for længere godkendelsestid, kan dette aftales med interviewereren. Hvis ikke interviewereren har fået en tilbagemelding indenfor den aftalte tid, betragtes interviewet som godkendt, og det lægges ind på dagtilbuddets interne side på www.lp-modellen.dk og sendes til forsker Bent B. Andresen uden yderligere godkendelse.

Organisering af jeres LP-arbejde

Vil du præsentere dig selv: I hvilken institution er du ansat, og hvad er din rolle i LP-arbejdet?

Hvilke erfaringer har du gjort med organiseringen af LP-arbejdet. Hvad er f.eks. dine erfaringer med:

- sammensætning af din LP-gruppe?
- antallet og varigheden af møderne i LP-gruppen?
- tovholderens ledelse af arbejdet med LP-modellen?
- ekstern vejledning om LP-arbejdet?
- ledelses opbakning og medvirken/deltagelse i LP arbejdet? Betydningen af denne?

Personlig udvikling

Har det ændret din forståelse af institutionens kerneopgave, at du igennem ca. tre år har arbejdet med LP-modellen? Uddyb gerne!

Har brugen af dette værktøj til at behandle pædagogiske problemstillinger f.eks. udviklet:

- din faglige viden?
- måden, du taler om børn på?
- måden, du taler med børn på?
- din dialog med forældrene?
- måden du agerer/handler på i forskellige situationer?

Kom gerne med konkrete eksempler på ovenstående!

Udvikling i din pædagogiske praksis

Hvilken værdi har det for din praksis, at I har arbejdet med LP-modellen de sidste ca. tre år? Har det f.eks. udviklet:

- dit samarbejde med kollegaer?
- dine relationer til børnene?

Kan du fortælle om konkrete ændringer i praksis, arbejdet med LP-modellen har ført til?

Hvad vil du gøre for at fastholde de ændringer, der er sket, siden I startede arbejdet med LP-modellen? Er der noget bestemt, du har brug for, for at kunne fastholde disse ændringer?

Ændring af kulturen i din institution

Hvad er dine erfaringer med at indpasse LP-gruppens arbejde i dagtilbuddets øvrige aktiviteter (f.eks. arbejdet med de pædagogiske læreplaner, sprogvurdering, børnemiljøundersøgelse)?

Har du oplevet en ændring af kulturen i din institution, siden I startede arbejdet med LP-modellen?

- Hvis *ja*, hvordan?
- Hvis *nej*, hvad tror du, det skyldes? Hvad skulle der til, for at I havde fået opbygget en kultur omkring jeres arbejde med LP-modellen?