

**Hanne Nielsen, Peter Jensen, Dorthe Bleses, Jeppe Ostersen, Line Dybdal, Sanni Breining**

**FORSKNINGSBASERET EVALUERINGS-  
RAPPORT OM FREMTIDENS DAGTILBUD  
UNDERSØGELSE AF INDSATSENS  
IMPLEMENTERING OG EFFEKTER**



Rapporten er udgivet af:

Børne- og Socialministeriet  
Holmens Kanal 22  
1060 København K  
CVR-nr.: 33962452  
EAN-nr.: 5798009814128

Rapporten er udarbejdet af:

Rambøll Management Consulting, Aarhus Universitet og Syddansk Universitet

Rambøll Management Consulting  
Hannemanns Alle 53  
2300 København S  
T: +4551611000  
F: +4551611001  
[www.ramboll.dk](http://www.ramboll.dk)

Juni 2017



AARHUS  
UNIVERSITET



SYDDANSK UNIVERSITET

# UNDERSØGELSE AF INDSATSENS IMPLEMENTERING OG EFFEKTER FORSKNINGSBASERET EVALUERINGS-RAPPORT OM FREMTIDENS DAGTILBUD

## INDHOLD

<b>1.</b>	<b>FORORD</b>	<b>1</b>
<b>2.</b>	<b>INDLEDNING</b>	<b>3</b>
2.1	Baggrunden for Fremtidens Dagtilbud	3
2.2	Formålet med Fremtidens Dagtilbud	4
2.3	Hvilken viden bidrager rapporten med?	5
<b>3.</b>	<b>SAMMENFATNING OG KONKLUSIONER</b>	<b>9</b>
3.1	I hvilket omfang har indsatserne styrket en systematisk og reflekteret didaktik og et målrettet og involverende forældresamarbejde?	9
3.2	I hvilket omfang har indsatserne styrket børnenes trivsel, udvikling og læring?	13
3.3	I hvilket omfang har indsatserne mindsket betydningen af negativ social arv i forhold til børnenes trivsel, udvikling og læring?	14
3.4	Perspektivering af resultater og effekter af Fremtidens Dagtilbud	15
<b>4.</b>	<b>OM INDSATSEN</b>	<b>17</b>
4.1	Vidensgrundlaget for indsatsen i Fremtidens Dagtilbud	17
4.2	De tre pædagogiske indsats i Fremtidens Dagtilbud	20
<b>5.</b>	<b>IMPLEMENTERINGEN AF INDSATSEN</b>	<b>26</b>
5.1	Design og datagrundlag	26
5.2	Rammer for implementeringen	27
5.3	Erfaringer med at omsætte indsatsen i pædagogisk praksis	37
5.4	Ledere personalers og forældres oplevelse af programmets udbytte samlet set	64
<b>6.</b>	<b>EFFEKTER AF INDSATSEN</b>	<b>69</b>
6.1	Forskningsdesign og datagrundlag	69
6.1	Hvad er effektstørrelser?	73
6.2	Hovedeffekter og betydningen af barnets baggrund	73
6.3	Betydningen af omfanget af barnets deltagelse i aktivitetsforløb	80
6.4	Betydningen af institutionelle forhold	83
6.5	Opsummering	85
<b>7.</b>	<b>UDDYBENDE METODEBESKRIVELSE</b>	<b>87</b>
7.1	Effektstudiet	87
7.2	De anvendte måleredskaber	87
7.3	Datagrundlag	90
7.4	Forskningsdesign og effekter for 0-2-årige	92
7.5	Analysemodel	93
7.6	Kobling med registerdata	94
7.7	Implementeringsstudiet	95
<b>8.</b>	<b>LITTERATURLISTE</b>	<b>101</b>

## 1. FORORD

Fremtidens Dagtilbud er et udviklingsprogram, som er blevet udviklet og afprøvet i dagtilbud for 0-6-årige børn i perioden 2014-2016. I alt 14 kommuner har deltaget i programmet med tilsammen ca. 15.000 børn fordelt på 400 dagplejere i 65 legestuegrupper samt 140 daginstitutioner, herunder vuggestuer, børnehaver og integrerede institutioner.

**Følgende kommuner har deltaget i Fremtidens Dagtilbud:**

Assens, Egedal, Esbjerg, Frederiksberg, Guldborgsund, Herning, Jammerbugt, Lejre, Lol-land, Mariagerfjord, Nordfyn, Randers, Silkeborg, Varde Kommuner.

Udviklingsprogrammet blev igangsat af Børne- og Socialministeriet med det formål at udvikle og afprøve indsatser og redskaber i den pædagogiske praksis, der kan bidrage til at styrke børns trivsel, udvikling og læring. Programmet skal understøtte, at børnene møder passende udfordringer i inkluderende fællesskaber i dagtilbuddene og derigennem bidrage til at mindske betydningen af den negative sociale arv, så *alle* børn får det bedste springbræt til at klare sig i skolen og senere i livet. Sideløbende med at programmet er blevet afprøvet i dagtilbuddene, er der iværksat følgeforskning, som skal tilvejebringe solid viden om programmets pædagogiske indsatser.

Denne *afsluttende forskningsbaserede evalueringsrapport* belyser det pædagogiske personales og ledelsens implementering af programmets indsatser i dagtilbuddene, programmets resultater i form af oplevede praksisændringer i dagtilbuddene samt programmets effekter på børnenes udvikling. Rapporten er udarbejdet af Peter Jensen, AU, Dorthe Bleses, AU, Hanne Nielsen, Rambøll, Jeppe Ostensen, Rambøll, og Line Dybdal, Rambøll. Derudover har Christian Christrup Kjeldsen og David Reimer, DPU v. AU, forestået analyser af udvalgte surveydata.

Den første rapport, som blev publiceret på baggrund af baselinedata fra Fremtidens Dagtilbud, indeholder en karakteristik af 0-6-årige børns socioemotionelle, sproglige og tidlige matematiske kompetencer. Derudover er der af Bente Jensen, AU, blevet udarbejdet en forundersøgelse, som bygger på et casestudie i fire udvalgte dagtilbud i to kommuner midtvejs i projektperioden. Forundersøgelsen indkredser en række temaer, som bl.a. er undersøgt nærmere i den afsluttende rapport. Endelig er der udarbejdet en praksispublikation målrettet ledere og pædagogisk personale, som formidler praktikernes erfaringer med at omsætte programmets forskellige elementer i praksis.

Det er et partnerskab bestående af Rambøll Management Consulting (Rambøll), Aarhus Universitet og Syddansk Universitet, som har udviklet og afprøvet programmet i et tæt arbejde med de 14 deltagende kommuner. Derudover har UC Nordjylland og Danmarks Evalueringsinstitut indgået i samarbejdet.

En stor tak til de kommuner og dagtilbud, som har deltaget i programmets udvikling og afprøvning. Også en tak til den nedsatte følgegruppes nyttige kommentarer til programmet.

**Læsevejledning**

- Kapitel 2: Beskriver baggrund, formål og evalueringsmetode i Fremtidens Dagtilbud
- Kapitel 3: Sammenfatter erfaringer med og resultater og effekter af indsatserne
- Kapitel 4: Beskriver de udviklede indsatser og det forskningsmæssige grundlag
- Kapitel 5: Beskriver og analyserer erfaringer med implementeringen af indsatserne
- Kapitel 6: Beskriver og analyserer effekter på børnenes kompetencer
- Kapitel 7: Indeholder en uddybet og teknisk metodebeskrivelse

Derudover er der udarbejdet en selvstændig tabelrapport, som udgør et bilag til denne rapport.

## 2. INDLEDNING

### 2.1 Baggrunden for Fremtidens Dagtilbud

I Danmark er dagtilbuddene en central del af de fleste 0-6-åriges hverdag. De er derfor også en afgørende platform for at understøtte, at alle børn får mulighed for at udfolde deres potentiale, så de trives, udvikler sig og lærer bedst muligt uanset familiemæssig baggrund.

#### 2.1.1 Tidlige kompetencer danner fundamentet for senere læring

Forskning viser, at børns tidlige erfaringer og læring ikke alene har en vigtig betydning for et godt barneliv her og nu. De påvirker også børnenes fremtidige læringsmuligheder og styrker dermed børnenes forudsætninger for at profitere af senere indsatser (Heckman, 2008; Heckman & Masterov, 2007). De mest velkendte amerikanske dagtilbudsprogrammer er *Headstart program*, *Perry Preschool* og *The Abecedarian Preschool project*. Langtidsundersøgelser af fx *The Abecedarian Preschool project*, målrettet børn i alderen 0-5 år, har vist sig at have varige positive virkninger på børnenes IQ, udbytte af skolen og indkomstniveau og har betydet en mindre forekomst af kronisk sygdom og fedme i voksenalderen for de børn, der har deltaget i programmet (Elango et al., 2016). Også danske langtidsundersøgelser har vist, at det at gå i dagtilbud fører til signifikant højere karakterer i fagene dansk og matematik ved folkeskolens afgangsprøve (fx Esping-Andersen et al., 2011).

Samtidig viser forskning, at der er en sammenhæng mellem dagtilbud af høj kvalitet og børns senere livsmuligheder, herunder hvordan børn klarer sig i skolen. Særligt for børn i udsatte positioner er det vigtigt, at de møder dagtilbud af høj kvalitet (Albæk Nielsen & Nygaard Christoffersen, 2009; EPPE, 2003). Dagtilbud af høj kvalitet er bl.a. kendetegnet ved pædagogisk personale, som har viden om børns udvikling og læring, og som kan reflektere over egen praksis. Endvidere skal kvaliteten af den sproglige interaktion mellem børn og voksne være høj, og forældrene skal inddrages i dagtilbuddets arbejde med børnenes udvikling og læring (Albæk Nielsen & Nygaard Christoffersen, 2009; Burchinal, Vandergrift, Pianta, & Mashburn, 2010; Dyssegaard, Egeberg & Steenberg, 2013; Early Child Care Research Network, 2006; EPPE, 2003).

#### 2.1.2 Store forskelle i 0-6-årige børns kompetencer

Forskning dokumenterer omfattende individuelle forskelle mellem børns kompetencer, og at forskellene starter helt tidligt i livet. Især socialt udsatte børn og børn med en immigrantbaggrund og/eller tosproget baggrund i højere grad er udfordret mht. sproglige kompetencer (se fx Dixon et al., 2012; Hoff, 2013).

Også i Danmark finder vi en tidlig kompetencekløft. En nylig dansk undersøgelse af tidlige sproglige, matematiske og socioemotionelle kompetencer baseret på data fra Fremtidens Dagtilbud viser, at der allerede i dagplejen og vuggestuen ses markante forskelle i børnenes kompetencer. Ved udgangen af vuggestuen er der fx mere end ét års forskel på børnenes sproglige kompetencer (ordforrådet), og ved udgangen af børnehavetiden er forskellen vokset til op imod to år mellem børn med de svageste kompetencer og børn med gennemsnitlige kompetencer (Bleses, Jensen, Nielsen, Sehested & Sjö, 2016). Lignende mønster ses for tidlige matematiske og socioemotionelle kompetencer.

Den tidlige kompetencekløft ser også i denne danske undersøgelse ud til i et vist omfang at hænge sammen med børnenes sociale og etniske baggrund, dvs. der er en generel tendens til, at børn, hvis mødre har en korterevarende uddannelse, børn af enlige forældre og børn med ikke-vestlig baggrund har gennemsnitligt svagere socioemotionelle, sproglige og tidlige matematiske kompetencer end børn af mødre med længerevarende uddannelser, børn af samlevende forældre og børn med dansk baggrund. Det betyder, at børnene har meget forskellige erfaringer og dermed også meget forskellige behov for støtte, mens de er i dagtilbuddet og senere ved skolestart.

## 2.2 Formålet med Fremtidens Dagtilbud

I danske dagtilbud er de pædagogiske læreplaner omdrejningspunktet for udviklingen af læringsmiljøerne og det pædagogiske personales målrettede understøttelse af børnenes kompetencer og erfaringer. Tidligere evalueringer har vist, at den pædagogiske læreplan, under de gældende regler i projektperioden, er blevet et anerkendt fagligt pædagogisk redskab, der understøtter fagligheden hos personalet og sætter fokus på børns læring. Der blev også peget på, at der stadig er udfordringer i forhold til at arbejde systematisk med pædagogisk didaktik i forhold til at opstille mål, igangsætte aktiviteter, dokumentere og evaluere, ligesom ikke alle læreplanstemaer alle steder er bragt lige meget i spil (EVA, 2012).

I forlængelse heraf har opdraget været, at udviklingsprogrammet skulle bidrage til at udvikle og kvalificere arbejdet med dels en styrket pædagogisk didaktik gennem arbejdet med de pædagogiske læreplaner med den form og det indhold, som de pædagogiske læreplanstemaer havde i projektperioden, dels et mere målrettet og involverende forældresamarbejde, hvor ledelsen i forhold til alle facetter er den drivende faktor (*Task Force om Fremtidens Dagtilbud (2012)*). Programmet tager udgangspunkt i de formuleringer af de pædagogiske læreplanstemaers form og indhold, som var gældende for perioden, men den didaktiske ramme som udgør kernen i programmet kan fungere uafhængigt af ændringerne i de pædagogiske læreplanstemaer.

Formålet med programmet har været at finde konkrete måder, hvorpå dagtilbuddene kan højne kvaliteten i det pædagogiske arbejde og styrke et dynamisk og inkluderende læringsmiljø ved at arbejde med en systematisk målrettet didaktik. Det betyder, at dagtilbuddene har fået en ramme for at arbejde målrettet og systematisk med at forberede, igangsætte og evaluere pædagogiske forløb med udgangspunkt i de seks pædagogiske læreplanstemaer, som var gældende i projektperioden. Herudover har det været en del af programmet at afprøve pædagogiske forløb med særligt fokus på digitale læreprocesser for at afsøge supplerende metoder i det pædagogiske arbejde, der kan understøtte børnenes udvikling og læring.

**Tabel 1: Kortsigtede og langsigtede mål for udviklingsprogrammet Fremtidens Dagtilbud<sup>1</sup>**

Kortsigtede mål	Langsigtede mål
1. Dagtilbuddene har en pædagogisk didaktisk praksis.	• Alle 0-5-årige børn i dagtilbud skal trives og lære så meget, de kan.
2. Dagtilbuddene arbejder målrettet med forældreinvolvering.	• Betydningen af negativ social arv skal mindskes i forhold til børns trivsel og læring.
3. Ledelsen af dagtilbuddet er klar og professionel i forhold til at lede en pædagogisk didaktisk praksis samt en målrettet forældreinvolvering.	
4. Det pædagogiske personale arbejder målrettet med digitale læreprocesser med henblik på at understøtte børns trivsel og læring.	

Det har været et vigtigt afsæt for programmet Fremtidens Dagtilbud, at de udviklede indsatser både bygger på aktuelt bedste nationale og internationale viden om styrkelse af børns trivsel, udvikling og læring, men også på eksisterende udviklingsinitiativer i dagtilbuddene. Sidstnævnte har betydet, at programmet har gjort aktiv brug af de pædagogiske læreplaner med læringsmål for forskellige aldersgrupper af børn. Og det har betydet, at programmet har haft fokus på en løbende og systematisk faglig refleksion over egen praksis og en aktiv brug af eksisterende faglige fora som afsæt for at styrke evalueringskulturen i dagtilbuddene.

Fremtidens Dagtilbud er således et ambitiøst og omfattende program, hvor eksisterende forskning, herunder taskforcens pejlemærker, er omsat i tre konkrete pædagogiske indsatser, som de deltagende dagtilbud har arbejdet med i praksis:

<sup>1</sup> Fra Børne- og Socialministeriets udbudsmateriale om udviklingsprogrammet Fremtidens Dagtilbud

- **En BASIS-indsats**, som har fokus på at etablere en målrettet og systematisk pædagogisk didaktik og et styrket målrettet forældresamarbejde med ledelsen som drivkraft. Dagtilbudene arbejder med små børnegrupper med afsæt i aktuelt bedste viden om læreplanstemaerne (temahæfter) med den form og det indhold, som var gældende i projektperioden og med fokus på kvaliteten i interaktionen med børnene.
- En **indsats for et udvidet forældresamarbejde** (BASIS + Forældre) med fokus på at give børn i udsatte positioner en ekstra støtte både i dagtilbud og hjem.
- En **indsats med fokus på digitale læreprocesser** (BASIS + IT), hvor det pædagogiske personale skal arbejde med at anvende digitale læringsredskaber i forhold til at understøtte læringsmål for sprog og naturfænomener.

Samlet set omfatter indsatserne i Fremtidens Dagtilbud primært et organisatorisk fokus, som sigter mod at give det pædagogiske personale og ledelsen redskaber og metoder til styrke tilrettelæggelse af og refleksion over egen praksis. Derudover omfatter indsatserne også et børnerettede fokus, hvor det pædagogiske personale støttes i det direkte samvær og samspil med børnene. Indsatserne beskrives nærmere i kapitel 3.

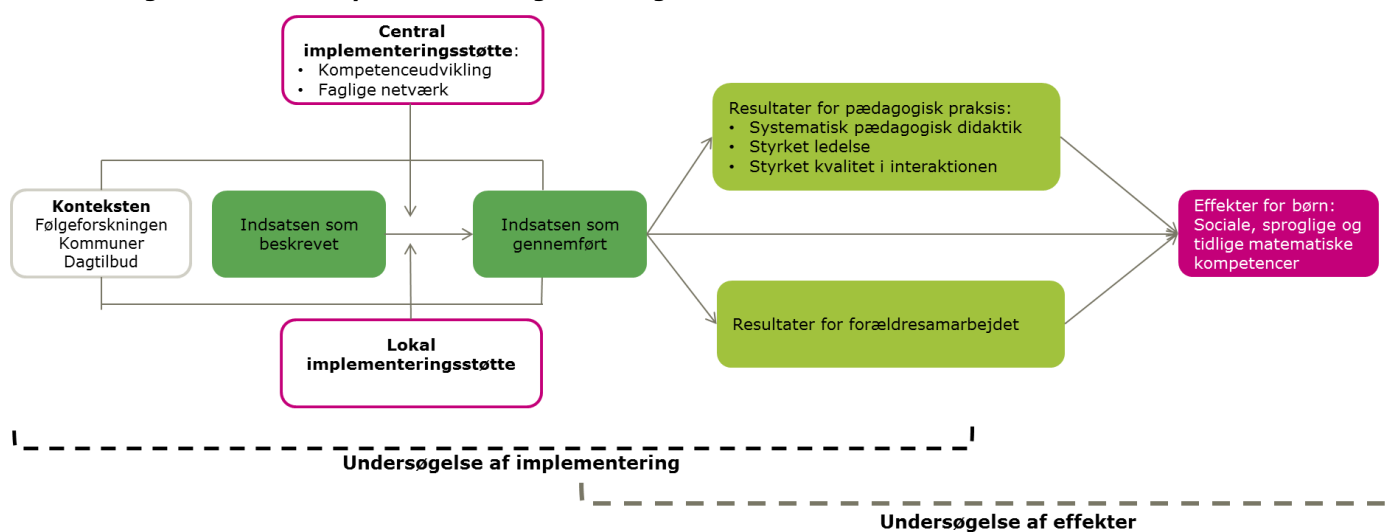
### 2.3 Hvilken viden bidrager rapporten med?

Udviklingsprogrammets følgeforskning har været igangsat med fokus på følgende overordnede forskningsspørgsmål:

- I hvilket omfang har de forskellige indsatser styrket en systematisk og reflekteret pædagogisk didaktik og et målrettet og involverende forældresamarbejde (praksisændring hos det pædagogiske personale)?
- I hvilket omfang har de forskellige indsatser styrket trivsel, udvikling og læring hos alle børn i de medvirkende dagtilbud?
- I hvilket omfang har de forskellige indsatser mindsket betydningen af social arv i forhold til børnenes trivsel, udvikling og læring?

For at besvare disse spørgsmål er følgeforskningen tilrettelagt som en kombination af dels en implementeringsanalyse, som sætter fokus på, om indsatsen er implementeret og gennemført som tiltænkt, og hvordan både implementeringskonteksten og de centrale og lokale implementeringstiltag har hhv. fremmet eller hæmmet det pædagogiske personales arbejde med indsatsen i praksis, dels et effektstudie, som systematisk undersøger effekterne for børnenes socioemotivelle, sproglige og tidlige matematiske kompetencer. De to dele integreres i samlede analyser, hvor vi undersøger sammenhængen mellem dagtilbuddenes kontekst, implementeringsgrad, pædagogiske og faglige resultater i dagtilbuddene og effekter for børnene. Denne samlede tilgang og hypoteser om, hvordan programmet virker, er illustreret i figuren nedenfor.



**Figur 1: Samlet analysemodel for følgeforskningen**

### 2.3.1 Implementeringsstudiet

Implementeringsstudiet har undersøgt, hvordan kommunerne og dagtilbuddene har arbejdet med implementeringen af indsatserne i dagtilbuddenes praksis, hvordan programmets forskellige elementer er bragt i anvendelse, og hvilke praksisændringer programmet har medført. Formålet med implementeringsstudiet har været at få viden om:

- Ledere og medarbejders samt forældres oplevelse af relevansen, anvendeligheden og udbyttet af udviklingsprogrammets forskellige dele
- Hvordan ledere og personalet har arbejdet med at omsætte indsatserne i praksis
- Hvilke forhold i de programmæssige, kommunale og institutionelle rammer, der har fremmet og hæmmet arbejdet med indsatserne.

Denne viden er væsentlig, for at andre kommuner kan drage nytte af erfaringerne med programmet. Viden om implementeringen samt ledere og personalets udbytte af implementeringen er indsamlet ved hjælp af personalets registreringer af aktivitetsforløbenes gennemførelse (såkaldte refleksionsnoter), spørgeskemaundersøgelser blandt pædagogisk personale, ledelse og forældre i både institutioner og dagpleje samt kvalitative gruppeinterview med pædagogisk personale og ledere.

### 2.3.2 Effektstudiet

Det har været en del af opdraget til udviklingsprogrammet, at det blev tilrettelagt, så der kan skabes sikker og generaliserbar viden om indsatserne. Effekterne af indsatserne for børnene er derfor undersøgt inden for et forskningsdesign baseret på principperne fra lodtrækningsforsøg, også kaldet randomiseret, kontrolleret forsøg. Effektstudiet undersøger både de samlede effekter for børnegruppen og om forskelle i børnenes baggrund, læringsmiljøet i hjemmet samt institutionelle forhold påvirker effekterne. Datagrundlaget for effektanalyserne er omfattende og består af målinger af børnenes socioemotionelle kompetencer, sproglige og tidlige matematiske kompetencer, spørgeskemaundersøgelser blandt forældre og dagtilbuddenes personale og ledelse, personalets registreringer af aktivitetsforløbenes gennemførelse samt registerdata hos Danmarks Statistik.

### 2.3.3 Metoder og datagrundlag

Nedenfor følger et overblik over de kilder og datagrundlag, som rapportens implementerings- og effektanalyser samlet set bygger på:

### Data om børnenes kompetencer:

For at kunne undersøge effekterne af indsatsen på det enkelte barn er der anvendt validerede måleredskaber til at vurdere tre udvalgte kompetenceområder:

- De *socioemotionelle kompetencer* vurderes ved hjælp af måleredskabet *SEAM (Social-Emotional Assessment/Evaluation Measure Research Edition)*, hvor der er benyttet tre forskellige aldersversioner (0-17 måneder, 18-35 måneder, 36 måneder-skolestart). Der er tale om et spørgeskema, som udfyldes af en voksen, som kender det enkelte barn godt, dvs. enten en primær pædagogisk kontaktperson for barnet i institutionen eller den dagplejer, som barnet er indskrevet hos.
- Barnets *sproglige kompetencer* er undersøgt med *CDI-tjeklisten (Communicative Developmental Inventories)* til børn i alderen 0-2 år i dagpleje og vuggestue og med *Sprogvurdering 3-6* til børn i børnehaven. Det første måleredskab vurderer to aspekter af barnets talesproglige kompetencer: produktivt ordforråd og sprogbrug. Fra det andet måleredskab benyttes fire udvalgte delmål, der afdækker barnets talesproglige kompetencer (*sprogforståelse* og *ordforråd*) og førskriftlige kompetencer (*rim* og *opmærksomhed på skrift*). Begge måleredskaber udfyldes af det pædagogiske personale i dagtilbuddet.
- De *tidlige matematiske kompetencer* hos de 3-5-årige børn måles ved hjælp af måleredskabet *TEAM (Tools of Early Assessment of Math)*, som består af en test udviklet i en dansk version til børn i børnehaven. Testen gennemføres ved, at en voksen sidder sammen med barnet, der løser opgaver, mens den voksne registrerer svaret på en tablet.

Samlet set indgår 15660 børn i effektstudiet. Analysen af effekterne af indsatsen foretages på baggrund af de individuelle ændringer i børnenes kompetencer i fire halvårige indsatsperioder. For at kunne følge udviklingen i barnets kompetencer er målingen foretaget både før (baseline) og efter (endline) hver indsatsperiode<sup>2</sup>.

### Data om gennemførelsen af indsatsen

For at kunne inddrage viden om, hvor meget de enkelte dagtilbud har arbejdet med de tre indsatser, og hvor meget de enkelte børn har deltaget i aktiviteter i hhv. BASIS-indsatsen, indsatsen med fokus på digitale læringsprocesser samt indsatsen for udvidet forældresamarbejde, har det pædagogiske personale efter hver gennemført aktivitet udfyldt en kort refleksionsnote om indhold, og hvilke børn der deltog i aktiviteten. Denne information er anvendt til at beregne det samlede antal aktiviteter, som hvert enkelt barn har deltaget i.

### Data om aspekter af læringsmiljøet i hjemmet og forældresamarbejdet

Der er ligeledes inddraget viden om læringsmiljøet i børnenes hjem og forældrenes oplevelse af samarbejdet:

- *Spørgeskema*: Spørgeskemaet er udformet med afsæt i aktuelt bedste viden om, hvordan aspekter i læringsmiljøet i hjemmet bedst kan indfanges. Forældrene er således i denne undersøgelse ved projektperiodens start blevet bedt om at svare på spørgsmål, som afdækker omfanget af skriftunderstøttelse, skriftsprogsaktiviteter, fokus på barnets matematiske opmærksomhed og tv-vaner i hjemmet. Endvidere omfatter spørgeskemaet spørgsmål om forældrenes aktive deltagelse i dagtilbuddet. I spørgeskemaet afdækkes også forældrenes oplevelse af samarbejdet med barnets dagtilbud. Denne sidstnævnte del af spørgeskemaet er udsendt både ved projektperiodens begyndelse og ved projektperiodens afslutning.

---

<sup>2</sup> For at reducere ressourcebelastningen for de deltagende dagtilbud genbruges endline-målingerne efter hver eksperimentperiode som baselinemåling for de børn, der er gennemgående på tværs af indsatsperioder, og der gennemføres således kun nye baselinemålinger af de børn, der er startet i dagtilbuddet efter den forudgående baselinemåling. I alt bliver der således maksimalt gennemført fem målinger af kompetencer for hvert barn.

- *Kvalitative interview med forældre:* Der er i fire udvalgte kommuner gennemført i alt 17 telefoniske kvalitative interview med forældre, der har deltaget i indsatsen for et udvidet forældresamarbejde om børn i udsatte positioner. Interviewene havde fokus på forældrenes oplevelse af samarbejdet samt forældrenes og barnets udbytte af forløbet/ene.

### **Data om institutionelle forhold**

Der er endvidere gennemført en spørgeskemaundersøgelse blandt dagtilbuddenes personale og ledelse med fokus på dagtilbuddenes rammer for implementeringen. Der er anvendt separate spørgeskemaer til pædagogisk personale og til ledere i institutioner samt til dagplejere og til dagplejepædagoger. Endelig er der ved afslutningen af programmet blevet indsamlet supplerende data om de enkelte dagtilbuds personale og indskrevne børn. Disse data er benyttet til at beregne normeringer for de enkelte institutioner i undersøgelsen for at kunne inddrage dette i analyserne af effekterne af indsatsen.

### **Registerdata om børnene og deres forældre**

Via børnenes cpr-numre har det været muligt at tilkoble anonymiserede registerdata hos Danmarks Statistik om børnene og deres forældres baggrund, herunder uddannelse, familiestatus og beskæftigelsesstatus. Dette giver et rigt sæt af baggrundsvariable, som giver mulighed for at tage højde for og undersøge betydningen af en lang række faktorer, som kan tænkes at have indflydelse på effekterne af indsatsen.

### **Data om ledere og personalers oplevelser af arbejdet med indsatsen**

For at få viden om, hvordan ledere og personale konkret har arbejdet med at implementere indsatserne i hhv. dagpleje og daginstitutioner samt deres oplevelser af arbejde og dets udbytte, er der gennemført hhv. en spørgeskemaundersøgelse og kvalitative interview:

- *Spørgeskemaundersøgelse:* For at få et bredt billede af ledelsen og personalets vurderinger af indsatsens anvendelighed, relevans og udbytte er der gennemført en spørgeskemaundersøgelse i alle deltagende dagtilbud i de deltagende 14 kommuner ved projektperiodens afslutning. Dvs. pædagogiske ledere, pædagogiske personaler i institutioner og dagpleje samt dagplejepædagoger. Den gennemsnitlige svarprocent for pædagogiske personale er 53 pct., 72 pct. for pædagogiske ledere, 59 pct. for dagplejere og 61 pct. for dagplejepædagoger.
- *Kvalitative interview:* Endelig er der ved afslutningen af projektperioden (august 2016) gennemført regionale fokusgruppeinterview med deltagelse af repræsentanter for pædagogiske personaler i daginstitutioner og dagplejer i de enkelte kommuner. Der er gennemført i alt 12 fokusgrupper. Interviewene har givet et mere indgående indblik i det pædagogiske personale erfaringer med at implementere indsatsen i den faglige praksis, herunder kompetencemæssige, organisatoriske og ledelsesmæssige drivkræfter og barrierer for arbejdet samt deres oplevelse af indsatsens betydning for praksis. Endeligt er der afholdt syv strukturerede evalueringsmøder for pædagogiske ledere, dagplejepædagoger og projektledere i alle dagtilbud i de deltagende kommuner med fokus på erfaringer med de forskellige elementer i indsatsen og betydningen af egen lederrolle.

I kapitel 7 findes en uddybende og teknisk metodebeskrivelse.

### 3. SAMMENFATNING OG KONKLUSIONER

Udviklingsprogrammet Fremtidens Dagtilbud blev igangsat med det sigte at udvikle og afprøve indsatser og redskaber, som det pædagogiske personale og ledere kan anvende til at styrke en systematisk tilrettelæggelse af og refleksion over den pædagogiske praksis. Dette skulle medvirke til at børnene møder passende udfordringer i inkluderende læringsmiljøer i dagtilbuddet og på sigt styrke børnenes trivsel, udvikling og læring.

Til grund for udviklingsprogrammets igangsættelse ligger bl.a. forskningsviden, som peger på, at børns tidlige erfaringer og læring har betydning for børnenes senere livsmuligheder. Samtidig ved vi også, at der er store forskelle i børns forudsætninger, allerede når de begynder i skole, og at der ikke mindst er en sammenhæng mellem dagtilbud af høj kvalitet, og hvordan børnene klarer sig senere i skolen. Denne viden forpligtiger til kontinuerligt at arbejde med at udvikle kvaliteten af dagtilbud og finde virkningsfulde måder at understøtte børns trivsel, udvikling og læring på. Fremtidens Dagtilbud er ét bidrag blandt en række indsatser, som kommuner og dagtilbud arbejder med i disse år.

I tæt samarbejde med 14 kommuner er der i Fremtidens Dagtilbud udviklet og afprøvet tre indsatser. Med BASIS-indsatsen har dagtilbuddene afprøvet en didaktisk ramme for at arbejde målrettet og systematisk med at forberede, igangsætte og evaluere og reflektere over pædagogiske forløb med udgangspunkt i de seks pædagogiske læreplanstemaer. Herudover er der udviklet og afprøvet to supplerende indsatser: én med fokus på at arbejde med digitale læreprocesser inden for en didaktisk ramme og én med fokus på at afprøve et systematisk, udvidet samarbejde med forældre til børn, der i kortere eller længere perioder er i udsatte positioner.

Følgforskningen har haft et todelt fokus: dels på de faglige erfaringer med at arbejde med indsatserne (implementeringsstudiet), dels på effekten af indsatserne for børnenes udvikling og læring inden for tre kompetenceområder (effektstudiet).

Følgforskningen har været drevet af følgende undersøgelsesspørgsmål, som belyses særskilt nedenfor:

- I hvilket omfang har indsatserne styrket en systematisk og reflekteret didaktik og et målrettet og involverende forældresamarbejde?
- I hvilket omfang har indsatserne styrket børnenes trivsel, udvikling og læring?
- I hvilket omfang har indsatserne mindsket betydningen af negativ social arv i forhold til børnenes trivsel, udvikling og læring?

#### 3.1 I hvilket omfang har indsatserne styrket en systematisk og reflekteret didaktik og et målrettet og involverende forældresamarbejde?

Indsatserne har bidraget til en række forandringer i organiseringen og tilrettelæggelsen af det pædagogiske arbejde. Samlet set tegner analyserne et billede af, at en betydelig andel af det deltagende pædagogiske personale og ledere oplever, at BASIS-indsatsen har givet et afsæt for en styrket fælles refleksion med fokus på børnenes udvikling og læring. På tværs af pædagogiske ledere, dagplejepædagoger og pædagogisk personale vurderer 71 pct., at indsatsen har haft positive eller overvejende positive konsekvenser for den faglige praksis. 23 pct. vurderer, at indsatsen hverken har haft positive eller negative konsekvenser for praksis, mens 6 pct. vurderer, at den har haft negative konsekvenser. Samtidig viser resultaterne, at en betydelig andel af forældrene, som har været med i hele indsatsperioden (79 pct.), i høj grad eller meget høj grad er enige i, at børnene har haft et positivt udbytte af aktiviteterne i små grupper i Fremtidens Dagtilbud. Tilsvarende er 68 pct. enige i, at indsatsen har skabt et positivt miljø om børnenes trivsel og læring.

Den øgede faglige refleksion kommer til udtryk ved, at personale og ledere oplever en udvikling fra en aktivitetsfokuseret praksis til en mere kompetencerettet praksis, hvor der i højere grad er fokus på det enkelte barns behov og barnets og børnegruppens udvikling og læring. Derudover peger særligt det pædagogiske personale i daginstitutioner på en oplevelse af, at *alle* børn i højere grad bliver set – og ikke kun de børn, som er mest opsøgende. Personale og ledere i daginstitutioner giver også udtryk for, at planlægningen af aktivitetsforløb, viden om det enkelte barns forudsætninger og arbejdet i små børnegrupper hver uge har bidraget til at skabe et større nærvær og kendskab internt mellem børnene og mellem personale og børn. Endelig tegner der sig et billede af en oplevelse af en øget kvalitet i de vokseninitierede pædagogiske aktiviteter. Personale og ledere, som oplever disse forandringer i deres praksis, giver udtryk for, at arbejdet med indsatsen har højnet fagligheden i dagtilbuddet, og at indsatsen særligt i dagplejen har styrket kompetencerne til i højere grad at tale om, eksplicite og reflektere over de pædagogiske intentioner i hverdagen. Det gælder også andre læringsrum i hverdagen end de vokseninitierede aktiviteter i små grupper, hvor programmet har medvirket til en bredere ændring af refleksionskulturen i dagtilbuddene. Endelig fremhæver ledere og personale i både dagplejen og daginstitutioner generelt, at det både har været et udbytte og en vigtig drivkraft for arbejdet med indsatsen, at børnene har udvist stor glæde ved og motivation for de planlagte aktiviteter i små grupper.

### **Indsatsen har skabt en fælles didaktisk ramme for en systematisk og målrettet refleksion**

Erfaringerne peger på, at det didaktiske proceshjul kan give en fælles ramme for systematisk at reflektere over dels børnenes udbytte og udvikling, dels egen praksis. Med det didaktiske proceshjul har dagtilbuddene arbejdet i fire sammenhængende faser i femugers-forløb.

Erfaringer peger her på, at **forberedelsesfasen** har bidraget til et systematisk blik på det enkelte barns kompetencer og en tydeligere indsigt i børnenes individuelle behov, som personalet ikke synes, de ellers får i hverdagen. Det tyder på, at det visuelle analyse- og refleksionsværktøj har været en afgørende støtte for denne refleksion. Samtidig peges også på, at et eksternt blik på praksis ofte er centralt i forhold til at kunne skabe den nødvendige kvalitet i drøftelserne om egen praksis og de muligheder eller hindringer, som læringsmiljøerne skaber for børnene.

Ser vi på **planlægningsfasen**, oplever størstedelen af ledere og personale, at temahæfterne om de pædagogiske læreplanstemaer, herunder læringsmål, i høj eller i nogen grad har været en støtte i forhold til at sætte en retning for det pædagogiske indhold. Den kombinerede model for læreplanstemaerne, hvor der kontinuerligt og systematisk arbejdes med at koble temaerne i de pædagogiske forløb, har for en stor andel også bidraget til at skabe en større kontinuitet og sammenhæng i det pædagogiske forløb. Det har imidlertid været vigtigt med et fælles tværgående tema, der kan skabe den røde tråd i forløbene, ligesom det har været en øvelse at finde det rette niveau for aktiviteterens omfang.

I **gennemførelsesfasen** er det en væsentlig erfaring, at den fælles planlægning og overblik over pædagogiske forløb har givet en større mulighed for at kunne fastholde aktiviteter med børnene på trods af sygdom og andre ændringer i både institutioner og dagplejen, når børn skal i gæstedagpleje. Personalet oplever en større mulighed for at kunne 'overtage for hinanden' og dermed også sparre løbende med hinanden om behov for justeringer og hensyn, der skal tages til enkelte børn og/eller børnegruppen. De pædagogiske principper for interaktionen mellem pædagogisk personale og børn har været en støtte i forhold til at få et sprog for og drøfte kvalitet i interaktionen. Særligt fremhæver personale og ledere værdien af et redskab til at støtte personalet i, hvordan kommunikationen kan differentieres, så børnene udfordres passende. Ledere og personales erfaringer peger samtidig på, at det har været en udfordring at få tilstrækkeligt fokus på kvaliteten i interaktionen i den systematiske refleksion. Dette skal bl.a. ses i lyset af, at der er stor variation i, hvor mange aktivitetsforløb i små grupper der er gennemført, og at gennemførelsen generelt ligger forholdsvis lavt. Dette indikerer, at der er behov for yderligere støtte og kompetenceudvikling af personale og ledere, end der har været lagt op til i programmet.

Formaliserede og tilrettelagte status- og refleksionsmøder hver 5. uge (**evalueringsfasen**) opleves af ledere og personale som værdifuldt for den faglige udvikling af praksis. En systematisk opfølgning på børnenes udvikling og læring set i forhold til læringsmålene har givet et andet grundlag for at kunne justere egen praksis og reflektere over interaktionen med børnene og skabe læring i personalegruppen. Lederens løbende sparing og også deltagelse i møder har været positiv, idet en tydelig rammesætning og samtalestyring på statusmøder er nødvendigt, hvis møderne skal skabe faglig værdi. Det er samtidig tydeligt, at der har været en meget stor variation mellem dagtilbuddenes muligheder for at finde tid til systematisk refleksion, der ikke kun sker i 'hverdagens huller'. For nogle dagtilbud har det betydet, at status- og evalueringsmøder er blevet afholdt, hvis det var muligt. Særligt i dagplejen har det været en udfordring at skabe den rette organisatoriske ramme for, at evalueringen kan ske i regi af legestuen, og der, hvor det er sket, har det været en bevidst prioritering fra kommunal side.

### **Begrænset fokus på det generelle forældresamarbejde**

Det bærende element om at udvikle et *målrettet forældresamarbejde* i tilknytning til de pædagogiske forløb synes i mindre grad indfriet. Erfaringer tegner et billede af, at der ikke er store forandringer i den måde dagtilbuddene inddrager forældrene på i det generelle forældresamarbejde. Interviewene tyder på, at dette skyldes, at denne del af BASIS-indsatsen har været mindst beskrevet, og at det dermed i høj grad har været dagtilbuddenes opgave at sætte både ramme og indhold for udviklingen af forældresamarbejdet. Det er værd at nævne, at ledere og personale, herunder særligt dagplejere, imidlertid oplever, at den didaktiske ramme og understøttende værktøjer indirekte har bidraget til at kvalificere dialogen med forældrene. Således peger personalet på, at de oplever, at de er blevet stærkere og mere eksplicite i deres faglige argumenter, ligesom de oplever, at både de formelle og uformelle dialoger med forældrene i højere grad end tidligere drejer sig om børnenes udbytte af aktiviteterne og forældrenes perspektiver på, hvor de ser barnet udvikle sig.

### **Ledere oplever nye greb til at understøtte den faglige ledelse**

Ser vi endelig på det sidste bærende element i BASIS-indsatsen om ledelse som drivkraft for en styrket didaktik og læring i personalegruppen, så viser erfaringerne en stor variation mellem, hvordan ledere har kunnet løfte denne opgave. Dette skyldes de forskellige ressourcemæssige rammer, ledere har haft i forhold til at yde faglig sparring tæt på praksis, men også de kompetencer, den enkelte i udgangspunktet haft for at udøve dels organisatorisk og dels pædagogisk faglig ledelse. Det er imidlertid et væsentligt resultat, at hovedparten af lederne oplever, at indsatsen i høj eller i nogen grad har styrket deres rolle som faglige sparingspartnere for personalet. Erfaringerne viser, at lederne oplever, at de med den didaktiske ramme og de understøttende redskaber har fået nogle greb til at lede og komme tættere på den faglige praksis som forudsætning for at kunne styrke personalets kompetencer. Der peges også på, at indsatsen har givet en øget opmærksomhed på egen rolle i forhold til at understøtte forandringer i praksis. Det er tydeligt, at løbende netværksmøder for mange ledere har været vigtige i forhold til at understøtte ledernes fælles refleksioner over, hvordan personalet bedst støttes i arbejdet.

### **De kommunale rammer og den lokale oversættelse har stor betydning for det oplevede udbytte af arbejdet**

Samlet set tegner implementeringsstudiet et billede af, at selve BASIS-indsatsens enkelte elementer for mange ledere og personale opleves meningsfulde og pædagogisk relevante i daginstitutioner og dagplejen. Implementeringsstudiet viser imidlertid, at væsentlige barrierer for implementeringen af indsatsen i dagtilbuddene har været de kommunale ressourcemæssige og ledelsesmæssige rammer. Nogle dagtilbud har været yderst udfordret i forhold til at finde tid til den forberedelse, evaluering og kollegial refleksion og sparring, som den didaktiske ramme kræver, hvilket har påvirket anvendeligheden af indsatsen. Derudover er det en udbredt vurdering blandt personale og ledelse, at den tidsmæssige struktur i indsatsen, hvor der arbejdes med femugersforløb uden ophold, har affødt et pres i dagtilbuddene i forhold til at få skabt den nødvendige

kvalitet og dybde i de forberedende og evaluerende refleksioner over praksis og børnenes udvikling.

Derudover ser vi en væsentlig barriere/drivkraft for implementeringen og udbyttet af indsatsen i den måde, som faser og understøttende planlægningsværktøjer i nogle dagtilbud er taget i anvendelse i praksis. Implementeringsstudiet viser, at der er en betydelig forskel på, om man har arbejdet mere fastlåst og med fx indsatsens planlægningsværktøjer, aktiviteterne gennemførelse eller rammesættende med en fleksibel tilgang, hvor aktiviteter løbende justeres med løbende blik for målene. Den fastlåste tilgang gør de understøttende værktøjer styrende for praksis med oplevelse af manglende mulighed for at kunne følge de muligheder og interesser, som opstår i dagtilbuddet og i børnegruppen, mens den rammesættende tilgang gør, at personalet snarere oplever redskaberne som understøttende og kvalificerende for det pædagogiske arbejde. I denne tilgang har fokus været på ikke stringent at følge den planlagte aktivitet, men derimod har der været rum til at justere indhold afhængig af de givne rammer i dagtilbuddet den pågældende dag og på samme vis, i samværet med børnene, følge børnenes perspektiver og input med øje for læringsmålene. Interviewene viser, at forskellene i tilgange også hænger sammen med, i hvilket omfang Fremtidens Dagtilbud er implementeret 'ved siden af' den øvrige praksis i dagtilbuddet eller som en didaktisk ramme for den samlede pædagogiske praksis, hvor de didaktiske refleksioner ikke kun vedrører de planlagte strukturerede aktiviteter i små grupper, men også 'smitter af' på den øvrige praksis – rutinerne, børnenes leg og det upåagtede.

At arbejde med at omsætte viden i praksis med en didaktisk tilgang som ramme for den samlede praksis kræver løbende oversættelse og stillingtagen til praksis både i personalegruppen og i personalets samvær med børnene. På den ene side kræver det for nogle dagtilbud dermed omfattende ændringer af eksisterende organisering og en ny tilgang til det pædagogiske arbejde og en forankring af et nyt tankesæt. På den anden side har ledere og personale samtidig skullet efterleve en fast kadence i gennemførelsen af forløbene, givet de forskningsmæssige rammer for afprøvningen. Det tyder på, at dette tilsammen for nogle dagtilbud har skabt en omfattende implementeringsproces.

Langt hovedparten af lederne og personalet i daginstitutioner og dagplejen oplever, at de har kunnet bruge deres faglighed inden for rammen af Fremtidens Dagtilbud. Imidlertid tyder erfaringerne også på, at denne kontinuerlige oversættelse af indsatsen i praksis kræver løbende støtte i implementeringen.

Analyser viser, at dagtilbuddenes normering højst sandsynligt ikke har haft betydning for, i hvilken grad selve aktivitetsforløbene med børnene i små grupper er blevet afholdt. Dog ser vi en sammenhæng mellem antal sygefraværsdage i personalegruppen og gennemførelsen af aktivitetsforløb. Interviewene peger endvidere på, at ledelsens evne til at organisere hverdagen i institutionerne og sikre klare rammer for personalets planlægning af aktivitetsforløb i små grupper, har været afgørende for, hvor mere eller mindre omfattende personalet har oplevet implementeringen. Særligt i dagplejen har de funktionelle digitale kompetencer, som programmet har forudsat, været en udfordring i forhold til at anvende de digitale redskaber, som har skullet understøtte indsatsen.

### **Digitale læreprocesser har i nogen udstrækning skabt blik for nye læringsmuligheder men kræver et mere intensivt fokus og styrket implementering**

Den supplerende indsats, BASIS + IT, har haft til formål at skærpe personalets fokus på, hvordan børnenes læring kan styrkes gennem digitale læreprocesser primært ved at anvende digitale redskaber i form af læringsunderstøttende apps og tablets som integreret del af den pædagogiske praksis. Knap halvdelen af de adspurgte ledere og det pædagogiske personale er uenige i eller slet ikke enige i, at brugen af apps i Fremtidens Dagtilbud har givet en større bevidsthed om, hvordan digitale læreprocesser kan understøtte børnenes trivsel, udvikling og læring. En tilsvarende andel oplever ikke, at indsatsen har motiveret til at arbejde med digitale læreproces-

ser i det pædagogiske arbejde. Interviewene viser, at indsatsen opleves faglig relevant, men at årsagen til det manglende udbytte formodentlig kan findes i, at arbejdet med BASIS-indsatsen har været en krævende oveni dagtilbuddenes arbejde med at implementere og forankre den didaktiske ramme og de målrettede aktiviteter i smågrupperne, hvorfor tendensen har været at nedprioritere arbejdet med IT-indsatsen. Det er således også kun gennemsnitligt set halvdelen af de pædagogiske forløb, som de deltagende daginstitutioner har gennemført set i forhold til intentionen.

Ser vi på de pædagogiske personaler, som repræsenterer den andel af dagtilbuddene, der har fundet indsatsen motiverende, giver de udtryk for, at deres pædagogiske fokus på digitale læreprocesser er blevet skærpet med særlig opmærksomhed på, at børnene er aktive og skabende af eget indhold. Heri ligger samtidig en oplevelse af, at de i højere grad anvender tablets som et læringsredskab end et underholdningsredskab i de pædagogiske aktiviteter.

### **Fælles læringsmål og fokus på barnets behov bærer kimen til et stærkere samarbejde mellem pædagogisk personale og forældre**

Den anden supplerende indsats, BASIS + Forældre har haft til formål at afprøve metoder til at styrke et målrettet og motiverende samarbejde med forældre til børn i udsatte positioner. Fokus har været på at styrke det pædagogiske personales kompetence til at tilrettelægge samarbejdsforløb, hvor forældre udfører små læringsaktiviteter/fokuspunkter, som supplerer aktiviteterne i dagtilbuddet. Dette er sket med udgangspunkt i fælles læringsmål for barnet samt tæt dialog og opfølgning på samarbejdet om at støtte barnet. Omfanget af gennemførte forløb med udvidet samarbejde er beskedent, hvilket dels skyldes begrænset tid i dagtilbuddene, dels at indsatsen primært har været en øvebane sammen med få forældre til at udvikle en motiverende tilgang til dialogen med forældre og inddrage forældrenes perspektiv på barnet mere aktivt og systematisk. Endelig har dagtilbuddenes egen rolle i at definere, hvilke børn der kan drage nytte af et udvidet forældresamarbejde som et tidligt forebyggende tiltag inden for dagtilbuddets rammer, kostet tid og været en vanskelig opgave.

Blandt de dagtilbud, som har arbejdet med at tilrettelægge samarbejdsforløb med forældre om børn i udsatte positioner, peger erfaringerne peger på, at indsatsens redskaber og forløb har været konkrete og anvendelige. Særligt givtigt har det været at opstille fælles læringsmål for barnets udvikling, fordi oplevelsen er, at det fælles fokus bliver konkret og overkommeligt. Interviewede pædagogiske personaler beskriver, at en central erfaring er, at helt små fokuspunkter i samarbejdet med forældrene kan give barnet det ekstra skub, det har behov for. Interviewede forældre oplever samtidig, at det udvidede samarbejde har givet dem bedre indblik i, hvad der sker i dagtilbuddet. Det, oplever de, har gjort samarbejdet med personalet stærkere.

### **3.2 I hvilket omfang har indsatserne styrket børnenes trivsel, udvikling og læring?**

Implementeringen af indsatsen i den pædagogiske praksis er ét perspektiv. Det næste analyseperspektiv er, om erfaringerne med at skabe forandringer i praksis også giver sig udslag i effekter på børnenes kompetencer, når vi ser på de kompetencemål, der er målt på i følgeforskningen.

Det overordnede billede af hovedeffekterne er, at vi finder små og spredte positive signifikante effekter for børnenes tidlige matematiske kompetencer, der er målt for de ældste børn. Vi finder også små og spredte effekter på børnenes sproglige kompetencer, men primært for den yngste aldersgruppe og for rim og opmærksomhed på skrift for den ældste børnegruppe. For socioemotionelle kompetencer ser vi små og spredte effekter for den yngste børnegruppe.

For hovedparten af de undersøgte baggrundskarakteristika er der ingen signifikante forskelle mellem effekterne for forskellige grupper af børn. Den mest markante forskel findes for tidlige matematiske kompetencer, når der skelnes mellem grupper af børn med forskellig etnisk oprindelse. Her er indsatsen med til at bringe børn med ikke-vestlig baggrund op på samme niveau som børn med dansk baggrund ved hjælp af væsentligt større effekter for de førstnævnte. Med



hensyn til betydningen af læringsmiljøet i hjemmet for effekterne er der en svag tendens til, at de fleste af de fundne forskelle peger i retning af, at børn fra hjem med det svageste læringsmiljø får det største udbytte af indsatsen.

Derudover er der en signifikant positiv sammenhæng mellem omfanget af indsatsen og effekten på de matematiske og sproglige kompetencer (primært for den yngste børnegruppe), mens der ikke er nogen sammenhæng for de socioemotionelle kompetencer.

Det ser desuden ud til, at det er væsentligt nemmere at opnå en højere effekt af indsatserne, når der er færre børn pr. fuldtidsansat – svarende til en højere personalenormering. Dette skyldes sandsynligvis, at en højere personalenormering giver personalet bedre muligheder for at finde tid til at planlægge og gennemføre indsatserne samt ro og overskud til at fokusere på nærværet og samværet med børnene i grupperne.

Samlet set er der undersøgt et meget stort antal effekter (126 hovedeffekter), og ud af de mange mulige effekter er der således kun fundet få signifikante effekter af Fremtidens Dagtilbud for den samlede børnegruppe. Derudover optræder de få signifikante effekter ikke i et systematisk mønster, hverken i forhold til de forskellige kompetencemål eller i forhold til de enkelte elementer af indsatsen. Set i dette lys er det ikke muligt at drage stærke konklusioner om børnenes udbytte af at have deltaget i Fremtidens Dagtilbud, når vi ser på de målte kompetenceområder.

Det er dog væsentligt at fremhæve, at alle de fundne effekter peger i samme positive retning, og at der er større udbytte hos de børn, der har deltaget i flere aktivitetsforløb. Hvis indsatsen ikke har haft nogen betydning for børnenes kompetencer, vil de signifikante effekter i stedet have været tilfældigt fordelt i både positiv og negativ retning, og vi ville heller ikke have fundet nogen sammenhæng med omfanget af indsatsen.

Selvom der således er tegn på, at indsatsen i et vist omfang har været i stand til at forbedre børnenes kompetencer på de undersøgte områder, er den samlede konklusion dog, at enten indsatsen – og/eller omfanget af indsatsen og/eller kvaliteten i gennemførelsen af indsatsen – ikke har været tilstrækkelig til at styrke alle børns kompetencer på de udvalgte kompetencemål i det omfang, det var hensigten.

### **3.3 I hvilket omfang har indsatserne mindsket betydningen af negativ social arv i forhold til børnenes trivsel, udvikling og læring?**

Konteksten for Fremtidens Dagtilbud har været, at indsatsen skulle løfte *alle* børn og derigennem sikre et særligt fokus på børn med behov for ekstra støtte. Det har derfor været et væsentligt formål at skabe bedre udviklingsmuligheder for børn med svagere forudsætninger gennem et inkluderende og dynamisk læringsmiljø.

Der er som nævnt ikke et entydigt mønster i fundene. Der er en række effektmål, hvor vi ikke ser signifikante effekter – og så er der udvalgte få signifikante effekter på børnenes kompetencer.

Blandt disse få udvalgte signifikante effekter ser vi, at indsatsen er med til at bringe børn med ikke-vestlig baggrund op på samme niveau som børn med dansk baggrund ved hjælp af væsentligt større effekter for børn med ikke-vestlig baggrund. Med hensyn til betydningen af læringsmiljøet i hjemmet for effekterne er der en svag tendens til, at de fleste af de fundne forskelle peger i retning af, at børn fra hjem med det svageste læringsmiljø får det største udbytte af indsatsen. Disse spredte, men signifikante effekter indikerer, at indsatsen i et vist omfang har understøttet børn med potentielt svagere forudsætninger for at indgå i læringsmiljøet.

Endelig ser vi spæde tegn på effekter på de ældste børns ordforråd. Endvidere er der for *ordforråd* en signifikant større effekt for børn, hvis mødre har en erhvervsfaglig uddannelse sammen-

lignet med mødre med en videregående uddannelse. Tilsvarende er der en signifikant større effekt på *ordforråd* for børn, som kun bor hos den ene af forældrene. De sidstnævnte resultater kan tyde på, at indsatsen har haft den største effekt på ordforrådet for de mest udsatte 3-5-årige børn.

Det er ikke muligt at drage stærke konklusioner om, hvorvidt indsatsen i Fremtidens Dagtilbud kan skabe bedre udviklingsmuligheder for børn med svagere forudsætninger for at indgå aktivt i børnefællesskabet og på sigt klare sig bedre i skolen. Vi kan se indikationer på, at indsatsen på udvalgte kompetencemål støtter de børn, som potentielt har de største behov.

### 3.4 Perspektivering af resultater og effekter af Fremtidens Dagtilbud

Indsatsen i Fremtidens Dagtilbud er i høj grad karakteriseret ved en organisatorisk indsats, hvor en systematisk didaktisk ramme har skullet understøtte en tilrettelagt reflektiv pædagogisk praksis i dagtilbuddene. Arbejdet med en systematisk didaktisk ramme har i vidt omfang vist sig at være relevant og anvendelig. Personale og ledere oplever således, at principperne for systematisk refleksion og opfølgning på børnenes udvikling og læring i et vist omfang har vundet indpas i praksis. Indsatsens understøttende redskaber og arbejdet med kombinerede læreplanstemaer opleves at være relevant og at have de tilsigtede implikationer på praksis i form af en højnet faglighed. Dette indebærer en kulturændring fra et aktivitetsbaseret fokus til et skærpet fokus på børnenes behov og læring samt en styrket tilrettelagt og fælles reflektiv praksis.

Resultaterne af den organisatoriske indsats, dvs., den didaktiske ramme og en systematisk reflektiv praksis har imidlertid kun i begrænset omfang sat sit aftryk på effekterne på børnenes kompetencer, når vi ser på de målte kompetenceområder.

Sammenholder vi resultaterne fra Fremtidens Dagtilbud med effektstudier af andre målrettede og systematisk afprøvede indsatser i dagtilbud i Danmark, ser vi flere af de samme tendenser på tværs af indsatser. Men effekterne i Fremtidens Dagtilbud er generelt mere spredte og mindre. I Fremtidens Dagtilbud er effekterne for de sproglige kompetencer primært at finde inden for førskriftsområdet. Det er i tråd med sprogudviklingsindsatserne SPELL og *Fart på sproget*, hvor det også er inden for førskrift, de største effekter findes. Effekterne er imidlertid mere ustabile og mindre i Fremtidens Dagtilbud. Målt på det samme måleredskab som dagtilbudsindsatsen i fx indsatsen *Leg og læring i vuggestuen*, ser vi for de yngste børn i Fremtidens Dagtilbud en tilsvarende signifikant effekt på ordforrådet, men igen er effekten mindre, og der er ingen effekt for sprogbrug. I tråd med de tre nævnte indsatser ser vi i Fremtidens Dagtilbud, at en højere grad af børnenes deltagelse i aktivitetsforløbene er forbundet med en større positiv effekt på børnenes udbytte. Selvom indsatsen af ledere og personale opleves at have den tilsigtede betydning for den faglige praksis og ikke mindst for børnenes deltagelse og engagement i smågrupperne, er den ikke tilstrækkelig i forhold til at udvikle børnenes kompetencer. Enten fordi implementeringsgraden ikke er tilstrækkelig på grund af de forskellige barrierer, som er afdækket i implementeringsstudiet, eller der kan være tale om, at indsatsens elementer ikke er tilstrækkeligt omfattende og fx kræver en anden kombination.

Forskellige forhold kan bidrage til at give nogle forklaringer på, hvorfor indsatsen ikke smitter tydeligere af på de af børnenes kompetencer, der er undersøgt i følgeforskningen.

**For det første** er den børnerettede indsats mere løst defineret i Fremtidens Dagtilbud, end den organisatoriske indsats har været, hvor der er tydelige rammer for faserne i det didaktiske proceshjul. Der har således kun i beskedent omfang været hjælp til brugen af principperne for understøttende interaktioner, og personale og ledere har ikke modtaget målrettet kompetenceudvikling i de kompetenceområder, der arbejdes med i relation til børnenes trivsel, udvikling og læring. Temahæfterne med uddybning af læreplanstemaer, læringsområder og læringsmål har været det primære afsæt for dette arbejde, men har haft en mere overordnet karakter som inspirationskilde frem for konkrete vejledninger. I de andre tidligere afprøvede indsatser blev det pæ-

dagogiske personale i højere grad klædt på til at varetage den børnerettede indsats med høj kvalitet – gennem kompetenceudvikling med særligt fokus på kvaliteten af personalets interaktioner med børnene. Vi ser et vigtigt resultat i forhold til, at børnene får et større udbytte af indsatsen jo flere forløb i små grupper, de deltager i. Resultaterne viser samtidig, at kun ca. halvdel til to tredjedele af aktivitetsforløbene i små grupper blev gennemført. Det kan således også formodes at være én af flere forklaringer på, hvorfor indsatsen ikke har større effekt på børnenes kompetencer.

**For det andet** har afsættet for Fremtidens Dagtilbud været de pædagogiske læreplaner, herunder at sikre at alle læreplanstemaer udgør et aktivt afsæt for en systematisk målrettet didaktik. Det betyder, at Fremtidens Dagtilbud skiller sig ud fra tidligere afprøvninger af lignende systematiske og målrettede indsatser i dagtilbud ved, at personalet har arbejdet bredt i forhold til mål og pejlemærker for de forskellige læreplanstemaer frem for med få udvalgte læringsområder. De øvrige ovennævnte indsatser er således mindre komplekse, idet de fokuserer på maksimalt tre læringsområder. Derfor var der i *Fart på sproget*, *SPELL* og *Leg og læring i vuggestuen* en større mulighed for at få grundigere indsigt i læringsområderne, ligesom der var stort fokus på at understøtte pædagogerne i at kunne anvende sprogunderstøttende strategier. Og endelig har der i de mere fokuserede indsatser været mulighed for at arbejde mere dybdegående og intensivt med enkelte kompetencer hos børnene og dermed også sikre en højere eksponering.

**For det tredje** har omfanget af indsatser været omfattende i Fremtidens Dagtilbud. Vi ser en tendens til, at programmets kompleksitetsgrad – dvs. om man har arbejdet med én eller flere af de tre indsatser, har betydning for lederes og personalets oplevede udbytte af indsatsen. I de øvrige nævnte indsatser lægges der ikke nye indsatser oven på hvert halve år, som det er tilfældet med Fremtidens Dagtilbud. Dette udgør i sig selv en øget kompleksitet i Fremtidens Dagtilbud. Samtidig har en stor del af den børnerettede indsats skullet tilrettelægges af det pædagogiske personale selv. Det pædagogiske personale i Fremtidens Dagtilbud skulle vælge læringsområder og læringsmål *samt* kombinere læreplanstemaer i tre femugers-forløb hvert halve år. En af flere forklaringer kan også være, at der er behov for længere tid, før indsatsen påvirker børnenes udbytte i højere grad. Erfaringerne viser, at det at skabe forandringer i arbejdsgange, organisering, rutiner og forståelser er en omfattende proces.

I *Fart på sproget*, *Åben* og *Leg og læring i vuggestuen* ses større effekter af *indsatserne*, selvom personalet også her selv skulle planlægge indsatsen, men til forskel fra Fremtidens Dagtilbud var der ikke tale om en organisatorisk indsats, og personalet kunne finde støtte i på forhånd givne læringsområder.

Resultaterne indikerer samlet set, at BASIS-indsatsen i Fremtidens Dagtilbud kan give en ramme for at omsætte forskningsviden i praksis og har som et første skridt understøttet en kulturændring i dagtilbuddene med et oplevet øget fagligt fokus på alle børns udvikling og læring. Resultaterne indikerer imidlertid også, at en systematisk didaktisk ramme formentlig må gå hånd-i-hånd med en mere målrettet opkvalificering af personalet til at understøtte børnenes udvikling inden for de forskellige kompetenceområder frem for en kompetenceudvikling, som alene fokuserer på den pædagogiske didaktik og systematiske refleksion.

## 4. OM INDSATSEN

Fremtidens Dagtilbud bygger på forskningsviden om virkningsfulde indsatser og stimulerende læringsmiljøer i dagtilbud. Indsatsen tager også afsæt i viden om opbygning af kapacitet til at arbejde vidensbaseret og styrke refleksion og læring om egen praksis.

Viden om, hvilke kompetencer hos børnene, der er særligt centrale at understøtte i den tidlige indsats, er i høj grad hentet fra den internationale forskningslitteratur. Det er således i denne litteratur, at vi finder dokumentation, der kan sandsynliggøre forskellige sammenhænge mellem indsatser og effekter på børnenes kompetencer på kort og længere sigt. Det gælder bl.a. en række amerikanske studier, som har dokumenteret effekter af indsatser i dagtilbud. Da vi ved, at indsatser, som er afprøvet i internationale studier, ikke er direkte overførbare til en dansk dagtilbudskontekst, er Fremtidens Dagtilbud udviklet med afsæt i de virksomme komponenter i forskningen, men afspejler ikke fulde programmer i international sammenhæng. De konkrete elementer, som er udviklet i Fremtidens Dagtilbud, bygger på litteratur, som afspejler et nordisk læringssyn, børnesyn og dagtilbudspraksis, og som sætter fokus på, hvordan man inden for en didaktisk ramme kan styrke den pædagogisk faglige refleksion og skærpe opmærksomheden på børnenes behov, udvikling og læring.

I det følgende uddyber vi vidensgrundlaget og præsenterer programmets tre indsatser.

### 4.1 Vidensgrundlaget for indsatsen i Fremtidens Dagtilbud

#### 4.1.1 Viden om udvalgte lærings- og kompetenceområder

Fremtidens Dagtilbud har fokus på at understøtte trivsel, udvikling og læring hos alle børn for derigennem også at støtte børn i udsatte positioner. I programmet har dagtilbuddene arbejdet med en bred vifte af kompetencer i tilknytning til alle læreplanstemaer, men med fokus på de kompetencer, som den internationale forskning særligt viser, har betydning for barnets skolegang og senere livsforløb både socialt og kognitivt. Det drejer sig om alsidige personlige kompetencer, sociale kompetencer, sproglige kompetencer og tidligt matematiske kompetencer. International forskning har vist, at disse kompetencer også påvirker børnenes fremtidige læringsmuligheder og dermed styrker børnenes forudsætninger for at profitere af skolen (Heckmann, 2008; Heckmann & Masterov, 2007). En metaanalyse viste fx, at de bedste prædiktorer for senere færdigheder i skolen er børnenes matematiske og (før)-skriftlige færdigheder samt børnenes opmærksomhedsevne ved skolestart (Duncan et al., 2007).

Omfattende forskning har undersøgt, hvilke aspekter af henholdsvis socioemotionelle, sproglige og matematiske kompetencer, der er vigtigst for senere færdigheder i skolen. Selvregulering, defineret som evnen til at kontrollere egen opmærksomhed, tanker, følelser og handlinger optimalt i forhold til de krav forskellige situationer kræver, betragtes som et centralt element af skoleparathed (fx Blair & Diamond, 2008; Calkins & Williford, 2009) og forudsiger børnenes faglige færdigheder, sociale kompetencer og positiv adfærd i skolen (fx Morrison, Ponitz, & McClelland, 2010; Ursache, Blair, & Raver, 2012). Med hensyn til sprog er såvel talesproglige som førskriftlige kompetencer vigtige forudsætninger for den senere læsning og tilegnelsen af faglige færdigheder i skolen. Det drejer sig især om produktivt ordforråd samt forståelse af ord og komplekst sprog, lydlig opmærksomhed (evnen til at opdage, analysere og bearbejde de lydige aspekter af talesproget), skriftsprogskoncepter (kendskab til regler inden for skriftsproget) og bogstavkendskab (kendskab til bogstavnavne og lyde, der er forbundet med trykte bogstaver) (National Early Literacy Panel, 2008). Sidst men ikke mindst viser forskning, at barnets tidlige erfaringer med matematik på længere sigt har indflydelse på barnets skoleparathed og tilegnelsen af matematiske kompetencer i grundskolen (Clements & Sarama, 2008; Arnold, Fisher, Doctoroff & Dobbs, 2002). Det drejer sig især om kendskab til tal og operationer, geometri, mønstre og målenheder (Frye et al., 2013).

#### 4.1.2 Virksomme komponenter i den børnerettede indsats

Den internationale forskning peger også på en række komponenter, som kan bidrage til at styrke børns læring og udvikling. Børns tidlige udvikling påvirkes af de muligheder for læring, de har i hjemmet og i dagtilbuddet. Derfor har forskere de seneste mange år gennemført studier, der har fokus på at undersøge, hvordan man bedst styrker læringsmiljøet omkring barnet, og hvordan man kan understøtte både forældre og pædagoger i dagtilbud, så de i højere grad skaber de læringsmuligheder, som børn har brug for. Selvom alle studier af indsatser overordnet set har til formål at understøtte børnenes kompetencer, varierer indsatserne, mht. hvor hovedfokus ligger, dvs. er der fokus på at udvikle og beskrive aktiviteter, der involverer børnene direkte, eller er der mere fokus på at styrke de professionelle eller forældrenes kompetencer i forventningen om, at det vil have en indirekte afsmittende positiv effekt på børnenes kompetencer.

En nyere metaanalyse har sammenfattet effekten af et større antal studier af dagtilbudsprogrammer og beregnet et 'meta-resultat' af effekten på børns sproglige, matematiske og socioemotionelle kompetencer (Duncan & Magnuson, 2013; Yoshikawa et al., 2013). En analyse af 84 studier af effekten af at gå i forskellige former for dagtilbud (fx *Head start* og *Pre-kindergarten programs*) viste, at børn gennemsnitligt opnåede omkring en tredjedel af et års ekstra læring på tværs af sproglige, førskriftlige og matematiske kompetencer. Resultaterne for den socioemotionelle udvikling var ikke så klare som for de øvrige udviklingsområder. På basis af de programmer, der indgik i analysen, har forskerne forsøgt at identificere, hvilke aktive elementer de mest succesfulde indsatser er baseret på.

- *Kvalitet i interaktionen*

Analysen peger på, at det vigtigste aspekt af høj kvalitet i dagtilbud er kognitivt stimulerende og varme og understøttende interaktioner mellem pædagoger. Børn udvikler sig og lærer mest, hvis pædagoger engagerer sig i stimulerende interaktioner, der hjælper børn med at tilegne sig ny viden og nye færdigheder. De stimulerende interaktioner er kendetegnet ved understøttende sprogstrategier, ved at inddrage børnene aktivt og engagerende i læringsrige aktiviteter og ved gentagne samtaler med mange skift med henblik på at diskutere og udvide børnenes forståelser af forskellige emner.

- *Systematisk og eksplicit understøttelse af børns kompetencer*

Effektiv brug af et curriculum, der fokuserer på at understøtte vigtige aspekter af børns udvikling som sprog, førskrift, matematik og socioemotionelle kompetencer, er et vigtigt aspekt af de fleste effektfulde dagtilbudsprogrammer. Dette gælder primært såkaldte "udviklingsfokuserede" curricula, der er tilrettelagt, så de giver børn intensive muligheder for at møde relevante indholdsområder baseret på den antagelse, at børns kompetencer styrkes bedst inden for en mere fokuseret ramme. Anvendelsen af et curriculum sikrer et løbende fokus på de kompetencer, der er vigtige for børns skolegang; at børn løbende engageres og udfordres i dagtilbuddet, og at kvaliteten af den generelle indsats i dagtilbuddet øges.

- *Løbende vurdering af børnenes udvikling og differentiering af indsats*

Derudover peger metaanalyserne på betydningen af at vurdere børns udvikling løbende med henblik på at opnå viden om, hvorvidt det enkelte barn har udbytte af indsatsen. En løbende evaluering af barnets udbytte af indsatsen gør det muligt for pædagogerne at tilpasse indsatsen til barnets nærmeste zone for udvikling, så barnet får mest muligt ud af indsatsen.

- *Professionel udvikling.*

Sidst men ikke mindst slår rapporten fast, at kompetenceudvikling af pædagoger er af afgørende vigtighed for at understøtte børns læring. Især praksisrelateret professionel udvikling, der inddrager pædagogernes egne erfaringer fra dagtilbuddet ser ud til at være vigtige for at styrke pædagogers kompetencer. Også individuel kompetenceudvikling som coaching trækkes frem.

De overordnede konklusioner fra metaanalysen af effekten af dagtilbud understøttes af andre metaanalyser, der har undersøgt effekten af specifikke indsatser til at styrke kvaliteten af læringsmiljøet i dagtilbuddene. Bleses og kollegaer har fx undersøgt effekten af specifikke sprogindsatser i dagtilbuddet eller hjemmet målrettet børn i alderen 0-5 år med hensyn til børns tale-sproglige og førskriftlige kompetencer (Bleses, Højen, Jensen, Dybdal & Andersen, 2016). Metaanalysen viste, at de fleste indsatser havde en positiv effekt på børnenes sproglige udbytte udover den gevinst, de ovenstående metaanalyser har vist, børn får af at gå i dagtilbud. I flere af de effektive indsatser understøttes læringen ved, at pædagogerne arbejder med eksplicite mål og strategier gennem et curriculum, som støtter pædagogen i gennemførelsen af indsatsen. Disse indsatser har ofte også fokus på at understøtte interaktionskvaliteten mellem voksne og børn.

Tilsvarende har en nyere metaanalyse målrettet styrkelsen af matematiske kompetencer vist, at disse har moderate til store effekter på børns tilegnelse af matematiske kompetencer (Wang, Firmender, Power, & Byrnes, 2016). De indsatser, der havde den største positive effekt på børnenes matematiske kompetencer fokuserede bl.a. på et enkelt matematisk indhold, varede mindst 120 til 150 minutter pr. uge og havde fokus på at inddrage det enkelte barn.

#### **4.1.3 Udvikling af faglig praksis og tilgang til lærings- og forandringsprocesser**

Foruden viden om virksomme komponenter i indsatsen overfor børnene, bygger udviklingen af indsatsen også på teori og viden om, hvilke elementer der er centrale for at styrke den faglige praksis, herunder kontinuerlig fælles refleksion over egen praksis. Det vil sige viden om, hvordan dagtilbuddene kan styrke arbejdet med lærings- og forandringsprocesser i personalegruppen for derigennem styrke personalets kompetencer til systematisk at justere og udvikle praksis, så den understøtter børnenes behov bedst muligt.

Afsættet har først og fremmest været at læreprocesser på individuelt og organisatorisk niveau er afgørende for en styrket refleksionskultur. Det er væsentligt at aktivere og kvalificere lokale resourcepersoner og ledere til at facilitere forandringen og til at spille en aktiv og central rolle i den løbende understøttelse af personalet i forhold til at arbejde med indsatsen. Herigennem skabes mulighederne for at udvikle og forankre en bæredygtig refleksionskultur i forvaltning og dagtilbud, der vedvarende kan understøtte forandringsprocesser i dagtilbuddene.

#### **Fokus på både formel og uformel læring**

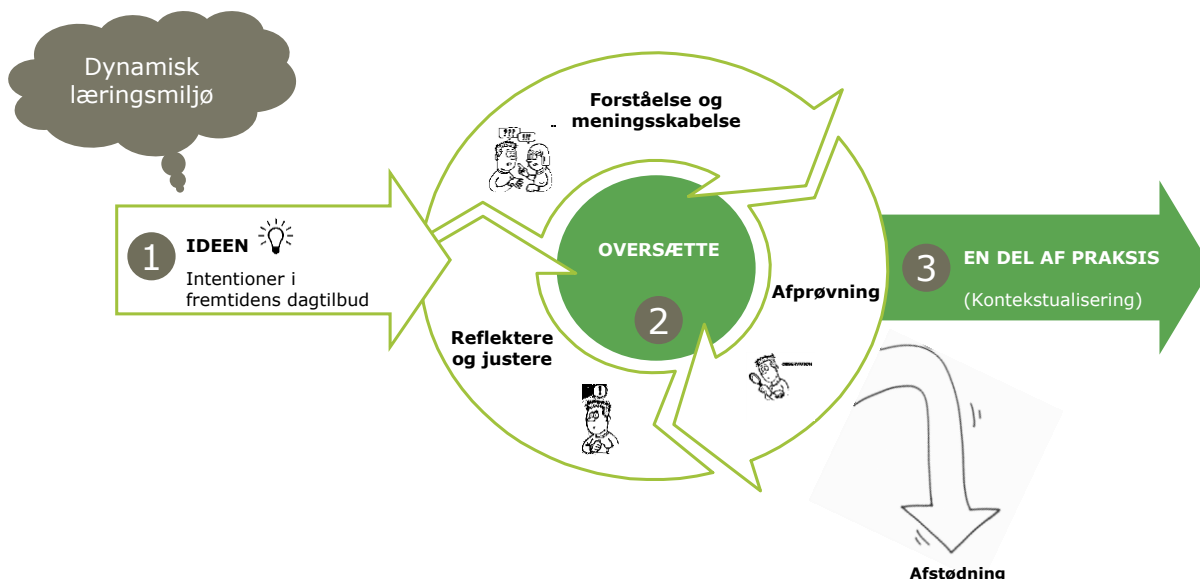
Som konkrete metoder til at arbejde med individuelle og organisatoriske læreprocesser har indsatsen taget udgangspunkt i perspektiver fra implementeringsforskning og læringsteori, herunder aktionslæring og translationsteori.

Begge tilgange adresserer de velkendte udfordringer, der er forbundet med at sikre bæredygtig anvendelse og implementering af viden i den daglige praksis. For at anvende ny viden i praksis, skal både ledere og medarbejdere skabe mening ud af de konkrete oplysninger og det vidensgrundlag, som programmet er udviklet på baggrund af og applicere i den daglige praksis. Dette indebærer en systematisk vekselvirkning mellem tilegnelse og konvertering af eksplicit og tavs viden gennem daglige aktiviteter og rutiner. På den vis fokuseres både på formel og uformel læring i forlængelse af traditionen inden for praksisfællesskaber (Li, 2009). Denne lærings- og oversættelsesproces kan støttes via drøftelser med kolleger og mentorer eller ved at iagttage, hvordan andre anvender den viden og derefter selv afprøve det i praksis (Se fx Brown, 2000; Gabbay, 2004).

Translationsteorien (Røvik, 2007) fremhæver betydningen af de processer, hvorved ny viden og nye metoder oversættes og integreres i organisationen og den daglige praksis. Oversættelse eller translation består af to processer: 1. Den kontekstualisering af viden og ideer, hvor selve viden ekspliciteres og løsriveres fra sin oprindelige kontekst, samt 2. Kontekstualisering, hvor viden og ideer integreres i den nye kontekst. Nedenstående figur illustrerer dette integrerede perspektiv, hvor lærings- og oversættelsesprocesser i Fremtidens Dagtilbud er understøttet af løbende dialog

og drøftelser med fokus på at skabe mening, konkret afprøvning i praksis, samt eksplicit og fælles faglig refleksion.

**Figur 2: Tilgang til forandringsprocesser og udvikling af faglig praksis i dagtilbuddene**



Samtidig er den politiske og administrative ledelses strategiske prioritering vigtig, fordi indsatsen handler om at skabe læring på alle organisatoriske niveauer – for derigennem at styrke læringsmiljøet med fokus på børnenes trivsel, udvikling og læring.

Implementering og udvikling af en fælles lærings- og refleksionskultur kræver et særligt fokus på ledelse. Omdrejningspunktet har blandt andet været at sætte fokus på ledelse af pædagogisk udvikling og ledelsens rolle i udviklingen af personalegruppens refleksions- og evalueringskultur. Dette er med henblik på at sikre aktiv forandringsledelse, der motiverer medarbejderne til at deltage. Kompetenceudvikling og løbende møder i kvalitetsnetværk for lederne har derfor også haft fokus på aspekter som: 1) Ledelsens evne til at igangsætte kommunikation innovativt og koordinerende, 2) Ledelsens evne til at give faglig støtte og sparring, 3) Ledelsens evne til at skabe rammer for en samlet organisationsudvikling, 4) der bygger på diversitet i organisationen og 5) ledelsens evne til at skabe deltagerstyrede beslutninger (Blazevic & Lievens 2004).

**4.2 De tre pædagogiske indsatser i Fremtidens Dagtilbud**

Med afsæt i videns- og forskningsgrundlaget ovenfor, blev BASIS-indsatsen i Fremtidens Dagtilbud udviklet i foråret 2014 i samarbejde med 28 pilotdagtilbud fra de 14 deltagende kommuner. Som nævnt tog udviklingen af selve indsatsernes elementer afsæt i viden om didaktik og pædagogisk faglig refleksion i danske dagtilbud, som beskrives nedenfor. Udviklingsprocessen var tilrettelagt med en vekselvirkning mellem udviklingsmøder med repræsentanter fra pilotdagtilbuddene, afprøvning af udvalgte elementer i dagtilbuddenes praksis samt opfølgning og justering.

Fremtidens Dagtilbud omfatter en BASIS-indsats og to supplerende indsatser, som dagtilbuddene har implementeret enkeltvis gennem fire halvårige indsatsperioder. Dagtilbuddene har været inddelt i fem forskellige indsatsgrupper, hvor hver indsatsgruppe har implementeret én eller flere delindsatser i forskellig rækkefølge og forskellige kombinationer. Dette er vist i tabellen nedenfor, som beskrives nærmere i kapitel 6 om forskningsdesignet for effektanalysen.

**Tabel 2: Indsatsgrupper**

	Første periode	Anden periode	Tredje periode	Fjerde periode
Indsatsgruppe 1	Kontrol	BASIS	BASIS + Forældre	BASIS + Forældre + IT
Indsatsgruppe 2	Kontrol	BASIS	BASIS + IT	BASIS + IT + Forældre
Indsatsgruppe 3	BASIS	BASIS + Forældre	BASIS + Forældre + IT	BASIS + Forældre + IT
Indsatsgruppe 4	BASIS	BASIS + IT	BASIS + IT + Forældre	BASIS + IT + Forældre
Indsatsgruppe 5	BASIS	BASIS	BASIS	BASIS

Note: I dagtilbud for 0-2-årige børn er IT-indsatsen ikke implementeret.

I det følgende beskrives indsatsernes forskellige elementer, mens den konkrete beskrivelse af, hvordan ledere og personale har anvendt redskaber og materialer i praksis, er beskrevet i kapitel 5 om implementeringen.

#### 4.2.1 BASIS-indsatsen

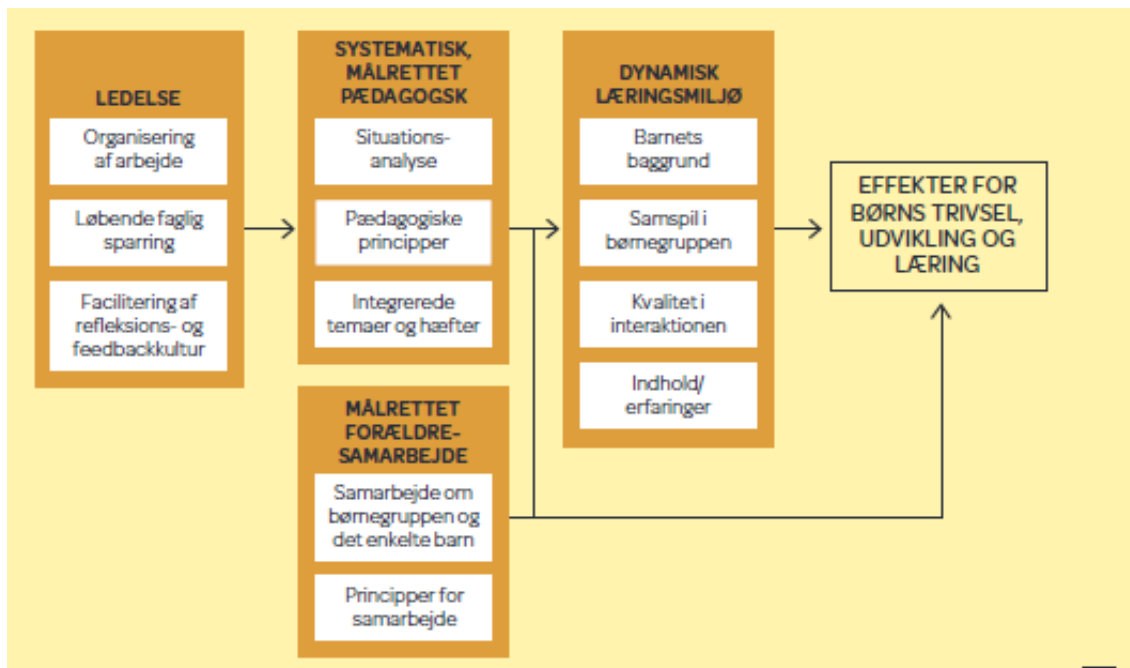
Indsatsens hjørnesteen er BASIS, som er udviklet med det formål at afprøve elementer og refleksionsværktøjer til at støtte det pædagogiske personale i en tilrettelagt og reflekteret praksis. BASIS-indsatsen ligger til grund for daginstitutionernes og dagplejens arbejde med de øvrige to delindsatser. Alle de deltagende dagtilbud, både daginstitutioner og dagpleje, har arbejdet med BASIS-indsatsen. Denne indsats beskriver en ramme for at arbejde med en målrettet og systematisk didaktik med afsæt i understøttende analyse- og planlægningsredskaber og temahæfter om de seks pædagogiske læreplanstemaer, som bygger på aktuelt bedste viden om, hvad der styrker børnenes udvikling, trivsel og læring.

BASIS omfatter fire bærende elementer, som forskning peger på spiller en væsentlig rolle i forhold til at styrke dagtilbuddenes refleksionskultur og udvikle dynamiske læringsmiljøer, som skærper fokus på børnenes læring og udvikling (Broström, 2009; Broström, 2013).

Den bærende antagelse i Fremtidens Dagtilbud er, at børnenes trivsel, læring og udvikling understøttes af 1) et dynamisk og inkluderende læringsmiljø, som har fokus på kvaliteten i interaktionen mellem den voksne og barnet og på samspillet i børnegruppen. Et dynamisk læringsmiljø forudsætter dels en 2) systematisk og målrettet didaktik med en stærk faglig refleksionskultur, dels 3) et målrettet samarbejde med forældrene. Sidst men ikke mindst er 4) den faglige pædagogiske ledelse afgørende for at skabe den nødvendige organisatoriske læring og vedvarende organisatoriske forandringer. Figuren nedenfor viser programmets antagelser om, hvordan de fire bærende elementer i samspil kan medvirke til at styrke det pædagogiske personales kontinuerlige fokus på børnenes trivsel, udvikling og læring.

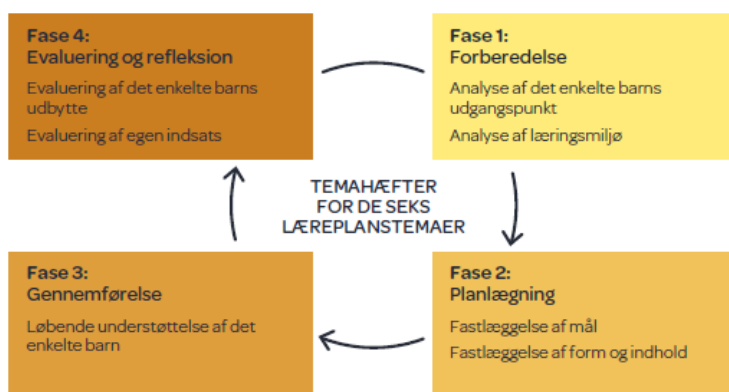


**Figur 3: Forandringsteorien bag den pædagogiske model**



Det bærende element vedrørende en målrettet og systematisk didaktik tilbyder en *ramme* for, hvordan det pædagogiske personale arbejder bevidst og systematisk med at eksplicite og reflektere over de pædagogiske intentioner, både i forhold til børnenes udvikling og læring og personalets egen praksis. Konkret har institutioner og dagpleje arbejdet i sammenhængende fire faser med hhv. at forberede, planlægge, gennemføre og evaluere vokseninitierede pædagogiske forløb i små børnegrupper for fem uger ad gangen. De fire faser danner tilsammen det didaktiske proceshjul, som ses i figuren nedenfor.

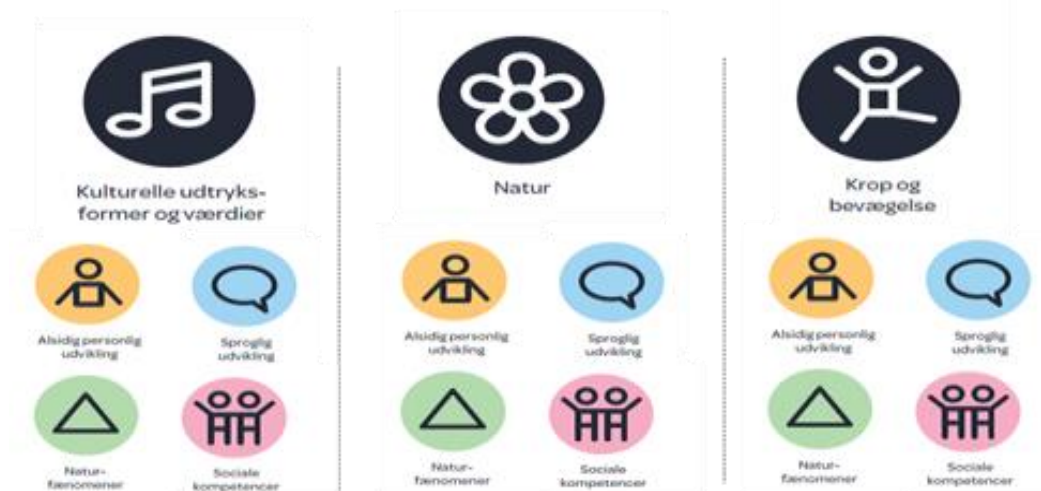
**Figur 4: Det didaktiske proceshjul**



I den pædagogiske BASIS-indsats står den kontinuerlige udvikling af børnegruppens kompetencer centralt, og dagtilbuddene har derfor arbejdet med løbende at skabe sammenhængende pædagogiske forløb. Dette er sket ved at afprøve en kombineret læreplans-model, hvor læreplans-temaerne er opdelt i to typer: 1) Aktivitetstemaer, som omfatter kulturelle udtryksformer og værdier, krop og bevægelse og natur. 2) Læringstemaer, som omfatter sociale kompetencer, sproglig udvikling, alsidig personlig udvikling og naturfænomener. Opdelingen afspejler temaernes indbyrdes forskellighed: Nogle temaer lægger op til, at der tilrettelægges forløb, hvor børnene får mulighed for at udforske og undersøge et tema fra forskellige perspektiver – temaerne kultur, natur og krop. Andre temaer omhandler kompetencer, der udvikles gennem konkrete erfaringer, men hvor kompetencen ikke handler om et konkret indhold, og hvor de konkrete erfa-

ringer derfor må findes i de aktiviteter, der iværksættes, som fx kan handle om kultur, natur og kroppen.

**Figur 5: Kombinerede læreplanstemaer i tre-fem ugers forløb**



Det pædagogiske personale har arbejdet skiftevis med de tre aktivitetstemaer i pædagogiske forløb af fem ugers varighed. De enkelte aktivitetstemaer danner rammen om et sammenhængende tematisk forløb, som gennemføres på en sådan måde, at indholdet sideløbende understøtter læringsmål for hvert af de fire læringstemaer. Det betyder, at der arbejdes med de enkelte aktivitetstemaer i et sammenhængende forløb, som giver mulighed for at arbejde i dybden med det pågældende tema, mens der i hele afprøvningsperioden arbejdes med progressionen i børnenes kompetencer inden for de fire parallelle læringstemaer.

Samlet set omfatter BASIS dels en børnerettet indsats, dels en organisatorisk indsats målrettet det pædagogiske personale. Figuren nedenfor viser, hvilke elementer der knytter an til hhv. den børnerettede og den organisatoriske indsats.

**Tabel 3: Indsatsens todelte fokus**

Børnerettet indsats	Organisatorisk indsats
	Kombineret læreplansmodel
Temahæfter om læreplanstemaerne	Analyse og planlægningsværktøjer
Pædagogiske principper for interaktionen mellem børn og pædagogiske personale	Forberedelses og planlægningsmøder
Refleksionsnoter	Refleksions- og evalueringsmøder
	Netværksmøder for pædagogiske ledere, dagplejepædagoger og projektledere

#### 4.2.2 BASIS + IT og BASIS + Forældre

Ud over BASIS-indsatsen har hovedparten af dagtilbuddene arbejdet med at implementere to supplerende pædagogiske indsatser, hhv. indsats for digitale læreprocesser (BASIS + IT) og indsats for et udvidet forældresamarbejde (BASIS + Forældre, som begge tager udgangspunkt i det didaktiske tankesæt i BASIS-indsatsen).

##### BASIS+IT – digitale læreprocesser

Den supplerende indsats for digitale læreprocesser sætter fokus på at integrere digitale læringsredskaber (forskellige funktionelle apps) i de pædagogiske aktiviteter, så børnene erfarer, hvordan IT kan anvendes skabende og kreativt i en meningsfuld sammenhæng. Formålet har herudover været at åbne for nye og anderledes tilgange til leg og læring, som kan være med til at styrke den sociale inklusion ved at give flere muligheder for at inkludere børn med forskellige

forudsætninger i dagtilbuddets fællesskaber. Målgruppen for indsatsen for digitale læreprocesser har været børn i 3 til 6-årsalderen, hvorfor indsatsen kun er afprøvet i børnehaver og i integrerede institutioner.

Derudover var det opdraget, at indsatsen særligt skulle understøtte arbejdet med læreplans-temaerne *sprog* og *natur og naturfænomener*.

I IT-indsatsen har det pædagogiske personale arbejdet med strukturerede aktivitetsforløb i større grupper, hvor hensigten har været at bygge videre på indholdet, tilgange og lege i aktivitetsforløbene i de små grupper. Dette for at sikre sammenhæng og kontinuitet i børnenes erfaringer, lege og aktiviteter, blot med særligt fokus på digitale læringsredskaber som middel til at understøtte læringsmålene for børnene.

I Fremtidens Dagtilbud er IT-indsatsen italesat som en integreret del af et dynamisk læringsmiljø, hvor målet har været, at det pædagogiske personale gør sig eksplicite didaktiske overvejelser over det pædagogiske formål med at anvende digitale læringsredskaber. Indsatsen har bygget på viden om, at digitale læringsredskaber kan opfordre til meningsfuld og udforskende leg i fællesskab med andre børn, ligesom de kan lægge op til samarbejde og fælles problemløsning (Bolstad, 2004; Christensen & Søndergaard, 2013).

Som del af indsatsen har der været stillet en app-pakke til rådighed på tablets, som dagtilbudene fik udleveret. På baggrund af en række kvalitetskriterier blev der udvalgt i alt syv apps i en 'startpakke' til at øve brugen af digitale læreprocesser. Der er tale om funktionelle apps, som er kendetegnet ved ikke at give et bestemt indhold, men som lægger op til, at børnene selv skaber eget indhold.

### **BASIS + Forældre – et udvidet forældresamarbejde**

Den supplerende indsats for *udvidet forældresamarbejde* handler om at styrke trivsel, læring og udvikling hos børn i udsatte positioner gennem et anerkendende og motiverende samarbejde med forældrene. Forskning viser, at det er muligt at styrke børnenes trivsel, udvikling og læring gennem et tæt samarbejde mellem dagtilbud og forældre og gennem målrettede indsatser i hjemmet. Der er en række fællestræk i de programmer og indsatser, der har vist positive effekter for børns trivsel, udvikling og læring, som danner afsæt for modellen for det udvidede forældresamarbejde i Fremtidens Dagtilbud (Larsen, 2011; Jensen, 2014). Følgende elementer er indsatsens byggesten:

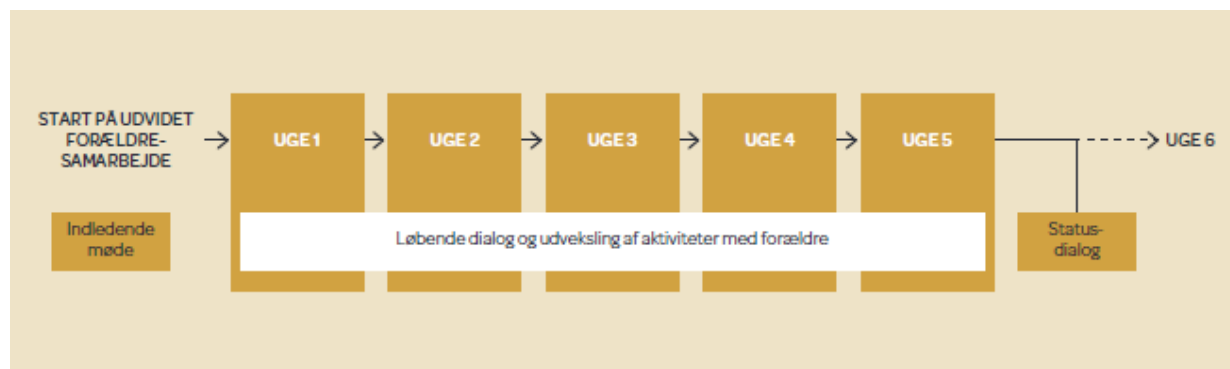
- Et inkluderende og motiverende udgangspunkt for forældresamarbejdet
- Vejledning og handlingsrettede strategier til forældre i samarbejdet
- Klare fælles mål mellem forældre og pædagogisk personale samt tæt opfølgning på samarbejdet

Det udvidede forældresamarbejde er en individuel indsats målrettet børn, hvor der i en kortere eller længere periode viser sig hindringer for barnets trivsel og læring, og hvor barnet derfor vil have gavn af ekstra støtte og en fælles indsats mellem det pædagogiske personale og forældre.

Der har været lagt op til at indsatsen bygger videre på den dialog, som dagtilbuddene måske allerede har med forældre til børn i udsatte positioner. Konkret har dagtilbuddene arbejdet med at invitere forældrene ind i et systematisk og målrettet samarbejde om, hvordan de kan understøtte barnets behov ved i hjemmet at supplere de aktivitetsforløb, som barnet er en del af i dagtilbuddet. Samarbejdsforløbene har været drevet af motiverende samtaler mellem pædagogisk personale og forældre, hvor hensigten har været at skabe forståelse og motivation for samarbejdet om børnenes udvikling og læring. Aktiviteterne eller fokuspunkterne i hjemmet har skullet tage afsæt i den familiære relation, ikke en professionel relation. Det betyder, at det har været vigtigt, at aktiviteterne var en tæt integreret del af det øvrige samvær i hjemmet, enten i et legebaseret samvær eller i et samvær om familiens daglige rutiner.

Figuren nedenfor illustrerer, hvordan dialogen med forældrene i det udvidede forældresamarbejde knyttes til de fem ugers pædagogiske forløb i BASIS-indsatsen. Det pædagogiske personale er begyndt med et indledende møde og har derefter løbende dialog og udveksling om aktiviteter undervejs i et femugers-forløb samt en kort statusdialog ved afslutningen af forløbet. Statusdialogen i slutningen af forløbet bruges som afsæt for dialogen om et nyt femugers-forløb med læringsaktiviteter i hjemmet. For nærmere beskrivelse se Vejledningen til indsatsen.

**Figur 6: Dialog med forældre i det udvidede forældresamarbejde**



## 5. IMPLEMENTERINGEN AF INDSATSEN

Et særligt fokus i følgeforskningen har været at få viden om kommunerne og dagtilbuddenes arbejde med implementering af indsatsen. Afsættet er, at implementeringen af nye indsatser, metoder og redskaber i praksis langt fra er enkelt men påvirkes af en række forskellige forhold i rammerne og af de forskellige tiltag, der iværksættes for at understøtte implementeringen. Samtidig er en stærk implementering af nye indsatser, metoder og redskaber en forudsætning for, at de har den ønskede virkning. Viden om kommunernes og dagtilbuddenes implementering af indsatserne i Fremtidens Dagtilbud er således væsentlig for, at andre kommuner kan drage nytte af de praktiske erfaringer med programmet.

I dette kapitel undersøger vi rammerne for implementeringen af indsatserne, herunder både rammer givet af programmet, de kommunale rammer og dagtilbuddets egne rammer. Vi undersøger også de konkrete erfaringer med at omsætte indsatsernes intentioner, form og indhold i praksis, herunder hvordan og hvor meget dagtilbuddene har anvendt de forskellige indsatser og elementer i programmet, og hvad der har hhv. fremmet eller hæmmet arbejdet med elementerne. Endelig undersøger vi ledere og personalets oplevede udbytte af arbejdet med programmets forskellige indsatser og elementer, og hvordan de har påvirket den faglige praksis.

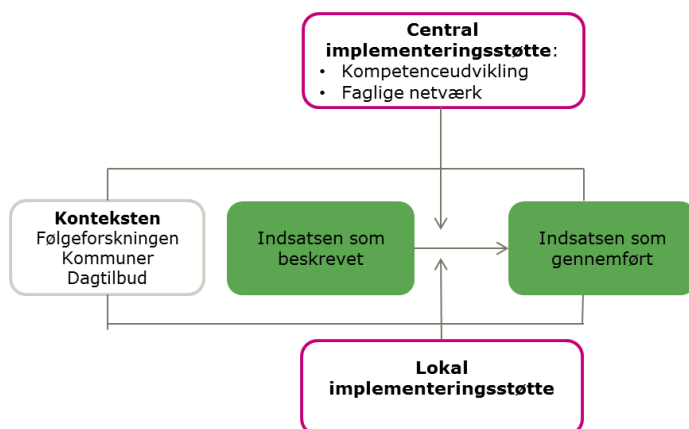
Indledningsvis beskrives analysemodel og datagrundlag kort. Derefter belyser vi resultaterne af analyserne, hvor vi undersøger:

- Rammerne for indsatsens implementering
- Dernæst erfaringerne med at arbejde med indsatserne og deres respektive kernelementer i praksis samt drivkræfter og barrierer for arbejdet
- Og afslutningsvis ledere og personalets oplevelse af det samlede udbytte af indsatsen.

### 5.1 Design og datagrundlag

Følgeforskningen vedrørende implementeringen af Fremtidens Dagtilbud tager afsæt i et mix-method design, hvor kvalitative og kvantitative metoder kombineres for at få en nuanceret forståelse af både implementeringskonteksten og implementeringsprocessen. Følgeforskningen er baseret på en analytisk model, hvor vi undersøger det dynamiske samspil mellem implementeringskonteksten, implementeringsgenstanden og implementeringsprocessen. Den analytiske model er illustreret i figuren nedenfor:

**Figur 7: Analysemodel for implementeringsstudiet**



I tabellen nedenfor ses et overblik over de anvendte datakilder i implementeringsstudiet. Uddybet metodebeskrivelse findes i kapitel 7.

**Tabel 4: Oversigt over datakilder**

Datakilde/redskab	Indhold	Respondent(er) og tidspunkt(er)
<b>Spørgeskema til pædagogisk personale</b>	Viden om oplevelser af anvendelighed, relevans og udbytte af indsatserne	Udfyldt af pædagogisk personale i daginstitutioner og dagplejere ved projektperiodens afslutning august 2016
<b>Spørgeskema til ledere</b>	Viden om oplevelser af anvendelighed, relevans og udbytte af indsatserne	Udfyldt af pædagogiske ledere og dagplejepædagoger ved projektperiodens afslutning august 2016
<b>Lederspørgeskema</b>	Viden om dagtilbuddets rammer: antal indskrevne børn, personale, sygefravær, uddannelse, pæd. praksis, samarbejde mv.	Udfyldt af pædagogiske ledere og dagplejepædagoger før indsatsens start (oplysninger til beregning af normering indhentet efterfølgende)
<b>Forældrespørgeskema</b>	Viden om vurderinger af forældresamarbejdet	Udfyldt af forældre før projektperiodens start og ved dens afslutning
<b>Refleksionsnoter</b>	Viden om gennemførelsen af pædagogiske aktiviteter, børnenes deltagelse og kvaliteten og brug af pædagogiske strategier	Udfyldt af pædagogisk personale for hver uge i projektperioden
<b>Fokusgruppeinterview</b>	Viden om erfaringer med at omsætte indsatserne i praksis	Pædagogisk personale i daginstitutioner og dagplejere
<b>Strukturerede kommunale evalueringsmøder</b>	Viden om erfaringer med at omsætte indsatserne i praksis	Pædagogiske ledere i daginstitutioner og dagplejepædagoger tilknyttet de deltagende legestuegrupper
<b>Struktureret evalueringsmøde</b>	Viden om erfaringer med at omsætte indsatserne i praksis	Kommunale projektledere
<b>Telefoniske interview med forældre</b>	Viden om forældres erfaringer med at deltage i et udvidet forældresamarbejde	Forældre, der har deltaget i delindsatsen vedr. et udvidet forældresamarbejde

## 5.2 Rammer for implementeringen

I implementeringslitteraturen er der identificeret en række faktorer, der påvirker udfaldet af implementeringsprocesser i positiv eller negativ retning. Erfaringer viser, at effektive implementeringsprocesser både påvirkes af en række forhold ved indsatsen (dvs. hvor let indsatsen er at implementere), rammebetingelserne for forandring og implementering i og uden for den pågældende organisation og de tiltag, som iværksættes for at understøtte implementeringen (Fixsen et al., 2005); Harris, A., 2011; Leemann, 2015)

Implementering afhænger således af samspillet mellem (Damschroder, 2009):

- Indsatsens karakter og kompleksitet
- Konteksten (ydre kommunale rammer og indre institutionelle rammer)
- Understøttende tiltag.

I det følgende redegør vi for, hvordan disse tilgange til implementeringsstøtte spiller sammen med de forskellige kategorier af drivkræfter og barrierer for implementering. Afsnittet følger en tragtformidling, hvor vi starter med programmets rammer, som er fælles vilkår for alle dagtilbud, derpå de kommunale rammer, som er fælles for grupper af dagtilbud, og dernæst dagtilbudsrammerne, som er de helt lokale rammer. For hvert niveau undersøger vi variationer i strukturelle forhold og i de understøttende tiltag, som iværksættes af hhv. programmet, kommunerne og dagtilbuddene.

### 5.2.1 Forskningsprogrammets rammer

Fremtidens Dagtilbud indeholder en indsats for en systematisk og målrettet pædagogisk didaktik, med forskellige understøttende redskaber og en række lærings- og kompetencemål og understøttende pædagogiske principper for læreplanstemaerne, som det pædagogiske personale har arbejdet med i små grupper af børn. Dette udgør kernen i Fremtidens Dagtilbud. Fremtidens Dagtilbud er afprøvet i en *forskningsmæssig ramme*, som har stillet en række krav til de deltagende dagtilbud, herunder en inddeling i indsatsgrupper, som har afprøvet programmets tre forskellige indsatser i en bestemt rækkefølge; en tidsmæssig struktur med en cyklus med femugers-forløb. Dertil kommer løbende dokumentation, herunder halvårlige vurderinger af børnenes socioemotionelle, sproglige og tidlige matematiske kompetencer. Vi har i forlængelse heraf systematisk undersøgt, hvordan forskningsprogrammets rammer har påvirket implementeringen af selve kernelementerne i den pædagogiske indsats i Fremtidens Dagtilbud.

#### De strukturelle rammer for afprøvningen: Forskningsdesignet

En central del af arbejdet med BASIS-indsatsen har været gennemførelse af aktiviteter i små grupper, hvorfor vi i analyserne anvender antallet af gennemførte BASIS-aktiviteter pr. børnegruppe i hele projektperioden som et mål for, i hvilken grad dagtilbuddene har fuldført indsatsen<sup>3</sup>. Vi har mere specifikt udregnet, hvor meget dagtilbuddene i de enkelte indsatsgrupper har arbejdet med de tre indsatser, og hvor meget de enkelte børn i gennemsnit har deltaget i hhv. den pædagogiske BASIS-indsats, indsatsen for digitale læringsprocesser samt indsatsen for udvidet forældresamarbejde. Fremgangsmåden og resultat for hver af indsatserne beskrives nedenfor.

Hvert barn er knyttet til en børnegruppe, hvor de planlagte aktiviteter i BASIS-indsatsen gennemføres. Efter hver gennemført aktivitet har det pædagogiske personale udfyldt en kort refleksionsnote, der bl.a. angiver, hvilke af de børn, der er knyttet til børnegruppen, der rent faktisk har deltaget i aktiviteten. Denne information har vi anvendt til at udregne, hvor mange aktivitetsforløb dagtilbuddene i gennemsnit har gennemført sammenholdt med målet. Dette tal repræsenterer det potentielle antal aktiviteter, som et barn fra det pågældende dagtilbud kan deltage i. Med udgangspunkt heri har vi beregnet barnets reelle deltagelse, dvs. det samlede antal aktiviteter i forbindelse med BASIS-indsatsen, som det enkelte barn har deltaget i.

Tabel 5 nedenfor afspejler antallet af BASIS-aktiviteter, der over hele projektperioden er blevet gennemført pr. børnegruppe. Dette betragtes på tværs af indsats- og dagtilbudstyper. I programmet er der lagt op til, at der gennemføres to BASIS-aktiviteter pr. uge pr. børnegruppe. Dvs. at der pr. indsatsperiode ideelt set gennemføres 30 BASIS-aktiviteter. Det gennemsnitlige antal BASIS-aktiviteter i tabellen skal derfor sammenholdes med 30.

Generelt ser vi, at det gennemsnitlige antal gennemførte aktiviteter ligger betydeligt under de potentielle 30 aktiviteter. Dette gør sig gældende på tværs af dagtilbuds- og indsatsstyper. Sammenlignes de gennemsnitlige antal aktiviteter på tværs af dagtilbudstyper, observeres der umiddelbart forskelle på tværs. Disse forskelle er dog kun i enkelte tilfælde<sup>4</sup> statistisk signifikante, hvorfor det er svært at udlede noget herudfra.

Sammenligner vi antallet af BASIS-aktiviteter på tværs af indsatsstyper, men inden for samme dagtilbudstyper, ses der også her umiddelbare forskelle. Det skal dog atter fremhæves, at forskellene kun i ganske få tilfælde er statistisk signifikante<sup>5</sup>.

<sup>3</sup> Gennemsnitligt antal BASIS-aktiviteter pr. børnegruppe er udregnet som (samlet sum af dagtilbuddets BASIS-aktiviteter/antal indsatsperioder dagtilbuddet har arbejdet med BASIS -indsatsen)/antal børnegrupper)

<sup>4</sup> Inden for indsatsgruppe 2 observeres der signifikante forskelle i antallet af gennemførte BASIS-aktiviteter imellem henholdsvis integrerede institutioner og dagplejer samt imellem børnehaver og dagplejer.

<sup>5</sup> Inden for integrerede institutioner observeres der signifikante forskelle i antallet af gennemførte BASIS-aktiviteter imellem indsatsgruppe 1 og indsatsgruppe 3. Inden for dagplejen observeres der signifikante forskelle i antallet af gennemførte BASIS-aktiviteter imellem indsatsgruppe 1 og indsatsgruppe 3 samt imellem indsatsgruppe 2 og indsatsgruppe 3.

**Tabel 5: Antal BASIS-aktiviteter pr. børnegruppe fordelt på dagtilbudstype og indsatsgruppe**

Indsatsgruppe	Dagtilbudstype			
	Integrerede institutioner	Børnehaver	Vuggestuer	Dagplejer
<b>1</b>	20,0 (4,7)	19,5 (5,3)	21,1 (6,6)	22,4 (5,7)
<b>2</b>	17,0 (6,8)	17,2 (5,4)	20,8 (5,6)	22,1 (5,9)
<b>3</b>	15,1 (6,5)	17,4 (4,9)	17,3 (8,8)	16,5 (6,0)
<b>4</b>	17,3 (6,3)	17,7 (5,1)	11,1 (0,9)	18,4 (5,0)
<b>5</b>	18,5 (5,7)	18,0 (6,0)	17,4 (4,5)	19,8 (4,4)

Af tabellen ses mere konkret, at der er forskelle på, hvor mange aktiviteter i små grupper dagtilbuddene har gennemført, når de inddeles efter dagtilbudstype og strukturen for afprøvningen. Generelt har dagtilbud i indsatsgruppe 1 og 2, som var kontrolgruppe i første runde, gennemført lidt flere aktiviteter i små grupper end dagtilbud i indsatsgruppe 3 og 4, som hvert halve år har skullet implementere nye indsatser.

Ser vi på dagtilbudstyperne inden for indsatsgruppe 1 og 2, så ses den højeste implementeringsgrad blandt vuggestuer og dagplejer. I modsætning til børnehaver og integrerede institutioner har disse blot skullet implementere BASIS- og forældre-indsatsen. Disse forskelle indikerer, at implementeringsgraden falder, desto større kompleksitet der tilføres strukturen for afprøvningen, om end tendensen ikke er hverken entydig eller stærk.

#### Programmets kompleksitet

(1 = 'lav kompleksitet', 4 = 'høj kompleksitet')

- 1 = Alle dagtilbud i indsatsgruppe 5
- 2 = Dagplejer og vuggestuer i indsatsgruppe 1 og 2
- 3 = Børnehaver i indsatsgruppe 1 og 2
- 3 = Dagplejer og vuggestuer i indsatsgruppe 3 og 4
- 4 = Børnehaver i indsatsgruppe 3 og 4

For at undersøge hvorvidt der er en sammenhæng mellem forskellige karakteristika inden for dagtilbuddenes rammer og det gennemsnitlige antal BASIS-aktiviteter pr. børnegruppe, anvender vi en simpel lineær regression<sup>6</sup>. Ved at inkludere nøglevariable, der blandt andet afspejler institutionens normering, indsatsstype, leders uddannelsesnivea og gennemsnitligt sygefravær samt udbytte af kompetenceudvikling, kan vi undersøge, hvorvidt disse rammebetingelser virker til at have en signifikant betydning (Se afsnit 7.7.1.1 i kapitel 7). Resultatet af denne analyse af institutioner<sup>7</sup> viser, at det kun er ganske få af de undersøgte rammebetingelser, som vi med statistisk sikkerhed kan vurdere har haft en afgørende betydning for det gennemsnitlige antal gennemførte BASIS-aktiviteter.

For det første ses det, at institutioner med relativt højt gennemsnitligt sygefravær generelt gennemfører færre aktiviteter sammenlignet med institutioner, der har et relativt lavt sygefravær. Resultatet bakker dermed op om de kvalitative erfaringer, som peger på, at de organisatoriske rammer kun spiller en lille rolle for graden af implementeringen i dagtilbuddene, mens personale-ressourcer – og især ændringer i personaleressourcer, som er svære at planlægge sig ud af, såsom sygdom – kan udgøre forhindringer for ellers gode intentioner i implementeringsprocessen.

<sup>6</sup> De potentielle sammenhænge afspejler ikke nødvendigvis direkte årsagssammenhænge, men fortæller os noget om sam-relationen mellem de forskellige karakteristika i dagtilbuddets rammer og det gennemsnitlige antallet af gennemførte BASIS-aktiviteter.

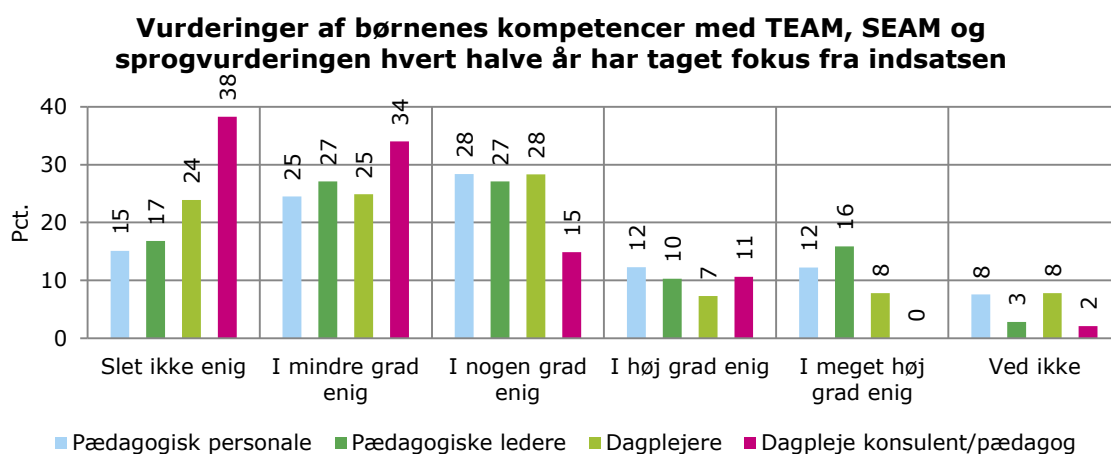
<sup>7</sup> En tilsvarende analyse er foretaget for legestuegrupperne.



For det andet viser resultaterne, at når indsatsgruppe 2-5 sammenholdes med indsatsgruppe 1, har alle disse indsatsgrupper gennemført færre aktiviteter end institutioner i indsatsgruppe 1. Det er dog kun for institutioner i indsatsgruppe 2, at denne forskel er statistisk signifikant. Dette er umiddelbart overraskende, da indsatsgruppe 1 og 2 kun adskiller sig i forhold til rækkefølgen, hvormed de skulle integrere it og forældresamarbejde. På baggrund af kun én statistisk signifikant forskel er det dog svært at konkludere på betydningen af indsatsgruppen, som institutionen har arbejdet med.

Foruden den strukturelle ramme med de fem ovennævnte indsatsgrupper og en fast rækkefølge af implementeringen og afprøvningen af disse har følgeforskningen også stillet krav om løbende dataindsamling, herunder ikke mindst halvårslige vurderinger af børnenes kompetencer forud for igangsættelse af implementeringen af de supplerende indsats. Her fremgår det af spørgeskemaundersøgelsen til ledere og personale, at de halvårslige målinger i knap 15-25 pct. af dagtilbudde- ne i høj eller i meget høj grad har taget fokus fra selve indsatsen, men der er samtidig mellem 15 og 38 pct. – afhængig af målgruppen – der svarer, at målingerne slet ikke har taget fokus fra indsatsen, og godt 25-34 pct. som oplever, at dette i mindre grad er tilfældet. Dette indikerer, at forskningsprogrammets rammer med halvårslige målinger skaber et betydeligt ressourcebehov og dermed potentielt kan udgøre en barriere for implementeringen, men at der på kommunalt eller lokalt niveau kan iværksættes tiltag, som reducerer barriererne, som fx at nogle kommuner har sikret vikardækning i forbindelse med dataindsamlingsperioder, mens andre lokalt har haft særligt fokus på organiseringen af dataindsamlingen. Derudover viser interviewene, at nogle ledere og personale oplever, at målingerne har givet en unik individuel stund med børnene, som ellers er sjælden, og som de oplever børnene sætter pris på.

**Figur 8: Brug af måleredskaber til vurdering af børnenes kompetencer i følgeforskningen**



N= 617 (pædagogisk personale), 107 (pædagogiske ledere), 206 (dagplejere), 47 (dagplejekonsulenter/-pædagoger).

Spørgsmålsformulering: "Hvor enig er du i følgende udsagn? – Vurderinger af børnenes kompetencer med TEAM, SEAM og sprogvurderingen hvert halve år har taget fokus fra indsatsen".

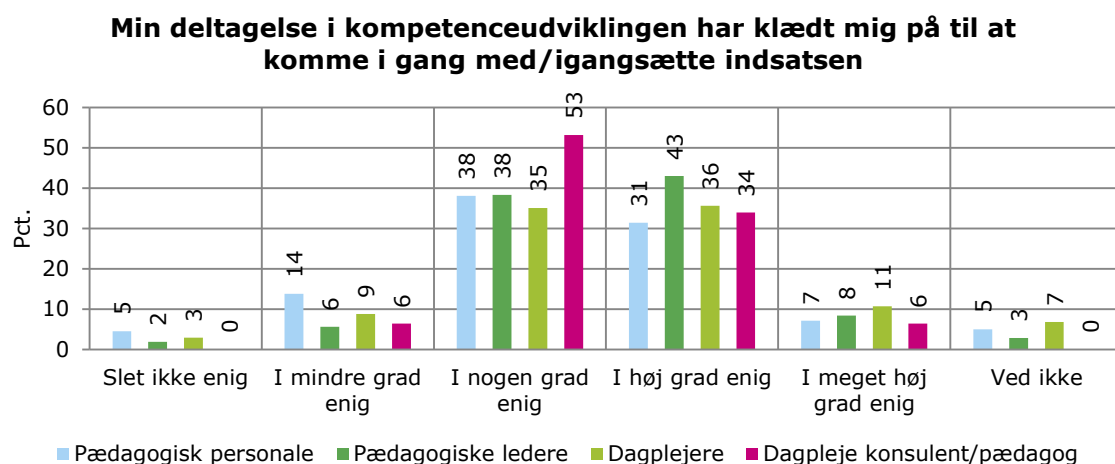
### Implementeringsunderstøttelse i programmet

Som tidligere nævnt er der som en del af programmet iværksat implementeringsunderstøttende aktiviteter, som dels skal klæde den enkelte medarbejder på til at arbejde med den samlede indsats, dels skal understøtte den organisatoriske kapacitetsopbygning i forhold til at arbejde med udviklingen af en målrettet og systematisk pædagogisk didaktik. I en implementeringssammenhæng er det naturligvis afgørende, at implementeringsunderstøttelsen bidrager til at sikre de nødvendige kompetencemæssige, organisatoriske og ledelsesmæssige rammer for at arbejde med indsatsen.

I spørgeskemaundersøgelsen blandt ledere og medarbejdere i de deltagende dagtilbud har vi derfor undersøgt, hvorvidt de forskellige aktørgrupper oplever, at programmets implemente-

ringsunderstøttende aktiviteter har bidraget til at sikre et stærkt afsæt for implementeringen. Ser vi først på vurderingen af den indledende kompetenceudvikling, ses her, at der overvejende er tilfredshed med udbyttet af kompetenceudviklingen i forhold til at kunne igangsætte arbejdet med indsatserne, idet mellem 35-38 pct. af det pædagogiske personale og 40-51 pct. af de pædagogiske ledere/dagplejepædagoger oplever, at kompetenceudviklingen i høj grad (31-36 pct.) eller i meget høj grad (7-11 pct.) har klædt dem på til at igangsætte arbejdet. Samtidig ses dog også, at knap 12-19 pct. af det pædagogiske personale slet ikke eller i mindre grad oplever at være blevet klædt på til at igangsætte arbejdet.

**Figur 9: Deltagelse i kompetenceudviklingen**

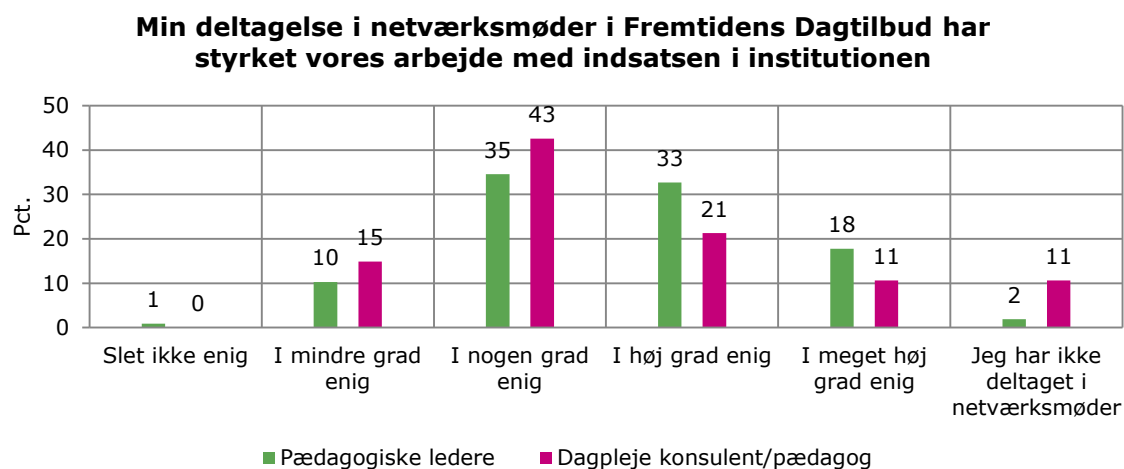


N= 617 (pædagogisk personale), 107 (pædagogiske ledere), 206 (dagplejere), 47 (dagplejekonsulenter/-pædagoger).  
 Spørgsmålsformulering: "Hvor enig er du i følgende udsagn? – Min deltagelse i kompetenceudviklingen har klædt mig på til at komme i gang med indsatsen".

Denne forskel mellem vurderingerne af udbyttet for hhv. ledere og pædagogisk personale skal ses i lyset af, at kun kompetenceudviklingen for ledelsesniveauet blev udført centralt som en integreret del af programmet, mens kompetenceudviklingen for medarbejderne blev varetaget af pædagogiske konsulenter eller lignende i den enkelte kommune.

Ud over den indledende kompetenceudvikling er der som en del af programmet etableret kommunale kvalitetsnetværk, hvor pædagogiske ledere og dagplejepædagoger/-konsulenter har været samlet hver anden måned til faglig dialog og refleksion over arbejdet med implementering af indsatserne. Af nedenstående figur fremgår det, at hhv. 51 pct. af de pædagogiske ledere og 32 pct. af dagplejepædagogerne/-konsulenterne har oplevet, at deltagelsen i netværksmøderne i høj (33 pct. og 21 pct.) eller i meget høj grad (18 pct. og 11 pct.) har styrket dagtilbuddets arbejde med indsatsen, mens der blot er hhv. 11 pct. af de pædagogiske ledere og 15 pct. af dagplejepædagogerne/-konsulenterne, der oplever, at netværksmøderne kun i mindre grad (10 pct. og 15 pct.) eller slet ikke (1 pct. og 0 pct.) har styrket arbejdet med indsatserne.

**Figur 10: Deltagelse i netværksmøder**

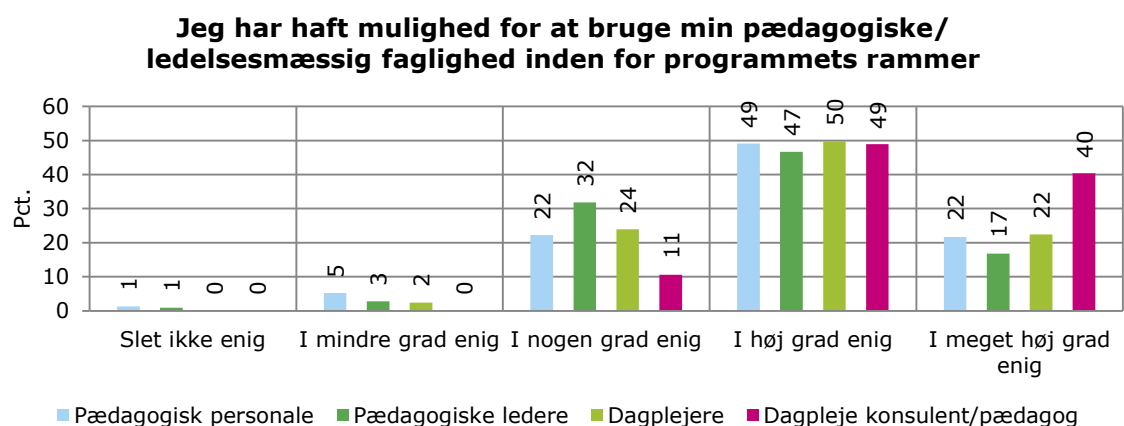


Note: N= 107 (pædagogiske ledere), 47 (dagplejekonsulenter/-pædagoger).

Spørgsmålsformulering: "Min deltagelse i netværksmøder i Fremtidens Dagtilbud har styrket vores arbejde med indsatsen i institutionen."

Sidst, men ikke mindst har vi undersøgt, om programmet opleves som en begrænsning i forhold til den pædagogiske eller ledelsesmæssige faglighed, eller om programmet bygger oven på den eksisterende faglighed og giver mulighed for, at medarbejdere og ledere kan bringe deres faglighed i spil inden for programmets rammer. Her tegner spørgeskemaundersøgelsen et ret entydigt billede af, at programmet ikke sætter fagligheden ud af spillet, men at både ledere og medarbejdere har mulighed for at udfolde egen faglighed inden for rammerne, jf. figuren nedenfor.

**Figur 11: Brug af egen faglighed inden for programmets rammer**



Note= 617 (pædagogisk personale), 107 (pædagogiske ledere), 206 (dagplejere), 47 (dagplejekonsulenter/-pædagoger).

Spørgsmålsformulering: "Hvor enig er du i følgende udsagn? - Jeg har haft mulighed for at bruge min pædagogiske faglighed inden for programmets rammer".

Disse resultater skal ses i lyset af, at programmet er en ramme for en mere systematisk og målrettet pædagogisk didaktik, hvor det pædagogiske personale selv udfolder indholdet med afsæt i egen faglighed og med inspiration fra temahæfterne, ligesom programmets rammer giver den pædagogiske og faglige ledelse en central rolle i forhold til at skabe eget indhold i de faglige dialoger og refleksioner.

### 5.2.2 Kommunale rammer

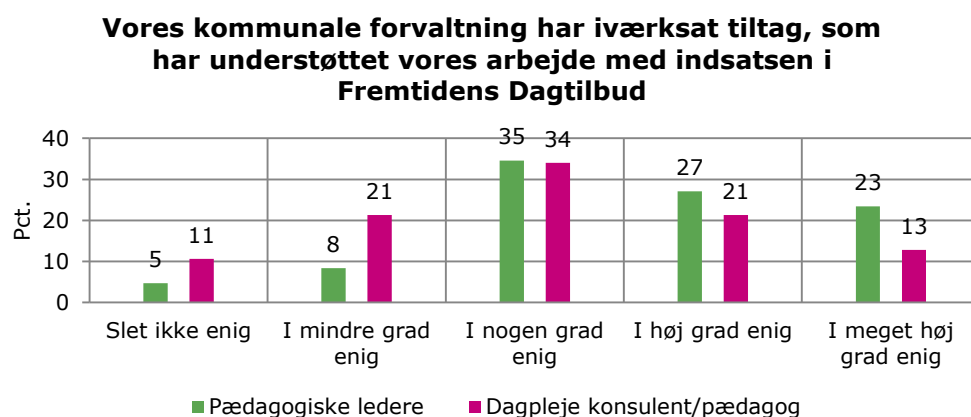
Fremtidens Dagtilbud er afprøvet i 14 kommuner, som har haft forskellige eksisterende rammer for dagtilbuddenes pædagogiske arbejde, herunder bl.a. forskellige politiske prioriteringer og initiativer på området, forskellig normering, ligesom der har været kommunale rammer for af-

prøvningen af programmet, herunder forskellig allokering af ressourcer. Dette giver forskellige muligheder og ressourcer i forhold til at iværksætte og drive den krævende proces, det er at implementere en ny praksis, sideløbende med at den daglige drift skal varetages. Her bliver spørgsmålet om ressourcer til lokal implementeringsstøtte og projektledelse en meget konkret indikator for, hvilke muligheder man har lokalt. Topledelsens vedvarende opmærksomhed i form af både opfølgning, kommunikation og resourceallokering er en afgørende drivkraft for alle implementeringsprocesser.

### Den politiske og administrative ledelses strategiske prioritering

Pædagogiske ledere i institutioner og dagplejepædagoger/-konsulenter er blevet spurgt om, hvordan de vurderer, at deres kommunale forvaltninger har bidraget aktivt til implementeringen af Fremtidens Dagtilbud. Figuren nedenfor viser ledernes vurdering af, hvorvidt den kommunale forvaltning har iværksat tiltag, der understøtter arbejdet med indsatsen.

**Figur 12: Ledernes vurdering af forvaltningens implementeringsindsats**

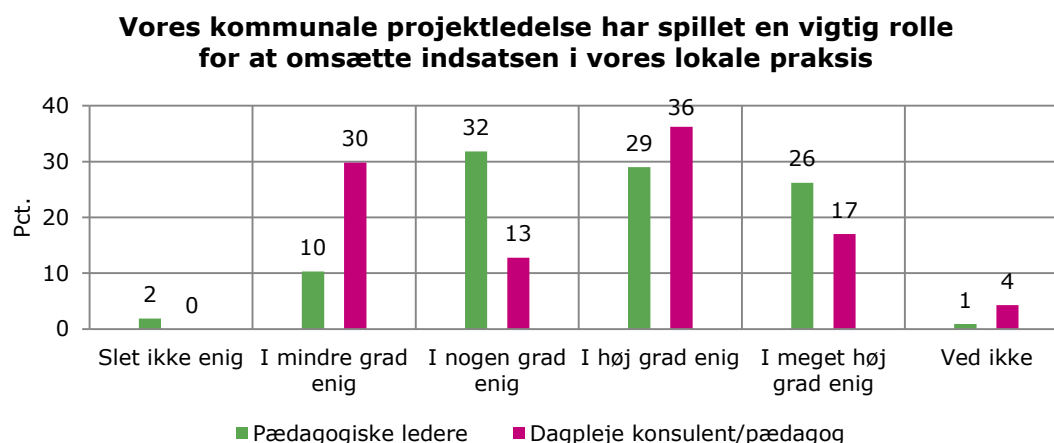


N= 107 (pædagogiske ledere), 47 (dagplejekonsulenter/pædagoger).

Spørgsmålsformulering: "Hvor enig er du i? – Vores kommunale forvaltning/min ledelse har iværksat tiltag, som har understøttet vores arbejde med indsatsen i FD (fx ekstra støtte fra pædagogiske konsulenter, ressourcer, erfaringsudveksling i netværk, metoder mv.)."

Som figuren viser, er 50 pct. af de pædagogiske ledere og 35 pct. af dagplejepædagogerne/-konsulenterne enige eller meget enige i, at deres kommunale forvaltning har iværksat tiltag, som har understøttet deres arbejde med indsatsen. Det implementeringsunderstøttende tiltag fra forvaltningens side, som fremhæves hyppigst blandt dagtilbudslederne, er dagtilbuddenes mulighed for at søge sparring hos den pædagogiske konsulent (projektlederen) efter behov. De pædagogiske ledere skriver meget rosende ord om den støtte, de løbende har fået fra projektlederen, men i samme ombæring er der mange, som fremhæver, at forvaltningen burde have suppleret sparringen med økonomiske ressourcer til dækning af vikartimer, når personalet deltog i kurser, på netværksmøder mv.

Et mindre entydigt billede viser sig mellem de to grupper i forhold til deres vurdering af projektlederens rolle i at støtte arbejdet med implementeringen.

**Figur 13: Ledernes vurdering af deres kommunale projektleder som forandringsagent**

N = 107 (pædagogiske ledere), 47 (dagplejekonsulenter/-pædagoger).

Spørgsmålsformulering: "Hvor enig er du i følgende udsagn? – Vores kommunale projektledelse har spillet en vigtig rolle for at omsætte indsatsen i vores lokale praksis".

Som figuren viser, er det overvejende oplevelsen, at de kommunale projektledere har spillet en stor rolle i at omsætte indsatsen i den lokale praksis. Således giver 53 pct. af dagplejepædagogerne/-konsulenterne og 55 pct. af de pædagogiske ledere udtryk for, at dette i høj eller i meget høj grad er tilfældet. Det ses dog også, at dagplejepædagogerne generelt er lidt mindre enige i, at den kommunale projektleder har spillet en vigtig rolle. Således svarer 30 pct. af dagplejepædagogerne, at de i mindre grad vurderer, at projektlederen har spillet en vigtig rolle i forhold til at omsætte indsatsen til deres lokale praksis, mens det samme er tilfældet for 10 pct. af de pædagogiske ledere.

En nærmere analyse viser her, at den største variation i vurderingen af forvaltningens implementeringsstøtte og projektledernes betydning ikke ses mellem dagtilbudstyper i kommunerne, men derimod mellem kommuner. Dette indikerer, at forvaltningen og herunder projektledelsen i nogle kommuner har været bedre til at understøtte implementeringen af programmet end andre, og de kvalitative erfaringer er da også, at nogle kommunale projektledere har været meget opsøgende og understøttende i forhold til dagtilbuddene i det daglige arbejde, mens andre har været mere på afstand og i højere grad har fungeret som kommunikationsled mellem programmet og dagtilbuddene.

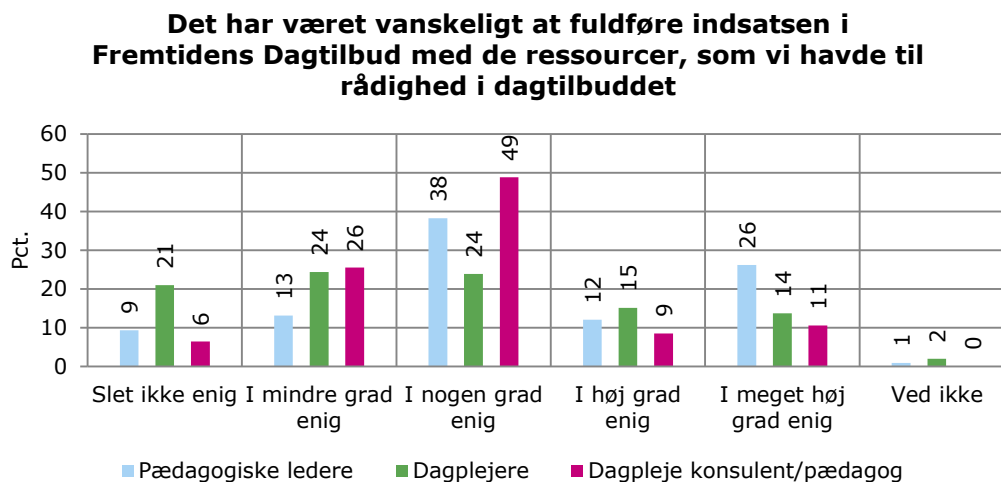
### Strukturelle rammebetingelser

De ydre rammebetingelser er de forskellige vilkår, som dagtilbuddene virker under, som de ikke umiddelbart kan ændre, men som kan have stor betydning for dagtilbuddenes muligheder for at implementere indsatserne. Det er forhold som fx dagtilbuddets normering (antal børn pr. voksen), dagtilbudstype, demografi mv.

Ledere og medarbejdere har med spørgeskemaet vurderet rammebetingelsernes betydning for implementeringen af programmet, herunder hvordan eksisterende ressourcer og organisering har påvirket implementeringsprocessen.

Der er en dominerende opfattelse blandt pædagogiske ledere, dagplejepædagoger og dagplejere, at det af og til har været svært at arbejde med programmet inden for rammerne af de tilgængelige ressourcer. Figuren nedenfor viser dette.

**Figur 14: Ledere og dagplejeres vurdering af, hvordan de tilgængelige ressourcer har påvirket implementeringen**



N= 107 (pædagogiske ledere), 206 (dagplejere), 47 (dagplejekonsulenter/-pædagoger).

Spørgsmålsformulering: "Hvor enig er du i følgende udsagn? – Det har været vanskeligt at fuldføre indsatsen i Fremtidens Dagtilbud med de ressourcer, som vi havde til rådighed i institutionen".

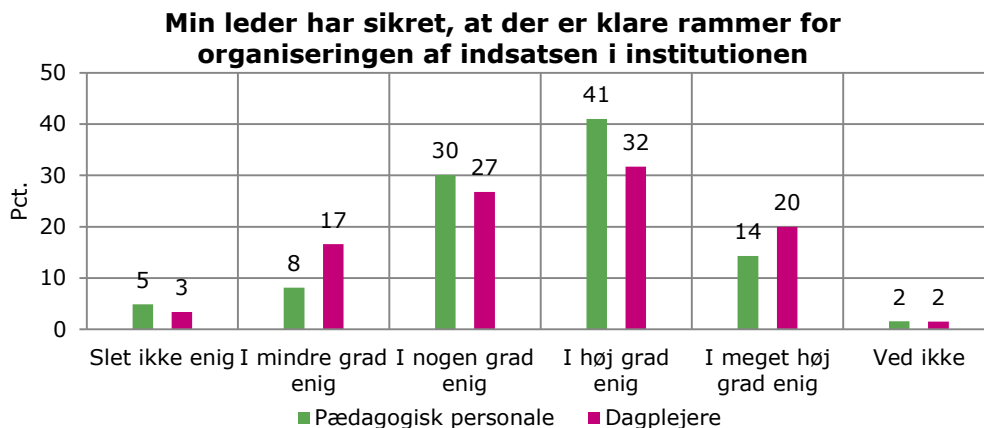
Som figuren viser, oplever ca. 20 pct. af dagplejepædagogerne og 38 pct. af de pædagogiske ledere samt 29 pct. af dagplejerne, at det i nogen eller i højere grad har været vanskeligt at fuldføre indsatsen med dagtilbuddets tilgængelige ressourcer. Hertil kommer en større andel (24-49 pct.) af de adspurgte, der i nogen grad også oplever dette, mens tilsvarende 32 pct. af dagplejepædagogerne, 45 pct. af dagplejerne og 21 pct. af de pædagogiske ledere i mindre grad eller slet ikke oplever denne udfordring. Det er først og fremmest de tilgængelige menneskelige ressourcer, hvor rigtig mange dagtilbud har oplevet, at der særligt i ferie- og sygdomsperioder har været for få hænder til at løfte indsatsen på en tilfredsstillende måde. Her peger de kvalitative erfaringer på, at det særligt er de tidsmæssige strukturer og den forskningsrelaterede dataindsamling, som opleves ressourcetungt.

### 5.2.3 Institutionelle rammer

Ud over kommunale rammebetingelser kan også det helt nære implementeringsmiljø i det enkelte dagtilbud have betydning for arbejdet med implementeringen af Fremtidens Dagtilbud. Således viser implementeringsforskningen, at hhv. kompetencer, organisering og ledelse udgør centrale drivkræfter for implementeringen.

Det er afgørende, at den daglige ledelse er involveret i forandringerne og aktivt støtter og fremmer den ønskede praksis. For at sikre forankring af den nye praksis skal de have tid/ressourcer til at medvirke og følge op. Både pædagogisk personale i institutioner og dagplejere vurderer generelt set deres nærmeste leder højt i forhold til lederens rolle for implementeringen og arbejdet med programmet i dagtilbuddet. Figuren nedenfor viser, hvordan hhv. dagplejere og pædagogisk personale i daginstitutioner vurderer, at deres nærmeste leder har skabt retning for arbejdet med indsatsen i dagtilbuddet.

**Figur 15: Dagplejere og pædagogisk personales vurdering af nærmeste leders rolle i at skabe klare rammer for indsatsen**



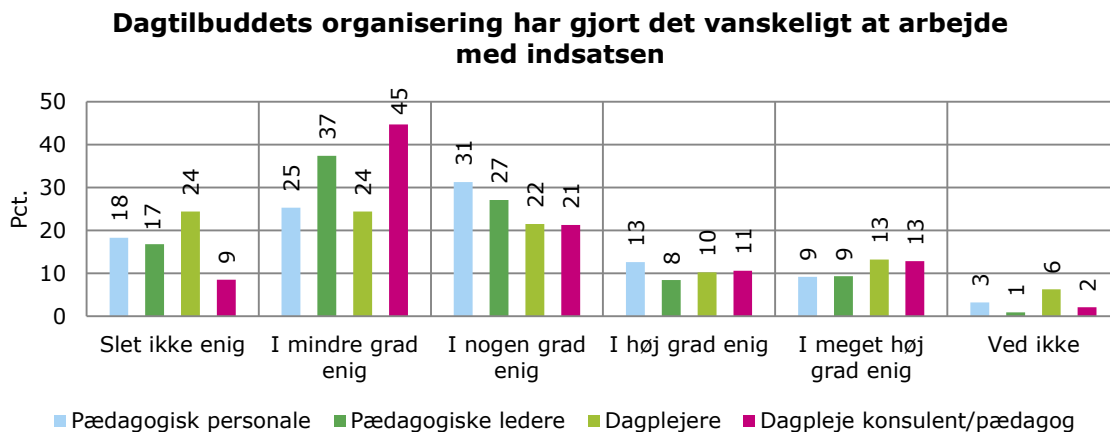
N= 617 (pædagogisk personale), 206 (dagplejere).

Spørgsmålsformulering: "Hvor enig er du i følgende udsagn? – Min leder har sikret, at der er klare rammer for organiseringen af indsatsen i institutionen".

Som figuren viser, har 52 pct. af dagplejerne og 55 pct. af det pædagogisk personale svaret, at de i høj eller i meget høj grad er enige i, at deres leder har sikret, at der er klare rammer for organiseringen af indsatsen i dagtilbuddet. 27-30 pct. vurderer dette i nogen grad er tilfældet, mens en mindre andel på 13-20 pct. i mindre grad eller slet ikke er enige i, at lederen har sikret klare rammer.

I tråd hermed oplever ledere og medarbejdere generelt ikke, at der har været større organisatoriske barrierer for arbejdet med indsatsen. Figuren herunder viser dette.

**Figur 16: Ledere og medarbejderes vurdering af, hvordan dagtilbuddets organisering har påvirket implementeringen**



N= 617 (pædagogisk personale), 107 (pædagogiske ledere), 206 (dagplejere), 47 (dagplejekonsulenter/-pædagoger).

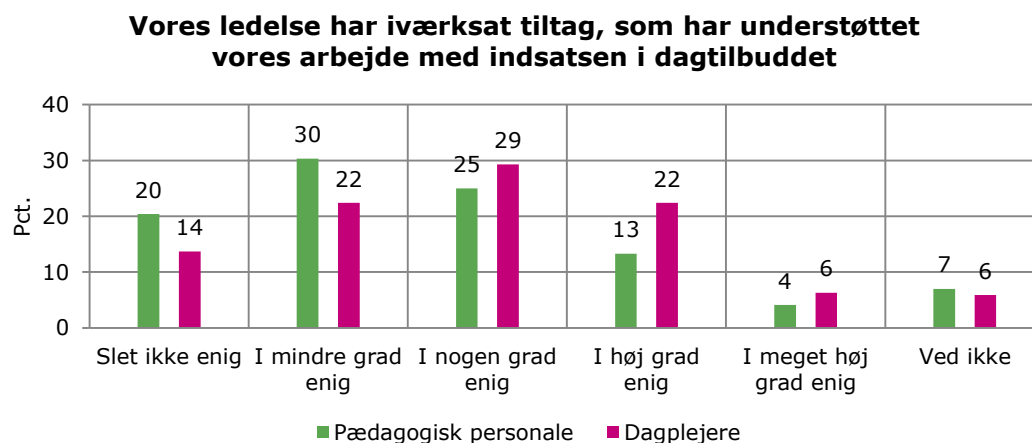
Spørgsmålsformulering: "Hvor enig er du i følgende udsagn? – Vores institutions organisering har gjort det vanskeligt at arbejde med indsatsen".

Som figuren viser, er den dominerende opfattelse blandt både ledere og medarbejdere, at dagtilbuddets organisatoriske rammer slet ikke eller kun i nogen grad har vanskeliggjort deres arbejde med indsatsen.

Når det kommer til ledelsens tiltag for at understøtte arbejdet med Fremtidens Dagtilbud ses, at det pædagogiske personale og dagplejerne i mindre grad oplever, at der har været iværksat sup-

plerende tiltag lokalt. Således er det hhv. 50 pct. af det pædagogiske personale og 36 pct. af dagplejerne, der oplever, at dette slet ikke eller i mindre grad har været tilfældet.

**Figur 17: Medarbejdernes vurdering af deres nærmeste leders implementeringsstøtte**



Pædagogisk personale i vuggestuer og børnehaver, N = 617; Pædagogisk personale i dagplejen, N = 206.

Spørgsmålets formulering: "Vores [ledelse/min dagplejepædagog] har iværksat tiltag, som har understøttet vores arbejde med indsatsen i [institutionen/dagplejen]".

### 5.3 Erfaringer med at omsætte indsatsen i pædagogisk praksis

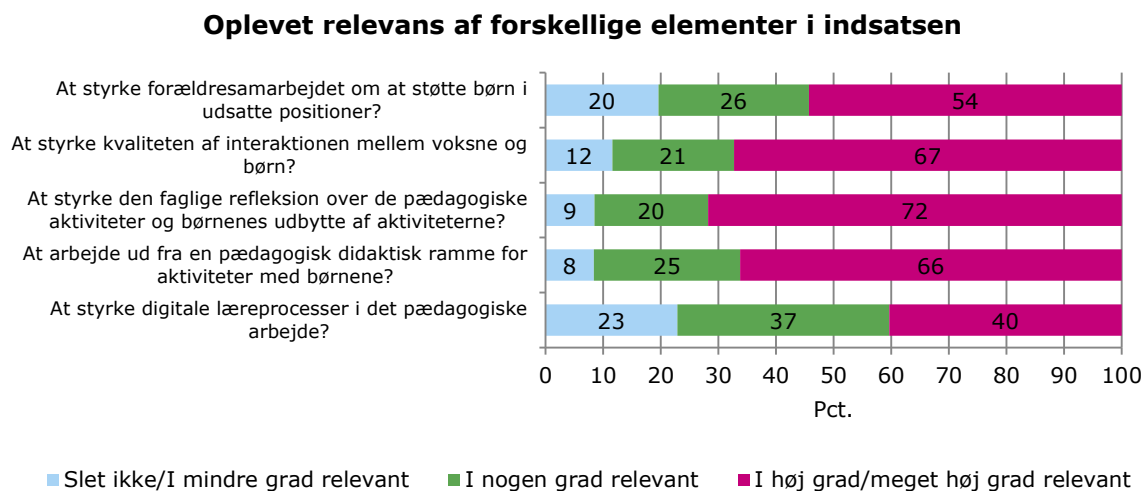
Efter analysen af udvalgte faktorer i dagtilbuddenes rammer, som har påvirket det pædagogiske personales arbejde med indsatsen, går vi i dette afsnit tættere på selve indsatsen. Vi belyser dagtilbuddenes erfaringer med at omsætte indsatserne som en integreret del af praksis. Fokus er på, hvilke oplevede resultater indsatsen har skabt i den faglige praksis.

Fra implementeringsforskningen ved vi, at der er en række kritiske egenskaber ved selve indsatsen, som har betydning for, hvor nemt eller svært det er at oversætte og implementere en indsats i hverdagen. Bl.a. har det betydning, om personalet oplever, at indsatsen har klare fordele i forhold til hidtidig praksis (relative advantage), at indsatsen er på linje med personalets værdier (compatibility), at der er et velafgrænset indholdsmæssigt og tidsmæssigt fokus (complexity), og at indsatsen skaber umiddelbart observerbare og synlige resultater (observability) (Damschroder, 2009). Disse egenskaber danner et vigtigt bagtæppe for analysen af, hvordan og med hvilken kvalitet indsatsen i Fremtidens Dagtilbud er blevet implementeret. De konkrete spørgsmål, som vi undersøger, er:

- Hvordan har ledere og personale konkret arbejdet med indsatserne i praksis, og hvad er forskellene fra tidligere praksis?
- Hvordan oplever ledere og personale relevansen og anvendeligheden af indsatserne?
- Hvad er det oplevede udbytte af at arbejde med indsatserne, og hvad har været med til at hæmme eller fremme indsatsens implementering i dagtilbuddene?

Udbytte og anvendelighed af en indsats forudsætter først og fremmest, at ledere og personale også oplever, at indsatsen har relevans i forhold til dagtilbuddets arbejde. Når vi indledningsvis ser på tværs af de centrale kerneelementer i indsatserne, tegner der sig et billede af, at en betydelig andel ledere og personale finder, at kerneelementer er relevante for dagtilbuddets arbejde.



**Figur 18: Oplevet relevans af indsatsens elementer**

N = 617 (pædagogisk personale), 107 (pædagogiske ledere), 207 (dagplejere), 47 (dagplejekonsulenter/-pædagoger).  
 Spørgsmålsformulering: "I hvilken grad oplever du, at det i jeres institution har været relevant: – At arbejde ud fra en pædagogisk didaktisk ramme for aktiviteter med børnene (med forberedelse, planlægning, gennemførelse og evaluering af pædagogiske forløb)? – At styrke kvaliteten af interaktionen mellem voksne og børn? – At styrke den faglige refleksion over de pædagogiske aktiviteter og børnenes udbytte af aktiviteterne? – At styrke forældresamarbejdet om at støtte børn i udsatte positioner?"

N = 434 (pædagogisk personale), 84 (pædagogiske ledere).

Spørgsmålsformulering: "I hvilken grad oplever du, at det i jeres institution har været relevant: – At styrke digitale læreprocesser i det pædagogiske arbejde?"

Styrkelse af digitale læreprocesser er det element, som opleves mindst relevant, om end der fortsat er 40 pct. af de adspurgte ledere og personale, som i høj eller i meget høj grad ser relevansen heraf i deres dagtilbud. 72 pct. tilkendegiver, at det i høj eller i meget høj grad er relevant for dagtilbuddet at styrke den faglige refleksion og 67 pct., at styrke kvaliteten af interaktionen mellem voksne og børn samt 66 pct. at arbejde ud fra en didaktisk ramme.

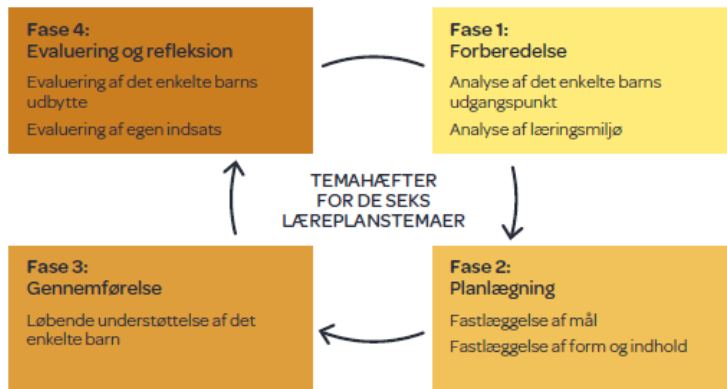
Med dette afsæt belyser vi i de følgende afsnit erfaringer med den pædagogiske BASIS-indsats, dernæst indsats for digitale læreprocesser samt til slut indsats for udvidet forældresamarbejde.

### 5.3.1 Den pædagogiske BASIS-indsats

#### En målrettet og systematisk pædagogisk didaktik

Det bærende element, som sætter fokus på udviklingen af en målrettet og systematisk didaktik tilbyder en *ramme* for, hvordan det pædagogiske personale arbejder bevidst med at explicitere og reflektere over de pædagogiske intentioner, både i forhold til børnenes udvikling og læring og personalets egen praksis. Konkret har institutioner og dagplejer arbejdet i fire faser med hhv. at forberede, planlægge, gennemføre og evaluere pædagogiske forløb i små børnegrupper for fem uger ad gangen. De fire faser danner tilsammen det didaktiske proceshjul, som ses i figuren nedenfor.

**Figur 19: Det didaktiske proceshjul**



Til at understøtte personalets tilrettelæggelse af de pædagogiske forløb og formidle de bagvedliggende intentioner med indsatsen er der udviklet en række materialer, vejledninger og værktøjer, som også er koblet til de enkelte faser. På tværs af de gennemførte interview giver ledere og personale generelt udtryk for, at materialerne har været brugbare og hjulpet til at guide dem i det didaktiske tankesæt. Samtidig peger interviewene på, at der mellem institutioner og dagplejer er stor forskel på, hvor omfattende en proces det har været at oversætte, omsætte og tilegne sig indsatsens materialer.

Både dagplejepædagoger og dagplejere oplever, at den faglige begrebsbrug i indsatsens materialer har været svært tilgængelig, og at de derfor i starten måtte bruge lang tid på at oversætte pædagogiske begreber som 'sociale kompetencer', 'didaktik' mv. sammen med dagplejepædagogen. Samtidig var det for nogle dagplejere en yderligere barriere for at konkretisere indsatsen, at den lokale kompetenceudvikling i nogle kommuner blev holdt sammen med pædagoger.

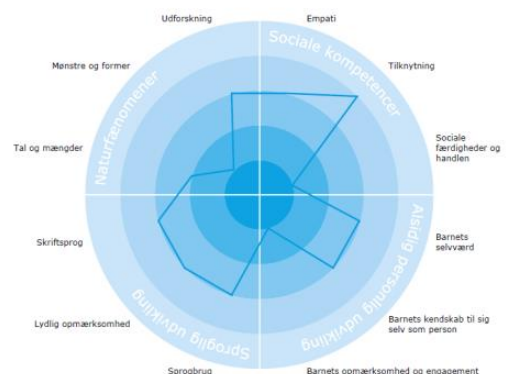
Selvom materialets og kompetenceudviklingens sværhedsgrad gav anledning til unødvendig frustration i begyndelsen, giver de interviewede dagplejere udtryk for, at begreberne i denne nødvendige oversættelsesproces 'kom ned på jorden' og nu er blevet en del af den faglige forståelse af det pædagogiske arbejde. Også dagplejepædagoger oplever, at tilegnelsen af nye pædagogiske begreber har været en del af kvalitetsløftet i dagplejen, men samlet set peger erfaringerne på et behov for en større målretning af materialer og af den lokale kompetenceudvikling til dagplejen.

Nedenfor ser vi nærmere på intentionerne med de enkelte faser og belyser de centrale læringspunkter i dagtilbuddenes måder at gribe arbejdet an på.

**FASE 1: FORBEREDELSE AF DET PÆDAGOGISKE FORLØB**

Børnene træder ind i dagtilbuddets læringsmiljø med forskellige forudsætninger, grundet deres tidligere erfaringer både i hjemmet og i dagtilbuddet. Vejen til børnenes aktive deltagelse og engagement kræver derfor en forståelse af børnenes forudsætninger og behov. Et pædagogisk femugers-forløb begynder derfor i Fremtidens Dagtilbud med en forberedelsesfase, hvor det pædagogiske personale har reflekteret over både det enkelte barns og børnegruppens forudsætninger for at deltage meningsfuldt i pædagogiske aktiviteter og dernæst analyseret egen praksis.

**Figur 20: Kompetenceprofil for børnegruppen**



Konkret har personalet anvendt et digitalt analyseværktøj som hjælp til at foretage en analyse af det enkelte barns situation og som grundlag for at få et billede af børnegruppens samlede kompetenceprofil. Ud fra en række vidensinformerede læringsområder og -mål er personalet blevet bedt om at drøfte og vurdere det enkelte barns kompetencer. Analysen blev visualiseret i et spindelvæv (se figuren ovenfor), som personalet har kunnet udtrække digitalt og derigennem danne et overblik over gruppens væsentligste ressourcer og behov. Personalet har anvendt redskabet én gang hvert halve år/indsatsperiode.

#### *Et flersidigt fokus på alle børn*

På tværs af de interviewede ledere og personale gives udtryk for et stort fagligt udbytte af det digitale analyseværktøj. Dette skyldes en oplevelse af, at dagtilbuddene med brugen af værktøjet får et systematisk blik på det enkelte barns kompetencer og en tydeligere indsigt i børnenes individuelle behov, som de ikke får i hverdagen. *"Vi har brugt spindelvævet meget til de børn, som ellers smutter mellem fingrene på en. Det giver viden, vi ikke har haft før. Vi går fra 'synsning' til konkret viden (pædagogisk leder).* Endvidere peger ledere på, at de forskellige perspektiver, som drøftelsen frembringer, på barnet, giver en bedre fælles forståelse af barnets ressourcer og behov. Særligt dagplejerne oplever, at opdelingen i centrale vidensinformerede læringsområder for hvert læreplanstema har medvirket til, at arbejdet med børnene er blevet mere konkret og understøtter, at man i højere grad kommer systematisk rundt om alle barnets kompetencer: *"Alle læringsområder kom mere ligeværdigt i spil – jeg blev lidt tvunget til at gå ud i nye læringsområder: Vi skal huske at få det hele med" (dagplejer).*

#### *Fælles blik på egen praksis*

I forhold til den anden del af analyseværktøjet, som stiller refleksionsspørgsmål til personalets egen praksis og læringsmiljøet, oplever ledere og personale, at redskabet har givet et konkret afsæt for at udpege relevante fokuspunkter i hverdagen. I denne del af analysen er personalet blevet bedt om at drøfte og vurdere en række principper for interaktionen med børnene og de fysiske rammer og at registrere deres svar på en skala fra 1-10, som også illustreres visuelt for at skabe overblik over mulige udviklingspotentialer i læringsmiljøet. Flere peger på, at redskabet har givet en større refleksion over, hvad der skal være tilgængeligt i hverdagen, og hvordan personalet fordeler sig i løbet af dagen. Andre fortæller, at refleksionerne eksempelvis har betydet en større erkendelse af, at mange børn i institutionen havde behov for struktur og genkendelighed, hvorfor der er blevet arbejdet med at skabe tydeligere rammer for børnene. Tilsvarende giver de interviewede ledere og dagplejepædagoger udtryk for, at redskabet har skabt en øget refleksion over rammerne for børnenes læring, bl.a. fordi de oplever, at redskabet bidrager til at skabe overblik over styrker og udviklingsmuligheder i egen praksis og et konkret og fælles afsæt at handle på: *"Det, at dagplejerne har skullet svare, har faktisk gjort, at de har ændret deres fysiske indretning i hjemmet" (dagplejepædagog).*

#### *Forskellige betingelser for refleksionen med kolleger*

Selvom interviewene på tværs af institutioner og dagplejer peger på et stort udbytte af analyseværktøjet, viser interviewene også, at der har været forskellige betingelser for at understøtte refleksionen med kolleger og dermed styrke det professionelle læringsfællesskab. Et væsentligt afsæt for Fremtidens Dagtilbud har været, at redskabet ikke tegner et entydigt billede af praksis i sig selv, men udelukkende giver et systematisk og fælles afsæt for fælles faglige refleksioner og læring.

I institutioner er analysen typisk foretaget to og to for de børn, som pædagogerne er tilknyttet på stuen/gruppen, mens der enkelte steder også har været tilrettelagt refleksioner på tværs af stuer/grupper. I dagplejen har det været hensigten, at analysen af børnenes kompetencer skete i legestuen for derigennem styrke det faglige kollegiale fællesskab og give den enkelte dagplejer forskellige perspektiver på børnenes styrker og behov. I nogle kommuner har dette været praksis, hvor dagplejepædagogen har faciliteret dialogen og givet faglige indspark på mødet. Andre dagplejere har primært siddet alene med analysen af egne børn – nogle gange fulgt op af en

dialog med dagplejepædagogen. Der er således særligt i dagplejen forskel på, i hvilket omfang redskabet er brugt til fælles refleksion. I forlængelse heraf fremhæver nogle ledere og dagplejepædagoger, at det har været en udfordring dels at finde den fornødne tid til forberedelsen, dels at sikre, at refleksionen bliver tilstrækkelig grundig og dyb. Erfaringen er, at der er behov for andre blikke, som kan kvalificere drøftelsen, fx ved at dagplejepædagogen eller lederen deltager i møder eller en fagperson uden for institutionen. En leder forklarer det på følgende måde: *”Analyserne af vores læringsmiljø er ikke altid gode nok til, at vi kan se os selv og vores fejl. Det der med, at der kommer én udefra, giver virkelig noget”* (pædagogisk leder).

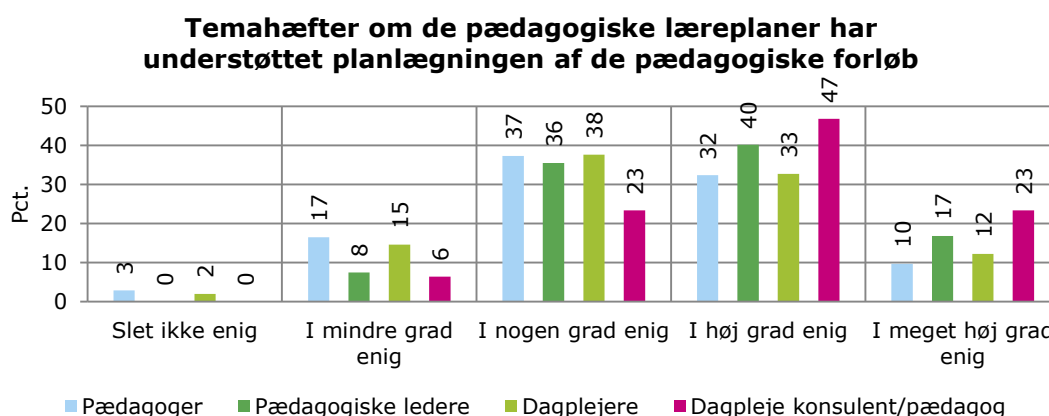
**FASE 2: PLANLÆGNING AF PÆDAGOGISKE FEMUGERS-FORLØB**

Intentionen har været, at personalets analyser af børnenes kompetencer og egen praksis danner afsæt for den efterfølgende planlægning af de pædagogiske aktiviteter. Dvs. hjælper til, at planlægningen sker i forhold til relevante behov og læringsmål for børnegruppen. Ud fra kendskabet til børnegruppens interesser og erfaringer har det pædagogiske personale besluttet, hvilke konkrete aktiviteter og pædagogiske metoder der bedst kan understøtte de valgte læringsmål, så børnene mødes med passende udfordringer i hverdagen generelt, men hermed særligt fokus på de strukturerede aktiviteter i små grupper.

*Understøttende materiale om læreplanstemaerne*

Til at understøtte både personalets forberedelse og planlægning er der på baggrund af videnskortlægninger og indspil fra fageksperter udviklet korte temahæfter om de enkelte læreplanstemaer. Heri er læreplansteamet udfoldet i en række læringsområder og -mål, som forskningen peger på, er centrale for barnets udvikling. I den afsluttende spørgeskemaundersøgelse er ledere og personale blevet spurgt om, hvorvidt de oplever, at temahæfterne har understøttet planlægningen af aktivitetsforløb. Figuren nedenfor viser, at en forholdsvis stor andel af de adspurgte ledere og personale er enige i, at temahæfterne har understøttet planlægningen. Der er en tendens til, at pædagogiske ledere og særligt dagplejepædagoger i højere grad er enige i temahæfternes betydning, end pædagoger og dagplejere tilkendegiver.

**Figur 21: Temahæfter om de pædagogiske læreplaner**



N= 617 (pædagogisk personale), 107 (pædagogiske ledere), 206 (dagplejere), 47 (dagplejekonsulenter/-pædagoger).  
 Spørgsmålsformulering: ”Hvor enig er du i følgende udsagn? – Temahæfter om de pædagogiske læreplaner har understøttet planlægningen af de pædagogiske forløb”.

Ser vi nærmere på, hvordan temahæfter har været anvendt, fortæller det interviewede pædagogiske personale, herunder særligt dagplejere, at temahæfterne har været en stor hjælp i forhold til at rammesætte og strukturere det indhold, som de fandt relevant at arbejde med i børnegrupperne: *”Det sikrer, at man kommer rundt om de enkelte [læreplans]temaer”* (pædagog).

Som en del af temahæfterne er der for hvert læringsområde beskrevet nogle læringsmål for hhv. 0-2-årige og 3-årige skolestart, som det pædagogiske personale har skullet vælge imellem. I den

afsluttende spørgeskemaundersøgelse blev ledere og personale derfor spurgt om, hvorvidt disse på forhånd definerede læringsmål har været praktisk anvendelige i arbejdet. På tværs af de adspurgte ledere og personale er det 48 pct., som finder, at faste læringsmål i høj eller i meget høj grad var anvendelige, mens 38 pct. tilkendegiver, at dette er tilfældet i nogen grad, og 13 pct. slet ikke finder læringsmålene anvendelige. Interviewene viser, at læringsmålene generelt opleves meget brugbare, fordi de har hjulpet til at finde retning og støtte personalets fokus på børnenes udvikling og læring, samtidig med at de opleves tilstrækkeligt brede til kunne rumme forskelle inden for børnegruppen. At nogle dagplejere og pædagoger oplever mindre værdi af læringsmålene, skyldes ifølge det interviewede personale, at der opleves store forskelle i børnenes udviklingstrin inden for gruppen, og at det har været en stor opgave at sammensætte små grupper i institutionen, som er alderssvarende. For nogle dagplejere har aldersspredningen i gruppen været særligt udfordrende i forhold til at planlægge aktiviteter med udgangspunkt i læringsmålene.

#### *De planlagte aktiviteters omfang og niveau*

Hele vejen rundt – både blandt deltagere fra institutioner og fra dagplejen – viser interviewene, at det har taget tid at finde det rette omfang og niveau for de pædagogiske aktiviteter. Personale og ledere fremhæver, at de i starten fik tilrettelagt alt for omfattende og komplicerede pædagogiske forløb; både set i forhold til værdien for børnene og den tid, det krævede. Der tegner sig i beskrivelserne en udvikling fra forløb med mange og varierede og skiftende aktiviteter til forløb med aktiviteter, hvor det pædagogiske personale har arbejdet mere i dybden med en given aktivitet og med fokus på repetitionen. Det enkle, kontinuiteten og gentagelsen opleves til gavn for børnenes læring og udvikling og har samtidig gjort planlægningsopgaven mere overkommelig. I forhold til at sikre netop gentagelse som princip, har læringsprocessen konkret bestået i at tilrettelægge en aktivitet, som med forskellig vinkling kan understøtte forskellige læringsmål og kompetencer frem for at arbejde med forskellige aktiviteter for hvert af de valgte læringsmål for børnegruppen. En dagplejer beskriver, hvordan de i legestuen på denne måde løbende bygger oven på i små trin: *"Vi gjorde det for stort til at starte med – det er de små ting – at man bruger den samme aktivitet, som man drejer en lille smule og så lægger mere på med tiden"* (dagplejer). Også nogle ledere fortæller, at de har haft en vigtig opgave i at sikre, at det forblev enkelt, og at planlægningen også tog afsæt i kendte aktiviteter med fokus på, hvordan der kunne arbejdes med relevante læringsmål for disse.

#### *Planlægningsværktøjet som styrende eller understøttende*

Som en del af indsatsen har personalet anvendt et digitalt refleksionsværktøj til at planlægge aktiviteter, hvor fokus er på at skabe sammenhæng mellem børnenes behov og udvikling, læringsmål og de pædagogiske aktiviteter. På baggrund af interviewene tegner der sig overordnet set to forskellige måder, hvorpå værktøjet er anvendt i hverdagen – måder, som også afføder væsentligt forskellige erfaringer blandt personalet. På den ene side oplever nogle pædagoger og dagplejere, at forberedelsen og planlægningen gav køb på spontaniteten og muligheden for at gribe de muligheder, som opstod undervejs i en femugers-periode. Andre beskriver ligeledes, hvordan rammen opleves som 'lidt firkantet' set i forhold til, at konteksten i dagtilbuddet er foranderlig med sygdom, uddannelse mv: *"Man kan ikke forudse, hvor læringsinteressen ligger fem uger frem, ligesom praktiske forhold ikke kan forudses fem uger frem – fx hvis en er syg. Der er kontekstuelle forhold at tage højde for – der skal planlægges hen ad vejen"* (pædagog). Denne oplevelse har nogle steder givet modstand i personalegruppen, fordi oplevelsen er, at fokus har været rettet mod, om skemaer og redskaber var udfyldt uden opmærksomhed på kvaliteten i refleksionen. På den anden side oplever en anden gruppe af pædagoger og dagplejere, at planlægningen har løftet fagligheden ved at skabe en tydelig ramme om de pædagogiske forløb, hvor der er råderum til at justere og revidere tidligere fast praksis for tilbagevendende aktiviteter, som ikke nødvendigvis afspejlede børnenes behov. Denne gruppe beskriver, at de med projektet har bevæget sig i retning af et mere langsigtet og samlet blik på børnenes behov, som rækker ud over tilrettelæggelsen af aktiviteter den enkelte dag, men hvor planlagte aktiviteter ikke er fast-

låste, så længe målet og de pædagogiske intentioner holdes for øje: *”Det er ikke aktiviteten, der er vigtig, men målet der er vigtigt” (pædagog).*

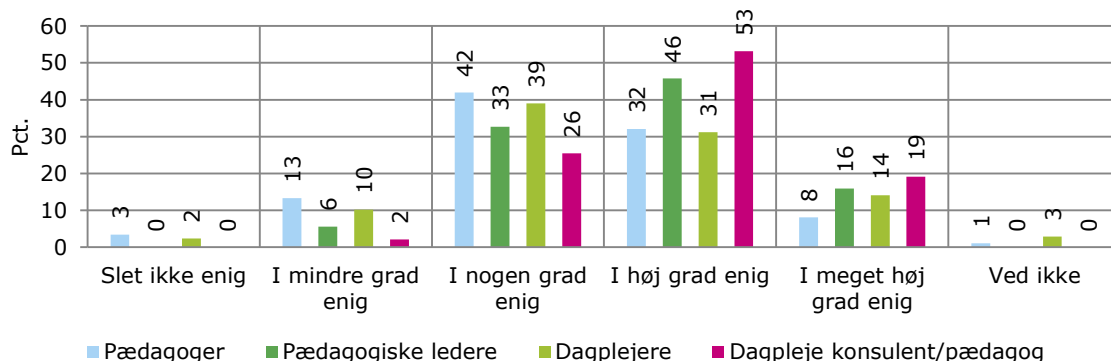
De to typer af erfaringer afspejler, hvordan planlægningsværktøjet kan anvendes primært *styrrende* med fastlåste aktiviteter eller primært *understøttende* for det pædagogiske arbejde med en fleksibel løbende justering, hvor indhold tilpasses situationen, men hele tiden med læringsområder og -mål som pejlemærker. De to tilgange til planlægningen afspejler ikke udelukkende to parallelle erfaringer, men også at det har været en øvelse på den ene side at sikre, at børnene får erfaringer med forskellige temaer og støttes i forskellige kompetencer – og på den anden side følge børnenes interesser og tilpasse forløbet til de muligheder og udfordringer, der opstår undervejs: *”Det er nemmere efter træning og erfaring. Man bliver skarpere i processen og kan godt få tilpasset aktiviteten og samtidig knytte den til læringsmålet. Jeg blev nødt til at skrive ned, når det ikke blev som planlagt, men så måtte jeg se, hvad jeg fik ud af det” (pædagog).* I forlængelse heraf fortæller en leder, at personalet i institutionen sjældent aflyser aktiviteter eller temaer, men i stedet *’forsimpler’* planer og aktiviteter: *”Denne forsimplingsøvelse er kun mulig, fordi man har et mål at forsimpler ud fra” (leder).*

*Fælles tema for det pædagogiske forløb og kombinerede læreplanstemaer*

I Fremtidens Dagtilbud har dagtilbuddene, som tidligere beskrevet, arbejdet med en indsats for kombinerede læreplanstemaer for herigennem at søge at styrke sammenhæng og kontinuitet i understøttelsen af børnenes kompetencer. Dvs. at der i de femugers-forløb skiftevis har været fokus på *Kultur og kulturelle udtryksformer, Natur* eller *Krop og bevægelse* som omdrejningspunkt for indhold og erfaringsdannelse, samtidig med at læringsmål for børnenes sociale, sproglige, alsidige personlige kompetencer og naturfænomener er blevet understøttet. Figuren nedenfor viser ledere og personales vurderinger af, om koblingen mellem læreplanstemaer har understøttet en større sammenhæng og kontinuitet i arbejdet med børnenes trivsel, udvikling og læring.

**Figur 22: Kombinerede læreplanstemaer**

**Koblingen mellem læreplanstemaer har understøttet en større sammenhæng og kontinuitet i arbejdet med børnenes trivsel, udvikling og læring**



N= 617 (pædagogisk personale), 107 (pædagogiske ledere), 206 (dagplejere), 47 (dagplejekonsulenter/-pædagoger). Spørgsmålsformulering: "Hvor enig er du i følgende udsagn? – Koblingen mellem læreplanstemaer (læringsstemaer og aktiviteterstemaer) har understøttet en større sammenhæng og kontinuitet i vores arbejde med børnenes trivsel, udvikling og læring".

Særligt dagplejepædagogerne og pædagogiske ledere (62-72 pct.) vurderer, at det i høj eller i meget høj grad har understøttet sammenhæng og kontinuitet i arbejdet 40 pct. af det pædagogiske personale er også enige heri. Dertil kommer en stor midtergruppe, som i nogen grad er enige og en gruppe svarende til 2-13 pct., som i mindre grad er enige i, at det har understøttet en større sammenhæng i arbejdet med børnenes udvikling. I interviewene giver ledere og personale generelt udtryk for, at den kombinerede læreplansmodel har bidraget til at læreplanstemaerne tænkes mere proaktivt ind i hverdagen. Der er en skærpet opmærksomhed på gennem planlæg-

ningen at tydeliggøre den flerhed af kompetencer og erfaringer som et læreplanstema kan understøtte hos børnene.

En dagplejer forklarer det eksempelvis på følgende måde: *Når jeg laver et krop- og bevægelsestema, hvilke kompetencer øver jeg så? – Ikke kun krop og bevægelse.*

Interviewene peger endvidere på, at personalet i institutioner og dagplejere, hvor man i hvert femugers-forløb har udpeget et fælles tema, oplever en større sammenhæng i arbejdet med læreplanstemaerne. Mange fremhæver, at et indholdstema som fx 'HØST' som fælles omdrejningspunkt for periodens aktivitetstema skaber en rød tråd på tværs af de planlagte aktiviteter og den øvrige hverdag. Både interview med dagplejere og pædagoger efterlader indtrykket af, at det har taget tid at finde den fælles røde tråd. Erfaringerne er samlet set, at kontinuiteten og sammenhængen ikke udelukkende skabes i kraft af fokus på de samme kompetenceområder og læringsmål, men også i høj grad ligger i det indhold, som det pædagogiske personale bringer ind i samværet med børnene: *"I starten famlede vi mellem læringstemaer og aktivitetstemaer [...]. Vi hoppede fra den ene aktivitet til den anden. Nu planlægger vi et fælles tema på et personalemøde" (pædagog)*. Både personale, ledere og projektledere giver udtryk for, at tematiseringen også medvirker til at synliggøre det pædagogiske arbejde for forældrene. Endelig giver flere af det interviewede personale fra institutionerne udtryk for, at den fælles planlægning styrker stabiliteten i børnenes hverdag, fordi procesplaner for dagene hjælper til, at en kollega umiddelbart kan overtage aktiviteten ved fx sygdom eller andre ændringer i hverdagen.

#### *Indsatsen som en integreret del af hverdagen*

Den ovenfor beskrevne variation mellem en mere fleksibel og fastlåst planlægning, ser også ud til at have haft betydning for, hvorvidt den pædagogiske BASIS-indsats er blevet en integreret del af praksis eller implementeret som en særskilt indsats parallelt med den hidtidige praksis, som skaber brud i dagen. I interviewene giver nogle dagplejere og pædagoger udtryk for vanskeligheden og ikke mindst tidspresset i at nå både aktiviteter tilrettelagt i inden for rammen af Fremtidens Dagtilbud og andre planlagte aktiviteter: *"Jeg har lagt det ved siden af. Det har været en stor stressfaktor" (dagplejer)*. Andre peger på, at det har været en læringsproces at gøre indsatsen til en del af hverdagen. I forlængelse heraf fortæller nogle projektledere, at der undervejs i projektperioden er sket en udvikling i retning af en større kobling mellem den didaktiske indsats til eksisterende pædagogisk praksis. Hvor noget af det pædagogiske personale i starten betragtede aktiviteter i Fremtidens Dagtilbud som noget, der lå ud over al anden praksis, så er der i højere grad en tilgang, som afspejler, at Fremtidens Dagtilbud er en ramme, der kvalificerer de pædagogiske aktiviteter, som 'vi laver i forvejen'.

I tråd med dette peger det interviewede personale og ledere på, at den didaktiske tilgang til de formelle læringsmiljøer i små grupper også har påvirket mere uformelle læringsmiljøer i hverdagen. Dette kommer til udtryk ved, at personalet fortæller, dels at de pædagogiske intentioner og læringsmålene også ligger i pædagogens eller dagplejerens bevidsthed i det øvrige samvær med barnet, dels en oplevelse af, at aktiviteterne i små grupper smitter af på børnenes leg senere på dagen. Det handler således om en synliggørelse af, at det pædagogiske personales bevidste intentioner sætter et stort præg på praksis.

*"Jeg kan se, at jeg understøtter læringsmålene til frokost, hvor grøntsager er blevet udskåret i forskellige former, og fx når vi har skrevet tal på huset af vinbjergsnegle i haven, for at børnene kunne genkende 'sin egen' snegl" (dagplejer)*.

### **FASE 3: GENNEMFØRELSE AF PÆDAGOGISKE FORLØB**

På baggrund af viden om børnenes forudsætninger, de valgte læringsmål og planlægningen af relevant indhold og metode har det pædagogiske personale gennemført aktiviteterne i små børnegrupper – i børnehaverne med ca. seks børn og vuggestuer ca. fire børn i hver gruppe. Der har i programmet været lagt op til, at der bruges ca. en halv time i grupperne, og aktiviteterne gennemføres minimum to gange om ugen med hver børnegruppe. Målet har været at styrke kvalite-

ten i interaktionen mellem barn og aktiviteten i forhold til børnenes deltagelse og engagement, fx via aktiv brug af differentieringsstrategier og ved at tydeliggøre og eksplicite den fælles læring og de fælles erfaringer med børnene.

#### *De små grupper*

Generelt peger de interviewede ledere og medarbejdere på, at de har haft meget positive erfaringer med at tilrettelægge aktiviteter i små grupper. Tilbagemeldingerne fra det pædagogiske personale er, at arbejdet med små grupper har givet faglig mening, og vurderingen er, at en gruppestørrelse på seks børn har været passende. En tidlig erfaring var, at børnene reagerede positivt og var meget motiverede for at deltage i aktiviteter i grupper. Mange pædagogiske personer fortæller, at børnene har været aktive og glædede sig til næste gang. Dette har igennem hele projektet været et vigtigt pejlemærke for det pædagogiske personale, der på den måde har brugt den positive respons fra børnene som drivkraft i det videre udviklingsarbejde. Dette fremgår også af følgende udtalelser fra en gruppe ledere: *"Det er unikt at arbejde i små grupper. Det er her guldet ligger. Der har været stor respekt for det pædagogiske arbejde i smågrupperne. Der er meget kvalitet i de små grupper, man ser det enkelte barn."*

Erfaringerne i dagplejen er, at man her har haft større aldersspredning i børnegrupperne, og at det har haft betydning for tilrettelæggelsen og gennemførelsen af de ugentlige aktiviteter. Som en dagplejer udtaler: *"Alder giver nogle udfordringer – det kan være næsten umuligt at gennemføre en aktivitet, der rammer hele gruppen."* Det tyder på, at det har været sværere for nogle dagplejere at differentiere de strukturerede aktiviteter. Interviewene viser eksempler på, at dagplejere derfor af samme grund har udnyttet de naturlige tidspunkter i løbet af dagen, hvor der kan være mulighed for at differentiere samværet med børnene. Det være sig når de mindste sover, hvor der kan gennemføres aktiviteter med de ældste i gruppen, eller når de to ældste børn leger egne lege, er der mulighed for aktiviteter med de mindste.

#### *Organisering af læringsmiljøet*

Ser man nærmere på, hvilke variationer der har været i gennemførelsen af aktiviteterne, handler det i høj grad om organiseringen og indholdet (og kvaliteten) af det pædagogiske arbejde. Generelt er det erfaringen, at arbejdet med børnegrupper stiller krav til organiseringen af hverdagen og en klar opgavefordeling mellem personalet. Det har været afgørende, at den pædagogiske leder bidrager til at strukturere arbejdet via arbejdsplaner og klare aftaler, der sikrer, at personalet har både tiden og de fysiske rammer til at gennemføre aktiviteterne for børnegruppen. Som nogle ledere udtaler: *"Det vælter, når planlægningen bliver udfordret – på den måde kræver det meget logistik. Det har været en udfordring at planlægge og dække arbejdet ind, så forældrene ikke oplever, at stam-personalet er væk."*

Der er stor variation i, hvordan dagtilbuddene har tilrettelagt planlægningen lokalt afhængig af traditioner og tilgange til arbejdsplanlægning. Der, hvor man på forhånd havde fælles arbejdsplaner og en mere formaliseret arbejdstilrettelæggelse, var overgangen til en systematisk tilrettelæggelse af pædagogiske forløb i små børnegrupper lettere end i de dagtilbud, hvor planlægning i højere grad foregik individuelt og mundtligt. I de sidstnævnte dagtilbud har lederne skullet løfte en stor opgave i forhold til at etablere nye rutiner for planlægning og koordinering af arbejdet.

I forlængelse heraf peger både ledere og medarbejdere på, at arbejdet i små grupper også har stillet krav til organiseringen af dagtilbuddets fysiske læringsmiljø. Særligt i opstartsfasen var det nødvendigt at tage stilling til, hvor aktiviteterne i små grupper kunne finde sted, særligt fordi mange institutioner ikke er indrettet med mindre rum. En leder peger på, at *"de små grupper kunne godt opleves som hæmmende for andre aktiviteter i huset. Det har taget tid for personalet at understøtte, at læring kan foregå alle steder og ikke kun i ét rum. De fysiske rammer har stor betydning"* (pædagogisk leder). De eksisterende rammer og muligheder i dagtilbuddet har på den måde spillet en rolle for, hvordan man lokalt har kunnet tilrettelægge arbejdet. Nogle har haft



tilstrækkeligt med lokaler til at kunne opdele børnegruppen og gennemføre aktiviteter i andre lokaler end den øvrige gruppe af børn. Andre steder har man gennemført aktiviteterne i små grupper i samme lokale som de øvrige børn fx bag rumdelere, et fordybelseshjørne mv. I forlængelse heraf peger pædagogisk personale i daginstitutioner på, at de oplever, at indsatsen har skabt et bredere blik for, hvordan både inde- og udemiljøet kan udnyttes på nye måder i forhold til forskellige gruppestørrelser.

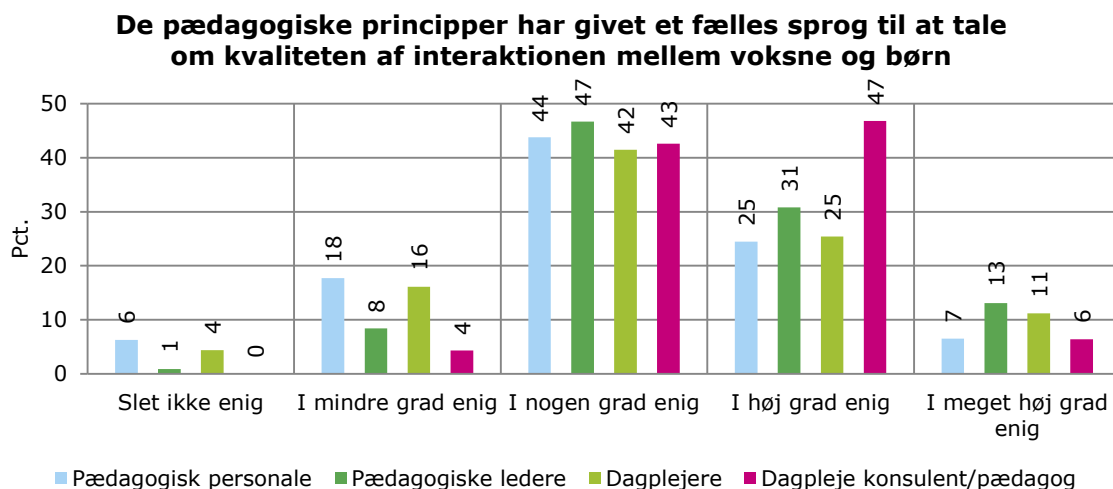
En af de centrale erfaringer fra projektet er, at den skriftlige forberedelse har styrket mulighederne for arbejdsdeling mellem det pædagogiske personale i institutionerne. Flere ledere fremhæver, at de digitale procesplaner, som genereres ud fra planlægningsredskabet, har medvirket til, at aktiviteter kan gennemføres af andre, end den der har planlagt aktiviteten. Andre medarbejdere har kunnet fx springe til, hvis der var aflysninger på grund af sygdommeldinger eller lignende. Nogle steder har man på den baggrund valgt at styrke samarbejdet om børnegrupperne, så flere medarbejdere har forberedt aktiviteter sammen. På den måde kunne de også vikariere for hinanden i løbet af ugen. *"Her i vuggestuen har vi været to medarbejdere om at planlægge for to grupper, så medarbejdere kunne 'vikariere' for hinanden ved sygdom mv. Og kunne sparre med hinanden."* I de gennemførte interview giver lederne også udtryk for, at den skriftlige forberedelse understøtter, at personalet i højere grad er eksplicite om, hvad børnene skal den pågældende dag, og at dette smitter af på børnenes opmærksomhed på, hvad de laver, og hvilke erfaringer de gør sig.

#### *Pædagogiske principper for interaktionen*

Der er stor enighed blandt alle interviewede om, at den aktive brug af pædagogiske principper og differentieringsstrategier har styrket den pædagogiske praksis. Særligt fremhæver mange, at læringsstigen har været et relevant og brugbart pædagogisk værktøj. Alligevel tegner evalueringen også et billede af, at styrkelsen af den generelle bevidsthed om arbejdet med læringsmål har taget tid, og det har været udfordrende at bringe læringsmålene ind i den øvrige del af praksis – ud over de halve timer i små grupper. En leder fortæller: *"Den didaktiske tankegang kan være vanskelig at trække ud i alle afkroge af praksis."* (Pædagogisk leder).

Samtidig viser erfaringer med indsatsen, at nogle personaler i starten var uvante med at skulle gennemføre nye typer strukturerede aktiviteter, hvilket i nogle tilfælde medførte, at man som tidligere beskrevet følte sig låst af planlægningen. Nogle projektledere fortæller, at de i starten oplevede en mere instrumentel tilgang til læring. Her var det nødvendigt at justere praksis med afsæt i drøftelser af de pædagogiske principper for interaktionen med børnene. *"Det er nødvendigt at være spontan i det strukturerede i forhold til at fastholde børnenes motivation"* (Projektleder). Projektledere peger på, at der i projektperioden er sket en udvikling i retning af en større kreativitet i de pædagogiske aktiviteter, som tilrettelægges i de små grupper. I takt med en større fortrolighed med metoder, redskaber og arbejdet med at understøtte læringsmål har aktiviteterne fået karakter af mere legende læring, der fx i høj grad kan foregå både ude og inde, stillestående og i bevægelse. Den gennemførte spørgeskemaundersøgelse viser, at der særligt inden for dagplejen er en oplevelse af, at de pædagogiske principper har bidraget til at styrke det fælles sprog om kvaliteten af den pædagogiske og faglige praksis. Som det fremgår af figuren nedenfor, svarer ca. 53 pct. af dagplejepædagogerne, at de pædagogiske principper i høj eller meget høj grad har styrket det fælles sprog blandt dagplejerne.

*"Det har også højnet samarbejdet hos os. En af de ting, medarbejderne fremhæver, er, at det er vigtigt at have rammesætning 'eksplicit', både i forhold til hvad skal vi i dag og opsamling på, hvad har vi lært. Det har været nyt for dem, at det har stor betydning, at vi sætter ord på, hvad vi skal. 'I dag skal vi undersøge former og farver'. Jeg har virkelig oplevet mange gange, at det smitter af på børnene, og de har været tydelige omkring, hvad de har lavet, og hvad de har lært."* (Pædagogisk leder).

**Figur 23: Pædagogiske principper og kvaliteten af interaktionen mellem voksne og børn**

N= 617 (pædagogisk personale), 107 (pædagogiske ledere), 206 (dagplejere), 47 (dagplejekonsulenter/-pædagoger).

Spørgsmålsformulering pædagogisk personale og dagplejere: "Hvor enig er du i følgende udsagn? – De pædagogiske principper har givet mig og mine kollegaer et fælles sprog til at tale om kvaliteten af interaktionen mellem voksne og børn (fx læringsstigen)". Spørgsmålsformulering ledere og dagplejepædagoger: Hvor enig er du i følgende udsagn? – De pædagogiske principper har givet det pædagogiske personale/dagplejerne fælles sprog til at tale om kvaliteten af interaktionen mellem voksne og børn (fx læringsstigen)".

I arbejdet med at sætte fokus på de pædagogiske principper for interaktionen med børnene peger flere ledere på, at det har været vigtigt at give faglig sparring og oversætte begreberne til den lokale praksis. Det er vigtigt, at man bruger tid på at tale om og sætte ord på indholdet i den pædagogiske didaktik, så medarbejderne lærer de nye begreber og metoder og herved bliver i stand til reelt at anvende de pædagogiske principper i praksis. Intentionen i Fremtidens Dagtilbud var, at lederne skulle tættere på den faglige praksis og også styrke den løbende faglige sparring i det daglige arbejde. Erfaringerne fra projektet viser dog, at der har været stor forskel på, hvor meget sparring lederne har været i stand til at yde til medarbejderne i det daglige. Nogle steder har lederne været langt fra den konkrete praksis, og indtrykket er, at man her har delegeret opgaven til medarbejdere, der så har været ansvarlige for udførelse og løbende sparring med hinanden. Andre steder har lederne gået mere aktivt ind i udførelsen og hjulpet til med at oversætte og konkretisere indholdet i den pædagogiske didaktik.

#### FASE 4: EVALUERING OG REFLEKSION

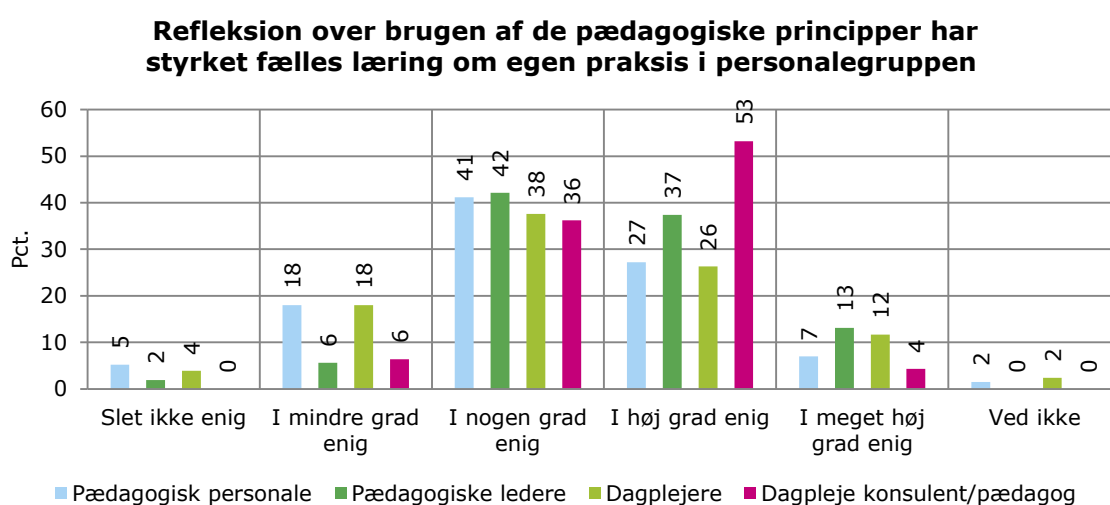
I den sidste fase af det didaktiske proceshjul var der indlagt faste statusmøder, hvor medarbejderne kunne evaluere og planlægge kommende aktiviteter. Herved skulle programmet bidrage til at skabe en systematisk ramme for evaluering og faglig refleksion i hele dagtilbuddet og arbejde i en læringscirkel, hvor erfaringer og læring løbende kvalificerer praksis og det næste forløb. Medarbejdere og ledere kunne i den forbindelse trække på støtteredskaber i form af mødeguiden til statusmødet, medarbejdernes refleksionsnoter samt evt. videooptagelser af aktiviteter i børnegrupper.

Generelt fremhæver kommunerne, at den løbende evaluering og refleksion har været en helt essentiel del af projektet. Både ledere og medarbejdere peger på, at statusmøderne har bidraget til at skabe fælles faglig refleksion og samtaler om praksis. Mange ledere peger på, at Fremtidens Dagtilbud understøtter en systematik i arbejdet, som de har manglet. Dette skyldes blandt andet, at indsatsen har givet det pædagogiske personale klare rammer, der medvirker til at skabe mere reflekterede medarbejdere, der skaber grobund for ændringer og yderligere refleksion. Samtidig har en generel læring i projektet været, at den faglige refleksion kræver en tydelig rammesætning og samtalestyring på statusmøder, der dels sætter fokus på børnenes læring og engagement i de gennemførte aktiviteter, dels fokuserer på den konkrete pædagogiske praksis og brug

af differentieringsstrategier. Både ledere og kommunale projektledere peger på, at den systematiske opfølgning har medvirket til at skabe en bevægelse fra 'aktivitetsfokus' til et skarpere fokus på børnenes læring.

Spørgeskemaundersøgelsen viser, at mellem 34-50 pct. af ledere og pædagogisk personale vurderer, at refleksion over brugen af de pædagogiske principper har styrket den fælles læring i personalegruppen. Særligt positiv er vurderingen blandt dagplejekonsulenter/-pædagoger, hvor 57 pct. svarer, at dette i høj eller i meget grad har været tilfældet. Dette afspejles også i de kvalitative interview, hvor udviklingen af en fælles evalueringskultur fremhæves som en af de helt store faglige gevinster ved projektet. Som det pointeres af en leder: *"Det er virkelig et godt redskab til at skabe løbende refleksion. Vi har oplevet, at refleksionen er blevet mere kvalificeret, fordi man systematisk samler op på børnenes læring."*

**Figur 24: Pædagogiske principper og fælles læring**



N= 617 (pædagogisk personale), 107 (pædagogiske ledere), 206 (dagplejere), 47 (dagplejekonsulenter/-pædagoger).

Spørgsmålsformulering: "Hvor enig er du i følgende udsagn? – Vores refleksioner over brugen af de pædagogiske principper har styrket vores fælles læring om egen praksis i personalegruppen".

De gennemførte interview tegner dog også et billede af, at der har været store variationer i, hvordan man lokalt har gennemført og tilrettelagt arbejdet med statusmøder og faglig refleksion. De væsentligste forskelle handler om:

#### *Udnyttelse af eksisterende mødefora og facilitering af møder*

En stor gruppe af de deltagende dagtilbud fortæller, at man tidligt i forløbet besluttede at inddrage eksisterende mødefora, fx personalemøder, til at gennemføre statusmøder. Her har lederne placeret afdelingsmøder, så de fulgte faserne i Fremtidens Dagtilbud. Fordelen ved denne løsning har været, at man hurtigt har fået etableret en fast struktur for statusmøderne, der også har givet medarbejdergruppen et fælles læringsrum for at drøfte erfaringer med Fremtidens Dagtilbud. Andre dagtilbud har gennemført statusmøder i mindre fora, hvor medarbejderne fx har mødtes fredag med henblik på at evaluere og planlægge aktiviteter i den kommende femugersperiode. Afviklingen af status- og evalueringsmøder stiller desuden krav til god mødeledelse, der bidrager til at facilitere drøftelser og fokusere på de vigtigste temaer. Her har der generelt været en positiv vurdering af en udviklet mødeguide, men også en erkendelse af, at den ikke kan stå alene. Som en leder udtrykker: *"Jeg er lidt dobbelt i forhold til, om medarbejderne er i stand til at blive konkrete nok på, hvad der er god praksis, hvad der skaber læring, om der sker læring mv. Vi mangler at tage det næste skridt i forhold til at sikre læringsunderstøttelse for det enkelte barn."*

### *Deltagelse af leder*

En central del af indsatsen har handlet om, at nærmeste leder skulle tættere på den faglige pædagogiske praksis med henblik på at understøtte refleksion og give faglig sparring til medarbejderne. Dette har fundet sted i mange dagtilbud, men evalueringen tegner dog også et billede af, at ledere har haft meget svært ved at finde og prioritere tid til at deltage i statusmøder. I løbet af projektperioden har flere ledere fået mulighed for at deltage og fremhæver i den forbindelse, at det har givet en værdifuld indsigt i medarbejdernes faglige erfaringer og kompetencer. Hvilket også kan bidrage til en afklaring af, hvor der er behov for et løft. En leder formulerede det som: *"Nogle af dem, man har troet havde styr på det, er faldet igennem, og det har krævet en stor investering at få løftet dem op igen"*.

### *Systematisk brug af refleksionsnoter, mødeguide og videoobservationer*

Generelt peger kommunerne på, at det har været en læreproces at udvikle en systematisk evalueringskultur. Deltagerne er enige om, at mødeguiden har været en god støtte til at strukturere drøftelserne på mødet. Men samtidig er det erfaringen, at det kræver aktiv mødeledelse at prioritere og fokusere de faglige drøftelser. Flere ledere vurderer, at refleksionsnoterne har været tidskrævende at bringe i anvendelse på statusmøderne. Både ledere og projektledere giver derfor også udtryk for, at udviklingen af en stærk evalueringskultur kræver en langsigtet prioritering fra både ledere og medarbejdere. Til at kvalificere dialogen om brugen af de pædagogiske principper i interaktionen med børnene blev det pædagogiske personale som led i indsatsen opfordret til at foretage videooptagelser af egen praksis og herefter drøfte dem på statusmøder. Det har været frivilligt, og det er derfor meget forskelligt, om man har benyttet sig af denne mulighed. Generelt er der dog meget positive tilbagemeldinger fra dagplejere og institutioner, hvor man har afprøvet det. Medarbejderne oplever det som grænseoverskridende de første gange, men også som enormt berigende at få meget konkret feedback på fx sprogbrug, kropssprog mv.

### **5.3.2 Et målrettet forældresamarbejde**

Et bærende element i BASIS-indsatsen er som tidligere beskrevet også et målrettet forældresamarbejde, hvor forældregruppen som helhed inddrages i dagtilbuddets pædagogiske intentioner og mål for børnenes udvikling. Denne del af indsatsen er den del, der har været mindst understøttet og i høj grad har skullet defineres og udvikles af dagtilbuddene. Dagtilbuddenes udvikling af denne del har i høj grad været baseret på en række principper for det gode forældresamarbejde i forhold til hhv. organiseringen af forældresamarbejdet og for opbygningen af relationer med forældre.

Det viser sig tydeligt i interviewene, at denne del har fyldt begrænset for dagtilbuddene, og at der i mindre omfang har været iværksat tiltag for at styrke forældresamarbejdet som en del af læringsmiljøet. Projektledere og pædagogiske ledere giver udtryk for, at indsatsen ikke har været tilstrækkeligt understøttende i forhold til også at arbejde med dette fokus i styrkelsen af læringsmiljøet.

Disse indtryk bekræftes af undersøgelse blandt forældre, hvor vi før indsatsens opstart og efter indsatsens afslutning har udsendt et spørgeskema med det formål at afdække forældrenes oplevelse af samarbejdet med dagtilbuddet. Det gælder bl.a. forhold vedr. forældres viden om dagtilbuddets læringsmål og metoder i forhold til at understøtte børnenes udvikling og læring, i hvilket omfang de udveksler erfaringer med det pædagogiske personale om barnets trivsel, udvikling og læring. Sammenlignende analyser af hhv. før- og eftermålingen af forældrebesvarelserne viser ingen nævneværdige statistisk signifikante ændringer i forældrenes oplevelse af forældresamarbejdet over perioden. Der viser sig en svag positiv tendens på flere spørgsmål men også udvalgte spørgsmål, hvor der viser sig en negativ signifikant ændring med få procentpoint, som ikke substantielt kan forklares.

I interviewene giver ledere og personale imidlertid udtryk for, at selve arbejdet med det didaktiske proceshjul har haft en indirekte afsmittende betydning for samarbejdet og dialogen med for-

ældrene. Dette kommer til udtryk ved, at ledere og personale oplever, at de er blevet bedre til at italesætte barnets læring og udbytte af aktiviteterne i dialogen med forældrene. Konkret fortæller en dagplejer eksempelvis, at kompetenceudviklingsskemaet har givet et systematisk afsæt for dagplejerens faglige budskaber, som de oplever giver en større faglig gennemslagskraft og overbevisning i dialogen med forældre: *"Vi har fået knager at hænge hverdagen op på. Selvom det er de samme ting, jeg gør, så har jeg nu et sprog for, hvad jeg gør"* (dagplejer). Andre fortæller, at de har fx hængt femugers-planen op, hvilket de oplever, har givet en større anledning til dialog med forældrene om barnets udvikling og læring i forhold til de aktiviteter, der igangsættes. Dette skyldes ifølge dagplejere, at det bliver konkret for forældrene, hvad der sker i barnets hverdag, og at intentionerne bag bliver tydeligere. I forlængelse heraf er der flere, som oplever, at nogle forældre i højere grad spørger til de pædagogiske aktiviteter, efter indsatsen i Fremtidens Dagtilbud er igangsat. Men dette er som nævnt ikke noget, der (endnu) sætter positive spor i den samlede undersøgelse af forældrenes vurdering af forældresamarbejdet.

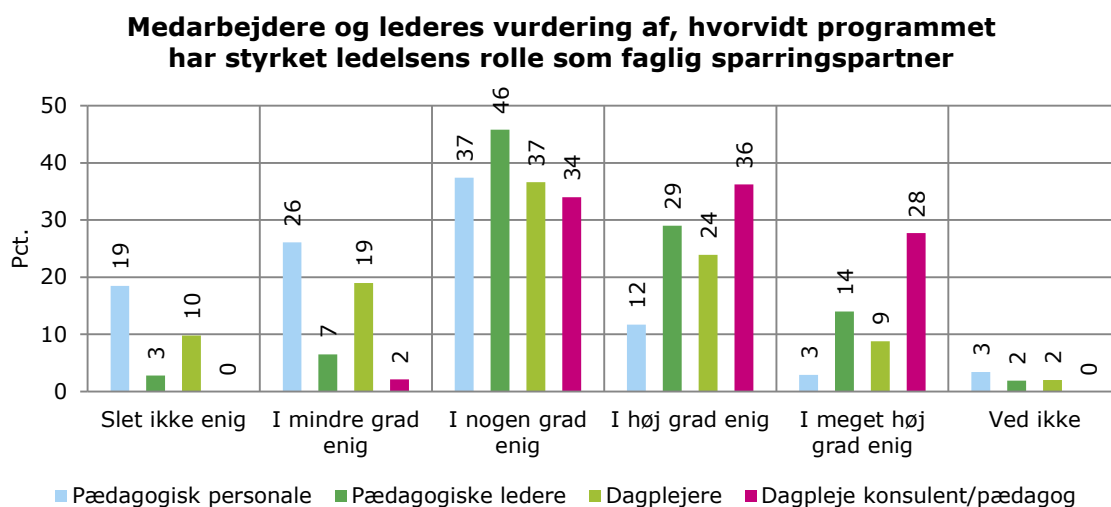
### 5.3.3 Ledelse som drivkraft

Endelig har et bærende element i BASIS- indsatsen været, at et professionelt og tydeligt lederskab er vigtigt for det målrettede pædagogiske arbejde. I Fremtidens Dagtilbud har ledelsens rolle været at etablere organisatoriske rammer for det målrettede pædagogiske arbejde, give faglig sparring og gå foran i udviklingen af det pædagogiske arbejde samt facilitere en styrket refleksions- og feedbackkultur i dagtilbuddet. Omdrejningspunktet for udviklingen af ledelsesrollen har været to kompetenceudviklingsdage i BASIS og løbende møder i tværinstitutionelle og tværkommunale kvalitetsnetværk to gange i kvartalet (i alt otte møder), som har været faciliteret af eksterne konsulenter. Deltagerne i netværksmøderne har været pædagogiske ledere i daginstitutionerne og dagplejepædagoger fra dagplejen samt i nogle tilfælde dagplejeledere.

Både de interviewede projektledere og ledere giver udtryk for, at BASIS-indsatsen har medvirket til at skabe tydeligere strukturer og rammer for den faglige ledelsesrolle. Nogle ledere oplever således, at indsatsen har været en støtte for deres lederopgaver, fordi rammerne for planlægning og refleksion har været givet på forhånd, og fordi indsatsen har givet det pædagogiske personale et fælles afsæt for at tilrettelægge det pædagogiske arbejde. En leder forklarer, hvordan arbejdet har givet muligheder for at udfolde sin ledelsesrolle på nye måder: *"Jeg har lettere ved at spørge undrende ind til praksis: 'Det du gør, hvordan matcher det de pædagogiske principper for interaktionen?' Det er lettere at være nysgerrig"* (pædagogisk leder).

At ledere med indsatsen har fået et stærkere afsæt for at 'komme tættere på' den pædagogisk faglige praksis kommer også til udtryk ved, at interviewede ledere fremhæver deres deltagelse på status- og evalueringsmøderne som betydningsfuldt. I Fremtidens Dagtilbud har der været lagt op til, at lederne, herunder dagplejepædagogerne, faciliterer alle eller nogle af møderne for at kvalificere drøftelserne af kvalitetsarbejdet og for at sikre, at de erfaringer, som blev høstet, undervejs blev omsat til fælles læring i institutionen og legestuen som helhed: *"Projektet har været en hjælpende hånd til at få noget gennemført, som ikke var let tidligere"* (pædagogisk leder).

Ledere og personale er blevet bedt om at vurdere, hvorvidt indsatsen i Fremtidens Dagtilbud har styrket ledelsens rolle som faglig sparringspartner. Som figuren nedenfor viser, så er der blandt de adspurgte pædagogiske ledere og dagplejepædagoger en tilkendegivelse af, at det i meget grad høj, i høj grad eller i nogen grad har haft betydning for rollen som sparringspartner. Også det pædagogiske personale vurderer, at indsatsen i et vist omfang har styrket deres leders rolle som sparringspartner (særligt dagplejere), men der er også en stor andel, som ikke oplever denne ændring i nævneværdig grad. Det tyder på, at ledernes oplevelse af egen rolle ikke alle steder træder lige så tydeligt frem for medarbejderne.

**Figur 25: Lederen rolle som faglig sparringspartner**

Note: Spørgsmålets formulering: "Arbejdet med indsatsen i Fremtidens Dagtilbud har styrket min faglige sparring med ... [min nærmeste leder/personalet/den enkelte dagplejer]".

Pædagogisk personale i vuggestuer og børnehaver, N = xx; Pædagogisk personale i dagplejen, N = xx; Pædagogiske ledere i vuggestuer og børnehaver, N = xx; Dagplejepædagoger/-konsulenter, N = xx.

#### *Brug af principper fra aktionslæring*

For at understøtte medarbejdernes faglige læring og udvikling har der været lagt op til, at deltagerne kunne arbejde med aktionslæring imellem statusmøder. Tilgangen lægger op til, at den enkelte medarbejder på baggrund af refleksion og drøftelser identificerer egne læringsmål og prøvehandlinger, der kan gennemføres i den daglige praksis. Erfaringerne fra projektet viser dog, at denne del af projektet har været vanskelig at gennemføre i praksis, hvilket formentlig skyldes, at der ikke har været tilstrækkelig undervisning og støtte til, at ledere og personale har været fagligt klædt på til dette arbejde.

#### **5.3.4 Centrale drivkræfter og barrierer for implementeringen af BASIS-indsatsen**

På baggrund af interviewene og spørgeskemaundersøgelsen kan vi udlede en række forskellige forhold, som projektledere, ledere og personale oplever, har medvirket til at fremme eller hæmme implementeringen af den samlede indsats. Disse forhold har således betydning for den måde, som institutioner og dagplejere har arbejdet med at omsætte en didaktisk ramme for de pædagogiske aktiviteter samt betydning for, hvor langt dagtilbuddene er kommet med implementeringen.

#### *Børnenes motivation og glæde ved aktiviteterne*

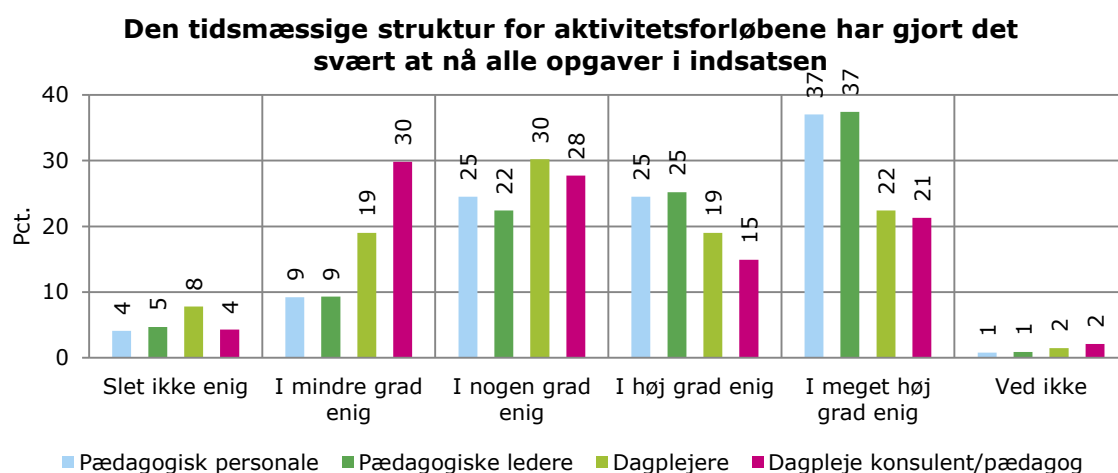
Først og fremmest har børnenes store lyst til at deltage i aktiviteterne ikke alene været et mærkbart udbytte, men også en væsentlig drivkraft for arbejdet. Det pædagogiske personale lægger stor vægt på, at dette har været en betydelig motivation – også i perioder hvor det har været vanskeligt at fastholde fokus og prioritere indsatsernes elementer. I opstartsfasen, hvor medarbejderne typisk vil være i tvivl om, hvorvidt en ny metode er gavnlig, har det været afgørende med hurtig og positiv respons fra børnene, hvilket har været med til at synliggøre værdien af tilgangen for det pædagogiske personale. Samtidig fortæller flere ledere, at man måske i forvejen har ønsket at arbejde mere med små grupper, men at deltagelse i programmet har været en nødvendig hjælp til at restrukturere husets aktiviteter, så det er muligt at arbejde med små grupper i hverdagen.

#### *Den tidsmæssige struktur for de pædagogiske forløb*

Interviewene viser en store forskellighed mellem dagtilbud i forhold til, i hvilken grad den faglige refleksion i personalegruppen har været mulig at prioritere i forbindelse med forberedelsen, planlægningen og evalueringen. En af de væsentligste barrierer for at styrke refleksionskulturen har

været strukturen for de pædagogiske femugers-forløb. Figuren nedenfor viser, at en stor andel, mellem 36-62 pct., i høj grad eller i meget høj grad er enige i, at den tidsmæssige struktur har gjort det svært at nå alle opgaver i indsatsen. Denne oplevelse er gældende på tværs af personale og ledere. Vi ser også, at ledere og personale i institutioner i højere grad er enige i udfordringen end dagplejere og dagplejepædagoger, hvilket skal ses i lyset af den større koordinering og organisering af indsatsen, som det kræver i daginstitutionerne.

**Figur 26: Tidsmæssig struktur for aktivitetsforløb og arbejdspress**



N = 617 (pædagogisk personale), 107 (pædagogiske ledere), 206 (dagplejere), 47 (dagplejekonsulenter/-pædagoger).

Spørgsmålsformulering: "Hvor enig er du i følgende udsagn? – Den tidsmæssige struktur for aktivitetsforløbene har gjort det svært at nå alle opgaver i indsatsen".

Flere ledere giver udtryk for, at det har været svært i praksis at finde tid til at evaluere, fordi evalueringen har foregået parallelt med, at et nyt forløb er blevet planlagt. En leder udtaler: *"Der har været et tidspres i projektet, og jeg kunne have ønsket en uge imellem forløbene."* Interviewede ledere peger på, at man herved mister vigtige erfaringer, da det pædagogiske personale er mere fokuseret på det næste forløb frem for at evaluere det foregående. Det pædagogiske personale peger også på, at de har følt sig presset af denne kadence uden pauser mellem aktiviteterne. Særligt i starten af projektet gav det udfordringer og uhensigtsmæssige arbejdsgange, hvor medarbejderne afholdt statusmøder fredag eftermiddag for at evaluere og planlægge aktiviteter til den kommende uge. Efterhånden er der fundet lokale løsninger, hvor planlægningen blev igangsat tidligere på ugen, fx ved at gennemføre aktiviteter med små grupper i starten af den femte uge. Disse lokale tilpasninger ændrer dog ikke ved det generelle ønske om at få en mellemtilgængelig uge til planlægning og evaluering.

#### *Organisatoriske rammer for kollegial refleksion*

Endvidere viser erfaringerne, at mødeplanlægning og mulighed for at prioritere tiden til refleksion har været en afgørende faktor for dagtilbuddenes udbytte af drøftelser om børnenes udgangspunkt, opfølgning på børnenes udvikling og tilrettelæggelsen af eget læringsmiljø. Dette hænger både sammen med den lokale ledelses prioritering af projektet og tilgangen samt de lokale rammebetingelser i øvrigt. Interviewene viser, at nogle dagtilbud har arbejdet med præmissen om, at fælles refleksion og planlægning "skulle implementeres i dagligdagens huller", mens andre har tilrettelagt denne del som en integreret del af det pædagogiske arbejde ved at bruge stuemøder og personalemøder. I forlængelse heraf peger nogle pædagoger endvidere på, at med en fuld bemanning kan planlægning, aktiviteter sammen med børnene og evaluering mv. gennemføres, men at dette er sårbart i forhold til sygdom og øvrige ændringer i bemanningen mv. Her viser interviewene også, at adaptiv ledelse med fingerspidsfølelse for, hvornår og under hvilke vilkår forløbene kan gennemføres – som planlagt, i justeret form eller slet ikke – har været en vigtig støtte for personalet.

Derudover har de organisatoriske rammer for kollegial refleksion været en helt særlig udfordring blandt dagplejerne. Planlægning og evaluering er typisk blevet gennemført som aftenmøder med deltagelse af dagplejepædagogen. Som en dagplejer udtrykker: *“Vi har haft svært ved at holde statusmøder. Det har været en stor udfordring at samle dagplejerne og børnene og få ro til at evaluere.”* Nogle steder er der fundet lokale løsninger ved, at man har tilført ekstra ressourcer til opgaverne og dermed skabt bedre rammer for kollegial faglig refleksion i dagplejen. En dagplejepædagog fortæller: *“Vi har understøttet evalueringen, så der både har været refleksion i lege-stuegruppen og med den enkelte dagplejer. Vi er enige om, at evaluering er en enorm vigtig del af programmet.”*

#### *Organisatorisk ledelse*

Som tidligere beskrevet har faglig pædagogisk ledelse været et bærende element i indsatsen. På baggrund af interviewene bliver det tydeligt, at en stærk organisatorisk ledelse også har været afgørende for at understøtte forandringer i praksis, særligt i institutionerne. På tværs af det interviewede personale tegner der sig et billede af, at organisatorisk ledelse handler om at sikre langsigtet planlægning af personaleresourcer, som understøtter de opgaver, det didaktiske proceshjul indebærer. Dvs. at den enkelte har råderum til at gennemfører aktiviteter i små grupper, uden at det skaber dårlig samvittighed over for kolleger, som eksempelvis har en større børne-gruppe. Det handler også om at understøtte fælles skemalægning af, hvornår de enkelte personer er sammen med hvilke børn, fordeling af fysiske rum i institutionen samt fleksibelt at revidere planer ved fx sygdom, så aktiviteter ikke nødvendigvis aflyses, men forløber på den bedst mulige måde, fx ved at to små grupper slås sammen, at aktiviteten ændres fra en udeaktivitet til en indeaktivitet mv. Interviewene viser eksempler på, at personalet i dagtilbud med mindre stærk organisatorisk ledelse oplever afprøvningen mere presset, og planlægningen som fastlåst med opmærksomheden rettet mod at udfylde skemaer i refleksionsværktøjer snarere end at anvende dem i den pædagogiske refleksion, som tidligere beskrevet.

Interviewene tegner endvidere et billede af, at det er meget forskelligt, hvilken støtte den enkelte leder har modtaget undervejs i afprøvningen. For det første har nogle ledere haft tæt sparring fra den kommunale projektleder og lederkolleger i kommunen. Andre ledere har stået alene med opgaven og har måttet udvikle egne løsninger og arbejdsplaner. For det andet har forskelle i ledelsestid og arbejdspresset naturligvis også udgjort rammebetingelser for, hvor stor en indsats den enkelte leder har kunnet levere i forhold til at støtte implementeringen.

#### *Personalets it-kompetencer*

På tværs af interview med både dagplejepædagoger, dagplejere og projektledere gives enstemmigt udtryk for, at de it-kompetencer, som indsatsen har forudsat, ikke har været til stede i dagplejen. Det gælder konkret brugen af digitale refleksionsværktøjer, brug af tablet og digital registrering af vurderinger af børnenes kompetencer. De manglende funktionelle it-færdigheder har grundlæggende været en stor barriere for dagplejerne – og for nogle næsten uoverkommelig, mens det for andre er en kompetence, som er opøvet trin-for-trin med arbejdet, men som i perioder har taget fokus fra det pædagogiske indhold. Det har således ikke været en del af indsatsen at introducere til brugen af en tablet. Enkelte giver også udtryk for, at de har haft udfordringer med tablets, som i længere perioder ikke har fungeret, som de skulle, hvilket sammen med de funktionelle udfordringer i brugen af it har betydet, at nogle dagplejere i starten valgte at skrive i hånden for derefter at føre det ind i den digitale platform. I flere kommuner betød det også, at opstarten blev brudt ned i mindre skridt frem for at planlægge og gennemføre et fuldt pædagogisk femugers-forløb.

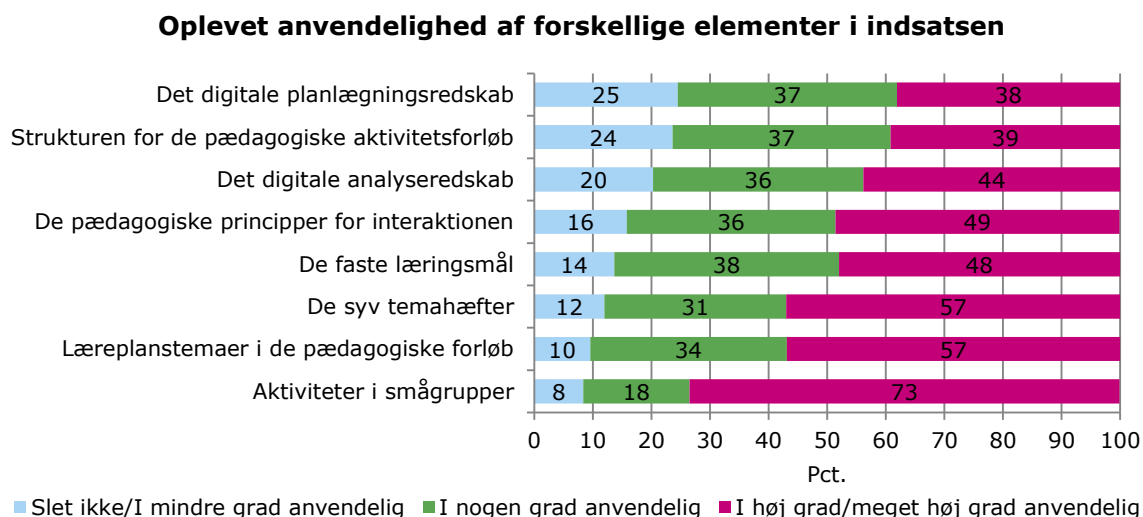
### **5.3.5 Oplevet udbytte af arbejdet med BASIS-indsatsen**

En række elementer har været bragt i spil i indsatsen for at understøtte en styrket didaktik og en styrket refleksionskultur i dagtilbuddene.



Flest ledere og personale oplever, at arbejdet med børn i små grupper har været anvendeligt i daginstitutionerne.

**Figur 27: Oplevet anvendelighed af centrale elementer i BASIS-indsatsen**



N = 617 (pædagogisk personale), 107 (pædagogiske ledere), 206 (dagplejere), 47 (dagpleje konsulenter/pædagoger). Svarkategorierne er på en fempunkts-likert-skala gående fra "Slet ikke anvendelig" til "I meget høj grad anvendelig". Spørgsmålsformulering: "I hvilken grad oplever du, at følgende elementer i indsatsen har været praktisk anvendelige i det pædagogiske arbejde: – De pædagogiske principper for interaktionen med barnet og børnegruppen (fx læringsstigen)? – De faste læringsmål, som I kunne vælge imellem? – Koblingen af læreplanstemaer i de pædagogiske forløb (læringstemaer og aktivitetstemaer)? – Det digitale planlægningsredskab til brug for planlægning af 5-ugers pædagogiske forløb? – De syv temahæfter om de pædagogiske læreplanstemaer? – Det digitale analyseredskab vedr. barnet og børnegruppen (kompetenceprofilen/spindelvævet)? – Strukturen for at forberede, planlægge, gennemføre og evaluere pædagogiske aktivitetsforløb? (kaldt det didaktiske proceshjul)?"

N = 617 (pædagogisk personale), 107 pædagogiske ledere)

Spørgsmålsformulering: "I hvilken grad oplever du, at følgende elementer i indsatsen har været praktisk anvendelige i det pædagogiske arbejde? – Aktiviteter i smågrupper?"

Dernæst vurderes temahæfterne og kombinationen af læreplanstemaer i pædagogiske forløb som de mest anvendelige elementer. Der er lidt færre ledere og personale, der finder det digitale analyseredskab og planlægningsredskabet anvendeligt, mens strukturen for de pædagogiske aktivitetsforløb som understøttende element vurderes som *slet ikke* eller *i mindre grad* praktisk anvendelig af ca. hver fjerde.

Elementerne kan dog ikke kun betragtes særskilt, fordi de, som analysen i tidligere afsnit viser, indgår i et tæt samspil og tilsammen udgør en model for et didaktisk tankesæt. I det følgende ser vi på ledere og personalets oplevelse af det samlede udbytte af arbejdet med BASIS-indsatsen.

Når vi ser på tværs af interviewene tegner der sig et billede af, at de interviewede ledere og personale særligt oplever et udbytte, som relaterer sig til 1) en højnet faglighed, 2) et øget kendskab til og nærvær med børnene, 3) et styrket samarbejde og refleksion i personalegruppen og 4) et øget fokus på børnenes udvikling og læring.

#### *Højnet faglighed*

På tværs af interviewede ledere og medarbejdere gives først og fremmest udtryk for en oplevelse af, at arbejdet med BASIS-indsatsen i forskellige grader har bidraget til at højne fagligheden i institutionen eller dagplejen. I beskrivelsen af, hvad der har styrket fagligheden, lægger mange vægt på, at særligt systematikken i det didaktiske proceshjul har givet personalet en klar ramme, der understøtter refleksionen over børnenes udvikling og udbytte. I tråd med dette tilføjer andre, at planlægningen har tilført større kvalitet i de pædagogiske aktiviteter. For nogle har kontinuer-

lig planlægning været en helt ny praksis. For andre har planlægning altid været en del af praksis, og her har den væsentligste forandring været, at indsatsens støtteredskaber har medvirket til at udvikle en *fælles* tilgang til forberedelse, planlægning og refleksion; dvs. på en måde, så alle har et fælles billede af, hvad det konkret indebærer i det daglige arbejde.

*"Tidligere mødte vi bare op, som vi var, men nu kræver vores arbejde forberedelse. Det vigtigste er, at vi kan få skruet dagligdagen sammen, så det giver mening for os, så vi ikke bare går fra børnene, men det at gå fra børnene faktisk ender med at give mere kvalitet. Projektet har været en øjenåbner for mange medarbejdere og er på den måde med til at ændre kulturen" (pædagogisk leder).*

Interviewene viser, at det i nogle institutioner har været en proces at arbejde på en ny måde og opleve værdien af arbejdet. Således fortæller bl.a. de pædagogiske ledere, at der i starten var en vis skepsis blandt noget af det pædagogiske personale og ledere i forhold til at gå fra et aktivitetsfokuseret til et læringsfokuseret arbejde, men gennem det didaktiske proceshjul er det med tiden blevet mere synligt, at personalet har fået redskaber til at bruge deres faglighed og sætte fagligheden i centrum.

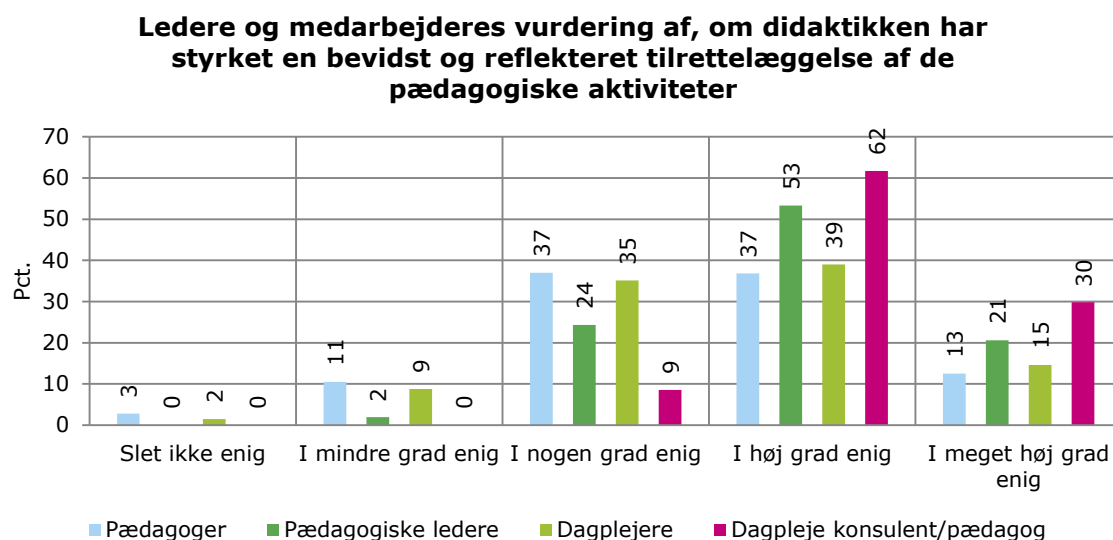
*"Det har givet en oplevelse af højnet faglighed. Det er tilfredsstillende fagligt. Jeg ved, at jeg har mandag morgen til at arbejde med det her" (pædagog).*

I institutioner og særligt i dagplejen fremhæves, at fagligheden er blevet mere tydelig, fordi indsatsen har bidraget til i højere grad at synliggøre, "hvorfors vi gør, som vi gør". Det skærpede fokus på de faglige argumenter for tilrettelæggelsen af praksis, oplever de pædagogiske ledere og dagplejepædagoger, har styrket den faglige stolthed. Samlet set vurderer interviewede projektledere, ledere og dagplejepædagoger, at de digitale refleksionsredskaber har været nødvendige i forhold til at understøtte den fælles tilgang og systematikken i de forskellige faser i det didaktiske proceshjul.

*"Man kunne dokumentere overfor forældre, hvad vi lavede – jeg er meget mere faglig" (dagplejer).*

*"Man informerer og fortæller ikke kun – men [fortæller] også hvorfor og fordi" (dagplejer).*

I spørgeskemaundersøgelsen er ledere og personale bredt blevet spurgt om, hvorvidt de vurderer, at arbejdet med en systematisk didaktik har styrket en bevidst og reflekteret tilrettelæggelse af de pædagogiske aktiviteter. Som figuren nedenfor viser, så er der mellem 2-14 pct., som i mindre grad eller slet ikke er enige i dette udbytte, 9-37 pct. som i nogen grad er enige, og 50-92 pct., som i høj grad eller i meget høj grad enige. Generelt vurderer de pædagogiske ledere (74 pct.) og dagplejepædagoger (92 pct.) betydningen af didaktikken højere grad end personalet, hvor godt 50 pct. vurderer, at didaktikken i høj eller i meget høj grad har styrket en reflekteret tilrettelæggelse af aktiviteterne. Dette skal ses i lyset af de forskellige tidligere beskrevne drivkræfter og barrierer for at kunne organisere, skabe tid og ikke mindst få ledelsesmæssig sparring til planlægning og refleksion.

**Figur 28: Ledere og medarbejderes vurdering af didaktikken i Fremtidens Dagtilbud**

Note: Pædagogisk personale i vuggestuer og børnehaver, N = 617; Pædagogisk personale i dagplejen, N = 207; Pædagogiske ledere i vuggestuer og børnehaver, N = 107; Dagplejepædagoger/-konsulenter, N = 47. Spørgsmålets formulering: "Arbejdet systematisk og målrettet pædagogisk didaktik har styrket en bevidst og reflekteret tilrettelæggelse af vores aktiviteter med børnene".

Interviewede ledere og personale lægger også vægt på, at arbejdet har skabt et fælles pædagogisk sprog om arbejde i institutionen/dagplejen og et fælles udgangspunkt for at arbejde med børnenes læring. Dette gør ifølge nogle ledere, at det bliver nemmere for det pædagogiske personale at byde ind.

#### *Styrket kendskab til og nærvær med børnene*

Et andet udbytte af indsatsen, som interviewene bredt set peger på, er, at personalet oplever, at de har fået et bedre kendskab til børnene og et større indblik i det enkelte barns kompetencer og behov. Dette er ifølge ledere og personalet opnået gennem kompetenceprofilen, de løbende refleksionsnoter med fokus på barnets deltagelse og særdeleshed igennem aktiviteter i små grupper. Baggrunden er, at planlægningen af aktiviteter opleves at skabe rum for et større fokus på interaktionen med børnene, fordi tilrettelæggelsen af aktiviteten har været på plads på forhånd. Derudover tyder det på, at der i institutionerne har været stor respekt om tiden i små grupper, hvilket har skabt færre praktiske forstyrrelser og større fordybelse og dermed har styrket nærværet mellem børn og det pædagogiske personale. "Vi kan være nærærende og give fuldt fokus. Vi får set børnene på en ny måde" (pædagog). Endelig peger ledere og det pædagogiske personale også på, at de små grupper ikke kun skaber mulighed for stærkere relationer mellem personale og børn, men også skaber en øget fællesskabsfølelse blandt børnene. Grundet disse erfaringer er det ifølge nogle ledere blevet mere legitimt i deres institution at arbejde med forskellige gruppestørrelser afhængigt af fokus og behov.

#### *Øget fokus på børnenes udvikling og læring*

Som allerede nævnt oplever flere af de interviewede ledere og det pædagogiske personale med projektet en bevægelse fra aktivitetsfokus (hvordan gik aktiviteten?) til et fokus på børnenes udvikling og læring (hvad var børnenes respons, hvordan lykkes vi med at understøtte børnene?).

"Man har set det virker, og det er selvforstærkende. Det er barnet og fagligheden, som er i centrum (...)" (pædagog).

En leder forklarer, at tankegangen er blevet vendt om. Før lavede man en aktivitet og overvejede derefter målet, hvor man nu i højere grad udvikler aktiviteter, som understøtter den ønskede

udvikling for børnene. Endelig peger nogle ledere på, at indsatsen har medvirket til, at der i højere grad end tidligere tænkes mere i sammenhænge, og hvordan dagen og aktiviteter kan bindes sammen. De oplever her, at de opstillede fælles mål har været vigtige for at kunne styrke sammenhængen mellem aktiviteter. I forlængelse heraf fremhæver projektledere på samme vis, at de oplever, at børnenes læring og de pædagogiske intentioner med aktiviteterne er kommet mere i fokus, hvilket de finder, har kvalificeret overvejelser om proceskvaliteten i læringsmiljøet. Det gælder særligt interaktionen mellem børn og det pædagogiske personale, fordi læringsmiljøet i nogle dagtilbud primært har været italesat som det fysiske læringsmiljø alene.

#### *Styrket samarbejde og refleksion*

Endelig tyder spørgeskemaundersøgelsen og de kvalitative interview på, at de dagtilbud, der er lykkedes med at implementere en systematisk didaktisk ramme, oplever, at indsatsen har haft en positiv betydning for samarbejdet i hhv. daginstitutionen og i legestuen som kollegialt fællesskab. Særligt interviewede pædagogiske ledere peger på, at planlægningen er blevet en mere samskabende proces mellem alle i personalegruppen. Den fælles struktur for planlægningen og gennemførelsen af aktivitetsforløb har i nogle institutioner bragt stuer/grupper tættere på hinanden og skabt en øget dialog, gensidig inspiration og udveksling af ideer, samtidig med at den enkelte medarbejder har fået et større ansvar i forhold til planlægningen.

Ledere forklarer i forlængelse heraf, at der er skabt et større engagement, fordi personalet i denne proces føler sig hørt og inddraget i planlægningen, og fordi målene for det pædagogiske arbejde er blevet mere tydelige.

Endelig er det væsentligt at nævne, at samarbejdet om indsatsen, og som led heri det fælles sprog, ligeledes for flere har påvirket, hvad der tales om på eksisterende stuemøder/gruppemøder og personalemøder. Det kommer ifølge det pædagogiske personale til udtryk ved, at møderne har bevæget sig fra et fokus på primært koordinering af praktiske forhold i hverdagen til i højere grad at omhandle håndtering og drøftelser af det pædagogisk-faglige forhold i praksis.

### 5.3.6 Indsats for digitale lærerprocesser

Indsatsen for digitale læreprocesser er afprøvet i børnehaver og i integrerede institutioner med deltagelse af børn i 3 til 6-årsalderen. De bærende elementer i indsatsen er:

- At planlægge, gennemføre og evaluere minimum én pædagogisk aktivitet med inddragelse af **it og digitale læreprocesser** om ugen af ca. en times varighed. Aktiviteten gennemføres for børnegrupper af **10 til 20 børn med min. en personale pr. 10 børn**
- At anvende digitale redskaber (apps), som særligt understøtter læringsområder inden for læringstemaerne: **sproglig udvikling og naturfænomener**, og som indbyder børnene til at være skabende og kreative.
- Løbende at have fokus på, hvordan digitale læringsredskaber kan integreres i **andre sammenhænge** i dagtilbuddets hverdag.

Interviewene viser, at de medvirkende daginstitutioner har taget positivt imod indsatsen og de anvendte apps. Pædagogiske personaler og ledere peger på, at it-delen har været en inspiration og start på noget mere. En leder forklarer: *"Det har helt sikkert været med til fremme vores forståelse af vigtigheden af at kunne arbejde pædagogisk med disse virkemidler"*.

Både ledere og medarbejdere vurderer, at brugen af funktionelle apps har medvirket til at styrke den pædagogiske bevidsthed om digitale læreprocesser, hvor børnene er aktive og skabende. En leder udtaler, at *"principperne har været alfa-omega, ellers ville iPads være brugt som underholdning – fordi det er nemmest"*, ligesom en anden udtaler, at *"iPad er blevet et læringsredskab frem for et under-*

#### **De anvendte apps:**

Book Creator  
iMotion/Timelapse  
iMovie  
Paper 53 og Drawing Pad  
Puppet Pals  
Fotohuskespillet

*holdningsredskab*". Det er på den måde erfaringen, at indholdet i indsatsen vurderes som fagligt relevant og understøttende en udvikling, hvor barnet aktivt interagerer med de digitale redskaber og skaber eget indhold.

- *"Personalet er blevet mere forpligtet til at bruge iPads mere i den pædagogiske praksis"*
- *"Flere medarbejdere er blevet mere fortrolige med it"*
- *"Jeg tror ikke, vi har kommet så langt i forhold til at anvende it, hvis vi ikke havde været med i Fremtidens Dagtilbud"*
- *"Vi er blevet meget mere bevidste"*
- *"iPad skal ikke være en barnepige – det er en vigtig kobling, at den skal bruges i interaktionen."*

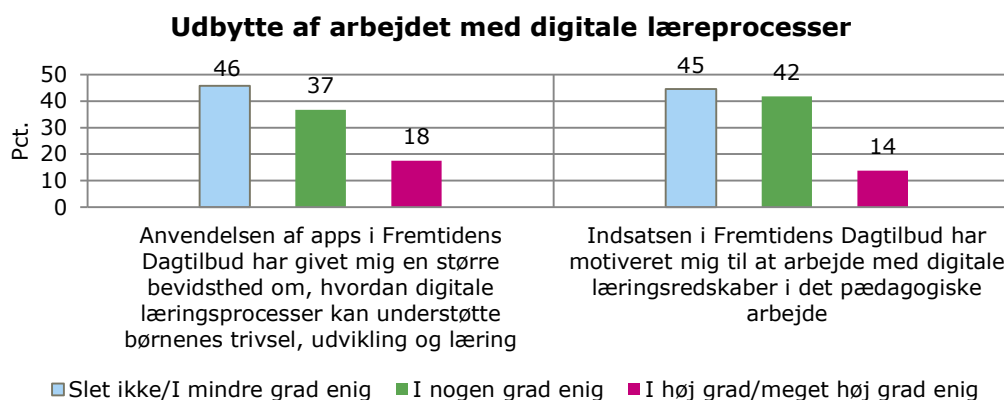
Det fremgår dog også af de gennemførte interview, at indsatsen for digitale læreprocesser er den del af Fremtidens Dagtilbud, der har haft den laveste implementering og anvendelse i praksis.

Ser vi på antallet af gennemførte aktivitetsforløb baseret på korte refleksionsnoter, som pædagogiske personaler har udfyldt efter it-aktivitet i børnegruppen, bekræftes det billede som interviewene tegner. På baggrund af noterne har vi udregnet, hvor mange aktivitetsforløb med inddragelse af it og digitale læringsprocesser dagtilbuddene i gennemsnit har gennemført. Dette kan dels sammenholdes med intentionerne om en ugentlig aktivitet, dels benyttes til at udregne antallet af aktiviteter, det enkelte barn har deltaget i.

Dagtilbuddene skulle gennemføre mindst én pædagogisk aktivitet med inddragelse af it og digitale læreprocesser i storgruppen om ugen, dvs. som minimum 15 forløb pr. halve år. Der var 100 dagtilbud i kondition 1, 2, 3, og 4, som skulle arbejde med indsatsen for digitale læreprocesser. Der er gennemsnitligt gennemført 8 aktivitetsforløb ( $SD= 5,0$ ) svarende til 50 pct. af det forventede antal aktiviteter. Der er ikke stor variation mht. det gennemsnitlige antal gennemførte aktiviteter på tværs af indsatsgrupper. Hvis vi ser på, hvor mange aktivitetsforløb med inddragelse af it og digitale læringsprocesser det enkelte barn gennemsnitligt har deltaget i, er dette 6 aktivitetsforløb ( $SD= 5,9$ ) svarende til knapt 80 pct. af alle gennemførte forløb. I forhold til det oprindelige mål svarer dette til knap halvdelen af de intenderede forløb (15 forløb). Spredningen for individuelle børn er markant (fra 0 til 34 aktiviteter).

Både ledere og medarbejdere peger først og fremmest på, at implementeringen af BASIS-indsatsen havde været en krævende proces, hvorfor der har været en tendens til at nedprioritere arbejdet med digitale læreprocesser. Derfor har afprøvningen mange steder været afhængig af lokale ildsjæle blandt medarbejderne, der var særligt motiverede eller måske havde særlige kvalifikationer og forudsætninger for arbejdet med it. *"Vi har været meget afhængige af, at der er nogle personer (ledere eller medarbejdere), der brænder for det, kan det og vil det. Det kan være personbåret. Fremtidens Dagtilbud har gjort, at alle skulle snuse til det, og det gør, at alle kan lidt og nogle kan meget"*. Konsekvensen har været, at man mange steder ikke har gennemført indsatsen systematisk, men i stedet har benyttet udvalgte elementer, og samtidig ikke har givet nok opmærksomhed til den fælles planlægning, gennemførelse og evaluering af forløbene.

Dette afspejler sig også i den gennemførte spørgeskemaundersøgelse blandt ledere og medarbejdere. Her svarer kun 14-18 pct. af det pædagogiske personale, at de har fået større **bevidsthed** om digitale læreprocesser eller er blevet **motiveret** til at arbejde med digitale redskaber.

**Figur 29: Fremtidens Dagtilbud og digitalisering**

N= 434 (pædagogisk personale), 76 (pædagogiske ledere)

Spørgsmålsformulering: "Hvor enig er du i følgende udsagn? – Anvendelsen af apps i Fremtidens Dagtilbud har givet mig en større bevidsthed om, hvordan digitale læringsprocesser kan understøtte børnenes trivsel, udvikling og læring. – Indsatsen i Fremtidens Dagtilbud har motiveret mig til at arbejde med digitale læringsredskaber i det pædagogiske arbejde".

I de gennemførte interview peger nogle medarbejdere på, at det pædagogiske personale har ringere faglige forudsætninger for at arbejde med digitale læreprocesser sammenlignet med de bærende elementer i BASIS-indsatsen. Som en medarbejder udtaler: "Måske har det været, fordi vi ikke er 'digitale indfødte'". Dette kunne indikere, at den lave implementeringsgrad både forklares af lav motivation og/eller prioritering samt kompetencemæssige barrierer blandt personalet.

Ser man mere konkret på erfaringerne med at gennemføre digitale læringsaktiviteter, er det en gennemgående vurdering, at gruppestørrelsen har stor betydning for udbyttet af arbejdet. Det kan lade sig gøre at organisere grupper på over 10 børn, men generelt påpeges det, at børnegrupper under 10 børn er at foretrække. Nogle steder har man valgt at gennemføre de digitale læringsaktiviteter i de samme børnegrupper på seks børn, som anvendes i BASIS-indsatsen. Dette stillede dog krav om, at man havde ekstra iPads ud over de inkluderede i Fremtidens Dagtilbud.

Evalueringen indikerer også, at man flere steder ikke er lykkedes med at integrere processerne mellem BASIS-indsatsen og BASIS-IT. Nogle medarbejdere udtrykker således:

- "Det er svært at understøtte læringsmål, når det er to forskellige steder"
- "Det havde været bedre, hvis det var tænkt mere sammen, så der ikke skal planlægges to forskellige steder"
- "Åh, vi har også it, vi skal planlægge – det er ikke kommet helt så naturligt som BASIS."

### 5.3.7 Indsatsen for et udvidet forældresamarbejde – BASIS + Forældre

Indsatsen for et udvidet forældresamarbejde supplerer arbejdet med det didaktiske proceshjul ved, at personalet i de enkelte faser samarbejder med forældrene om at skabe et sammenhængende læringsmiljø mellem dagtilbud og hjem for børn, som viser tidlige tegn på hindringer for deres trivsel. Pædagogisk personale i daginstitutioner/dagplejere har således i fællesskab med forældrene tilrettelagt et forløb, hvor aktiviteter med barnet i en lille gruppe i dagtilbuddet bliver suppleret af aktiviteter og fokuspunkter, som støtter barnet i hjemmet. Et forløb i udvidet forældresamarbejde svarer til fem uger, dvs. hvis et barn indgår i udvidet forældresamarbejde i hele den 15-ugers-periode, hvor dagtilbuddet arbejder med indsatsen, har barn og forældrene deltaet i tre forløb.

### **Omfanget af indsatsens gennemførelse**

På baggrund af interviewede projektledere, pædagogiske ledere og dagplejepædagogers tilbagemeldinger tegner der sig et billede af, at det er meget forskelligt, i hvilket omfang dagtilbuddene i de forskellige kommuner har arbejdet med indsatsen. Nogle har stort set ikke arbejdet med implementeringen, mens andre har brugt indsatsen til at udvikle en fælles tilgang til dialogen med forældrene og måder, hvorpå det pædagogiske personale på en inddragende måde kan guide og vejlede forældre i at støtte barnet.

Ser vi på de refleksionsnoter, som personalet har udfyldt efter hvert gennemført samarbejdsforløb, herunder markeringen af om forældre og barn har deltaget i aktiviteten, bekræftes billedet af, at det er et begrænset antal børn og forældre, som har været involveret i indsatsen. Ud fra informationen i refleksionsnoterne har vi udregnet, hvor mange aktivitetsforløb dagtilbuddene i gennemsnit har gennemført, og hvor mange aktiviteter de enkelte forældre og børn har deltaget i. Der var 172 dagtilbud, som skulle arbejde med forældreindsatsen (alle dagtilbud i kondition 1, 2, 3 og 4). Dagtilbuddene skulle selv identificere børn med behov for at indgå i udvidet forældre-samarbejde med afsæt i analyseredskabet og den samlede situationsanalyse, dvs. at der ikke var et bestemt antal børn, der skulle deltage. Der er i gennemsnit blevet gennemført syv aktivitetsforløb (a fem uger) pr. dagtilbud. Det enkelte forældrepar og barn har i gennemsnit deltaget i to aktivitetsforløb a fem uger ( $SD = 0,7$ ) svarende til 67 pct. af alle gennemførte forløb. Spredningen for individuelle familier og børn er fra 1-3 aktivitetsforløb.

Forklaringen på det begrænsede antal forløb skal, ifølge interviewede ledere, hovedsageligt findes i, at det har været vanskeligt at finde tiden til individuelle samarbejdsforløb både i daginstitutioner og dagplejen, om end det tyder på, at dagplejen har haft nemmere ved at tænke samtaler og opfølgende dialog ind i hverdagen, fordi de i forvejen taler med de samme forældre hver dag. Ledere og personale bifalder fokus på forældresamarbejdet, men lægger vægt på, at det kræver mere tid, hvis det skal gennemføres tilrettelagt og overvejet. *"Det er et godt redskab, men vi har ikke fået det gjort [...]. Men vi bruger principperne [for dialogen] i det udvidede forældresamarbejde i dagligdagen. Det kan man også bruge i garderobemøder"*. Det grundlæggende tankesæt om at skabe et fælles fokus med forældrene er således noget, som nogle daginstitutioner søger at gøre gennem den generelle dialog med forældrene. Det tyder desuden på, at indsatsen er anvendt som en 'øvebane', hvor man har brugt udvalgte forløb med forældre til at give den enkelte dagplejer eller pædagog erfaringer med at arbejde med et systematisk fokus på motivation og inddragelse af forældre om fælles mål for barnet. *"Det er vigtigt, at der ikke er for mange forældre med i indsatsen, da det tager tid. Det ville have været hæmmende, hvis vi havde udpeget for mange børn fra starten – hellere lidt, men godt"* (pædagogisk leder).

At dømme ud fra interviewene har der ikke været tale om fuld implementering af indsatsen. Blandt øvrige barrierer for at arbejde med indsatsen nævner enkelte ledere, at de oplever en vis berøringsangst i forhold til at tale med forældre om barnets udsathed, mens andre nævner, at det er svært at engagere forældrene. I lyset heraf bygger de følgende afsnit på erfaringer fra dagplejere og daginstitutioner, som i større eller mindre omfang reelt har afprøvet samarbejdsforløb med forældre i tråd med den indsats, som er beskrevet i Fremtidens Dagtilbud.

### **Identificering af børn i udsatte positioner**

Børn i udsatte positioner forstås i Fremtidens Dagtilbud bredt og handler om tidlige tegn på hindringer for trivsel, udvikling og læring inden for de læringsområder, dagtilbuddene arbejder med i børnegrupperne. Det indebærer også hindringer for aktiv deltagelse og inklusion i børnefællesskabet i dagtilbuddet. Det kan eksempelvis handle om barnets sproglige udvikling, barnets almenne, kognitive eller kreative kompetencer eller om barnets alsidige personlige eller socioemotionelle udvikling.

Interviewene viser, at brugen af termen 'børn i udsatte positioner' som en gruppe af børn, der støttes inden for dagtilbuddets rammer, i nogle dagtilbud har taget lang tid at oversætte til egen

kontekst, fordi børn i udsatte positioner ofte bruges om børn, der får støtte i regi af familieafdelingen. Ledere og dagplejepædagoger lægger vægt på to grunde til, at det har taget lang tid at identificere de børn, som kunne have glæde af et udvidet forældresamarbejde. For det første kommer børn med sværere vanskeligheder ofte til at fylde meget i dagtilbuddets praksis, hvorfor det kræver ekstra opmærksomhed at sætte fokus på børn med tidlige tegn på hindringer for trivsel. Derudover oplever lederne, at målgruppen for det udvidede forældresamarbejde må ses i relation til daginstitutionens samlede profil, fordi denne er medbestemmende for, hvilke problemstillinger der bliver opfattet som sværere eller lettere. Samlet set peges der på, at indsatsen bliver tidligt forebyggende, fordi det handler om de børn, som endnu ikke får ekstern støtte, men som har brug for et ekstra løft i dagtilbuddet i en kortere eller længere periode. At der ikke har været udpeget specifikke karakteristika for udsatte børn på forhånd har således givet anledning til lokale drøftelser af indsatsens målgruppe, men samtidig også kostet megen opmærksomhed på bekostning af indsatsens gennemførelse.

Der har i programmet været lagt op til, at personalet som en del af forberedelsesfasen skulle bruge analyseredskabet til vurdering af børnenes kompetencer og den samlede situationsanalyse hvert halve år (BASIS) til at identificere børn med behov for et udvidet forældresamarbejde. Interviewede personale, som har brugt analyseredskabet til dette formål, oplever, at det har været et brugbart afsæt for både den kollegiale dialog og i dialogen med forældrene om barnets styrker og udfordringer. Tilsvarende giver interviewede forældre udtryk for, at visualiseringen af barnets kompetenceprofil har kunnet bruges til at anlægge et fokus for, hvor barnet har behov for støtte. Nogle blandt det pædagogiske personale har dog savnet, at forældrene laver deres egen vurdering af barnets kompetencer med samme redskab, så forældrenes perspektiv på den måde kommer med helt fra starten.

Det interviewede pædagogiske personale lægger vægt på, at der er tale om, hvad de betegner som mindre udfordringer for de børn, hvis forældre har indgået i et udvidet forældresamarbejde, eftersom den forebyggende indsats ligger i at støtte netop disse børn. Blandt de eksempler, som både personale og forældre har erfaringer med, nævnes typiske sproglige vanskeligheder, koncentrationsbesvær, udfordringer med at lytte til andre, herunder forstå sociale spilleregler, motoriske udfordringer samt enkelte eksempler på kommende skolestartere, hvor man har øvet barnets tegneteknik. Følgende er eksempler på fokuspunkter, som har suppleret aktivitetsforløbene i de små grupper i dagtilbuddet, og som forældre i nogle dagtilbud har søgt at tænke ind i dagligdagen i det familiebaserede samvær:

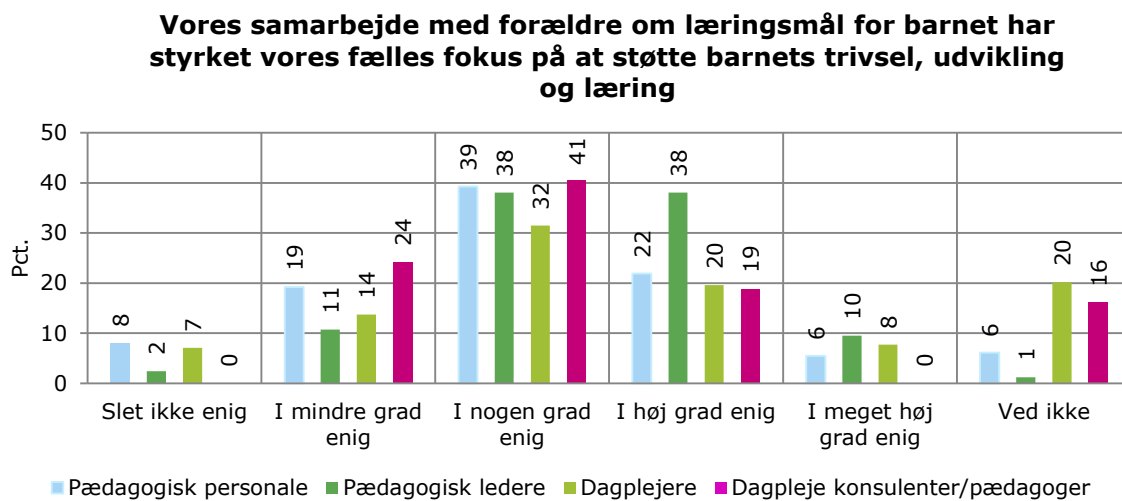
- En dagplejer og forældrene havde aftalt at synge de sammen sange samt dele og læse de samme bøger i forhold til at støtte en dreng, som havde brug for at styrke sit sprogbrug.
- En forælder skulle tale om former og farver på gåturen hjem fra børnehaven (huset er firkantet og rødt mv.) for at styrke drengens kompetencer til at fortælle og beskrive, hvad han så.
- En familie skulle under aftensmaden have fokus på at tale om, hvad der var sket i løbet af dagen og derigennem motivere barnet til at tale mere – bl.a. ved at forældrene fortalte om, hvad de havde lavet.
- Når forældrene i forvejen spillede spil, skulle de have opmærksomhed på, at søsteren godt måtte vinde for at hjælpe barnet i sociale spilleregler i leg og aktiviteter.

### **Fælles læringsmål for barnets udvikling**

Som en del af indsatsen har dagplejer/pædagog skullet mødes til et indledende møde for at tale om forældrenes perspektiver på barnets behov og på den baggrund finde frem til fælles mål og tegn på barnets positive udvikling de efterfølgende fem uger. Ledere fortæller, at det har været afgørende, at man fastholder fokus på helt tydelige og enkle læringsmål. Dette understøtter et fokuseret samarbejde, som gør samarbejdet mere konstruktivt og struktureret, fordi der arbejdes i små skridt frem for at gribe om hele barnets trivsel på en gang. Personale og ledere er i spørgeskemaundersøgelsen blevet spurgt om, hvorvidt samarbejdet med forældre om læringsmål for barnet har styrket det fælles fokus på at støtte barnets trivsel udvikling og læring.



**Figur 30: Personalets samarbejde med forældre om fælles læringsmål**



N= 489 (pædagogisk personale), 84 (pædagogiske ledere), 168 (dagplejere), 37 (dagplejekonsulenter/-pædagoger).  
 Spørgsmålsformulering: "Hvor enig er du i følgende udsagn? – Vores samarbejde med forældre om læringsmål for barnet har styrket vores fælles fokus på at støtte barnets trivsel, udvikling og læring."

Vi ved ikke, hvor mange af de adspurgte ledere og personale i dagtilbud der reelt har tilrettelagt forløb sammen med forældre, hvorfor svarene i figuren ovenfor kan dække over manglende erfaringer med indsatsen. Set i lyset af de begrænsede forløb, som vi tidligere beskrev, der gennemsnitligt er gennemført, er der imidlertid 28 pct. af det pædagogiske personale og dagplejere, som i høj eller meget høj grad vurderer, at læringsmål har styrket det fælles fokus på at støtte barnet. Dertil kommer en stor midtergruppe, hvor 31-39 pct. i nogen grad oplever dette, og 14-19 pct. som i mindre grad ser betydningen af læringsmålene.

Projektlederne oplever, at det har haft stor positiv betydning for børnenes udvikling, når det pædagogiske personale og forældrene har fokus på fælles udpegede mål for barnet: *"Læringsmålene bliver det fælles tredje"* (projektleder). På samme vis oplever det pædagogiske personale, at opstillingen af læringsmål giver en gensidig forpligtelse i at støtte barnets udvikling.

Det har været et vigtigt afsæt for indsatsen at arbejde med 'de små skridts metode' for at gøre det overskueligt både for barn og forældre. Interviewene efterlader indtrykket af, at det har været vigtigt for personalet at holde fast i de små succeser, og de samtidig har gjort en dyd ud af at afgrænse fokus, så det blev mest muligt overkommeligt for forældrene – også i de tilfælde, hvor forældrene 'har fyldt på' og været meget ambitiøse om aktiviteterne i hjemmet: *"Det skal gøres helt enkelt – at vi tager fat i, hvad de [forældrene] byder ind med, er vigtigt – og så kan fagpersonen supplere med ideer til, hvad de kan gøre. Jeg spørger fx ind: 'Hvordan gør I, når I dækker bord?' Og derefter guider jeg forældrene i, hvordan de kan supplere og hvorfor"* (pædagogisk personale).

Endelig skal det nævnes, at nogle daginstitutioner har valgt at formalisere aftaler med underskrifter fra både dagtilbud og forældre. *"Der er en helt anden forpligtelse for både os og forældrene, når der er et stykke papir. Forskellen er, at du selv har siddet med forældrene. Og forældrene har også et større ejerskab, fordi de har siddet og skrevet under. [...] Det rykkede altså virkelig"* (pædagogisk leder).

**Opfølgning og fælles refleksion med forældrene**

Som led i indsatsen har der udover det indledende møde været lagt op til opfølgning og refleksion mellem forældre og personale gennem korte samtaler i fx hente- og bringesituationer i løbet af de fem uger, som et samarbejdsforløb varer. Endelig har det været hensigten, at forældre og personale holder en status- og evalueringssdialog ved afslutningen af femugers-forløbet.

De understøttende redskaber, herunder et digitalt planlægningsværktøj for samarbejdet og dialogrammer til at støtte fokus og indhold på møder, opleves gode og brugbare til at sætte fokus på forældrenes positive erfaringer og følge op på konkrete tegn på barnets udvikling: *"Når man begynder med det positive først, så åbner forældrene sig"* (pædagog). Nogle dagtilbud har også brugt videooptagelser fra situationer med barnet i dagtilbuddet til at bygge bro i dialogen på status- og evalueringsmøder. Erfaringerne er, at videoklip er gode til at vise fremskridt for forældrene, som er tvivlsomme om barnets udvikling, og vise, hvad der skal til, for at rykke barnet i en positiv retning. Nogle ledere og dagplejepædagoger peger på, at forældrene i forbindelse med de systematiske evalueringdialoger i høj grad kan få blik for, hvor stor en forskel en lille indsats kan gøre. Derudover nævner flere også, at selvom evalueringen er givtig, så har det også været en udfordring at finde tiden til statusdialogerne.

### **En motiverende og ressourcebaseret tilgang**

En del af kompetenceudviklingen i det udvidede forældresamarbejde har omhandlet motiverende teknikker til at inddrage forældrene ligeværdigt, at tage afsæt i forældrenes perspektiver i samarbejdet samt sætte fokus på betydningen af forældrenes rolle for barnets udvikling i det daglige, uanset forældrenes forudsætninger.

Projektlederne oplever, at der i de dagtilbud, som har arbejdet med udvalgte forløb, er sket ændringer i måden at gå til en forældresamtale på, fordi de ser et øget fokus på forældrenes ressourcer i forhold til barnets læring og udvikling og på den motiverende samtale med forældrene. Her oplever projektlederne, at strategier og teknikker har været frugtbare for udviklingen af forældresamarbejdet. Mere konkret peger nogle ledere på, at den motiverende tilgang til forældresamarbejdet i nogle dagtilbud har givet en erkendelse af, at man ikke nødvendigvis er vant til at lytte til forældres hensigter og forslag, men utilsigtet kommer til primært at fortælle forældrene, hvad der er barnets behov, og hvordan der bør sættes ind med støtte:

*"Før var det meget os, der sagde og fortalte. Nu byder vi forældrene mere ind. Det er pludselig et andet fokus for forældrene"* (pædagogisk leder). Tilsvarende forklarer en pædagog den ændrede tilgang på følgende måde: *"Jeg har arbejdet med at gøre forældrene opmærksomme på, at jeg ikke sidder med løsningen – det er en løsning, vi må finde samme"* (pædagog).

Samtidig peger projektledere og ledere også på, at det for nogen har været svært at bringe motiverende teknikker i spil i praksis. I kompetenceudviklingen er ledere og personale primært blevet introduceret til teknikker og samtalemodel, men har haft begrænset mulighed for øvelse i teknikker. Det at omsætte indsatsen i praksis, få feedback på evnen til at bruge teknikker har således været dagsinstitutionens og dagplejens ansvar. Der er i evalueringen ikke fulgt op på, i hvilket omfang den motiverende tilgang og teknikker reelt er anvendt som en del af det udvidede forældresamarbejde.

### **Det oplevede udbytte af indsatsen for det udvidede forældresamarbejde**

Når vi ser på udbyttet af det udvidede forældresamarbejde, skal det ses i lyset af de helt indledende erfaringer, som udvalgte daginstitutioner og dagplejen har gjort sig.

Samlet set giver projektlederne udtryk for, at det har været hjælpsomt med en struktureret ramme for samarbejdet, som bygger videre på det individuelle samarbejde, som dagtilbuddene allerede har i større eller mindre omfang med udvalgte forældre. På tværs af interview med dagplejere og pædagogisk personale i daginstitutioner går følgende erfaringer igen i de gennemførte interview på tværs af institutioner og dagplejen:

- Der peges på en oplevelse af, at små fokuspunkter rykker barnets udvikling i en positiv retning – at der skal meget lidt til, for at et fælles fokus mellem personale og forældre giver barnet et ekstra rygstød: *"Små skridt giver store successer"* (pædagog).

- Den tætte dialog og konkretiseringen af fælles mål og fælles fokuspunkter/aktiviteter i hhv. dagtilbud og hjem bygger bro mellem dagtilbud og hjem og skaber et fælles sprog om barnets behov og udvikling: *“Det bliver mere en fælles opgave [at støtte barnet]” (dagplejer).*
- Det er vigtigt at afgrænse fokus til små afgrænsede fokuspunkter. At bearbejde de små ting med forældrene giver samtidig mod på at tage fat på eventuelle større udfordringer.
- Både interviewede forældre og personale oplever, at indsatsen har gjort samarbejdet stærkere. For forældrene handler det om, at de oplever, de har fået en større forståelse af, hvad der sker i dagtilbuddet.
- Personale og forældre oplever, at indsatsen kan medvirke til at gøre forældrene opmærksomme på, hvordan de kan støtte deres barn bedst muligt, hvis der er hindringer for barnets trivsel og udvikling.

Blandt nogle af de mest centrale barrierer for samarbejdet peger personale og ledere på, at det på grund af tiden har været svært at følge samarbejdet ordentligt til dørs. Det har været en udfordring i nogle forløb at understøtte, at forældrene prioriterer og er vedholdende i samarbejdet. Der peges på, at det kræver længere tid og et vedvarende fokus at inddrage forældre med få ressourcer, fordi ressourcerne har betydning for motivationen til at samarbejde. Det at gøre indsatsen håndgribelig og enkel kræver således mere i samarbejdet med nogle forældre end andre, mens nogle dagplejere ikke oplever, det er muligt at inddrage denne gruppe af forældre.

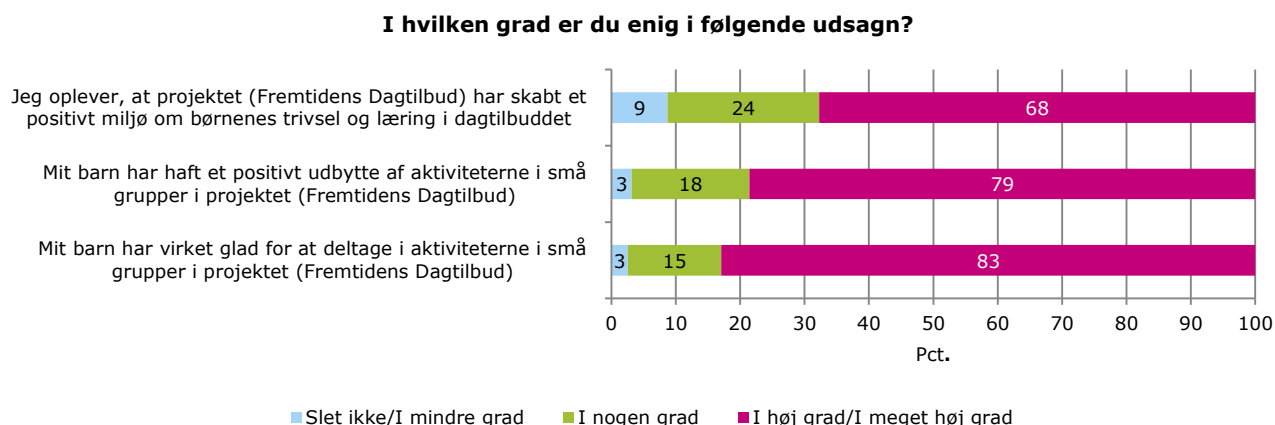
Interviewede forældre peger på, at det har været sjovt og lærerigt at arbejde med fokuspunkter og læringsaktiviteter, ligesom de føler, at de er blevet klædt godt på af pædagogerne/dagplejerne. Flere forældre angiver dog, at det kan være svært at passe aktiviteterne ind i en travl hverdag. Andre oplever, at de får det passet ind i deres dagligdag – at de får gjort det til en leg og til en naturlig del af deres hverdag.

#### **5.4 Ledere personalers og forældres oplevelse af programmets udbytte samlet set**

Afslutningsvis har vi undersøgt ledere, det pædagogiske personale og forældres oplevelse af programmets samlede udbytte og konsekvenser – dvs. på tværs af alle tre indsatser i Fremtidens Dagtilbud.

For at få et samlet billede af forældres oplevelse af Fremtidens Dagtilbud er de forældre, som har haft et barn indskrevet i dagtilbuddet fra før Fremtidens Dagtilbud gik i gang til indsatsperiodens afslutning, blevet stillet tre forskellige spørgsmål i forældre-surveyen. Resultaterne viser, at en betydelig andel af forældrene (79 pct.) i høj grad eller meget høj grad er enige i, at børnene har haft et positivt udbytte af aktiviteterne i små grupper i Fremtidens Dagtilbud. Tilsvarende er der på samme vis en overvejende andel, som i høj eller meget høj grad er enige i, dels at Fremtidens Dagtilbud har skabt et positivt miljø om børnenes trivsel og læring (68 pct.), dels at barnet har virket glad for at deltage i aktiviteterne i små grupper (83 pct.). En andel på 3-9 pct. af de adspurgte forældre er i mindre grad eller slet ikke enige i dette.

**Figur 31: Forældres oplevelse af Fremtidens Dagtilbud**



Kilde: Forældre-survey, Rambøll Management Consulting.

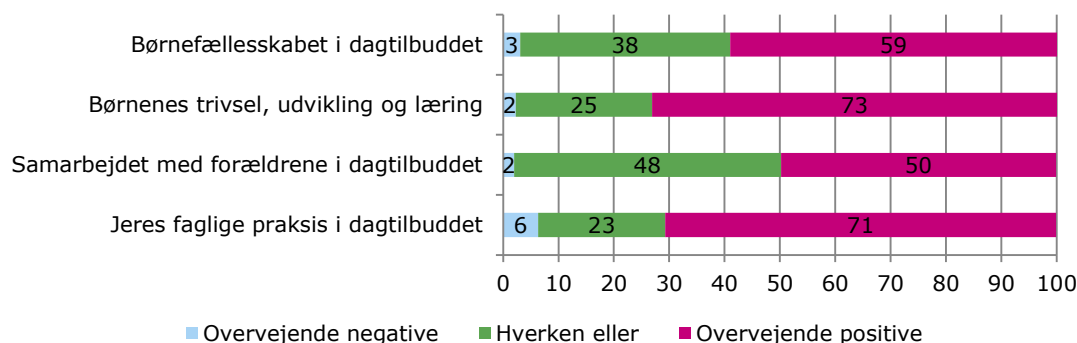
Note: Svarkategorierne er på en fempunkts-likert-skala gående fra "Slet ikke" til "I meget høj grad".

For spørgsmålet "Jeg oplever, at projektet (Fremtidens Dagtilbud) har skabt et positivt miljø om børnenes trivsel og læring i dagtilbuddet" er N=2788 forældre. For spørgsmålet "Mit barn har haft et positivt udbytte af aktiviteterne i små grupper i projektet (Fremtidens Dagtilbud)" er N=2809 forældre. For spørgsmålet "Mit barn har virket glad for at deltage i aktiviteterne i små grupper i projektet (Fremtidens Dagtilbud)" er N=2978 forældre

Ser vi på ledere og personale er de blevet spurgt om, hvor positive eller negative konsekvenser deres deltagelse i Fremtidens Dagtilbud har haft på fire udvalgte parametre: hhv. for børnefællesskabet, børnenes trivsel, udvikling og læring, forældresamarbejdet og for den faglige praksis i dagtilbuddet. Figuren herunder viser resultatet af besvarelsene.

**Figur 32: Ledere og medarbejderes vurdering af de samlede konsekvenser af Fremtidens Dagtilbud**

**Vurdering af de samlede konsekvenser**



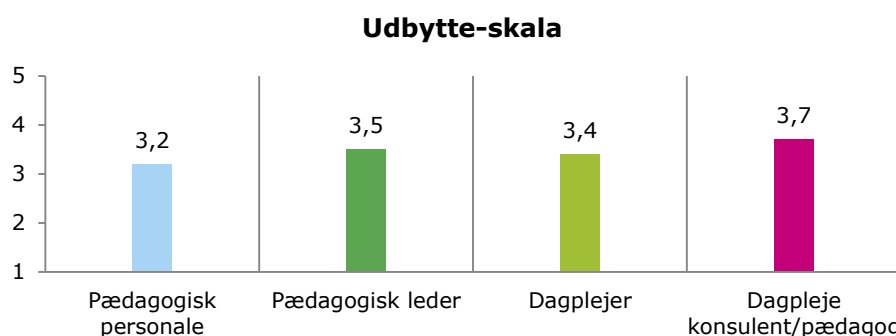
Note: N = 978. Heraf pædagogisk personale i vuggestuer og børnehaver, N = 617; pædagogisk personale i dagplejen, N = 207; pædagogiske ledere i vuggestuer og børnehaver, N = 107; Dagplejepædagoger/-konsulenter, N = 47. Spørgsmålenes formulering: "Samlet set, hvor positive eller negative konsekvenser vurderer du, indsatsen i Fremtidens Dagtilbud har haft for: Jeres faglige praksis i dagtilbuddet? - Samarbejdet med forældrene i dagtilbuddet/Børnenes trivsel, udvikling og læring/Børnefællesskabet i dagtilbuddet?"

Relativt flest ledere og medarbejdere vurderer, at programmets positive konsekvenser skal findes for børnenes trivsel, læring og udvikling. Her svarer 73 pct. på tværs af stillingstyper, at konsekvenserne af programmet har været positive eller overvejende positive for børnene, mens kun 2 pct. (svarende til i alt 20 respondenter) oplever, at konsekvenserne har været overvejende negative for børnenes trivsel, udvikling og læring. Tilsvarende oplever 71 pct., at programmet har haft positive konsekvenser for den faglige praksis i dagtilbuddet. Ca. 23 pct. vurderer, at programmet ikke rigtig har påvirket den faglige praksis i dagtilbuddet. Et lidt andet billede viser sig i ledere og personales vurdering af programmets konsekvenser for hhv. dagtilbuddets forældresamarbejde og børnefællesskabet i dagtilbuddet. En stadig stor del tilkendegiver, at konsekvenserne af pro-

grammet først og fremmest har været positive, men næsten lige så stor en andel vurderer, at der ikke har været nogen konsekvenser – hverken positive eller negative – for børnefællesskabet og samarbejdet med forældrene. Dette afspejler de kvalitative interview, som viser, at fokus i mindre grad har været særskilt på at understøtte forældresamarbejdet som led i programmet. Den gruppe, som oplever, at forældresamarbejdet har haft positive konsekvenser, kan være et udtryk for, at ledere og personale oplever, at arbejdet med en didaktisk ramme for praksis har smittet positivt af på dialogen med forældrene og forældrenes interesse.

Vi har ligeledes undersøgt forskelle mellem de forskellige stillingstyper ved at kombinere alle spørgsmål vedrørende indsatsens samlede udbytte i en skala og inddelt den efter stillingstype<sup>8</sup>.

**Figur 33: Skala for ledere og medarbejderes samlede vurdering af udbyttet af Fremtidens Dagtilbud**



Note: N = 978. Heraf pædagogisk personale i vuggestuer og børnehaver, N = 617; pædagogisk personale i dagplejen, N = 207; pædagogiske ledere i vuggestuer og børnehaver, N = 107; dagplejepædagoger/-konsulenter, N = 47. Forskellene mellem hhv. pædagogisk personale og hver af de resterende tre grupper er signifikante på 5pct.-niveau.

Af figuren fremgår det, at det pædagogiske personales gennemsnitlige vurdering af det samlede udbytte af Fremtidens Dagtilbud er lidt lavere end gennemsnittet for hhv. deres pædagogiske ledere og kolleger i dagplejen. Forskellen mellem det pædagogiske personale og de øvrige grupper er signifikant<sup>9</sup>.

Vi har endvidere undersøgt, om vi på baggrund af ledere og personalegruppers oplevelse af programmets samlede relevans og udbytte kan identificere særlige typer af deltagere, hvor det er andre forhold end selve stillingstypen, der er sammenhængende med det oplevede udbytte. Specifikt har vi undersøgt muligheden for at kategorisere ledere og personale på baggrund af ligheder og forskelle på en række parametre i data (se kapitel 7 om metode). Til dette formål anvender vi klyngeanalyse<sup>10</sup>.

<sup>8</sup> Note: Skalaen består af følgende spørgsmål, som indgår med lige vægt: 1) Samlet set, hvor positive eller negative konsekvenser vurderer du, indsatsen i Fremtidens Dagtilbud har haft for: - Jeres faglige praksis i institutionen? 2) Samlet set, hvor positive eller negative konsekvenser vurderer du, indsatsen i Fremtidens Dagtilbud har haft for: Samarbejdet med forældrene i dagtilbuddet? 3) Samlet set, hvor positive eller negative konsekvenser vurderer du, indsatsen i Fremtidens Dagtilbud har haft for: Børnenes trivsel, udvikling og læring? 4) Samlet set, hvor positive eller negative konsekvenser vurderer du, indsatsen i Fremtidens Dagtilbud har haft for: Børnefællesskabet i dagtilbuddet? 5) Hvor enig er du samlet set i følgende udsagn: Arbejdet med indsatsen i Fremtidens Dagtilbud har styrket vores faglige refleksion i personalegruppen, 6) Hvor enig er du samlet set i følgende udsagn: Arbejdet med indsatsen i Fremtidens Dagtilbud har højnet vores faglige bevidsthed i det pædagogiske arbejde, 7) Hvor enig er du samlet set i følgende udsagn: Vores arbejde med de pædagogiske læreplanstemaer og læringsmålene er blevet en mere integreret del af vores arbejde i hverdagen. Skalaen er konstrueret som summen af respondentens besvarelser på de oprindelige spørgsmål divideret med antallet af spørgsmål. Skalaens værdier kan tolkes med samme svarkategorier som de oprindelige spørgsmål. Skalaen går fra 1 til 5, hvor værdien '1' svarer til 'slet ikke' og værdien '5' svarer til 'i høj grad'. Pædagogisk personale i vuggestuer og børnehaver, N = 617; Pædagogisk personale i dagplejen, N = 207; Pædagogiske ledere i vuggestuer og børnehaver, N = 107; Dagplejepædagoger/-konsulenter, N = 47. Forskellen mellem hhv. pædagogisk personale og hver af de resterende tre grupper er signifikant med p-værdi < 0,05.

<sup>9</sup> Forskellen mellem hhv. pædagogisk personale og hver af de resterende tre grupper er signifikant på 5%-signifikansniveau.

<sup>10</sup> Klyngeanalyse er en statistisk metode, der netop kan anvendes til at gruppere respondenterne i klynger, der afspejler de ligheder og forskelle, vi ser i de variable, der indgår i analysen. Målet er at danne klynger af respondenter, der internt i klyngen er meget ens, men at de systematisk adskiller sig fra de andre klynger. Hermed har vi mulighed for at identificere, hvilke grupper af respondenter der har oplevet det største udbytte af programdeltagelse. Endelig muliggør det en sammenligning imellem klyngerne.

I denne sammenhæng anvendes klyngeanalysen primært eksplorativt til at identificere svarmønstre på tværs af ledere og personale på en række udvalgte skalaer. Respondenterne inddeles således efter deres placering på en række sammensatte indeks<sup>11</sup>:

- Skala for oplevet relevans
- Skala for oplevet anvendelighed
- Skala for udbytte af arbejdet med en systematisk og målrettet pædagogisk didaktik
- Skala for udbytte af at arbejde med samspillet mellem voksne og børn
- Skala for udbytte for det generelle forældresamarbejde.

På baggrund af dette er der foretaget en klyngeanalyse med fire klynger. Der er opstillet fire klynger (se kapitel 7, tabel 13), hvor hver klynge har en vægtning af hver af de fem skalaer, som er inkluderet i klyngeanalysen. Sammenholdes værdierne for hver klynge med gennemsnittet for de respektive skalaer, ser vi, at hovedparten af ledere og personale har oplevet at få et højt udbytte af programmet samt generelt oplevet det som værende relevant og anvendeligt.

For eksempel har ledere og personale i klynge 1 oplevet, at programmet har høj relevans og stor anvendelighed. Samtidig oplever disse ledere og personale også, at udbyttet af de forskellige dele af programmet har været højt. Klynge 1 dækker over knap 16 pct. af respondenterne. Omvendt har de ledere og personale, der grupperes i klynge 4, oplevet, at programmet har haft lav relevans og anvendelighed. Generelt har disse respondenter oplevet et begrænset udbytte af de forskellige elementer i indsatsen. Klynge 4 dækker kun knap 4 pct. af respondenterne. Den største andel ledere og personale placeres således i klynge 2 og 3.

Generelt viser analysen, at der inden for grupperne er en klar sammenhæng mellem oplevelsen af høj relevans og anvendelighed og oplevelsen af højt udbytte af elementerne i indsatsen. På baggrund af dette kan vi opsummere klyngerne i fire typer:

**Tabel 6: Output af klyngeanalyse**

Klynge	Respondent type	Respondent andel
1	De meget positive	15,6 %
2	De positive	41,6 %
3	De moderat positive	39,2 %
4	De negative	3,6 %

Det kan være vanskeligt at identificere, om de klynger, vi har fundet på baggrund skalaerne, reelt afspejler forskelle på disse skalaer, eller om de dannede klynger blot fanger forskelle i en række mere grundlæggende karakteristika. Vi har derfor forsøgt at undersøge dette nærmere, ved at krydse grupperne med nogle strukturelle rammebetingelser, som kan formodes at have en sammenhæng med personalets mere positive eller negative oplevelse af indsatsen.

Når vi i første omgang betragter lederens anciennitet og dagtilbudsnormering, ser vi ikke tegn på en skæv fordeling over klyngerne<sup>12</sup>. Det betyder, at der ikke umiddelbart ses systematiske forskelle på disse karakteristika mellem leder- og personalegruppen i de forskellige klynger.

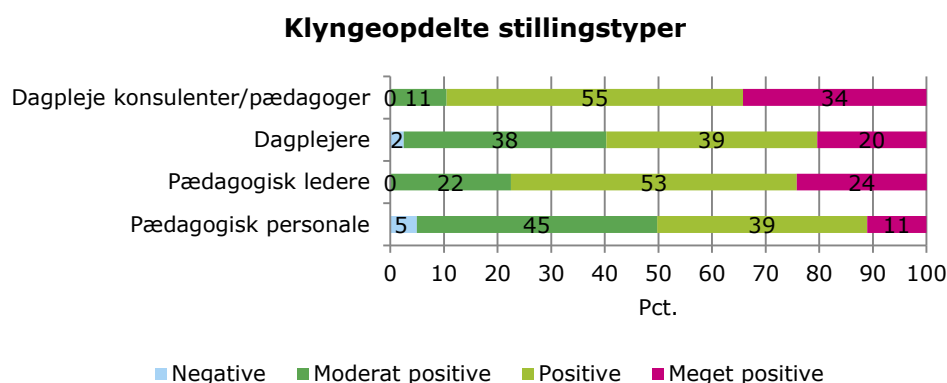
Vi har yderligere testet, hvorvidt respondenterne er fordelt statistisk uafhængigt over klyngerne på baggrund af en række centrale karakteristika. Disse karakteristika dækker respondenternes

<sup>11</sup> Teknisk benyttes algoritmen *Ward's minimum variance method*, hvor respondenterne opdeles i klynger ved for hver klynge at minimere summen af de kvadrerede afstande fra de enkelte respondents værdier på skalaerne til vektoren af gennemsnitsværdien på skalaerne for den pågældende klynge (Kaufman, L., & Rousseeuw, P. (2005). *Finding Groups in Data: An Introduction to Cluster Analysis*. New Jersey: Wiley Series in Probability and Statistics).

<sup>12</sup> Konkret har vi med one-way ANOVA-testet for forskelle mellem klyngernes gennemsnit. For de to fremhævede variable er dette kun gjort for institutioner.

placering i forskellige indsatsgrupper, stillingstyper, deltagelse i programmets kompetenceudvikling og den programkompleksitet (dvs. indfasningen af delindsatser, se afsnit 5.2.1) de har arbejdet med<sup>13</sup>. For henholdsvis stillingstype og kompleksitetsgraden af indsatsen ser vi, at fordelingen ikke er tilfældig over klyngerne. Figuren nedenfor afspejler, hvordan stillingstyper er fordelt over de fire klynger.

**Figur 34: Stillingstyper fordelt på klynger**

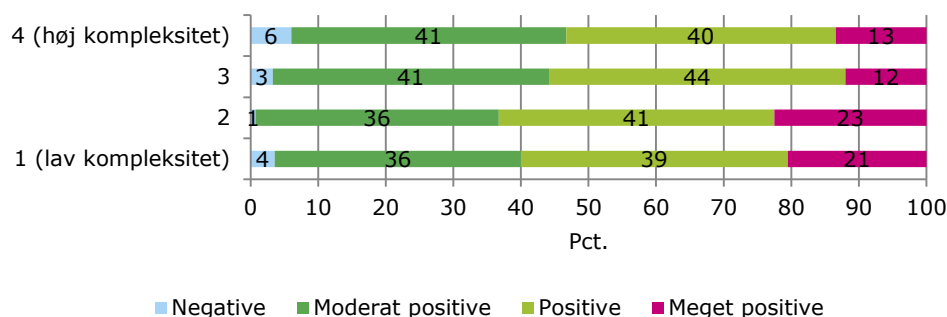


Hvis vi først ser på fordelingen af stillingstyper over klyngerne, placeres hhv. 45 pct. og 38 pct. af det pædagogiske personale og dagplejere i den moderat positive klynge, mens det samme gælder for 22 pct. af de pædagogiske ledere og 11 pct. af dagplejepædagogerne. Det skal yderligere bemærkes, at ingen respondenter blandt de pædagogiske ledere og dagplejepædagogerne er placeret i klynge 4. Typen vi definerede som "de negative" består kun af et lille mindretal af dagplejere og pædagogisk personale.

Ud fra disse respondentkarakteristika ser vi altså et mønster i, hvem der placeres i de fire klynger. Generelt kan vi se, at dagplejerne er lidt mere positive end det pædagogiske personale i institutionerne. Samtidig ser vi, at lederne er lidt mere positive end medarbejderne.

I figuren nedenfor ser vi, hvordan respondenterne, der har deltaget i indsatsen med forskellig programkompleksitet, er fordelt over i de fire klynger.

**Figur 35: Programkompleksitet fordelt på klynger**



Af figuren fremgår det, at ledere og personale fra dagtilbud, som har arbejdet med højere grad af programkompleksitet (3 og 4) oftere placeres i de klynger, som vi definerede som værende mere negative i forhold til relevans, anvendelighed og udbytte af programmet sammenlignet med personale og ledere fra dagtilbud, som har arbejdet med lavere programkompleksitet (1 og 2)<sup>14</sup>.

<sup>13</sup> Statistisk uafhængighed testes med en chi<sup>2</sup> test.

<sup>14</sup> Fordelingen er signifikant forskellig mellem de fire grupper på 5%-signifikansniveau.

<sup>14</sup> Igen ser vi, at fordelingen er signifikant forskellig mellem de fire grupper på 5%-signifikansniveau.

## 6. EFFEKTER AF INDSATSEN

I det forrige kapitel har vi belyst det pædagogiske personales og ledernes erfaringer med at implementere indsatserne i praksis.

I det følgende undersøger vi, om lederes og personalers vurderinger af udbyttet af at arbejde med de tre delindsatser i Fremtidens Dagtilbud afspejler sig i udviklingen af børnenes kompetencer. Effekten af indsatsen er undersøgt i et lodtrækningsforsøg, og på baggrund af de indsamlede data er der gennemført en række forskellige analyser.

Hovedeffekten af indsatserne undersøges ved at vurdere børnenes socioemotionelle (0-5 år), sproglige (0-5 år) og tidlige matematiske kompetencer (3-5 år) før og efter hver indsatsperiode. Vi undersøger også, om effekterne varierer på tværs af de fire indsatsperioder, og om effekterne afhænger af rækkefølgen og kombinationen af de tre indsatser i afprøvningen. Herudover er det undersøgt, om effekterne varierer mellem forskellige grupper af børn, og om omfanget af barnets deltagelse i aktivitetsforløb og forhold i hjemmet eller institutionelle forhold har betydning for effekterne.

Indledningsvis præsenteres forskningsdesign og datagrundlag kort (en udførlig og teknisk beskrivelse af forskningsdesign og analysemodel findes i kapitel 7). Derefter beskrives resultaterne af analyserne med hovedvægt på de områder, hvor der er fundet signifikante effekter. De forskellige typer af resultater beskrives separat for hvert af de undersøgte kompetenceområder, henholdsvis tidlige matematiske, sproglige og socioemotionelle kompetencer. Der vises kun udvalgte analyser, men alle estimerede effekter er vist i selvstændig tabelrapport. Kapitlet afrundes med en opsummering af resultaterne.

### 6.1 Forskningsdesign og datagrundlag

Effekterne af indsatserne på børnene er undersøgt inden for et forskningsdesign baseret på lodtrækningsforsøg, også kaldet randomiseret kontrolleret forsøg.

Baggrunden for at anvende lodtrækningsforsøg er ønsket om at opnå så pålidelige resultater som muligt. For at bestemme effekterne af en indsats sammenlignes udviklingen for børn, som har deltaget i indsatsen (indsatsgruppen) med udviklingen for børn, som ikke har deltaget (kontrol/sammenligningsgruppen). En effekt af indsatsen vil så kunne findes, som den ekstra udvikling børnene, der deltog i indsatsen, har haft i forhold til børnene i sammenligningsgruppen. For at kunne afgøre om indsatsen har haft en effekt, er det vigtigt at vide, at der ikke er systematiske forskelle mellem indsats- og sammenligningsgrupperne i udgangspunktet. Dette kunne fx være forskelle i forældrenes uddannelsesniveau, som kan tænkes at påvirke aspekter af børnenes udvikling, hvorfor der vil opstå en risiko for at forveksle denne forskel i udvikling med den mulige effekt af indsatsen. Ved at anvende lodtrækning til at fordele børnene (eller i dette tilfælde dagtilbuddene) mellem indsats- og sammenligningsgrupperne sikres det, at der ikke er systematiske forskelle mellem indsats- og sammenligningsgrupperne i udgangspunktet. De systematiske forskelle, der findes efter indsatsperioden, kan dermed med stor sikkerhed henføres til indsatsen og ikke til andre forhold.

#### 6.1.1 Design af studiet

De tre indsatser: BASIS, BASIS + Forældre og BASIS + IT i Fremtidens Dagtilbud er implementeret i en gradvis indfasning over fire indsatsperioder på hver 15 uger. Forældre- og IT-indsatserne er kun implementeret sammen med BASIS-indsatsen (og efter en periode med kun BASIS). Desuden er IT-indsatsen kun implementeret i dagtilbud for de 3-5-årige børn, mens de to øvrige indsatser er implementeret i alle dagtilbud og dermed for alle børn uanset deres alder.



For at kunne undersøge effekterne af et omfattende og ambitiøst program som Fremtidens Dagtilbud og for at sikre, at dagtilbuddene ikke skulle implementere alle indsatser samtidigt, er de afprøvet i forskellige kombinationer og i forskellig rækkefølge. Der er benyttet et komplekst design med fem forskellige indsatsgrupper til den gradvise indfasning af de tre indsatser. Dette design er inspireret af såkaldte "stepped wedged" og "waiting list" design. Det anvendte design er vist i tabellen nedenfor. Designet muliggør ikke kun en struktur for implementeringen af modellerne, men bidrager også til en større motivation hos dagtilbud i sammenligningsgruppen, fordi de er blevet en del af indsatsen efter kun et halvt år.

**Tablet 7: Det anvendte forskningsdesign**

	Første periode	Anden periode	Tredje periode	Fjerde periode
Indsatsgruppe 1	Kontrol	BASIS	BASIS + Forældre	BASIS + Forældre + IT
Indsatsgruppe 2	Kontrol	BASIS	BASIS + IT	BASIS + IT + Forældre
Indsatsgruppe 3	BASIS	BASIS + Forældre	BASIS + Forældre + IT	BASIS + Forældre + IT
Indsatsgruppe 4	BASIS	BASIS + IT	BASIS + IT + Forældre	BASIS + IT + Forældre
Indsatsgruppe 5	BASIS	BASIS	BASIS	BASIS

Note: I dagtilbud for 0-2-årige børn er IT-indsatsen ikke implementeret, og det anvendte forskningsdesign ser derfor anderledes ud for disse (alle steder, hvor der i figuren står IT, skal dette slettes, når der er tale om 0-2-årige børn).

I dette design er de deltagende dagtilbud blevet fordelt i de fem forskellige indsatsgrupper efter lodtrækning, således at hvert dagtilbud indgår i den samme faste indsatsgruppe i alle fire indsatsperioder. Lodtrækningen er sket på dagtilbudsniveau frem for på individniveau, fordi de deltagende kommuner og dagtilbud dermed undgår at skulle opdele børn i samme dagtilbud i indsatsgrupper og sammenligningsgrupper og dermed have forskellig pædagogisk praksis for forskellige børn. Det er samtidig det metodisk mest robuste, da al pædagogisk personale og alle børn i samme dagtilbud indgår enten i en indsatsgruppe eller kontrolgruppe, hvormed der er mindre risiko for afsmittende praksis på tværs af indsats- og kontrolgruppe, end hvis det pædagogiske personale inden for samme dagtilbud indgik i hhv. kontrolgruppe og indsatsgruppe.

Designet muliggør analyse og estimering af de kausale effekter af både selve BASIS-indsatsen og af de forskellige kombinationer af indsatserne, samt hvilken betydning rækkefølgen af implementeringen af indsatserne har for effekterne. I alt er der ni forskellige effekter, som kan identificeres på basis af det valgte design. Disse ni effekter er beskrevet i tabel 8. Effekterne er defineret ud fra, at indsatsen fortsætter efter den periode, hvori de enkelte indsatser er implementeret. Hver enkelt effekt er således en *yderligere* effekt, som kommer oveni de allerede realiserede effekter.

**Tabel 8: Effekter af indsatserne**

Effekt	Beskrivelse
<b>BASIS</b>	Effekten af BASIS-indsatsen
<b>BASIS2</b>	Effekten af fortsat BASIS-indsats (efter en periode med basis)
<b>BASIS3</b>	Effekten af fortsat BASIS-indsats (efter to perioder med basis)
<b>BASIS4</b>	Effekten af fortsat BASIS-indsats (efter tre perioder med basis)
<b>Forældre+</b>	Effekten af Forældre-indsatsen og fortsat BASIS (efter en periode med BASIS-indsatsen)
<b>Forældre++</b>	Effekten af Forældre-indsatsen og fortsat indsats (efter BASIS- og IT-indsatsen)
<b>IT+</b>	Effekten af IT-indsatsen og fortsat BASIS (efter en periode med BASIS-indsatsen)
<b>IT++</b>	Effekten af IT-indsatsen og forts. indsats (efter BASIS- og Forældre-indsatsen)
<b>Alle</b>	Effekten af IT-, Forældre- og BASIS-indsatserne (efter alle indsatser i en periode)

Note: I dagtilbud for 0-2-årige børn er IT-indsatsen ikke implementeret, og de mulige effekter bliver derfor anderledes (men der vil stadig være ni forskellige effekter). Se nærmere detaljer i kapitel 7.

### 6.1.2 Praktisk gennemførelse af design: tilmelding, lodtrækning og stratifikation

I udgangspunktet var alle de 14 deltagende kommuners dagtilbud tilgængelige for afprøvning af indsatsen, men i praksis blev en række dagtilbud undtaget fra udvælgelse pga. fx deltagelse i programmets pilotfase, ejerforhold, specifikke ledelses- eller strukturproblemer. Dagtilbud omfattede vuggestuer, børnehaver, integrerede institutioner og dagplejegrupper (legestuegrupper).

Baseret på styrkeberegninger for det valgte design blev det besluttet at inkludere 42 dagtilbud i hver af de fem indsatsgrupper, dvs. i alt 210 dagtilbud. Før fordeling af dagtilbuddene til de fem indsatsgrupper blev der foretaget to typer stratifikation: 1) på kommune og dagtilbudstype, og 2) på andel af socialt udsatte børn i dagtilbuddet. Fra hver af de 14 kommuner blev der udtrukket 15 dagtilbud, heraf 5 dagplejegrupper og 10 institutioner med en så ligelig fordeling som muligt mellem de tre dagtilbudstyper. I praksis betød dette, at samtlige "rene" vuggestuer blev udtrukket.

Lodtrækningen inden for hver kommune og dagtilbudstype blev gennemført med en stratifikationsprocedure, som sikrede, at dagtilbuddene var balanceret fordelt med hensyn til deres andel af socialt udsatte børn. Derudover blev dagtilbuddene udtrukket således, at der var en svag overrepræsentation af dagtilbud med en høj andel af socialt udsatte børn<sup>15</sup>. Denne stratifikationsprocedure var baseret på registerdata fra Danmarks Statistik om forældrenes uddannelse, kontanthjælpsstatus, familietype og familieindkomst<sup>16</sup>. Inden for hvert stratum blev dagtilbud tilfældigt udtrukket og tilfældigt fordelt på de fem indsatsgrupper, med det sidehensyn at der skulle være en vis balance mellem indsatsgrupper inden for hver kommune<sup>17</sup>.

Efter forskellige ændringer og justeringer blev i alt 216 dagtilbud udtrukket. Af disse var 75 dagplejegrupper og 141 institutioner. Samtlige børn faktisk indskrevet i de udtrukne dagtilbud i løbet af afprøvningsperioden indgår i effektanalyserne. Selve interventionen er gennemført i perioden

<sup>15</sup> Således, at der fx for at udvælge fem dagtilbud blev udvalgt et fra hver af de tre laveste kvartiler, mens to blev udvalgt fra den højeste kvartil.

<sup>16</sup> For yderligere detaljer om grundlaget for proceduren, se Jensen et al., 2011.

<sup>17</sup> Lodningstrækningen (og stratifikationen) blev gennemført i april og maj 2014. Den var baseret på data fra kommunerne om alle børn, som de forventede var indskrevet pr. 1. august 2014.

fra sommeren 2014 til sommeren 2016. De fire eksperimentperioder i designet svarer således til efteråret 2014, foråret 2015, efteråret 2015 og foråret 2016.

### 6.1.3 Datagrundlag

Analysen af indsatsens effekter er, som beskrevet i kapitel 2, baseret på et omfattende datamateriale bestående af målinger af børnenes kompetencer, spørgeskemaundersøgelser blandt forældrene og blandt dagtilbuddenes personale og ledelse samt registerdata hos Danmarks Statistik.

**Table 9: Oversigt over datakilder**

Datakilde/redskab	Formål og indhold	Respondent(er) og tidspunkt(er)
<b>SEAM</b>	Måling af børnenes socioemotivne kompetencer	Udfyldt af pædagogisk personale, fem målinger
<b>CDI-tjeklisten</b>	Måling af 0-2-årige børns sproglige kompetencer	Udfyldt af pædagogisk personale, fem målinger
<b>Sprogvurdering 3-6</b>	Måling af 3-5-årige børns sproglige kompetencer	Udfyldt af pædagogisk personale, fem målinger
<b>TEAM</b>	Måling af 3-5-årige børns tidlige matematiske kompetencer	Udfyldt af pædagogisk personale, fem målinger
<b>Forældrespørgeskema</b>	Viden om læringsmiljøet i hjemmet og forældres deltagelse i dagtilbud	Udfyldt af forældre før indsatsens start og ved indsatsens afslutning
<b>Spørgeskema til pædagogisk personale</b>	Viden om dagtilbuddets rammer: uddannelse, pæd. praksis, samarbejde mv.	Udfyldt af pædagogisk personale før indsatsens start
<b>Lederspørgeskema</b>	Viden om dagtilbuddets rammer: antal indskrevne børn, personale, sygefravær, uddannelse, pæd. praksis, samarbejde mv.	Udfyldt af pæd. leder og dagplejepæd. før indsatsens start (oplysninger til beregning af normering indhentet efterfølgende)
<b>Refleksionsnoter</b>	Viden om gennemførelsen af pæd. aktiviteter, børnenes deltagelse og kvaliteten og brug af pæd. strategier	Udfyldt af pædagogisk personale for hver uge i indsatsperioden
<b>Registerdata hos Danmarks Statistik</b>	Oplysninger om børns og deres forældres baggrund	Indhentet fra registre hos Danmarks Statistik for perioden 2008-2016

### 6.1.4 Analysemodel

Analysen af effekterne af indsatsen baseres udover selve forskningsdesignet og datagrundlaget også på den konkrete analysemodel. Effekterne af indsatsen er estimeret ved at anvende en analysemodel, der ser på de individuelle ændringer i kompetencer for børnene i de forskellige indsatsperioder. Disse ændringer er forskellene mellem barnets kompetenceniveau før og efter hver indsatsperiode. Det er således ændringerne i kompetencer for de enkelte børn, der indgår i den statistiske analyse, mens selve resultatet af analysen vil være en estimeret effekt, der angiver den gennemsnitlige effekt for børnene. Overordnet undersøges det altså, om kompetencerne er forbedret hos de børn, som har deltaget i indsatsen, sammenlignet med de børn, som ikke har deltaget.

Der er i analysen brugt forskellige metoder til at sikre, at de fundne effekter bliver beregnet så præcist og korrekt som muligt. Der er således taget højde for, at børn i samme dagtilbud påvirkes af de samme faktorer, som fx at de er tilknyttet de samme pædagoger og ofte kommer fra samme geografiske område (via "klyngerobuste standardfejl"). Der er endvidere taget højde for eventuelle systematiske forskelle mellem kommunerne, således at effekterne udelukkende af-

spejler indsatsen. En mere udførlig og teknisk beskrivelse af forskningsdesign, datagrundlag og analysemodel findes i kapitel 7.

### Hvad er effektstørrelser?

Det er vigtigt at kunne måle effekten af en indsats på en måde, der gør det let at fortolke størrelsen af effekten og gør det muligt at sammenligne effekter, selvom de som udgangspunkt ikke er målt på den samme skala. Eksempelvis er det ikke særlig informativt at vide, at effekten af en bestemt indsats er en forøgelse på 25 point i en konkret sprogvurderingstest, hvis ikke dette kan sammenholdes med oplysninger om, hvordan sprogvurderingstesten er indrettet.

Effektstørrelsen er en standardiseret måde at angive størrelsen af effekten af en indsats på. I denne rapport er der beregnet effektstørrelser for hvert kompetencemål. Fordelen ved at se på effektstørrelsen er, at denne er uafhængig af, hvilken skala der er brugt til at måle effekterne på, og derved kan man sammenligne resultater på tværs af de forskellige mål.

Effektstørrelsen tager udgangspunkt i forskellen på de to børnegrupper, indsatsgruppen og kontrolgruppen, og giver et standardiseret mål for denne forskel<sup>18</sup>. En af fordelene ved at anvende effektstørrelsen er, at den direkte kan bruges til at sige noget om, hvordan de to grupper er placeret i forhold til hinanden efter indsatsen (før indsatsen er der ingen systematiske forskelle på de to grupper, når der anvendes lodtrækningsforsøg). Fx vil en effektstørrelse på 0,2 betyde, at 58 pct. af børnene i indsatsgruppen vil opnå et bedre resultat end gennemsnittet af kontrolgruppen (hvor 50 pct. af børnene vil være over gennemsnittet), mens en effektstørrelse på 0,5 vil betyde, at 69 pct. af børnene i indsatsgruppen vil opnå et bedre resultat end gennemsnittet af kontrolgruppen.<sup>19</sup> Det er således klart, at jo større effektstørrelsen er, jo bedre har indsatsen virket på børnene. Det afhænger af det undersøgte område og den konkrete problemstilling, hvorvidt en bestemt effektstørrelse kan betragtes som udtryk for en svag eller stærk effekt. Det er derfor ikke muligt at bruge faste tommelfingerregler for dette.

## 6.2 Hovedeffekter og betydningen af barnets baggrund

Vi har på baggrund af de indsamlede data analyseret en række forskellige effekter for hvert af de anvendte delmål for børnenes socioemotionelle, sproglige og tidlige matematiske kompetencer. Der er gennemført analyser af, dels om effekterne varierer på tværs af de fire indsatsperioder, dels om effekterne afhænger af rækkefølgen og kombinationen af indsatser i afprøvningen. Herudover er det undersøgt, om effekterne varierer mellem forskellige grupper af børn, og om omfanget af barnets deltagelse i aktivitetsforløb og institutionelle forhold har betydning for effekterne. Alle de estimerede effekter er vist i tabelform i en tabelrapport.

Det helt overordnede billede er, at der er fundet få signifikante<sup>20</sup> effekter af indsatsen for den samlede børnegruppe. Det betyder, at det er svært at drage stærke konklusioner om børnenes udbytte. Det er dog væsentligt at fremhæve, at alle de fundne effekter peger i samme positive retning, også selvom de få signifikante effekter ikke optræder i et systematisk mønster, hverken i forhold til de forskellige kompetencemål eller i forhold til de enkelte elementer af indsatsen. Der er analyseret et stort antal potentielle hovedeffekter, og hvis indsatsen ikke havde haft nogen betydning for børnenes kompetencer, ville de signifikante effekter i stedet have været tilfældigt fordelt i både positiv og negativ retning. At de signifikante effekter peger i samme retning er således et tegn på, at indsatsen i et vist omfang har været i stand til at forbedre børnenes kompetencer på de undersøgte områder.

<sup>18</sup> Effekten måles i forhold til standardafvigelsen på den variabel, som benyttes til at måle den konkrete kompetence.

<sup>19</sup> Det skal bemærkes, at disse fortolkninger alle er baseret på, at de enkelte målinger følger en normal fordeling.

<sup>20</sup> At en estimeret effekt er signifikant betyder, at vi statistisk set kan afvise, at den underliggende effekt er 0, og at den estimerede værdi blot skyldes tilfældige afvigelser. En signifikant effekt er således udtryk for, at vi har påvist en sammenhæng (med det valgte signifikansniveau).

De relativt få signifikante effekter skal også ses i lyset af, at datamaterialet totalt set er undersøgt for i alt 126 hovedeffekter (54 for de 0-2-årige og 72 for de 3-5-årige). Som beskrevet i afsnit 6.1 er der anvendt et komplekst forskningsdesign, hvilket giver anledning til i alt ni forskellige separate effekter for hvert af de undersøgte delmål. Udover analyserne af hovedeffekterne er der også foretaget analyser af, om effekterne varierer mellem forskellige grupper af børn, og om omfanget af barnets deltagelse i aktivitetsforløb og institutionelle forhold har betydning for effekterne.

Det skal påpeges, at de estimerede effekter i de fleste tilfælde er små, og at dette er hovedårsagen til, at vi ikke finder signifikante effekter, mens det derimod ikke skyldes statistiske usikkerheder. I langt de fleste tilfælde er den statistiske usikkerhed på de estimerede effekter tilstrækkeligt lille til, at vi ville have kunnet påvise signifikante effekter med en effektstørrelse på mindst 0,2. I mange tilfælde er styrken af analyserne endda endnu større, og vi ville således typisk have kunnet påvise signifikante effekter af BASIS-indsatsen med en effektstørrelse på mindst 0,1.

De hovedeffekter, som beskrives først, er gennemsnitlige effekter for hele den undersøgte børnegruppe. De er således udtryk for børnenes udbytte af indsatsen, når man ser på tværs af forskellige børnegrupper og forskellige rammevilkår for dagtilbuddene. Da et sådant gennemsnit kan dække over stor variation i effekterne for forskellige grupper af børn i forhold til deres forældrebaggrund og læringsmiljø i hjemmet, ser vi også på betydningen af disse forhold. I næste afsnit ser vi ligeledes på betydningen af omfanget af barnets deltagelse i aktivitetsforløb og betydningen af institutionelle forhold.

Vi beskriver resultaterne af analyserne med hovedvægt på de områder, hvor der er fundet signifikante effekter, og begynder med det kompetenceområde, hvor der er fundet flest signifikante effekter, nemlig tidlige matematiske kompetencer.

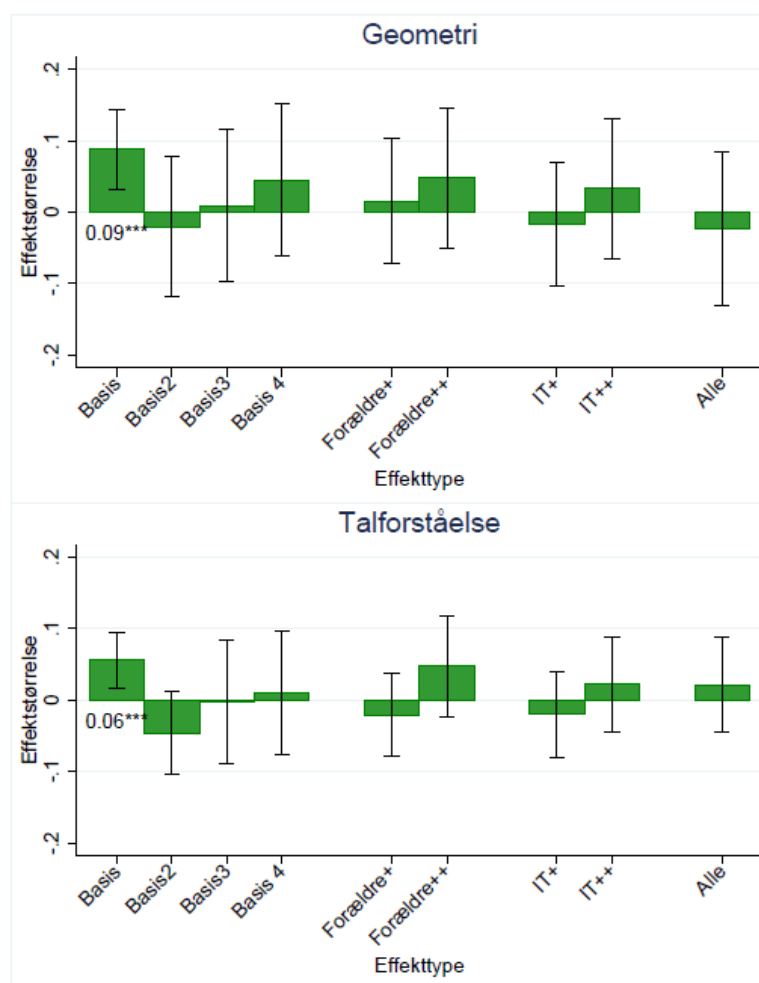
### 6.2.1 Tidlige matematiske kompetencer

Som nævnt ovenfor undersøger vi effekten på de tidlige matematiske kompetencer for de 3-5-årige børn, hvor disse kompetencer måles ved hjælp af *TEAM*-testen, som anvender to skalaer: *Geometri* og *Talforståelse*, der begge er forudsætninger for senere tilegnelse af matematik.

For de tidlige matematiske kompetencer findes der i Fremtidens Dagtilbud en signifikant effekt af den første introduktion af BASIS-indsatsen på begge skalaer (*Geometri* og *Talforståelse*) på henholdsvis 0,09 og 0,06 af en standardafvigelse (BASIS<sup>21</sup>). Der findes ikke yderligere signifikante effekter af den efterfølgende indsats. Alle de fundne effekter er illustreret i figuren nedenfor.

---

<sup>21</sup> For denne og alle efterfølgende effekter er der i parentes henvist til det navn, som effekten er angivet med i tabel 8.

**Figur 34: Hovedeffekter på de 3-5-årige børns tidlige matematiske kompetencer**

Note: Effekttypene er forklaret i tabel 8. \*\*\* indikerer signifikansniveau på 1 pct. Sorte lodrette streger (⊥) markerer 95 pct.-konfidensintervaller. Alle estimerede modeller inkluderer kommune "fixed effects" og konstantled. Standardfejl for estimaterne er korrigeret for "clustering" på dagtilbudsniveau.

De grønne søjler i figuren ovenfor illustrerer størrelsen af effekten af den undersøgte indsats. I de tilfælde, hvor effekten er statistisk signifikant, er størrelsen af effekten angivet under søjlen sammen med en stjernemarkering for at angive signifikansniveauet (se noten til figuren). De sorte lodrette streger angiver 95 pct.-konfidensintervaller, som viser, inden for hvilket interval den egentlige effekt ligger med 95 pct.s sandsynlighed. Når konfidensintervallerne indeholder 0, er det tegn på, at den reelle effekt kan være nul, og den estimerede effekt blot skyldes tilfældig variation. Figuren illustrerer således, at det er den første effekt (BASIS), som er signifikant forskellig fra 0, mens de øvrige ikke er signifikante.

Det anvendte måleredskab (TEAM) kan have loftseffekter, således at der ikke kan observeres progression for de børn, som allerede i førmålingen scorer højt på skalaerne. Derfor har vi også undersøgt, om de estimerede effekter ændrer sig, når der tages højde for mulige loftseffekter. Det viser sig, at de fundne effekter bliver større, når analyserne afgrænses til de 3-4-årige eller til de børn, som i førmålingen scorer under 75 pct.-percentilen på begge skalaer, og hvor risikoen for lofteffekter derfor er minimal. I disse tilfælde stiger effektstørrelserne fra de tidligere fundne på 0,09 og 0,06 til henholdsvis 0,12 og 0,08. Dette indikerer, at der kan være større effekter også for de ældre børn, men at måleredskabet blot ikke er tilstrækkeligt nuanceret til at kunne måle yderligere effekter.

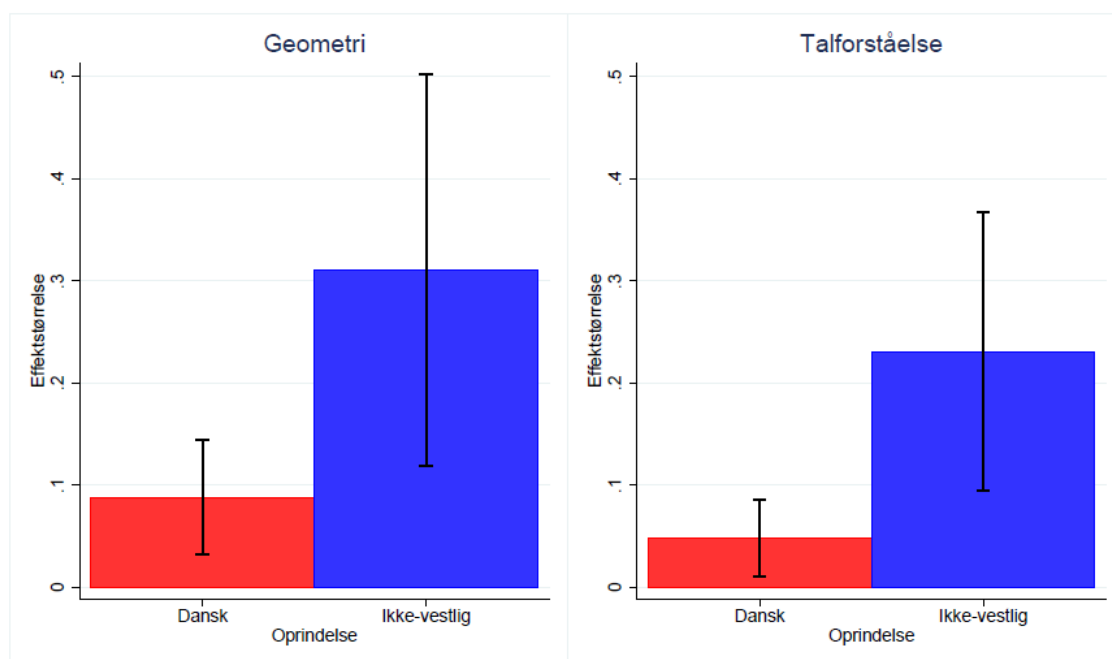
### Betydningen af barnets baggrund

Det er endvidere undersøgt, om udbyttet af indsatsen varierer mellem forskellige grupper af børn. Vi har derfor set nærmere på, om barnets og dets forældres baggrund har indflydelse på effekterne af indsatsen set i forhold til følgende karakteristika: barnets køn, barnets alder, barnets etniske oprindelse, morens uddannelsesniveau, forældrenes samlivsstatus, forældrenes boligform og forældrenes socioøkonomiske/beskæftigelsesmæssige status (for en nærmere beskrivelse af definitionerne af disse karakteristika henvises der til kapitel 7).

Resultaterne viser, at for de tidlige matematiske kompetencer findes enkelte signifikante forskelle mellem effekterne for forskellige grupper af børn, primært for *Talforståelse*.

Det mest markante resultat er, at vi for både *Geometri* og *Talforståelse* finder, at børn med ikke-vestlig baggrund har væsentligt højere effekter end børn med dansk baggrund. For begge skalaer findes der signifikante forskelle i størrelsesordenen 0,2 (BASIS). Dette er illustreret i figuren nedenfor. Med til billedet hører, at børn med ikke-vestlig baggrund i udgangspunktet har en væsentligt lavere score på de to indeks, og indsatsens primære effekt er derfor at bringe disse børn op på samme niveau som børn med dansk baggrund. Det er imidlertid et meget væsentligt resultat, da børn, der møder skolen med svage tidlige matematiske kompetencer, har sværere ved at tage imod undervisningen i skolen.

**Figur 35: Effekter på tidlige matematiske kompetencer opdelt efter barnets oprindelse**



Note: De viste forskelle er begge signifikante på 5 %-niveau. Sorte lodrette streger (|) markerer 95 %-konfidensintervaller. Alle estimerede modeller inkluderer kommune "fixed effects" og konstantled. Standardfejl for estimaterne er korrigeret for "clustering" på dagtilbudsniveau.

Resultaterne viser også, at der er signifikant forskel på effekten for børn afhængigt af familiens boligform. Således har indsatsen en signifikant større effekt på *Talforståelse* for børn, hvis forældre bor i lejebolig, end den har for børn, hvis forældre bor i ejerbolig. Dette kan muligvis være en indikation på, at børn fra familier med lavere socioøkonomisk status (afspejlet i lejebolig) får et større udbytte af indsatsen. Hvorvidt dette skyldes loftseffekter, eller om det er udtryk for en reelt højere effekt for disse børn, kan ikke umiddelbart udledes af resultaterne. Der findes ikke signifikante forskelle for nogen af de øvrige baggrundsforhold, og der er således ikke yderligere indikationer på, at socioøkonomisk status spiller en afgørende rolle for udbyttet af indsatsen.

Det skal også nævnes, at jo ældre børnene er, jo mindre effekt ser det ud til, at indsatsen har på skalaen for *Talforståelse*, men dette skyldes med overvejende sandsynlighed de loftseffekter, som også viste sig i forhold til de gennemsnitlige effekter. Det er dermed ikke muligt at påvise de fulde effekter af indsatsen for de ældste børn, da de allerede i førmålingen har en høj score, og måleredskabet derfor sandsynligvis ikke kan indfange yderligere udbytte.

### **Betydningen af læringsmiljøet i hjemmet**

For at undersøge om der er faktorer i hjemmet, som har indflydelse på effekten af indsatsen, har vi anvendt data fra det spørgeskema, som forældrene udfyldte ved begyndelsen af indsatsen. Her blev der spurgt om forskellige aspekter af læringsmiljøet i hjemmet.

Fra forskning i betydningen af læringsmiljøet i hjemmet ved vi, at der er en række faktorer, der kan kobles sammen med et rigt læringsmiljø i hjemmet, som understøtter børns udvikling. De udvalgte aspekter af hjemmelæringsmiljøet i effektanalyserne omfatter skriftunderstøttelse, skriftsprogsaktiviteter, fokus på matematisk opmærksomhed, kvalitet af læsning og samtaler i hjemmet, og barnets eget initiativ til skriftaktiviteter (en nærmere beskrivelse af disse aspekter er givet i Bleses, Jensen, Nielsen, Sehsted, & Sjø, 2016 ). De forskellige aspekter er hver inddelt i tre kategorier: lav, middel og høj<sup>22</sup>.

Forældreskemaet er besvaret for knap 60 pct. af børnene i undersøgelsen, og det er dermed kun denne afgrænsede børnegruppe, som indgår i analyserne i dette afsnit. Der er store forskelle i besvarelsesprocenten afhængigt af barnets oprindelse, forældrenes samlivsstatus og morens uddannelse. Konsekvensen af dette er, at børn med ikke-vestlig baggrund, børn fra familier, hvor kun den ene forælder bor, og børn med mødre uden uddannelse er underrepræsenteret i undersøgelsen i dette afsnit. Denne selektion må som udgangspunkt antages at have indflydelse på de estimerede effekter, og vi har derfor indledningsvist undersøgt, hvor meget de estimerede effekter påvirkes af kun at være baseret på de børn, hvis forældre har besvaret spørgeskemaet. Denne analyse viser, at frafaldet ikke betyder noget for effekter af indsatserne på de tidlige matematiske kompetencer, mens det betyder væsentligt mere for effekter af indsatserne på de socioemotionelle kompetencer, og endelig for de sproglige kompetencer har det betydning for delmålene for *ordforråd* og *sprogforståelse*, men derimod ikke for delmålene for *rim* og *opmærksomhed på skrift*.

Desuden har vi valgt udelukkende at fokusere analyserne af læringsmiljøet i hjemmet på de 3-5-årige børn, da tidligere analyser af disse data for hjemmelæringsmiljøet viste, at en meget stor del af forældrene til 0-2-årige børn angav, at de udvalgte aspekter ikke var relevante for børn i denne aldersgruppe (se Bleses et al., 2016).

Et par enkelte af de undersøgte aspekter af læringsmiljøet i hjemmet har en signifikant modererende betydning for effekten på de tidlige matematiske kompetencer. Et højere omfang af skriftunderstøttelse i hjemmet fører til lavere udbytte på *Geometri*-indekset, mens et højere niveau af fokus på matematisk opmærksomhed leder til en signifikant højere effekt på *Talforståelse*-indekset. En tidligere undersøgelse af baseline-målingerne har vist en positiv (om end ikke signifikant) sammenhæng mellem skriftunderstøttelse og børnenes tilegnelse af såvel talforståelse som geometri. Den negative sammenhæng mht. *effekten* af indsatsen tyder på, at børn, der i hjemmet møder en høj skriftunderstøttelse, formentlig allerede klarer sig bedre, og at den ekstra indsats i dagtilbuddet derfor ikke får den samme betydning. Til gengæld så vi en svagere sammenhæng mellem fokus på matematisk opmærksomhed og børnenes score ved baseline, og derfor potentielt større mulighed for, at indsatsen kan spille en positiv rolle. Disse få og spredte ef-

---

<sup>22</sup> Vi har på baggrund af svarene fra forældrene beregnet en række indeks for udvalgte aspekter af hjemmelæringsmiljøet. Disse indeks er derefter benyttet til at opdele børnene i grupper med forskellige niveauer af de udvalgte aspekter af hjemmelæringsmiljøet og undersøge, om der for disse grupper kan findes forskellige effekter af indsatserne.



fejder gør det dog svært at drage stærke konklusioner om den indflydelse, læringsmiljøet i hjemmet har på effekterne på børnenes tidlige matematiske kompetencer.

### 6.2.2 Sproglige kompetencer

Barnets sproglige kompetencer er for de 0-2-årige børn vurderet ved hjælp af *CDI-tjeklisten* med to aspekter: ordforråd og sprogbrug, og for de 3-5-årige børn ved hjælp af fire udvalgte delmål fra *Sprogvurdering 3-6*, hhv. *sprogforståelse*, *ordforråd*, *rim* og *opmærksomhed på skrift*.

Der er i analyserne ikke fundet signifikante effekter på de sproglige kompetencer for de 0-2-årige børn, bortset fra ved kombinationen af BASIS-indsatsen og Forældre-indsatsen, når Forældre-indsatsen iværksættes umiddelbart efter den introducerende BASIS-indsats (Forældre1) og en efterfølgende BASIS-indsats i anden periode (BASIS2). Her er der fundet signifikant effektstørrelser på 0,1 på barnets ordforråd. Sådanne enkeltstående effekter kan dog skyldes tilfældigheder, og det er derfor svært at drage en stærk konklusion ud fra disse fundne effekter.

For børn under 18 måneder kan det være vanskeligt at vurdere den sproglige udvikling, da børn i denne alder endnu kun har et yderst begrænset talesprog. Det anvendte måleredskab (CDI) har vist sig ikke at være velegnet til at vurdere den sproglige udvikling hos så små børn. Vi har derfor, udover analyserne for alle de 0-2-årige børn, også gennemført analyserne af de sproglige kompetencer kun for børn, som er mindst 18 måneder gamle på tidspunktet for målingen.

Når analyserne kun gennemføres på de børn, som er mindst 18 måneder gamle (dvs. i alderen 18-35-måneder), finder vi, at langt de fleste effekter på barnets ordforråd bliver større og positive. Samtidig er der dog væsentligt færre observationer, så den statistiske præcision ved estimeringen af effekterne bliver mindre. Alligevel finder vi, at yderligere to effekter er positive signifikante (på 10 %-niveau), nemlig effekten af en efterfølgende BASIS-indsats (BASIS2, effektstørrelse 0,1) og effekten af en yderligere efterfølgende forældreindsats (Forældre2+, effektstørrelse 0,2).

Størrelsen af de fundne signifikante effekter kan vurderes ved at sammenligne med den generelle udvikling, der er i barnets ordforråd i løbet af en indsatsperiode (målt med et halvt års mellemrum), som ligger i størrelsesordenen 0,6 for børn, der er mindst 18 måneder gamle. Dette understreger, at effekten er beskedent.

For de 3-5-årige børn findes der kun meget få og spredte signifikante effekter for de fire undersøgte delmål. Det drejer sig om fire signifikant positive effekter ud af i alt 36 potentielle effekter: nemlig effekt af fjerde periode i *ordforråd* (BASIS4), effekter af forældreindsats oven på BASIS- og IT-indsats på *rim* og *opmærksomhed på skrift* (Forældre++) samt effekt på *opmærksomhed på skrift* af alle tre indsatser kombineret efter en gradvis introduktion (Alle). Effektstørrelserne for disse er mellem 0,10 og 0,16. Disse få og spredte effekter gør det vanskeligt at drage stærke konklusioner om indsatsens betydning for de 3-5-årige børns sproglige udvikling.

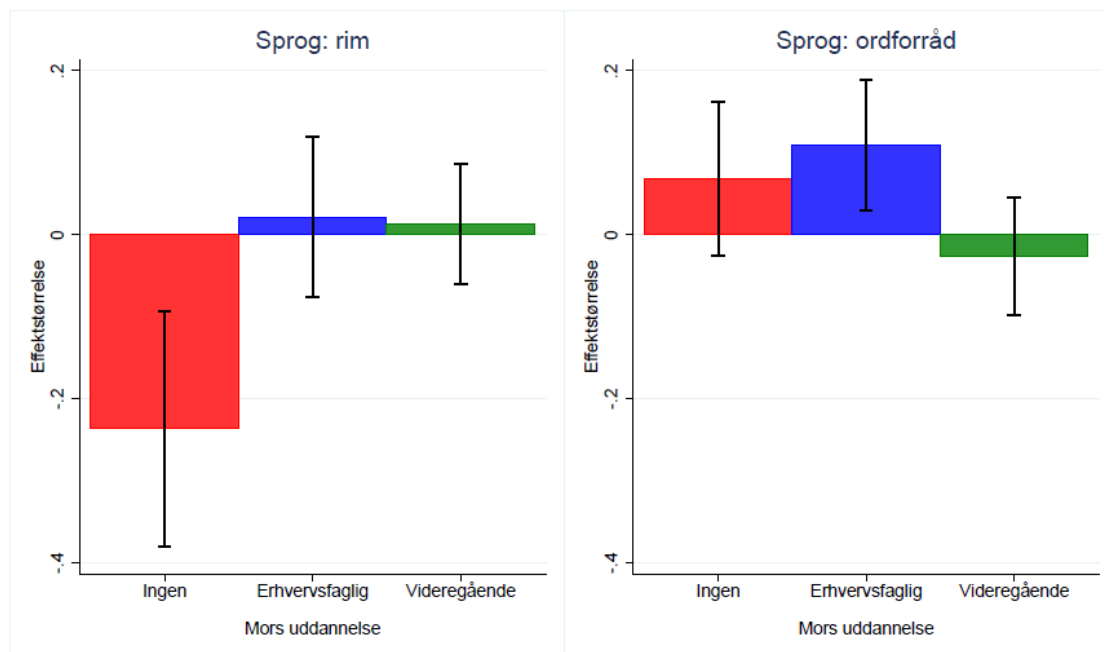
#### Betydningen af barnets baggrund

For de 0-2-årige børn findes der ingen signifikante forskelle mellem effekterne for forskellige grupper af børn. Der er således ikke tegn på, at barnets og dets forældres baggrund har nogen indflydelse på effekterne af indsatsen på de sproglige kompetencer.

For de 3-5-årige børn er der enkelte signifikante forskelle. Det drejer sig primært om forskelle mellem grupper af børn med mødre med forskelligt uddannelsesniveau. For børn med mødre med enten erhvervsfaglig eller videregående uddannelse er der en signifikant større effekt på *rim* (forskellen har en effektstørrelse på 0,25) sammenlignet med børn med mødre uden uddannelse. Derimod er der for *ordforråd* en signifikant større effekt for børn, hvis mødre har en erhvervsfaglig uddannelse sammenlignet med mødre med en videregående uddannelse. Tilsvarende er der en signifikant større effekt på *ordforråd* for børn, som kun bor hos den ene af forældrene. Begge

disse sidstnævnte resultater kan således tyde på, at indsatsen har haft den største effekt på ordforrådet for de mest udsatte 3-5-årige børn. De fundne signifikante forskelle i effekter for børn med mødre med forskelligt uddannelsesniveau er illustreret i figur 36.

**Figur 36: Effekter på sproglige kompetencer opdelt efter morens uddannelsesniveau (for 3-5-årige børn)**



Note: For rim er forskellene mellem 'Ingen' og de to øvrige kategorier begge signifikante på 1 %-niveau. For ordforråd er forskellen mellem 'Ingen' og 'Videregående' ikke signifikant ( $p$ -værdi 0,10), mens forskellen mellem 'Erhvervsfaglig' og 'Videregående' er signifikant på 1 %-niveau. Sorte lodrette streger (I) markerer 95 %-konfidensintervaller. Alle estimerede modeller inkluderer kommune "fixed effects" og konstantled. Standardfejl for estimerne er korrigeret for "clustering" på dagtilbudsniveau.

### Læringsmiljøet i hjemmet

Der er kun få af de undersøgte aspekter af læringsmiljøet i hjemmet, der har en signifikant modererende betydning for effekterne på børnenes sproglige udbytte. Et højt fokus på matematisk opmærksomhed i hjemmet mindsker signifikant barnets udbytte af indsatsen, for så vidt angår *ordforråd* og *sprogforståelse*. I denne forbindelse skal det dog påpeges, at netop disse to delmål er påvirket af, at vi kun kan analysere betydningen af læringsmiljøet i hjemmet for de børn, hvis forældre har besvaret forældreskemaet (se ovenfor i afsnittet om tidlige matematiske kompetencer). Det er derfor uvist, om den fundne sammenhæng gælder for hele børnegruppen eller kun for den afgrænsede børnegruppe. Desuden er det bemærkelsesværdigt, at et øget niveau af skriftaktiviteter medvirker til signifikant at øge barnets udbytte på delmålet *rim*, samt at et højt niveau af skriftunderstøttelse medvirker til signifikant at øge barnets udbytte på delmålet *opmærksomhed på skrift*. Herudover findes der ingen signifikante modererende faktorer for det sproglige udbytte. Det er således ikke noget systematisk mønster i de modererende faktorer, hvilket gør det svært at drage stærke konklusioner omkring den indflydelse, som læringsmiljøet i hjemmet har på børnenes sproglige udbytte af indsatsen.

### 6.2.3 Socioemotionelle kompetencer

Til vurderingen af de socioemotionelle kompetencer for de 0-2-årige børn anvendes som tidligere nævnt to forskellige versioner af SEAM afhængigt af barnets alder: 0-17 måneder og 18-35 måneder. For hver version beregnes to forskellige indeks: Empati og Selvregulering & Samarbejde. *Empati* beskriver udvikling af evnen til at skelne mellem sig selv og andre personer, og dermed evnen til at kommunikere egne følelser, afkode andres følelser og sætte sig ind i andre personers følelser. *Selvregulering & Samarbejde* beskriver barnets interesse for at udforske sin omverden samt beskriver barnets evne til at regulere og tilpasse sin adfærd til omgivelserne.

For børn i alderen 18-35 måneder er der ikke fundet signifikante effekter af indsatsen på de socioemotionelle kompetencer. For børn i alderen 0-17 måneder er der derimod fundet positive signifikante effekter af både BASIS-indsatsen og Forældre-indsatsen på de socioemotionelle kompetencer. Der er således fundet en effektstørrelse på 0,3 af den indledende BASIS-indsats (BASIS) på både *Empati* og *Selvregulering & Samarbejde*, mens den efterfølgende BASIS-indsats (i den umiddelbart efterfølgende periode, BASIS2) har en effektstørrelse på 0,4 på *Selvregulering & Samarbejde* (men ingen signifikant effekt på *Empati*). Hvis den efterfølgende BASIS-indsats kombineres med en forældreindsats (Forældre1, Forældre1+), er der også positive effekter i størrelsesordenen 0,4 i to efterfølgende perioder for begge indeks, men dog med en vis variation i om effekten er signifikant i den første eller den anden efterfølgende periode. Herudover er der ikke fundet yderligere signifikante effekter af indsatsen for den yngste gruppe af børn.

Det skal påpeges, at gruppen af børn under 18 måneder ikke er særlig stor<sup>23</sup>, men at der på trods af dette er fundet signifikante effekter. Det er ikke muligt på det foreliggende grundlag at foretage mere detaljerede analyser af denne gennemsnitlige effekt på børnenes socioemotionelle kompetencer. Tilsvarende er det ikke muligt at undersøge, om den undersøgte gruppe af børn er repræsentativ for alle børn under 18 måneder, eller om der er tale om et selektivt udsnit som følge af, at en langt mindre andel af børnene under 18 måneder er i dagtilbud, og at tidspunktet for barnets opstart i dagtilbud kan have sammenhæng med familiebaggrund.

For de 3-5-årige børn er der ikke fundet signifikante effekter af indsatsen på de socioemotionelle kompetencer, bortset fra i den sidste indsatsperiode, når alle tre modeller af indsatsen kombineres, efter at de er gradvist introduceret i de tre foregående perioder (Alle). I dette tilfælde findes der en signifikant positiv effekt på *Empati* med en effektstørrelse på 0,17. En sådan enkeltstående effekt kan dog skyldes tilfældigheder, og det er derfor svært at drage en stærk konklusion ud fra denne ene fundne effekt på de 3-5-årige børn.

### **Barnets baggrund**

Generelt er der ingen signifikante forskelle mellem effekter på de socioemotionelle kompetencer for børn med forskellig familiemæssig baggrund. Der findes dog i lighed med tidlige matematiske kompetencer en signifikant forskel mellem effekterne på indekset for *Selvregulering & Samarbejde* for børn, hvis familie bor i lejebolig og ejerbolig, hvor effekten er størst for de sidstnævnte. Igen er der dog tale om en enkeltstående forskel, der således ikke bør bruges til at drage stærke konklusioner.

### **Læringsmiljøet i hjemmet**

Flere af de undersøgte aspekter af læringsmiljøet i hjemmet virker som signifikante modererende faktorer på effekten på børnenes socioemotionelle kompetencer. Dette gælder således for skrift-understøttelse, hvor børn fra hjem med middel understøttelse har en signifikant højere effekt for begge indeks, *Empati* og *Selvregulering & Samarbejde*. For skriftaktiviteter gælder, at jo højere niveau i barnets hjem, jo lavere effekt er der for barnet på begge indeks. Det samme gælder for barnets eget initiativ til skriftaktiviteter, dog kun for *Empati*-indekset. Disse resultater tyder således på, at børn fra hjem med det svageste læringsmiljø får det største udbytte af indsatsen, når der ses på de socioemotionelle kompetencer. Det skal dog påpeges, at denne sammenhæng her er fundet for den afgrænsede børnegruppe, hvis forældre har besvaret forældreskemaet. Da effekten på de socioemotionelle kompetencer påvirkes af kun at se på denne gruppe (se ovenfor i afsnittet om tidlige matematiske kompetencer), så er det uvist, om sammenhængen også gælder for hele børnegruppen.

## **6.3 Betydningen af omfanget af barnets deltagelse i aktivitetsforløb**

De hovedeffekter, som er rapporteret i det foregående afsnit, er gennemsnitlige effekter for hele den undersøgte børnegruppe. Imidlertid er der som beskrevet i kapitel 5 potentielt stor forskel

<sup>23</sup> I den første indsatsperiode indgår der i analyserne således kun 420 børn i alderen 0-17 måneder.

på, hvor meget det enkelte barn har deltaget i de planlagte aktivitetsforløb. Med denne store spredning i deltagelsen er det vigtigt ikke kun at se på de gennemsnitlige effekter af indsatsen og mulig variation i forhold til barnets baggrund, men også at undersøge, om omfanget af deltagelse har betydning for børnenes udbytte af indsatsen. Vi har derfor også analyseret, om antal gennemførte aktivitetsforløb har haft indflydelse på effekterne. Der er anvendt separate mål for antallet af gennemførte aktivitetsforløb for de tre forskellige indsatser: hhv. BASIS, Forældre og IT.

Når der ses på resultaterne i dette afsnit, skal de fortolkes med en vis forsigtighed, da forskellene i børnenes deltagelse ikke nødvendigvis er tilfældigt fordelt. Først og fremmest har det ikke været en del af forskningsdesignet, at børnene skulle deltage i indsatsen i forskelligt omfang. Det er derfor muligt, at deres *faktiske* deltagelse har været påvirket af deres udbytte af indsatsen, og det er derfor ikke muligt at fortolke de fundne resultater som direkte årsagssammenhænge.

Endvidere kan forskelle i børnenes deltagelse have sammenhæng med børnenes baggrund eller institutionens forhold. Vi har indledningsvist undersøgt, om dette er tilfældet, for så vidt angår børnenes baggrund. Dette er gjort separat for de 0-2-årige og de 3-5-årige børn med afsæt i de samme baggrundsfaktorer, som er benyttet ovenfor i forbindelse med analyserne af betydningen af barnets baggrund for effekterne. Det drejer sig således om følgende karakteristika: barnets køn, barnets alder, barnets etniske oprindelse, morens uddannelsesniveau, forældrenes samlivsstatus, forældrenes boligform og forældrenes socioøkonomiske/beskæftigelsesmæssige status.

Hverken for de 0-2-årige eller de 3-5-årige børn kan der påvises nogen signifikant sammenhæng mellem barnets og forældrenes baggrund og omfanget af deltagelsen i de pædagogiske aktivitetsforløb i BASIS. Dette gælder, uanset om de undersøgte karakteristika vurderes enkeltvist eller som samlet gruppe.

For modellen vedr. udvidet forældresamarbejde ser vi, at drenge deltager i et signifikant større antal forløb, end piger gør. Denne sammenhæng er stærkest for de 0-2-årige børn, men findes også for de 3-5-årige børn<sup>24</sup>. For de 0-2-årige børn ser vi endvidere, at de ældste af disse børn i denne aldersgruppe, de 2-årige, deltager i signifikant flere forløb, end de øvrige børn gør. Derudover er der ingen af de undersøgte karakteristika, som har nogen signifikant sammenhæng med antallet af gennemførte forløb under Forældre-indsatsen.

IT-indsatsen er som tidligere nævnt kun gennemført i dagtilbud for de 3-5-årige børn, og det er derfor også kun relevant at se på sammenhængen med baggrundskarakteristika for denne aldersgruppe. Resultaterne viser, at børn med enlige forældre deltager i signifikant flere IT-aktiviteter end børn med samlevende forældre. Dette er dog kun en sammenhæng, som findes for den umiddelbare introduktion af IT-indsatsen, men derimod ikke hvis IT-indsatsen tilføjes senere i afprøvningen. Det er således uklart, om der er tale om et generelt billede eller en mere tilfældig sammenhæng. Heller ikke for IT-indsatsen findes der nogen yderligere signifikante sammenhænge med de øvrige undersøgte karakteristika.

Sammenfattende er der således ingen åbenbare tegn på, at variationen i børnenes deltagelse i aktivitetsforløbene har nogen signifikant sammenhæng med barnets og dets forældres baggrund. Der er således ikke noget, der tyder på, at det pædagogiske personale generelt i deres arbejde med indsatsen har forfordelt visse børn på bekostning af andre med undtagelse af de fundne forskelle for køn og alder for Forældre-indsatsen.

Efter således indledningsvist at have påvist, at variationen i eksponering ikke har nogen sammenhæng med børnenes baggrund, belyser vi i det følgende resultaterne af, hvorvidt omfanget af børnenes deltagelse i aktivitetsforløb har haft indflydelse på effekterne på børnenes tidlige

---

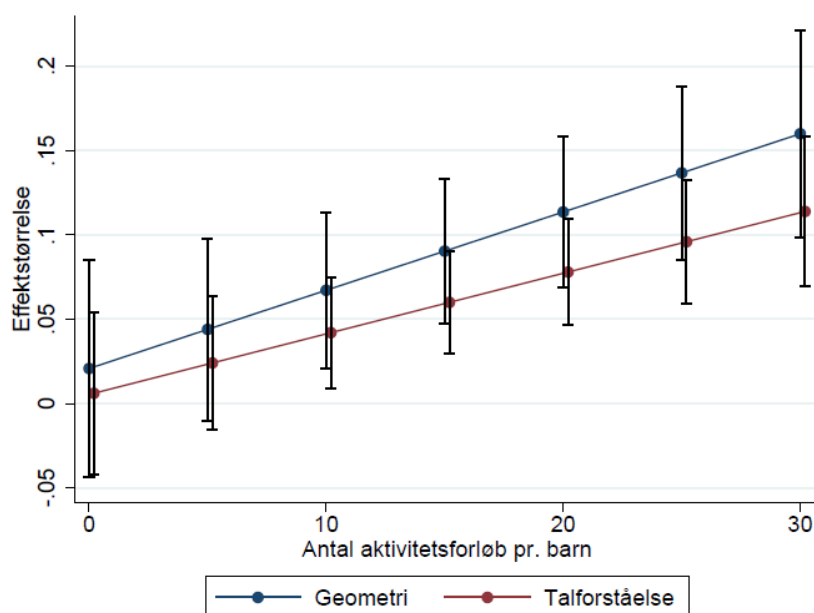
<sup>24</sup> For de 3-5-årige er resultatet dog kun signifikant på et 10 %-niveau, modsat de øvrige resultater, som er signifikante på et 5 %-niveau.

matematiske, sproglige og socioemotionelle kompetencer. Vi ser først på betydningen for de tidlige matematiske kompetencer.

### 6.3.1 Tidlige matematiske kompetencer

Det overordnede billede for de tidlige matematiske kompetencer er, at der findes en signifikant positiv sammenhæng mellem omfanget af indsatsen og effekterne for børnene, specielt for omfanget af BASIS-indsatsen. Der er således en signifikant positiv sammenhæng mellem omfanget af BASIS-indsatsen og effekterne af såvel den introducerende BASIS-indsats som de efterfølgende kombinationer med Forældre-indsatsen og IT-indsatsen (BASIS, Forældre+, IT+). Dette gælder både for skalaerne *Geometri* og *Talforståelse*. Sammenhængen mellem antallet af aktivitetsforløb pr. barn og effektstørrelsen er illustreret i figuren nedenfor. Det skal dog bemærkes, at den afbildede sammenhæng er baseret på en lineær specifikation af den statistiske model. Dette betyder, at den jævne stigning i effekten, som figuren viser, er en konsekvens af den valgte specifikation, mens den reelle stigning i virkeligheden kan udvise variation omkring den rette linje.

**Figur 37: Sammenhængen mellem antallet af aktivitetsforløb pr. barn og effektstørrelsen for tidlige matematiske kompetencer**



Note: De estimerede hældninger på linjerne er begge signifikante på 1 %-niveau. Sorte lodrette streger (|) markerer 95 %-konfidensintervaller. Modellen er baseret på en lineær specifikation. Alle estimerede modeller inkluderer kommune "fixed effects" og konstantled. Standardfejll for estimaterne er korrigeret for "clustering" på dagtilbudsniveau.

For de tidlige matematiske kompetencer peger resultaterne således tydeligt på, at børnene får et større udbytte af indsatsen, jo flere aktivitetsforløb de har deltaget i.

### 6.3.2 Sproglige kompetencer

Det overordnede billede for de sproglige kompetencer er, at der i lighed med børnenes tidlige matematiske kompetencer, findes en signifikant positiv sammenhæng mellem omfanget af indsatsen og effekterne. Dette gælder primært for omfanget af BASIS-indsatsen, hvor der findes signifikante positive sammenhænge med effekterne for flere af de forskellige kombinationer og rækkefølger af indsatser.

For de 0-2-årige børn findes der desuden en signifikant positiv sammenhæng mellem omfanget af Forældre-indsatsen og effekten på *sprogbrug* i den kombination, hvor Forældre-indsatsen har været gennemført i tre indsatsperioder (Forældre1++). For de 3-5-årige børn findes der desuden en signifikant positiv sammenhæng mellem omfanget af IT-indsatsen og effekten på *rim*. For de fire delmål for sproglige kompetencer for de 3-5-årige er det primært for *rim* og *ordforråd*, at der

findes en signifikant positiv sammenhæng, mens der for *sprogforståelse* findes enten ingen sammenhæng eller i enkelte tilfælde en negativ signifikant sammenhæng.

### 6.3.3 Socioemotionelle kompetencer

I modsætning til tidlige matematiske og sproglige kompetencer findes der generelt meget få signifikante sammenhænge mellem antallet af gennemførte aktivitetsforløb og effekterne på de socioemotionelle kompetencer. I et par enkelte tilfælde er der fundet en negativ signifikant sammenhæng. Dette gælder for omfanget af BASIS-indsatsen for de alleryngste børn under 18 måneder (BASIS) og for omfanget af BASIS-indsatsen for de 3-5-årige i den tredje indsatsperiode (BASIS3). I det sidstnævnte tilfælde er det kun effekten på *Empati*-indekset, som påvirkes.

Som en tværgående observation (på tværs af alle kompetencerne) kan det bemærkes, at omfanget af IT-indsatsen i den sidste indsatsperiode, hvor alle tre modeller af indsatsen kombineres efter en gradvis introduktion, har en signifikant negativ effekt i nogle få tilfælde. Dette gælder kun for de 3-5-årige (da IT-indsatsen kun er implementeret for denne aldersgruppe) og kun for følgende kompetencemål: *Sprogforståelse* og *geometri*.

## 6.4 Betydningen af institutionelle forhold

Vi har indtil nu set på betydningen af barnets baggrund og omfanget af barnets deltagelse i aktivitetsforløbene for effekterne af indsatserne på de undersøgte kompetencer. For yderligere at undersøge, om der er forhold i dagtilbuddene, som har indflydelse på effekten af indsatsen, har vi anvendt data fra et spørgeskema, som lederne af de enkelte dagtilbud har udfyldt. Vi har anvendt oplysninger om normering, sygefravær i personalegruppen samt lederens uddannelsesniveau.

Til brug for beregning af normeringen er de pædagogiske ledere blevet bedt om at opgøre, hvor meget personale der har været ansat i dagtilbuddet (og i hvor mange timer pr. uge), og hvor mange børn der har været indskrevet. På baggrund af disse oplysninger har vi beregnet et udtryk for normeringen (antal børn pr. fuldtidsansat) for det enkelte dagtilbud, og derefter undersøgt om dette har indflydelse på effekterne af indsatserne. Betydningen af normeringen er udelukkende undersøgt for institutionerne og ikke for dagplejegrupper, hvor det ikke giver mening på samme måde at se på normering.

Normeringen er for hvert enkelt dagtilbud opgjort ved at benytte den samme metode, som KORA (Dalsgaard et al., 2016) tidligere har anvendt til dette formål. Dette betyder, at der for hvert dagtilbud beregnes et teknisk antal fuldtidsindskrevne 3-5-årige børn, således at alle indskrevne børn i vuggestuer, børnehaver og aldersintegrerede institutioner er korrigeret for deltidsindskrivning og alderssammensætning (Dalsgaard et al., 2016) for nærmere detaljer ved denne metode). Dermed opnås sammenlignelige normeringstal for alle dagtilbud. Dette er selvfølgelig specielt vigtigt for de dagtilbud, der har indskrevet både vuggestuebørn og børnehavebørn. Endvidere er der i de fleste tilfælde allerede korrigeret for kommunale forskelle i den grundlæggende model, så systematiske forskelle i normeringer på tværs af kommuner er således ikke inddraget i de fundne resultater.

I samtlige analyser af normeringens betydning for effekterne er det et udtryk for antal børn pr. fuldtidsansat, som er brugt i analyserne. I de anvendte data har det imidlertid vist sig, at der for enkelte institutioner optræder urealistisk lave eller høje værdier for antallet af børn pr. fuldtidsansat. For at undgå, at disse ekstreme værdier påvirker resultaterne af analyserne, er der også gennemført følsomhedsanalyser, hvor de 5 pct. hhv. 10 pct. mest ekstreme værdier i hver retning er udeladt. Der er desuden i udvalgte tilfælde gennemført følsomhedsanalyser, hvor der i stedet for de præcise tal for antallet af børn pr. fuldtidsansat anvendes en mere forsimplet udgave, hvor der blot skelnes mellem om antallet er højt eller lavt.

Resultaterne af analyser af sygefravær<sup>25</sup> og lederens uddannelsesbaggrund er ikke særskilt afrapporteret nedenfor. Det gennemgående billede fra disse analyser er, at de fundne effekter er ustabile og ikke afslører nogle systematiske sammenhænge, bortset fra i to tilfælde som er værd at nævne. For det første er der en tendens til, at jo højere uddannelse lederen af dagtilbud for 3-5-årige har, jo større signifikant effekt er der af såvel Forældre-indsatsen som IT-indsatsen på tidlige matematiske kompetencer. En mulig forklaring på dette resultat kunne være, at et højere uddannelsesniveau hos lederen er med til at forbedre implementeringen af disse to typer indsatser samt håndtere den øgede kompleksitet, det giver at arbejde med BASIS-indsatsen i kombination med Forældre-indsatsen eller IT-indsatsen. For det andet er der overraskende en tendens til, at et øget sygefravær hos medarbejderne fører til en større signifikant effekt af Forældre-indsatsen (og for de 3-5-årige i et vist omfang også af IT-indsatsen). Det er umiddelbart svært på det foreliggende grundlag at finde en mulig forklaring på dette resultat.

Nedenfor belyser vi resultaterne af analyserne af normeringens betydning for effekterne på børnenes tidlige matematiske, sproglige og socioemotionelle kompetencer.

#### 6.4.1 Tidlige matematiske kompetencer

For de tidlige matematiske kompetencer findes der tydelige tegn på, at et højere antal børn pr. fuldtidsansat fører til signifikant lavere effekter af BASIS-indsatsen for børnene (BASIS). Dette gælder for både *Geometri* og *Talforståelse*. Disse resultater er også robuste over for de gennemførte følsomhedsanalyser, hvor der er en tendens til, at resultaterne træder tydeligere frem, når de mest ekstreme værdier fjernes. Dette er således med til at styrke pålideligheden af de fundne resultater. Samme billede findes også for flere af de øvrige effekter, primært for effekterne af en efterfølgende BASIS-indsats efter en, to og tre perioder (BASIS2, BASIS3 og BASIS4), men også for enkelte kombinationer med Forældre-indsatsen. Der er mest tydeligt tale om, at effekterne af indsatserne reduceres signifikant som følge af et højere antal børn pr. fuldtidsansat, når der ses på *Talforståelse*.

De anvendte data er som nævnt ovenfor i visse tilfælde sandsynligvis mindre pålidelige, og derfor har vi gennemført en række følsomhedsanalyser. Selvom de overordnede resultater er robuste over for de gennemførte følsomhedsanalyser, vil det derfor være behæftet med en vis usikkerhed at beregne konkret, hvilken betydning antallet af børn pr. fuldtidsansat har for effekterne. Størrelsesordenen kan dog illustreres ved et simpelt eksempel: Den gennemsnitlige effektstørrelse for *Talforståelse* er på 0,07 ved otte børn<sup>26</sup> pr. fuldtidsansat, mens den vil være på 0,03, hvis der i stedet er ti børn pr. fuldtidsansat, og 0,11, hvis der i stedet kun er seks børn pr. fuldtidsansat.

Disse resultater tyder således på, at det er væsentligt nemmere at opnå en høj effekt af indsatserne, når der er færre børn pr. fuldtidsansat (svarende til en højere personalenormering). Analyserne siger ikke direkte noget om, hvorfor dette er tilfældet, men det er nærliggende at antage, at en højere personalenormering giver personalet bedre muligheder for at finde tilstrækkeligt tid til at implementere indsatserne.

#### 6.4.2 Sproglige kompetencer

For de 0-2-årige findes der ligeledes tydelige tegn på, at et højere antal børn pr. fuldtidsansat fører til et signifikant dårligere udbytte af BASIS-indsatsen for børnenes sproglige udvikling (BASIS). Dette gælder både for *ordforråd* og *sprogbrug*. Disse resultater er umiddelbart svage, når der analyseres på det fulde datamateriale, men de er meget tydelige for det reducerede datamateriale, hvor de ekstreme værdier er udeladt, også selvom resultaterne dermed er baseret på færre observationer. Resultaterne er også robuste over for, om der i stedet for de præcise tal for antallet af børn pr. fuldtidsansat anvendes en mere forsimplet udgave, hvor der blot skelnes mellem om antallet er højt eller lavt. Da den grundlæggende model allerede indeholder kommune-

<sup>25</sup> Personalets sygefravær er målt ved det gennemsnitlige antal sygedage pr. år for medarbejderne.

<sup>26</sup> Der er her tale om et teknisk antal fuldtidsindskrevne børn (se forklaringen i indledningen til dette afsnit).

forskelle, er nogle af resultaterne fra modellen med antal børn pr. fuldtidsansat dog ustabile som følge af, at der for nogle kommuner kun indgår en eller få institutioner med 0-2-årige (disse kommuner bruger i høj grad i stedet dagpleje). Derfor er effekterne i disse tilfælde undersøgt i modeller uden at korrigere for kommunale forskelle.

Der findes også signifikante forskelle for en række øvrige effekter. I alle tilfælde er retningen negativ, således at et højere antal børn pr. fuldtidsansat fører til signifikant lavere effekter af indsatsen for børnenes sproglige udvikling. Dette drejer sig om effekterne af en efterfølgende BASIS-indsats (primært efter tre perioder, BASIS4) på *ordforråd* og effekterne af en efterfølgende forældreindsats (både efter en og to perioder, Forældre1 og Forældre2) på *sprogbrug*. Samlet set er det således klart, at der opnås de højeste effekter af indsatserne på de 0-2-åriges sproglige udvikling i de institutioner, hvor personalenormeringen er højest.

For de 3-5-årige findes der derimod intet klart billede. Dels er der kun ganske få signifikante forskelle, dels er resultaterne ikke robuste over de forskellige følsomhedsanalyser, som er gennemført. Dette gælder for alle de fire delmål for sproglige kompetencer. Det eneste sted, hvor der findes en svag tendens til, at antallet af børn pr. fuldtidsansat har betydning for effekterne af indsatserne, er for den efterfølgende BASIS-indsats efter tre perioder (BASIS4), bortset fra for delmålet *rim*. De fundne resultater giver således ikke noget stærkt statistisk grundlag for at drage konklusioner om personalenormeringens indflydelse på effekten af indsatsen for de 3-5-årige børns sproglige udvikling.

Da der for 0-2-årige børn benyttes to forskellige typer dagtilbud, institution og dagpleje, er det også undersøgt, om der er forskel på effekterne af indsatsen på den sproglige udvikling mellem disse to typer dagtilbud (kun for de 0-2-årige). Der er ikke fundet signifikante forskelle mellem effekterne for de to typer dagtilbud.

#### 6.4.3 Socioemotionelle kompetencer

For børnenes socioemotionelle kompetencer findes der ikke resultater, der indikerer nogen klar sammenhæng mellem personalenormering og effekterne af indsatserne. Der findes ganske få spredte signifikante forskelle, men dette giver ikke et tilstrækkeligt stærkt statistisk grundlag for at drage konklusioner om sammenhængen.

### 6.5 Opsummering

Med hensyn til hovedeffekterne er det overordnede billede, at vi finder små og spredte positive signifikante effekter for tidlige matematiske kompetencer, der kun er målt for de ældste børn, for sproglige kompetencer, men primært for den yngste aldersgruppe og for *rim* og *opmærksomhed på skrift* for den ældste børnegruppe samt for socioemotionelle kompetencer for den yngste børnegruppe.

For hovedparten af de undersøgte baggrundskarakteristika er der ingen signifikante forskelle mellem effekterne for forskellige grupper af børn. Den mest markante forskel findes for tidlige matematiske kompetencer, når der skelnes mellem grupper af børn med forskellig etnisk oprindelse. Her er indsatsen med til at bringe børn med ikke-vestlig baggrund op på samme niveau som børn med dansk baggrund ved hjælp af væsentligt større effekter for de førstnævnte. Med hensyn til betydningen af læringsmiljøet i hjemmet for effekterne er der en svag tendens til, at de fleste af de fundne forskelle peger i retning af, at børn fra hjem med det svageste læringsmiljø får det største udbytte af indsatsen.

Det overordnede billede med hensyn til sammenhængen mellem omfang af indsatsen og effekten er, at der findes en signifikant positiv sammenhæng mellem omfang af indsats og matematiske og sproglige kompetencer (primært for den yngste børnegruppe), mens der ikke er nogen sammenhæng for de socioemotionelle kompetencer.



Det ser derudover ud til, at det er væsentligt nemmere at opnå en højere effekt af indsatserne, når der er færre børn pr. fuldtidsansat svarende til en højere personalenormering. Dette skyldes sandsynligvis, at en højere personalenormering giver personalet bedre muligheder for at finde tid til at planlægge og gennemføre indsatserne.

Samlet set er der undersøgt et meget stort antal effekter (126 hovedeffekter), og ud af de mange mulige effekter er der således kun fundet få signifikante effekter af Fremtidens Dagtilbud for den samlede børnegruppe. Derudover optræder de få signifikante effekter ikke i et systematisk mønster, hverken i forhold til de forskellige kompetencemål eller i forhold til de enkelte elementer af indsatsen. Set i det lys er det ikke muligt at drage stærke konklusioner om børnenes udbytte af at have deltaget i Fremtidens Dagtilbud.

Som det også fremgik tidligere, er det dog væsentligt at fremhæve, at alle de fundne effekter peger i samme positive retning, og at der er større udbytte hos de børn, der havde deltaget i flere aktivitetsforløb. Hvis indsatsen ikke havde haft nogen betydning for børnenes kompetencer, ville de signifikante effekter i stedet have været tilfældigt fordelt i både positiv og negativ retning, og vi ville heller ikke have fundet nogen sammenhæng med omfanget af indsatsen.

Selvom der således er tegn på, at indsatsen i et vist omfang har været i stand til at forbedre børnenes kompetencer på de undersøgte områder, er den samlede konklusion dog, at indsatsen – eller omfanget af eller kvaliteten i gennemførelsen af indsatsen – ikke har kunnet styrke alle børns kompetencer i det omfang, det var hensigten.

## 7. UDDYBENDE METODEBESKRIVELSE

### 7.1 Effektstudiet

I dette afsnit præsenteres en uddybende beskrivelse af en række metodemæssige aspekter omfattende de anvendte måleredskaber, datagrundlag, forskningsdesign, analysemodel samt kobling med registerdata fra Danmarks Statistik.

### 7.2 De anvendte måleredskaber

#### 7.2.1 Tidlige matematiske kompetencer: TEAM

Måleredskabet *TEAM* (*Tools of Early Assessment of Math*) er en test, som afdækker tidlige matematiske kompetencer. *TEAM* er udviklet af professorerne Douglas Clements og Julie Sarama, University of Colorado (D.H. Clements & Sarama, 2008). *TEAM* er udgivet på det amerikanske forlag McGraw-Hill og er ophavsretsligt beskyttet. Der eksisterer en amerikansk version, der går fra 4 år op til 8. klasse. Den danske version er udviklet til børn i børnehaven. Den er ikke aldersinddelt, så det er de samme opgaver til alle børn, men der er en stopregel, som gør, at de yngste ikke bliver præsenteret for de sværeste opgaver.

Såvel den danske som den amerikanske *TEAM* har to skalaer: talforståelse og geometri. I disse skalaer indgår blandt andet opgaver, der handler om måltagning, mønsterkonstruktion, genkendelse af tal, talrækkefølge, identifikation af former samt sammenligning af talstørrelser.

**Tabel 1: Oversigt over to TEAM-skalaer**

<i>TEAM – Tools of Early Assessment of Math</i>	
Antal skalaer: 2	<b>Indhold:</b>
- <b>Geometri</b>	• Genkende former
- <b>Talforståelse</b>	• Genkende mønstre
	• Måling af længde
	• Talrækkefølge og sammenligning af talstørrelser
	• Talforståelse
	• Talgenkendelse
	• Tælle tal
	• Sammensætning af tal.

*TEAM* gennemføres ved, at en voksen sidder over for barnet, der løser opgaver, mens den voksne registrerer svarene på en iPad. I *TEAM* indgår blandt andet små klodser i forskellige farver/former, pinde til at bygge figurer og en opgavebog med billeder/figurer. Den ene halvdel af *TEAM* kan løses ved udpegning (*geometri*), mens den anden skala (*talforståelse*) kræver et sprogligt svar i flere af opgaverne, om end det er tilstræbt, at de sproglige krav for at kunne svare på opgaverne er så minimale som muligt.

I hver af de to skalaer skal et minimum af opgaver gennemføres. Når barnet derefter oplever vanskeligheder, stopper testen efter tre fejl i træk. *Geometriskalaen* har et spænd fra 0-8 point, mens *talforståelse* rangerer på en skala fra 0-16 point.

#### 7.2.2 Socioemotionelle kompetencer: SEAM

Måleredskabet *SEAM* (*Social-Emotional Assessment/Evaluation Measure Research Edition*) er udvalgt til at afdække børns sociale adfærd og følelsesmæssige trivsel (Squires et al., 2014). Måleredskabet *SEAM* er udviklet af professor Jane Squires, University of Oregon, der også har udgivet spørgeskemaet *Ages and Stages*, der er et af de mest udbredte måleredskaber til småbørn på verdensplan og er oversat til 65 sprog. Den danske udgave af *SEAM* med tilhørende danske normer er udviklet på baggrund af det pædagogiske personales vurderinger af børn, inden de deltog i Fremtidens Dagtilbud, og er udkommet på det danske forlag Høgreffe. Fremtidens Dagtilbud er det første program i verden, hvor *SEAM* anvendes på en repræsentativ gruppe af børn.

*SEAM* besvares ved afkrydsning af én af fire svarkategorier: *Sandt*, *delvist sandt*, *sjældent sandt* og *ikke sandt*. En høj *SEAM*-score anses for et mere velfungerende niveau end en lav score. *SEAM* har tre aldersversioner med 35-41 spørgsmål afhængig af aldersversion.

**Tabel 2: Oversigt over aldersintervaller for de tre *SEAM*-versioner**

<i>SEAM</i> -version	Aldersinterval	Antal spørgsmål
<b>Småbørn I</b>	0 år – 1 år og 5 måneder	35
<b>Småbørn II</b>	1 år og 6 måneder – 2 år og 11 måneder	35
<b>Børnehavebørn</b>	3 år til skolestart	41

*SEAM* er udvalgt, fordi det lever op til en række specificerede krav til et måleredskab, som kan anvendes i den pædagogiske praksis. Der var ingen eksisterende spørgeskemaer til rådighed på dansk, der levede op til kravet om et ressourcefokuseret redskab, der kunne afdække børnenes progression inden for det socioemotionelle felt og samtidig indfange gruppen af børn med vanskeligheder frem for alene et screeningsredskab til at opspore vanskeligheder. Ved valget er der lagt vægt på, at *SEAM* er let at anvende og forstå, må udfyldes af pædagogisk personale i dagtilbud, formår at dække hele det relevante aldersspænd fra 0-6 år samt indeholder en delskala for selvregulering (se beskrivelse i Rambøll, Aarhus Universitet og Syddansk Universitet, 2016).

*SEAM* besvares af en voksen, som kender det enkelte barn godt – dvs. enten en primær pædagogisk kontaktperson for barnet i institutionen eller den dagplejer, som barnet er indskrevet hos. Den voksne skal *ikke* teste barnet, mens spørgeskemaet udfyldes.

*SEAM*-spørgeskemaet kan inddeles i ti delskalaer (se tabellen nedenfor), der er samlet i to forskellige indeks; *Empati* [0-18] samt *Selvregulering & samarbejde* [0-12]:

- ***Empati*** beskriver udvikling af evnen til at skelne mellem sig selv og andre personer og dermed evnen til at kommunikere egne følelser, afkode andres følelser og sætte sig ind i andre personers følelser.
- ***Selvregulering & samarbejde*** beskriver barnets interesse for at udforske sin omverden samt beskriver barnets evne til at regulere og tilpasse sin adfærd til omgivelserne. Derigennem bliver barnets interaktion med omverdenen stimuleret og raffineret. Dette medfører udviklingen af adaptive færdigheder og samarbejdsevne, der fremmer samspillet mellem barnet og omverdenen i dagligdagen.

**Tabel 3: De ti delskalaer, som kan inddeles i to indeks, hhv. *Empati* og *Selvregulering & samarbejde* (markeret med gråt)**

#### Førskole-versionens ti delskalaer og de to overordnede indeks

Barnet bidrager aktivt til positive relationer

Barnet udtrykker flere forskellige følelser

Barnet kan regulere sine følelsesmæssige udtryk

Barnet er empatisk over for andre

Barnet deler og engagerer sig i fælles oplevelser med andre

Barnet viser selvstændighed

Barnet har en positiv selvopfattelse

Barnet fokuserer sin opmærksomhed og regulerer sit aktivitetsniveau

Barnet samarbejder om daglige rutiner og krav

Barnet viser en række adaptive færdigheder

### 7.2.3 Sproglige kompetencer: CDI og Sprogvurdering 3-6

Det pædagogiske personale har også anvendt validerede måleredskaber til at vurdere børnenes sproglige kompetencer. Sprogudviklingen er undersøgt med *CDI-tjeklisten* til børn i alderen 0-2 år i dagpleje og vuggestue og med *Sprogvurdering 3-6*, der anvendes til børn i børnehaven.

*CDI-tjeklisten* er udviklet på baggrund af en dansk adaptation af det amerikanske *CDI*-forældreskema (*Communicative Developmental Inventories*, se Bleses et al., 2007, 2008). I stedet for at forældre udfylder skemaet, er der udviklet en kort tjekliste, der udfyldes af den pædagogiske medarbejder, som kender barnet. Tjeklisteformatet er nemt tilgængeligt og kan anvendes af alle, der kender barnet godt. Vi har derfor på baggrund af en tværsnitlig undersøgelse baseret på 6.112 danske børns sprogtilegnelse udvalgt 60 ord, der er mulige for det pædagogiske personale at vurdere (Bleses et al., 2007).<sup>27</sup>

Tjeklisten indeholder to aspekter af barnets talesproglige kompetencer: produktivt ordforråd og sprogbrug (Tabel 4).

**Tabel 4: Oversigt over sproglige dimensioner i CDI-tjeklisten**

Deltest	Dimension	Antal items
<i>Ordforråd</i>	Talesprog	60
<i>Sprogbrug</i>	Talesprog	5

Ordforrådslisten er inddelt i ni indholdskategorier (fx lydeffekter og dyreløde, ord for mad og drikke og ord for handlinger). Den pædagogiske medarbejder markerer, hvilke ord han har hørt barnet sige. Desuden besvares fem spørgsmål vedrørende barnets begyndende brug af "dekontekstualiseret" sprog, dvs. om barnet er begyndt at tale om noget, der ligger ud over "her-og-nu"-situationen – fx om barnet nogensinde taler om tidligere episoder eller personer, der ikke er til stede, eller om noget, der vil ske i fremtiden. Det markeres, om barnet 'ikke endnu', 'nogen gange' eller 'ofte' bruger sproget på disse måder. Den pædagogiske medarbejder skal udfylde skemaet, *uden* barnet er til stede.

I forhold til de 3-6-årige er der anvendt en revideret version af det nationale sprogvurderingsmateriale *Sprogvurdering 3-6* (Bleses, Højen et al., under udgivelse)<sup>28</sup>. *Sprogvurdering 3-6* er et normrefereret materiale, hvilket vil sige, at det enkelte barns resultat sammenlignes med resultatet fra andre børn på samme alder. *Sprogvurdering 3-6* belyser en række talesproglige og førskriftlige kompetencer hos børn i alderen 3-6 år, som både er vigtige for barnets sproglige udvikling og trivsel i dagtilbuddet og for barnets læring i skolen (se Bleses, Højen et al., under udgivelse). *Sprogvurdering 3-6* er normeret på et repræsentativt udsnit på knapt 13.000 børn i alderen 2 år og 10 måneder til 6 år og 7 måneder. I Fremtidens Dagtilbud anvendes materialet af det pædagogiske personale i dagtilbuddet (enten pædagog eller en sprogansvarlig). Det pædagogiske personale i Fremtidens Dagtilbud har været med til at normere den individuelle test til børn fra 3-5 år i forbindelse med vurderingerne af børnenes sprog.

Der er udvalgt fire deltest, der afdækker barnets talesproglige kompetencer (*Sprogforståelse* og *Ordforråd*) og førskriftlige kompetencer (*Rim* og *Opmærksomhed på skrift*).

- *Sprogforståelse*. Barnet skal pege på det billede ud af fire mulige, der passer til det ord/den sætning, der læses op (fx "Peg på den, der læser" eller "Hvor er ham, der har spist en banan?").
- *Ordforråd*. Barnet skal med udgangspunkt i billeder eller et billedpar producere det ord, billedet viser (fx "Hvad er det?" eller "Den ene er vred. Hvad er den anden?").

<sup>27</sup> Se også databasen <http://www.cdi-clex.org>, hvor frekvensen af alle ord i de to versioner af *CDI*-forældrerapporterne fremgår.

<sup>28</sup> For tidligere versioner af materialet, se Bleses et al., 2011; Bleses et al., 2010.

- *Rim*. Barnet skal pege på billeder af de to ord, der rimer (fx "ABE, KO, SO", barnet skal pege på billederne af KO og SO).
- *Opmærksomhed på skrift*. Pædagogen sidder med en bog og slår op forskellige steder i bogen og stiller barnet en række spørgsmål relateret til skrift. Barnet skal enten svare på eller pege på det rigtige sted i bogen (fx "Hvor er bagsiden af bogen?" eller "Kan du vise mig, hvor man starter med at læse?").

Selve sprogvurderingen gennemføres sammen med barnet i dagtilbuddet. Antallet af deltest, et barn skal gennemføre, afhænger af barnets alder. Det er således kun de 4- og 5-årige børn, der har gennemført *Opmærksomhed på skrift* (se Tabel 5).

**Tabel 5: Oversigt over anvendte deltest i *Sprogvurdering 3-6* og det alderstrin, de er anvendt på**

Deltest	Dimension	Metode	Antal items	3 år	4 år	5 år	6 år
<i>Sprogforståelse</i>	Talesprog	Billedtest	20	X	X	X	X
<i>Ordforråd</i>	Talesprog	Billedtest	25	X	X	X	X
<i>Rim</i>	Førskrift	Billedtest	15	X	X	X	X
<i>Opmærksomhed på skrift</i>	Førskrift	Bog	16		X	X	X

Der er udregnet en score for hver deltest, hvor scoren er beregnet ud fra det antal items, som det enkelte barn har besvaret i deltesten. Hvis tilstrækkeligt mange items er besvaret, så beregnes barnets score i deltesten som det "antal korrekte svar", barnet ville opnå i hele deltesten. I det følgende benævner vi derfor antal korrekte svar som *score*.

Undersøgelser af materialet viser, at alle deltest i *Sprogvurdering 3-6* generelt kan identificere børn med både svage og stærke sproglige kompetencer på de forskellige alderstrin og hos børn med etnisk dansk baggrund eller ikke-etnisk dansk baggrund (se Bleses, Højen et al., under udgivelse). Der findes en mere uddybende beskrivelse af valideringen af *Sprogvurdering 3-6* i Ramboøll, Aarhus Universitet og Syddansk Universitet, 2016).

### 7.3 Datagrundlag

Effektanalyserne i denne rapport er gennemført med udgangspunkt i data indsamlet for børn, som har deltaget i målingerne i dagtilbud, der har deltaget i Fremtidens Dagtilbud. Målingerne er gennemført i perioden fra sommeren 2014 til sommeren 2016. Dog er en række børn ekskluderet fra analyserne i de tilfælde, hvor der ikke har været fuldstændige oplysninger for dem (fx manglende eller forkerte cpr-numre). Det drejer sig om under 2 pct. af børnepopulationen, som er frasortet på den baggrund. Desuden er der i en række af analyserne frasortet børn, som falder uden for de relevante aldersintervaller. Således er der ikke analyseret kompetencer for de (få) børn, som er over den undervisningspligtige alder, og derfor burde være overgået til skolen på måletidspunktet, da disse børn ikke forventes at være repræsentative for målgruppen. Af samme grund er de helt små børn (0-6 måneder) som oftest udeladt. Det har desuden været nødvendigt at udelade enkelte børn af hensyn til anonymiseringen i forbindelse med kobling med registerdata hos Danmarks Statistik.

Alle målinger af børnenes kompetencer afhænger af de anvendte måleredskaber (SEAM, TEAM, Sprogvurdering, CDI). Flere af disse har været under udvikling samtidig med gennemførelsen af målingerne, og i visse tilfælde er de indledende målinger derfor ikke nødvendigvis gennemført med den endelige version (dette gælder primært *Sprogvurderingen*). Det er dog så vidt muligt sikret, at der kun anvendes målinger, som er sammenlignelige over tid. Desuden skal det bemærkes, at alle børnekompetencer er vurderet af pædagoger eller dagplejere, enten som specifikke test (TEAM, Sprogvurdering) eller indirekte via observationer af børnene (SEAM, CDI).

I forbindelse med analyser af betydningen af læringsmiljøet i hjemmet for effekterne af indsatsen er der brugt beregnede indeks for forskellige aspekter af læringsmiljøet i hjemmet (tv-forbrug,

skriftunderstøttelse, mv.). Disse indeks er dannet ved at lægge kategoriserede svar fra flere forskellige spørgsmål sammen og derefter danne en ny kategorisering med tre niveauer: lav, mellem og høj.<sup>29</sup>

I afsnittet om betydningen af læringsmiljøet i hjemmet er der kun anvendt oplysninger om de børn, hvis forældre har besvaret forældrespørgeskemaet. Der er lidt mere end 59 pct. af børnene, for hvem forældrene har besvaret forældrespørgeskemaet. Der er derfor tale om et selektivt sample, og resultaterne i afsnittet om betydningen af læringsmiljøet i hjemmet er derfor ikke nødvendigvis repræsentative for hele børnegruppen i udviklingsprogrammet. Betydningen af selektionen er analyseret, og resultaterne af denne indledende analyse er nærmere beskrevet i kapitel 6.

I den følgende tabel er der vist deskriptiv statistik for de to grupper af børn, hvis forældre hhv. har besvaret og ikke besvaret forældrespørgeskemaet. Tabellen viser for hver af de to grupper, hvorledes de fordeler sig på udvalgte socioøkonomiske faktorer og etnisk oprindelse. Det er endvidere testet om, der er forskel på de to grupper. Som det fremgår af resultaterne i tabellen, er der ikke signifikant forskel, for så vidt angår barnets alder og køn, men derimod for samtlige baggrundsvariable. Gruppen af børn, hvis forældre har besvaret forældrespørgeskemaet, er således karakteriseret ved at have en højere andel børn af dansk oprindelse og tilsvarende lavere andel børn af ikke-vestlig oprindelse, en højere andel familier med to voksne og en højere andel mødre enten med en erhvervsfaglig uddannelse eller med en videregående uddannelse.

**Tabel 6: Sammenligning af baggrundsvariable for besvaret/ikke-besvaret forældrespørgeskema**

Baggrundsvariabel	Besvaret	Ikke besvaret
Dansk*	0,95	0,87
Ikke-vestlig*	0,03	0,09
Par*	0,87	0,81
Enlig*	0,13	0,18
Mor har ingen uddannelse*	0,16	0,24
Mor har erhvervsfaglig uddannelse*	0,30	0,28
Mor har videregående uddannelse*	0,50	0,38
Dreng	0,53	0,52
Barnets alder (år)	3,26	3,23
Antal observationer	6.109	4.235

\* angiver, at de to andele/gennemsnit er signifikant forskellige på 5 %-signifikansniveau.

I afsnittet om betydningen af institutionelle forhold er der kun anvendt oplysninger om de daginstitutioner og dagplejegrupper, som har besvaret de relevante spørgeskemaer. Der er derfor tale om et selektivt sample, og resultaterne i det afsnit er derfor ikke nødvendigvis repræsentative for alle institutioner eller for hele børnegruppen i Fremtidens Dagtilbud. Oplysningerne om normering er dog indhentet ved en separat dataindsamling hos institutionerne for at opnå så dækkende et materiale som muligt.

Det har på grundlag af de indsamlede data ikke været muligt at supplere analyserne af normeringens betydning med analyser af betydningen af andelen af pædagoguddannede i den samlede gruppe af pædagogisk personale i institutionerne. Det er således ikke muligt at sige noget om, hvorvidt pædagogandelen har betydning for effekterne af indsatsen. Dette skyldes dels, at data om normeringen og data om personalets uddannelsessammensætning ikke er indsamlet på

<sup>29</sup> Konstruktionen af alle disse indeks er foregået på samme måde, men afhænger selvfølgelig af antal spørgsmål og antal svarkategorier til hvert spørgsmål. Eksempelvis for skriftaktiviteter er der to spørgsmål, som hver kan besvares således, at svaret gives en værdi fra 1 til 8. Svarene på de enkelte spørgsmål summeres til et indeks (med værdier fra 2 til 16) og derefter konstrueres på basis af den empiriske fordeling af dette indeks en inddeling i tre nogenlunde lige store grupper: lav, mellem og høj (i tilfældet med skriftaktiviteter for værdierne hhv. 2-5, 6-8 og 9-16).

samme tidspunkt, og dels at de to typer af data ikke er indsamlet med det samme detaljeringsniveau angående timetal. Dette betyder, at når de to typer af data kombineres, opstår der så store diskrepanser, at analyser baseret på disse ikke vurderes at kunne give pålidelige resultater.

#### 7.4 Forskningsdesign og effekter for 0-2-årige

Som beskrevet i kapitel 6 er der anvendt et forskningsdesign med fem forskellige indsatsgrupper og fire indsatsperioder. For de 0-2-årige børn er der kun blevet afprøvet to indsatser: BASIS og BASIS + Forældre, mens BASIS + IT ikke er afprøvet for børn i denne aldersgruppe. Tabellerne i kapitel 6 illustrerer det anvendte forskningsdesign og de mulige effekter, som kan identificeres herudfra for de 3-5-årige børn, dvs. med alle tre indsatser. Disse tabeller skal derfor modificeres, når analyserne omfatter de 0-2-årige børn. Nedenfor er vist de relevante tabeller for de 0-2-årige børn.

**Tabel 10: Det anvendte forskningsdesign for de 0-2-årige børn**

	Første periode	Anden periode	Tredje periode	Fjerde periode
Indsatsgruppe 1	Kontrol	BASIS	BASIS + Forældre	BASIS + Forældre
Indsatsgruppe 2	Kontrol	BASIS	BASIS	BASIS + Forældre
Indsatsgruppe 3	BASIS	BASIS + Forældre	BASIS + Forældre	BASIS + Forældre
Indsatsgruppe 4	BASIS	BASIS	BASIS + Forældre	BASIS + Forældre
Indsatsgruppe 5	BASIS	BASIS	BASIS	BASIS

Designet muliggør analyse og estimation af de kausale effekter af både selve BASIS-indsatsen og kombinationer med forældreindsatsen, samt hvilken betydning rækkefølgen af implementeringen af indsatserne har for effekterne. I alt er der ni forskellige effekter, som kan identificeres på basis af det valgte design for de 0-2-årige børn. Dette er samme antal effekter som for de 3-5-årige børn, men de adskiller sig fra disse effekter, da der ikke indgår en IT-indsats, men derimod en række forskellige rækkefølger at implementere Forældre-indsatsen i. De ni forskellige effekter for de 0-2-årige børn er beskrevet i tabel 11. Effekterne er defineret ud fra, at indsatsen fortsætter efter den periode, hvori de enkelte indsatser er implementeret. Hver enkelt effekt er således en *yderligere* effekt, som kommer oveni de allerede realiserede effekter.

**Tabel 11: Effekter af indsatserne for de 0-2-årige børn**

Effekt	Beskrivelse
<b>BASIS</b>	Effekten af BASIS-indsatsen
<b>BASIS2</b>	Effekten af fortsat BASIS-indsats (efter en periode med basis)
<b>BASIS3</b>	Effekten af fortsat BASIS-indsats (efter to perioder med basis)
<b>BASIS4</b>	Effekten af fortsat BASIS-indsats (efter tre perioder med basis)
<b>Forældre1</b>	Effekten af Forældre-indsatsen og fortsat BASIS (efter en periode med BASIS-indsatsen)
<b>Forældre2</b>	Effekten af Forældre-indsatsen og fortsat BASIS (efter to perioder med BASIS-indsatsen)
<b>Forældre1+</b>	Effekten af Forældre-indsatsen og fortsat BASIS (efter en periode med BASIS- og Forældre-indsatsen: Forældre1)
<b>Forældre2+</b>	Effekten af Forældre-indsatsen og fortsat BASIS (efter en periode med BASIS- og Forældre-indsatsen: Forældre2)
<b>Forældre1++</b>	Effekten af Forældre-indsatsen og fortsat BASIS (efter to perioder med BASIS- og Forældre-indsatsen: Forældre1+)

## 7.5 Analysemodel

Effekterne af indsatserne er estimeret ved at anvende en analysemodel, der ser på de individuelle ændringer i kompetencer for børnene i de forskellige eksperimentperioder. Det er således ændringerne i kompetencer for de enkelte børn fra før indsatsens start og til efter hver indsatsperiode, der indgår i den statistiske analyse. Herved er der indirekte taget hensyn til, at børnene kan have et forskelligt niveau før indsatsens start, da ændringen i kompetence er børnenes niveau efter hver eksperimentperiode (endline) fratrukket børnenes niveau før periodens start (baseline). Dette giver mere præcise estimater af effekterne. Overordnet undersøges det, om kompetencerne er forbedret hos de børn, som har deltaget i indsatsen sammenlignet med de børn, som ikke har deltaget.

Grundspecifikationen for analysemodellen med ændringen i kompetence som den afhængige variabel er således:

$$\Delta y_i = \mathbf{X}_i \boldsymbol{\beta} + \delta I_i + u_i,$$

hvor  $\Delta y_i$  er forskellen mellem endline- og baselinemålingen for barn  $i$  og  $\mathbf{X}$  indeholder en række forklarende variabler, som omfatter børne- og familievariabler (fx barnets køn og etnicitet, mors uddannelse, og familiestatus), som er medtaget for at kontrollere for individuelle forskelle, der kan påvirke ændringen. Den kan også indeholde institutionskarakteristika (fx normering), som er medtaget for at kontrollere for institutionsforskelle, som kan påvirke ændringen.  $I_i$  er en indikatorvariabel, der angiver, om barnet er indskrevet i en institution i indsatsgruppen (eller kontrolgruppen), og dermed er  $\delta$  den parameter, som angiver effekten af indsatsen. Denne model er et specialtilfælde af en "value-added" model, hvor baselinemålingen indirekte kontrollerer for uobserverede karakteristika, som kan være korrelerede med tidligere adfærd (se Todd and Wolpin, 2007, for nærmere detaljer). I effektanalyserne er denne grundmodel udvidet således, at alle indsatser og perioder er med i modellen, som dermed indeholder de ovenfor beskrevne i alt ni forskellige effekter.

Effekten af indsatsen kunne også estimeres ved at beregne den simple forskel mellem gennemsnit af ændringerne for indsats- og kontrolgruppen (da der er randomiseret), men vi ønsker at inkludere så mange forklarende variabler som muligt for at tage højde for eventuelle forskelle mellem grupperne ved baseline og for at øge styrken (vi følger således anbefalingerne givet af Lipsey et al., 2012). Vores hovedinteresse er således centreret omkring koefficientestimatet af  $\delta$ , og denne koefficient giver den direkte effekt af indsatsen korrigeret for karakteristika ved barnet, familien og dagtilbuddet.

Der er i alle analyser taget højde for, at børnene er grupperet i dagtilbud ved at anvende såkaldte "klyngerobuste standardfejl". Det betyder konkret, at vurderingen af effekterne er korrigeret for, at børn i samme dagtilbud har tendens til at ligne hinanden, idet de har de samme pædagoger og ofte kommer fra samme geografiske områder. Dette tager også højde for, at randomiseringen er foretaget på dagtilbudsniveau, og at der inkluderes andre dagtilbudskarakteristika. Klyngerobuste standardfejl er en teknisk korrektion, der giver en mere korrekt vurdering af, om effekterne af indsatserne er statistisk signifikante eller ej.

Endvidere indeholder modellerne såkaldte "fixed effects" for kommunerne. Det betyder konkret, at analysemodellen estimerer kommunernes tids-uafhængige bidrag til børnenes kompetenceniveau og udvikling heri. De tids-uafhængige bidrag kan fx komme fra den geografiske placering, kommunens faste demografiske sammensætning eller kommunens overordnede økonomiske situation. Herved elimineres eventuelle forskelle mellem kommunerne, og effekterne afspejler således kun effekten af indsatserne, hvilket giver et mere præcist billede. I enkelte tilfælde har det ikke været muligt at korrigere for kommuneforskellene, typisk fordi visse kommuner har få institutioner af en bestemt type (oftest vuggestuer), og i disse tilfælde er effekterne estimeret uden denne korrektion.



Alle analyser er foretaget med normaliserede udfaldsmål, hvor der er anvendt standardafvigelsen i kontrolgruppen før indsatsens start som normaliseringsfaktor. Det betyder, at de estimerede koefficienter fra analysemodellen kan fortolkes direkte som effektstørrelser.

Der er i adskillige analyser inddraget forklarende variabler i analysemodellen, og i langt de fleste af disse tilfælde er de forklarende variabler anvendt som kategoriserede variabler (fx mors uddannelse, etnisk oprindelse etc.), således at de enkelte kategorier indgår som selvstændige indikatorvariabler. I enkelte analyser er der anvendt en lineær specifikation for de forklarende variabler (fx gennemførelsesgrad og normering), og de fundne resultater skal derfor fortolkes med det forbehold, at den faktiske funktionsform kan afvige fra den lineære. I alle analyser, hvor det undersøges, om der er forskel på effekterne for forskellige grupper af børn (baseret på forældrebaggrund, læringsmiljø i hjemmet, gennemførelsesgrad af indsatsen eller forhold i dagtilbuddet), er der benyttet interaktionsled mellem de specifikke undergrupper og indikatorerne for indsatserne.

I alle tilfælde, hvor der er gennemført statistiske test, er der benyttet et 5 %-signifikansniveau, med mindre andet eksplicit er nævnt i teksten.

## 7.6 Kobling med registerdata

Alle analyser med socioøkonomiske baggrundsvariabler er gennemført under Danmarks Statistiks forskningsserviceordning. Her er der anvendt registerdata fra Danmarks Statistiks registre, som er koblet til børnene (og deres forældre) via cpr-numre. De anvendte baggrundsvariabler er:

*Etnisk oprindelse:* Baseret på Danmarks Statistiks officielle definition på indvandrere og efterkommere og deres oprindelsesland (se fx publikationen *Indvandrere i Danmark 2015*<sup>30</sup> for de præcise definitioner). For børn der ifølge denne definition er indvandrere eller efterkommere definerer Danmarks Statistik ligeledes et oprindelsesland baseret på oplysninger om fødeland og statsborgerskab for barnet og dets forældre. Oprindelseslandene kategoriseres i vestlige og ikke-vestlige lande (se fx publikationen *Indvandrere i Danmark 2015* for den præcise opdeling).

Endvidere skal det bemærkes, at i alle analyser, hvor etnisk oprindelse inddrages, er det kun børn enten af dansk oprindelse eller af ikke-vestlig oprindelse, som er medtaget. Dette implicerer, at børn af vestlig men ikke dansk oprindelse er udeladt. Denne gruppe er forholdsvis lille (ca. 2,5 pct. af den samlede børnepopulation) og vil i mange henseender ligne børnene af dansk oprindelse. I lighed med andre studier er det derfor valgt at udelade denne gruppe fra sammenligningerne.

*Morens uddannelse:* Baseret på Danmarks Statistiks register for Befolkningens Uddannelse. Der benyttes oplysninger om højest fuldførte uddannelse pr. 1. oktober 2015. Denne klassificeres i tre kategorier ud fra hovedgrupper 1): ingen uddannelse (bestående af grundskole og gymnasiale uddannelser), 2) erhvervsfaglig uddannelse og 3) videregående uddannelse (kort, mellemlang, bachelor, lang og forskeruddannelser).

*Familiestatus:* Baseret på Danmarks Statistiks officielle definition af familietype (for såkaldte E-familier) i familiestatistikken. Familier bestående af ægtepar, registreret partnerskab, samlevende par og samboende par bliver i analyserne i denne rapport betragtet under et som 'par', mens familier bestående af enlige betragtes som 'enlig'.

*Boligform:* Baseret på Danmarks Statistiks familieindkomstregister. Der benyttes oplysninger om familiens boligform (for såkaldte E-familier), hvor der skelnes mellem, om familien bor i ejerbolig eller lejebolig.

---

<sup>30</sup> DST-reference: <http://www.dst.dk/pubfile/20703/Indv2015>.

*Socioøkonomisk/beskæftigelsesmæssig status:* Baseret på Danmarks Statistiks familieindkomstregister. Der benyttes oplysninger om familiens socioøkonomiske gruppe, som defineres som den socioøkonomiske status for den voksne person i familien (for såkaldte E-familier), der har den højeste personindkomst. I analyserne i denne rapport klassificeres familierne i to kategorier: 1) familier hvor indkomstgrundlaget ikke stammer fra beskæftigelse (ledighed, dagpenge, pension, efterløn, kontanthjælp, andet), og 2) familier hvor indkomstgrundlaget stammer fra beskæftigelse som lønmodtager eller selvstændig.

For en nærmere beskrivelse af de anvendte registervariabler henvises til Danmarks Statistiks officielle dokumentation af disse.

Til analyserne i denne rapport er der anvendt de nyeste tilgængelige registeroplysninger hos Danmarks Statistik. I de tilfælde, hvor der ikke har været registeroplysninger tilgængelige, er børnene med manglende oplysninger udeladt af analyserne. Dette forekommer hyppigst i relation til morens uddannelse for børn af ikke-vestlig oprindelse, hvor knap halvdelen af observationerne mangler oplysninger.

## **7.7 Implementeringsstudiet**

I dette afsnit præsenteres en uddybende beskrivelse af analyser af survey-data.

### **7.7.1 Spørgeskema om til pædagogiske ledere om institutionelle forhold**

I forbindelse med projektopstart blev der i august 2014 udsendt et spørgeskema til de pædagogiske ledere. Formålet med denne måling var at indhente viden om daginstitutionernes rammer, herunder antal indskrevne børn, personale, sygefravær, uddannelse, pædagogisk praksis, samarbejde mv. Spørgeskemaet blev sendt ud til 141 pædagogiske ledere og resulterede i en svarprocent på 84 pct.

Grundet et ønske om at skaffe et dækkende billede af de strukturelle forhold, blev der i juni 2016 indsamlet supplerende data om de enkelte dagtilbuds personale og nbørn.,. Disse data er benyttet til at beregne normeringer for de enkelte institutioner i undersøgelsen, for at kunne inddrage dette i analyserne af effekterne af indsatsen. Spørgeskemaerne blev sendt ud til 141 pædagogiske ledere og resulterede i en svarprocent på 96 pct..

#### **7.7.1.1 Betydningen af dagtilbuddets rammer**

Som en del af implementeringsstudiet blev kontekstmålingen anvendt til at undersøge sammenhængen mellem en række af de målte institutionelle rammer og det gennemsnitlige antal BASIS-aktiviteter. Denne analyse blev udført med en simpel lineær regression. Resultaterne herfra ses i nedenstående tabel.

**Tabel 12: Dagtilbuddenes rammers betydning for gennemførelsesgrad - institutioner**

	Gennemsnitligt antal basisaktiviteter pr. børnegruppe (hele perioden)
Barn pr. voksen	-0.221 (0.575)
Antal personale	-0.369 (0.369)
Andel vuggestuebørn	2.092 (3.908)
Børn i alt	0.045 (0.063)
Udbytte af kompetenceudvikling (basis)	2.237 (1.355)
Kondition <sup>1</sup>	
2	-5.377* (2.119)
3	-3.583 (2.239)
4	-2.514 (2.124)
5	-2.422 (2.281)
Institutionstype <sup>2</sup>	
Børnehave	0.915 (1.738)
Vuggestue	-2.245 (3.027)
Leders uddannelsesniveau <sup>3</sup>	
Mellemlang videregående udd.	0.131 (2.119)
Lang videregående udd.	-1.631 (3.459)
Sygefravær (gennemsnitligt) <sup>4</sup>	
5-11 sygedage	0.174 (1.527)
Flere end 11 sygedage	-4.859* (2.120)
$R^2$	0,23
$N$	84

Tabel noter: Standard fejl i parentes. \*  $p < 0.05$ ; \*\*  $p < 0.01$ . <sup>1</sup>Kondition 1 som referencekategori, <sup>2</sup>Aldersintegreret institution som referencekategori, <sup>3</sup>Kort videregående uddannelse som referencekategori, <sup>4</sup>5 eller færre sygedage som referencekategori.

Som det ses i tabellen er der kun ganske få af de undersøgte rammebetingelser, som vi med statistisk sikkerhed kan vurdere, har haft en afgørende betydning for det gennemsnitlige antal gennemførte BASIS-aktiviteter.

### 7.7.2 Survey blandt personale og ledere

I forbindelse med slutevalueringen er der udarbejdet et grundspørgeskema, som er yderligere tilpasset hver af de fire medarbejdergrupper (pædagogisk personale, pædagogiske ledere, dagplejere og dagplejepædagoger). Spørgeskemaet blev udsendt ved afslutningen af indsatsperioden i august 2016. Spørgeskemaerne har fokuseret på relevans, anvendelighed og udbytte af indsatsens delelementer samt spurgt ind til, hvordan ledelse, drivkræfter og barrierer har påvirket indsatsen. Spørgeskemaerne blev sendt ud til 216 pædagogiske ledere og dagplejepædagoger og til 1510 dagplejere og pædagogisk personale og resulterede i følgende svarprocenter for hver gruppe:

Position	Svarprocent
Pædagogisk personale	53 %
Pædagogiske ledere	72 %
Dagplejere	59 %

Respondenternes svar er som udgangspunkt behandlet ved frekvensanalyser af hvert enkelt spørgsmål, der viser, hvordan de forskellige medarbejdergrupper procentvis fordeler sig på svar-kategorierne – 'ved ikke' kategorien er udeladt af frekvensanalysen i de tilfælde, den var under 2 %. Disse fordelinger er præsenteret grafisk ved søjlediagrammer. De grafer, som ikke er præsenteret i rapporten, kan findes i den selvstændige tabelrapport.

### Skalaer og klyngeanalyse

I figur 33 i kapitel 5 afspejler skalaen oplevelsen af indsatsens samlede udbytte på tværs af medarbejdergrupper. Denne skala består af følgende spørgsmål, som indgår med lige vægt:

- 1) Samlet set, hvor positive eller negative konsekvenser vurderer du, indsatsen i Fremtidens Dagtilbud har haft for: - Jeres faglige praksis i institutionen?
- 2) Samlet set, hvor positive eller negative konsekvenser vurderer du, indsatsen i Fremtidens Dagtilbud har haft for: Samarbejdet med forældrene i dagtilbuddet?
- 3) Samlet set, hvor positive eller negative konsekvenser vurderer du, indsatsen i Fremtidens Dagtilbud har haft for: Børnenes trivsel, udvikling og læring?
- 4) Samlet set, hvor positive eller negative konsekvenser vurderer du, indsatsen i Fremtidens Dagtilbud har haft for: Børnefællesskabet i dagtilbuddet?
- 5) Hvor enig er du samlet set i følgende udsagn: Arbejdet med indsatsen i Fremtidens Dagtilbud har styrket vores faglige refleksion i personalegruppen,
- 6) Hvor enig er du samlet set i følgende udsagn: Arbejdet med indsatsen i Fremtidens Dagtilbud har højnet vores faglige bevidsthed i det pædagogiske arbejde,
- 7) Hvor enig er du samlet set i følgende udsagn: Vores arbejde med de pædagogiske læreplans-temaer og læringsmålene er blevet en mere integreret del af vores arbejde i hverdagen.

Skalaen er konstrueret som summen af respondentens besvarelser på de oprindelige spørgsmål divideret med antallet af spørgsmål. Skalaens værdier kan tolkes med samme svarkategorier som de oprindelige spørgsmål. Skalaen går fra 1 til 5, hvor værdien '1' svarer til 'slet ikke' og værdien '5' svarer til 'i høj grad'.

Medarbejdergruppernes score på skalaerne præsenteres generelt ved søjlediagrammer og er testet for signifikante forskelle med en variansanalyse (ANOVA).

I rapporten benytter vi klyngeanalyse til at kategorisere ledere og personale i forskellige respondenttyper. Klyngeanalyse er en statistisk metode, der netop kan anvendes til at gruppere respondenterne i klynger, der afspejler de ligheder og forskelle, vi ser i de variabler, der indgår i analysen. Målet er at danne klynger af respondenter, der internt i klyngen er meget ens, men at de systematisk adskiller sig fra de andre klynger. Hermed har vi mulighed for at identificere, hvilke grupper af respondenter der har oplevet det største udbytte af programdeltagelse. Endelig muliggør det en sammenligning imellem klyngerne.

Teknisk benyttes algoritmen *Ward's minimum variance method*, hvor respondenterne opdeles i klynger ved for hver klynge at minimere summen af de kvadrerede afstande fra de enkelte respondents værdier på skalaerne til vektoren af gennemsnitsværdien på skalaerne for den pågældende klynge (se Kaufman, L., & Rousseeuw, P., 2005). Data inddeles herved i fire grupper/klynger, som giver den mest maksimale diskrimination mellem grupper i data. De fire grupper beskrives nedenfor med afsæt i gruppernes placering på de skalaer, som de er identificeret på.

**Tabel 13: Data fordelt på klynger**

Gruppe/ klynge	Relevans	Anvendelighed	Udbytte af didaktisk rammesætning	Udbytte af kvalitet i interaktion	Udbytte generelt forældresamarbejde	Antal	Andel
Gruppe 1 "De meget positive"	4,64	4,37	4,36	4,38	3,53	150	15,62 %
Gruppe 2 "De positive"	4,00	3,71	3,59	3,48	3,18	399	41,56 %
Gruppe 3 "De moderat positive"	3,29	2,99	2,90	2,77	2,18	376	39,17 %
Gruppe 4 "De negati- ve"	1,85	1,85	1,58	1,38	1,25	35	3,65 %
Gennemsnit/ Total	3,74	3,46	3,37	3,27	2,77	960	100 %

På den måde undersøges kombinationer af skalaerne og findes grupper, som ligner hinanden på de udvalgte skalaer.

### 7.7.3 Survey blandt forældre

I kapitel 5 indgår resultater fra udvalgte spørgsmål i en survey om forældrenes oplevelse af samarbejdet med dagtilbuddet. Resultaterne er baseret på en survey, der er udsendt til forældre ved hhv. indsatsperiodens start (august 2014) og afslutning (juni 2016).

#### *Analysedesign og metode*

I analysen er det undersøgt, hvordan forældre oplever samarbejdet ved indsatsperiodens start og afslutning. Oplevelsen på disse to tidspunkter sammenlignes for forskellige grupper af forældre. Der fokuseres på forskellige grupper af forældre dels for at søge at isolere den naturlige udvikling, der vil være i et forældresamarbejde over tid, dels for at kunne isolere udviklingen i institutionen. Forældreoplevelsen af samarbejdet ved indsatsperiodens start og afslutning sammenlignes gennem independent t-test. Denne metode kræver, at de enkelte observationer er uafhængige af hinanden, hvilket er netop er tilfældet, når vi betragter to forskellige forældregrupper ved start og slut. Med denne tilgang får vi viden om, hvorvidt der er en statistisk signifikant forskel i oplevelsen af samarbejdet hos forældre, der spørges ved indsatsens start, og forældre der spørges ved indsatsens afslutning.

For at sikre resultaternes robusthed, og for at se, om resultaterne divergerer for forskellige målgrupper, er der også blevet gennemført t-test for forskellige relevante subgrupper på de enkelte spørgsmål<sup>31</sup>. Til konstruktion af subgrupperne er registerdata fra Danmarks Statistik blevet anvendt. Data er herefter blevet koblet på de enkelte forældres besvarelser ved brug af cpr-nummer som indikator.

#### *Datagrundlag*

Datagrundlaget for analyserne består af besvarelser fra forældre til børn i de deltagende dagtilbud i Fremtidens Dagtilbud. I analyserne er der inkluderet **8.040 besvarelser**, herunder 4.447 besvarelser fra indsatsens start og 3.563 målinger ved indsatsens afslutning.

<sup>31</sup> Der er gennemført independent t-tests på en række socioøkonomiske baggrundsvariable. For nærmere beskrivelse se afsnit 7.6 :

### *Resultaterne*

Analyserne viser i store træk, at der ikke er nogen substantiel forskel i forældrenes gennemsnitlige oplevelse, når man sammenligner de to undersøgelsestidspunkter. Resultaterne af analyserne viser sig at være robuste på tværs af de forskellige subgrupper.

#### **7.7.4 Kvalitative interview**

Der er i forbindelse med den afsluttende dataindsamling i august-september 2016 gennemført følgende typer af interview:

##### *Interview med pædagogisk personale*

Der er gennemført i alt tolv fokusgrupper om indsatsen med repræsentanter for det pædagogiske personale fra de deltagende kommuner, herunder tre fokusgrupper med dagplejere og ni fokusgrupper med pædagogisk personale fra daginstitutioner. Personale fra tolv ud af fjorten kommuner var repræsenteret i fokusgrupperne. Der har deltaget ca. 5-8 deltagere i hver gruppe, som fordeler sig på følgende måde:

- Tre fokusgrupper med pædagogisk personale fra vuggestuer og børnehaver, som har arbejdet udelukkende med BASIS-indsatsen. I interviewet var der fokus på arbejdet med BASIS-indsatsen, drivkræfter og barrierer for arbejdet samt oplevet udbytte af arbejdet.
- Tre fokusgrupper med pædagogisk personale fra børnehaver, der har arbejdet med BASIS+IT. I interviewet var der fokus på arbejdet med digitale læreprocesser, drivkræfter og barrierer for indsatsen og oplevet udbytte samt sammenhængen med BASIS-indsatsen.
- Tre fokusgrupper med pædagogisk personale fra vuggestuer og børnehaver, som har arbejdet med forløb med udvidet forældresamarbejde om børn i udsatte positioner. Fokus var på, hvordan forløbene var blevet gennemført samt personalets oplevelse af samarbejdet med forældrene og betydningen af indsatsen.
- Tre fokusgrupper med dagplejere med fokus på arbejdet med BASIS og BASIS+forældre, og hvordan indsatsen har påvirket eller ikke-påvirket dagplejernes samarbejde med forældre til børn i udsatte positioner.

Projektledere og dagplejepædagoger blev bedt om at udvælge pædagogisk personale med forskellige erfaringsgrundlag, hvor kriteriet har været, at dagtilbuddene havde arbejdet med indsatsen. Interviewene er gennemført som semistrukturerede interview med to moderatorer samt en referent.

##### *Strukturerede evalueringsmøder med pædagogiske ledere, dagplejepædagoger og projektledere*

Derudover er der gennemført strukturerede evalueringsmøder med deltagelse af pædagogiske ledere og dagplejepædagoger fra alle deltagende dagtilbud i kommunerne. Møderne er gennemført i tværkommunale netværk – i alt syv møder af tre-fem timers varighed, hvor der har været referenter til at facilitere og referere gruppesamtaler ud fra en række åbne evalueringsspørgsmål. De strukturerede evalueringsmøder blev gennemført med fokus på implementeringen af hhv. BASIS, udvidet forældresamarbejde og digitale læreprocesser. Tilsvarende blev der afholdt et struktureret evalueringsmøde med kommunale projektledere.

##### *Telefoninterview med udvalgte forældre i det udvidede forældresamarbejde*

I forhold til at afdække forældres oplevelse af deres deltagelse i et forløb om et udvidet forældresamarbejde, er der gennemført i alt 17 telefoniske interview med forældre fra fire forskellige kommuner. Kontakten til forældre er opnået gennem deltagende dagtilbud, som har arbejdet med BASIS+forældre. Fokus for interviewene var på oplevelsen af den støtte og guidning foræl-

dre havde modtaget af personalet, på arbejdet med fælles læringsmål samt på hvordan forældrene selv havde arbejdet med at støtte barnet i hjemmet ud fra fælles aftaler mellem forældre og personale i dagtilbuddet.

## 8. LITTERATURLISTE

- Albæk Nielsen, Alva, Nygaard Christoffersen, Mogens (2009). *Børnehavens betydning for børns udvikling. En forskningsoversigt*. SFI.
- Andersen, P. & Kampmann, J. (1988): *Vuggestuen – hverdag og utopi*. Socialpædagogisk bibliotek, Munksgaard.
- Arnold, D. H., Fisher, P. H., Doctoroff, G. L., & Dobbs, J. (2002). *Accelerating math development in Head Start classrooms. Journal of Education Psychology, 94(4)*, 762.
- Billesø & Baltzer. Klafki, W. (2001): *Dannelsesteori og didaktik*. Klim.
- Bleses, Dorthe, Jensen, Peter, Nielsen, Hanne, Sehsted, Karen, Madsen Sjö, Nina (2016): *Børns tidlige læring og udvikling. Målgrupperapport*. Rambøll Management Consulting, Aarhus Universitet og Syddansk Universitet.
- Bolstad, R. (2004): *The role and potential of ICT in early childhood education – A review of New Zealand and international literature*. New Zealand Council for Educational Research.
- Brooks-Gunn, J. (2011). Early childhood education: The likelihood of sustained effects. In E. Zigler, W. S. Gilliam, W. S. Barnett (Eds.), *The pre-K debates: Current controversies and issues* (pp. 200-205). Baltimore, MD: Brookes Publishing.
- Broström, S. & Thyssen, S. (1996): *Kvalitet i barnets liv i daginstitutionen – Et finsk, svensk, dansk forskningsprojekt*. Danmarks Pædagogiske Institut.
- Broström, S. & Vejleskov, H. (2009): *Didaktik i børnehaven*. Planer, principper og praksis. Dafolo forlag.
- Broström, S. (1996): *Virksomhedsplaner i daginstitutionen*. Didaktik og dannelse. Systime.
- Broström, S. (2013): *Didaktik i institutionen*. I: Broström, S. & Ankerstjerne, T. (red.). Håndbog til pædagoguddannelsen. Ti perspektiver på pædagogik. Hans Reitzels Forlag.
- Broström, S. (2014): Et legeorienteret læringsbegreb for de nul- til femårige. I: Aabro, C. (red). *Læring i daginstitutioner – et erobningsforsøg*. Dafolo.
- Brown, JS, Duguid P. (2000) The social life of information. Wenger E. How we learn. (1996) Communities of practice. The social fabric of a learning organization. *Healthcare Forum Journal 39(4)*:20-6.
- Burchinal, Margaret, Vandergrift, Nathan, Pianta, Robert and Mashburn, Andrew (2010). Threshold Analysis of Association between Child Care Quality and Child Outcomes for Low-Income Children in Pre-Kindergarten Programs. *Early Childhood Research Quarterly 25 (2)*: 166–176.
- Burgess, Stephen R. (2011). Home literacy environments (HLEs) provided to very young children. *Early Child Development and Care, 181*, 445-462.
- Buyse, V., Peisner-Feinberg, E., Páez, M., Hammer, C. S., & Knowles, M. (2014). Effects of early education programs and practices on the development and learning of dual language learners: A review of the literature. *Early Childhood Research Quarterly, 29*, 765-785.
- Centre for Studies on Inclusive Education (2007): *Inkluderingshåndbogen – Udvikling af leg, læring og deltagelse i dagtilbud*. BUPL – Forbundet for pædagoger og klubfolk.
- Christensen, O. & Søndergaard S. (2013): *Det drejer sig om digital dannelse – et nyt udsigtpunkt i dagtilbud og skole*. Frydendahl (2014)
- Clements, D. H., & Sarama, J. (2008). Experimental Evaluation of the Effects of a Research-Based Preschool Mathematics Curriculum. *American*
- Cooper, L. Z. (2005): *Developmentally Appropriate Digital Environments for Young Children*. *Library Trends, 54(2)*.
- Dalli, C., White, E.J., Rockel, J., Duhn, I. with Buchanan, E., Davidson, S., Ganly, S., Kus, L. & Wang, B. (2011): *Quality early childhood education for under two-year-olds: What should it look like? A literature review*. Victoria University of Wellington, Institute for early childhood studies.
- Dalsgaard, C. T, Jordan, A.L. T., Petersen, J.S. (2016). *Dagtilbudsområdet – kortlægning af kommunernes personaleforbrug og strukturelle vilkår*. KORA.
- Dalsgaard, C., Nøhr. K., Jordan, A.L.T. (2014). *Personale og Børn i Kommunernes Dagtilbud. En undersøgelse af perioden 2007-2012*. KORA.



- Damschroder, L. J., Aron, D. C., Keith, R. E., Kirsh, S. R., Alexander, J. A., & Lowery, J. C. (2009). *Fostering implementation of health services research findings into practice: a consolidated framework for advancing implementation science*. <http://www.cfirguide.org/constructs.html>
- Danmarks Evalueringsinstitut (2012). *Læreplaner i praksis. Daginstitutionernes arbejde med pædagogiske læreplaner*.
- Dickinson, D. K., & Porche, M. V. (2011). *Relation between language experiences in preschool classrooms and children's kindergarten and fourth-grade language and reading abilities*. *Child Development*, 82(3), 870–886.
- Dixon, Q., Zhao, J., Shin, J., Wu, S., Burgess-Brigham, R., Gezer, M. U., & Snow, C. E. (2012). *What we know about second language acquisition: A synthesis from four perspectives*. *Review of Educational Research*, 82, 5-60.
- Duncan, G. J., & Magnuson, K. (2013). *Investing in Preschool Programs*. *Journal of Economic Perspectives*, 27(2), 109-132.
- Dyssegaard, Camilla Brørup; de Hemmer Egeberg, Jesper; Steenberg, Kasper Tue (2013). *Skoleparathed : Systematisk forskningskortlægning*. København : Dansk Clearinghouse for uddannelsesforskning, DPU, Aarhus Universitet. (Clearinghouse-forskningsserien; Nr. 18).
- Early Child Care Research Network (2006). *Child-care effect sizes for the NICHD study of early child care and youth development*. *American Psychological Association*, 61, 99-116.
- Educational Research Journal*, 45(2), 443-494.
- Elango, S., García, J. Hojman, A. & Heckman, J. J. (2016), *Early Childhood Education*, in Moffitt, Robert (ed.), *Means-Tested Transfer Programs in the United States II*. Chicago: University of Chicago Press.
- Fixsen, D. L., Naoom, S. F., Blase, K. A., Friedman, R. M., Burns, B., Carter, W., Schoenwald, S. (2005). *Implementation Research: A synthesis of the Literature*.
- Frye, D., Baroody, A. J., Burchinal, M., Carver, S. M., Jordan, N. C., & McDowell, J. (2013). *Teaching Math to Young Children. Educator's Practice Guide*. What Works Clearinghouse. NCEE 2014-4005. National Center for Education Evaluation and Regional Assistance.
- Gabbay J, le May A. (2004) *Evidence based guidelines or collectively constructed "mindlines" Ethnographic study of knowledge management in primary care*. Guide. What Works Clearinghouse. NCEE 2014-4005. National Center for Education Evaluation and Regional Assistance
- Gunnestad, A. (1993): *Didaktik for førskolelærere*. En innføring. Tano Aschehoug.
- Hansen, O. H. (2013): *Vuggestuen som socialt læringsmiljø*. *Pædagogisk psykologisk tidsskrift*, vol. 50(3), pp. 51-59. Hviid, P. (2004): *Selvbestemmelse og pædagogisk praksis*. I: Ritchie, T. (red.):
- Harris, A. (2011). *System improvement through collective capacity building*. *Journal of Educational Administration*, 49(6), 624–636.
- Hatherly, A., Ham, V. & Evans, L. (2009): *Effective Learning in Early Childhood Education?*
- Heckman, J. (2008), *Schools, Skills and synapses*. *Economic Inquiry*, vol. 46.
- Heckman, James, Masterov, D.V. (2007) *The Productivity Argument for Investing in Young Children*.
- Hoff, E. (2006). *How social contexts support and shape language development*. *Developmental Review*, 26(1), 55-88. La Paro, K. M., & Pianta, R. C. (2000). *Predicting children's competence in the early school years: A meta-analytic review*. *Review of Educational Research*, 70(4), 443-484.
- Jensen, Bente (2014): *Effektive programmer der fremmer forældresamarbejde – En vidensopsamling om forældresamarbejde*. Fremtidens dagtilbud. Aarhus Universitet.
- Jordan, G.E., Snow, C.E. & Porche, M.V. (2000): *The effect of a family literacy project on kindergarten students' early literacy skills*. *Reading Research Quarterly*, 35(4), 524-546.
- Kousholt, Dorthe. (2011): *Børnefællesskaber og familieliv. Børns hverdagsliv på tværs af daginstitution og hjem*. København: Psykologisk Forlag.
- Kousholt, Dorthe (2011): *Børnefællesskaber og familieliv: børns hverdagsliv på tværs af daginstitution og hjem*. (1 udg.). Dansk Psykologisk Forlag.
- Kulturministeriets Udvalg for Idrætsforskning (2011): *Fysisk aktivitet og læring – en konsensuskonference*.

- Larsen, M.S., Bang-Olsen, A., Berliner, P., Sommersel, H. B., Pedersen, A. G., Holm, A., Jensen, B., Kristensen, R. M., Ploug, N., & Tiftikci, N. (2011): *Programmer for 0-6-årige med forældreinvolvering i dagtilbud: En forskningskortlægning. I: VIDA-forskningsserien 2011: 02.*
- Leeman, J (2015) *What strategies are used to build practitioners' capacity to implement community-based interventions and are they effective? : a systematic review.* Implementation Science.
- Leeman, J., Calancie, L., Hartman, M. A., Escoffery, C. T., Herrmann, A. K., Tague, L. E., ... Samuel-Hodge, C. (2015). *What strategies are used to build practitioners' capacity to implement community-based interventions and are they effective?: A systematic review*
- Li, L. C., Grimshaw, J. M., Nielson, C., Judd, M., Coyte, P. C. and Graham, I. D. (2009). *Evolution of Wenger's concept of community of practice.* Implementation Science
- Lillemyr, O. F. & Søbstad, F. (1993): *Didaktisk tænkning i barnehagen. Tano Aschehoug.*
- Lipsey, Mark W., Kelly Puzio, Cathy Yun, Michael A. Hebert, Kasia Steinka-Fry, Mikel W. Cole, Megan Roberts, Karen S. Anthony, and Matthew D. Busick (2012). *Translating the statistical representation of the effects of education interventions into more readily interpretable forms.* NCSER 2013-3000, U.S. Department of Education.
- Melhuish, E., Sylva, K., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I., Taggart, B. and Phan, M. (2008): *Effects of the Home Learning Environment and preschool center experience upon literacy and numeracy development in early primary school.* Journal of Social Issues 64.
- Morrison, F. J., Ponitz, C. C., & McClelland, M. M. (2010). Self-regulation and academic achievement in the transition to school. *Child development at the intersection of emotion and cognition*, 203-224.
- Nielsen, A. A., Larsen, D. O. & Quvang, C. (2013): *Inkluderende forældresamarbejde – et forskningsreview. NVIE 2013. Kan downloades elektronisk på www.nvie.dk.*
- Nielsen, T. K., Tiftikci, N. & Larsen, M. S. (2013): *Virkningsfulde tiltag i dagtilbud. Et systematisk review af reviews – teknisk rapport.* Clearinghouse – forskningsserien 2013 nummer 16. Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning, IUP, Aarhus Universitet
- Rowe, M. L., Raudenbush, S. W., & Goldin-Meadow, S. (2012). The pace of vocabulary growth helps predict later vocabulary skill. *Child Development*, 83(2), 508–525.
- Røvik, Kjell Arne (2007) *Trender og Translasjoner. Ideer som omformer det 21. århundredes organisasjon.* Universitetsforlaget Oslo
- Sandy, S.V. & Boardman, S.K. (2000): The Peaceful Kids Conflict Resolution Program. *International Journal of Conflict Management*, 11, 337-357.
- Sheridan, S. & Pramling Samuelsson, I. (2003): *Learning through ICT in Swedish early childhood education from a pedagogical perspective of quality.* Childhood Education, 79(5).
- Shonkoff, P. & Phillips, D. A. (Eds.). *From neurons to neighborhoods: the science of early childhood development.* Washington, D.C: National Academies Press. National Scientific Council on the Developing Child.
- Task Force om Fremtidens Dagtilbud (2012): *Fremtidens Dagtilbud – Pejlemærker fra Task Force om Fremtidens Dagtilbud.* Ministeriet for Børn og Undervisning.
- Todd, Petra E., and Kenneth I. Wolpin (2007). The production of cognitive achievement in children: Home, school, and racial test score gaps. *Journal of Human Capital* 1, 91-136.
- Wang, A. H., Firmender, J. M., Power, J. R., & Byrnes, J. P. (2016). Understanding the program effectiveness of early mathematics interventions for prekindergarten and kindergarten environments: A meta-analytic review. *Early Education and Development*, 1-22.
- Yoshikawa, H., Weiland, C., Brooks-Gunn, J., Burchinal, M. R., Espinosa, L. M., Gormley, W.T., Ludwig, J., Magnuson, K. A., Phillips, D. & Zaslow, M. J. (2013): *Investing in Our Future: The Evidence Base on Preschool Education.* Society for Research in Child Development. The Foundation for Child Development.
- Zauche, L. H., Thul, T. A., Mahoney, A. E. D., & Stapel-Wax, J. L. (2016). Influence of language nutrition on children's language and cognitive development: An integrated review. *Early Childhood Research Quarterly*, 36, 318-333.
- Zhai, F., Waldfogel, J., & Brooks-Gunn, J. (2013). Head Start, prekindergarten, and academic school readiness: A comparison among regions in the United States. *Journal of Social Service Research*, 39, 345-36