

VIDA-statusrapport 2

VIDA

Vidensbaseret indsats over for
udsatte børn i dagtilbud
– modelprogram
Baseline

Bente Jensen (red.)

2011:03

VIDA-STATUSRAPPORT 2

VIDENSBASERET INDSATS OVER FOR UDSATTE BØRN I DAGTILBUD

– MODELPROGRAM

BASELINE

BENTE JENSEN

ULRIK BRANDI

DORTE KOUSHOLT

PETER BERLINER

THOMAS YUNG ANDERSEN

GUNNAR HELLMUND

ANDERS HOLM

KØBENHAVN 2011

VIDA-PROJEKTET DPU, AARHUS UNIVERSITET

Vidensbaseret indsats over for udsatte børn i dagtilbud – modelprogram.

Statusrapport 2. Baseline

VIDA-forskningsserien 2011:03

2. Udgave

ISSN 1904-8521 (Web-udgave)

ISSN 1904-8947 (Print-udgave)

ISBN 978-87-7507-347-4 (Web-udgave)

DOI 10.7146/aul.76.70

© 2011 by VIDA-projektet

Reviewgruppe

Lektor Dorthe Bleses, Institut for Sprog og Kommunikation, Syddansk Universitet

Lektor Kenneth Mølbjerg Jørgensen, Institut for Læring og Filosofi (SAMF), Aalborg Universitet

Professor Mads Meier Jæger, Center for Grundskoleforskning, Aarhus Universitet

Senior Researcher Mogens Christoffersen, SFI – Det Nationale Center for Velfærd

Senior Consultant and associate professor Sven Bremberg, Child and Adolescent Public Health, Swedish National Institute of Public Health and Department of Public Health, Karolinska Institute, Stockholm

Professor emeritus Sven Erik Nordenbo, Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning, Aarhus Universitet

Forfattere

Bente Jensen (red.), Ulrik Brandt, Dorte Kousholt, Peter Berliner, Thomas Yung Andersen, Gunnar Hellmund, Anders Holm

Denne rapport citeres som: Jensen, B., Brandt, U., Kousholt, D., Berliner, P., Yung Andersen, T., Hellmund, G., Holm, A. (2011). *Vidensbaseret indsats over for udsatte børn i dagtilbud – modelprogram. Statusrapport 2. Baseline*. I: VIDA-forskningsserien 2011:3, DPU, Aarhus Universitet

Udgivet: November 2011

Grafisk design: PF Design

Grafisk produktion: Dafolo A/S, Frederikshavn

ISBN: 978-87-7281-659-3

DPU, Aarhus Universitet

Tuborgvej 164

2400 København NV

Telefon: 8716 1300

www.dpu.dk/vida

Bente Jensen bj@dpu.dk

VIDA's publikationer kan frit citeres med tydelig angivelse af kilden.

Skrifter, der omtaler, anmelder, henviser til eller gengiver VIDA's publikationer, bedes sendt til VIDA. DPU, Aarhus Universitet

INDHOLD

FORORD	5
RESUMÉ	9
1 INTRODUKTION	13
1.1 VIDA-PROJEKTETS FORMÅL OG RAPPORTENS OPBYGNING	13
1.2 ERFARINGER FRA FORSKNINGEN	15
1.3 VIDA – BASERET PÅ INTERNATIONALE ERFARINGER OG TILPASSET EN SKANDINAVISK KONTEKST	18
1.4 VIDA-INTERVENTIONEN – ET KORT RESUME	21
2 UDGANGSPUNKT FOR FORNYELSE AF PRAKSIS UD FRA ET PERSPEKTIV OM ORGANISATORISK LÆRING	23
2.1 INDLEDNING	23
2.2 DESIGN OG METODISK GRUNDLAG	25
2.3 POPULATIONEN OG DELTAGERKARAKTERISTIKA	27
2.4 TRE FAKTORER AF BETYDNING FOR LÆRING OG INNOVATION I DAGTILBUDDENE	30
2.5 UDDYBNING VED TEMATISK ANALYSE	37
2.6 DISKUSSION OG KONKLUSION	45
3 UDGANGSPUNKT FOR FORNYELSE AF FORÆLDREINVOLVERING VED VIDA-BASIS +-PROGRAMMETS START	49
3.1 INDLEDNING	49
3.2 DESIGN OG METODISK BAGGRUND	53
3.3 FORÆLDRESAMARBEJDE I DAGTILBUDDENE – EN OVERSIGT	55
3.4 OMFANG OG PRIORITERINGER I FORÆLDRESAMARBEJDET	56
3.5 SAMMENLIGNENDE ANALYSER: TYPE- OG KOMMUNEFORSKELLE	59
3.6 OPSAMLING OG DISKUSSION	61

4	SCREENING AF BØRNS KOMPETENCER – KOGNITIVE OG NON-KOGNITIVE	65
4.1	INDLEDNING	65
4.2	DELTAGELSESPROCENT	66
4.3	KATEGORISERINGEN AF ITEMS	66
4.4	SCREENINGEN SOM UDGANGSPUNKT FOR INTERVENTIONSSTUDIET	70
5	SCREENING AF BØRNS KOMPETENCER – MÅLT PÅ SDQ	73
5.1	INDLEDNING	73
5.2	RANDOMISERING	74
5.3	PÅLIDELIGHED	76
6	BASELINE – EN KONKLUSION	79
BILAG		87
BILAG 1	TIDSPLAN	89
BILAG 2	MATERIALE TIL KAPITEL 2	90
BILAG 3	MATERIALE TIL KAPITEL 3	104
BILAG 4	MATERIALE TIL KAPITEL 4	113
BILAG 5	MATERIALE TIL KAPITEL 5	137
REFERENCER OG LINKS		139
PRÆSENTATION AF RAPPORTENS FORFATTERE		143

FORORD

Denne rapport præsenterer de første resultater fra projektet *Vidensbaseret indsats over for udsatte børn i dagtilbud (VIDA)*. Rapporten belyser dagtilbuds pædagogiske praksis, forældresamarbejde og børns kompetencer ved VIDA-projektstart. En baseline-undersøgelse. Projektets overordnede målsætning er at belyse spørgsmålet: Hvordan tager vi i dagtilbuddene bedst hånd om socialt udsatte børn? Der fokuseres i den forbindelse på at undersøge, om VIDA kan højne dagtilbudskvaliteten på måder, så deltagelsen i dagtilbud fremmer udsatte børns trivsel og læring her og nu og senere i livet. International forskning peger på, at der er store samfundsmæssige gevinster at hente ved at sætte ind med en tidlig pædagogisk indsats i dagtilbud, især over for socialt udsatte børn. Kvalitet i dagtilbud skal således fremover kunne måles på, om dagtilbuddet reelt bliver et sted, hvor uddannelse og dannelsesprocesser kan tage sin begyndelse og blive for alle børn i velfærdssamfundet.

Det omfattende projekt er bestilt og finansieret af Ministeriet for Børn og Undervisning og udviklet af forskere ved DPU, Aarhus Universitet. Projektet skal udvikle og afprøve samt dokumentere hvilke pædagogiske indsatser i dagtilbud, der kan sikre udsatte børn en bedre tilværelse. I én gruppe af dagtilbud vil der være fokus på børns trivsel og læring (VIDA-Basis). I en anden gruppe vil der ligeledes være fokus på børns trivsel og læring og desuden indgå forældreinddragelse (VIDA-Basis +). En tredje gruppe dagtilbud vil have almindelig praksis og derved fungere som referencedagtilbud (Kontrolgruppe). I et tidligere gennemført HPA-projekt (Jensen et al., 2009) har vi påvist, at denne form for interventionsprogram i dagtilbud har positive effekter, når hele pakken så at sige omsættes som et samlet system med lokal tilpasning. Det er med afsæt i international forskning, der viser, at kvalitet i den tidlige indsats i dagtilbud fremmer udsatte børns livschancer, og de gode erfaringer fra HPA-projektet, at VIDA-projektet er blevet til. VIDA skal bidrage til, at indsatsen videreudvikles bl.a. med supplement af VIDA-Basis

+ forældreinddragelsesprogram, som baseres på et review over nyeste viden fra international forskning om effektive forældreprogrammer, som er udviklet til VIDA-projektet. Sidstnævnte forskning viser lovende resultater i forhold til, hvad der kan opnås ved at kombinere dagtilbuddets indsats med en forældreindsats.

VIDA-statusrapport 2 skal ses i forlængelse af statusrapport 1, som introducerer VIDA-projektets design og metode i forbindelse med udvikling af interventionen og den integrerede effektforskning.

De dagtilbud, der indgår i VIDA, er institutioner for 3-6-årige udvalgt i fire kommuner: Randers, Horsens, Gentofte og Brøndby. Vuggestuer og dagplejen falder således uden for VIDA. Dette valg er truffet for at kunne udvikle viden om effekter af en målrettet udvikling af kvalitet i indsatsen med fokus på en bestemt målgruppe. I rapporten anvendes begrebet dagtilbud som en samlet betegnelse for de enheder for de 3-6-årige, der indgår i projektet. I statusrapport 1 (Jensen et al., 2011, Bilag 6) er det nærmere beskrevet, hvordan segmenteringen har fundet sted i de tre interventionstyper.

Medarbejdere i de 120 dagtilbud, der deltager som enten VIDA-Basis, VIDA-Basis +- eller kontroldagtilbud, samt direktører, ledere og konsulenter i de fire deltagende kommuner takkes for deres engagement i første del af projektet i både uddannelses-, implementerings- og forskningssammenhæng (2010-11). Dette er et væsentligt bidrag til at kvalificere dagtilbudsindsatser undervejs i projektet og videre frem. Det er i den sammenhæng vores håb, at VIDA-deltagere, men også alle andre interesserede dagtilbud, kommuner, professionshøjskoler samt politikere, vil lade sig inspirere af de erfaringer, som denne statusrapport og tidligere rapporter formidler.

Projektets styregruppe ved Christina Barfoed-Høj, Ministeriet for Børn og Uddannelse, samt ekspertgruppen knyttet til VIDA-projektet har bidraget med nyttige kritiske og konstruktive kommentarer til statusrapport 2. Projektets følgegruppe har endvidere bidraget med nyttige kommentarer til projektets samlede idé, indhold og fremdrift samt senest til de indledende drøftelser af effektforskningen, som lægges frem i denne rapport.

Konsulent og cand.mag. i retorik Jakob Haahr-Pedersen, forskningsassistent Mette Friis-Hansen og Kirsten Kovacs takkes for hhv. bearbejdning, råd og korrekturlæsning på manuskriptet. Studenterne Vibeke Ørum, Gry Malling Loerh og Stine Møllegaard takkes for bidrag til udarbejdning af tabeller, indtastning og

analyser af kvantitative data. Professor Peter Allerup takkes for sit bidrag til kapitel 4 vedrørende Rasch-analyser. Rapporten er bygget op af bidrag fra projektets forskergruppe og redigeret af lektor, ph.d. Bente Jensen.

København, november 2011

Bente Jensen

*Lektor, ph.d., projektleder
DPU, Aarhus Universitet*

RESUMÉ

I denne VIDA-statusrapport 2 om projektet VIDA: "Vidensbaseret indsats over for udsatte børn i dagtilbud – modelprogram. Baseline" er rapportens formål og baggrund (kap. 1), de første resultater vedrørende de deltagende dagtilbuds forudsætninger for at arbejde med fornyelse af pædagogisk praksis i et perspektiv om organisatorisk læring (kap. 2) og forældresamarbejde (kap. 3). Desuden belyses randomiseringen og børns samlede kompetencer (kap. 4) og sociale kompetencer (kap. 5) ved VIDA-projektstart. Afslutningsvis opsummeres resultaterne i en diskussion og konklusion (kap 6).

UDGANGSPUNKT FOR FORNYELSE AF PRAKSIS UD FRA ET PERSPEKTIV OM ORGANISATORISK LÆRING

Undersøgelsen af forudsætninger for fornyelse tager afsæt i en analyse af deltageres baggrund og forudsætninger for arbejdet med organisatorisk læring og innovation. Tre faktorer inddrages: pædagogisk teoretisk udgangspunkt, ledelsesafsæt, herunder organisatorisk læring og viden, samt motivation for VIDA-projektet. Analysen af deltagerkarakteristika viser, at majoriteten af deltagerne er kvinder, der er mellem 36 og 55 år og har en mellemlang videregående uddannelse.

Over halvdelen af de deltagende dagtilbud arbejder ud fra bestemte pædagogiske teorier. Dette resultat peger på, at det langt fra er det almene billede at arbejde pædagogisk baseret på teoretisk viden. Med hensyn til ledelse arbejdes som hovedregel ud fra en åben og inddragende (demokratisk) ledelsesform i de deltagende dagtilbud. Med hensyn til organisatorisk læring (OL) er der store forskelle mellem leder- og medarbejdersvar, som vil kunne påvirke læringsprocesser. Resultater vedrørende spørgsmål om, hvorvidt der er en åben læringskultur, adgang til eksperimenterende metoder, inddragelse af medarbejdere i beslutninger, fri kommunikation i organisationen og interaktion med omgivelser, peger på, at der er et 'gab' mellem de deltagende ledere og medarbejdere stort set på

alle spørgsmål vedrørende OL. Så selv om der er generelt stor enighed om de afgivne udsagn, dvs., at lederne oplyser, at de arbejder med en åben læringskultur, viser de signifikante forskelle mellem lederes og medarbejderes opfattelse af situationen, at der er et gab, der ikke hidtil er kommet til syne. Der er ikke enighed om, at man har formelle procedurer for at modtage og anvende viden udefra. Med hensyn til motivation viser der sig en overordnet positiv forventning til og motivation for VIDA-projektet blandt deltagerne. Åbne spørgsmål udpeger forhold, fx omstruktureringer i kommunen, få ressourcer, tid eller oplevelse af ikke selv at have valgt at deltage, som kan gribe forstyrrende ind. Hovedindtrykket er generelt set høj motivation for VIDA.

UDGANGSPUNKT FOR FORNYELSE AF FORÆLDREINVOLVERING VED VIDA-BASIS + – PROGRAMMETS START

Undersøgelsen af forudsætninger for VIDA-Basis + forældreprogrammet viser, at det aktuelle samarbejde med forældrene for det meste organiseres som forældremøder, arbejdsdage og diverse sociale arrangementer (som fx højtids- og årstidsfester). Analysen peger videre på, at størsteparten af dagtilbuddene afholder fælles arrangementer for alle forældre to til fem gange om året. Lidt over halvdelen af dagtilbuddene svarer, at de har forældrearrangementer på stuerne en gang om året, mens cirka 40% angiver, at de har stuevise arrangementer to til fem gange om året. 40% af dagtilbuddene har cafe-eftermiddage og faglige foredrag, mens arbejdsdage og andre aktiviteter med forældreinddragelse afholdes i omkring over halvdelen af dagtilbuddene.

Hovedparten af forældrearrangementerne er, som analysen viser det, sociale aktiviteter uden et egentligt formuleret lærings- eller udviklingsmål. Dagtilbuddene angiver et fremmøde på 61% af forældrene ved sidst afholdte arrangement, dog med stor spredning. De arrangementer, hvor børnene viser noget, de har skabt (udstillinger, teater m.m.), tiltrækker især mange forældre. Dagtilbuddene prioriterer formidling af information til forældrene højest, debat og fælles refleksion samt aktiv forældreinvolvering næsthøjest, mens det at skabe kontakt mellem forældrene indbyrdes prioriteres lavere. Dagtilbuddene angiver, at det i høj grad lykkes at skabe forældresamarbejde om udsatte børn, men i lavere grad at få alle forældre involverede i det fælles forældresamarbejde. Over halvdelen af dagtilbuddene (67%) angiver at have udfordringer med at involvere hele forældregruppen i samarbejdet. 65% af dagtilbuddene angiver i høj eller meget høj grad at arbejde systematisk og målrettet med forældrene om indsatser for udsatte børn. Kun en lille andel (13%) af dagtilbuddene har haft kurser om forældresamarbejde inden for de seneste 5 år.

SCREENING AF BØRNS KOMPETENCER

Screeningen af børns kompetencer danner udgangspunktet for den senere effektmåling. VIDA-projektet er et klassisk effektstudium i fire kommuner på institutionsniveau med det formål at kvantificere effekten af to forskellige pædagogiske strategier: VIDA-Basis, VIDA-Basis + og Kontrolgruppen, en gruppe, der ikke deltager i intervention og derved fungerer som referencedagtilbud. Effekten af interventionen vurderes ved, at man ser på, hvordan børnenes kompetencer udvikler sig i interventions- hhv. referencedagtilbud, når man sammenligner med baseline. Der sker således en screening ved undersøgelsesperiodens start, midtvejs og ved projektets afslutning. Screeningen er sket gennem spørgeskemaer, som udfyldes af de pædagogiske medarbejdere, og skal løbende afdække kompetenceniveauet hos børnene i interventions- og referencedagtilbuddene.

Opdelingen i interventions- og referencedagtilbud er sket ved anvendelse af registerdata om børnenes og forældrenes baggrundsforhold, således at de tre dagtilbudsgrupper, ud fra en række baggrundsindikatorer, må antages at have samme andel af socialt udsatte børn. Analysen, der er præsenteret her, viser, at formålet med denne segmentering er nået. Dette påvises ved at konstatere, at de tre dagtilbudsgrupper "ligner hinanden" med hensyn til social og uddannelsesmæssig sammensætning, og således har det vist sig, at de også "ligner hinanden", når vi ser på børnenes kompetencer. Den entydige konklusion er, at dette er lykkedes – børnene/dagtilbuddene i de tre grupper er i udgangspunktet fuldt ud sammenlignelige.

Baseline-screeningen har imidlertid også en selvstændig interesse. Den gør det nemlig muligt at beskrive børns kompetencer systematisk i en typisk gruppe af danske dagtilbud og at analysere sammenhængen mellem kompetencer og en række baggrundsforhold gennem samkørsel med tilgængelige registerdata såsom alder, køn, forældrenes uddannelsesniveau og samlivsforhold samt etnicitet. På tværs af de anvendte kompetenceindeks er køn og alder de mest betydende forklaringsvariable, og blandt de socioøkonomiske baggrundsvariable er uddannelsesniveau den stærkeste.

SCREENING AF BØRNS SOCIALE KOMPETENCER MÅLT PÅ SDQ

I screening af børns kompetencer målt på SDQ ses nærmere på, om lodtrækningen mellem dagtilbud i VIDA-projektet er gået godt, dvs., om de dagtilbud, der deltager i VIDA-Basis og VIDA-Basis + ligner dagtilbuddene i Kontrolgruppen. Endvidere ses der på, om de registreringer, som de pædagogiske medarbejdere har gjort af børnene i baseline-målingen, er foretaget på samme måde som i

HPA-projektet. Sammenligningerne i dette afsnit foretages på den såkaldte SDQ-skala (Strength and Difficulties Questionnaire). Det viser sig, at lodtrækningen målt ved sammenligninger på SDQ-skalaen er gået godt, og at der ikke er nævneværdig forskel på dagtilbuddene i VIDA-Basis og VIDA-Basis + og Kontrolgruppen. Det viser sig endvidere, at målingerne på SDQ-skalaen i VIDA relaterer sig til baggrundsfaktorer på samme måde som i HPA og lignede undersøgelser, og at der ikke er forskel på fordelingen af SDQ'en i VIDA og HPA. Samlet set giver dette derfor indtryk af en vellykket baseline-screening i VIDA.

Samlet set viser baseline-undersøgelsen, som præsenteres i denne VIDA-statusrapport 2, at der kun på få punkter er konstateret forskelle på VIDA-Basis, VIDA-Basis + og Kontrolgruppen med hensyn til den pædagogiske faglige baggrund for at arbejde med VIDA ud fra et perspektiv om organisatorisk læring (kap. 2) og med hensyn til forældreinddragelsesformer (kap. 3). Derimod er der som forventet påvist kommuneforskelle, og disse undersøges nærmere og inddrages som særlige baggrundsvARIABLE i senere effektanalyser. Med hensyn til randomiseringen er den på børneniveau vellykket både med hensyn til børns fordeling på intellektuelle kompetencer og læringsforudsætninger (kap. 4) og med hensyn til børns fordeling på SDQ, der måler børns socio-emotionelle kompetencer (kap. 5). Alt i alt kan vi således konstatere, at randomiseringen er vellykket, og at spørgeguider og testinstrumenter virker efter hensigten.

KAPITEL 1

INTRODUKTION

Bente Jensen

1.1 VIDA-PROJEKTETS FORMÅL OG RAPPORTENS OPBYGNING

Formålet med VIDA-projektet er overordnet at undersøge effekter af en tidlig indsats i dagtilbud, der sigter mod at fremme udsatte børns trivsel, læring og udvikling gennem en inkluderende pædagogik.

Udsatte børn defineres i VIDA-projektet mere specifikt som børn med 'stor' sandsynlighed for en børnesag baseret på socioøkonomiske prædiktorer (se også VIDA-statusrapport 1, side 89). Børn, som er udsat for omfattende sociale belastninger, der som defineret her både omfatter en opvækst i fattigdom og under socialt belastende vilkår, med de sociale og menneskelige konsekvenser dette kan have for forældrene, øger risikoen for en uheldig udvikling her og nu og senere i livet. Men også andre risikofaktorer kan komme på tale. Fx viste et dansk studie, at 4% af børnegruppen voksede op i en familie, hvor faderen har fået en frihedsdom, og 3% voksede op i en familie, hvor faderen er alkoholiker etc. (Nyggaard Christoffersen, 1999). Det er således den samlede mængde af belastninger, som udgør den største risiko for forringede livschancer for udsatte børn. Det er derfor ikke muligt at fastsætte et absolut niveau for sociale belastninger, men sammenholdt med forskning i social arv og ulighed (Ploug, 2007) er det oplagt at gribe ind gennem samfundets almene forebyggende indsatser, og som det er foreslået her i VIDA-projektet, startende i dagtilbuddet.

Vi ved fra uddannelses- og socialforskning, at udsatte børn har forringede livschancer i skolen og senere uddannelses- og samfundsliv (bl.a. Ploug, 2007). Vi ved også, at udsathedens starter allerede i børnehaven. På den baggrund bygger VIDA på en grundide om, at der i fremtidige indsatser er behov for at uddanne professionelle til at udvikle og implementere kvalitet i den tidlige indsats. Dette er inspireret af nyere international forskning, der påpeger: At ét er at have vi-

den om programmer, der fremmer udsatte børns læring og sociale kompetencer. Noget ganske andet er det at implementere viden og metoder efter hensigten, også på måder så der tages højde for en større kompleksitet i en moderne verden (Pianta et al., 2009; Klein & Gilkerson, 2009; Kagan & Neuman, 2009; Fixsen et al., 2009). VIDA-projektet søger viden om netop dette komplekse perspektiv, og indsatsen forankres derfor i et uddannelses- og implementeringsprogram, som har som formål at kvalificere professionelles arbejde med tidlig indsats.

Rapportens opbygning

Denne statusrapport skal undersøge dagtilbuddenes praksis og børnenes kompetencer ved VIDA-projektets start og udgør således et udgangspunkt (baseline) for senere effektmålinger og procesanalyser. I rapporten præsenteres resultater fra en undersøgelse af de voksne, dvs. ledere og pædagogiske medarbejdere, forudsætninger for at arbejde innovativt med de fornyelsesprocesser, både fagligt pædagogisk og med hensyn til forældreprogrammer, som VIDA-programmerne tilbyder. I rapporten præsenteres desuden mere specifikt viden om de deltagende børns kompetenceberedskaber og sociale baggrund forud for interventionen.

Rapporten vedrører således den integrerede effektforsknings første resultater og angår fem forhold. For det første er der her i kapitel 1 introduceret VIDA-projektets særlige bidrag til fornyelse af interventions- og effektforskning i førskolen. Kapitel 2 præsenterer de deltagende dagtilbuds forudsætninger for at arbejde vidensbaseret, og med nye ledelses- og læringsformer. Dette omfatter både ledere og medarbejders personlige baggrund samt forudsætninger for at arbejde med læring og innovation. I den forbindelse analyseres for både kommune- og interventionstypesforskelle. Kapitel 3 præsenterer resultater vedrørende dagtilbuddenes igangværende forældresamarbejde og dermed forudsætninger for at udvikle forældreprogrammer, som knytter sig til den del af VIDA-projektet, der finder sted i VIDA-Basis + dagtilbud. Kapitel 4 præsenterer de deltagende 3-6-årige børns karakteristika, hvad angår kognitive og nonkognitive kompetencer samt sociale baggrund. Derudover behandles svarprocenter og segmenteringsmodellens succes. Kapitel 5 præsenterer børnegruppens sociale kompetencer målt på SDQ og fordelt på social baggrund og interventionstyper (VIDA-Basis, VIDA-Basis + og Kontrolgruppen). Afslutningsvis i kapitel 6 opsamles og diskuteres rapportens fund og vigtigste tendenser samt de udfordringer, der knytter sig til at arbejde med en fokuseret, målrettet og systematisk intervention, som VIDA repræsenterer. Der er fokus på, hvad det er for forudsætninger, de deltagende dagtilbud og børn bringer ind i projektet, og på, hvor der kan udpeges fokusfelter allerede nu i baseline-fasen, som er værd at forfølge yderligere gennem projektforsøget.

analytiske faser. I kapitlerne henvises løbende til design, metoder og tabelmateriale, som kan genfindes og er beskrevet yderligere i rapportens bilagsmateriale samt i VIDA-statusrapport 1 (Jensen et al., 2011).

1.2 ERFARINGER FRA FORSKNINGEN

En stor del af al forskning på dette område gennemføres uden for de nordiske lande. Det er et problem, eftersom de nordiske samfund adskiller sig fra eksempelvis de angelsaksiske lande, hvor der har fundet omfattende forskning sted. Det er dog rimeligt at antage, at den internationale forskning kan anvendes som udgangspunkt og inspiration for en fornyelse af kvalitetsdiskussionen relateret til, om dagtilbud kan stimulere alle børn, herunder udsatte børn. Derefter er det nødvendigt at vurdere, hvad der kan overføres til en nordisk kontekst.

Det generelle billede fra en række amerikanske studier er, at dagtilbud har vist positive langtidseffekter med hensyn til at fremme børns intellektuelle kompetencer og socio-emotionelle udvikling. Børn, der har deltaget i dagtilbud af høj kvalitet, øger deres uddannelsesmæssige, økonomiske og sociale livschancer og status, og der kan dermed konstateres samfundsmæssige gevinster (benefits) af tidlig indsats (OECD, 2006). Som følge heraf har førskolen været et tilbud til socialt udsatte børn i de vestlige lande siden midten af det 20. århundrede. Studier af høj-kvalitetsdagtilbud startede i 1960'erne i USA, som fx studiet af Perry Preschool programmet i Ypsilanti (Michigan). Et signifikant antal studier af andre tilsvarende programmer i dagtilbud har demonstreret positive effekter i USA (Nores et al., 2005, Vandell et al., 2010). Gennem de sidste årtier er lignende høj-kvalitetsstudier også gennemført i England med påviselige favorable effekter.

I både USA og England har tidlige interventioner i dagtilbud med lighedsskabende formål imidlertid ofte kun haft udsatte børn som målgrupper, hvilket har været knyttet til det økonomiske faktum, at dagtilbud er relativt omkostnings-tunge. Omvendt viser det sig på et populationsniveau, at kombinationer af effekter på børn karakteriseret ved moderat udsathed er større end effekter på de allermest udsatte børn (Barnett, 2008; Currie, 2001; Sylva et al., 2011; Zoritch et al., 2007). Det taler for at tilbyde større grupper af børn deltagelse i dagtilbud og udvikle kvalitetsparametre knyttet til det faktum, at alle børn inddrages.

Det har netop været tilgangen i de nordiske lande gennem de seneste årtier, idet mere end 90% af en børneårgang fra 2-6 år almindeligvis deltager i dagtilbud. Det

er en antagelse, at det universelle førskolesystem, som findes i de nordiske lande, bidrager til de relativt lave uddannelsesmæssige uligheder, der ses i de nordiske lande, omend det er vanskeligt at udrede eller skelne førskolens bidrag fra andre nationale karakteristika, der også har effekt på børns udvikling af livschancer.

En helt ny undersøgelse baseret på danske registerdata (Bauchmüller et al., 2011) viser, at følgende kvalitetsparametre er afgørende for effekter målt på børns skolefærdigheder ved 9. klasses afgangsprøve: højere andel uddannet pædagogisk personale pr. barn, højere andel af personale med anden etnisk baggrund end dansk og medarbejderstabilitet. Undersøgelsen finder, at der er signifikante sammenhænge mellem kvalitetsparametre og børns sproglige kompetencer, selv efter kontrol for social baggrund. Det unikke ved undersøgelsen er, at den viser langtidseffekter, idet effekt er målt 10 år efter børnenes dagtilbudsdeltagelse, og effekterne er her stadig tydelige. Vi har med denne undersøgelse grund til yderligere at undersøge, hvad det er, det pædagogiske personale kan og skal bidrage med. Undersøgelsen peger som nævnt på, at det netop er kombinationen af normering og uddannet personale, der giver den bedste effekt. På den baggrund bliver spørgsmålet mere præcist, hvad det er, uddannede pædagoger skal kunne, og hvad de skal gøre, så pædagogik og rutiner i dagtilbuddet får positive effekter både på kort og langt sigt.

Forskningen giver således anledning til både at understrege betydningen af uddannelse og gode normeringer i kvalitetsdebatten, men også til at gå et skridt videre og diskutere nye former for kvalitet, ud fra tesen at samfundsmæssige satsninger på uddannelse og efteruddannelse af pædagogiske medarbejdere kan bringe dagtilbudskvalitet endnu længere. Det er her, VIDA-projektet placerer sig i bestræbelsen på at udvikle en intervention, som indebærer faglig, organisatorisk og uddannelsesmæssig fornyelse og innovation i de deltagende dagtilbud.

At VIDA-projektet således vedrører en vigtig samfundsmæssig problemstilling, lægger op til, at der satses indgående på at udvikle bud på kvalitet i dagtilbud på et forsknings- og et praksisniveau. På et forskningsniveau udvikles, afprøves og effektvurderes modeller for tidlig indsats, som det er udfoldet i VIDA-modelprogrammet (VIDA-Basis) og VIDA-forældreprogrammet (VIDA-Basis +). På et praksisniveau bidrager projektet til, at kommuner og dagtilbud, i højere grad end tilfældet er nu, får eksempler på og retningslinjer for, hvordan det er muligt at kvalificere arbejdet med udsatte børn.

Opsummerende er det generelle billede fra de omtalte amerikanske studier (se også VIDA-statusrapport 1, kap. 1 for uddybninger), at dagtilbud har vist positive langtidseffekter med hensyn til at fremme børns intellektuelle kompetencer og socio-emotionelle udvikling. Børn, der har deltaget i dagtilbud af høj kvalitet, øger faktisk deres uddannelsesmæssige, økonomiske og sociale livschancer og status, og der kan dermed konstateres samfundsmæssige gevinster (benefits) og personligt udbytte af den slags indsatser. En helt ny undersøgelse baseret på danske registerdata påviser som nævnt også langtidseffekter af universelle dagtilbud, som vi kender det fra danske (og nordiske) dagtilbud, og peger i den forbindelse på vigtigheden af uddannet personale.

På den baggrund bliver det centrale spørgsmål som nævnt, hvad det er, uddannelse og efteruddannelse af pædagogiske medarbejdere bidrager med og skal bidrage med i fremtidens dagtilbud? Svaret bliver ret enkelt, hvis vi baserer det på, hvad vi har forskningsbaseret evidens for, nemlig fornyelse af dagtilbud, så kvaliteten øges. Kvaliteten af dagtilbudspædagogikken er som påvist afgørende for effekt, og som vist både i HPA (Jensen et al., 2009) og i den nye undersøgelse af danske data, er uddannelse af medarbejdere afgørende i den forbindelse.

I tråd med disse resultater lægger VIDA-programmet op til, at professionelle uddannes til at designe og gennemføre kvalitetspædagogik ud fra viden og refleksion over hverdagens praksis sammenholdt med viden om barnets læring, leg, betydningen af positive sociale relationer, in- og eksklusion og læringsprocesser, der virker. Et eksempel kunne være morgensamlingen efter sommerferien, hvor børnene opmuntres til at fortælle om deres ferieoplevelser. Her risikerer barnet fra en udsat familie ikke at have noget 'relevant' at fortælle på lige fod med de andre børn. I stedet for at fortsætte med sådanne vanehandling og rutiner som 'morgensamlingen' vil VIDA fokusere på at uddanne professionelle, så de kvalificeres til at skifte denne, for nogle børn pinefulde, situation ud med andre løsninger. Det kunne fx være at lade alle børn fortælle om de fælles oplevelser, de har haft med hinanden i dagtilbuddet, og lave 'feriekasser' med oplevelser skabt i dagtilbuddet.

VIDA-programmet er således bygget op over tesen, at det er gennem uddannelse og efteruddannelse af pædagogiske medarbejdere, at kvalitet i dagtilbud som samlet organisation kan udvikles. Dette sker ud fra et perspektiv om organisatorisk læring. Organisatorisk læring defineres her med Elkjaer & Wahlgren (2006, 21) som en *"integral part of the practice of everyday organizational life and work. From this perspective, learning is not restricted to taking place inside individual*

minds, but instead is something that comes out of participation in organizational practices”.

Denne teoretiske tilgang til organisatorisk læring lægger op til at forstå læring som noget, der både foregår i det enkelte individ, udvikles gennem fællesskaber og gennem en omgivende kultur, der er åben for nytænkning, kreative ideer og en parathed til at sætte rutiner til diskussion (Elkjaer, 2003). Den organisatoriske læring forstås i VIDA som et resultat af, at pædagogiske medarbejdere i fællesskab italesætter, reflekterer over, stiller kritiske spørgsmål til og konstruerer deres forståelse af udsatte børns potentialer som nært knyttet til de praksisformer, der finder sted i dagtilbuddene. I VIDA-programmet lægges der op til, at de pædagogiske medarbejdere og ledere aktivt integrerer ny viden og refleksioner, som er igangsat på uddannelsen og i træningsforløb ‘hjemme’ i praksis, med den erfaringsbaserede viden og praksis, der finder sted i udgangspunktet. Endvidere lægges der op til, at VIDA afstedkommer refleksioner og nye overvejelser over bedre praksis i konkret form.

Dette læringsperspektiv betyder, at forstyrrelsen af tænkemåder, rutiner og vaner forstås som potentialer og er det udgangspunkt, som igangsætter organisatoriske læringsprocesser i dagtilbuddene. Som noget helt centralt opfattes lærende fællesskaber, etableret som kritisk refleksive team der allerede etableres i VIDA-uddannelsen, som det sted, læring og innovation tager afsæt i og udvikles.

Opsummerende bliver det helt centrale i VIDA-programmet, at de deltagende dagtilbud gennem uddannelse i systematisk kvalitetsarbejde og træning i praksis bliver i stand til at udvikle kvaliteten i dagtilbud (se også Jensen & Bremberg, 2011).

1.3 VIDA – BASERET PÅ INTERNATIONALE ERFARINGER OG TILPASSET EN SKANDINAVISK KONTEKST

På trods af forskelligt rettede indsatser og resultater efterlader den internationale forskning som vist løfterige resultater om, at udsatte børns kognitive og sociale udvikling kan fremmes, når der sættes ind fra tidligste alder. Et review over forskning i førskolens betydning for børn (Pianti et al., 2009) peger på, at der savnes udforskning af betydningen af den bredere kontekst, som den samfundsmæssige problemstilling om udsatte børn drejer sig om. Endvidere understreger reviewet, at der savnes udforskning af uddannelse af professionelle og dennes betydning for effektive indsatser.

Den internationale forskning giver således værdifuld inspiration for VIDA-interventionsprogrammet, men programmet må også tilpasses, hvis det skal kunne implementeres i et moderne velfærdssamfund som det danske. Samtidig er begrebet kvalitetsdagtilbud, som gennemgangen af den internationale forskning antydede det, diffust, og hele debatten om kvalitet baseres oftere på vanetænkning og 'tro' end på viden og vision. I den danske debat diskuteres kvalitet i dagtilbud således ud fra enten et struktur- eller et procesperspektiv – og ud fra holdninger til, hvad de pædagogiske medarbejdere 'bør' gøre bedre. I VIDA-projektet søges debatten bragt ud over den traditionstilgang, der ligger i de to perspektiver. På den ene side hvad de enkelte pædagogiske medarbejdere bør gøre bedre i hverdagen, hvorved frontpersonalet gøres eneansvarlige for kvalitet. På den anden side hvad systemet, dvs. det kommunale og politiske niveau, skal stille til rådighed, hvorved ansvaret helt og holdent fjernes fra det enkelte dagtilbud og den enkelte professionelle.

Hvis vanetænkningen skiftes ud med en diskussion om nye former for kvalitet baseret på en vision om, hvad dagtilbud skal kunne i et videns- og velfærdssamfund som det danske, så vil spørgsmålet snarere være: Om dagtilbuddet reelt bliver et sted, hvor uddannelse og dannelsesprocesser reelt starter og i sidste ende bliver et udbytte for alle børn i velfærdssamfundet. En konsekvens af disse perspektiver er, at VIDA på den ene side bygger videre på internationale erfaringer og på den anden side adskiller sig på visse punkter for at kunne tilpasses den aktuelle kontekst.

Det betyder, at:

VIDA-programmet er *sammenligneligt med internationale programmer* på følgende tre punkter:

- VIDA søger at fremme alle børns, herunder specifikt udsatte børns, socioemotionelle kompetencer (trivsel) og læring,
- VIDA-deltagere, dvs. ledere og pædagogiske medarbejdere, uddannes til og trænes gennem kurser, workshops og netværk i konkret at arbejde med ny viden og arbejdsmetoder og trænes i at arbejde målrettet og systematisk,
- Implementering af VIDA dokumenteres gennem effektmålinger baseret på et eksperimentelt design (RCT).

VIDA-programmet *adskiller sig fra internationale programmer* på følgende fem punkter:

- VIDA rettes mod almindagtilbuddet,
- VIDA dagtilbud er udtrukket tilfældigt,
- VIDA implementeres af dagtilbud, som er karakteriseret ved, at den organisatoriske læring skal finde sted i samarbejdet mellem uddannede pædagoger og ikke-uddannede pædagogiske medarbejdere,
- VIDA-dagtilbuddene udarbejder lokalt et konkret VIDA curriculum ud fra analyse af den aktuelle lokale situation (børnesammensætning, personaleforudsætninger, gældende praksis etc.),
- VIDA-uddannelsen sigter ikke alene mod at arbejde med børnenes, men også – og især – voksnes læring i det samlede dagtilbud.

VIDA-programmet er således et opgør med en traditionel forståelse af uddannelse og efteruddannelse af pædagogiske medarbejdere. Hvis uddannelse skal medføre, at professionelle selv bliver i stand til at reflektere og opstille nye mål og på den baggrund skabe udvikling (innovation), må hele tilgangen til uddannelse ændres. En traditionel vidensformidlende læringstilgang anses ikke for at være adækvat, når målet er at uddanne professionelle til at arbejde evidens- og vidensbaseret, kritisk reflektivt og til at kunne opstille nye kreative mål og løsningsmodeller baseret på analyser af praksis og teori omsat i praksis. Der henvises til VIDA-statusrapport 1 for uddybende beskrivelser af VIDA-programmets særlige kendetegn og principper.

VIDA-programmet bygger på den bagvedliggende filosofi, at medarbejdernes inddragelse i kvalificeringsprocesser via efteruddannelse og træning i praksis, er nøglen til reel og vedvarende fornyelse, dvs. innovation i dagtilbuddene. Den forskningsmæssige opgave bliver derfor at afsøge, om denne metode opnår positiv effekt målt på børns kompetenceudvikling (trivsel og læring). VIDA er på den baggrund bygget op omkring tre elementer, der ses som basale for at udvikle kvalitet ud fra et perspektiv om organisatorisk læring. Det drejer sig om viden, refleksion og fælles, målrettede og systematiske handlinger i det samlede dagtilbud.

1.4 VIDA-INTERVENTIONEN – ET KORT RESUME

Et centralt element i VIDA interventionen er et uddannelsesforløb, hvor deltagerne er væk fra praksis i alt syv gange hver anden uge i en periode i 2011 og i alt 9-10 gange i en periode hver anden uge i 2012. Dette suppleres af lederkurser om facilitering af læreprocesser tre hele dage (2011), som gentages tre hele dage året efter (2012) (se bilag 1 for projektets samlede tidsplan). Samlet set træner uddannelsen de professionelle, leder og en medarbejder fra hvert dagtilbud, i at arbejde målrettet og systematisk med de tre centrale elementer: viden, refleksion og handling.

Grundtanken bag dette er, at udvikling af kvalitet i dagtilbud må baseres på pædagogers uddannelse og kvalificeringsprocesser rettet imod innovation. Derved kommer dagtilbuddenes samlede læringsprocesser i fokus generelt (se også Jensen & Bremberg, 2011). Med dette omdrejningspunkt er VIDA et program, som udvikler og afprøver mulighederne i den organisatoriske læring. VIDA-interventionen bygger på en teori om, at læring ikke er noget, der alene foregår i det enkelte individ, men derimod foregår gennem udviklingsprocesser og i praksisfællesskaber. I VIDA lægges der vægt på tre dimensioner af læring: Den kognitive dimension (viden og refleksion), den følelsesmæssige dimension (drivkraft, motivation) og den sociale dimension, (samspil/handling i fællesskabet). Den første dimension tænkes udviklet ved at arbejde systematisk og målrettet med viden og refleksion på VIDA-uddannelsen. Den anden dimension tænkes udviklet gennem deltagerens oplevelse af et projekt, der giver mening, inddrager og involverer. Den sidste dimension, handlings- og samspilsdimensionen, forventer vi at se udfoldet, når deltagerne i VIDA reflekterer sammen, kommunikerer og videndeler om gældende praksis ud fra ny viden og på dette grundlag igangsætter handlinger rettet mod fornyelse af praksis.

VIDA-Basis-programmet satser på arbejdet med pædagogisk fornyelse med fokus på børns trivsel og læring, mens VIDA-Basis +- programmet satser på arbejdet med nye involverende forældresamarbejdsmetoder med fokus på forældres og dagtilbuds fælles satsninger på at fremme børns trivsel og læring.

Fælles for de to programmer er, at der i VIDA-interventionen ligger, at deltagerne lærer at arbejde vidensbaseret, dvs. teoretisk forankret, målrettet og systematisk med fokus på at styrke alle børns læring og trivsel gennem social inklusion samt forældreinddragelse på nye, involverende måder også baseret på nyeste teoretiske viden om forældreprogrammer. Derfor trænes på VIDA-uddannelsen og i

efterfølgende praksisforløb i at følge fælles retningslinjer, der netop er baseret på viden for at nå programmets mål på baggrund af det teoretiske socialpsykologiske perspektiv, der er anlagt i VIDA. Endvidere lægges der op til, at deltagerne selv arbejder med analyse og dokumentation af processer og resultater, hvilket også indgår på uddannelsens anden del.

I efterfølgende kapitler præsenteres resultater fra baseline om deltagernes forudsætninger for at arbejde med fornyelse af den pædagogiske praksis (kap. 2) og for at forny forældresamarbejdet i retning af mere involverende forældreaktiviteter (kap. 3). Desuden præsenteres resultater vedrørende børns kompetencer som udgangspunkt for de senere effektmålinger (kap. 4 og 5).

KAPITEL 2

UDGANGSPUNKT FOR FORNYELSE AF PRAKSIS UD FRA ET PERSPEKTIV OM ORGANISATORISK LÆRING

Bente Jensen & Ulrik Brandt

2.1 INDLEDNING

Dette kapitel redegør for forskningsspørgsmålet: Hvordan er dagtilbuddenes gældende praksis og forudsætninger forud for VIDA-projektet? Det udgør dermed et baseline-studie af deltagernes forudsætninger for at arbejde med organisatorisk læring (OL) og innovation, som VIDA-projektet lægger op til.

Som skitseret tidligere (kap. 1) lægger denne teoretiske tilgang op til at forstå læring som noget, der både foregår i det enkelte individ, udvikles gennem fællesskaber og gennem en omgivende kultur, der er åben for nytænkning, kreative ideer og en parathed til at sætte rutiner til diskussion. Innovation forstås som fornyelse, der sker i fællesskaber i den samlede organisation, gennem organisatorisk læring. Dvs., at ny viden og ændrede tænkemåder omsættes i kollektive handlinger, der bidrager til fornyelse. I undersøgelsen af VIDA-projektets fornyelsesprocesser, som sættes i gang på uddannelsen, forventes det, at såvel viden som nye arbejdsmåder med hensyn til refleksion, analyse og kritisk tænkning vil kunne omsættes i innovation, hvis en række forudsætninger hos den enkelte, hos ledelsen og i læringskulturen tilsammen gør det muligt at skabe læring, der fører til innovation. Vi vil således gennem projektet søge at afdække, hvordan transporten eller bevægelsen af individets nye tilegnede viden og de ideer (som finder sted på uddannelsen) foregår, fra det tidspunkt den enkelte tilegner sig ny viden, til at denne viden bliver organisatorisk integreret og institutionaliseret i kollektivt gældende praksisser i de deltagende dagtilbud.

Et litteraturstudie gennemført i forbindelse med VIDA-projektet (Brandt & Jensen, 2011) sammenfatter viden om, hvad der kendetegner dominerende forståelser af organisatorisk læring, og hvad der determinerer bevægelsen fra organisatorisk læring til innovation. Fokus i studiet var at identificere hvilke faktorer, der ifølge forskningen på området fremmer og hæmmer den organisatoriske læringsproces set i forhold til at skabe nye måder at handle på.

Mens forskningen præsenterer flere forskellige bestemmelser af organisatorisk læring, er der forholdsvis stor enighed om hvilke faktorer, der fremmer (og med omvendt fortegn hæmmer) organisatorisk læring og i sidste ende innovation. Følgende faktorer antages på baggrund af litteraturen at være af vital betydning, når man arbejder med organisatorisk læring og med transporten af viden fra et enkelt individ, til denne viden bliver til nye, kollektive praksisser i en organisation eller dens underafdelinger:

1. At der er en læringskultur i organisationen, som accepterer fejl og afprøvningen af nye ideer og viden,
2. At der gives støtte fra ledelsen til dette, indirekte gennem understøttende strukturer (regler, systemer etc.) og direkte gennem kommunikation omkring vigtigheden af dette fra leder til medarbejder,
3. At organisationens medlemmer er engagerede og har motivationen og tilliden til, at de kan få viden til at gælde på et organisatorisk niveau,
4. At organisatorisk læring ikke bliver en ensidig proces fra leder til medarbejder, men at medarbejderne bliver inddraget i OL-processen.

I baseline-analysen redegøres for deltagernes forudsætninger for fornyelse af praksis ud fra det anlagte perspektiv om organisatorisk læring. Det undersøges således, hvordan dagtilbuddene placerer sig i forhold til de nævnte faktorer.

Kapitlet er bygget op af et metodeafsnit, et afsnit med resultater vedrørende undersøgelsens population og deltagerkarakteristika, et afsnit med resultater om tre udvalgte nøgelfaktorer samt uddybende tematiske analyser af kvalitative data på baggrund af åbne spørgsmål i den bagvedliggende survey-undersøgelses spørgeskema. Der henvises til en række tabeller, som findes i rapportens bilag 2. Afslutningsvis opsummeres og diskuteres baseline-undersøgelsens resultater som afsæt og ramme for den videre undersøgelse af VIDA-programmets

omsætning i forandringer i praksis. For et kort resume af VIDA-interventionens opbygning henvises til kap. 1.4, mens mere uddybende beskrivelser af VIDA-interventionen og hele grundtanken bag uddannelseselementet kan læses i VIDA-statusrapport 1 (Jensen et al., 2011, kap. 2).

2.2 DESIGN OG METODISK GRUNDLAG

Forskningsdesignet for survey-undersøgelsen følger det overordnede spor fra VIDA-effektvurderingsdelen af børns kompetenceudvikling (se kap. 4 og 5). I denne survey af dagtilbuddenes gældende praksis er der spurgt til deltagernes rutiner med hensyn til at arbejde med læring og fornyelse på måder, som kan defineres inden for rammerne af et begreb om organisatorisk læring. Undersøgelsen er gennemført indledningsvis (baseline 2011) og gentages et år inde i forløbet (midtstatus 2012) og ved interventionsforløbets sidste faser (endline 2013). Undersøgelsen belyser således udviklingen i deltagerkarakteristika samt de tre temaer: 1) pædagogiske faktorer, herunder deltagernes brug af et teoretisk udgangspunkt, 2) ledelse og organisatorisk læring og viden samt 3) motivation for deltagelse i VIDA. Endelig er der i survey-undersøgelsen et sidste tema, som handler om forældreinddragelse. Resultater vedrørende forældreinddragelse kan læses i denne statusrapports kapitel 3.

Spørgeskemaet er bygget op omkring de nævnte temaer, som beskrives nærmere nedenfor:

Tema 1: *Pædagogiske faktorer.* Her er der spurgt til deltagernes opfattelse af, i hvor høj grad de mener, at deres pædagogiske praksis er målrettet og systematisk og teoretisk funderet. Temaet belyses ud fra en blanding af lukkede og åbne spørgsmål. Hattie (2008) demonstrerer i sit meta-review om faktorer af betydning for effekter i skolen, at læreres refleksion er en af de afgørende faktorer. Dette resultat forventes at kunne overføres til pædagogiske medarbejdere og ledere i dagtilbud. Det antages, at det at bygge sin praksis på en pædagogisk teori og arbejde målrettet og systematisk generelt og over for udsatte børn er et udtryk for deltagernes refleksion over praksis.

Tema 2: *Ledelse, organisatorisk læring og viden.* Her er dels anvendt gennemtestede instrumenter og dels spurgt til deltagernes rutiner ud fra spørgsmål konstrueret til denne undersøgelse med afsæt i en teori om læring, der inddrager både læringens individuelle, motivationelle og sociale aspekter (Illeris, 2006). De

kendte instrumenter, der er taget i brug, er for det første ledelsesbarometeret (Jensen et al., 2008), som tidligere er anvendt til longitudinelle studier af ledelse i Danmark. Ledelsesbarometeret opdeler ledelse i otte grundtyper: ledelse præget af 1) regler og direktiver, 2) holdninger og værdier, 3) overvågning og opfølgning, 4) anerkendelse og belønning, 5) samarbejde og medindflydelse, 6) selvstyre og selvledelse, 7) dialog og coaching og 8) ordrer og instrukser. I VIDA surveyen anvendes spørgsmålene fra ledelsesbarometeret til at få en indikation af hvilke typer ledelsesformer, der er de dominerende i VIDA-dagtilbud i udgangspunktet (baseline). Det andet instrument, der er taget i brug, er spørgsmål om dagtilbudslederes og medarbejderes rutiner og forudsætninger for at arbejde målrettet med læring i det samlede dagtilbud. Dette foregår ved hjælp af OLC-instrumentet (Organizational Learning Capacity), som er udviklet af Alegre & Chiva (2008). Bag OLC-instrumentet ligger en antagelse om, at en eksperimenterende læringskultur, risikovillighed, inddragelse af medarbejdere i beslutninger, fri kommunikation i organisationen og interaktion med omgivelser er vigtige determinanter for organisatorisk læring, som igen er forudsætningen for innovation. For det tredje er der spurgt til deltageres rutiner med hensyn til at tilegne sig og hente ny viden, anvende viden samt kilder til viden.

Tema 3: Den tredje tematik, der belyses, er *motivation*. Her er der for det første spurgt til den måde, deltagerne møder VIDA på. Denne dimension kan udtrykkes ved deltageres italesættelse af forventninger til VIDA. Der er spurgt til, om deltagerne forventer, at VIDA-projektet kan gøre en forskel for udsatte børn her og nu, på langt sigt (ind i skolen) og på længere sigt (videre frem i livet). Dette er spørgsmål, som tidligere er anvendt som indikatorer på medarbejderes indstilling til arbejdet med udsatte børn (Jensen, 2005). For det andet er der spurgt til deltageres motivation for at deltage i VIDA. Ifølge den anlagte læringsteori anses den italesatte motivation for at være indikation på drivkraft, og at det giver mening at arbejde med programmet, både for den enkelte medarbejder og hele organisationen.

Det samlede survey-spørgeskema er pilottestet og tilpasset efter feedback fra testdeltagere. Deltagere i survey-undersøgelsen er de ledere og medarbejdere, der deltager i VIDA-Basis-, VIDA-Basis +-uddannelsen samt en leder og medarbejder fra kontrol dagtilbud. Undersøgelsen gør det således muligt at sammenligne forudsætninger for organisatorisk læring og innovation i de tre grupper samt at undersøge, om der er forskelle mellem de tre interventionstyper (VIDA-Basis, VIDA-Basis + og kontrolgruppe) og mellem de deltagende kommuner. Data lægges

på Danmarks Statistik sammen med projektets samlede datasæt (børnedata og registerdata, se kap. 4 og 5) og er anmeldt til Datatilsynet.

Den deskriptive analyse kortlægger deltagernes forudsætninger (univariate analyser) og belyser, om randomiseringen er vellykket på institutionstypeniveau (bivariate analyser). Alle spørgsmål udsættes for statistiske test vedrørende signifikante forskelle mellem de tre grupper. De tilfælde, hvor forskellene er signifikante, trækkes frem. Også i forbindelse med kommuneforskelle trækkes signifikante forskelle frem. Kommunernes navne er slørede og kaldes Kommune X, Y, Z og Æ.

2.3 POPULATIONEN OG DELTAGERKARAKTERISTIKA

Survey-undersøgelsen er baseret på data samlet ind fra fire kommuner (Kommune X), (Kommune Y), (Kommune Z) og (Kommune Æ). Som nævnt indgår tre forskellige interventionstyper: VIDA-Basis, VIDA-Basis + og en kontrolgruppe. Tabel 1 giver en oversigt over svarprocenter og frafald for hver kommune, og tabel 2 viser kommunernes procentandel i hver interventionstype.

Tallene stammer fra deltagerlister, afkrydsninger ved fremmøde til undervisning samt opgørelser over ugyldigt udfyldte skemaer (med 'ugyldigt udfyldte' menes skemaer, hvor institutionsnavnet ikke er anført, og det ikke har været muligt at detektere, hvorfra skemaet stammer) pr. maj 2011. "Frafald" vil i det følgende blive benyttet om ubesvarede og ugyldigt udfyldte skemaer sammenlagt. Det ses, at svarprocenten er 84% for VIDA-Basis-dagtilbud, 93% for VIDA-Basis +-dagtilbud og 85% for kontroldagtilbud. Det fremgår også, at den samlede respondentgruppe er på 235 individer (ledere og pædagogiske medarbejder fra de udvalgte dagtilbud til hver interventionstype, i hver kommune).

Opdelt på interventionstyper tegner der sig følgende billede af især kommuneforskelle på frafald og svarprocenter: VIDA-Basis: Kommune Y har det største antal deltagere (N=61) samt det laveste frafald (8%). Omvendt forholder det sig med Kommune Æ, der har det største frafald med 24%. Samlet set har VIDA-Basis en svarprocent på 83%. Samme tendens viser sig i VIDA-Basis +- gruppen. Kommune X har 0% frafald, hvorefter Kommune Y følger med et frafald på 4%. Lige som før har Kommune Æ største frafald med 14%. Samlet set har VIDA-Basis + en svarprocent på 93% og således et noget mindre frafald end i VIDA-Basis-dagtilbud. I Kontrolgruppen viser flg. mønster sig: Kommune Æ har det største frafald (33%),

som følges af Kommune X (18%). Samlet set har kontroldagtilbuddene en svarprocent på 85%.

Med hensyn til svar fra lederne, fordeler svarene sig med 36 ledere (31%) i VIDA-Basis, 43 ledere (37%) i VIDA-Basis + og 35 ledere (31%) i Kontrolgruppen (se tabel 4). Når vi ser på fordelingen af pædagogiske medarbejdere i forhold til interventionstype, er der 33 pædagogiske medarbejdere i VIDA-Basis (38%), 32 i VIDA-Basis + (37%) og 22 (26%) medarbejdere i Kontrolgruppen, der har svaret. Fordelingen er altså nogenlunde ens på ledere og medarbejdere, undtagen i Kontrolgruppen, hvor lederne er i overtal. Når vi ser på fordelingen på kommuner er der en nogenlunde lige fordeling i antal svar helt generelt, idet Kommune X har 60 besvarelser, Kommune Y har 61 besvarelser, Kommune Z har 54 besvarelser, og Kommune Æ har 60 besvarelser.

Forudsætninger for VIDA-deltagelse og det videre implementeringsforløb tager udgangspunkt i deltagerens baggrund. I beskrivelsen af deltagerkarakteristika sættes der fokus på fire faktorer, som antages at have betydning for, at dagtilbud kan fremme børns læring og sociale udvikling.

Det drejer sig om 1) ansættelsesform, 2) alder, 3) køn og 4) efteruddannelse.

For det første viser det sig, at 57% af deltagerne er ledere, mens 43% er pædagoger (tabel 3 og 4). Kommunerne er ensartede på dette punkt, hvilket også var forventet, idet dagtilbuddene var blevet bedt om at udpege en leder og en pædagogisk medarbejder. Når der alligevel visse steder er lidt flere ledere, skyldes det lokale aftaler. I relation *til alder* fordeler hovedparten af respondenterne sig mellem 36-45 år (31%) og 46-55 år (38%). Det ses således, at de unge og ældre er mindst repræsenteret, mens størstedelen fordeler sig næsten ligeligt i midterkategoriene. Der er heller ikke her signifikante forskelle kommunerne imellem (tabel 5). Tabel 5 viser desuden en *markant skæv kønsfordeling* med en klar (ikke overraskende) overrepræsentation af kvinder (92%). Vi ser i forhold til kønsfordelingen ikke nævneværdig variation mellem kommuner eller interventionstyper.

Deltagerens *uddannelsesmæssige baggrund* fordeler sig sådan, at langt den overvejende del (95%) uanset tilhørsforhold til kommune og interventionstype har en mellemlang videregående uddannelse. Vi kan således konstatere, at den samlede deltagergruppe har stor ensartethed, hvad angår formel uddannelsesbaggrund. Set i forhold til kommuner, har Kommune Æ den største forekomst af responden-

ter med en lang videregående uddannelse over 4 år (11%), men forskellene er ikke signifikante.

Med hensyn til *deltagelse i efter- og videreuddannelse* inden for de sidste 12 måneder fordeler svarene sig i to lige store grupper (se tabel 6): En gruppe har ikke har taget efter- og videreuddannelse inden for de sidste 12 mdr., og en gruppe har taget efter- og videreuddannelse i dette tidsrum. Dette mønster genfinder vi uanset kommune og interventionstype. Tabellen viser, hvilke typer efter- og videreuddannelse VIDA-deltagere har deltaget i. De tre mest hyppigt forekommende er *interne kurser i kommunen* (65%), *konferencer, seminarer og temadage* (44%) og *diplomuddannelse i ledelse* (37%).

Tabel 6 viser, at i Kommune Z og Kommune Æ deltager hhv. 74% og 75% i *efter- og videreuddannelse gennem interne kurser*, mens deltagelsen for Kommune Y er 50%. Kommune Y repræsenterer den markant højeste forekomst af deltagelse i diplomuddannelser i ledelse set i forhold til de andre kommuner. I Kommune Y deltager 64% i diplomuddannelse for ledere, mens gennemsnittet er 37% i de andre kommuner, hvilket gør forskellen høj-signifikant ($p=0.002$). Vi kan således observere, at Kommune Y prioriterer diplomuddannelse i ledelse højt, mens det tilsyneladende på undersøgelsestidspunktet forholder sig anderledes for de øvrige kommuner.

Analysen viser også, at stort set alle (90%) angiver, at de selv har taget initiativet til at deltage i efter- og videreuddannelse, mens 67% svarer, at de har taget efter- og videreuddannelse på arbejdsgivers initiativ.

Med hensyn til at tage kurser på eget initiativ er besvarelserne fra Kommune Y forskellige i forhold til de øvrige tre kommuner ved, at Kommune Y har en næsten ligelig fordeling mellem eget initiativ (78,3%) og arbejdsgivers opfordring (75%). Da man kunne svare på flere muligheder, er den samlede procentandel over 100. I de øvrige tre kommuner følger fordelingen det generelle mønster. Forskellene er dog ikke signifikante.

Sammenfattende kan vi konkludere, at hvad deltagernes baggrund angår, ligner de tre deltagertyper: VIDA-Basis, VIDA-Basis + og Kontrolgruppen hinanden. Der er samme svarprocenter, ensartet fordeling mellem ledere og medarbejdere, alder, køn og uddannelsesniveaue og deltagelse i efter- og videreuddannelse. Evt. forskelle er ikke signifikante.

Anderledes forholder det sig med de fire kommuner. Her er påvist nogle forskelle på svarprocent, uddannelsesbaggrund og deltagelse i efter- og videreuddannelse, hvilket der tages højde for i efterfølgende procesudviklingsundersøgelser og i de senere effektanalyser. Det kan konkluderes, at VIDA interventionen forventeligt har forskellige betingelser i de fire kommuner.

2.4 TRE FAKTORER AF BETYDNING FOR LÆRING OG INNOVATION I DAGTILBUDDENE

Efterfølgende analyseres tre faktorer, som antages at have betydning for den måde, deltagerne indgår i og implementerer VIDA på.

Den første faktor *teoretisk og refleksionbaseret pædagogisk indsats* drejer sig om deltagerens opfattelse af, i hvor høj grad de mener, at deres pædagogiske praksis er målrettet og systematisk og teoretisk funderet.

Den anden faktor *ledelse, læring og viden* undersøges ud fra spørgsmål om, hvordan deltagerne tilegner sig viden og om deres adgang til og muligheder for at tilegne sig og finde den for dem relevante viden.

Den tredje faktor er den følelsesmæssige dimension af læringen, dvs. *drivkraft og motivation*, og den udtrykkes ved den måde, deltagerne italesætter deres forventninger til VIDA på.

For uddybende beskrivelse af de skalaer og spørgsmål, der er anvendt, henvises til afsnit 2.2.

Teoretisk og refleksionsbaseret pædagogisk indsats

Der stilles tre spørgsmål til den første faktor vedrørende, om der arbejdes ud fra en teoretisk og refleksionsbaseret indsats ud fra:

- 1) om deltagerne 'arbejder ud fra bestemte pædagogiske teorier' i dagtilbuddet generelt og over for udsatte børn,
- 2) om deltagerne 'arbejder målrettet og systematisk' med indsatser over for udsatte børn,
- 3) om deltagerne 'dokumenterer arbejdet med indsatser for udsatte børn'.

Derudover stilles en række åbne spørgsmål om, 'hvordan deltagerne vil karakterisere udsatte børn', og 'hvilken pædagogik, man anser for afgørende for arbejdet med udsatte børn'. Samlet set angiver det forudsætninger, som vi antager har betydning for den måde, man som deltager i VIDA-Basis/VIDA-Basis + arbejder med programmet på, implementerer det og forsøger at opnå varig fornyelse med langtidseffekter målt på børns udvikling.

Det første spørgsmål handler om, *hvorvidt der arbejdes ud fra bestemte pædagogiske teorier generelt – og mere specifikt i arbejdet med udsatte børn.*

En stor andel af deltagerne arbejder ud fra bestemte pædagogiske teorier generelt set (tabel 7). I alt 203 deltagere har besvaret spørgsmålet, og 59% af disse svarer ja til, at de 'arbejder ud fra bestemte pædagogiske teorier', mens 40% svarer nej til spørgsmålet, og 1,5% svarer 'ved ikke'. Der er ikke kommuneforskelle eller forskelle mellem interventionstyper, når der spørges generelt.

Spørges der derimod, om der arbejdes med *'pædagogiske teorier, når det gælder udsatte børn'*, ændrer mønsteret sig noget. Tabel 8 viser nemlig, at 43% svarer 'ja', 53% svarer 'nej', og 4% svarer 'ved ikke' (tabel 8). Der er tilsyneladende forskel på at arbejde med pædagogiske teorier generelt og i arbejdet med udsatte børn. Det er således mindre hyppigt at tage pædagogiske teorier i brug, når det gælder udsatte børn. På dette andet spørgsmål er der desuden signifikante forskelle på kommunerne. I Kommune X siger 66% ja til, at de arbejder ud fra bestemte pædagogiske teorier i arbejdet med udsatte børn, mens de andre tre kommuner fordeler sig nogenlunde ens med 35% i Kommune Y, 30% i Kommune Z og 37% i Kommune Æ. Forskellen er høj-signifikant ($P=0.007$).

Der er endvidere overraskende nok forskelle på de tre interventionstyper på dette område. Det ser ud til, at det er hyppigere i kontrol dagtilbud at arbejde ud fra bestemte teorier i arbejdet med udsatte børn end i interventions dagtilbud. Vi kan ikke vide, hvorfor der evt. er sådanne forskelle, men det kunne tolkes i retning af, at man i VIDA-dagtilbud opfatter det sådan, at det at arbejde med bestemte pædagogiske teorier skal relateres til et bestemt VIDA-baseret grundlag, og at dette grundlag ikke endnu er indarbejdet. Dette spørgsmål kan belyses mere indgående i en senere analyse af kvalitative interview, som er gennemført med alle ledere (sommer 2011) om de samme tematikker.

Det andet spørgsmål, som er belyst, drejer sig om, *hvorvidt der arbejdes systematisk og målrettet med indsatser for udsatte børn.*

I alt 201 deltagere har besvaret dette spørgsmål, og 58% svarer, at de i høj grad eller meget høj grad arbejder systematisk og målrettet med indsatser over for udsatte børn, mens 42% svarer i nogen grad/mindre grad. Her er ingen signifikante kommuneforskelle eller forskelle mellem interventionstyper (tabel 9a og b).

Et tredje spørgsmål drejer sig om, *hvorvidt deltagerne dokumenterer indsatser for socialt udsatte børn.*

Hovedparten, dvs. 73% af alle, svarer, at de dokumenterer indsatser, 22% svarer 'nej', og 5% svarer 'ved ikke' (tabel 10 a,b).

To kommuner skiller sig ud. I Kommune Y siger 91% ja til, at de dokumenterer indsatser, mens 71% i Kommune X siger ja til spørgsmålet. I de to sidste kommuner, Kommune Z og Æ, ligger andelen, der siger ja, på 66% og 59%. Sidstnævnte Kommune Æ adskiller sig endvidere ved en høj procentdel (13%), der siger 'ved ikke' sammenlignet med gennemsnittet på 5%. Kommuneforskelle på dette område er således signifikante ($p=0.002$), mens der ikke er signifikante interventionstypeskelle på dette spørgsmål.

Ledelse, kapacitet til organisatorisk læring og viden

Der stilles også en række spørgsmål til at belyse den anden faktor vedrørende deltagernes forudsætninger for at arbejde med organisatorisk læring og innovation. Det antages først og fremmest, at ledelse er af afgørende betydning for dagtilbuddets åbenhed over for og kapacitet til læring. Desuden antages det, at medarbejdernes tilgang til og muligheder for selv at være involveret og at arbejde med viden tilsammen er faktorer af betydning for arbejdet med VIDA-Basis-/VIDA-Basis +-uddannelsen og den videre implementeringsproces.

Analysen sætter fokus på: 1) ledelsesanciennitet og -erfaringer, 2) strategier i forbindelse med organisatorisk læring og 3) viden.

Lederanciennitet

I alt 99 har besvaret dette spørgsmål, hvilket vil sige kun lederne. Det typiske billede for lederne er, at de har en mellemlang (4-10 år) eller kort anciennitet. Der er ikke signifikante kommune- eller interventionstypeskelle (tabel 11a og b).

Lederanciennitet – før nuværende stilling

44% af deltagerne har ikke tidligere haft lederstillinger. Kommune Y er kendetegnet ved, at en stor andel ledere kun havde været ledere i få år. I denne kommune

var det kun en lille andel (12%), som ikke tidligere havde haft lederstillinger. Det kunne tyde på, at ansættelse af erfarne ledere har været af betydning. Heller ikke på dette spørgsmål er fundet signifikante forskelle mellem kommuner eller interventionstyper (tabel 12a og b).

Ledelsesformer

Der er under anvendelse af spørgsmål fra ledelsesbarometret (se afsnit 2.2) spurgt til anvendelse af a) regler og direktiver, b) holdninger og værdier, c) overvågning og opfølgning, d) anerkendelse og belønning, e) samarbejde og medindflydelse, f) selvstyre og selvledelse, g) dialog og coaching samt h) ordrer og instrukser.

Svarene kan kategoriseres i tre grupper. Ledelsens 'top fem' i de deltagende dagtilbud er at basere ledelsen på 1) samarbejde og indflydelse (99%), 2) holdninger og værdier (94%), 3) anerkendelse og belønning (82%) som ledelsesredskab og 4) dialog og coaching (80%) og 5) selvstyre og selvledelse (68%) (tabel 13). Kun en meget lille andel svarer, at de i høj grad eller meget høj grad anvender 'regler og direktiver' (8%) som ledelsesform eller 'overvågning og opfølgning'. 6% oplyser, at de i høj grad anvender denne form. Om 'anerkendelse og belønning' svarer 82%, at de i høj grad og meget høj grad anvender denne form for ledelse. Der kan ikke påvises forskelle mellem kommuner eller interventionstyper.

Resultaterne understøtter en antagelse, man kunne have, om, at en demokratisk ledelsesform er den fremherskende ledelsesform i dagtilbud. Men vi ser også tendenser til, at mere moderne ledelsesformer som selvstyre og selvledelse samt dialog og coaching også anvendes i mange af de deltagende dagtilbud – om end ikke så hyppigt som de klassiske varianter. Det vil være centralt at følge ledelsesformernes betydning både i forhold til implementering af VIDA-Basis/VIDA-Basis + og i forhold til senere effekter og herunder at undersøge sammenhænge mellem ledelse og børns udbytte.

Organisatorisk læringskapacitet og læringskultur

Baseret på OLC-instrumentet (se afsnit 2.2) undersøger vi en antagelse om, at en opmuntrende og eksperimenterende kultur, risikovillighed, inddragelse af medarbejdere i beslutninger, fri kommunikation i organisationen og interaktion med omgivelserne, er vigtige faktorer af betydning for organisatorisk læring (se tabel 14). Disse faktorer ses som vigtige at følge gennem udviklingsprocessen i VIDA fra baseline til afslutning. Efterfølgende præsenteres udvalgte centrale svar på OLC-instrumentets i alt 14 spørgsmål. Der er valgt de områder ud, som i analysen

har vist stærke signifikante forskelle mellem leder og medarbejderopfattelser af læring og læringsmiljøet.

En stor andel 63% af alle deltagere er 'enige' i, at man '*vover sig ud i nye ukendte områder*' (fx at bruge ny viden og metoder). Dog er det hyppigere ledere (71%), der svarer 'enig' til dette udsagn end medarbejderne (52%). Forskellen er signifikant ($p=0.004$).

Omkring halvdelen (52%) af alle deltagere er 'enige' i, at '*det er en del af dagtilbuddets arbejde, at man indsamler og diskuterer og afrapporterer, hvad der sker uden for dagtilbuddet*'. Også her er forskellene på ledere og medarbejdere signifikante ($p=0.039$).

Lidt under halvdelen (43%) af alle deltagere er enige i, at der er '*procedurer for, hvordan man modtager den viden, der kommer udefra*'. Der er en svag tendens til kommuneforskelle, idet der i Kommune Z er 60%, der fremhæver, at de er enige, men forskellene er ikke signifikante.

Med hensyn til at opleve '*at man opmuntres til aktiv interaktion med omgivelserne, fx andre dagtilbud, forældre, forvaltningen, uddannelsesinstitutioner etc*', svarer størsteparten af lederne (83%), at dette er tilfældet, mens kun en mindre andel (66%) oplever, at man opmuntres til aktiv interaktion. Videre viser det sig, at 13% af medarbejderne er direkte uenige i udsagnet, mens det kun gælder 4% af lederne. Forskellene er signifikante ($p=0.015$).

Stort set alle (97%) deltagere er 'enige' i, at '*man opmuntres til at kommunikere*', men igen er der signifikante forskelle på leder- og medarbejdersvar ($p=0.004$). Det er således mest lederne, der mener, at læringskulturen i dagtilbuddet kan karakteriseres som åben og lægger op til kommunikation, mens medarbejderne oplever det på en anden måde.

Samme mønster gentager sig på spørgsmålet om, hvorvidt '*lederne involverer medarbejderne*'. Hertil svarer 93% af lederne, at de er enige, mens det kun gælder 75% af medarbejderne. Igen er det tydeligt, at der er signifikante forskelle ($p=0,001$).

Endelig er der spurgt til, om medarbejderne føler sig '*involveret i beslutninger*', og igen er der forskelle på medarbejdere og ledere. Af de 85% 'enige' er der dobbelt så mange ledere som medarbejdere, der er enige. Der er tydelige, høj-signifikante

forskelle på lederes og medarbejderes opfattelse af situationen og mulighederne for læring og inddragelse ($p=0.000$).

Vi må konkludere på resultaterne vedrørende de signifikante forskelle mellem ledersvar og medarbejdersvar, at der er en udfordring her i relation til, om organisatorisk læring bliver en realitet. Den organisatoriske læring fordrer nemlig, at alle deltagere i organisationen involveres, oplever ejerskab, har en fælles følelse af en åben læringskultur etc.

Endvidere er der en tendens til, at kun omtrent halvdelen af dagtilbuddene deler ekstern viden med andre, og under halvdelen af dagtilbuddene har formelle procedurer for, hvordan man integrerer ny viden i dagtilbuddets praksisser.

Disse vigtige fund, især vedrørende for det første 'gabet' og mellem lederes og medarbejderes opfattelser af betingelser for organisatorisk læring for det andet lav grad af formelle procedurer for at integrere viden, følges op i de videregående analyser. Det antages at være helt centrale parametre at tænke med ind i analyser af implementering af VIDA, hvor et af de centrale principper netop går ud på at arbejde med at bringe teorier, viden og refleksion ind i praksis.

Viden

Det tredje spørgsmål, der belyses inden for samme tematik, drejer sig om, hvordan og hvorfra deltagerne tilegner sig viden. Ud fra spørgsmålet '*Hvorfra modtager du informationer om ny viden*', undersøges det, om viden er 'noget', man tilbydes eller selv indhenter og lader sig inspirere af. Det antages, at deltagelse, involvering og det selv at tage initiativer til at tilegne sig viden og læring er en af de vigtige drivkræfter i forhold til læring.

Tabel 15 viser, at topscorerne i forhold til, hvor deltagerne modtager informationer om ny viden, er '*egen læsning*', '*deltagelse i kurser*' og '*fra kolleger*' og '*fra ledere*'. Desuden viser tabellen, at 53% svarer '*fra forvaltningen*'. Der er påvist signifikante forskelle på kommunerne, og især Kommune Y skiller sig ud, ved at 40% svarer '*fra forvaltningen*', mens gennemsnittet er 53%. Forskellen er signifikant ($p=0,054$). Der er på dette punkt også signifikante forskelle på interventionstyper, idet flere end gennemsnittet (72%) af Kontrolgruppen oplyser, at de modtager ny viden fra forvaltningen.

Motivation som forudsætning for læring og arbejdet med VIDA-programmer

Den tredje faktor, motivation og forventninger til VIDA's betydning, er undersøgt ved at spørge til forventninger om, hvorvidt deltagelse i VIDA vil kunne gøre en forskel for udsatte børn, her og nu, på langt sigt (ind i skolen) og på længere sigt (videre frem i livet). Dertil er der spurgt direkte til deltagernes motivation for at deltage i VIDA.

Forventninger

Analysen viser, at 60% af deltagerne svarer positivt på, at VIDA-Basis/VIDA-Basis + vil gøre en forskel her og nu. 60% varer ja til, at projektet kan gøre en forskel i fremtiden (skolen), og 77% svarer ja, når det gælder på længere sigt (videre i livet) (Tabel 16a, b og c). Samtidig svarer mange også 'ved ikke' på dette spørgsmål. Således er der 15%, der svarer 'ved ikke' på, om VIDA-Basis/VIDA-Basis + kan skabe effekter på børns udvikling her og nu, 15% svarer 'ved ikke' i forhold til effekter, der varer ind i skolen, og 17% svarer 'ved ikke' til, om effekter kan opnås på langt sigt. Der er ikke kommuneforskelle eller signifikante forskelle på interventionstyper.

Disse svar antyder, at spørgsmålet om, hvorvidt man som dagtilbud kan gøre en forskel, er stort og måske vanskeligt. I undersøgelsen 'Kan daginstitutioner gøre en forskel?' (Jensen, 2005) sås lignende svar, som blev tolket i retning af, at medarbejderne kan opfatte problematikken som samfundsskabt og som sådan ikke noget, dagtilbuddet kan klare, eller at man selv oplever sig magtesløs over for problematikken. Den samme undersøgelse pegede endvidere på, at de forventninger, dagtilbudsmedarbejderne havde til dagtilbuddet, afspejlede deres forventninger til egne muligheder. Positive forventninger afspejlede således en grundlæggende tro på, at dagtilbuddet kan og skal gøre noget for udsatte børn, og hele den pædagogiske tilgang var innovativ og udviklingsrettet i dagtilbud, der grundlæggende troede på, at man kunne gøre en forskel.

Motivation

Med hensyn til deltagernes motivation for at deltage i VIDA-Basis/VIDA-Basis + oplyser 86%, at deres motivation er 'god eller meget god' (Tabel 17). Der er en tendens til, at Kommune Æ i højere grad end andre kommuner rapporterer om 'dårlig eller hverken god eller dårlig' motivation. Kommune Y adskiller sig omvendt ved, at der er en højere andel, der oplyser, at deres motivation er 'god eller meget god'. Forskellene er dog ikke signifikante.

Samlet set viser resultaterne en positiv motivation for deltagelse i VIDA, om end der er nogle faktorer, der kan se ud til at gribe hæmmende ind, som vi skal se efterfølgende i den tematiske analyse af åbne spørgsmål.

2.5 UDDYBNING VED TEMATISK ANALYSE

I denne del af kapitlet præsenteres resultaterne af analyser af de åbne svarkategorier i VIDA-survey-undersøgelsen. Vi vil især sætte fokus på viden og refleksion samt deltageres motivation for deltagelse. Som det blev påpeget i indledningen, forstår vi læring i dagtilbuddene som socialt og kulturelt forankret og som et fænomen, der orienterer sig mod ny viden. Vi ser i den tematiske analyse på dels den motivationelle dimension af læring og dels på, hvordan deltagerne forstår udsatte børn, og hvilken pædagogik de anser for afgørende for arbejdet med udsatte børn.

Formålet med den tematiske analyse er at uddybe vores viden fra den deskriptive analyse. Det skal understreges, at en tematisk analyse af åbne spørgsmål ikke kan afsløre, hvilken betydning den enkelte deltager tilskriver det givne svar. Man kan eksempelvis ikke spørge, hvad deltagerne mener med begrebet "inklusion", som vi antager, kan have forskellige betydninger. Alligevel vil en tematisk analyse vise konturerne af eller tendenser for grundforståelser eller holdninger til de stillede spørgsmål og hermed være med til at nuancere svarene fra de lukkede spørgsmål.

Analysen i denne del af kapitlet har ikke til formål at undersøge kommune- eller interventionstypesforskelle, som i det tidligere afsnit, hvorfor analysen udelukkende går på tværs af respondenternes svar.

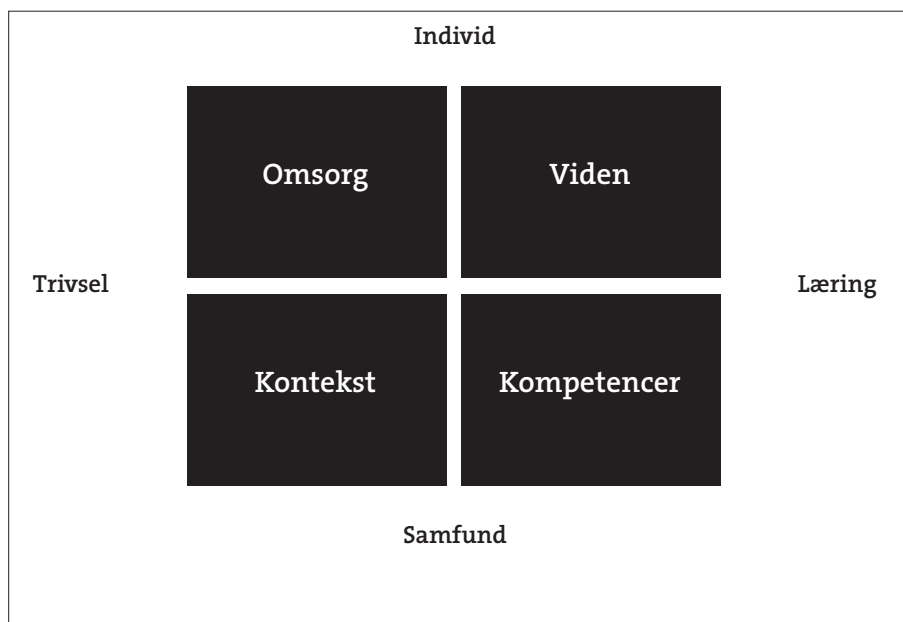
Videns- og refleksionsbaseret indsats for udsatte børn – forudsætninger

Det forventes, at deltagelse i VIDA-uddannelsen ændrer personalets handlinger i praksis over for børnene og giver dem nye muligheder. Det vil mere specifikt sige, at det forventes at der sker ændringer af deltageres viden og måder at reflektere over eksisterende praksis på, og der spørges i undersøgelsens åbne del til deltageres mening om, 1) hvad dagtilbud skal bibringe børn i dag, 2) hvordan udsatte børn kan karakteriseres, samt 3) hvilken pædagogik der er afgørende for arbejdet med udsatte børn.

Disse spørgsmål kobler sig tæt til de lukkede spørgsmål om, hvorvidt ‘man arbejder ud fra bestemte pædagogiske teorier i dagtilbuddet over for udsatte børn’, om deltagerne ‘arbejder målrettet og systematisk’ med indsatser over for udsatte børn, og hvorvidt man ‘dokumenterer arbejdet med indsatser for udsatte børn’ (se forrige afsnit).

Fire overordnede typologier viser sig i materialet (se fig. 1):

Figur 1. Hvad skal dagtilbud bibringe børn – fire typologier.



Den første typologi baserer sig på udsagn, der handler om, at dagtilbud skal bibringe børn *omsorg, nærvær, trivsel og tryghed*. I flere udsagn går disse fire ord igen, og ofte optræder ordene sammen. Den anden typologi tager udgangspunkt i, at dagtilbud skal give børn viden, og som det var tilfældet med den omsorgsorienterede typologi, så optræder ordet viden ofte sammen med udvikling og læring i datamaterialet. Vi vælger at betegne denne typologi for videnstypologien, som er gennemgående på tværs af kommuner i de åbne svar. Flere gange bliver viden og læring identificeret med kognitiv eller eksplicit viden, som deltagerne oplever støtter barnet i andre kontekster som fx skolen.

Den tredje typologi handler om, at dagtilbud skal bibringe børn *kompetencer*, som er et begreb, der er et tilbagevendende tema i de åbne svar. Kompetencer dækker her over primært tre typer eller forståelser af kompetence hos respondenterne, som er de hyppigst forekommende: 1) Handlekompetence, 2) Sociale kompetencer og 3) Kompetencer i generel forstand. Der skelnes i den tematiske analyse mellem viden og kompetencer som typologier i materialet, da de ofte ikke sammenkobles af respondenterne, hvorfor det antages, at der er forskel i den betydning, begreberne tillægges. Der er i datamaterialet en tendens til, at kompetencebegrebet dækker over noget, børnene kan gøre i verden her og nu og i fremtiden. Kompetencer indeholder et handlingsperspektiv ved at sammenbinde og anvende viden, holdninger, værdier, meninger etc., mens viden er noget, børnene har tilegnet sig i et mere kognitivt baseret perspektiv.

Endelig er der en fjerde typologi i materialet, som handler om, at dagtilbud skal understøtte et *miljø*, der er i stand til at skabe grundlag for sociale relationer og at skabe en form for socialisering af barnet ind i fællesskaber og grupper. Vi betegner denne typologi for kontekst, hvilket dækker over relationer børnene imellem og mellem voksen og barn. Der vil naturligvis være en del overlap i betydning mellem de tidligere nævnte sociale kompetencer og fællesskaber, idet man kan sige, at grundlaget for at kunne deltage i fællesskabet er, at barnet besidder sociale kompetencer. Men alligevel mener vi, at der er en distinktion mellem de to begreber, idet den sociale kompetence binder sig til individet, mens fællesskabet er en social kategori, der kobler sig til den kontekst, børnenes aktiviteter udspiller sig i. Hermed handler den fjerde typologi om at skabe en kontekst, hvor sociale relationer kan udvikles, og et inkluderende læringsmiljø.

Det skal understreges, at de fire grundtyper er udtræk fra de svar, hvor typologierne hos flertallet optræder sammen. Der forekommer dog rene typologier, hvor nogle deltagere svarer, at børn skal bibringes tryghed eller alene skal have viden og læring. Det ses ofte i datamaterialet, at fx viden og læring optræder sammen med tryghed og kompetencer. Konteksten eller det at skabe relationer optræder ofte sammen med sociale kompetencer og omsorg. Hos et fåtal af deltagerne optræder alle fire typologier sammen.

Figuren organiserer de fire typologier i forhold til, om de skal forstås som noget individuelt eller samfundsmæssigt forankret, og om det handler om at skabe trivsel eller om læring. Viden skal forstås som en størrelse, børn tilegner sig, og som kobler sig til individet, der bærer viden med sig ind i andre sammenhænge

fx fra dagtilbud til skole. Endvidere har viden et specifikt læringsmæssigt perspektiv, da det er noget, barnet skal bruge til at løse udfordringer og opgaver.

Omsorg er ligesom viden en kategori, som kobler sig til det enkelte individ. Omsorg er individuelt orienteret, men har ikke på samme vis et direkte performativt sigte. Det drejer sig mere om at skabe udgangspunkt for at kunne fungere og føle sig sikker på sig selv som individ i verden. Kontekst kobler sig ligesom omsorg til den baggrund, barnet handler i, og danner baggrundsvilkår for, at det kan fungere som menneske. Omvendt er konteksten forankret i et samfundsmæssigt perspektiv, men danner som omsorg og trivsel baggrundsvilkår for barnets udvikling. Kompetencer ligner til dels viden, da begge sigter mod at løse opgaver og udfordringer i livet og dermed også er stærkt relateret til læring. Kompetencer kobler sig dog ikke direkte til individet, da kompetencer netop udfolder sig i forskellige sociale sammenhænge og derfor får et mere kollektivt orienteret mål.

De fire typologier danner grundlag for at forstå og kunne forklare den baggrund, som viden og refleksioner over udsatte børn tager afsæt i.

Deltagerne spørges videre om, *hvordan de vil karakterisere udsatte børn*. Svarene på dette spørgsmål former sig forholdsvis ensartet. To overordnede mønstre viser sig i besvarelserne. For det første svarer majoriteten, at et fundamentalt karakteristikum for et udsat barn er barnets baggrundsvilkår. Baggrundsvilkår skal her forstås som noget kontekstuel og socialt betinget, fx at forældre er arbejdsløse, har lavt uddannelsesniveau (hvis færdiggjort uddannelse overhovedet), lever i fattigdom, er syge, i skilsmisse, i sorg etc. Dette kan illustreres med følgende to typiske udsagn:

‘Udsatte børn er børn, der har forældre, som er arbejdsløse, ingen uddannelse... eller børn fra (uansvarlige) skilsmisser.’

‘Udsatte børn handler for mig om mange forskellige faktorer, som spiller ind, men generelt set nok om børn, som for en tid har det svært eks. skilsmisse eller børn af forældre, som for en tid ikke magter at tage hånd om børnene på en omsorgsfuld måde, som skaber trivsel for det enkelte barn.’

En stor del af besvarelserne udtrykker endvidere, at et udsat barn er karakteriseret ved at have udviklingsmæssige og mere individuelt orienterede udfordringer. Udfordringerne kan være af både fysisk og psykisk art, som det fremgår af følgende udsagn:

'Udsatte børn, er børn der ikke følger barnets normale udvikling og derfor har særlige behov og brug for ekstra støtte, og uanset hvilken baggrund de kommer fra... manglende social udvikling, kognitiv udvikling, sproglig udvikling og lignende. Børn med handicaps/diagnoser og børn, som "ikke passer ind" nogen steder.'

Disse to typer af mønstre er bedst repræsenteret i de åbne svar og retter sig altså mod at karakterisere et udsat barn ud fra de kontekstuelle vilkår på den ene side og ud fra individuelle vilkår på den anden side (baseret på fysiske eller psykiske diagnoser). Vi ser således to overordnede forståelser af udsatte børn, som er grundlagt på enten de kontekstuelle forhold, primært forstået som familien, eller individuelle specifikt udfordrende forhold. Foruden de beskrevne mønstre i svarene, ser vi også undertemaer: En tematik, som optræder i svarene, er, at udsathed kan variere tidsmæssigt, hvorfor det i den tematiske analyse betegnes 'periodemæssig udsathed'. Følgende udsagn udtrykker periodemæssig udsathed:

'Børn, der udskiller sig fra andre, har "noget" med sig i kort eller længere periode. Det er børn, der i en periode under de rammer, de er i, ikke trives og har brug for hjælp.'

Ofte fremstår dette udsagn som en generel karakteristik, at alle børn er udsat i perioder af deres børneliv. Hermed fremtræder en forståelse af og refleksion over udsathed som en tilstand, børn kan være i i forskellige perioder af deres liv. I materialet kobles disse udsagn med dødsfald, skilsmisser etc., som netop er karakteriseret ved at være hændelser af periodemæssig karakter.

Et andet undertema i forbindelse med de kontekstuelle vilkår er sprog og kulturbaggrund. I datamaterialet refererer svarene under dette tema til tosprogede børn og familier med anden etnisk baggrund. Ofte hænger denne karakteristik sammen med de kontekstuelle karakteriseringer af udsatte børn. Et typisk svar er følgende:

'Hos os er børn ikke udsatte, men de kan være i en udsat position, hvis man ikke indgår i fællesskaber, ikke besidder evnerne til at eksperimentere, udvikle og udforske sig selv og sine omgivelser.'

Det er muligt at observere markante forskelle på, hvordan deltagerne italesætter udsatte børn. Der er besvarelser, der antyder, at nogle deltagere ikke mener, at definitionen i VIDA-projektet på sammenhængende vis dækker "udsathed". I forlængelse heraf påviser analysen et andet interessant fænomen, nemlig at udsathed også kan gælde børn fra familier, hvor uddannelsesniveaue er højt, og

den årlige indtægt tilsvarende er høj, men hvor de pågældende forældre ikke har tid til at være sammen med deres børn grundet prioritering af arbejdsliv. Der tales her om en anden slags udsathed, som kan findes i socialt og økonomisk mere privilegerede familier end dem, der i VIDA defineres som socialt udsatte. Men det overordnede mønster er, at udsathed af deltagerne karakteriseres ved enten konteksten eller en individuel omstændighed.

Hvis vi går videre til det relaterede spørgsmål, der handler om, hvilken pædagogik deltagerne i VIDA-projektet anser for afgørende for arbejdet med udsatte børn, så ser vi igen to hovedtemaer i størstedelen af svarene.

For det første svarer deltagerne, at det helt afgørende for arbejdet med udsatte børn er at arbejde med anerkendelse eller anerkendende pædagogik. Det må formodes, at der er en sammenhæng mellem anerkendende pædagogik og en bestemt pædagogisk teori (fx ICDP), som kan genkendes i nogle af svarene. Det er utydeligt, hvad der mere specifikt menes med den form for anerkendende pædagogik, som nævnes. For det andet bliver begrebet "inklusion" eller inkluderende pædagogik også nævnt af hovedparten af deltagerne som i det følgende udsagn:

'En pædagogik der er inkluderende. De voksne skal kunne møde barnet, hvor det er, og skabe rammer for at behandle børnene ens, ved at behandle dem forskelligt.'

I forbindelse med det andet tema – det inkluderende – er der et undertema, som kaldes ressourcebaseret pædagogik. Inklusion optræder i svarene hyppigt sammen med ressourcebaseret pædagogik, hvorfor det antages, at de dækker over samme indhold. Det inkluderende perspektiv i svarene indebærer, at en afgørende pædagogik er, at man i dagtilbud ser på børns kompetencer og ressourcer og på denne baggrund inkluderer dem i børnefællesskabet med det, de kan bidrage med. Man kan med afsæt i denne forståelse se en stærk kobling mellem det anerkendende mønster og inklusion. I svarene optræder et tema mere, når man skal svare på, hvad der er afgørende for arbejdet med udsatte børn. Dette tema handler om struktur, og der ses en tendens hos nogle til, at det er vigtigt at skabe en organisering for udsatte børn, som har en forudsigelig struktur.

På baggrund af ovenstående tematiske analyse kan fundene opsummeres i følgende pointer:

Grundlæggende ses fire forståelser af, hvad dagtilbud skal bibringe børn, som spænder mellem:

- viden,
- omsorg,
- kompetencer og
- udviklende kontekst.

De primære karakteriseringer af udsatte børn sker ud fra henholdsvis:

- barnets kontekstuelle vilkår eller
- udfordringer af fysisk eller psykisk karakter.

Det afgørende for arbejdet med udsatte børn fordeler sig i to hovedtendenser i materialet:

- anerkendende pædagogik er afgørende, inkluderende pædagogik er af vital betydning.

De to sidstnævnte tilgange virker sammenhængende, og der ses kun få afvigelser fra disse tendenser. I nogle besvarelser bliver betydningen af en fast struktur understreget som vigtig i arbejdet med udsatte børn.

Motivation for VIDA

Som demonstreret tidligere antages det, at motivationen for deltagelse i VIDA spiller en afgørende rolle for, hvordan interventionen implementeres og i sidste ende vil få effekt.

Motivationen er repræsenteret i den måde, den enkelte deltager møder VIDA på, og kan også udtrykkes ved den måde, deltagerne italesætter deres forventninger til VIDA på. I spørgeskemaet er der derfor stillet spørgsmål til forventninger til, om deltagelse i VIDA vil kunne gøre en forskel for udsatte børn her og nu, på langt sigt (ind i skolen) og på længere sigt (videre frem i livet). Dette følges op af et åbent spørgsmål, hvor deltagerne har mulighed for at uddybe deres svar om motivation for at deltage i VIDA-projektet. De åbne spørgsmål viser tre gennemgående mønstre: 1) dårlig motivation, 2) mellemgrad af motivation og 3) god motivation. Udsagn, der udtrykker en udpræget positiv motivation over for deltagelse i VIDA-projektet.

Figur 2. Motivationsformer.

MOTIVATION	UDSAGN
Dårlig motivation	<p>Har jo ikke selv valgt at deltage. VIDA definitionen på udsatte børn passer ikke på vores institution.</p> <p>Min motivation er p.t. ikke i top. Jeg føler, at meget af projektet er meget svævende. Kom med nogle handlemuligheder/ værktøjer til at komme rigtigt i gang!! Virker heller ikke som om, at alle bag projektet ved helt, hvad der skal ske.</p> <p>I vores dagtilbud har vi p.t. ingen børn, som vi vil definere som socialt udsatte ud fra VIDA-definitionen, så derfor skal der lige nu bruges krudt på at få projektet til at give mening.</p>
Mellemsgad af motivation	<p>VIDA-projektet er et rigtig godt og meget interessant projekt, som er meget spændende at deltage i. Dog er dette rent tidsmæssigt et dårligt tidspunkt at deltage i... min motivation ville givet være meget større, hvor projektet havde fundet sted på et andet tidspunkt.</p> <p>Motivationen ville være bedre, hvis der var afsat tid til, at jeg kunne fordybe mig i materialet og måske læse noget af den ekstra litteratur, der er foreslået.</p> <p>Tidspunktet for projektet passer dårligt ind i institutionens planer. Vi har i vores kommune ikke selv valgt dette projekt. Det blev ikke solgt godt nok.</p>
God motivation	<p>Jeg synes, at projektet er meget relevant i forhold til det område, hvor jeg/vi arbejder, nemlig et område hvor der er mange socialt udsatte børn og tosprogede børn. Det giver desuden en fælles faglig viden i hele institutionen - og en fælles platform for det videre arbejde.</p> <p>Jeg synes det, er utrolig spændende at bidrage til en forskning, hvor jeg håber resultatet bliver meget positivt i forhold til børnenes mestring af deres liv. Jeg vil gerne videreudvikle på vores pædagogiske praksis, hvis jeg kan se, at børnene og forældrene får udbytte af det.</p> <p>Synes generelt, det er godt med efteruddannelse/ny viden. Godt at møde kolleger fra andre institutioner og udveksle viden.</p>

Analysen peger på, at der er overvægt i udsagn, der udtrykker god motivation. I figur 2 fremstilles tre udsagn, der karakteriserer hver sin motivationsgrad. De udvalgte udsagn stammer fra alle fire kommuner.

De to yderpunkter – god og dårlig motivation – er i svarene uden de store variationer. Enten udtrykker den pågældende person fra et givent dagtilbud, at personen har en god eller dårlig motivation. Derimod ser vi variation i mellemformen i alle kommunerne, hvor det er interessant at observere, at der er en tendens til en specifik type mellemform i hver enkel kommune.

Den typiske mellemform indikerer, at man er motiveret, men at motivationen bliver *hæmmet af omstruktureringer på dagtilbudsområdet*. Det er uklart, hvad omstruktureringerne består i, men ifølge nogle udsagn fra en kommune handler det især om fusioner mellem dagtilbud. Nogle udsagn knyttet til mellemformen er karakteriseret ved, at deltagerne mener, at de har *begrænsede ressourcer og tid* til at deltage i VIDA-projektet på måder, så de kan realisere målene i VIDA, som de virkelig ønsker.

En anden tendens i mellemformen er, at nogle deltagere mener, at målene i VIDA-projektet er uklare og dermed gør en realisering af VIDA problematisk. Dette kombineres med nogle få udsagn, som udtrykker, at VIDA-projektet er presset ned over det pågældende dagtilbud. Man føler sig således *ikke inddraget i beslutningen om at deltage i VIDA-projektet*.

Sammenfattende peger denne del af analysen på, at der er overvægt i udsagn, der udtrykker god motivation. De to yderpunkter – god og dårlig motivation – optræder overvejende rene, mens vi ser variation i mellemformen blandt deltagerne.

2.6 DISKUSSION OG KONKLUSION

Vi har set fra forskningen, at der er forholdsvis stor enighed om, at de her undersøgte faktorer vedrørende ledelse, læring og motivation er af betydning for, om læring fremmer varige fornyelser, og innovation bliver en realitet. Det, der forventes at blive afgørende for implementering af VIDA, er, om arbejdet medfører organisatorisk læring ved, at transporten af viden fra et enkelt individ, der deltager i VIDA-uddannelsen, bliver til nye kollektive praksisser i en organisation eller dens underafdelinger.

I det følgende samles og diskuteres denne undersøgelses hovedresultater med vægt på at opsummere forudsætningerne set i lyset af begrebet om organisatorisk læring.

Opsummerende svarer størsteparten af deltagerne (60%), at de arbejder ud fra bestemte pædagogiske teorier, men omvendt viser dette tal jo også, at 40% ikke arbejder på basis af et teoretisk grundlag.

Med hensyn til ledelse ser det ud til, at lederne selv lægger stor vægt på demokratiske ledelsesformer, inddragelse, anerkendelse og dialog. Men når det kommer til betingelser for organisatorisk læring, må det konkluderes, på den ene side at lederne på hovedparten af dimensionerne har en meget ens fordeling, idet de fleste er enige i de afgivne udsagn om læring i organisationen. På den anden side er påvist en række markante forskelle mellem lederes og pædagogiske medarbejderes opfattelse af forudsætninger for, om der eksisterer eller skabes en læringskultur i dagtilbuddet. Der er således forskel på svarene vedrørende, om man bruger ny viden og involverer medarbejderne i vigtige beslutninger. Lederne er mere enige i, at dette sker end medarbejderne. Desuden er et vigtigt fund, at der er lav enighed (43%) omkring, at man har formelle procedurer for at modtage og anvende viden udefra. Der er således nogle store udfordringer i arbejdet med ledelse af læring i dagtilbuddene i udgangspunktet. Et af de helt centrale punkter i arbejdet med at udvikle læring gennem VIDA vil være, om lederne bliver i stand til at udvikle redskaber og teknikker til at sikre inddragelse af medarbejdere, at skabe og organisere en fælles og åben læringskultur og støtte medarbejderne i at arbejde målrettet og systematisk med opgaven, som ligger i VIDA-Basis og VIDA-Basis +.

Det kan konkluderes, at der er en overordnet positiv forventning til og motivation for VIDA-projektet blandt deltagerne. Analysen peger på, at der kan være forskellige forhold, der forstyrrer eller mindsker motivationen og dermed implementeringen af VIDA. Det drejer som om 1) omstruktureringer i kommunen, 2) manglende ressourcer og tid og 3) en oplevelse af ikke selv at have valgt at deltage. Hovedindtrykket er dog generelt set god motivation og gode forventninger til VIDA. Gennem analyser af kvalitative interview, som er gennemført (sommer 2011) med samtlige ledere, vil vi kunne sige mere om sådanne fund, og dette tages op i en senere publikation (VIDA-statusrapport 3). Med hensyn til ledelsesformer understøttedes vores umiddelbare hypotese om, at dagtilbuddenes ledere lægger vægt på en demokratisk ledelsesform frem for at være autoritær, præget af kontrol og overvågning. Interessant er det, at den demokratiske ledelsesform

suppleres af nyere former som 'selvledelse' og 'coaching', hvilket viser, at det rene fælles projekt suppleres af tilgange til ledelse, som noget der også er rettet mod det individuelle aspekt i dagtilbuddene.

Det kan konkluderes på baggrund af den første del af analysen, at der er en række potentialer, men også barrierer til stede, for at processen fra at VIDA-viden hos den enkelte deltager på uddannelsen bliver kollektivt gældende i organisationen og omsat i handlinger. Videregående analyser vil i den forbindelse sætte fokus på, hvordan uddannelsen omsættes, og specifikt se på ledelsens rolle i arbejdet med at få VIDA-læring integreret i den samlede organisation på måder, så organisationens medlemmer (alle medarbejdere i dagtilbuddet) fastholder eller videreudvikler motivationen og oplever tillid til, at de kan få viden til at gælde på et organisatorisk niveau.

Sammenfattende giver analysen anledning til at overveje, hvordan VIDA videre frem kan skabe effektive, forpligtende organisatoriske læreprocesser med udgangspunkt i de afdækkede deltagerforudsætninger.

I udgangspunktet er det for hovedparten af dagtilbuddene ikke rutine at arbejde målrettet og systematisk med teori omsat i praksis, hverken generelt eller over for udsatte børn. I anden del af VIDA-uddannelsen er der lagt op til at arbejde endnu mere med fælles mål og retningslinjer, dvs. nogle mere håndfaste, strukturerede og forpligtende forløb i organisationerne. Eksemplerne fra de kvalitative svar omkring dårlig, mellem og god motivation viser, at der ligger nogle fortællinger indlejret heri, som vil være centrale at belyse gennem videregående analyser af faktorer, der fremmer og hæmmer implementering. Overordnet afspejler svarene, at deltagerne veksler mellem drift og udvikling. Skal organisatorisk læring blive praksis i dagtilbuddene, er det som nævnt væsentligt, at dagtilbudslederne arbejder på at få ophævet sådanne skel og gør udvikling til en del af den måde, som organisationen arbejder pædagogisk på. Denne analyse suppleres med data om de samme tematikker fra uddybende kvalitative interview med henblik på at komme tættere på information om proces og konkrete praksisændringer i interventionsdagtilbuddene. Disse interview er gennemført med ledere fra samtlige deltagende dagtilbud (sommer 2011) og suppleres af yderligere information om ledelses- og praksisudviklingsprocesser. Sidstnævnte analyser falder uden for formålet med nærværende publikation, men præsenteres i VIDA-statusrapport 3 (2012).

Der sættes i næste del af VIDA-uddannelsesforløbet fokus på lederes arbejde med videre udvikling af organisatorisk læring og innovation i dagtilbuddene. Forskningsmæssigt bliver opgaven under inspiration af Prugsamatz (2010) fortsat at undersøge læringsprocesser frem imod innovation ud fra antagelsen, at læringsmotivation, dynamik i de lærende fællesskaber (team) i organisationen og en forpligtende samt understøttende organisatorisk kultur har stor indflydelse på, om der kan foregå/ikke foregå organisatorisk læring.

KAPITEL 3

UDGANGSPUNKT FOR FORNYELSE AF FORÆLDREINVOLVERING VED VIDA-BASIS +-PROGRAMMETS START

Peter Berliner & Dorte Kousholt

3.1 INDLEDNING

Dette kapitel redegør for, hvordan forældresamarbejdet i de undersøgte institutioner prioriteres og tilrettelægges ved VIDA-Basis +-programmets start. Det udgør dermed et baseline studie, hvor forældresamarbejdet er undersøgt gennem et spørgeskema sendt til samtlige deltagende dagtilbud (dvs. både VIDA-Basis, VIDA-Basis + og Kontrolgruppen). Spørgeskemaundersøgelsens samlede design og metodiske baggrund er beskrevet nedenfor. Kapitlet præsenterer resultater vedrørende forældresamarbejdets karakter, omfang og prioritering i de deltagende dagtilbud. Derudover foretages en sammenlignende analyse af interventions typer og kommuner i forhold til forældreinvolvering. Kapitlets samlede tabelmateriale findes i statusrapportens bilag 3.

VIDA-Basis +-programmet retter sig mod at uddanne ledere og pædagoger til at medinddrage forældre i forhold til at forbedre børns læring og trivsel. Målet er at kvalificere forældresamarbejdet i dagtilbuddet, både generelt og i forhold til udsatte familier. I den del af følgeforskningen, der omhandler VIDA-Basis +, er det overordnede forskningsspørgsmål: Hvordan realiserer dagtilbuddene intentionerne i VIDA-Basis +-programmet, og hvad fremmer og hæmmer forældreinddragelse i denne proces? I kapitlet vil vi derfor kort berøre den tænkning, der ligger bag VIDA-Basis +-programmet.

Det er centralt for VIDA konceptet, at det retter sig mod det almene forældresamarbejde. Der tænkes altså ikke på en særlig indsats for udsatte forældre, men på en bred indsats, der fokuserer på generelt at forbedre forældrenes muligheder for

at styrke børnenes udvikling og trivsel i samarbejdet med de pædagogiske medarbejdere i dagtilbuddet. Opgaven bliver at inddrage udsatte forældre på nye måder – men i det almene forældresamarbejde. Derfor er det relevant at rette blikket mod samarbejde mellem forældre og pædagogiske medarbejdere og se på almene dilemmaer og muligheder. En central baggrund for, at der er kommet stigende fokus på forældres og pædagogiske medarbejders samarbejde, er, at børns hverdagsliv igennem de sidste par generationer har forandret sig (Dencik, 1999; Dencik et al., 1992). Et børneliv i dag leves på tværs af daginstitution og hjem, og derfor foregår børns udvikling på tværs af mange forskellige sammenhænge (Hedegaard, 2003; Højholt, 2001). Disse forskellige steder møder børn forskellige voksne og ikke mindst andre børn, som de indgår i relationer med, og som på forskellige måder har betydning for deres udvikling. Børnene skal finde ud af at forbinde deres hverdagsliv de forskellige steder og skabe sammenhæng og mening på tværs (Fleer & Hedegaard, 2010; Kousholt, 2011).

Børnenes sammensatte liv betyder, at de voksne omkring dem får en opgave i forhold til at se ud over deres egen sammenhæng – der hvor de selv møder børnene – og tænke deres eget bidrag til børnenes udvikling i forhold til, hvad andre parter vil og gør (Singer, 1993). Det betyder, at der er sket store forandringer i forhold til, hvad det vil sige at være forælder (Sommer, 2004). Man kan sige, at den moderne forældreopgave rækker ud over hjemmets og familiens privathed og ind i dagtilbuddets rum. Institutionens dagligdag og relationen til de pædagogiske medarbejdere rummer både muligheder og begrænsninger i forhold til at varetage denne opgave (Kousholt, 2005; Røn Larsen, 2005). Dagtilbuddet kommer på den måde til at udgøre betingelser for, hvordan forældre kan realisere deres forældreopgaver. Forældre og pædagogiske medarbejdere har forskellige opgaver i forhold til børnenes udvikling og derfor også nogle gange forskellige perspektiver på deres udvikling. Det er centralt her, at betingelserne for børnenes trivsel og udvikling skabes i samspillet mellem dagtilbuddet og familien.

Samspillet mellem børnene i børnehaven (dagtilbuddet) har været et centralt opmærksomhedsfelt i nyere nordisk pædagogisk og psykologisk børneforskning (Gulløv, 1999; Ellegaard, 2004; Højholt, 2008; Kousholt, 2011; Røn Larsen, 2004; Strandell, 1999). Kvalitative studier peger på, at netop de sociale dynamikker mellem børnene er centrale for at forstå børnenes sammensatte hverdag og dermed betydningsfulde i forhold til at udforske børnenes liv på tværs af steder. Børnenes fællesskaber fremstår dermed som en central nøgle til at forstå forbindelser mellem dagtilbud og hjem set fra børnenes ståsted (Kousholt, 2008; 2011).

I denne kontekst er spørgsmålene vedrørende forældresamarbejde i spørgeskemaundersøgelsen udformet. Der er endvidere foretaget en sammenligning med forældreprogrammer, der har vist en særlig effekt for udsatte børns kognitive og sociale udvikling (Søgaard Larsen et al., 2011). Der er også foretaget en sammenligning med resultater af kvalitative studier af andre former for forældresamarbejde. Disse studier har undersøgt, hvordan forældrene oplever at deltage i forskellige former for forældreinddragende tiltag.

Målet i forældreinvolveringen i VIDA – både som almene forældrearrangementer og som specielle programmer for forældre til udsatte børn – er at fremme børnenes kognitive, sociale og emotionelle udvikling, sikre dem bedst mulig trivsel, samt at de på langt sigt i livet klarer sig godt. I det teoretiske grundlag for VIDA-Basis + er der peget på resiliens som en samlende betegnelse for børns parathed til at møde nye udfordringer. Resiliens betegner en kapacitet til at tilpasse sig til og udvikle sig under udfordringer og modgang. Forskningen viser, at resiliens udvikles i et system, der omfatter barnet, institutionen, familien og nærmiljøet (Ungar, 2008; 2010; Berliner, Larsen & de Casas Soberón, 2011; Berliner & de Casas Soberón, 2011). Derfor er forældresamarbejdet et vigtigt element i udviklingen af resiliens, da det kan understøtte et sammenhængende og støttende opvækst- og læringsmiljø omkring barnet. For at give alle børn bedst mulige betingelser er det centralt, at alle forældre oplever mulighed for at deltage i forældresamarbejdet – inklusive forældrene til udsatte børn. Det er endvidere vigtigt, at forældrene deltager aktivt og bidrager til at skabe et godt opvækstmiljø for alle børn i dagtilbuddet.

Kvalitative studier (Berliner & Kousholt, 2011) peger på, at forældrene er glade for og har udbytte af forældresamarbejde, der er karakteriseret ved følgende: (1) det bygger på en positiv, anerkendende dialog omkring styrkelse af forældrekompetence inden for bestemte områder; (2) forældrene inviteres til at deltage i et fællesskab af forældre – alle forældre, inklusive udsatte forældre, kan have udbytte af at blive integreret i et fællesskab omkring forældreopgaver; (3) de inddrager forældrene (og ofte hele familien) i aktiviteter sammen med børnene i dagtilbuddet og i hjemmet.

Som en del af VIDA-projektet er der foretaget en forskningskortlægning baseret på 13 interventioner med dokumenteret positiv virkning i relation til inddragelse af udsatte forældre (Søgaard Larsen et al., 2011). Disse 13 interventionsstudier fokuserer på, hvordan inddragelse af forældre til de 0-6-årige kan bidrage til at

styrke børnenes udviklingsmuligheder. De forskellige interventioner har varierende længde og fokuserer på børn på forskellige alderstrin inden for gruppen 0-6-årige. Programmerne kan deles op i to typer ud fra deres fokus. Én gruppe fokuserer især på kognitive færdigheder og en anden især på sociale færdigheder. De kognitivt orienterede interventioner består i vejledning af forældrene i at varetage aktiviteter inden for læsning, skrivning og matematik. De socialt orienterede interventioner består i at give forældrene redskaber til at støtte og udvikle sociale færdigheder hos barnet. I disse programmer sker styrkelsen af forældrenes redskaber gennem en åben læringsproces, der omfatter refleksion sammen med pædagogen både individuelt og i grupper. I forskningskortlægningen blev følgende fællestræk ved de effektive programmer fundet: (1) forældrene modtager undervisning i de aktiviteter, de skal udføre sammen med børnene, og har mulighed for at reflektere over disse i grupper med andre forældre – grupperne ledes af en eller flere pædagogiske medarbejdere; (2) gennem forældreaktiviteter i dagtilbuddet og ved hjemmebesøg har de pædagogiske medarbejdere mulighed for at supervisere og vejlede forældrene i de programrelaterede aktiviteter i hjemmet og kan yde supervision og give forklaringer på stedet; (3) der ydes praktisk hjælp til deltagelse i forældremøderne, herunder transport, børnepasning og forplejning; (4) der foregår en fortløbende evaluering af processen gennem måling af omfanget af udførte programaktiviteter i hjemmene, så det vides, i hvor høj grad disse udføres (Søgaard Larsen et al., 2011).

De interventioner, der viste sig at have en positiv effekt, var alle baseret på en videnskabelig tilgang til de metoder, der var taget i anvendelse over for de grupper (børn, forældre, personale), der deltog i interventionerne. Et andet kendetegn var, at såvel pædagogiske medarbejdere som forældre fik træning i og fortløbende støtte til at udføre konkrete udviklingsaktiviteter sammen med børnene, såvel i dagtilbuddet som i hjemmet. En del af programmerne supplerer disse specifikke aktiviteter med en bred interventionstilgang, som inddrager flere og andre forhold end forældre-barn-relationen. Interventionerne var bygget op omkring en styrkelse af forældrenes egne forudsætninger og forældrekompetencer, da disse ses som en vigtig forudsætning for barnets indlærings- og udviklingsmuligheder. En særlig markant faktor i alle de effektive programmer var, at de inddrog forældrene som meget tydelige aktører i gennemførelsen af aktiviteterne – i et tæt samarbejde med dagtilbuddet. Forskningskortlægningen viser endvidere, at de interventioner, der har en positiv effekt på børns læring og kompetenceudvikling, samtidig opbygger et fundament, så børnene fremadrettet klarer sig bedre både uddannelsesmæssigt og som borgere, der kan holde sig fri af misbrug og kriminalitet. Et andet vigtigt element er, at interventionen omfatter aktiviteter

for både børn, pædagogiske medarbejdere og forældre. Endvidere viser forskningskortlægningen, at de effektive interventioner har fokus på at skabe en resourceorienteret og inkluderende læringskultur i dagtilbuddet og i hjemmet. En sådan kultur skabes ved at lægge vægt på de ting, man kan (ressourcer), og de ting, der lykkes (kompetencer), i stedet for at finde og påpege fejl og mangler hos barnet og dets forældre.

Målet på tværs af de undersøgte forældreprogrammer er at styrke forældres kompetencer til at træne specifikke færdigheder hos barnet samt bredere set til at støtte barnets sociale kompetencer, herunder at barnet kan løse problemer på en ikke aggressiv måde og kan indgå i og bidrage konstruktivt til sociale fællesskaber. Gennem fælles refleksioner ved møder og i forbindelse med konkrete aktiviteter støttes refleksive læreprocesser, hvor nye ideer og handlemuligheder opstår. Disse læreprocesser er knyttet til konkrete aktiviteter.

Forskningskortlægningen viser hvilke typer af interventioner, der har dokumenteret effekt, men giver ikke nogen viden om, hvordan effekten skabes eller opstår. De amerikanske forældreprogrammer er desuden iværksat i en anden samfundsmæssig kontekst end den danske. Forskningskortlægningen giver derfor ikke mulighed for at opstille detaljerede retningslinjer for, hvad VIDA-Basis +-forældreinvolvering skal bestå i, men kan fungere som inspiration til aktiviteter, der har bidraget til en dokumenteret effekt i andre sammenhænge.

3.2 DESIGN OG METODISK BAGGRUND

Baseline undersøgelsen vedrørende VIDA-Basis +-forældreprogram (VIDA-Basis +) er en survey-undersøgelse (se kap. 2 for yderligere beskrivelse), der belyser institutionernes forældresamarbejde ved VIDA-programmets start. Målet er dermed at beskrive, hvordan forældreinvolveringen har været tilrettelagt op til programmets start.

For at sætte denne baseline blev der indarbejdet en særlig sektion om forældresamarbejde i det spørgeskema, som den samlede survey-undersøgelse bygger på. Spørgsmålene i VIDA-Basis +-sektionen blev udarbejdet på baggrund af den forskningskortlægning, der er foretaget af evidensbaseret viden internationalt inden for tidlig indsats (Søgaard Larsen et al., 2011), samt den oversigt over kvalitative studier, som blev udarbejdet (Berliner & Kousholt, 2011). Spørgsmålene blev pilottestet i tre institutioner og dækker fem områder. Spørgsmålene samlet

set giver et indblik i, hvordan dagtilbuddene prioriterer og tilrettelægger forældresamarbejde ved VIDA-Basis +-programmets start:

1) Der spørges til hvor ofte, der er henholdsvis fælles og stuevis forældrearrangementer i dagtilbuddet, samt hvor mange forældre der deltager. Begrundelsen for disse spørgsmål er en formodning om, at der er forskel i effekt af forældreinvolveringen alt efter antallet af forældrearrangementer. Endvidere spørger vi i denne del af spørgeskemaet om, hvor mange forældre der har deltaget i det sidste forældrearrangement. Deltagelsesgraden er et pejlemærke for hvor stor en del af forældrene, der opnås kontakt med gennem disse arrangementer. Deltagelsesgraden giver dermed et indtryk af hvor stor en del af forældregruppen, der er involveret i forældresamarbejdet.

2) Der spørges til, hvor ofte bestemte typer af forældrearrangementer forekommer, nemlig forældremøder, café-eftermiddage, faglige foredrag samt arbejdsdage. Sådanne arrangementer formodes at være særligt hyppigt forekommende – ifølge den foreløbige information vi har fra dagtilbuddene i VIDA-programmet. Der spørges endvidere til, hvilke andre typer af forældrearrangementer, dagtilbuddene arrangerer. Der spørges også om hvilke arrangementer, der har størst tilslutning fra forældrenes side. Baggrunden for disse spørgsmål er et ønske om at vide, hvordan forældresamarbejdet er organiseret, samt hvordan forældrene prioriterer deres deltagelse. Spørgsmålene har som formål at afdække graden af forældreinvolvering.

3) Der spørges til, hvad lederne finder særligt vigtigt i forældresamarbejdet i dagtilbuddet. Spørgsmålene dækker fire specifikke områder: (1) formidling af viden og informationer til forældrene, (2) debat og fælles refleksioner med forældrene, (3) aktiv forældreinvolvering (i dagtilbuddets dagligdag og/eller i særlige arrangementer og (4) at skabe kontakt mellem forældrene indbyrdes. Endvidere er der mulighed for at afkrydse 'andet' og angive, hvori det består. Disse spørgsmål angår samlet, hvordan dagtilbuddene aktuelt organiserer deres forældresamarbejde.

4) Der spørges til tre aspekter af dagtilbuddenes forældresamarbejde: 1) i hvor høj grad der arbejdes systematisk og målrettet med forældresamarbejde om indsatser for udsatte børn, 2) i hvor høj grad det er muligt at inddrage alle forældregrupper i samarbejdet, samt 3) i hvor høj grad der samarbejdes med forældrene om at skabe et støttende læringsmiljø for barnet både i dagtilbud og hjem. På disse tre spørgsmål er der fem mulige svar (med yderpunkterne 'i meget høj grad' og

'gør det ikke'). Disse tre områder er valgt ud fra vores viden om betydningsfulde faktorer i forhold til at skabe forældresamarbejde, der fremmer børns lærings- og udviklingsmuligheder. Denne viden er baseret på de ovenfor nævnte kvalitative og kvantitative undersøgelser.

5) Der spørges til sidst til hvor meget formel uddannelse og træning, dagtilbudene giver medarbejderne inden for området forældresamarbejde. Begrundelsen for dette er en ide om, at kurser og træning er et udtryk for en prioritering af dette område og for en generel kompetenceopbygning og -vedligeholdelse, der vil have indflydelse på forældresamarbejdet.

Som supplement til survey-målingen er der gennemført kvalitative interview med alle de deltagende dagtilbuds ledere om, hvad de finder væsentligt, og hvordan de organiserer forældresamarbejdet både generelt og med særligt henblik på udsatte børn. Resultaterne af denne del af undersøgelsen vil blive fremlagt i Statusrapport 3.

3.3 FORÆLDRESAMARBEJDE I DAGTILBUDDENE – EN OVERSIGT

I de fleste af de dagtilbud, der deltager i VIDA, rummer forældresamarbejde aktiviteter som forældremøder, arbejdsdage, foredrag og forældrekonsultationer. Derudover inviteres forældrene typisk til sommerfester, jule- og fastelavnsmøder og lignende sociale arrangementer. Der er ligeledes mange arrangementer, hvor omdrejningspunktet er, at børnene skal vise deres forældre et produkt, de har lavet eller øvet (teater, udstillinger). De arrangementer, hvor børnene viser noget, de har skabt, tiltrækker mange forældre. Endvidere nævnes det, at mange forældre deltager i arbejdsdage og i fester.

Der er relativt få arrangementer, der har et fagligt indhold i form af oplæg om og/eller diskussioner af børns opvækst- og udviklingsmuligheder og forældrenes og institutionens rolle heri. De svar, der er givet på, "hvad institutionen finder vigtigt i forældresamarbejdet", peger dog på, at dette til en vis grad sker konkret i forbindelse med den daglige dialog med forældrene.

Det ses endvidere, at de aktiviteter, der inddrager forældrene, finder sted i dagtilbuddet eller ved fælles udflugter. Det betyder, at fællesaktiviteterne for det meste ikke omfatter besøg i hjemmene eller på forældrenes arbejdspladser, uddan-

nelsesinstitutioner eller fritidsaktiviteter. De sociale aktiviteter i dagtilbuddene er mere orienterede mod samvær end mod egentlige programmer for udvikling af kognitive og sociale kompetencer.

Spørgeskemaundersøgelsen viser, at der er en stor gruppe af forældre, der deltager i forældresamarbejdet, men også, at det er en udfordring at få alle forældre til at deltage i forældresamarbejdet. Spørgeskemaundersøgelsen giver ikke svar på, hvorvidt forældre fra udsatte familier deltager mere eller mindre i samarbejdet. Endvidere ser vi, at arrangementerne kun i begrænset omfang omfatter aktiviteter, som forældrene forpligter sig på at udføre sammen med børnene i hjemmet eller i institutionen. Endelig er der meget få aktiviteter, der styrker hele familiens deltagelse i lokalsamfundets tilbud.

3.4 OMFANG OG PRIORITERINGER I FORÆLDRE-SAMARBEJDET

I spørgeskemaundersøgelsen spørges der til hvor mange fælles (dvs. for alle børn og forældre) arrangementer, der afholdes årligt i institutionen (se tabel 1 i bilag 3).

Det ses, at de fleste institutioner afholder fælles forældrearrangementer to til fem gange om året. En ud af ti institutioner afholder kun et fælles forældrearrangement om året, og ligeledes en ud af ti afholder seks til ti sådanne arrangementer om året. Institutionerne angiver, at gennemsnittet for forældredeltagelse til det sidst afholdte arrangement ligger på 61%, men med en forholdsvis stor spredning. Det betyder, at der er knapt 40% af forældrene, der ikke deltog i det sidste arrangement for forældre. Nogle forældrearrangementer har en meget høj deltagelsesprocent og andre en meget lav.

Der afholdes endvidere arrangementer for forældre stuevis, hvilket vil sige arrangementer, der omfatter forældre til børn på en bestemt stue eller enhed i dagtilbuddet (se tabel 2 i bilag 3). Lige lidt over halvdelen af deltagerne svarer, at de har stuevise forældrearrangementer nul til en gang om året, mens cirka 40% angiver, at de har sådanne arrangementer to til fem gange om året. 4% af institutionerne har arrangementer af denne type seks til ti gange om året.

Der er i spørgeskemaet spurgt til fire konkrete former for forældreaktiviteter (forældremøder, cafe-eftermiddage, faglige foredrag, arbejdsdage)(se tabel 3). Af

tabellen fremgår det, at 98% af institutionerne afholder forældremøder. Arbejdsdage og andre aktiviteter med forældreinddragelse afholdes i omkring 65% af institutionerne. De øvrige aktiviteter ligger noget lavere i omfang, da under halvdelen af institutionerne har cafe-eftermiddage og/eller faglige foredrag. Under andre aktiviteter nævnes hovedsageligt jule- og sommerfester samt fællesspisning og forældre kaffe. De øvrige aktiviteter er næsten alle inden for det, der kan sammenfattes som socialt samvær. Der er altså tale om sociale aktiviteter uden et egentligt programsat lærings- eller udviklingsmål.

Deltagerne blev ligeledes i et åbent tekst-spørgsmål spurgt om hvilke aktiviteter, der tiltrak flest forældre, dvs., hvor flest forældre deltog. Svarene gengives her, nævnt efter den hyppighed, de optrådte med. De sociale arrangementer med størst fremmøde er: (1) julearrangementer, sommerfest, fællesspisning, fremvisning/udstilling/optræden; (2) arbejdsdage; (3) børn-forældre arrangementer, arrangementer for hele familien, forældre kaffe, bedsteforældredag, café-eftermiddag og (4) legedag, fastelavnsfest, markedsdag. De fagligt betonedede arrangementer med størst fremmøde er: (1) forældremøder, (2) foredrag, (3) familiegruppe, konsultationer. Endvidere nævnes det, at aktiviteter, der er arrangeret af forældre, bestyrelsesmedlemmer eller af forældreforeninger, har stor tilslutning.

Institutionerne blev spurgt, hvad de fandt særligt vigtigt i forældresamarbejdet. Der var i spørgeskemaundersøgelsen angivet fire specifikke områder: (1) formidling af viden og informationer til forældrene, (2) debat og fælles refleksioner med forældrene, (3) aktiv forældreinvolvering (i institutionens dagligdag og/eller i særlige arrangementer) og (4) at skabe kontakt mellem forældrene indbyrdes. Derefter var der et åbent spørgsmål, hvor de kunne angive andet, der var særligt vigtigt i forældresamarbejdet (se tabel 4 i bilag 3). 4/5 af institutionerne finder, at formidling af viden og informationer til forældrene er vigtigt. 2/3 af institutionerne peger på debat og fælles refleksion sammen med forældrene som særligt vigtigt. Ligeledes 2/3 finder, at aktiv forældreinvolvering er særligt vigtig i forældresamarbejdet. Dvs., at cirka 1/3 af institutionerne finder, at disse to punkter er mindre betydningsfulde i forældresamarbejdet. Lidt over halvdelen af deltagerne finder det særligt vigtigt, at institutionen bidrager til at skabe kontakt mellem forældrene indbyrdes og på den måde bidrager til at opbygge sociale netværk for de voksne omkring børnene. Dvs., at lige under halvdelen finder, at dette er af mindre betydning.

Punktet andet giver mulighed for at nævne andre prioriteringer i forældresamarbejdet. Under dette punkt nævnes især en anerkendende tilgang til forældrene

samt forskellige former for dialog med og indsats i forhold til udsatte børn, hvor der kan arbejdes med en tidlig indsats og særlige støttemuligheder. Endvidere nævnes det, at det er vigtigt, at forældrene er trygge og får viden om det, der foregår i institutionen. Institutionerne blev spurgt om, i hvor høj grad de (1) arbejder systematisk og målrettet med forældresamarbejde om indsatser for udsatte børn, (2) involverer alle forældregrupper i forældresamarbejdet, og (3) samarbejder med forældrene om at skabe et støttende læringsmiljø i hjem og dagtilbud (fordelingen af svarene i procent fremgår af tabel 5 og 6). Der er 10%, der angiver i mindre grad eller slet ikke at arbejde systematisk og målrettet med forældrene om indsatser over for udsatte børn. 26% gør det i nogen grad, 36% gør det i høj grad, og 27% gør det i meget høj grad. Det betyder samlet, at der er et klart fokus på indsatsen for udsatte børn. Spørgeskemaundersøgelsen giver ikke viden om, hvordan denne indsats tilrettelægges. Beskrivelsen af sådanne indsatser rummes i de kvalitative interview, der er gennemført med lederne af alle medvirkende dagtilbud (VIDA-Basis og VIDA-Basis +) og vil være et fokus i forskningen fremover.

Institutionerne angiver, at det gennemsnitlige fremmøde ved sidste forældrearrangement var 61%. Dvs., at 39% af forældrene ikke mødte op til det sidste forældrearrangement. Det er ikke nødvendigvis de samme 39%, der hver gang ikke møder op, men samlet set peger det på, at der er en gruppe forældre, der kun i mindre grad inddrages i det netværk af forældre, som omkring 50% af institutionerne ser som en vigtig del af forældresamarbejdet. Det fører endvidere til, at disse forældres indsigt i dagtilbuddets arbejde bliver mindre og dermed også deres mulighed for at deltage i den dialog og debat, som 66% af institutionernes ledere finder vigtig.

I forhold til inddragelse af alle forældregrupper i forældresamarbejdet svarer 45% af institutionerne, at det er muligt i nogen grad, og 12% svarer, at det kun er muligt i mindre grad. 10% af institutionerne svarer, at det i høj grad er muligt at inddrage alle forældregrupper. Disse svar synes ligeledes at pege på, at der er en relativt stor gruppe forældre, der ikke deltager i forældresamarbejdet.

De kvalitative interview vil give viden om, hvilke forældre der typisk deltager i arrangementerne, og om der er særlige grupper af forældre, der aldrig eller kun meget sjældent deltager. Institutionernes svar på spørgeskemaundersøgelsens spørgsmål viser, at der er muligheder for samlet set at øge andelen af aktivt involverede forældre.

Størsteparten af institutionerne (90%) er interesserede i at samarbejde med forældrene om at skabe et støttende læringsmiljø for børnene både i dagtilbud og hjem. 75% svarer, at de i nogen grad eller høj grad samarbejder med forældrene om et støttende læringsmiljø. 16% svarer, at de gør det i meget høj grad. Knapt 10% af institutionerne svarer, at de ikke eller i mindre grad samarbejder med forældrene om at skabe et støttende læringsmiljø for barnet både i dagtilbud og hjem. Der er således et udbredt samarbejde med forældrene om at skabe et støttende læringsmiljø for børnene. Samtidig må det formodes, at ikke alle forældre deltager i dette samarbejde, da der som fremhævet tidligere er en stor andel af forældre, der ikke deltog i sidste forældrearrangement. 13% af institutionerne angiver, at de har haft kurser om forældresamarbejde inden for de seneste fem år. Dermed er andelen af institutioner, der har deltaget i kurser om forældresamarbejde, relativt lav (se tabel 7).

Det kan dermed konkluderes, at det aktuelle forældresamarbejde i institutionerne især er organiseret som forældremøder, foredrag, arbejdsdage og sociale arrangementer med en hyppighed på typisk 2,5 arrangementer om året (se tabel 8). Andelen af forældre, der møder op, er svingende, men der angives et gennemsnit på 61% ved sidste forældrearrangement. Det er en udfordring for institutionerne at få alle forældre til at deltage i arrangementerne. Institutionerne prioriterer det at give forældrene informationer højt, mens det at involvere forældrene i debat og dialog prioriteres lidt lavere. Institutionerne prioriterer ikke i særlig høj grad at skabe kontakt imellem forældrene. Institutionernes svar angiver en tydelig ambition om at skabe forældresamarbejde om udsatte børn med de forældre, der deltager.

3.5 SAMMENLIGNENDE ANALYSER: TYPE- OG KOMMUNE-FORSKELLE

I dette afsnit beskrives dels fordelingen af svarene mellem de tre interventions-typer (VIDA-Basis, VIDA-Basis + og Kontrolgruppen), der indgår i undersøgelsen, dels beskrives forskelle mellem kommunerne. Der er her i alt svar fra 70 VIDA-Basis-dagtilbud, 76 VIDA-Basis +-dagtilbud og 58 kontrolgruppe-dagtilbud. I denne del af undersøgelsen indgår dermed i alt 204 dagtilbud (se også kap. 2).

Helt overordnet kan det konstateres, at der ikke er betydningsfulde forskelle mellem dagtilbuddene i de tre grupper (VIDA-Basis, VIDA-Basis + og Kontrolgruppen). De mindre variationer, der kan identificeres mellem interventionstyperne,

er ikke signifikante. Derimod viser der sig på nogle områder signifikante forskelle mellem de fire kommuners forældreinvolvering ved VIDA-projektets start.

I det følgende gennemgås de mindre forskelle mellem de tre interventionstyper, undersøgelsen viste. Der er mindre forskelle mellem typerne VIDA-Basis, VIDA-Basis + og Kontrolgruppen med hensyn til antal fælles forældrearrangementer og stuevise forældrearrangementer. Samlet ser vi, at forældremøderne er den hyppigste aktivitet i forældresamarbejdet i både VIDA-Basis, VIDA-Basis + og Kontrolgruppen. Der ses små forskelle mellem interventionstyperne, idet Kontrolgruppen har lidt flere café-eftermiddage og arbejdsdage.

Der er nogen forskel mellem interventionstyperne med hensyn til institutionernes opfattelse af, hvad der er særligt væsentligt, idet VIDA-basis + ligger lavere med hensyn til at skabe debat og refleksion, især i forhold til Kontrolgruppen (se tabel 9).

Fordelingen af svarene mellem de tre grupper i forhold til, hvordan der arbejdes med at inddrage forældrene i samarbejdet om at støtte udsatte børn, fremgår af tabel 9, 10 og 11. Der er små forskelle mellem interventionstyperne, idet 5% af VIDA-Basis +-institutionerne ikke har forældresamarbejde omkring udsatte børn, og yderligere 8% kun har det i nogen grad. Kontrolgruppen ligger lidt højere end de øvrige grupper med hensyn til at inddrage alle forældregrupper i samarbejdet. Dette er interessant, idet netop inddragelsen af alle forældre i samarbejdet fremstår som en udfordring for dagtilbuddene. Det ses endvidere, at VIDA-Basis +- ligger lidt lavere end Kontrolgruppen og VIDA-Basis-gruppen i kategorierne 'i høj grad' og 'i meget høj grad'. I forhold til andelen af kurser om forældresamarbejde ses der ikke nogen forskelle mellem interventionstyperne.

I det følgende gennemgås forskelle mellem de fire kommuner (X, Y, Z, Æ). Der ses kun små forskelle på hyppigheden af fælles forældrearrangementer og stuevise arrangementer kommunerne imellem, idet kommune Z og Æ ligger en smule højere end de øvrige med hensyn til fælles forældrearrangementer per år, og Kommune Y og Æ ligger lidt højere end de øvrige med hensyn til stuevise forældrearrangementer per år. Fordelingen af de forskellige typer forældrearrangementer mellem de fire kommuner ses i tabel 13. Der er ikke signifikante forskelle mellem kommunerne vedrørende typer af arrangementer.

Derimod er der signifikante forskelle vedrørende kommunernes prioriteringer af forældresamarbejdsformer. Vi vil følge disse forskelle i det videre studie – både

midtvejs og ved afslutning af VIDA-projektet (tabel 13 og 14). Kommune Z prioriterer arbejdsdage med forældre noget lavere end de øvrige kommuner – og foredrag lidt højere. Cafe-eftermiddage er anvendt mere i Kommune Y end i de øvrige kommuner. I Kommune Æ prioriteres formidling af viden og informationer samt debat og refleksion meget højt. I Kommune Z prioriteres det højt at formidle viden og informationer samt at skabe kontakt mellem forældrene indbyrdes. I Kommune X og Y prioriteres aktiv forældreinvolvering samt formidling af viden højt – og at skabe kontakt mellem forældrene indbyrdes relativt lavt.

I det følgende ser vi på, i hvilken grad der arbejdes med at skabe et systematisk og målrettet forældresamarbejde om indsætter for udsatte børn (se tabel 15). Undersøgelsen viser, at især Kommune Æ og X arbejder systematisk og målrettet med at skabe forældresamarbejde omkring indsætter for udsatte børn.

Som det fremgår af tabel 16 ligger Kommune Æ højest med hensyn til at inddrage forældregrupper i forældresamarbejdet efterfulgt af Kommune X. Her er forskellene imidlertid ikke signifikante. I tabel 17 ser vi det samme mønster med Kommune X og Æ som de to kommuner, der ligger højest med hensyn til at samarbejde med forældrene om at skabe et støttende læringsmiljø for barnet i både dagtilbud og hjem. Igen er forskellene dog ikke signifikante.

Når vi sammenligner institutionernes svar på spørgsmålet, hvorvidt de har haft kurser i forældresamarbejde inden for de sidste fem år, fremgår det klart, at Kommune Z og Æ har haft markant flere kurser i forældresamarbejde end Kommune X og igen markant lavere i Kommune Y. Forskellene er her signifikante.

Der er således mindre forskelle i aktiviteter i forældresamarbejdet, men i højere grad forskelle i prioriteringer og i deltagelse i kurser om forældresamarbejde kommunerne imellem. Vi kan ikke sige nu, om det vil få nogen betydning for den konkrete udformning af VIDA-Basis +-aktiviteterne, men det giver et pejlemærke for den praktiske udformning af disse aktiviteter.

3.6 OPSAMLING OG DISKUSSION

Spørgeskemaundersøgelsen viser, at der er udbredt forældresamarbejde organiseret omkring forældremøder, arbejdsdage og sociale arrangementer. Der er i mindre grad foredrag og café-eftermiddage med et læringsrettet indhold. Det betyder antagelig, at en stor del af forældrearrangementerne er sociale aktiviteter uden et egentligt programsat lærings- eller udviklingsmål.

Der er flere fælles forældrearrangementer end stuevise arrangementer. Gennemsnitligt mødte omkring 60% af forældrene op til det sidst afholdte forældrearrangement. Der er dermed en relativt stor gruppe forældre, der ikke deltager i forældrearrangementerne. Institutionerne prioriterer formidling af information til forældrene højt, ligesom debat og refleksion og aktiv forældreinvolvering prioriteres højt af en del af institutionerne. Det at skabe kontakt mellem forældrene prioriteres noget lavere.

Der er en tydelig, formuleret indsats i forhold til at involvere forældrene aktivt omkring indsatsen over for udsatte børn og mindre med hensyn til at involvere forældrene i at skabe et støttende læringsmiljø i institution og hjem. Spørgeskemaundersøgelsen peger på, at det er en udfordring at få alle forældregrupper involveret i forældresamarbejdet.

Spørgeskemaundersøgelsen viser videre, at de sociale arrangementer fylder en relativt stor del af forældresamarbejdet, og at mere faglige aktiviteter som foredrag om forældreskab og børns udvikling m.v. fylder relativt lidt i forhold til de øvrige aktiviteter i forældresamarbejdet. Et andet resultat er, at forældrenes indbyrdes samarbejde – også omkring udsatte børn – fylder relativt lidt i prioriteringen af mål og indsatser i forældreinvolveringen. Det tyder på, at man fra institutionernes side kun i mindre grad anser det at skabe inklusion for udsatte børn som en opgave, der ud over institutionens indsats også involverer alle forældre og samarbejdet imellem dem – og altså ikke kun forældrene til de udsatte børn.

De sammenlignende analyser viste mindre, dog ikke signifikante, forskelle mellem dagtilbuddene i de tre grupper (VIDA-Basis, VIDA-Basis + og Kontrolgruppen). Derimod viste der sig signifikante forskelle vedrørende kommunernes prioriteringer af forældresamarbejdsformer. Ligesom der var signifikante forskelle i deltagelse i kurser om forældresamarbejde kommunerne imellem.

Sammenlignes resultaterne af denne spørgeskemaundersøgelse om det almindelige forældresamarbejde med den forskningskortlægning, som der i VIDA-regi er blevet lavet af studier af specifikke programmer for at styrke udsatte børns kognitive og sociale kompetencer, ses store forskelle (Søgaard Larsen et al., 2011).

Der er en række fælles træk i disse programmer, der har dokumenterbart gode resultater med hensyn til barnets kognitive, emotionelle og sociale udvikling. Det er helt centralt, at forældrene modtager vejledning inden for den metode, der anvendes for at styrke barnets udvikling. Forældrene får konkrete metoder

til at udføre metoden i praksis og skal aktivt udføre den sammen med barnet i form af konkrete aktiviteter i hjemmet. Derudover deltager forældrene i nogle af programmerne i fælles sessioner med andre forældre. I andre af programmerne deltager forældrene i træningssessioner i dagtilbuddet sammen med barnet.

Målet på tværs af interventionerne er at styrke forældrekompetencen til at kunne træne specifikke færdigheder hos barnet (læsning, matematik, viden) samt sociale færdigheder, herunder især at kunne løse problemer på en ikke aggressiv måde og at kunne indgå i sociale fællesskaber på en gensidigt støttende og bidragende måde. Det særlige ved de 13 effektive interventionsprogrammer er denne meget konkrete, aktive og deltagende forældreinvolvering. Gennem fælles refleksioner ved møder foregår der samtidig en læreproces, hvor nye ideer opstår – men stadig i relation til konkrete aktiviteter.

Der er således en klar forskel på disse programmer og det almindelige forældre-samarbejde i de danske dagtilbud, idet der ikke arbejdes målrettet med inddragelse af forældrene i bestemte aktiviteter, der er tilrettelagt for at styrke barnets kognitive og sociale udvikling. Der indgår i meget begrænset omfang hjemmebesøg eller undervisning af forældrene i de danske institutioner. Endvidere nævnes det kun en enkelt gang i de åbne svar i spørgeskemaet, at de pædagogiske medarbejdere hjælper forældrene med bredere sociale udfordringer relateret til forældrenes livssituation – altså en bredere fællesskabsorienteret tilgang, der indgår i flere af programmerne i forskningskortlægningen. Forældrene forpligtes ikke på at deltage i bestemte undervisnings- og mødeaktiviteter med de pædagogiske medarbejdere og med andre forældre – som de gør i reviewets interventioner. Endvidere ser vi ikke, at man fra institutionernes side i Danmark nævner, at man giver særlige servicere for at få forældrene til at komme til møderne (transport, børnepasning og mad). Dette sidste indgår dog i mange arrangementer af mere social karakter (fælles børn-forældrearrangementer, fester), men uden det klart forældrekompetenceopbyggende sigte og indhold, der kendetegner de kortlagte programmer.

Alle programmerne i forskningskortlægningen er fra USA. Det skyldes formodentlig, at det er i USA, man i første omgang begyndte at anvende randomiserede, kontrollerede undersøgelser til at dokumentere effekten af programmer for tidlig indsats. Det betyder således ikke, at der ikke findes mange andre måder at stimulere børns udvikling på med vældigt god effekt – men disse andre måder er ikke dokumenteret effektive ud fra de kriterier om evidens, der blev lagt til grund for forskningskortlægningen. Der er brug for refleksion over de særlige forhold,

der gør sig gældende i en dansk pædagogisk sammenhæng – som den viser sig her i vores baseline-undersøgelse om forældresamarbejde – hvis man lader sig inspirere af interventionerne i forskningskortlægningen. I nogle af interventionerne bruges den pædagogiske medarbejder som inspirator og rollemodel for positive ændringer i familierne.

I andre interventioner ses det, at den pædagogiske medarbejder giver opmuntringer, anerkendelse og bidrager til, at børn og forældres muligheder forbedres ved anvendelse af deres egne ressourcer. Endelig ser vi eksempler på interventioner, hvor de pædagogiske medarbejdere selv fungerer som eller arbejder tæt sammen med familierapeuter, socialrådgivere og forældreopdragere. Disse opgaver ligger uden for de opgaver, der typisk varetages af pædagogiske medarbejdere i de danske dagtilbud.

De effektfulde interventioner har det til fælles, at der ligger et nøje tilrettelagt curriculum for den undervisning, der tilbydes forældrene. Dette curriculum er oftest udmøntet i en manual, så de pædagogiske medarbejders arbejdsopgaver og indsats er meget klart afgrænset i forhold til at udføre den fastlagte undervisning og måle dens resultater. For at kunne arbejde i et sådant fastlagt program oplæres de pædagogiske medarbejdere og andre involverede i interventionsprogrammet gennem kurser og workshops, og deres arbejde udføres under supervision af en medarbejder med særlig viden om programmet. I sammenligningen med de amerikanske programmer må medtænkes, at VIDA-Basis + skal indpasses i en nutidig dansk kontekst, hvor alle grupper af forældre er repræsenteret – ikke kun udsatte.

Resultaterne af spørgeskemaundersøgelsen peger på, at der er udfordringer at arbejde videre med også i en dansk kontekst. Disse udfordringer synes særligt at vedrøre forældreinddragende aktiviteter, der 'får alle med' og bidrager til at skabe styrkende fællesskaber og forebyggende miljøer i og omkring dagtilbudene. Fornyelse af forældresamarbejdet ud fra VIDA-Basis +-konceptet inviterer til både læring og forældreinddragelse gennem styrkende fællesskaber.

Analysen af de 80 kvalitative interview, der er foretaget i forsommeren 2011, vil uddybe vores viden om det aktuelle forældresamarbejde i de deltagende dagtilbud. Resultaterne heraf vil blive beskrevet og diskuteret i VIDA-statusrapport 3.

SCREENING AF BØRNS KOMPETENCER – KOGNITIVE OG NON-KOGNITIVE

Thomas Yung Andersen og Gunnar Hellmund, Epinion

4.1 INDLEDNING

VIDA-projektet er et klassisk effektstudium foldet ud på institutionsniveau i fire udvalgte kommuner med det formål at kvantificere effekten af to forskellige pædagogiske strategier: I den ene gruppe af institutioner er fokus børns læring, herunder specifikt udsatte børns læring, trivsel og inklusion gennem hverdagen (VIDA-Basis-gruppen). I den anden gruppe er fokus børns læring og trivsel samt forældreinddragelse (VIDA-Basis +-gruppen). De to interventionsgrupper sammenlignes med en referencegruppe (Kontrolgruppen). Børnenes udvikling følges over to år, hvorefter det skal analyseres og vurderes, om interventionen har haft nogen effekt i forhold til børnenes kompetenceudvikling.

Effekten af interventionen vurderes ved, at man ser på, hvordan børnenes kompetencer udvikler sig i de to typer interventions- hhv. kontroldagtilbud, når man sammenligner med baseline. Der sker således en screening ved undersøgelsesperiodens start, midtvejs og ved projektets afslutning. Screeningen sker gennem spørgeskemaer, som udfyldes af de pædagogiske medarbejdere. Screeningen skal med andre ord løbende afdække kompetenceniveauet hos børnene i henholdsvis interventions- og kontroldagtilbuddene.

Opdelingen i interventions- og kontroldagtilbud er sket ved anvendelse af registerdata omkring børnenes og forældrenes baggrundsforhold, således at de tre institutionsgrupper ud fra en række baggrundsindikatorer må antages at have samme andel af socialt udsatte børn. Et væsentligt formål med screeningen ved baseline er således at analysere, om intentionen med denne segmentering er

nået. For hvis de tre institutionsgrupper “ligner hinanden” med hensyn til social og uddannelsesmæssig sammensætning, bør det slå igennem på den måde, at de også “ligner hinanden”, når vi ser på børnenes kompetencer. *Den entydige konklusion er, at dette er lykkedes – børnene/institutionerne i de tre grupper er i udgangspunktet fuldt ud sammenlignelige.*

Baseline-screeningen har imidlertid også en selvstændig interesse. Den gør det nemlig muligt at beskrive børns kompetencer systematisk i en typisk gruppe af danske dagtilbud og at analysere sammenhængen mellem kompetencer og en række baggrundsforhold. Det sidste sker ved samkørsel med tilgængelige registerdata såsom alder, køn, forældrenes uddannelsesniveau og samlivsforhold samt etnicitet. På tværs af de anvendte kompetenceindeks er køn og alder de mest betydende forklaringsvariable, og blandt de socioøkonomiske baggrundsvariable er uddannelsesniveau den stærkeste forklaringsfaktor.

4.2 DELTAGELSESPROCENT

Undersøgelsen omfatter 127 institutioner (dagtilbud) i Brøndby, Gentofte, Randers og Horsens kommuner med i alt over 6.800 børn. I hver runde uddeles et spørgeskema for hvert barn, som pædagogerne besvarer. Spørgeskemaerne er ganske omfattende. Spørgsmålsformuleringer og frekvensfordelinger fremgår af separat bilag (bilagsmateriale til VIDA-statusrapport 2, kap. 4. Frekvenstabeller).

Svarprocenten varierer fra 97,5 pct. i Horsens til 83,1 pct. i Randers. Tabel 1 i bilag 4D viser en detaljeret oversigt med antal udsendte, besvarede skemaer samt svarprocent for hver deltagerkommune. Idet vi kobler socioøkonomiske registerdata (forældreuddannelse m.v.) på screeningsdata, kan vi konstatere, at der kun er beskedne forskelle i svarprocent for børn på tværs af forskellig social baggrund. Dette fremgår af tabel 2 i bilag 4D. For alle betydende grupper ligger svarprocenterne tilfredsstillende højt.

Alle deltagerinstitutioner har gennemført screeningen af børns kompetencer her i 1. runde (baseline).

4.3 KATEGORISERINGEN AF ITEMS

Spørgeskemaet omfatter et meget stort antal items (spørgsmål). Disse kan hver for sig sættes i forhold til socioøkonomiske baggrundsvARIABLE. I tabel 1 i Bilag 4E gives et eksempel. De mange tabeller, der kan dannes vedr. de enkelte items, er ofte interessante og tankevækkende. Men eftersom der er mere end 100 items, vil tabuleringer på alle enkeltspørgsmål give et ganske uoverskueligt billede.

For at få overblik over tendenserne i besvarelserne er det derfor nødvendigt at sammenfatte flere items, som drejer sig om samme type af kompetence til et indeks. De indeks, der arbejdes med, er ikke blot simple gennemsnit af personens score på de relevante items, men tager hensyn til, at fx to items indholdsmæssigt kan ligge meget tæt på hinanden og derfor ikke bør "tælle dobbelt" i den samlede beregning¹.

Der er i henhold til ovenstående konstrueret følgende 12 indeks:

- Indeks 1: Selvstændighed og koncentration
- Indeks 2: Samarbejde og tilpasningsevne
- Indeks 3: Sociabilitet – blandt jævnaldrende
- Indeks 4: Antisocial adfærd/uroelig
- Indeks 5: Empati og pro-social adfærd
- (Udgår) Indeks 6: Åbenhed
- Indeks 7: Sproglig kompetence – kommunikation
- Indeks 8: Matematisk forståelse og kompetence
- Indeks 9: Naturkompetence, naturfænomener
- Indeks 10: Kulturel kompetence, udtryksformer og værdier
- Indeks 11: Mestring af udfordringer med hensyn til læring
- Indeks 12: Nysgerrig udforsken
- Indeks 13: Initiativtagning, kreativitet.

De 12 indeks omfatter et forskelligt antal items og forskellige svarmuligheder, ligesom spredningen i svarene er forskellig for de forskellige items. Hvilke items,

1. Dette er sket gennem en Rasch-analyse. Til hvert kompetenceindeks knytter sig en gruppe af items. En persons evne i forhold til det målt sværhedsgrad angives på en lineær skala. Man kan således sige noget generelt om personens formåen inden for spørgsmål relateret til indekset. Kender man et items sværhedsgrad, kan man yderligere sige noget om en persons formåen i forhold til det konkrete item. Skalaen, hver enkelt person måles på, er med andre ord den samme inden for hvert kompetenceindeks, men origo afhængigt af målepunkterne.

der indgår i de enkelte indeks, fremgår af Bilag 4C, mens tabel 2 i bilag 4E viser gennemsnit, spredning m.v. for de enkelte indeks.

Antal/andel børn med vanskeligheder

Der er ikke opstillet et samlet statistisk indeks, der sammenfatter vurderingen på tværs af de 12 områder. Det nærmeste, vi kommer på en samlet vurdering, er, at de pædagogiske medarbejdere har fået følgende spørgsmål om deres sammenfattende vurdering: *”Samlet set mener du da, at barnet har vanskeligheder på de ovennævnte personlige og sociale områder?”* Svarfordelingen ses af tabel 1. Næsten 70% af børnene vurderes samlet set til ikke at have vanskeligheder på de vurderede områder, mens lidt over 11% vurderes at have tydelige eller alvorlige vanskeligheder.

Tabel 1. ”Samlet set mener du da, at barnet har vanskeligheder på de ovennævnte personlige og sociale områder”?

	Pct.	N
Nej	69,8%	4.767
Ja, mindre vanskeligheder	16,2%	1.107
Ja, tydelige vanskeligheder	8,2%	561
Ja, alvorlige vanskeligheder	2,9%	201
Ikke besvaret	2,9%	197
Total	100,0%	6.833

Tager vi den gruppe børn, som efter de pædagogiske medarbejders opfattelse har tydelige eller alvorlige vanskeligheder (762 børn i undersøgelsen), viser tabel 2, hvor lang tid vanskelighederne efter de pædagogiske medarbejders opfattelse har stået på. Det bemærkes, at der i præcis to-tredjedele af tilfældene er tale om vanskeligheder, der har stået på mere end 12 måneder.

Tabel 2. Varighed af vanskelighederne for børn med tydelige eller alvorlige vanskeligheder.

	Pct.	N
Under 6 mdr.	16,8%	128
6 til 12 mdr.	16,3%	124
Mere end 12 mdr.	66,6%	507
Ikke besvaret	0,3%	2
Total	100,0%	761

De pædagogiske medarbejdere er også blevet bedt om at vurdere følgerne for de børn, som har tydelige eller alvorlige vanskeligheder. Disse vurderinger fremgår af tabel 3. Her ser vi, at det især er 'barnets forhold til kammerater' og 'barnets dagligdag', der påvirkes.

Tabel 3. Følger for børn med tydelige eller alvorlige vanskeligheder på de personlige og sociale områder.

	Slet ikke	Kun lidt	Ret meget	Virkelig meget	Total
Er barnet ked af det eller ulykkelig over disse vanskeligheder?	26,8%	42,6%	25,5%	5,0%	100,0%
Påvirker disse vanskeligheder barnets dagligdag?	2,5%	16,5%	59,5%	21,5%	100,0%
Barnets forhold til kammerater	5,2%	19,7%	48,1%	26,9%	100,0%
Med hensyn til at lære noget nyt i institutionen	6,0%	26,9%	48,9%	18,2%	100,0%
Med hensyn til at deltage i hver dagens aktiviteter i institutionen	4,1%	25,2%	51,1%	19,6%	100,0%
Er disse vanskeligheder en belastning for dig som pædagog?	10,7%	34,4%	43,1%	11,8%	100,0%

4.4 SCREENINGEN SOM UDGANGSPUNKT FOR INTERVENTIONSSTUDIET

Interventionsstudiet bygger som nævnt på to grupper af interventionsdagtilbud og en gruppe kontroldagtilbud, der er udvalgt således, at de tre institutionsgrupper så vidt muligt har skullet ligne hinanden med hensyn til forekomst af socialt udsatte børn, der formodes at kunne have særligt behov for støtte. Eftersom man ikke på forhånd kendte de sociale, uddannelsesmæssige m.fl. faktorer, som har betydning for, om et barn har særlige behov for støtte i sin kompetenceudvikling, anvendtes i stedet kriterier, som er kendt fra anden forskning, og som eksempelvis slår igennem i forhold til sandsynligheden for børnesager i familien.

Efter 1. screeningsrunde (baseline) er vi i den situation, at man faktisk har en vurdering af børnenes kompetencer i såvel interventions- som kontroldagtilbudene. Det giver et grundlag for at vurdere, om den anvendte segmenteringsmetode af institutionerne har virket efter hensigten. Det vil i givet fald afspejle sig ved, at børnene i interventions- og i kontroldagtilbuddene har omtrent det samme kompetenceniveau ved baseline.

Tablet 4. Gennemsnitlig indekssværdi for de fem indeks vedr. personlige og sociale kompetencer, set i forhold til institutionsgruppe.

Institutionsgruppe	Selvstændighed og koncentration	Samarbejde og tilpasnings-evne	Socialitet	Antisocial adfærd/urolog	Empati og pro-social adfærd	N
Gennemsnitlig indekssværdi						
Kontrol	-0,44	1,24	1,01	-1,81	0,35	1.856
VIDA	-0,45	1,17	0,99	-1,79	0,34	2.583
VIDA+	-0,42	1,34	1,05	-1,80	0,45	2.393
I alt	-0,43	1,25	1,02	-1,80	0,38	6.832

Tabel 5. Gennemsnitlig indekxsværdi for de syv indeks vedr. intellektuelle kompetencer set i forhold til institutionsgruppe.

Institutionsgruppe	Sproglig kompetence – kommunikation	Matematisk logisk forståelse og kompetence	Forståelse af natur/naturfænomener	Kulturel kompetence, udtryksformer og værdier	Mestring af udfordringer mht læring	Nysgerrig udfordringsken	Initiativtagning, kreativitet	N
Gennemsnitlig indekxsværdi								
Kontrol	0,06	0,31	-0,21	-0,01	-0,45	-0,93	-0,37	1856
VIDA	0,15	0,34	-0,26	0,03	-0,51	-1,03	-0,30	2583
VIDA+	0,11	0,39	-0,21	0,07	-0,45	-0,93	-0,35	2393
Total	0,11	0,35	-0,23	0,03	-0,47	-0,97	-0,34	6832

Tabel 4 og 5 viser gennemsnitsværdierne for de 12 indeks i de tre institutionsgrupper. Som vi tidligere konkluderede i hovedanalysen med hensyn til børnenes formåen på kompetenceindeks, er der ikke signifikant forskel på kontrol-, VIDA-Basis- og VIDA-Basis +-grupperne. *Således bekræftes validiteten af forsøgets design – primært ved at teste signifikans i forhold til indeks og sekundært ved tabulering.*

Spredningen for hvert indeks fordelt på de tre institutionsgrupper fremgår af bilag 4B. I bilag 4F er Rasch-tilgangen beskrevet, og resultaterne af relevante regressionsmodeller udfoldet i detaljer.

KAPITEL 5

SCREENING AF BØRNS KOMPETENCER – MÅLT PÅ SDQ

Anders Holm

5.1 INDLEDNING

I dette kapitel skal to forhold belyses nærmere. For det første om randomiseringen i VIDA-projektet er lykkedes, og for det andet om de effektmål, som projektet benytter sig af til at belyse børnenes kompetencer, fungerer som forventet. Begge dele er vigtige forudsætninger for, at projektets endelig mål – at påvise evt. effekter af VIDA – kan lykkes. Hvis randomiseringen af en eller anden grund ikke er lykkedes – enten fordi der trods lodtrækning mellem de dagtilbud, der indgår i Kontrolgruppen, og dem, der indgår i VIDA-Basis og VIDA-Basis +, er forskelle mellem grupperne, eller fordi dagtilbuddene er blevet påvirket af, hvilken gruppe de er kommet i, så bliver det naturligvis sværere at udtale sig om, hvorvidt en efterfølgende forskel mellem Kontrolgruppen og institutionerne i VIDA-Basis og VIDA-Basis + skyldes interventionen eller andre forhold. Hvis de pædagogiske medarbejdere, der har oplyst børnenes score på den såkaldte “Strength and Difficult Questionnaire” (SDQ – se www.sdqinfo.com) i VIDA-undersøgelsen, ikke har gjort dette på samme måde som i andre undersøgelser, kan man blive nervøs for, om SDQ'en måler noget andet i VIDA-projektet i forhold til, hvad den normalt beskriver hos de analyserede børn.

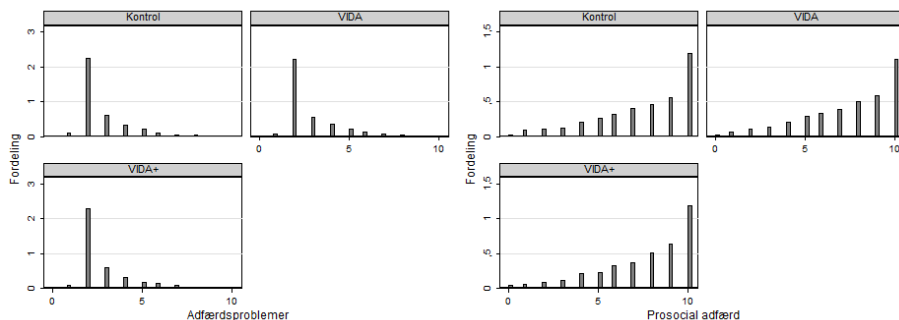
Til at undersøge, om randomiseringen er lykkedes, benyttes to metoder. For det første ser vi på, om fordelingen på effektmål er ens i de tre grupper: Kontrolgruppen, VIDA-Basis og VIDA-Basis +. Dernæst udføres en statistisk analyse, der skal vise, om gennemsnittet i de tre grupper er ens. Da institutionerne er allokeret til Kontrolgruppen og de to interventionstyper ved lodtrækning, bør institutionerne i de tre grupper i gennemsnit være ens – der må altså ikke være systematiske forskelle på, hvordan børnene klarer sig i de tre grupper, før interventionerne udføres, dvs. i den baseline-måling, som denne statusrapport handler om.

Til at undersøge om effektmålene fungerer som valide og gode måleinstrumenter, sammenlignes effektmål i VIDA med de tilsvarende effektmål i den tidligere undersøgelse HPA. De to undersøgelser er ens i design og i mange effektmål – og man må derfor forvente, at effektmålene fungerer ens i de to undersøgelser. Endvidere undersøges validiteten af effektmålene ved at se på, om de korrelerer som forventet med udvalgte baggrundsvariabler.

5.2 RANDOMISERING

Som nævnt tidligere er lodtræknings-designet afgørende for VIDA-projektets mulighed for at kunne sige noget om, hvorvidt VIDA-interventionen påvirker børnenes kompetencer. Det indebærer, at de dagtilbud, der er udtrukket til VIDA-Basis, VIDA-Basis + og Kontrolgruppen, også skal forblive i disse grupper, efter at resultatet af lodtrækningen bliver kendt. En indikation af, at dette er tilfældet, er, at fordelingen af effektmålene på børnene er ens i de tre grupper. Dette ses der nærmere på nedenfor. I figur 3 (nedenfor) vises fordelingen på to af de fem domæner i SDQ'en (adfærdsproblemer og prosocial adfærd), som er nogle af de effektmål, der er anvendt i VIDA. De tre øvrige domæner er vist i bilag 5.

Figur 3. SDQ-scores fordelt på adfærdsproblemer og prosocial adfærd i VIDA-Basis, VIDA-Basis + og Kontrolgruppen.



Af figuren fremgår det, at inden for begge domæner, adfærdsproblemer og prosocial adfærd, ligner fordelingerne hinanden meget i de tre grupper, VIDA-Basis, VIDA-Basis + og Kontrolgruppen. Det er naturligvis svært bare ved at betragte fordelingerne at afgøre, om de er ens, men overordnet ser det i hvert fald ud til, at randomiseringen er gået godt, og at der ikke er forskel på de tre grupper, inden VIDA-interventionen går i gang. I bilag 5 ses sammenligningen mellem de tre grupper VIDA-Basis, VIDA-Basis + og Kontrolgruppen for SDQ'ens resterende tre domæner.

For at være mere præcis omkring, hvorvidt der ikke er forskel på de tre grupper, er der også udført en egentlig statistisk analyse af, om gennemsnittet i hvert af de fem domæner i SDQ'en er ens mellem dagtilbud i VIDA-Basis, VIDA-Basis + og Kontrolgruppen. De statistiske analyser vises i bilag 5. Den statistiske analyse er udført som en såkaldt hierarkisk regressionsanalyse. Denne analyse tager hensyn til den hierarkiske struktur i data, hvilket her vil sige, at børnene er indlejret i dagtilbud. Analysen giver dermed også information om, hvor meget varians i de fem domæner i SDQ'en der kan henføres til det enkelte barn, og hvor meget der kan henføres til fælles variation på institutionsniveau – altså i hvor høj grad børnene minder om hinanden inden for og mellem dagtilbud. I de statistiske analyser er der endvidere kontrolleret for barnets køn og alder og forældrenes etnicitet og uddannelsesbaggrund (antal års uddannelse). Disse kontrolvariabler bør naturligvis ikke ændre billedet af, om der i gennemsnit er forskel på dagtilbuddene i VIDA-basis, VIDA-Basis + og Kontrolgruppen. De er medtaget for at kunne vurdere, om målingerne i de fem domæner hænger sammen med velkendte forklarende faktorer på den måde, vi forventer. Dette diskuteres senere.

Det viser sig, at der ikke er statistisk signifikant forskel på niveauet i de fem domæner mellem Kontrolgruppen (den udeladte faktor) og dagtilbuddene i VIDA-Basis. Der er meget små forskelle, men de er slet ikke statistisk signifikante. Der er heller ikke forskel mellem Kontrolgruppen og institutionerne i VIDA-Basis + på nær inden for domænet "emotionelle problemer". Her er niveauet for VIDA-Basis + lavere end i Kontrolgruppen. Det betyder altså, at børnene i VIDA-Basis + har lidt færre emotionelle problemer end børnene i Kontrolgruppen (og også lidt færre end børnene i VIDA-Basis). Forskellen er statistisk signifikant på et fem procents niveau. Denne forskel kan man tage hensyn til i de senere statistiske analyser. Hvorvidt denne forskel indikerer et problem i forbindelse med lodtrækningen, er imidlertid ikke klart. I tabel 1 i Bilag 5 foretages der i alt ti sammenligninger mellem Kontrolgruppen, VIDA-Basis og VIDA-Basis +. Forskellen i emotionelle problemer mellem på den ene side VIDA-Basis + og VIDA-Basis og Kontrolgruppen på den anden er signifikant på et fem procents niveau. Det betyder, at en ud af 20 sammenligninger vil vise en forskel, selv om der i virkeligheden ikke er tale om en forskel. Derfor kan en forskel i en ud af ti sammenligninger muligvis skyldes en tilfældighed.

Overordnet må konklusionen derfor være, at randomiseringen ved lodtrækning mellem institutionerne til VIDA-Basis, VIDA-Basis + og Kontrolgruppen er gået godt, og at der før interventionen ikke er betydelige forskelle mellem de tre grupper.

5.3 PÅLIDELIGHED

For at bedømme om de fem domæner i SDQ'en er målt på en hensigtsmæssig måde, vil vi først igen betragte resultatet af den statistiske analyse i tabel 1, Bilag 5. Her ses på sammenhængen mellem forskellige forklarende faktorer og målingerne på fem domæner i SDQ'en. Af tabellen fremgår det, at piger har signifikant færre emotionelle, adfærds- og kammeratskabsproblemer end drenge, at de er en del mindre hyperaktive, og at de er mere prosociale end drenge. Man kan også se, at jo ældre børnene bliver, jo færre emotionelle, adfærds- og kammeratskabsproblemer har de, de bliver mindre hyperaktive og mere prosociale. Man kan endvidere se, at jo bedre børnenes forældre er uddannede, jo færre emotionelle, adfærds- og kammeratskabsproblemer har børnene, jo mindre hyperaktive er de, og jo mere prosociale er de. Både moderens og faderens uddannelse har betydning herfor. Alle disse faktorer er som forventet.

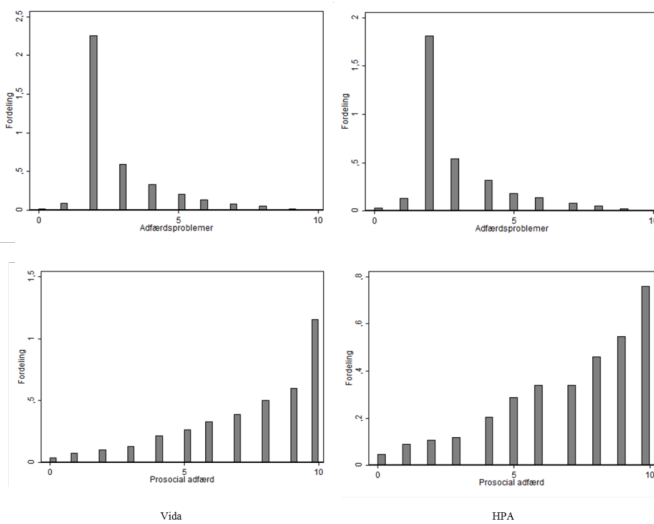
Tidligere undersøgelser har vist, at køn, alder og forældrebaggrund har betydning for, hvordan det enkelte barn placerer sig på de fem domæner i SDQ'en. Lidt mere overraskende er det, at børn med forældre fra ikke-vestlige lande har færre emotionelle og adfærdsproblemer end børn med etnisk danske forældre. Dette resultat strider mod tidligere danske undersøgelser². Det kan skyldes, at der er forskel på en række uobserverede forhold hos "etniske" forældre i de kommuner, som denne undersøgelse er udført i (Horsens, Randers, Brøndby og Gentofte), og de kommuner, som i hvert fald HPA undersøgelsen blev udført i (Århus og Hvidovre). Her var sammenhængen omvendt, så børn af ikke-etnisk danske forældre havde flere emotionelle og adfærdsmæssige problemer. Denne problemstilling vil blive yderligere behandlet i kommende analyser i VIDA-projektet. Omvendt har børn med forældre fra ikke-vestlige lande flere kammeratskabsproblemer end børn af etnisk danske forældre, jf. tabel 1 i Bilag 5. Dette er også fundet i tidligere undersøgelser. Endelig ses også, at langt den største varians i de fem domæner er mellem de enkelte børn og ikke mellem dagtilbud. Der er altså langt større variation hos børnene inden for den enkelte institution end mellem institutionerne. Dette er også fundet i tidligere undersøgelser. Fra analyserne i tabel 1 konkluderes det, at samlet set fungerer SDQ'en, som den gør i andre undersøgelser, fordi vi overordnet finder velkendte og forventede sammenhænge mellem

2. Hvis man ser på forskellene mellem etniske danske og ikke-etnisk danske børn uden at kontrollere for forældrens uddannelse, bliver forskellene mindre end dem, der fremgår af tabel 1. Dette skyldes, at etnisk danske forældre i gennemsnit er bedre uddannede end ikke-etnisk danske forældre. Når man sammenligner lige veluddannede forældre, er det de ikke-etniske danske, der har færrest emotionelle og adfærdsproblemer – i hvert fald som det er registreret i denne undersøgelse.

børnenes score på SDQ'en og forskellige baggrundsvariabler. SDQ-skalaen, som den er målt i denne undersøgelse, er derfor velegnet til analyser af, hvordan VIDA påvirker børnenes kompetencer og adfærd.

Til sidst sammenlignes fordelingerne på SDQ'en i de fem domæner i VIDA med de tilsvarende fordelinger i HPA-projektet. I figur 4 vises fordelingen på SDQ'en på to af de fem domæner i VIDA-projektet og i HPA-projektet (baseline-målingen i HPA).

Figur 4. SDQ-scores fordelt på adfærdsproblemer og prosocial adfærd i VIDA og HPA.



KAPITEL 6

BASELINE – EN KONKLUSION

Bente Jensen

HVORFOR ER HØJ KVALITET I DAGTILBUD SÅ VIGTIG?

International forskning viser, at dagtilbud har vist positive langtidseffekter med hensyn til at fremme børns intellektuelle kompetencer og socio-emotionelle udvikling. Samtidig understreger forskningen, at det er kvaliteten af dagtilbudenes indsatser, der har betydning. Skal vi besvare det grundlæggende spørgsmål, hvad er kvalitet i dagtilbud, må vi at se på, om alle børns, dvs. også socialt udsatte børn, livschancer øges allerede fra tidlig alder. Vi ved, at dette bedst sker gennem en satsning på at fremme børns læring og trivsel gennem styrkede sociale og emotionelle kompetencer. Vi ved således også, at chancen for det øges, hvis dagtilbuddet arbejder med børns lærende fællesskaber og inklusion, er målrettede, systematiske og dokumenterer indsatserne. Vi ved også med efterhånden stor sikkerhed, at det at deltage i dagtilbud af høj kvalitet faktisk øger børns uddannelsesmæssige, økonomiske og sociale livschancer og status senere gennem livet. Der kan således konstateres samfundsmæssige gevinster (benefits) ved at arbejde på at højne kvaliteten i dagtilbud. En påvist parameter for kvalitetsdagtilbud er en stor andel uddannet pædagogisk personale pr. barn. Samtidig ved vi også, at effekterne af dagtilbud er relativt lavere for børn fra familier med lav indkomst. Så selv om vi ser, at kvalitet defineret ved uddannet personale kan bidrage til at bryde negativ social arv, er resultaterne på dette område stadig moderate (Bauchmüller et al., 2011).

HVILKE INDSATSER VIRKER – HVAD ER HØJ KVALITET?

Forskningen giver anledning til at understrege, at kvalitet både hænger sammen med personalets uddannelsesniveau og antallet af uddannede medarbejdere i dagtilbuddene. Forskningen giver endvidere anledning til at gå et skridt

videre og undersøge hvilke former for kvalitet, der kan udvikles, når indsatsen, som det gælder i danske og øvrige nordiske dagtilbud, skal kunne implementeres i almindeligt tilbuddet, som omfatter alle børn (over 90% af en børneårgang). En lang række mekanismer er på færde, når alle børn skal have lige muligheder gennem hverdagens pædagogiske praksis. Som tidligere forskning har påvist (se også Jensen, 2005), kan en række implicite og ofte usynlige eksklusionsmekanismer gribe forstyrrende ind i bestræbelser på at højne kvaliteten, hvis ikke de pædagogiske medarbejdere er meget bevidste om og uddannede til at få øje på sådanne mekanismer i hverdagen og som en naturlig del indarbejde denne viden i det pædagogiske arbejde.

VIDA peger på, at kvalitet skal udvikles gennem nye former for pædagogisk opmærksomhed, som starter med, at medarbejderne udvikler en fælles læringskultur. Denne læringskultur skabes gennem efteruddannelse som den, VIDA-programmet lægger op til. På VIDA-uddannelsen lærer man vigtigheden af som medarbejder at reflektere over rutiner og gældende pædagogisk praksis og løbende analysere de resultater, man opnår i det daglige. Refleksionen tager afsæt i viden om udsatte børn, social arv og fænomener, der evt. hindrer, at de gode intentioner om inklusion faktisk omsættes i en pædagogik, der modarbejder eksklusionsmekanismerne. Man lærer også at arbejde målrettet, systematisk og forpligtet ud fra specifikke retningslinjer, der er beskrevet nærmere i Guidelines til implementering af VIDA (Jensen et al, 2011, side 72 ff) med aktiviteter, der fremmer børns trivsel (personlige og sociale kompetencer) og læring (kognitive kompetencer). På sideløbende VIDA-faciliteringskurser for ledere tematiseres teknikker, der styrker arbejdet med implementering i det samlede dagtilbud. I praksis træner deltagerne i selv at omsætte viden, værktøjer og teknikker til en ny praksis, der tager højde for problematikkerne om, at udsatte børn kun i mindre grad end andre børn får de muligheder for at udvikle sig optimalt fra tidligste alder, som de har brug for og ret til (FN's Børnekonvention, 1989). Sigtet med VIDA-programmet er gennem en fælles større satsning på målrettet uddannelse og efteruddannelse af pædagogiske medarbejdere at højne dagtilbudskvaliteten endnu mere, end det hidtil har været tilfældet. Dette forventes at have positive effekter for alle børn, herunder socialt udsatte børn.

Som en del af VIDA projektet er der foretaget en forskningskortlægning baseret på 13 interventioner med forældreinddragelse, der har vist dokumenteret positiv virkning (Søgaard Larsen et al., 2011). I forskningskortlægningen blev følgende fællestræk ved de effektive programmer fundet: (1) forældrene modtager under-

visning i de aktiviteter, de skal udføre sammen med børnene, og har mulighed for at reflektere over disse i grupper med andre forældre – grupperne ledes af en eller flere pædagogiske medarbejdere, (2) gennem forældreaktiviteter i dagtilbuddet og ved hjemmebesøg har de pædagogiske medarbejdere mulighed for at supervisere og vejlede forældrene i de programrelaterede aktiviteter i hjemmet og kan yde supervision og give forklaringer på stedet, (3) der ydes praktisk hjælp til deltagelse i forældremøderne, herunder transport, børnepasning og forplejning, (4) der foregår en fortløbende evaluering af processen gennem måling af omfanget af udførte programaktiviteter i hjemmene, så det vides, i hvor høj grad disse udføres. Målet på tværs af de undersøgte forældreprogrammer er at styrke forældres kompetencer til at træne specifikke færdigheder hos barnets samt bredere til at støtte barnets sociale kompetencer, herunder at barnet kan løse problemer på en ikke aggressiv måde og kan indgå i og bidrage konstruktivt til sociale fællesskaber. Gennem fælles refleksioner ved møder og i forbindelse med konkrete aktiviteter støttes refleksive læreprocesser, hvor nye ideer og handlemuligheder opstår. Forskningskortlægningen giver med sit fokus ikke mulighed for at opstille detaljerede retningslinjer for, hvad VIDA-Basis +forældreinvolvering skal bestå i, men kan fungere som inspiration til aktiviteter, der har bidraget til en dokumenteret effekt i andre sammenhænge.

HVORDAN BIDRAGER UDDANNELSE OG EFTERUDDANNELSE TIL AT SKABE HØJKVALITETSDAGTLBUD?

Der findes indtil videre kun begrænset viden om, hvad efter- og videreuddannelse af pædagoger og pædagogiske medarbejdere skal medføre mere konkret, og hvad de pædagogiske ledere og medarbejdere specifikt skal kunne og gøre (Pianti et al., 2009). Der er tidligere (2005-2009) afprøvet et uddannelsesprogram i forbindelse med HPA-projektet (Handlekompetence i pædagogisk arbejde med socialt udsatte børn – indsats og effekt), som viste, at der kan opnås gode resultater et stykke ad vejen ved at efteruddanne pædagoger til at arbejde med viden og refleksion og til at igangsætte målrettede handlinger rettet imod fornyelse af kvaliteten i dagtilbuddet. Projektet viste også, at der i den forbindelse stadig er ubesvarede spørgsmål, såsom betydningen af børnesammensætningen, og om de allermest udsatte børn nås med den alment forebyggende indsats. Endvidere er selve implementeringsprocessen et helt kapitel for sig (Fixsen et al, 2009; Winter & Nielsen, 2008), som er afhængig af komplekse forhold såsom bl.a. interventionsdesign, organisatoriske forhold, ledelse etc.

Men hvad er det så, uddannelse og efteruddannelse af pædagogiske medarbejdere bidrager med og skal bidrage med i fremtidens dagtilbud? Nye former for kvalitet i dagtilbud skal udvikles gennem uddannelse og efteruddannelse af ledere og medarbejdere, så de bliver i stand til at arbejde innovativt, målrettet og systematisk med viden, refleksion og fornyelse af kvalitet i praksis gennem konkrete handlinger. I den sammenhæng spiller ledelse af dagtilbuds organisering af processen en afgørende rolle. Det er denne tilgang til at arbejde med fornyelse og udvikling af høj kvalitetsdagtilbud, som ligger i VIDA-programmet.

HVAD ER DET SÆRLIGE VED VIDA-MODELPROGRAMMET?

VIDA-programmets design bygger på erfaringer fra HPA og videreudvikler desuden interventionen på tre måder. Det indskræpes i den forbindelse, at det at deltage i VIDA forpligter på tre principper: 1) fra et fejlfindingssyn til et resourcesyn, 2) fra et passivt læringsbegreb til et aktivt læringsbegreb (dvs., at alle, både børn og voksne, er lærende og opfattes som 'deltagere' (aktive) og ikke 'modtagere' (passive)), 3) fra individuel til organisatorisk læring. VIDA-programmet bygges således op omkring et perspektiv om organisatorisk læring, som er defineret her med Elkjaer & Wahlgren (2006, 21) som en *"integral part of the practice of everyday organizational life and work. From this perspective, learning is not restricted to taking place inside individual minds, but instead is something that comes out of participation in organizational practices"*. Desuden arbejder VIDA-Basis +-programmet med fornyelse af forældresamarbejdsformer både generelt og mere specifikt i relation til udsatte børn. Denne del af VIDA bliver en nytænkning i sig selv, da der, som vi har set (kap. 3), mest finder traditionelle former for forældresamarbejde sted i VIDA-dagtilbuddene i udgangspunktet. Forskningen om forældreprogrammer viser imidlertid, at der er store gevinster at opnå – hvis det kan lykkes at involvere forældre, der tilhører socialt svagere grupper mere og på nye måder, end det hidtil har været tilfældet.

VIDA-uddannelsen, som har taget sin begyndelse i 2011, har lagt vægt på, at deltagerne har tilegnet sig ny viden, arbejdet med aktive læreprocesser i fællesskab med andre på et hold (bestående af 8-10 andre dagtilbud i samme kommune). Desuden er der igangsat dialoger mellem deltagerne, og deltagerne har trænet i at reflektere over ny viden, koblet denne til egen praksis og bragt erfaringer med sig ind i rummet for uddannelse. Implementeringsprocesser er så småt sat i gang, ved at deltagerne i uddannelsen er forpligtet på at gå hjem i dagtilbuddet og medinddrage resten af medarbejdergruppen i arbejdet med viden, refleksion

og analyse af rutiner og praksis. Uddannelsens resultater – ny erkendelse, nye arbejdsformer og en ny og mere kritisk reflekterende tilgang til rutiner og praksis – tænkes omsat i reel fornyelse fremover i VIDA-projektets forløb. En af hovedhjørnestenene er, at VIDA først er implementeret, når det er omsat i den samlede organisation, dvs., når dagtilbuddet er fælles om at udvikle læringskulturen. Vi ved, at her spiller lederen en afgørende rolle, og dette aspekt er derfor i fokus på en række lederkurser om facilitering.

VIDA – BASELINE, DE FØRSTE RESULTATER

Effektforskningen søger svar på, om VIDA-interventionen får effekt, målt på om det lykkes at fremme børns trivsel (personligt og socialt) og læring generelt, og i særdeleshed om udsatte børn styrkes her og nu og gennem de tre år, interventionen varer, og fremover i skolen og videre frem. Designet er bygget op som klassisk eksperimentelt design, hvor deltagerne er udtrukket tilfældigt. Den nærmere udvælgelsesstrategi i et segmenteringsperspektiv er beskrevet tidligere (Jensen et al., 2011, side 86ff). Ud over at måle effekter på børns kompetencer, indhentes supplerende oplysninger om implementeringsprocessers forløb i et organisatorisk læringsperspektiv og med hensyn til udvikling af forældreinddragende indsatser. Til dette formål anvendes en survey til deltagerne på uddannelsen (N=235) samt kvalitative dybtgående interview, der har til formål at afdække deltageres forudsætninger for at udvikle praksis ud fra et perspektiv om organisatorisk læring.

Forudsætninger ud fra et perspektiv om organisatorisk læring

Studiet om forudsætninger (før VIDA-projektets start) for udvikling af *praksis ud fra et perspektiv om organisatorisk læring* baseres på analyser af deltageres 1) pædagogiske udgangspunkt for indsats, 2) ledelsesafsæt, herunder organisatorisk læring og viden og 3) forventninger og motivation for VIDA-projektet. Analysen af surveyets deltagerkarakteristika viser, at majoriteten af deltagerne er kvinder, er mellem 36-55 år og har en mellemlang videregående uddannelse.

De første resultater peger på, at en stor andel af deltagerne (60%) arbejder ud fra bestemte pædagogiske teorier, men omvendt er der så 40%, der ikke arbejder målrettet og systematisk baseret på bestemte pædagogiske teorier generelt set. Den tematiske analyse af kvalitative data viser endvidere, at de deltagende dagtilbud primært forstår udsatte børn ud fra børnenes sociale baggrundsvilkår. Der lægges i den sammenhæng vægt på anerkendende og inkluderende pædagogik

over for udsatte børn. Dagtilbuddene har således umiddelbart et udgangspunkt, der på mange måder matcher ideen i VIDA. Det at arbejde teoribaseret og systematisk er dog stadig nyt for en større andel, og her vil VIDA netop kunne bidrage med nye værktøjer og konkrete arbejdsformer.

En åben og inddragende (demokratisk) ledelsesform er den mest typiske ledelsesform i de deltagende dagtilbud. Med hensyn til betingelser for organisatorisk læring viser der sig på flere dimensioner betydelige forskelle mellem besvarelser fra ledere og de pædagogiske medarbejders i forhold til oplevelsen af, om man bruger ny viden, har en åben læringskultur og involverer medarbejderne i vigtige beslutninger. En større andel af lederne er enige i, at dette sker, sammenlignet med medarbejderne. Dette er et vigtigt fund, som er værd at forfølge som en del af at undersøge implementeringsprocessen. Desuden er der mindre enighed (43%) om, at man har formelle procedurer for at modtage og anvende viden udefra.

Det konstateres, at der er en overordnet positiv forventning til og motivation for VIDA-projektet blandt deltagerne. Når det er sagt, skal det også understreges, at der i åbne svar gives udtryk for mellemformer og dårlig motivation, som skyldes forskellige vilkår. Det kan dreje sig om omstruktureringer, manglende ressourcer og tid, ikke at føle man har valgt projektet, som nogle af de mest typiske udsagn. Hovedindtrykket er dog generelt set høj motivation og gode forventninger til VIDA. Samlet set viser denne indledende analyse af forudsætninger for læring i et organisatorisk perspektiv, at dette er nyt for dagtilbuddene, og at netop implementering af projektet, så det kommer ud i hele organisationen, er en af de største udfordringer, som deltagerne står over for.

Forudsætninger for nye forældreinddragelsesformer

VIDA-projektets delundersøgelse af igangværende forældreinddragelsesformer viser, at samarbejdet med forældrene oftest organiseres som forældremøder, arbejdsdage og diverse sociale arrangementer (kap. 3). Størsteparten af institutionerne afholder fælles arrangementer for alle forældre to til fem gange om året, og hovedparten af forældrearrangementerne er sociale aktiviteter uden et egentligt formuleret lærings- eller udviklingsmål. Institutionerne angiver et fremmøde på 61% af forældrene ved sidst afholdte arrangement, dog med stor spredning. Delundersøgelsen viser videre, at de arrangementer, hvor børnene viser noget, de har skabt (udstillinger, teater m.m.), især tiltrækker mange forældre. Institutionerne prioriterer formidling af information til forældrene højest (81%), debat og fælles refleksion samt aktiv forældreinvolvering højt (hvh. 66 og 68%), mens det

at skabe kontakt mellem forældrene indbyrdes prioriteres ringere (52%). Institutionerne angiver, at det i høj grad lykkes at skabe forældresamarbejde om udsatte børn, men i lavere grad at få alle forældre involverede i det fælles forældresamarbejde. 67% af institutionerne angiver at have udfordringer med at involvere hele forældregruppen i samarbejdet. 65% af institutionerne angiver i høj eller meget høj grad at arbejde systematisk og målrettet med forældrene om indsatser for udsatte børn. 13% af institutionerne har haft kurser om forældresamarbejde inden for de seneste fem år.

Screeningen af børns kompetencer

Denne del af forskningsundersøgelsen danner udgangspunktet (baseline) for den senere effektmåling. VIDA-projektet repræsenterer et klassisk effektstudium i fire kommuner på institutionsniveau med det formål at kvantificere effekten af to forskellige pædagogiske strategier: I den ene gruppe af institutioner er fokus børns læring, herunder specifikt udsatte børns læring, trivsel og inklusion gennem hverdagen (VIDA-basis). I den anden gruppe er fokus børns læring og trivsel samt forældreinddragelse (VIDA-Basis +). En anden gruppe modtager ingen intervention og fungerer derved som kontrolgruppe. Effekten af interventionen vurderes ved, at man ser på, hvordan børnenes kompetencer udvikler sig i interventions- hhv. referenceinstitutioner, når man sammenligner med baseline. Der sker således en screening ved undersøgelsesperiodens start, midtvejs og ved projektets afslutning.

Et væsentligt formål med screeningen ved baseline er således at analysere, om formålet med projektets segmentering er nået. For hvis de tre institutionsgrupper "ligner hinanden" med hensyn til social og uddannelsesmæssig sammensætning, bør det slå igennem på den måde, at de også "ligner hinanden", når vi ser på børnenes kompetencer. Den entydige konklusion er, at dette er lykkedes – børnene/institutionerne i de tre grupper er i udgangspunktet fuldt ud sammenlignelige. Baseline-screeningen har imidlertid også en selvstændig interesse. Den gør det nemlig muligt at beskrive børns kompetencer systematisk i en typisk gruppe af danske dagtilbud og at analysere sammenhængen mellem kompetencer og en række baggrundsforhold. Det sidste sker ved samkørsel med tilgængelige registerdata såsom alder, køn, forældrenes uddannelsesniveau og samlivsforhold samt etnicitet. På tværs af de anvendte kompetenceindeks er køn og alder de mest betydende forklaringsvariable, og blandt de socioøkonomiske baggrundsvariable er uddannelsesniveau den stærkeste.

Med analyserne, der er lagt frem om børns kompetencer i udgangspunktet (kap. 4 og 5), viser det sig som nævnt, at segmenteringen er lykkedes. Dvs., at de udtagne dagtilbud til hhv. VIDA-Basis, VIDA-Basis + og Kontrolgruppen er ensartede vurderet på børnenes kompetencer, hvilket betyder, at det, der senere måles med hensyn til effekt, må kunne tilskrives interventionen.

Endvidere har screening af børns kompetencer på de udvalgte domæner en selvstændig interesse, idet analyserne viser alders-, køns- og etnicitetsforskelle, samt sociale baggrundsforskelle. Forskelle som naturligt vil kunne inddrages i videregående analyser og som vil kunne inspirere til refleksion over børns differentierede forudsætninger i arbejdet med VIDA.

Formålet med denne rapport var at præsentere de første resultater om de deltagende dagtilbuds forudsætninger for at arbejde med kvalitetsfornyelse ud fra et perspektiv om organisatorisk læring, ledelse og pædagogisk teoretisk arbejde. Analyserne har overordnet vist, at de udtagne dagtilbud, der deltager i henholdsvis VIDA-Basis-, VIDA-Basis +- og Kontrol dagtilbud på de fleste punkter er ens. Samtidig har analysen vist, at der er kommuneforskelle på udvalgte spørgsmål, som vil blive inddraget i de videre effektundersøgelser.

BILAG

BILAG 1	TIDSPLAN	89
BILAG 2	MATERIALE TIL KAPITEL 2	90
BILAG 3	MATERIALE TIL KAPITEL 3	104
BILAG 4	MATERIALE TIL KAPITEL 4	113
BILAG 5	MATERIALE TIL KAPITEL 5	138

BILAG 2

MATERIALE TIL KAPITEL 2

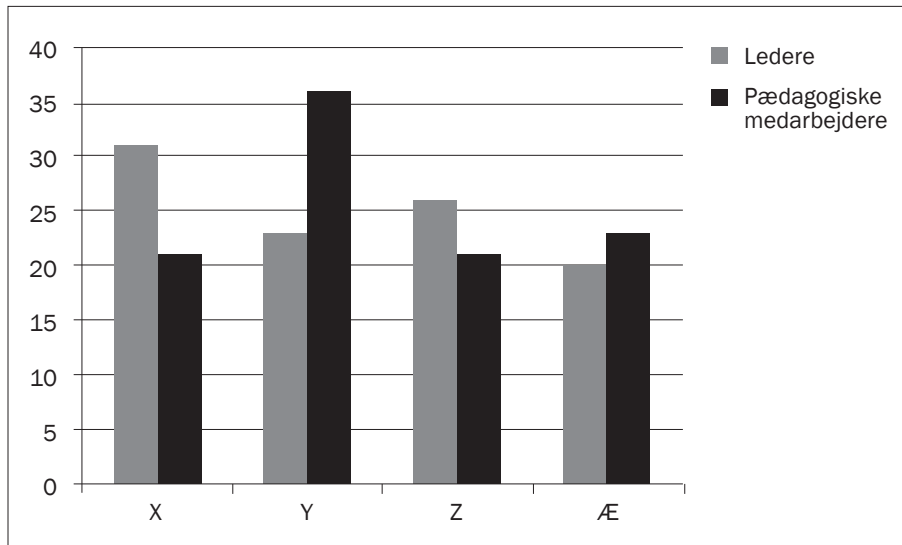
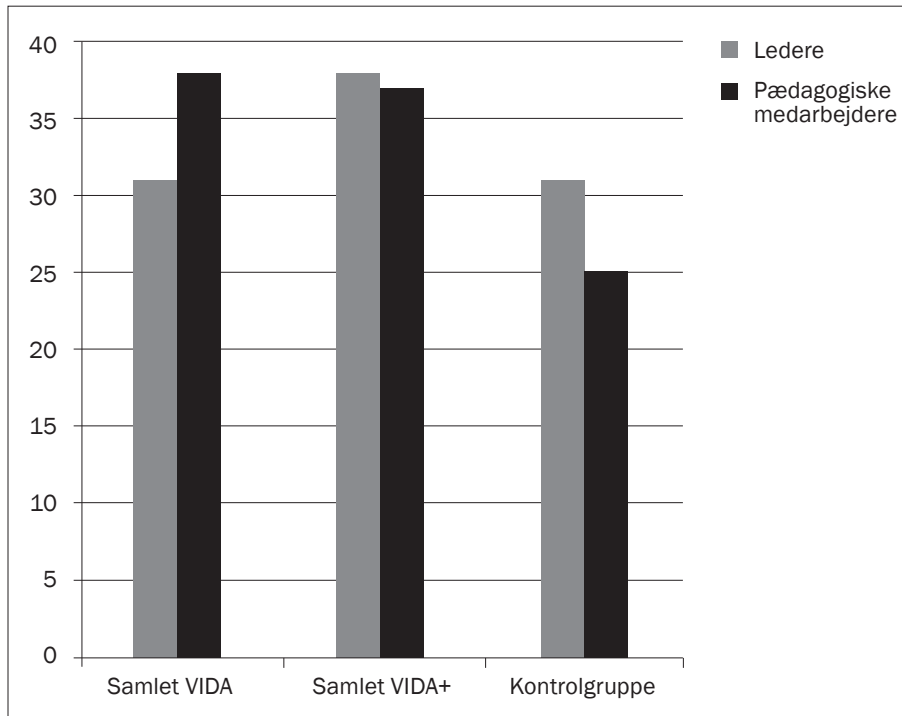
Der er gennemført Chi²-test, med henblik på at undersøge, hvorvidt fordelingen af deltagersvar afviger signifikant fra den forventede fordeling, givet variablene var uafhængige, og der dermed ingen forskelle var. Der arbejdes med et signifikansniveau på 5%, som er udtryk for sandsynligheden for, at fordelingen er opstået ved en tilfældighed. Idet Chi²-test bliver usikkert, hvis mere end 20 pct. af cellerne har en numerisk værdi på mindre end 5, er det desuden tilstræbt at lægge svarkategorier sammen, i det omfang det har været forsvarligt, og i øvrigt undladt at chi²-teste, hvis dette krav ikke har været opfyldt.

Tabel 1. Svarfordelinger opdelt på interventionstype og kommune.

	X		Y		Z		Æ		Samlet	
	Antal	Procent	Antal	Procent	Antal	Procent	Antal	Procent	Antal	Procent
VIDA										
Gyldigt udfyldte	13	85	24	92	13	81	16	76	70	84
Ubesvarede	3	15	1	4	3	19	5	24	12	14
Ugyldige	0	0	1	4	0	0	0	0	1	2
Deltagere i alt	20	100	26	100	16	100	21	100	83	100
VIDA+										
Gyldigt udfyldte	18	100	22	96	20	91	18	86	78	93
Ubesvarede	0	0	1	4	2	9	3	14	6	7
Ugyldige	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Deltagere i alt	18	100	23	100	22	100	21	100	84	100
Reference										
Gyldigt udfyldte	18	82	12	100	16	100	12	67	58	85
Ubesvarede	4	18	0	0	0	0	6	33	10	15
Ugyldige	0	0	0	0	0	0	0	9	0	0
Deltagere i alt	22	100	12	100	16	100	18	100	68	100
I alt	60		61		54		60		235	

Tabel 2. Kommunernes procentandel i hver interventionstype.

	VIDA		VIDA+		Kontrol	
	Antal	Procent	Antal	Procent	Antal	Procent
X	17	24	18	23	18	31
Y	24	34	22	28	12	21
Z	13	19	20	26	16	28
Æ	16	23	18	23	12	21
I alt	70	100	78	100	58	100

Tabel 3. Fordeling af medarbejdere – kommuner.**Tabel 4.** Fordeling af medarbejdere – institutionstyper.

Tabel 5. Alder, køn, uddannelse.

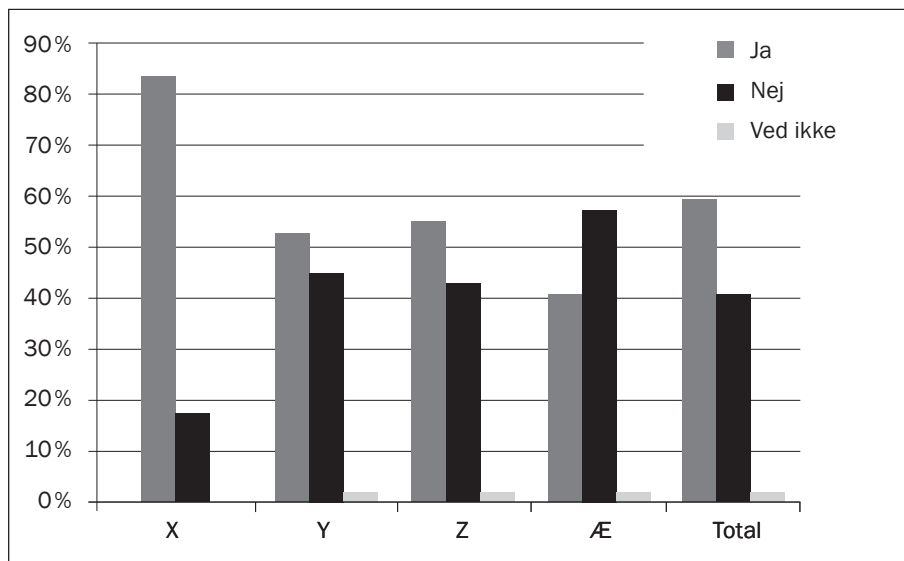
		Kommune – procentvis fordeling på kategorierne				Institutionstype		
Spørgsmål	Kategori	X	Y	Z	Æ	VIDA	VIDA+	Kontrol
Hvad er din alder?	26-35 år	13	14	10	14	13	12	14
	36-45 år	28	32	31	35	38	32	23
	46-55 år	38	41	44	28	35	39	40
	Ældre end 56 år	21	13	15	23	13	17	23
Hvad er dit køn?	Kvinde	92	93	90	91	89	95	91
	Mand	8	7	10	9	11	5	9
Hvad er din højeste færdiggjorte uddannelse?	Erhvervsfaglig uddannelse	2	0	2	2	3	1	0
	Mellemlang videregående uddannelse	96	98	98	87	94	92	100
	Lang videregående uddannelse	2	2	0	11	3	6	0

Tabel 6. Efteruddannelse.

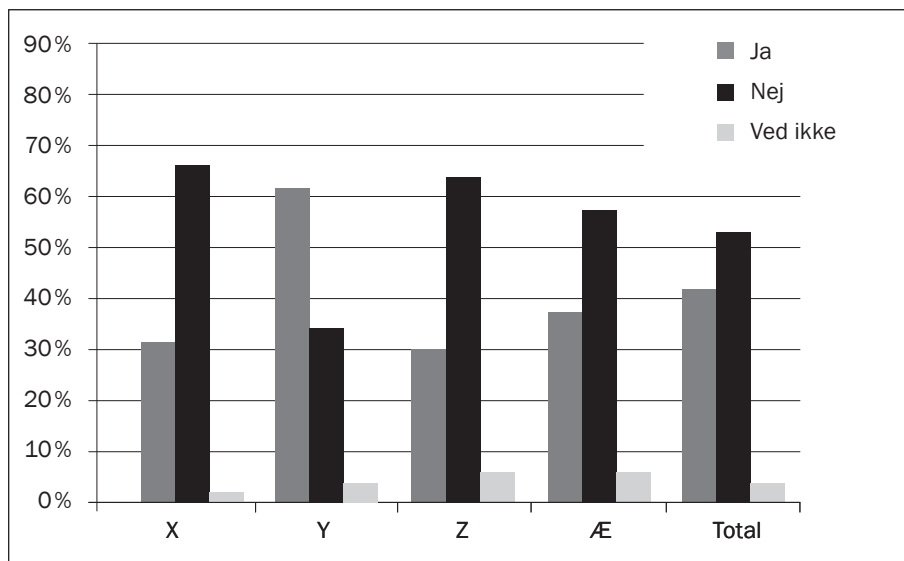
Type uddannelse	X	Y	Z	Æ	VIDA	VIDA+	Kontrol	samlet antal	% af alle deltagere	% af dem, som har taget videre- uddannelse interne kurser
Kurser (i kommunen)	66	50	74	75	67	60	71	66	33	65
Eksterne kurser	14	21	26	15	12	20	26	20	10	19
Konferencer, seminarer, temadage	55	64	59	40	33	48	52	46	22	44
Coaching	10	4	19	5	3	20	3	10	5	10
Diplomuddannelse i ledelse	34	64	26	15	33	32	45	38	18	36
Masteruddannelse i ledelse	3	0	0	5	3	2	0	2	1	2
Pædagogisk diplomuddannelse	10	14	7	20	3	15	19	13	6	13
Pædagogisk masteruddannelse	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

Table 7. Arbejder I ud fra bestemte pædagogiske teorier generelt?

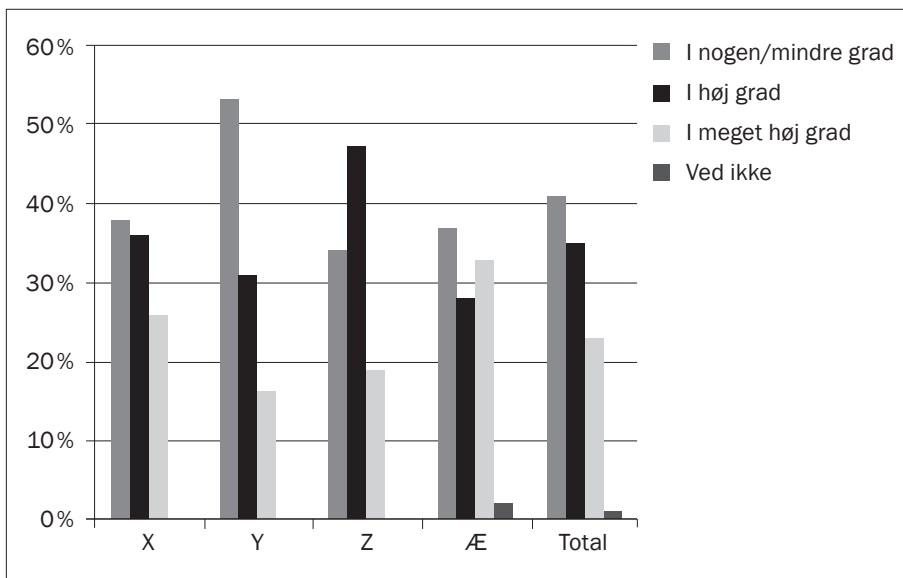
Fordelt på kommuner.

**Table 8.** Arbejder I ud fra bestemte pædagogiske teorier når det gælder udsatte børn?

Fordelt på kommuner.



Tabel 9a. I hvor høj grad arbejder I systematisk og målrettet med indsatser over for udsatte børn? Fordelt på kommuner.



Tabel 9b. I hvor høj grad arbejder I systematisk og målrettet med indsatser over for udsatte børn? Fordelt på institutionstype.

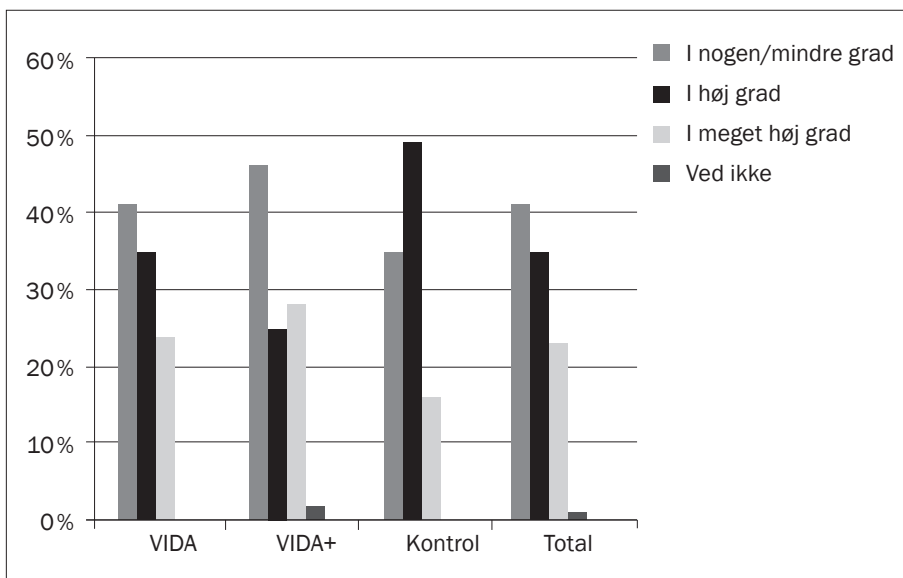
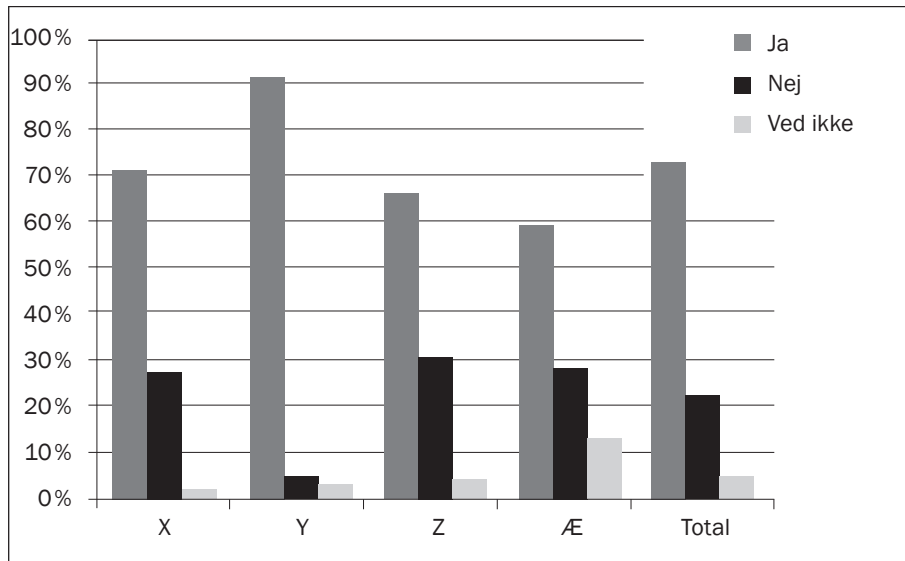
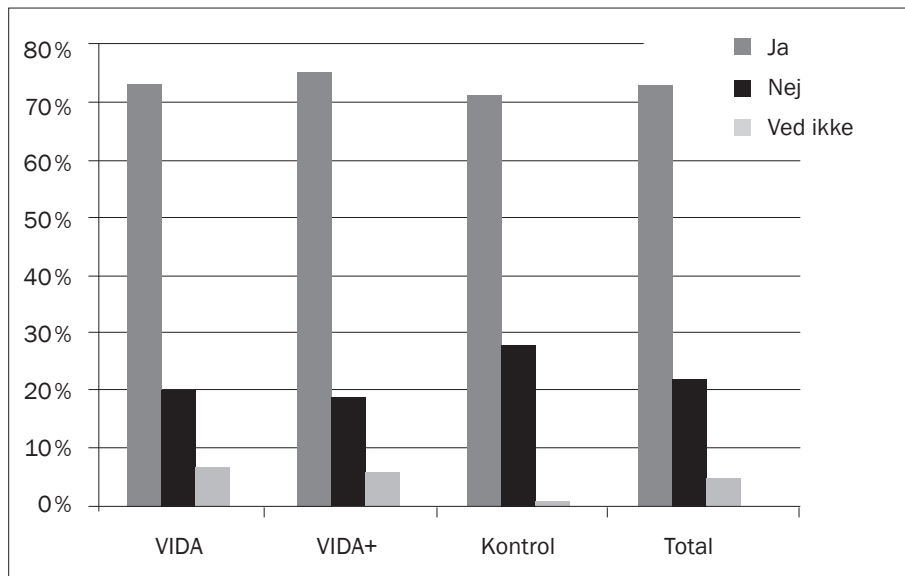
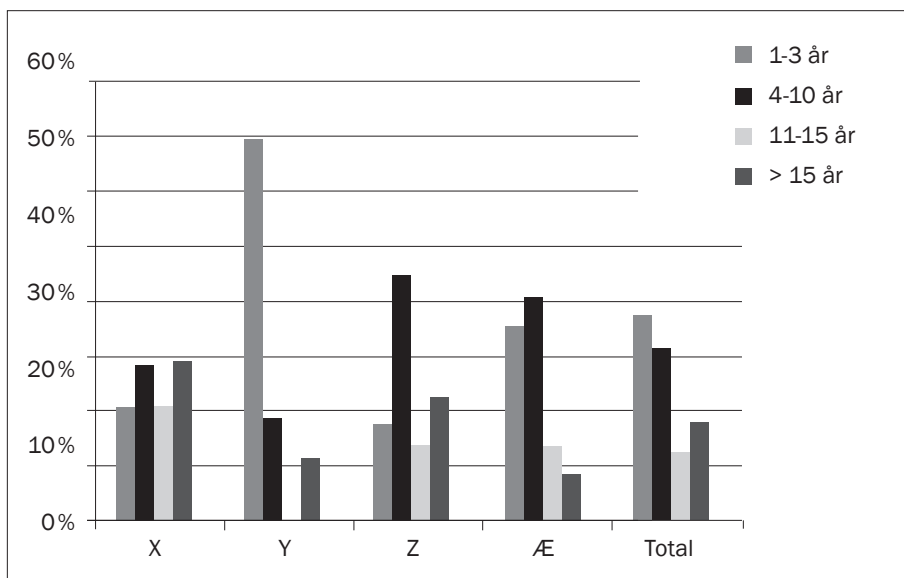


Table 10a. Dokumenterer I indsats for udsatte børn? Fordelt på kommuner.**Table 10b.** Dokumenterer I indsats for udsatte børn? Fordelt på institutionstype.

Tabel 11a. Hvor mange år har du været leder i det nuværende dagtilbud?
Fordelt på kommuner.



Tabel 11b. Hvor mange år har du været leder i det nuværende dagtilbud?
Fordelt på institutionstype.

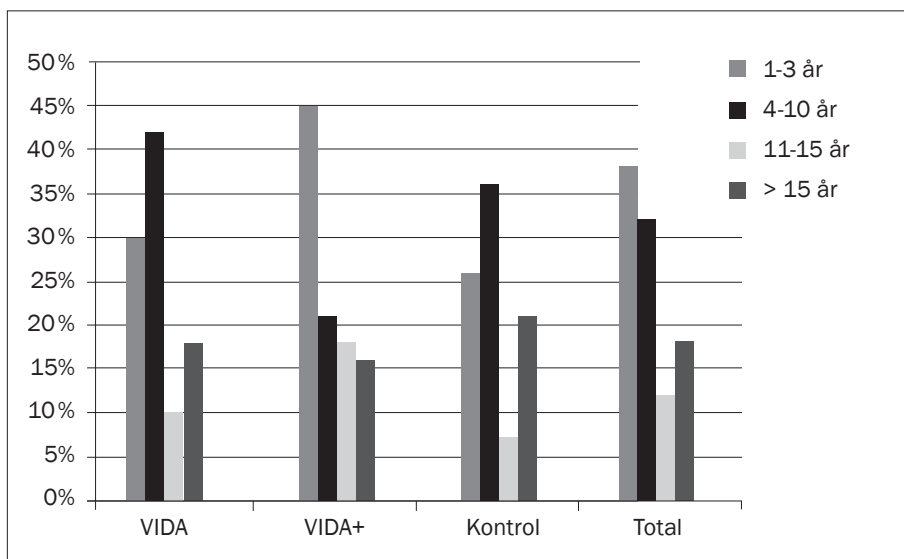
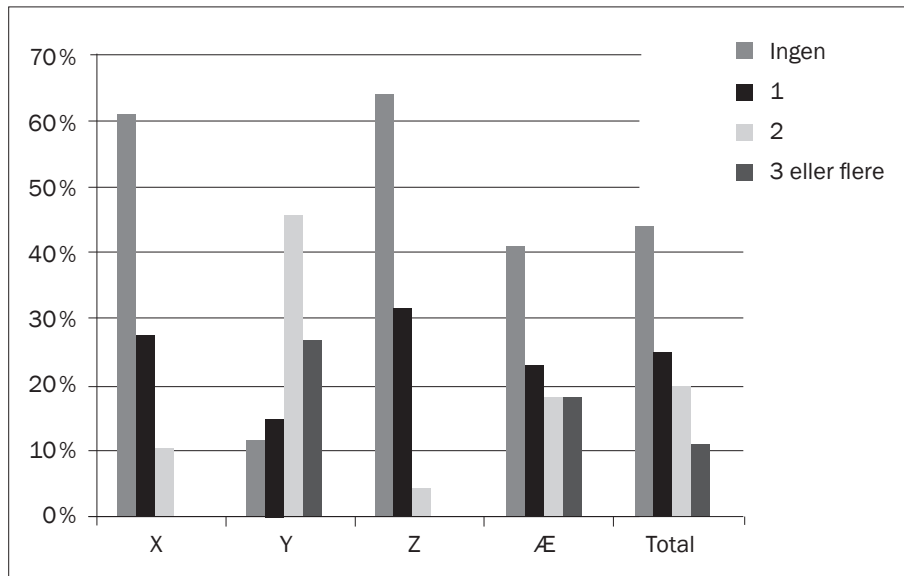
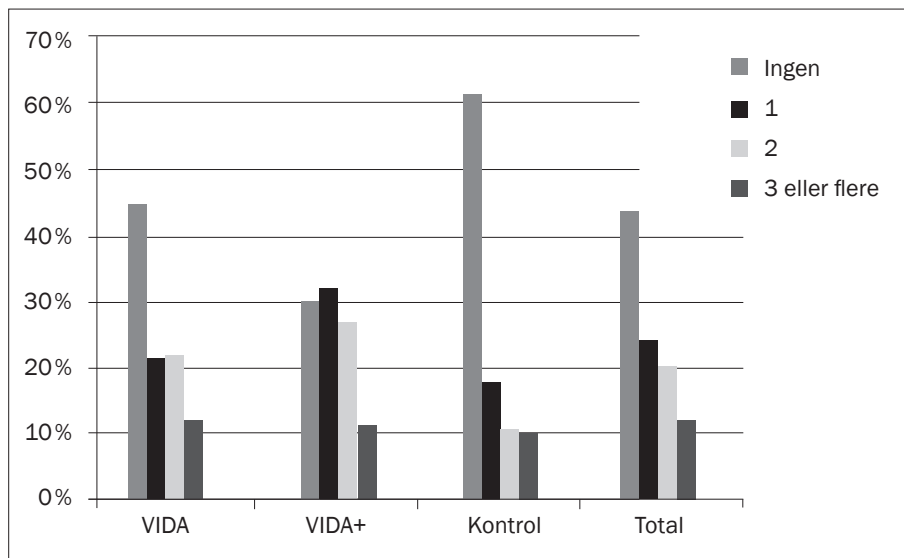


Table 12a. Hvor mange lederstillinger har du haft før nuværende lederstilling?

Fordelt på kommuner.

**Table 12b.** Hvor mange lederstillinger har du haft før nuværende lederstilling?

Fordelt på interventionstype.



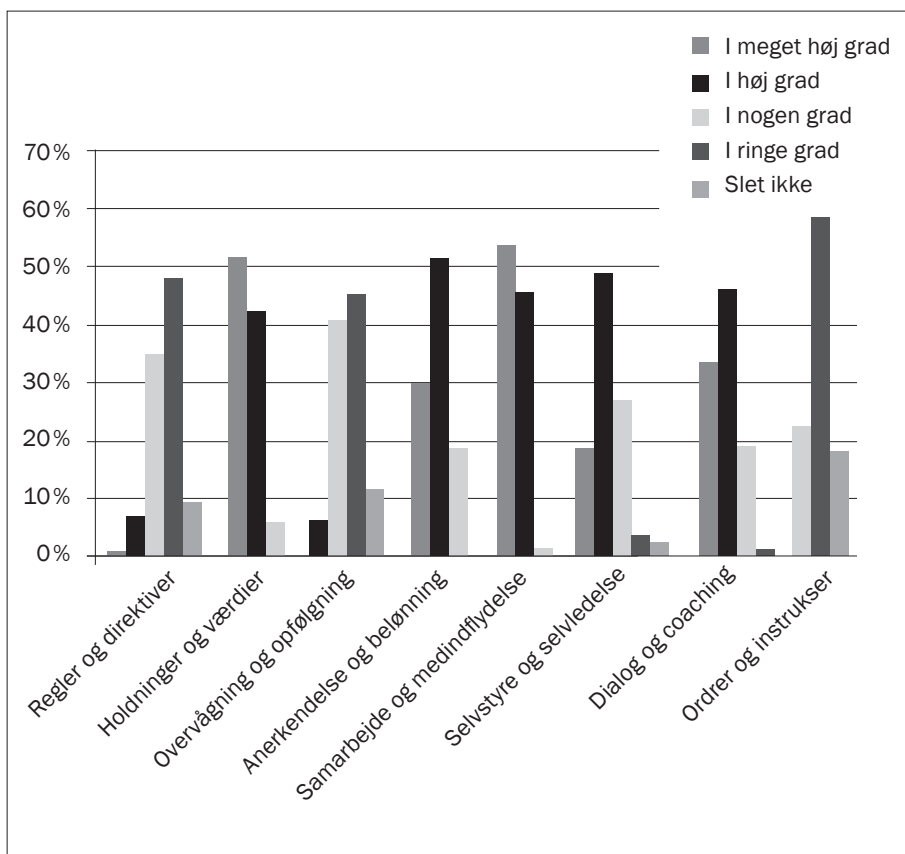
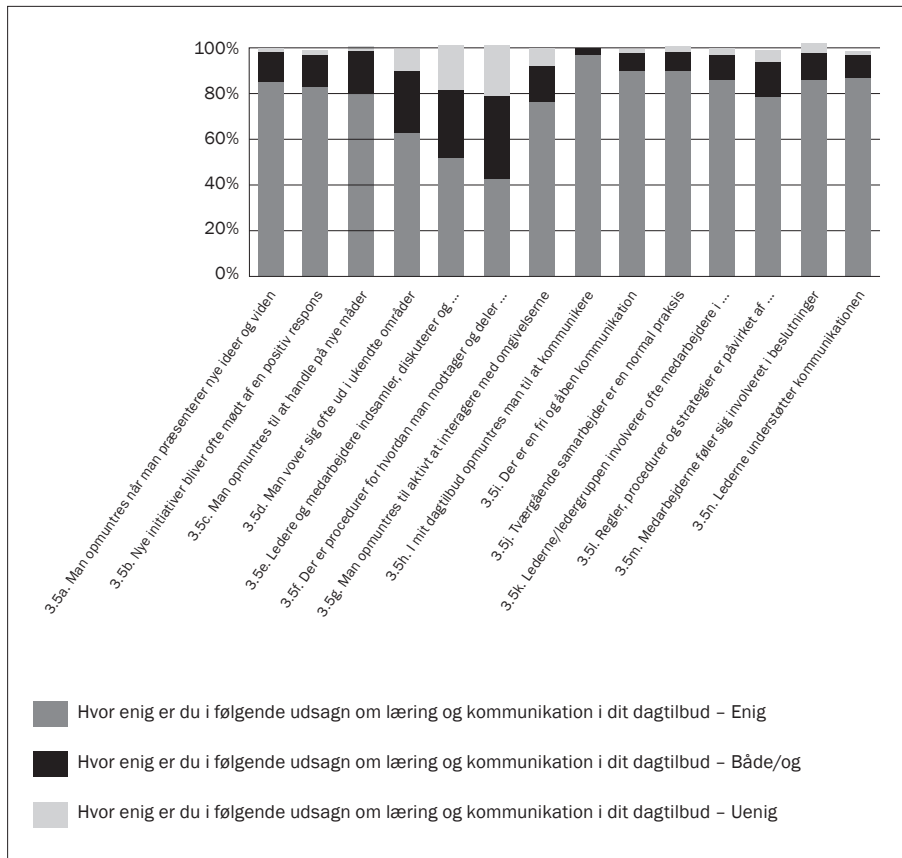
Tabel 13. Hvilke ledelsesformer anvender du primært?

Table 14. Faktorer af betydning for organisatorisk læring.

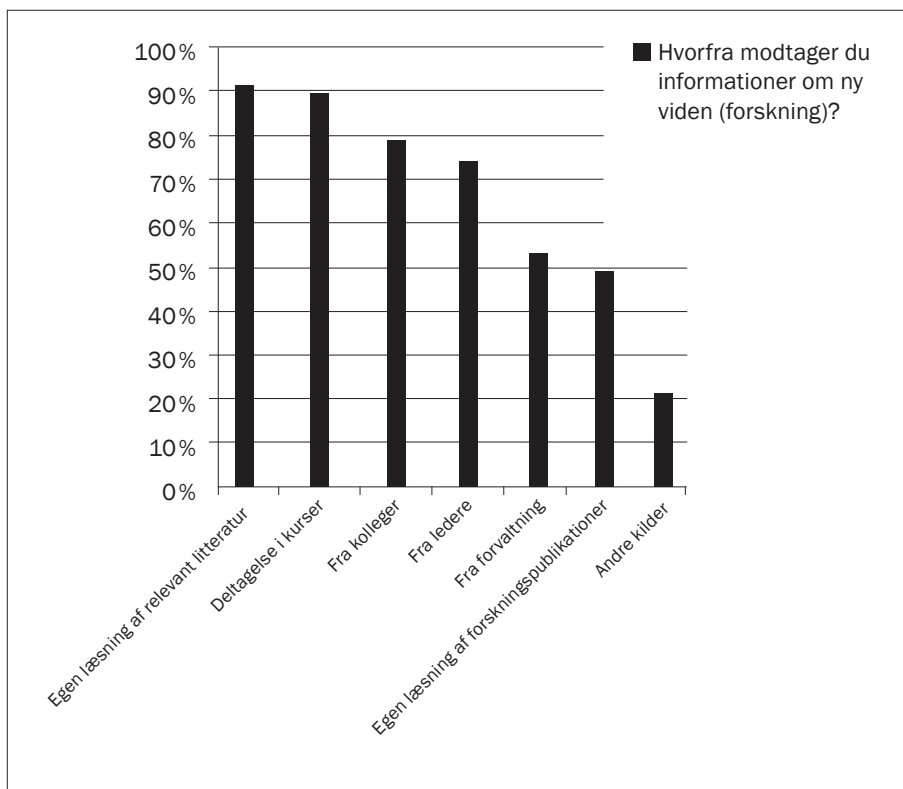
Tabel 15. Hvorfra hentes informationer om ny viden?

Table 16a. Har du en forventning om, at dit dagtilbuds deltagelse i VIDA-projektet vil gøre en forskel i forhold til udsatte børn på kort sigt (her og nu)? Fordelt på kommuner.

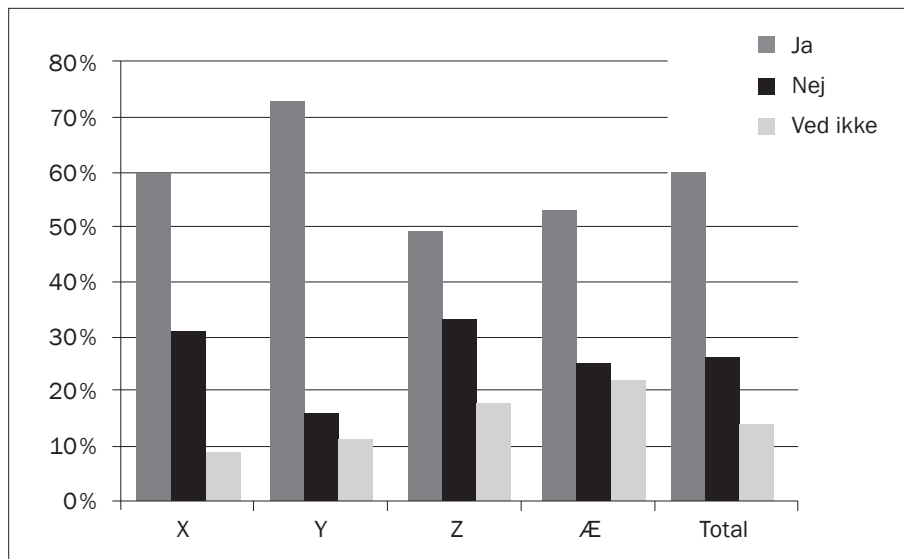
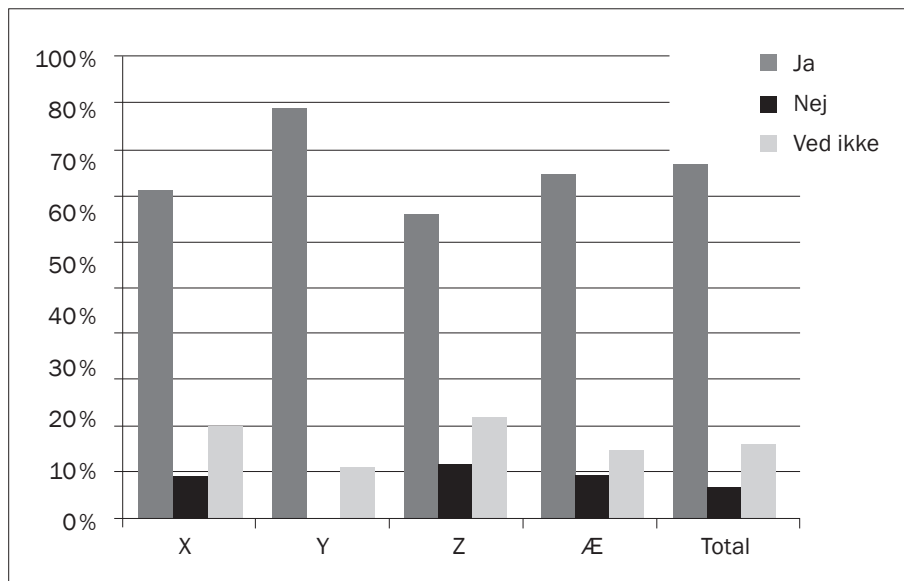
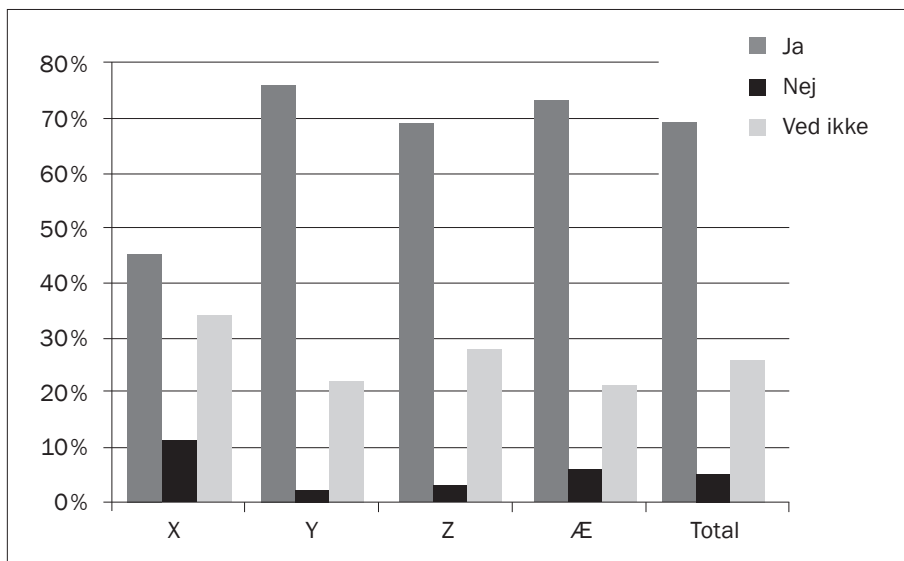


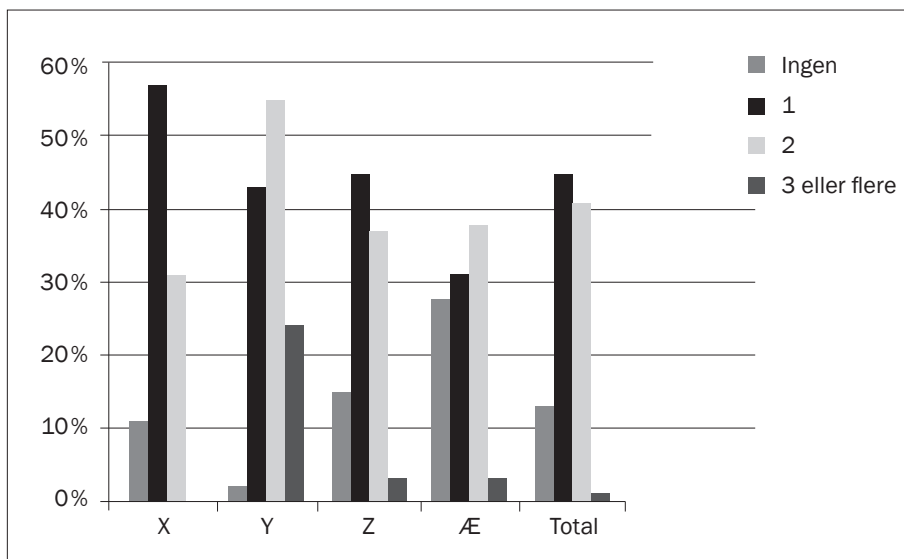
Table 16b. Har du en forventning om, at dit dagtilbuds deltagelse i VIDA-projektet vil gøre en forskel i forhold til udsatte børn på lang sigt (i skolen)? Fordelt på kommuner.



Tabel 16c. Har du en forventning om, at dit dagtilbuds deltagelse i VIDA-projektet gør en forskel i forhold til udsatte børn – på endnu længere sigt – videre frem i livet efter skolen?
Fordelt på kommuner.



Tabel 17. Hvordan er din motivation for at deltage i VIDA-projektet?
Fordelt på kommuner.



BILAG 3

MATERIALE TIL KAPITEL 3

Der er gennemført Chi²-test, med henblik på at undersøge, hvorvidt fordelingen af deltagersvar afviger signifikant fra den forventede fordeling, givet variablene var uafhængige, og der dermed ingen forskelle var. Der arbejdes med et signifikansniveau på 5%, som er udtryk for sandsynligheden for, at fordelingen er opstået ved en tilfældighed. Idet Chi²-test bliver usikkert, hvis mere end 20 pct. af cellerne har en numerisk værdi på mindre end 5, er det desuden tilstræbt at lægge svarkategorier sammen, i det omfang det har været forsvarligt, og i øvrigt undladt at chi²-teste, hvis dette krav ikke har været opfyldt.

Tabel 1. Hyppigheden af fælles forældrearrangementer i dagtilbuddet?

		Hyppighed	Valid Procent
Valid	0-1 gang om året	19	9,3
	2-5 gange om året	162	79,4
	6-10 gange om året	21	10,3
	Flere end 10 gange om året	1	0,5
	Ved ikke	1	0,5
	Total	204	100,0
Total	206		

Tabel 2. Hyppigheden af stuevis forældrearrangementer.

		Hyppighed	Valid Procent
Valid	0-1 gang om året	105	52,2
	2-5 gange om året	83	41,3
	6-10 gange om året	8	4,0
	Flere end 10 gange om året	1	0,5
	Ved ikke	4	2,0
Total	201		

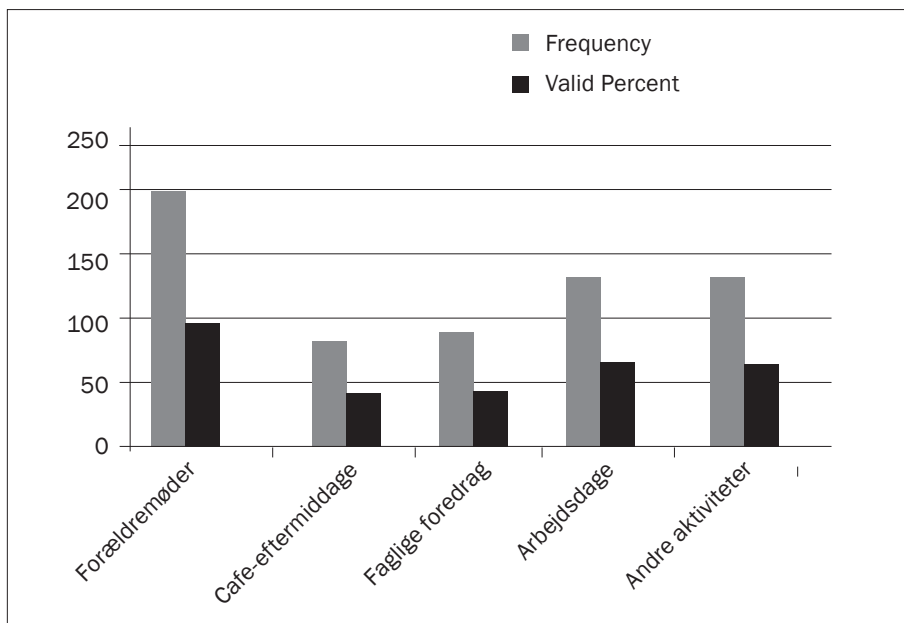
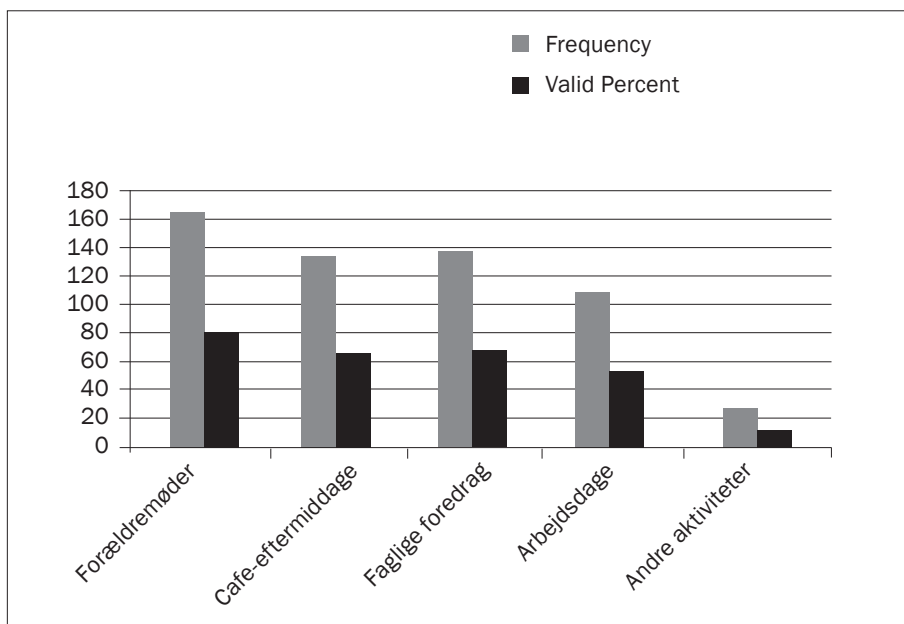
Table 3. Omfanget af fire specifikke forældreaktiviteter i institutionerne.**Table 4.** Særligt vigtige aspekter i forældresamarbejdet.

Table 5. Grad af aktiv forældreinvolvering i indsatsen for udsatte børn, deltagelse af alle forældregrupper samt forældresamarbejde om at skabe et støttende læringsmiljø.

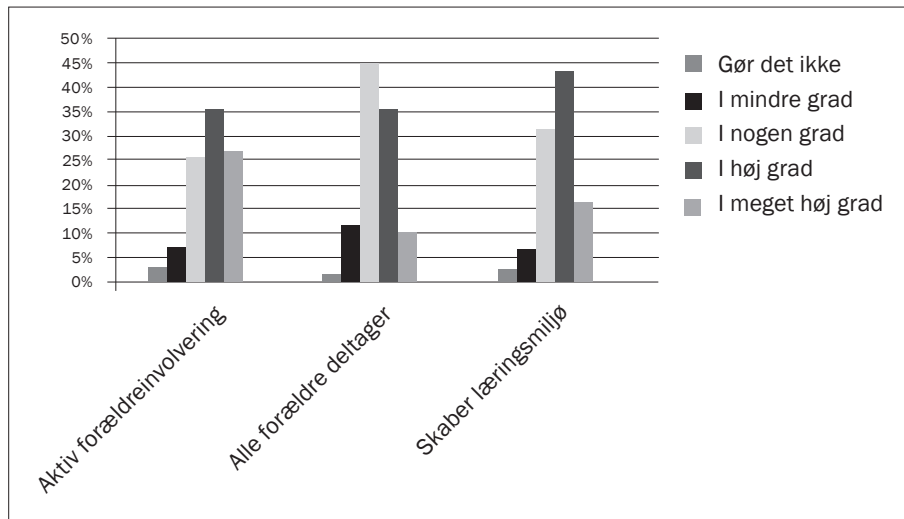
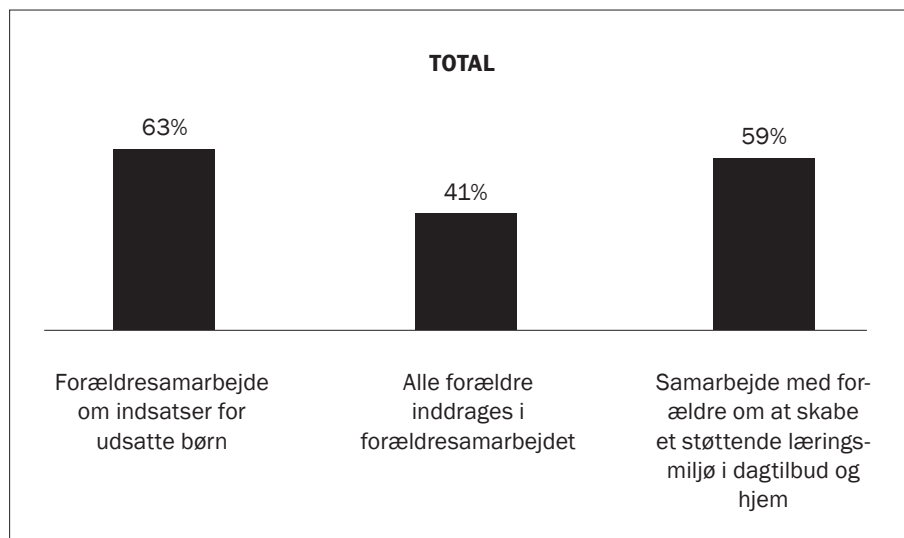


Table 6. Sammenligning af svar på grad af forældresamarbejde, inddragelse af alle forældre og samarbejde om at skabe støttende læringsmiljøer.



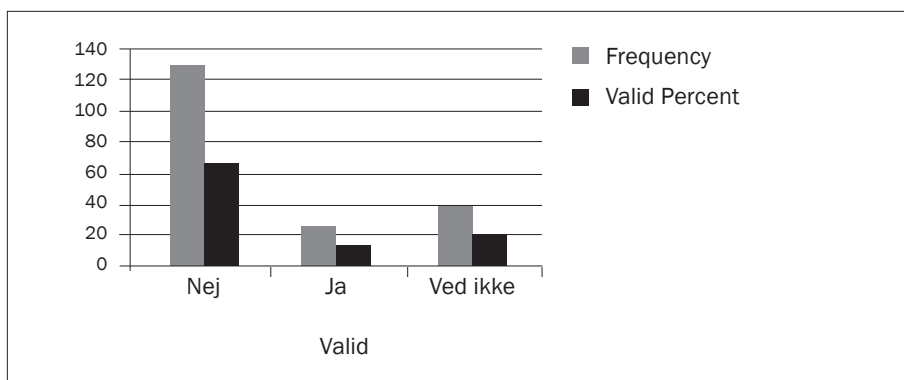
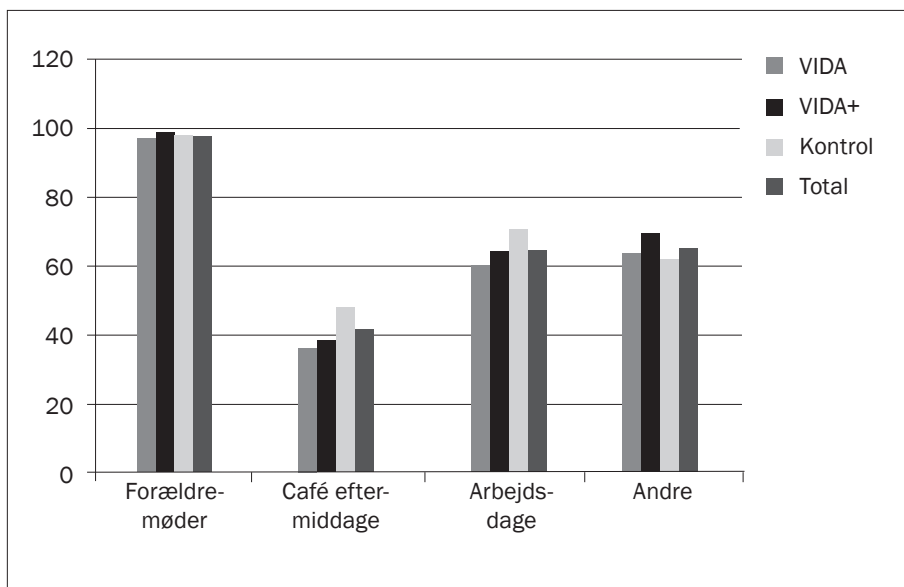
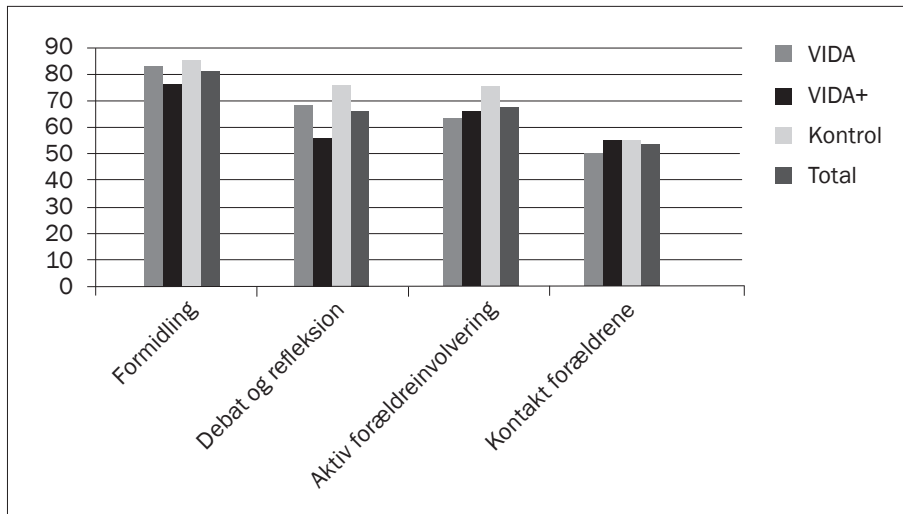
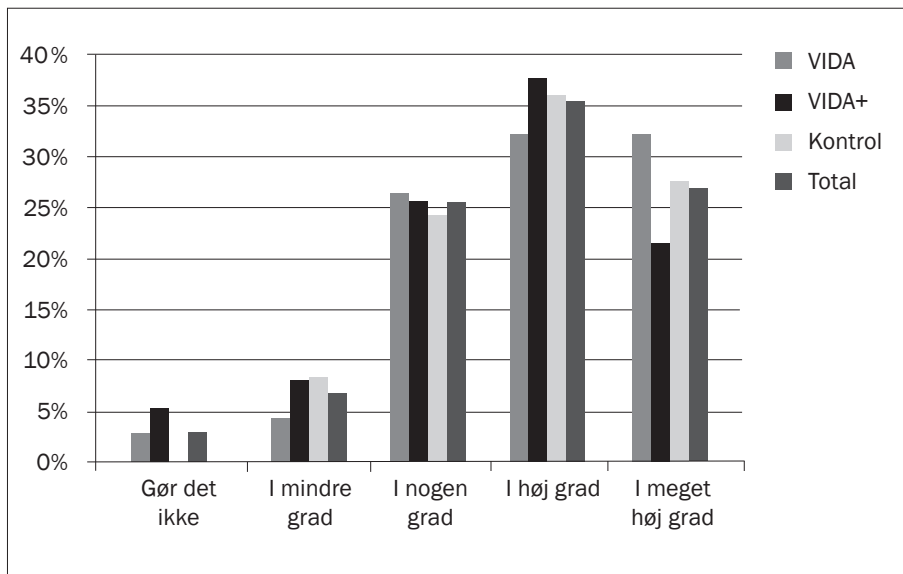
Tabel 7. Kurser om forældresamarbejde inden for de seneste 5 år.**Tabel 8.** Aktiviteter i forældresamarbejdet.

Table 9. Prioritering af områder i forældresamarbejdet.**Table 10.** Grad af systematisk og målrettet forældresamarbejde om indsatser for udsatte børn.

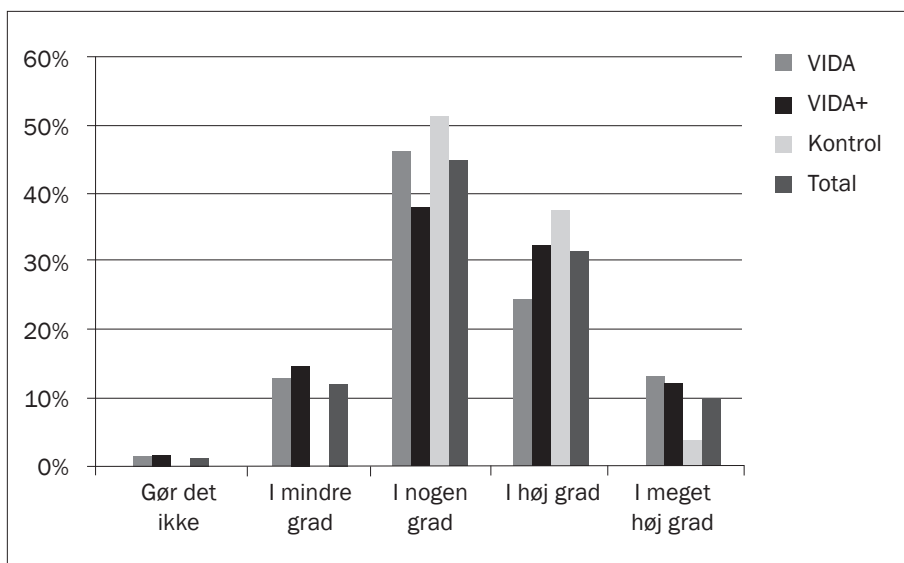
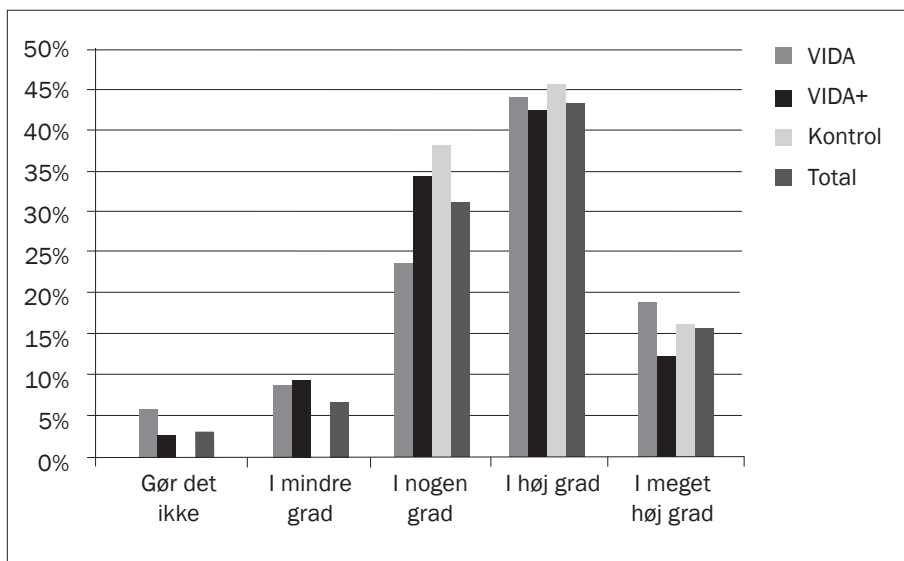
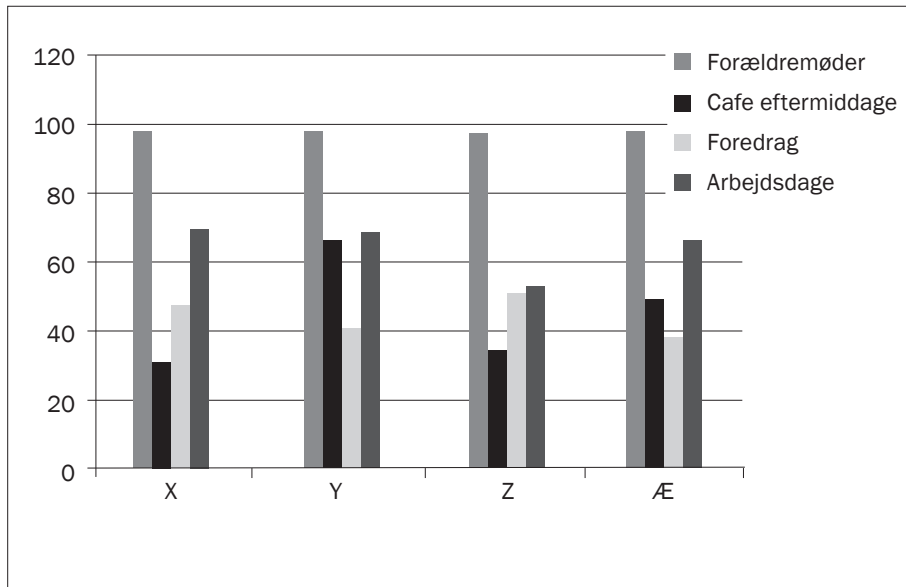
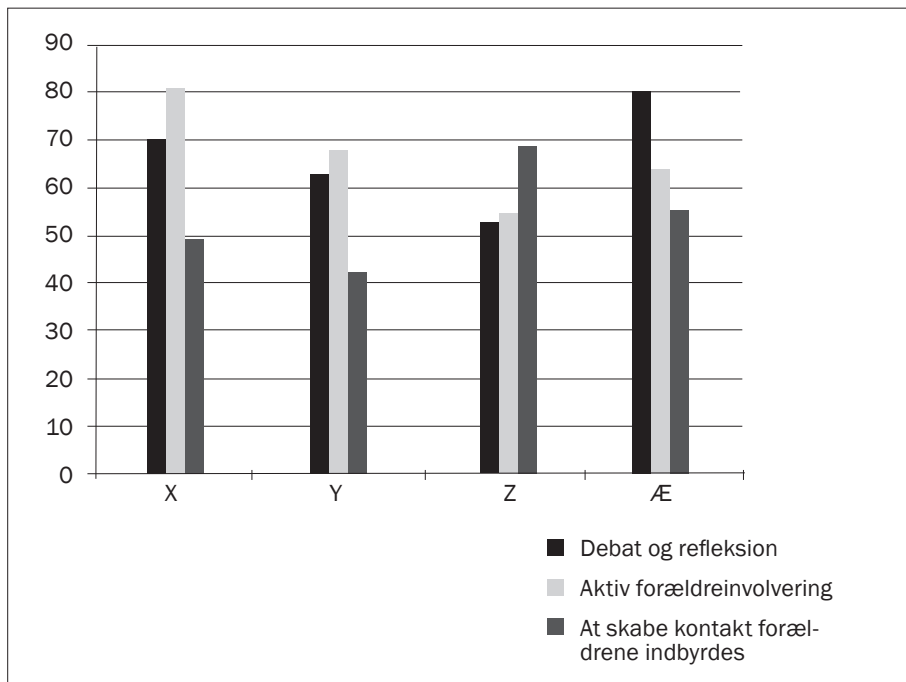
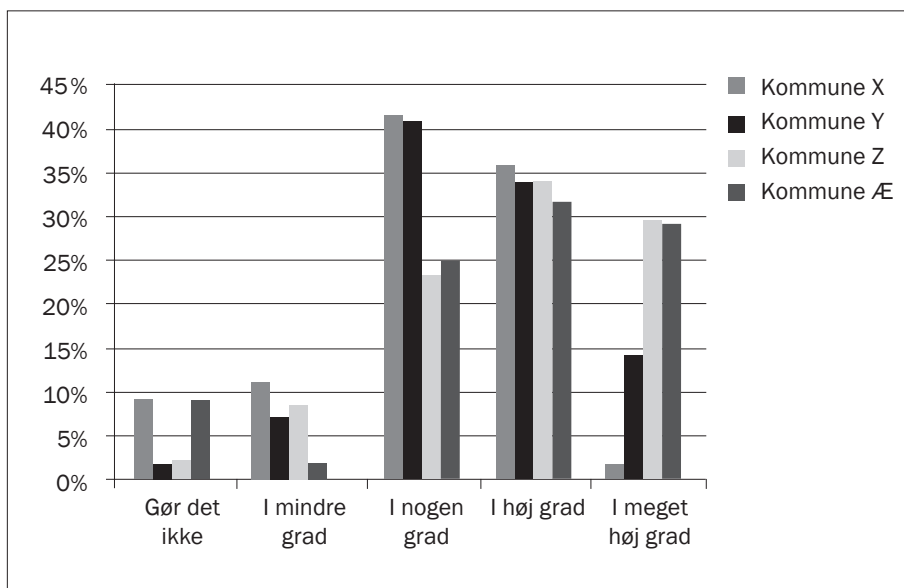
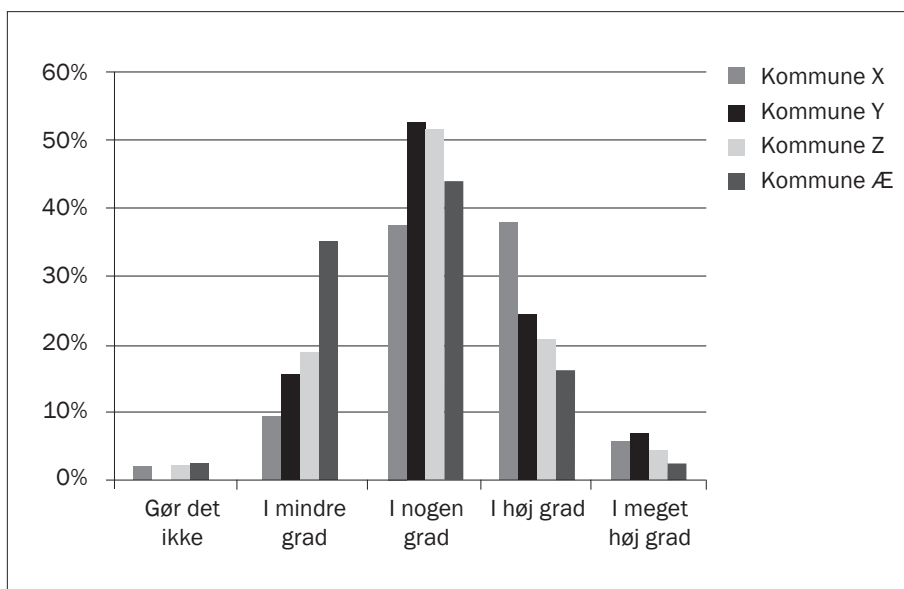
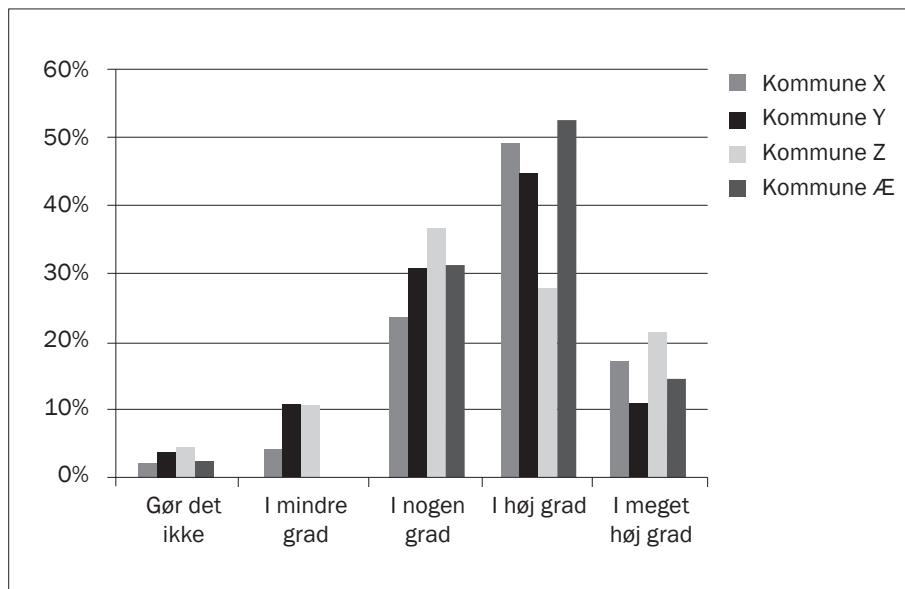
Tabel 11. Grad af inddragelse af alle forældregrupper i forældresamarbejdet.**Tabel 12.** Grad af samarbejde med forældre om at skabe et støttende læringsmiljø for barnet både i dagtilbud og hjem.

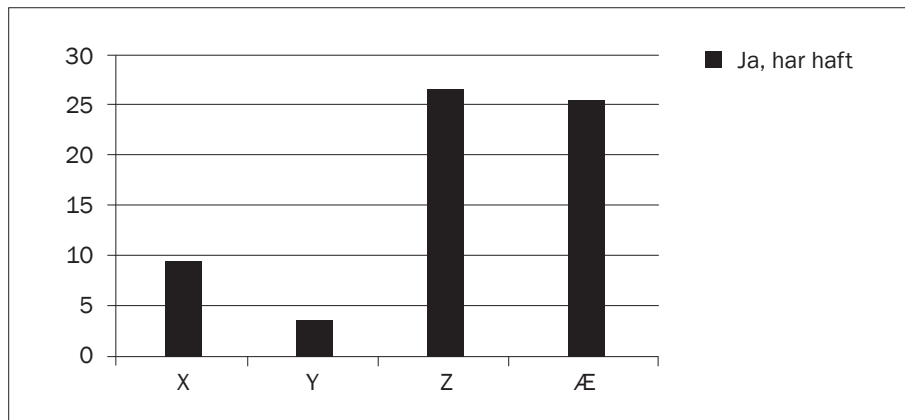
Table 13. Fordelingen af de forskellige typer forældrearrangementer.**Table 14.** Prioritering i forældresamarbejdet fordelt på kommuner.

Tabel 15. Systematisk og målrettet forældresamarbejde om indsatser for udsatte børn.**Tabel 16.** Grad af inddragelse af alle forældregrupper i forældresamarbejdet.

Tabel 17. Grad af samarbejde med forældrene om at skabe et støttende læringsmiljø for barnet både i dagtilbud og hjem.



Tabel 18. Kurser om forældresamarbejde inden for de seneste 5 år fordelt på kommuner.



BILAG 4A

RISIKOEN FOR EN LAV SCORE

Man kan vælge at fokusere analysen således, at man i stedet for de generelle sammenhænge ser på, hvilke forhold, der har betydning for, om barnet opnår en særlig lav score i forhold til den ene eller den anden kompetence. De beregnede indeks er hver for sig et kontinuum. Men i den analyse, som gennemføres i det følgende, er hvert kontinuum reduceret til to grupper: 1) den tiendedel som har den laveste score, og 2) de 90 pct. som udgør resten. Mønstret fra den generelle analyse går igen.

Tabel 1. Regressionsmodeller.

	Alder ¹				Etnicitet ²	Samlivsforhold ³		Afhængighed af kontakt hjælp ⁴	Familiens højeste uddannelse ⁵		Køn ⁶
	2 år	4 år	5 år	6 år	Anden etnisk herkomst	Bor hos faderen	Bor hos moderen	Familien lever primært af kontant hjælp	Erhvervsfaglig	Videregående	Pige
Indeks 1: Selvstændighed og koncentration (c = 0,693)											
OR estimator	2,374	0,418	0,320	0,475	1,043	1,912	0,899	1,103	0,794	0,584	0,429
95% - nedre grænse	1,658	0,352	0,252	0,308	0,870	1,146	0,732	0,728	0,611	0,458	0,360
95% - øvre grænse	3,400	0,497	0,405	0,731	1,250	3,191	1,104	1,673	1,032	0,744	0,510
Ukorrigerede OR estimator	2,306	0,427	0,331	0,606	1,223	1,813	1,070	1,366	0,733	0,582	0,460
Indeks 2: Samarbejde og tilpasningsevne (c = 0,671)											
OR estimator	0,657	0,636	0,682	1,322	1,092	0,717	1,452	1,816	1,076	0,653	0,391
95% - nedre grænse	0,296	0,476	0,477	0,848	0,823	0,282	1,104	1,146	0,833	0,480	0,296
95% - øvre grænse	1,459	0,851	0,975	2,063	1,450	1,821	1,909	2,877	1,390	0,889	0,517
Ukorrigerede OR estimator	0,650	0,646	0,725	1,729	1,257	0,797	1,852	2,445	0,804	0,481	0,393

	Alder ¹				Etnicitet ²	Samlivsforhold ³		Afhængighed af kontakt hjælp ⁴	Familiens højeste uddannelse ⁵		Køn ⁶
	2 år	4 år	5 år	6 år	Anden etnisk herkomst	Bor hos faderen	Bor hos moderen	Familien lever primært af kontant hjælp	Erhvervsfaglig	Videregående,	Pige
Indeks 3: Sociabilitet – blandt jævnaldrende (c = 0,635)											
OR estimator	1,260	0,655	0,626	1,135	1,380	0,952	1,268	1,378	0,827	0,534	0,748
95% - nedre grænse	0,680	0,523	0,481	0,740	1,069	0,487	0,967	0,911	0,597	0,391	0,628
95% - øvre grænse	2,337	0,821	0,815	1,740	1,781	1,860	1,663	2,084	1,146	0,731	0,890
Ukorrigerede OR estimator	1,479	0,656	0,599	1,227	1,570	1,152	1,695	2,170	0,659	0,420	0,732
Indeks 4: Antisocial adfærd/uroelig (c = 0,584)											
OR estimator	1,010	1,048	1,077	0,707	0,973	0,849	0,686	0,765	0,915	1,250	1,406
95% - nedre grænse	0,628	0,865	0,888	0,500	0,789	0,526	0,553	0,509	0,723	0,958	1,216
95% - øvre grænse	1,626	1,270	1,307	1,000	1,201	1,372	0,851	1,150	1,159	1,631	1,626
Ukorrigerede OR estimator	0,903	1,030	1,011	0,595	0,936	0,800	0,629	0,672	1,116	1,579	1,445
Indeks 5: Empati og pro-social adfærd (c = 0,652)											
OR estimator	1,401	0,688	0,560	0,807	1,470	1,112	1,216	1,140	0,747	0,575	0,469
95% - nedre grænse	0,821	0,556	0,437	0,491	1,180	0,593	0,918	0,744	0,581	0,447	0,381
95% - øvre grænse	2,393	0,851	0,719	1,327	1,831	2,085	1,611	1,748	0,960	0,739	0,576
Ukorrigerede OR estimator	1,577	0,696	0,585	1,026	1,608	1,276	1,481	1,674	0,609	0,471	0,471
Indeks 7: Sproglig kompetence – kommunikation (c = 0,746)											
OR estimator	1,280	0,367	0,164	0,226	1,811	1,278	0,918	1,904	0,941	0,480	0,472
95% - nedre grænse	0,702	0,293	0,117	0,119	1,480	0,701	0,683	1,177	0,720	0,362	0,404
95% - øvre grænse	2,336	0,460	0,230	0,431	2,215	2,330	1,235	3,079	1,229	0,637	0,551
Ukorrigerede OR estimator	1,272	0,376	0,172	0,293	2,107	1,491	1,329	2,783	0,705	0,402	0,511

	Alder ¹				Etnicitet ²	Samlivsforhold ³		Afhængighed af kontakt hjælp ⁴	Familiens højeste uddannelse ⁵		Køn ⁶
	2 år	4 år	5 år	6 år		Anden etnisk herkomst	Bor hos faderen		Bor hos moderen	Familien lever primært af kontant hjælp	
Indeks 8: Matematisk forståelse og kompetence (c = 0,795)											
OR estimer	3,180	0,192	0,089	0,128	1,792	0,896	0,936	1,545	0,787	0,436	0,574
95% - nedre grænse	2,144	0,162	0,064	0,077	1,436	0,500	0,735	0,980	0,623	0,321	0,501
95% - øvre grænse	4,717	0,227	0,123	0,214	2,236	1,606	1,193	2,434	0,993	0,591	0,657
Ukorrigerede OR estimer	2,984	0,218	0,102	0,168	1,963	0,888	1,267	2,649	0,642	0,427	0,643
Indeks 9: Naturkompetence, naturfænomener (c = 0,667)											
OR estimer	1,551	0,517	0,333	0,419	1,336	1,005	1,066	1,498	0,742	0,494	0,683
95% - nedre grænse	1,052	0,450	0,272	0,303	1,138	0,610	0,909	1,094	0,612	0,396	0,612
95% - øvre grænse	2,287	0,594	0,407	0,580	1,568	1,654	1,250	2,051	0,899	0,615	0,763
Ukorrigerede OR estimer	1,713	0,537	0,348	0,501	1,527	1,163	1,385	2,086	0,626	0,441	0,716
Indeks 10: Kulturel kompetence, udtryksformer og værdier (c = 0,675)											
OR estimer	1,430	0,596	0,557	0,571	0,965	0,622	0,882	1,101	0,843	0,564	0,331
95% - nedre grænse	0,777	0,463	0,379	0,299	0,757	0,224	0,627	0,608	0,603	0,391	0,264
95% - øvre grænse	2,631	0,766	0,818	1,092	1,231	1,731	1,240	1,995	1,177	0,813	0,415
Ukorrigerede OR estimer	1,505	0,611	0,583	0,683	1,129	0,866	1,133	1,561	0,831	0,594	0,349
Indeks 11: Mestring af udfordringer m,h,t, læring (c = 0,649)											
OR estimer	0,862	0,604	0,504	0,832	1,395	1,387	0,983	1,185	0,838	0,603	0,489
95% - nedre grænse	0,510	0,500	0,400	0,544	1,129	0,793	0,798	0,815	0,633	0,464	0,408
95% - øvre grænse	1,459	0,730	0,634	1,272	1,723	2,424	1,211	1,723	1,109	0,782	0,585
Ukorrigerede OR estimer	0,904	0,619	0,531	1,007	1,601	1,501	1,301	1,743	0,731	0,542	0,507

	Alder ¹				Etnicite t ²	Samlivsforhold ³		Afhæng ighed af kontakt hjælp ⁴	Familiens højeste uddannelse ⁵		Køn ⁶
	2 år	4 år	5 år	6 år	Anden etnisk herkom st	Bor hos faderen	Bor hos modere n	Famili en lever primær t af kontant hjælp	Erhver vsfaglig ,	Videreg ående,	Pige
Indeks 12: Nysgerrig udforsken (c = 0,629)											
OR estimer	0,913	0,704	0,466	0,607	1,255	0,899	1,369	1,116	0,924	0,632	0,670
95% - nedre grænse	0,595	0,602	0,387	0,435	1,048	0,486	1,129	0,774	0,771	0,516	0,587
95% - øvre grænse	1,401	0,825	0,561	0,847	1,503	1,664	1,659	1,609	1,108	0,773	0,763
Ukorrigerede OR estimer	0,969	0,723	0,488	0,728	1,416	1,020	1,582	1,615	0,756	0,521	0,692
Indeks 13: Initiativtagning, kreativitet (c = 0,631)											
OR estimer	1,349	0,702	0,506	0,418	1,192	1,104	1,125	0,759	0,854	0,575	0,608
95% - nedre grænse	0,839	0,595	0,384	0,244	0,979	0,547	0,891	0,459	0,690	0,458	0,530
95% - øvre grænse	2,170	0,828	0,666	0,717	1,452	2,230	1,421	1,257	1,059	0,722	0,699
Ukorrigerede OR estimer	1,361	0,743	0,541	0,519	1,324	1,180	1,262	1,031	0,791	0,548	0,616

¹ 3 årige er referencekategori

² Dansk er referencekategori

³ Barnet bor hos begge forældre er referencekategori

⁴ Lever primært af anden indkomst er referencekategori

⁵ Ingen uddannelse er referencekategori

⁶ Dreng er referencekategori.

BILAG 4B

SPREDNING FOR DE TRE GRUPPER

For at belyse *spredningen* viser tabellerne neden for fordelingen på indeksskala fra 0-1 af de enkelte indeksmål i de tre grupper af institutioner.

Tabel 1. Spredning for indeks 1 fordelt på institutionsgrupper.

Skala (0-1)	Kontrol	VIDA	VIDA+	I alt
[0;0,1)	13,5%	13,9%	13,2%	13,5%
[0,1;0,2)	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
[0,2;0,3)	11,6%	11,7%	10,9%	11,4%
[0,3;0,4)	14,4%	15,1%	14,9%	14,8%
[0,4;0,5)	15,5%	14,1%	15,0%	14,8%
[0,5;0,6)	17,8%	17,5%	17,8%	17,7%
[0,6;0,7)	25,0%	25,4%	26,4%	25,6%
[0,7;0,8)	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
[0,8;0,9)	1,8%	2,2%	1,7%	1,9%
[0,9;1]	0,4%	0,2%	0,1%	0,2%
[0;1]	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Tabel 2. Spredning for indeks 2 fordelt på institutionsgrupper.

Skala (0-1)	Kontrol	VIDA	VIDA+	I alt
[0;0,1)	6,1%	6,8%	5,4%	6,1%
[0,1;0,2)	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
[0,2;0,3)	6,2%	7,0%	6,1%	6,5%
[0,3;0,4)	3,9%	3,6%	2,9%	3,4%
[0,4;0,5)	8,2%	8,2%	7,3%	7,9%
[0,5;0,6)	5,1%	5,6%	5,3%	5,4%
[0,6;0,7)	13,9%	14,3%	13,2%	13,8%
[0,7;0,8)	8,2%	8,5%	8,9%	8,6%
[0,8;0,9)	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
[0,9;1]	48,3%	46,0%	50,9%	48,3%
[0;1]	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Tabel 3. Spredning for indeks 3 fordelt på institutionsgrupper.

Skala (0-1)	Kontrol	VIDA	VIDA+	I alt
[0;0,1)	8,7%	8,9%	7,8%	8,4%
[0,1;0,2)	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
[0,2;0,3)	7,5%	8,2%	8,4%	8,1%
[0,3;0,4)	8,1%	8,8%	9,3%	8,8%
[0,4;0,5)	13,5%	12,6%	12,2%	12,7%
[0,5;0,6)	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
[0,6;0,7)	21,0%	19,7%	18,7%	19,7%
[0,7;0,8)	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
[0,8;0,9)	40,8%	41,2%	43,3%	41,8%
[0,9;1]	0,4%	0,7%	0,3%	0,5%
[0;1]	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Tabel 4. Spredning for indeks 4 fordelt på institutionsgrupper.

Skala (0-1)	Kontrol	VIDA	VIDA+	I alt
[0;0,1)	87,0%	85,8%	86,2%	86,3%
[0,1;0,2)	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
[0,2;0,3)	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
[0,3;0,4)	5,8%	6,7%	6,7%	6,5%
[0,4;0,5)	3,8%	3,2%	3,4%	3,4%
[0,5;0,6)	1,7%	2,2%	2,0%	2,0%
[0,6;0,7)	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
[0,7;0,8)	1,2%	1,3%	1,0%	1,1%
[0,8;0,9)	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
[0,9;1]	0,6%	0,7%	0,7%	0,7%
[0;1]	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Tabel 5. Spredning for indeks 5 fordelt på institutionsgrupper.

Skala (0-1)	Kontrol	VIDA	VIDA+	I alt
[0;0,1)	8,8%	8,8%	7,7%	8,4%
[0,1;0,2)	19,0%	19,1%	17,1%	18,4%
[0,2;0,3)	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
[0,3;0,4)	10,7%	10,8%	10,6%	10,7%
[0,4;0,5)	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
[0,5;0,6)	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
[0,6;0,7)	11,6%	12,1%	11,6%	11,8%
[0,7;0,8)	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
[0,8;0,9)	35,0%	34,3%	37,0%	35,4%
[0,9;1]	14,8%	14,9%	16,0%	15,3%
[0;1]	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Tabel 6. Spredning for indeks 7 fordelt på institutionsgrupper.

Skala (0-1)	Kontrol	VIDA	VIDA+	I alt
[0;0,1)	10,7%	10,7%	10,1%	10,5%
[0,1;0,2)	6,2%	6,0%	6,1%	6,1%
[0,2;0,3)	6,4%	6,2%	6,1%	6,2%
[0,3;0,4)	17,3%	17,1%	18,4%	17,6%
[0,4;0,5)	9,9%	8,3%	9,5%	9,1%
[0,5;0,6)	14,2%	16,5%	15,0%	15,3%
[0,6;0,7)	7,5%	5,9%	6,8%	6,6%
[0,7;0,8)	7,8%	6,9%	6,8%	7,1%
[0,8;0,9)	9,1%	7,7%	8,3%	8,3%
[0,9;1]	11,0%	14,8%	13,0%	13,1%
[0;1]	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Tabel 7. Spredning for indeks 8 fordelt på institutionsgrupper.

Skala (0-1)	Kontrol	VIDA	VIDA+	I alt
[0;0,1)	19,5%	20,0%	16,5%	18,6%
[0,1;0,2)	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
[0,2;0,3)	10,3%	9,8%	11,2%	10,4%
[0,3;0,4)	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
[0,4;0,5)	8,9%	7,5%	7,9%	8,0%
[0,5;0,6)	8,5%	9,9%	11,2%	10,0%
[0,6;0,7)	12,4%	10,9%	12,3%	11,8%
[0,7;0,8)	16,1%	16,9%	18,0%	17,1%
[0,8;0,9)	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
[0,9;1]	24,4%	25,0%	22,9%	24,1%
[0;1]	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Tabel 8. Spredning for indeks 9 fordelt på institutionsgrupper.

Skala (0-1)	Kontrol	VIDA	VIDA+	I alt
[0;0,1)	36,2%	38,1%	36,5%	37,0%
[0,1;0,2)	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
[0,2;0,3)	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
[0,3;0,4)	19,3%	17,7%	18,4%	18,4%
[0,4;0,5)	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
[0,5;0,6)	18,0%	19,5%	18,5%	18,7%
[0,6;0,7)	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
[0,7;0,8)	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
[0,8;0,9)	26,4%	24,5%	26,2%	25,6%
[0,9;1]	0,1%	0,3%	0,5%	0,3%
[0;1]	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Tabel 9. Spredning for indeks 10 fordelt på institutionsgrupper.

Skala (0-1)	Kontrol	VIDA	VIDA+	I alt
[0;0,1)	7,5%	6,5%	5,3%	6,4%
[0,1;0,2)	25,3%	26,2%	24,4%	25,3%
[0,2;0,3)	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
[0,3;0,4)	18,9%	16,8%	19,2%	18,2%
[0,4;0,5)	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
[0,5;0,6)	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
[0,6;0,7)	15,8%	15,9%	17,2%	16,3%
[0,7;0,8)	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
[0,8;0,9)	21,8%	24,0%	23,2%	23,1%
[0,9;1]	10,8%	10,6%	10,7%	10,7%
[0;1]	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Tabel 10. Spredning for indeks 11 fordelt på institutionsgrupper.

Skala (0-1)	Kontrol	VIDA	VIDA+	I alt
[0;0,1)	12,2%	13,4%	13,0%	12,9%
[0,1;0,2)	19,3%	20,7%	18,6%	19,6%
[0,2;0,3)	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
[0,3;0,4)	17,6%	16,8%	17,5%	17,3%
[0,4;0,5)	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
[0,5;0,6)	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
[0,6;0,7)	48,9%	47,3%	49,1%	48,4%
[0,7;0,8)	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
[0,8;0,9)	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
[0,9;1]	2,0%	1,7%	1,9%	1,8%
[0;1]	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Tabel 11. Spredning for indeks 12 fordelt på institutionsgrupper.

Skala (0-1)	Kontrol	VIDA	VIDA+	I alt
[0;0,1)	19,6%	22,3%	19,9%	20,7%
[0,1;0,2)	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
[0,2;0,3)	13,6%	14,0%	12,3%	13,3%
[0,3;0,4)	13,8%	14,7%	14,2%	14,3%
[0,4;0,5)	19,2%	17,8%	21,2%	19,4%
[0,5;0,6)	31,9%	29,6%	30,6%	30,6%
[0,6;0,7)	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
[0,7;0,8)	1,6%	1,3%	1,5%	1,4%
[0,8;0,9)	0,2%	0,3%	0,3%	0,2%
[0,9;1]	0,1%	0,2%	0,1%	0,1%
[0;1]	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Tabel 12. Spredning for indeks 13 fordelt på institutionsgrupper.

Skala (0-1)	Kontrol	VIDA	VIDA+	I alt
[0;0,1)	10,7%	12,2%	12,2%	11,8%
[0,1;0,2)	33,1%	30,6%	31,4%	31,6%
[0,2;0,3)	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
[0,3;0,4)	16,3%	16,0%	15,5%	15,9%
[0,4;0,5)	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
[0,5;0,6)	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
[0,6;0,7)	17,3%	14,7%	17,6%	16,4%
[0,7;0,8)	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
[0,8;0,9)	21,9%	25,2%	22,0%	23,2%
[0,9;1]	0,7%	1,3%	1,3%	1,1%
[0;1]	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

BILAG 4C

OVERSIGT OVER ITEMS

Oversigt over de items, som indgår i de enkelte indeks

Indeks 1, Selvstændighed & koncentration

- A2, Tænker sig om før han eller hun handler
- A14, Bliver let distraheret og mister koncentrationen – vender modsat
- A17, Kan gennemføre en opgave ved at arbejde målrettet med en aktivitet sammen med andre børn
- A19, Kan selvstændigt vælge materialer, der passer til situationen (fx legeredskaber, blyanter, farver, computerprogrammer)
- A23, Er rastløs eller urolig – vender modsat
- A33, Er udholdende når han eller hun står over for udfordringer og vanskeligheder
- A36, Kan lide at gennemføre ting selvstændigt (dvs., søger kun hjælp hos andre børn som sidste mulighed)
- A42, Er det man ville karakterisere som et uroligt barn
- A43, Gennemfører opgaver eller andre aktiviteter til de er helt færdige, god til at fastholde opmærksomheden længere tid ad gangen

Indeks 2, Samarbejde & tilpasningsevne

- A4, Er fair i leg og spil med andre børn
- A5, Hører efter og tilpasser sig de andre børn
- A7, Følger reglerne i leg og spil med andre børn
- A10, Kan opføre sig afslappet og hensigtsmæssigt i situationer, som ikke er strukturerede og forudsigelige
- A11, Venter på sin tur i leg, spil eller andre aktiviteter i hverdagen

- A13, Vil gerne samarbejde når du som pædagog opfordrer barnet til at deltage i aktiviteter som du/I har bestemt
- A21, Følger gerne institutionens regler
- A22, Er høflig ved fx at bruge udtryk som 'må jeg godt' eller 'tak'
- A25, Er rolig og let at omgås
- A26, Samarbejder godt i mindre grupper med andre børn
- A28, Deler legetøj og andre ejendele med andre børn
- A35, Accepterer ændringer i dagligdagen ude at blive ophidset/uroelig (fx afløsning af udflugt, tur i svømmehal eller lign)

Indeks 3, Sociabilitet – blandt jævnaldrende

- A15, Er god til at få andre børns opmærksomhed
- A18, Er med i andre børns leg
- A20, Har tendens til kun at se på, når andre børn indgår i leg, spil og andre fællesskaber – i stedet for del at være med – vender modsat
- A24, Giver udtryk for at han eller hun gerne vil være med i de andre børns leg (enten ved at spørge direkte eller på anden måde vise det)
- A27, Er selv med til at finde på lege sammen med andre børn
- A30, Har tillid til andre mennesker, er tryk
- A31, Forslår andre børn at de kan være med i leg eller spil

Indeks 4, Antisocial adfærd/uroelig

- A6, Når du forslår barnet at deltage i en bestemt aktivitet, reagerer han eller hun på en negativ måde (fx med panderýnken, skuldertræk, surmuleri, stampen i jorden eller på anden måde vise at han eller hun er negativ over for ideen)
- A8, Bliver ophidset, hvis du som pædagog ikke giver barnet tilstrækkelig opmærksomhed
- A29, Driller andre børn, giver dem fx øgenavne eller andre former for drilleri
- A32, Bryder ind og forhindrer derved andre børn i at udføre aktiviteter de er i gang med
- A37, Mobber andre børn
- A40, Bekymrer sig eller bliver vred hvis han eller hun ikke får nok (med 'nok tænkes op opmærksomhed, adgang til legetøj, mad/drikke)
- A41, Er dominerende og vil have sin vilje over for andre børn

Indeks 5, Empati og pro-social adfærd

- A1, Kan sætte sig ind i andres følelser (dvs. forstår hvordan andre børn og voksne har det, når de er kede af det, glade, vrede etc.)
- A3, Er hjælpsom over for andre børn
- A9, Er solidarisk med andre børn (dvs. prøver at hjælpe eller trøste andre børn, hvis de er kede af det, bange eller urolige)
- A16, Er venlig mod andre børn (dvs. siger pæne eller venlige ting til andre)
- A39, Giver spontant en undskyldning efter en forseelse eller et fejltrin

Indeks 7, Sproglig kompetence – kommunikation

- C3, Udfolder sig godt sprogligt (fx fortæller selv med et alderssvarende og nuanceret sprog)
- C4, Har svært ved at forstå andres sprog og fortællinger, når der fx bliver læst historie (vender modsat)
- C5, Prøver (eller kan) skrive eller læse selv
- C16, Er ved hjælp af sproget i stand til at give udtryk for sine behov
- C17, Er i stand til at argumentere for sine synspunkter
- C18, Kan fortælle en sammenhængende historie
- C19, Er interesseret i at eksperimentere med lyde, ord og tekst
- C20, Kan skrive sit eget navn
- C21, "Læser med" når der læses højt af kendte bøger
- C22, Kan genkende de fleste bogstaver i alfabetet
- C23, "Læser"/kigger i aldersvarende bøger på egen hånd
- C24, Kan genkende sit eget navn på skrift
- C25 Er interesseret i at lære at stave fx sit navn, eller til mor og far

Indeks 8, "Science" – tal, matematisk forståelse og kompetence

- C6, Bruger computer på en søgende og kreativ måde
- C7, Har talforståelse, kan fx tælle fra 1-10 eller mere
- C9, Har tidsfornemmelse, dvs., kan klokken, kan fornemme tidsforløb og tidsforbrug
- C26, Har fornemmelse for begreber som "større end" og "mindre end"
- C27, Har fornemmelse for proportioner, dvs., høj-lav, stor-lille, tyk-tynd etc.
- C28, Beskriver former med ord som cirkler, firkanter og trekanter

- C29, Kan genskabe simple mønstre, fx når der tegnes og males
- C30, Kender sin egen alder

Indeks 9, Naturkompetence, naturfænomener

- C1, Udforsker og eksperimenterer med forskellige materialer (fx spil, ler, maling, computer, naturen)
- C2, Tager selv initiativer til at lære noget nyt - spørger meget, studerer omverden (bøger, voksnes viden, samfundet, kulturen)
- C8, Undrer sig over naturfænomener, er interesseret i at vide noget om naturen
- C10, Har svært ved at finde vej generelt og på ture ud i omverdenen (vender omvendt)
- C11, Har en fornemmelse af "geografisk placering" – fx hvor de er og bor, hvilket land de kommer fra

Indeks 10, Kulturel kompetence, udtryksformer og værdier

- C14, Udfolder sig kreativt i forhold til musik, dvs., synger, spiller, lytter til musik og er selv skabende (spiller fx på et instrument)
- C15, Kan forstå, tolke og skabe billeder, dvs., tegner, ser på billeder (fx udstillinger), er nysgerrig i forhold til kunst
- C31 Har forståelse for forskellighed – kulturforskelle og sociale forskelle (fx mht hudfarve, sprog, madvaner, familieforhold etc.)
- C32, Kan lide at lytte til sang og musik
- C33, Er fantasifuld, kan fx fortælle selvdigtede historier og/eller opfinde lege

Indeks 11, Mestring af udfordringer mht læring

- D8, Mestrer de udfordringer og opgaver der ligger i tilknytning til voksenstyrede læringsaktiviteter i hverdagen
- D9, Har gå-på-mod i forbindelse med nye læringsaktiviteter
- D10, Kan holde fokus og koncentrerer sig om læringsaktiviteter, som er rettet imod et bestemt mål
- D11, Er bange for at prøve noget nyt – vender modsat
- D20, Har svært ved at gennemføre en af de voksne stillet opgave (fx gennemføre en bestemt aktivitet eller rydde op) – vender modsat

Indeks 12, Nysgerrig udforskeren

- D1, Er nysgerrig og kan lide at lære noget nyt
- D3 Har svært ved at gennemføre opgave, mister hurtigt lysten - vender modsat
- D4, Er bange for at prøve noget nyt – vender modsat
- D5, Uforudsete ting er skræmmende – vender modsat
- D6, Er interesseret i at lære noget inden for mange forskellige områder
- D7, Keder sig eller holder sig uden for læringsaktiviteter – vender modsat/
NB!D 17 gentagelse
- D15, Holder engagementet fast, dvs. koncentrerer sig i læringsaktiviteter
- D18, Undersøger omverden gennem brug af alle sanser
- D19, Stiller spørgsmål til dig som pædagog mht at komme til at forstå omverdenen bedre

Indeks 13, Initiativtagning, kreativitet

- D2, Får kreative ideer til løsning på opgaver
- D12, Er interesseret i at udvikle sit sprog (fx ved at få læst højt, forstå nye ord, undersøge sprogets nuancer og muligheder)
- D13, Reflekterer over det at tænke (dvs., eksperimenterer med tanker, egne og andres og kommunikerer det ud)
- D14, Venter på at de voksne tager initiativet til at der skal ske eller opleves noget (fx sport, kunst, brug af PC, oplæsning mv) – vender modsat
- D16, Tager selv initiativer og er nysgerrig ift at lære noget nyt (fx sprog, tal, om naturen, musik, maleri, fysisk udfoldelse mv)

BILAG 4D

DELTAGELSESPROCENT

Tabel 1. Svarprocenter.

Kommune	Udsendte	Besvarede	Svarprocent
Brøndby	1209	1172	96,9%
Gentofte	1352	1271	94,0%
Horsens	3123	3048	97,5%
Randers	1613	1341	83,1%
Total	7297	6832	93,6%

Tabel 2. Svarprocenter i forhold til bopæl, uddannelsesnivea, kontanthjælp og etnisk baggrund.

		Dansk herkomst			Anden etnisk herkomst			I alt		
		Lever familien primært af kontanthjælp?								
		Ja	Nej	I alt	Ja	Nej	I alt	Ja	Nej	I alt
Forældrenes samlivsforhold	Familiens højeste Uddannelse	Svarprocenter								
Barnet bor hos begge forældre	Ingen	93,8%	87,5%	93,5%	89,5%	88,2%	89,4%	91,8%	87,8%	91,5%
	Erhvervsfaglig	94,9%	100,0%	94,9%	94,7%	100,0%	94,8%	94,9%	100,0%	94,9%
	Videregående	94,9%	100,0%	94,9%	93,3%	100,0%	93,4%	94,7%	100,0%	94,7%
	I alt	94,8%	89,4%	94,8%	92,6%	93,3%	92,6%	94,4%	91,8%	94,4%
Barnet bor hos moderen	Ingen	90,6%	91,5%	90,8%	86,8%	95,0%	89,3%	89,9%	92,4%	90,5%
	Erhvervsfaglig	89,2%	75,0%	88,6%	92,6%	0,0%	90,4%	89,6%	69,2%	88,8%
	Videregående	94,8%	75,0%	94,4%	94,7%	100,0%	95,0%	94,8%	83,3%	94,5%
	I alt	91,1%	89,3%	90,9%	90,0%	93,0%	90,6%	90,9%	90,3%	90,8%
Barnet bor hos faderen	Ingen	93,7%	100,0%	93,9%	73,3%	100,0%	78,9%	87,2%	100,0%	88,4%
	Erhvervsfaglig	95,6%	100,0%	95,8%	75,0%	-	75,0%	92,5%	100,0%	92,8%
	Videregående	88,2%	-	88,2%	33,3%	-	33,3%	80,0%	-	80,0%
	I alt	93,0%	100,0%	93,2%	68,1%	100,0%	73,0%	87,2%	100,0%	88,0%
I alt	Ingen	92,1%	91,0%	92,0%	88,2%	93,4%	88,9%	90,7%	91,8%	90,9%
	Erhvervsfaglig	94,0%	78,5%	93,9%	94,2%	80,0%	93,9%	94,0%	78,9%	93,9%
	Videregående	94,8%	83,3%	94,8%	93,0%	100,0%	93,2%	94,6%	94,1%	94,6%
	I alt	94,2%	89,5%	94,1%	91,8%	93,5%	91,9%	93,8%	90,9%	93,7%

BILAG 4E

KATEGORISERING AF ITEMS

Tabel 1. Udvalgt item i forhold interventionsgruppe og baggrundsforhold.

Pædagogens bedømmelse af om barnet er fair i leg og spil med andre børn								
	Sjældent /aldrig	Ikke tit	Nogen gange	Ofte	Næsten altid/altid	Ikke relevant	I alt	N
Interventionsgruppe								
KONTROL	0,8%	5,8%	24,6%	44,8%	23,3%	0,3%	100,0%	1818
VIDA	0,9%	5,1%	27,8%	42,7%	22,8%	0,5%	100,0%	2494
VIDA+	1,0%	5,0%	24,2%	42,2%	26,9%	0,3%	100,0%	2293
Køn								
Dreng	1,5%	7,1%	29,8%	40,6%	20,5%	0,3%	100,0%	3375
Pige	0,4%	3,3%	21,4%	45,7%	28,5%	0,4%	100,0%	3230
Forældrenes samlivsforhold								
Barnet bor hos begge forældre	0,8%	4,7%	24,8%	43,5%	25,5%	0,3%	100,0%	5451
Barnet bor hos moderen	1,5%	7,9%	30,1%	40,4%	19,4%	0,5%	100,0%	1066
Barnet bor hos faderen	-	5,6%	28,4%	53,4%	12,5%	-	100,0%	88
Barnets alder								
2 år	1,5%	7,4%	38,2%	40,4%	11,0%	1,5%	100,0%	136
3 år	1,4%	6,7%	30,5%	43,7%	17,5%	0,3%	100,0%	2126
4 år	0,7%	3,8%	24,7%	45,5%	24,9%	0,4%	100,0%	2262
5 år	0,7%	5,0%	20,5%	40,8%	32,5%	0,6%	100,0%	1889
6 år	2,1%	8,9%	28,3%	34,6%	26,2%	-	100,0%	191
Familiens højeste uddannelse								
Ingen	1,8%	7,6%	32,5%	40,1%	17,2%	0,4%	100,0%	1135
Erhvervsfaglig	1,3%	5,7%	27,3%	41,7%	23,3%	0,4%	100,0%	1955
Videregående	0,4%	4,2%	22,6%	44,8%	27,3%	0,3%	100,0%	3515
Etnisk baggrund								
Indvandrer/efterkommer	1,7%	6,6%	27,9%	42,2%	21,3%	0,0%	100,0%	1136
Dansk	0,8%	5,0%	25,2%	43,3%	25,0%	0,4%	100,0%	5469
Afhængighed af konthjælp eller pension								
Har ikke modtaget konthj. el. pen.	0,8%	4,9%	24,3%	43,8%	25,5%	0,4%	100,0%	5943
Modtager af konthj. el. pen.	1,9%	8,7%	37,7%	37,1%	14,1%	0,1%	100,0%	662
Lever overvejende af kontanthjælp/pension								
Lever primært af anden indkomst	0,9%	5,1%	25,2%	43,4%	24,8%	0,4%	100,0%	6405
Lever primært af kontanthjælp	2,5%	11,5%	41,0%	33,5%	11,5%	-	100,0%	200
I alt	0,9%	5,2%	25,7%	43,1%	24,4%	0,4%	100,0%	6605

Tabel 2. Minimum, maksimum, decil-værdier, gennemsnit og standardafvigelse for de 12 indeks.

	Minimum	Laveste decil	Laveste kvartil	Median	Gennemsnit	Øverste kvartil	Øverste decil	Maksimum	Standardafvigelse
Indeks 1: Selvstændighed og koncentration	-3,05	-2,62	-0,99	-0,37	-0,43	0,92	0,92	2,72	1,25
Indeks 2: Samarbejde og tilpasningsevne	-2,89	-1,16	0,36	1,69	1,25	2,53	2,59	2,90	1,60
Indeks 3: Sociabilitet – blandt jævnaldrende	-2,88	-1,44	-0,65	1,14	1,02	2,73	2,73	3,40	1,76
Indeks 4: Antisocial adfærd/uroilig	-2,39	-2,13	-2,05	-1,99	-1,80	-1,97	-1,02	2,13	0,67
Indeks 5: Empati og pro-social adfærd	-1,95	-1,54	-1,51	1,51	0,38	1,53	1,62	1,97	1,34
Indeks 7: Sproglig kompetence – kommunikation	-3,68	-3,26	-1,21	0,14	0,11	1,66	3,49	3,90	2,05
Indeks 8: Matematisk forståelse og kompetence	-3,95	-3,30	-1,80	0,94	0,35	1,94	3,21	3,73	2,37
Indeks 9: Naturkompetence, naturfænomener	-2,16	-1,74	-1,70	-0,59	-0,23	1,72	1,72	2,24	1,39
Indeks 10: Kulturel kompetence, udtryksformer og værdier	-2,03	-1,58	-1,55	0,48	0,03	1,55	1,60	2,00	1,32
Indeks 11: Mestring af udfordringer m.h.t. læring	-2,45	-2,01	-1,97	0,55	-0,47	0,55	0,55	2,22	1,19
Indeks 12: Nysgerrig udforsken	-3,28	-2,85	-1,88	-0,42	-0,97	0,32	0,32	2,92	1,24
Indeks 13: Initiativtagning, kreativitet	-2,13	-1,72	-1,65	-0,51	-0,34	0,47	1,66	2,12	1,38

BILAG 4F

GENERELLE SAMMENHÆNGE

Rasch modeller lader sig ikke beskrive på en enkel måde – og en korrekt forståelse vanskeliggøres yderligere, når der arbejdes med komplekse forhold som børns formåen i forhold til bestemte indeks for kompetencer.

For hvert Rasch-indeks er knyttet en række målepunkter, og forestiller vi os, at målepunkterne er indikatorer for, hvorvidt en person har svaret rigtigt eller forkert, angiver en persons score på Rasch indekset personens formåen indenfor det målte område (evne til at svare rigtigt indenfor et bestemt kompetenceområde). For hvert målepunkt indenfor indekset er ligeledes knyttet et tal, der angiver indikatorens sværhedsgrad. Når vi taler om sandsynligheder for at 'svare rigtigt' modellerer vi helt konkret de logit-transformerede sandsynligheder for at svare rigtig på en linear skala. Der er derfor en udtalt forbindelse mellem Rasch analyser og logistisk regression.

VIDA undersøgelsen er et interventionsstudie, hvor designet er et stratificeret randomiseret klyngestudie. Klyngerne er institutionerne, der indgår i studiet, og disse er udvalgt tilfældigt indenfor hvert stratum (hver af de fire kommuner, jf. tidligere omtalte segmenteringsnotat). Formålet med nærværende analyse er at afdække, om der vitterligt er tale om et tilfældigt udvalg, således at hver gruppe (Kontrol, VIDA og VIDA+) er umiddelbart sammenlignelige – med andre ord om forskelle er signifikante eller ej. Ydermere ønsker vi at afsøge sammenhænge mellem demografiske og socioøkonomiske faktorer og børnehavebørns kompetencer, som de kommer til udtryk indenfor de opstillede kompetenceindeks.

I analyserne inddeles hvert Rasch indeks i ti lige store intervaller. Odds ratioer (OR) estimeres med brug af ordinal logistisk regression. For at kvantificere effekten af hver prædiktor og dennes betydning for børns formåen på kompetenceindeks i forhold til og i sammenhæng med øvrige faktorer, estimeres OR først i en simpel regressions model, dernæst i en model med tilstedeværelse af alle faktorer. Som det fremgår af tabel 9 gælder det, at for næsten alle kompetenceindeks er effekten

af variablene køn og alder mest signifikant. Dernæst kommer de socioøkonomiske faktorer, som vi rangerer ud fra chi-i-anden testsandsynligheder.

Visse socioøkonomiske faktorer er ikke signifikante. Disse markeres med kursiv i tabeller, men faktorer udtages ikke, da vi ønsker at korrigere for disse. Denne fremgangsmetode kan diskuteres, men 'fitter' modellen ikke fuldstændigt, dvs. er betingelsen om proportionale odds f.eks. ikke opfyldt i stringent forstand, bør man udvise forsigtighed i forhold til konklusioner om enkelte faktoreres signifikans. Generelt er betingelsen om proportionale odds dog opfyldt for de simple regressioner.

De følgende socioøkonomiske faktorer inddrages i analyserne:

- Er barnet efterkommer af forældre af anden etnisk oprindelse.
- Er familien afhængig af kontanthjælp som primær indtægtskilde målt i forhold til familieækvivalensindkomst.
- Bor barnet under samme tag som begge forældre eller hos enten moderen eller faderen.
- Vi inddrager ligeledes familiens højest gennemførte uddannelse (hos begge forældre hvis disse er samlevende eller hos moderen eller faderen afhængigt af barnets bopæl).

Signifikante forskelle mellem Kontrol-, VIDA og VIDA+ grupperne afdækkes med brug af simple regressionsmodeller for hvert indeks. 12 kompetenceindeks er inddraget i analysen, med udgangspunkt i Bonferronikorrekt sættes signifikansniveauet for de 12 tests derfor til 0,0047.

De følgende analyser er foretaget med SAS proceduren Proc Surveylogistic, der giver mulighed for at tage højde for undersøgelsens design ved at inddrage både strata og klynger i udregningen af standardafvigelse på OR-estimerne, dvs. der tages højde for bl.a. korrelation mellem respondenter indenfor hver institution og hvert stratum, men dog ikke institutionseffekter.

I tabel 1 forefindes OR estimater for regressionsmodeller, der inkluderer alle socioøkonomiske faktorer foruden alder og køn. Desuden angives de ukorrigerede OR estimater og concordance indeks, der måler regressionsmodellernes prædiktive værdi. Med værdier, der er lavere end 0,75, må vi konkludere, at modellernes prædiktive værdi er forholdsvis beskedne.

Tabel 1. Regressionsmodeller.

	Alder ¹				Etnicite t ²	Samlivsforhold ³		Afhæng ighed af kontakt hjælp ⁴	Familiens højeste uddannelse ⁵		Køn ⁶
	2 år	4 år	5 år	6 år	Anden etnisk herkom st	Bor hos fader en	Bor hos moder en	Familie n lever primær t af kontant hjælp	Erhver vsfaglig	Videreg ående	Pige
Indeks 1: Selvstændighed og koncentration (c = 0,653)											
OR estimater	2,27	0,46	0,30	0,38	1,132	1,623	1,024	1,287	0,84	0,59	0,41
95% - nedre Grænse	1,66	0,41	0,26	0,28	0,99	1,137	0,89	1,016	0,72	0,49	0,38
95% - øvre Grænse	3,10	0,51	0,34	0,52	1,3	2,317	1,177	1,63	0,99	0,71	0,45
Ukorrigerede OR estimater	2,199	0,478	0,317	0,508	1,298	1,580	1,208	1,611	0,725	0,544	0,445
Indeks 2: Samarbejde og tilpasningsevne (c = 0,621)											
OR estimater	1,32	0,61	0,51	0,87	1,096	1,224	1,284	1,576	0,85	0,60	0,51
95% - nedre Grænse	0,97	0,54	0,44	0,65	0,96	0,85	1,091	1,197	0,71	0,49	0,47
95% - øvre Grænse	1,801	0,70	0,58	1,171	1,25	1,774	1,511	2,076	1,018	0,72	0,56
Ukorrigerede OR estimater	1,404	0,626	0,531	1,120	1,259	1,41	1,569	2,036	0,689	0,496	0,527
Indeks 3: Sociabilitet – blandt jævnaldrende (c = 0,596)											
OR estimater	2,077	0,62	0,54	0,73	1,246	1,243	1,07	1,583	0,87	0,66	0,70
95% - nedre Grænse	1,454	0,55	0,45	0,54	1,093	0,87	0,92	1,211	0,73	0,56	0,64
95% - øvre Grænse	2,969	0,70	0,64	0,97	1,421	1,786	1,246	2,068	1,038	0,78	0,75
Ukorrigerede OR estimater	2,244	0,630	0,536	0,822	1,381	1,43	1,32	2,064	0,727	0,560	0,702
Indeks 4: Antisocial adfærd/uroilig (c = 0,510)											
OR estimater	1,026	1,041	1,062	0,70	0,98	0,83	0,68	0,75	0,90	1,249	1,435
95% - nedre grænse	0,64	0,86	0,87	0,50	0,79	0,51	0,55	0,50	0,71	0,96	1,243
95% - øvre grænse	1,635	1,265	1,293	0,98	1,2	1,344	0,84	1,111	1,137	1,627	1,657
Ukorrigerede OR estimater	0,908	1,026	0,999	0,585	0,933	0,79	0,62	0,659	1,105	1,590	1,472
Indeks 5: Empati og pro-social adfærd (c = 0,626)											
OR estimater	1,868	0,63	0,48	0,68	1,36	1,302	1,275	1,532	0,89	0,69	0,46
95% - nedre grænse	1,34	0,56	0,42	0,51	1,191	0,91	1,099	1,128	0,76	0,57	0,42
95% - øvre grænse	2,604	0,70	0,54	0,92	1,552	1,857	1,479	2,079	1,033	0,84	0,51
Ukorrigerede OR estimater	1,915	0,634	0,500	0,858	1,468	1,393	1,463	1,915	0,680	0,542	0,475
Indeks 7: Sproglig kompetence – kommunikation (c = 0,718)											
OR estimater	1,586	0,29	0,09	0,13	1,866	0,94	1,080	1,586	0,80	0,49	0,40
95% - nedre grænse	1,103	0,25	0,07	0,10	1,609	0,65	0,93	1,11	0,68	0,42	0,35
95% - øvre grænse	2,28	0,33	0,10	0,17	2,163	1,358	1,25	2,265	0,93	0,58	0,44
Ukorrigerede OR estimater	1,613	0,316	0,101	0,202	1,961	0,976	1,361	2,597	0,605	0,439	0,472

	Alder ¹				Etnicitet ²	Samlivsforhold ³		Afhængighed af kontakt hjælp ⁴	Familiens højeste uddannelse ⁵		Køn ⁶
	2 år	4 år	5 år	6 år		Anden etnisk herkomst	Bor hos faderen		Bor hos moderen	Familien lever primært af kontant hjælp	
Indeks 8: Matematisk forståelse og kompetence (c = 0,726)											
OR estimater	3,134	0,22	0,08	0,09	1,753	0,86	1,045	1,593	0,73	0,47	0,63
95% - nedre grænse	2,195	0,19	0,06	0,07	1,476	0,57	0,91	1,096	0,62	0,39	0,57
95% - øvre grænse	4,475	0,24	0,10	0,13	2,081	1,293	1,196	2,317	0,86	0,58	0,68
Ukorrigerede OR estimater	3,062	0,231	0,089	0,120	1,915	0,956	1,304	2,627	0,585	0,442	0,690
Indeks 9: Naturkompetence, naturfænomener (c = 0,645)											
OR estimater	1,676	0,51	0,29	0,35	1,327	0,99	1,033	1,594	0,75	0,50	0,74
95% - nedre grænse	1,173	0,44	0,25	0,26	1,125	0,66	0,89	1,174	0,63	0,41	0,68
95% - øvre grænse	2,396	0,58	0,35	0,48	1,565	1,469	1,206	2,166	0,89	0,62	0,81
Ukorrigerede OR estimater	1,817	0,515	0,301	0,400	1,513	1,134	1,322	2,089	0,632	0,449	0,766
Indeks 10: Kulturel kompetence, udtryksformer og værdier (c = 0,663)											
OR estimater	1,58	0,52	0,33	0,49	1,14	1,135	1,067	1,374	0,88	0,58	0,32
95% - nedre grænse	1,135	0,46	0,28	0,38	1,00	0,78	0,89	1,051	0,75	0,48	0,29
95% - øvre grænse	2,199	0,59	0,40	0,64	1,30	1,656	1,273	1,797	1,03	0,69	0,36
Ukorrigerede OR estimater	1,549	0,539	0,357	0,682	1,307	1,314	1,289	1,787	0,750	0,530	0,343
Indeks 11: Mestring af udfordringer m.h.t. læring (c = 0,645)											
OR estimater	1,125	0,59	0,43	0,66	1,164	1,277	1,061	1,129	0,76	0,50	0,44
95% - nedre grænse	0,81	0,52	0,36	0,48	1,005	0,86	0,92	0,845	0,64	0,42	0,40
95% - øvre grænse	1,562	0,68	0,51	0,91	1,349	1,89	1,225	1,506	0,90	0,60	0,49
Ukorrigerede OR estimater	1,216	0,615	0,449	0,897	1,361	1,442	1,38	1,660	0,672	0,468	0,458
Indeks 12: Nysgerrig udforsken (c = 0,62)											
OR estimater	1,082	0,62	0,38	0,50	1,284	0,88	1,127	1,191	0,86	0,57	0,63
95% - nedre grænse	0,78	0,55	0,32	0,37	1,1	0,62	0,97	0,88	0,74	0,48	0,57
95% - øvre grænse	1,511	0,71	0,45	0,67	1,498	1,243	1,315	1,616	1,00	0,68	0,69
Ukorrigerede OR estimater	1,129	0,638	0,397	0,599	1,463	0,978	1,36	1,624	0,735	0,508	0,642

	Alder ¹				Etnicitet ²	Samlivsforhold ³		Afhængighed af kontakt hjælp ⁴	Familiens højeste uddannelse ⁵		Køn ⁶
	2 år	4 år	5 år	6 år		Anden etnisk herkomst	Bor hos faderen		Bor hos moderen	Familien lever primært af kontant hjælp	
Indeks 13: Initiativtagning, kreativitet (c = 0,639)											
OR estimater	1,435	0,57	0,31	0,40	1,361	1,069	1,06	1,222	0,87	0,52	0,62
95% - nedre grænse	1,073	0,50	0,26	0,31	1,18	0,711	0,91	0,93	0,75	0,44	0,57
95% - øvre grænse	1,919	0,65	0,37	0,53	1,57	1,607	1,243	1,601	1,009	0,62	0,68
Ukorrigerede OR estimater	1,484	0,579	0,330	0,517	1,544	1,181	1,31	1,694	0,725	0,463	0,639

Tabel 2 angiver for hvert Rasch indeks p-værdi af gruppeeffekt estimeret i simple regressionsmodeller, dvs. ordinale logistiske regressionsmodeller med ovenstående design men uden korrektion for andre faktorer end gruppetilhørsforhold. Selv uden brug af Bonferronikorrektion kan vi konkludere, at der ikke er signifikant forskel på hhv. Kontrol-, VIDA og VIDA+ grupperne med hensyn til de tolv målte kompetencer.

Tabel 2. Faktorer rangeret efter betydning samt p-værdier for gruppeeffekt (ikke-signifikante faktorer markeret med fed kursiv).

	Indeks1	Indeks2	Indeks3	Indeks4	Indeks5	Indeks7	Indeks8	Indeks9	Indeks10	Indeks11	Indeks12	Indeks13
Alder	2	2	1	5	2	1	1	1	2	2	1	1
Etnicitet	6	6	5	6	3	4	3	4	5	4	4	4
Barns bopæl	4	5	6	2	5	6	6	6	6	5	5	6
Kontanthj.	5	4	4	4	6	5	5	5	4	6	6	5
Udd.	3	3	3	3	4	3	4	3	3	3	3	3
Køn	1	1	2	1	1	2	2	2	1	1	2	2
Grp.eff. P-værdi	0,9391	0,9874	0,9208	0,7829	0,5246	0,8298	0,9376	0,877	0,6851	0,5993	0,5261	0,8685

¹ 3-årige er referencekategori

² Dansk er referencekategori

³ Barnet bor hos begge forældre er referencekategori

⁴ Lever primært af anden indkomst er referencekategori

⁵ Ingen uddannelse er referencekategori

⁶ Dreng er referencekategori

BILAG 5

MATERIALE TIL KAPITEL 5

Figur 1. SDQ-scores fordelt på adfærdsproblemer og prosocial adfærd i VIDA, VIDA+ og Kontrolgruppen.

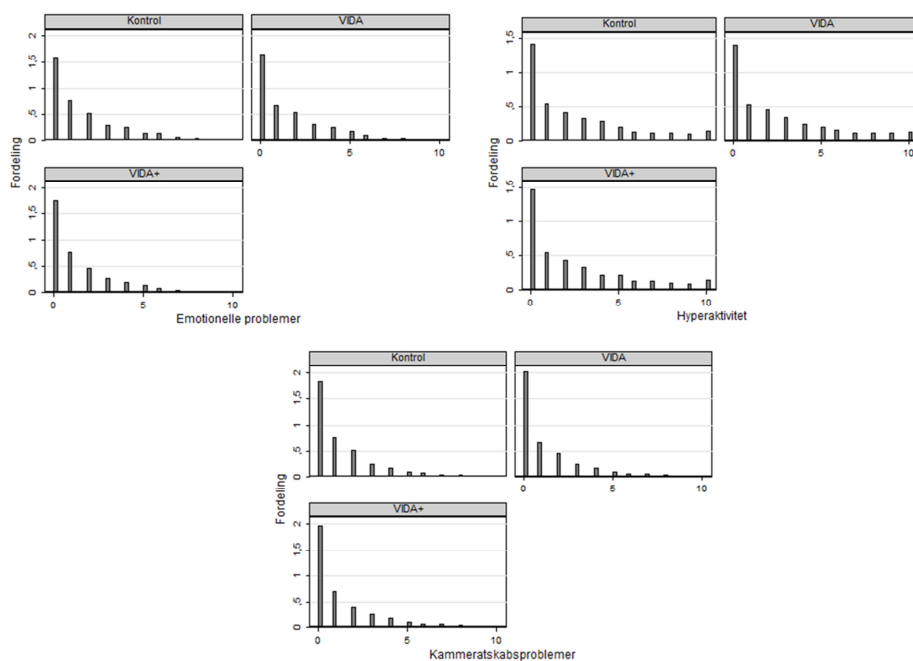


Table 1. Statistisk analyse af domæner i SDQ i baseline målingen.

	Emotionelle problemer	Adfærdsproblemer	Hyperaktivitet	Kammeratskabs problemer	Prosocial adfærd
Konstant	2,16 (0,19)***	3,41 (0,14)***	5,08 (0,25)***	2,14 (0,17)***	4,59 (0,25)***
Pige	-0,22 (0,05)***	-0,51 (0,04)***	-1,33 (0,07)***	-0,27 (0,05)***	1,27 (0,06)***
Alder	0,08 (0,03)***	0,07 (0,02)***	-0,25 (0,04)***	-0,09 (0,03)***	0,45 (0,03)***
Mors uddannelse	-0,08 (0,02)***	-0,06 (0,01)***	-0,17 (0,02)***	-0,08 (0,02)***	0,08 (0,02)***
Fars uddannelse	-0,07 (0,02)***	-0,07 (0,01)***	-0,19 (0,02)***	-0,08 (0,02)***	0,12 (0,02)***
Etnicitet	-0,20 (0,07)***	-0,14 (0,06)**	0,09 (0,10)	0,15 (0,07)**	-0,14 (0,09)
VIDA	-0,03 (0,13)	0,10 (0,08)	0,18 (0,16)	-0,04 (0,11)	-0,06 (0,21)
VIDA+	-0,28 (0,13)**	-0,05 (0,08)	-0,06 (0,16)	-0,05 (0,11)	0,23 (0,21)
Varians parametre					
Standardafvigelse, Institutionsniveau	0,47 (0,05)	0,25 (0,03)	0,52 (0,06)	0,36 (0,04)	0,79 (0,07)
Standardafvigelse, Barn	1,90 (0,02)	1,47 (0,01)	2,67 (0,02)	1,78 (0,02)	2,31 (0,02)

Note: Tallene i parentes er standard fejl for den pågældende parameter. ***, ** og * angiver statistisk signifikans på hhv. 1, 5 og 10 procent.

REFERENCER

- Alegre, J. & Chiva, R. (2008). Assessing the impact of organizational learning capability on product innovation performance: An empirical test. *Technovation*, 28(6), 315-326.
- Bauchmüller, R. et al. (2011). Long-Run Benefits from Universal High-Quality Pre-Schooling. *AKF Working Paper*. www.akf.dk.
- Barnett, W.S. (2008). *Preschool education and its lasting effects: Research and policy implications*. Boulder and Tempe: Education and the Public Interest Center & Education Policy Research Unit.
- Berliner, P. & de Casas Soberón, E. (2011). Inklusion i foranderlige fællesskaber – et community psykologisk perspektiv. *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift*. 48 (3), 289-295.
- Berliner & Kousholt (2011). Forældres opfattelse af forældreinddragelse og – samarbejde – belyst i kvalitative studier. I Bente Jensen & Jakob Haahr-Pedersen (red.). *VIDA-projektet - Vidensbaseret indsats over for socialt udsatte børn i dagtilbud med forældreinddragelse*. Frederikshavn: Dafolo. (Publiceres efter VIDA-interventionsperioden).
- Berliner, P., Larsen, L.N. & de Casas Soberón (2011). "Our sharing of thoughts and feelings, our respect and trust should be passed on to the next generation." The social action learning approach to community resilience. In: Hansen, T. & Jensen de Lopez, K. (Eds.) *Development of Self in Culture in Mind*. Aalborg: Aalborg University Press.
- Brandi, U. & Jensen, B. (2011). Læring og innovation i organisationer – fra viden til praksis. In: Jensen, B., Brandi, U. & Haahr-Pedersen, J. (eds.) *Kvalifikationsmappen 2010-2012. VIDA – Vidensbaseret indsats over for udsatte børn og unge*. Frederikshavn: Dafolo. (Publiceres efter VIDA-interventionsperioden).
- FN(1989). *FN's Konvention om Barnets Rettigheder*.
- Currie, J. (2001). Early Childhood Education Programs. *Journal of Economic Perspectives*. 15, 2, 213-238.

- Dencik, L. (1999). Små børns familieliv – som det formes i samspillet med den udenomsfamiliære børneomsorg. In: Dencik, L. & Jørgensen, P.S. (red.) *Børn og familie i det postmoderne samfund*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Dencik, L., Bäckström, C. & Larsson, E. (1992/1988). *Barnens två världar*. Uppsala: Almqvist & Wiksell Forlag.
- Ellegaard, T. (2004). *Et godt børnehavebarn? Daginstitutionens kompetencekrav og hvordan børn med forskellig social baggrund håndterer dem*. Ph.d.afhandling. Roskilde Universitet, Institut for Psykologi og Filosofi/ Videnskabsteori
- Elkjaer, B. (2003). Social Learning Theory: Learning as Participation in Social Processes. In: M. Easterby-Smith & M. Lyles (eds) *The Blackwell Handbook of Organizational Learning and Knowledge Management*. Malden, MA and Oxford: Blackwell, 38-53.
- Elkjær, B. & Wahlgren, B. (2006). Organizational Learning and Workplace Learning - Similarities and Differences. In: Antonacopolou, E., Jarvis, P., Andersen, V., Elkjaer, B. and Høytrup, S. (eds). *Learning, Working and Living*. NY: Palgrave Macmillan, 15-33.
- Fixsen D.L., Blase, K.A., Naom, K.A. & Wallace, F. (2009). Core implementation components. *Research on Social Work Practice*, 19 (5), 531-540.
- Fleer, M. & Hedegaard, M. (2010) Children's Development as Participation in Everyday Practices across Different Institutions, *Mind, Culture, and Activity*, vol 17, nr. 2, s. 149 - 168.
- Gulløv, E. (1999): *Betydningsdannelse blandt børn*. København: Gyldendal
- Hattie, J. (2008). *Visible Learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Oxon, UK: Routledge.
- Hedegaard, M. (2003). Børn og unges udvikling diskuteret ud fra et kultur-historisk perspektiv. *Nordiske Udkast nr. 1*, Syddansk Universitets Forlag. p. 27-45.
- Højholt, C. (2008). Participation in Communities. Living and learning across different contexts. *ARECE, Journal of Australian Research in Early Childhood Education* 15(1):12.
- Højholt, C. (2001): *Samarbejde om børns udvikling. Deltagere i social praksis*. København: Gyldendal.
- Illeris, K. (2006). *Læring*. Frederiksberg. Roskilde Universitetsforlag.
- Jensen, B. (2005). *Kan daginstitutioner gøre en forskel?* København: Socialforskningsinstituttet. 2005:08.
- Jensen, B., A. Holm, P. Allerup & A. Kragh (2009). *Effekter af indsatser for socialt udsatte børn i daginstitutioner* HPA-projektet. Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag

- Jensen, B., Brandi, U. & Kragh, A. (2009). *Effekter af "Familiepladser og basispladser – udvikling af mellemformer til udsatte børn i dagtilbud"* I København Kommune, 2007-2009. København: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.
- Jensen, B., A. Holm, C. Wang, D. Kousholt, I. Ravn, M.S. Larsen, O.S. Rasmussen, P., Berliner, T.Y. Andersen & U. Brandi (2011). *VIDA Vidensbaseret indsats overfor udsatte børn i dagtilbud – modelprogram, Design og Metode*. VIDA-forskningsserien: 2011: 01, DPU, Aarhus Universitet.
- Jensen, B. & Bremberg, S. (2011). Nye former for kvalitet på dagtilbudsområdet. *Paideia. Tidsskrift for Professionel Pædagogisk Praksis* 02. Nov. 2011, 28-38.
- Jensen, S.A., Laursen, K.M., Ulhøj, J.P., & Waldstrøm, C. (2008). *Det Danske ledelsesbarometer. Ledere og ledelse i Danmark 1999-2008 - Udviklingsrapport*. Aarhus: Handelshøjskolen, Aarhus Universitet & Ledernes Hovedorganisation.
- Kagan, S.L. & Neumann, M.J. (2000). Early Care and Education: Current Issues and Future Strategies. In: Shonkoff, J.P. & Meisels, S. (eds.) *Handbook of Early Childhood Intervention*. Second Edition. NY, USA: Cambridge University Press, 339-361.
- Klein, N.K. & Gilkerson, L. (2000). Personnel Preparation for Early Childhood Intervention Programs. In: Shonkoff, J.P. & Meisels, S. (eds.) *Handbook of Early Childhood Intervention*. Second Edition. NY., USA: Cambridge University Press, 454-487.
- Kousholt, D. (2011). *Børnefællesskaber og familieliv. Børns hverdagsliv på tværs af daginstitution og hjem*. København: Psykologisk Forlag.
- Kousholt, D. (2008). The everyday life of children across early childhood institution and the family. *Journal of Australian Research in Early Childhood Education* 15(1),13-25.
- Kousholt, D. (2005): Forældreperspektiver på samarbejde mellem daginstitution og hjem. In: Højholt, C. (red.) *Forældresamarbejde. Forskning i fællesskab*. København: Dansk Psykologisk Forlag.
- Nores, M., Belfield, C.R., Barnett, S.W., & Schweinhart, L. (2005). Updating the Economic Impacts of the High/Scope Perry Preschool Program *Educational Evaluation and Policy Analysis* 27(3), 245-261.
- Nygaard Christoffersen, M. (1999). *Risikofaktorer i barndommen - en forløpsundersøgelse særligt med henblik på forældres psykiske sygdommer*. København: Socialforskningsinstituttet.
- OECD (2006): *Starting Strong II. Early Childhood Education and care*. France: OECD.

- Pianta, R.C., Barnett, W.S., Burchinal, M. & Thornburg, K.R. (2009). The Effects of Preschool Education: What We Know, How Public Policy Is or Is not Aligned With the Evidence base, and What we need to know. *Psychological Science in the Public Interest* 10(2) 49-88.
- Ploug, N. (red.) (2007). *Social arv og social ulighed*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Prugsamatz, R. (2010). Factors that influence organization learning sustainability in non-profit organizations. *Learning Organization*, 17 (3), 243-267.
- Røn Larsen, M. (2004). Børnefællesskaber i den pædagogiske praksis. I: *VERA* nr. 29.
- Røn Larsen, M. (2005). Perspektiver på de institutionelle betingelsers betydning for forældresamarbejde. In: Højholt, C. (red.) *Forældresamarbejde. Forskning i fællesskab*. København: Dansk psykologisk Forlag.
- Singer, E. (1993): Shared care for children. *Theory & Psychology*, vol. 3, no. 4, p. 429-449.
- Søgaard Larsen, M., Bang-Olsen, A., Berliner, P., Bjørnøy Sommersel, H., Grosen Pedersen, A., Holm, A., Jensen, B., Kristensen, R.M., Ploug, N., Tiftikci, N. (2011). *Programmer for 0-6-årige med forældreinvolvering I dagtilbud: En forskningskortlægning. VIDA-forskningsserien 2011: 02*. Frederikshavn: Dafolo. www.dpu.dk/vida.
- Sommer, D. (2004). *Barndomspsykologi. Udvikling i en forandret verden*. København: Hans Reitzels Forlag. 2. rev. udg.
- Strandell, H. (1999). Hvad foregår der i samværet mellem børn? Børnehaven som eksempel. In: Dencik, L. & Jørgensen, P.S. (red.) *Børn og familie i det post-moderne samfund*. København: Hans Reitzels Forlag, p. 288-308.
- Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I., & Taggart, B. (2011). Pre-school quality and educational outcomes at age 11: Low quality has little benefit. *Journal of Early Childhood Research*.
- Ungar, M. (2008). Research Note. Resilience across Cultures. *British Journal of Social Work* (38): 218-235.
- Vandell, D. L., Belsky, J., Burchinal, M., Steinberg, L., & Vandergrift, N. (2010). Do Effects of Early Child Care Extend to Age 15 Years? Results From the NICHD Study of Early Child Care and Youth Development. *Child Dev*, 81(3), 737-756.
- Winter & Nielsen (2008). *Implementering af politik*. København: Academica.
- Zoritch, B., Roberts, I., & Oakley, A. (2007). Day-care for pre-school children (review). *Cochrane Database of Systematic Reviews* (4), 1-30.

PRÆSENTATION AF RAPPORTENS FORFATTERE

Bente Jensen

Lektor, ph.d., Aarhus Universitet, og projektleder for VIDA-projektet. Var projektleder på det forudgående HPA-projekt (2005-2009). Har gennem flere år deltaget i forskerteam med fokus på social ulighed, in- og eksklusionsmekanismer fra børns tidligste alder i dagtilbud. Har deltaget i bl.a. Forskningsprogrammet om Social Arv (SFI). Er medlem af forskningsprogrammet 'Organisation og læring' og er en del af den gruppe, der forsker i forholdet mellem læring og innovation.

Ulrik Brandi

Lektor, ph.d., Aarhus Universitet med særligt henblik på læring i organisationer og arbejdspladser og innovation. Han er medlem af forskningsprogrammet 'Organisering og læring' ved Institut for Uddannelse og Pædagogik og er her en del af den gruppe, som forsker i forholdet mellem læring og innovation.

Dorte Kousholt

Lektor, ph.d., Aarhus Universitet. Forsker i familieliv og familiearbejde med fokus på bl.a. forældresamarbejde i dag- og døgninstitutioner og fællesskaber i børns liv. Bl.a. forfatter til artikler om børns hverdagsliv på tværs af daginstitution og familie og forældreperspektiver på samarbejde mellem daginstitution og hjem.

Peter Berliner

Professor MSO, Aarhus Universitet. Forsker i sociale lærings- og udviklingsprocesser med særligt henblik på helende læring i samfund, der på grund af katastrofer eller anden nedbrydelse oplever en fragmentering af sociale strukturer og støttesystemer. Deltager i et internationalt forskningssamarbejde om resiliens.

Thomas Yung Andersen

Thomas Yung Andersen er adm. direktør og partner i Epinion og har gennem 12 år arbejdet med analyse, evaluering og projektledelse inden for den offentlige sektor med særlig vægt på uddannelse og forskning. Fra tidligere ansættelser har Thomas erfaring fra både centraladministrationen og privat konsulentvirksomhed samt forskningsinstitution.

Gunnar Hellmund

Gunnar Hellmund er konsulent i Epinion og har en baggrund som forsker ved Biovidenskabeligt Institut på Københavns Universitet. Han er uddannet cand.scient. og ph.d. i matematisk statistik. Hos Epinion arbejder Gunnar især med avanceret statistisk analyse på tværs af Epinions arbejdsområder samt prognostisering af bevægelser på uddannelses- og arbejdsmarked.

Anders Holm

Anders Holm er professor, Aarhus Universitet. Han beskæftiger sig med evidensbaseret uddannelsesforskning med særlig vægt på social arv, og hvad der motiverer forskellige befolkningsgrupper til at uddanne sig. Denne forskning tager udgangspunkt i kvantitative metoder og avancerede statistiske analyser.

VIDA

Vidensbaseret indsats over for udsatte børn i dagtilbud – modelprogram. Statusrapport 2. Baseline

Statusrapporten præsenterer de første resultater fra projektet *Vidensbaseret indsats over for udsatte børn i dagtilbud (VIDA)* vedrørende deltagende dagtilbuds forudsætninger for at arbejde med fornyelse af pædagogisk praksis i et perspektiv om organisatorisk læring og forældresamarbejde. Desuden belyses randomiseringen, dvs., hvordan udtrækningen af deltagergrupper har fundet sted. I den sammenhæng belyses ca. 7.000 børns samlede kompetencemønstre, både kognitive og non-kognitive kompetencer.

Rapporten er udarbejdet som del af forskningsserien knyttet til projektet 'Vidensbaseret indsats over for udsatte børn i dagtilbud – modelprogram', som er bestilt og finansieret af Ministeriet for Børn og Undervisning og udviklet af forskere ved DPU, Aarhus Universitet. Projektet skal udvikle og afprøve samt dokumentere, hvilke pædagogiske indsatser i dagtilbud, der kan sikre udsatte børn en bedre tilværelse.