



Bente Jensen, Roddy Walker, Jane Greve, Louise Beuchert, Jens Dietrichson og Lone Amdi Boisen.

PÆDAGOGISK KVALITET I DAGPLEJEN (PKD)

Forskningsrapport udarbejdet af Danmarks Institut for Pædagogik og Uddannelse (DPU)
og TrygFondens Børneforskningscenter ved Aarhus Universitet samt
VIVE – Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd. December, 2023

Pædagogisk kvalitet i dagplejen (PKD)

Udarbejdet af: Bente Jensen, Roddy Walker, Jane Greve,
Louise Beuchert, Jens Dietrichson, Lone Amdi Boisen

Forsidefoto: Mikal Schlosser

Øvrige fotos: Leif Glud Holm

Lay-out og illustrationer: og Jensen

Redaktion afsluttet: December 2023

ISBN: 978-87-7684-453-0

INDHOLD

1.	SAMMENFATNING	5
2.	INTRODUKTION TIL RAPPORTEN	9
2.1	Baggrund og fokus for projektet	9
2.2	Undersøgelsesspørgsmål og design	10
2.3	Læsevejledning	11
3.	TEORETISK OG EMPIRISK BAGGRUND	13
3.1	Abecedarian	13
3.1.1	Pædagogiske kernelementer – den teoretiske baggrund	13
3.1.2	Den empiriske baggrund – effekter af Abecedarian	15
3.2	Praksislæring og professionelle læringsfællesskaber	16
3.3	Pilotprojektet – og læringen herfra	18
3.4	Sammenfatning	21
4.	INDSATSEN: PÆDAGOGISK KVALITET I DAGPLEJEN (PKD)	23
4.1	Det faglige indhold: De fire kernelementer og koblingen til Den styrkede pædagogiske læreplan	23
4.1.1	Prioritering af Sprog	23
4.1.2	Kommunikativ Læsning	24
4.1.3	Læring i Omsorg	24
4.1.4	Læring i Leg	25
4.1.5	Koblingen til Den styrkede pædagogiske læreplan	25
4.2	Praksislæring i tre kontekster	26
4.2.1	PKD-projektforløbet	27
4.2.2	Læringsplatform med viden og værktøjer	28
4.3	Sammenfatning	28
5.	FORSKNINGSDESIGN	30
5.1	Effektevaluering	30
5.1.1	Lodtrækningsdesign	31
5.1.2	Lodtrækningsresultat og balance	31
5.1.3	Dataindsamling og effektmål	34
5.1.4	Frafald og andre forbehold for effektevalueringen	35
5.1.5	Analysestikprøve til effektanalysen	37
5.1.6	Analysemodel til effektanalysen	37
5.2	Etnografisk studie	38
5.2.1	Indsamlet empirisk materiale	40
5.2.2	Metodisk tilgang til observationer	41
5.2.3	Metodisk tilgang til interviews	42
5.2.4	Metodisk tilgang til dokumentanalyse	42
5.2.5	Analytisk tilgang	43
5.3	Sammenfatning	44
6.	IMPLEMENTERING: PRAKSISLÆRING I PROFESSIONELLE LÆRINGSFÆLLESSKABER	45
6.1	Deltagerne i PKD	45
6.2	Generelle betingelser og tendenser i implementeringen	46
6.2.1	I skyggen af covid-19	47
6.2.2	Fra "Vi gør det her allerede!" til en ændret bevidsthed om tilgange til 1-1-interaktioner	48

6.3	Organisering af PKD: Nedslag i 3 kommuner	48
6.3.1	Kadence og struktur af PKD-møder i kommune E	49
6.3.2	Kadence og struktur af PKD-møder i kommune G	49
6.3.3	Kadence og struktur af PKD-møder i kommune J	50
6.3.4	Organisering af dagplejegruppemøder i kommune E	50
6.3.5	Organisering af dagplejegruppemøder i kommune G	51
6.4	Arbejdet med de fire elementer	52
6.5	Praksislæring i de tre kontekster og koblingen mellem dem	54
6.6	Anvendelse af læringsplatform og ressourcer	55
6.7	Video og læreprocesser	57
6.8	Oplevet udbytte og bæredygtighed	57
6.8.1	Kvalitative indsigter fra kommune E	58
6.8.2	Kvalitative indsigter fra Kommune G	58
6.8.3	Kvalitative indsigter fra Kommune J	59
6.9	Delkonklusion	60
7.	EFFEKTEVALUERING	62
7.1	Effekter på børns sprog og socio-emotionelle kompetencer	62
7.2	Effekter på alle børn, der på et tidspunkt har været i en dagpleje i indsatsgruppen	64
7.3	Er effekterne forskellige for børn med forskellig social baggrund?	65
7.4	Er der effekter for børn, afhængigt af om de ligger i bunden, midten eller toppen af børnemålingerne?	67
7.5	Effekter, implementering og indsatsens længde	68
7.6	Effekter på dagplejernes praksis	72
7.6.1	Måling af dagplejernes praksis og de fire kerneelementer	72
7.6.2	Effekter på dagplejernes praksis	75
7.7	Omkostningsanalyse	77
7.8	Sammenfatning	78
8.	RESULTATER FRA DET ETNOGRAFISKE STUDIE	79
8.1	Praksislæring i PKD – hvad hæmmer og fremmer læreprocesser i og på tværs af de forskellige læringskontekster?	79
8.1.1	Dagplejepædagogerne som oversættelsesagenter	79
8.1.2	Ledelse og ledelsesspænd gør en forskel	81
8.1.3	Delkonklusion på forskningsspørgsmål 1	81
8.2	PKD-projektets betydning for refleksionspraksisser og arbejdspraksisser	82
8.2.1	Refleksionspraksisser på ledelsesplanlægningsmøder	82
8.2.2	Refleksionspraksisser på dagplejegruppemøder	82
8.2.3	Betydningen af PKD for praksisser i dagplejehjemmet	86
8.2.4	Delkonklusion på forskningsspørgsmål 2	88
8.3	Professionel identitetsdannelse	88
8.3.1	Dagplejeleder: Ledelse af praksislæring – at etablere og understøtte rammerne for strukturerede refleksionspraksisser	88
8.3.2	Dagplejepædagoger: At motivere til og understøtte differentieret praksisnær kompetenceudvikling hos dagplejerne	89
8.3.3	Dagplejernes professionelle identitetsudvikling: øget faglig stolthed, selvtillid, bevidsthed og refleksivitet	89
8.3.4	Delkonklusion på forskningsspørgsmål 3	91
8.4	Metodologiske refleksioner over det kvalitative studie og dets resultater	92
8.5	Sammenfatning	92
9.	KONKLUSION OG PERSPEKTIVERING	95
10.	REFERENCELISTE	102

1. SAMMENFATNING

Danske småbørn tilbringer mange timer uden for hjemmet, og derfor har det stor betydning for deres trivsel og udvikling, at de er i et dagtilbud med høj pædagogisk kvalitet. Det gælder ikke mindst børn i udsatte positioner, som kan have brug for en ekstra pædagogisk indsats tidligt i livet for at få samme muligheder som deres kammerater for at klare sig godt i skolen og i livet.

Det er baggrunden for forskningsprojektet "Pædagogisk Kvalitet i dagplejen (PKD)", som undersøger, om man kan styrke den pædagogiske kvalitet i dagplejen med målbart positive effekter for alle børns sprog og socio-emotionelle udvikling ved at støtte dagplejerne i at arbejde systematisk og fokuseret med at skabe nære relationer og styrkende interaktioner med alle børn. Dette med udgangspunkt i fire pædagogiske kerneelementer: Prioritering af Sprog, Kommunikativ Læsning, Læring i Omsorg og Læring i Leg. Det pædagogiske indhold er baseret på den Vygotsky-inspirerede pædagogiske tilgang Abecedarian, som i flere internationale studier har vist sig at have positive effekter på børns trivsel og udvikling både på kort og langt sigt. Effekterne er fortrinsvis fundet i studier med børn fra meget resurssvage hjem, og Abecedarian-tilgangen er aldrig tidligere afprøvet og evalueret i en dansk dagtilbudskontekst.

PKD implementeres som et 2-årigt praksisbaseret kompetenceudviklingsforløb, hvor dagplejerne arbejder med de pædagogiske kerneelementer med deres egne dagplejebørn i hjemmet og løbende samarbejder med deres kolleger i dagplejegruppen om at planlægge, evaluere og udvikle deres praksis ud fra principperne i PKD. I dette arbejde understøttes de af en digital læringsplatform med viden og værktøjer til at arbejde systematisk med PKD. Ligeledes understøttes dagplejere og dagplejegrupper af deres pædagogiske ledere, som på workshops får mulighed for erfaringsudveksling og viden om det pædagogiske indhold og facilitering af dagplejernes læreprocesser.

Pædagogisk kvalitet i dagplejen (PKD) understøtter arbejdet med Den styrkede pædagogiske læreplan navnlig i forhold til det pædagogiske grundlag, læreplanstemaerne og den systematiske evalueringskultur.

STUDIET AF PÆDAGOGISK KVALITET I DAGPLEJEN (PKD)

I forskningsprojektet undersøger vi to nøglespørgsmål:

- Hvad er effekterne af PKD på trivsel, socio-emotionel udvikling og læring blandt 0-2-årige børn, og er der heterogenitet i effekterne på tværs af forskellige familiebaggrunde?
- Hvad hindrer og hvad fremmer implementeringen af PKD?

Pædagogisk kvalitet i dagplejen (PKD) blev implementeret i perioden august 2020 – december 2022 i samarbejde med dagplejen i 11 kommuner. Effekterne af indsatsen på børns sprog og socio-emotionelle kompetencer blev evalueret i et lodtrækningsforsøg, mens et etnografisk studie via observationer, interviews og dokumentanalyse i alle praksislæringskontekster fulgte implementeringen med henblik på at undersøge, hvad der hindrer og fremmer implementeringen af PKD. I det følgende beskrives hovedresultaterne fra de to forskningsstudier.

GENERELLE BETINGELSER OG TENDENSER I IMPLEMENTERINGEN

Deltagende observation på alle workshops for dagplejepædagoger og dagplejeledere gav indblik i generelle tendenser på tværs af alle deltagende kommuner, som påvirkede dagplejernes læreprocesser og arbejde med PKD.

For alle kommuner var det et vilkår, at implementeringen af PKD blev påvirket af covid-19-pandemien og de skiftende covid-restriktioner. Det forhindrede den intenderede praksislæring på dagplejegruppemøder i legestuer, og de skærpede krav til rengøring i hjemmet samt omskiftelige arbejdsbetingelser blev beskrevet som et ekstra pres hos dagplejerne i hverdagen, som førte til udpræget træthed og påvirkede deres engagement i arbejdet med PKD. På trods af covid blev alle planlagte workshops afholdt, og kommunerne lykkedes i vidt omfang med at omlægge dagplejegruppemøder til digitale møder. Det viste sig endda i nogle formater at muliggøre anderledes strukturer og deltagerformer, som fremmede en aktiv deltagelse blandt dagplejerne.

PKD's praksislæringstilgang samt materialer og indhold var populært hos deltagerne, der oplevede det som nyttigt og meningsfuldt. Til gengæld blev den digitale platform oplevet som en barriere for læreprocesserne, hvor deltagernes brug af resurser skete på trods af og ikke på grund af det digitale format. Gennemgående forklaringer på dette var manglende tid og tilbageholdenhed blandt dagplejerne overfor skriftligt og digitalt arbejde.

En anden væsentlig tendens på de afholdte workshops var, at pædagogerne rapporterede om, at dagplejere uden formelle kvalifikationer navnlig værdsatte materialerne om de fire kerneelementer, mens dagplejere med formelle pædagogiske kvalifikationer vægtede indsigter fra facilitering af strukturerede refleksionsprocesser højest.

LÆREPROCESSER I PKD

For at få en dybdegående og sammenhængende empirisk indsigt i, hvordan læreprocesser i PKD blev organiseret og udfoldede sig igennem projektførelsen, blev tre kommuner – en lille, en mellemstor og en stor – udvalgt til at indgå i det etnografiske studie. Her blev praksisser og praktikker på ledermøder, dagplejegruppemøder og i dagplejehjemmet observeret og analyseret igennem hele forløbet, og der blev foretaget interviews med deltagerne.

I alle tre kommuner betød nedlukning af legestuer og modstand mod den digitale platform, at dagplejerne og dagplejegrupperne kun i begrænset omfang arbejdede med PKD-resurserne uden understøttelse fra de pædagogiske ledere. Derfor blev dagplejepædagogens rolle som facilitator afgørende for læreprocesserne i projektet. Også i højere grad end tiltænkt. Særligt vigtigt var dagplejepædagogens 'oversættelsesarbejde', hvor de identificerede, dannede og understøttede koblinger mellem PKD-indhold, workshops og ledelsesplanlægningsmøder – og mellem dagplejegruppemøder og dagplejehjem.

Organiseringen af projektet lokalt i kommunerne blev dermed vigtigt for, hvordan forskellige muligheder, vilkår og tilgange til oversættelsesarbejdet manifesterede sig. Her viste navnlig ledelsesspændet (antal dagplejere/dagplejegrupper pr. dagplejepædagog) sig at have stor betydning for dagplejepædagogernes muligheder for oversættelsesarbejde og facilitering af praksislæringprocesser, da færre dagplejegrupper pr. dagplejepædagog muliggjorde en tættere kontakt og hyppigere møder med dagplejegrupper og dagplejere. Derudover understøttede det dagplejepædagogernes facilitering af læreprocesser, at kommunens ledelsesplanlægningsmøder om PKD anvendtes til at etablere en fælles forståelse af PKD-materialer og udarbejde fokuserede fælles dagsordener til dagplejegruppemøder.

KOLLEKTIVE REFLEKSIONSPRAKSISSE MODNES MEN KRÆVER VEDVARENDE UNDERSTØTTELSE

På dagplejegruppemøderne udviklede de kollektive refleksionspraksisser sig igennem projektet i takt med dagplejernes arbejde med PKD-materialer på strukturerede gruppemøder. Det førte blandt andet til, at de i stigende grad kom til at se arbejdet med PKD og den fælles refleksion på dagplejegruppemøderne som en måde, hvorpå de selv kunne udvikle sig for derigennem at udvikle børnene. Samtidig blev de i stigende grad i stand til at bruge PKD-resurserne fleksibelt og proaktivt til at identificere og imødekomme børnenes udviklingspotentialer og behov. Denne udvikling samt etablering og vedligeholdelse af kvalificeret brug af PKD-resurser på dagplejegruppemøderne krævede dog stabil mødekadence og fortsat understøttelse fra dagplejepædagogens side.

PKD STYRKER DAGPLEJERNES PRAKSIS, FAGLIGE SELVSIKKERHED OG PROFESSIONELLE IDENTITET

I dagplejehjemmet var elementer og principper fra PKD tydelige i arbejdspraksisserne, navnlig i forhold til de to pædagogiske kernelementer Prioritering af Sprog og Kommunikativ Læsning. Den empiriske kobling mellem refleksionspraksisser og arbejdspraksisser viste, at dagplejerne udviklede en mere refleksiv tilgang til deres arbejde, hvor konkret undren over oplevelser i praksis førte til cyklusser af undersøgelser, refleksioner og justeringer af praksis for bedre at imødekomme børnenes udviklingspotentialer og behov. Samtidig gav dagplejerne udtryk for, at arbejdet med PKD havde styrket deres faglige selvsikkerhed og udviklet deres professionelle identitet. Dette kan ses som en ændring i deres oplevelse af self-efficacy – deres tro på egen formåen til at handle på måder, der er nødvendige for at nå specifikke mål. På denne måde har deltagelsen i PKD styrket dagplejernes vurdering af egne evner og kompetencer til at udføre arbejdet som dagplejer og imødekomme ændrede og stigende forventninger på dagtilbudsområdet.

INGEN MÅLBAR EFFEKT PÅ BØRNEENS SPROG OG SOCIO-EMOTIONELLE KOMPETENCER

For at måle effekter af PKD på børnene gennemførte vi et lodtrækningsforsøg i de kommuner, som tilmeldte sig projektet. Halvdelen af de tilmeldte dagplejegrupper blev tilfældigt udvalgt til at deltage i PKD (indsatsgruppe), og den anden halvdel blev sammenligningsgruppe.

Alle børns sprog og socio-emotionelle kompetencer blev målt midtvejs og i slutningen af forløbet. Vi definerede to udfaldsmål for henholdsvis sprog (ordforråd og tidligt sprog målt med CDI-sprog-vurdering) og socio-emotionelle kompetencer (empati og selvregulering og samarbejde målt med SEAM-måleredskab). Disse udfaldsmål blev valgt ud fra to hovedhensyn. For det første fordi de vurderes at være relateret til de fire kernelementer og de forventede effekter af PKD. For det andet fordi måleredskaberne allerede er validerede og afprøvet i danske dagtilbud og tidligere studier af børn i dagtilbud.

Overordnet er effekterne for den samlede børnegruppe med en slutmåling (omkring 1200 børn) små og ikke statistisk signifikante for alle fire udfaldsmål: ordforråd, tidligt sprog, empati og selvregulering. Der er heller ikke signifikante effekter på børnegrupper udvalgt på baggrund af deres forældres baggrund: Indvandrerstatus og socioøkonomisk baggrund. Med undtagelse af ét fund: Børn af forældre, der er ledige eller står uden for arbejdsmarkedet, har et signifikant større ordforråd end børn i sammenligningsgruppen. Da vi kun har fundet det ene signifikante resultat ud af flere grupper og udfaldsmål, vil vi dog ikke tilskrive det stor vægt. Vi kan heller ikke påvise særskilte effekter for børn, der ligger henholdsvis i bunden, midten eller toppen af børnemålingerne.

Samlet set tyder effektmålingens resultater på, at PKD ikke har udviklet børnenes sprog og

socio-emotionelle kompetencer mere end den udvikling, der er observeret blandt børnene i sammenligningsgruppen i samme periode. Manglen på signifikante effekter af PKD betyder ikke, at børnene ikke har lært noget eller udviklet sig i løbet af projektperioden, blot at de gennemsnitligt set ikke har udviklet sig signifikant mere end børnene i sammenligningsgruppen på de målte områder.

KUN FÅ EFFEKTER PÅ DAGPLEJERNES SAMLEDE PÆDAGOGISKE PRAKSIS MÅLT MED SPØRGESKEMAER

Alle dagplejeres baggrund og pædagogiske praksis er blevet målt med spørgeskemaer før indsatsstart, midtvejs og ved slutningen af forløbet. Analysen af disse viser, at der kun er begrænsede effekter på dagplejernes praksis. Ved slutmålingen er der signifikant flere dagplejere i PKD, der oftere 'arbejder med ugeplaner med konkrete lærings-aktiviteter, der skal bruges med det enkelte barn', og som 'gentager den samme læringsaktivitet med det samme barn mere end en gang om dagen', end de gjorde før PKD og sammenlignet med dagplejerne i sammenligningsgruppen. Disse to aktiviteter er direkte relateret til PKD's fire kerneelementer. For de øvrige 9 aktiviteter relateret til de fire kerneelementer, som vi har spurgt til, kan der ikke påvises signifikant positive ændringer i dagplejernes praksis fra før- til slutmålingen.

FORANDRING OG FORANKRING AF PÆDAGOGISKE PRAKSISER KRÆVER TID

At der i spørgeskemaundersøgelsen kun kan måles begrænsede ændringer i dagplejernes praksis kan være en af årsagerne til, at der ikke kan måles signifikante effekter af PKD på børnenes sprog og socio-emotionelle udvikling. En anden væsentlig forklaring på, at der ikke kan måles effekter af PKD, kan være, at dagplejerne i sammenligningsgruppen i samme periode arbejdede med at implementere Den styrkede pædagogiske læreplan, som indholdsmæssigt er tæt koblet til PKD. Hvis dagplejerne i begge grupper har styrket deres pædagogiske praksis på de samme områder, skal der derfor endnu mere til, eksempelvis mere tid og intensitet, hvis børnene i PKD skal opnå en effekt i sammenligning med børnene i sammenligningsgruppen.

Det etnografiske studie giver indsigt i en række tematikker, der også kan være en del af forklaringen på de manglende effekter. Blandt andet at det tager tid og kræver vedvarende understøttelse fra dagplejepædagogen at gå fra at have viden om kerneelementerne til at kunne identificere dem i egen praksis og til at kunne bruge dem proaktivt og fleksibelt til at imødekomme børnenes udviklingspotentialer og behov.

I bredere forstand peger analysen af forløbet på, at organisering, facilitering af refleksionskulturer og fastholdelse af engagement har afgørende betydning for professionel udvikling af kvalitet i det pædagogiske arbejde. Det kan derfor ikke afvises, at PKD blot behøver mere tid til modning og forankring af de nye pædagogiske praksisser, før man kan dokumentere en målbar effekt hos børnene.

2. INTRODUKTION TIL RAPPORTEN

Denne rapport omhandler resultaterne af forskningsprojektet *Pædagogisk kvalitet i dagplejen* (PKD).

Pædagogisk kvalitet i dagplejen (PKD) er finansieret af TrygFonden og gennemført i perioden 2020-2023. Projektet er udviklet og gennemført i samarbejde med Esbjerg, Fredericia, Gribskov, Hedensted, Hvidovre, Hjørring, Ikast-Brande, Mariagerfjord, Odsherred, Randers og Syddjurs Kommuner.

Projektet er gennemført i samarbejde mellem DPU og TrygFondens Børneforskningscenter ved Aarhus Universitet og VIVE – Det nationale forsknings- og analysecenter for velfærd. Projektleder og bevillingshaver fra DPU var professor Bente Jensen, og projektleder for VIVE var professor MSO Jane Greve.

Vi har fået løbende konsulentbistand fra Kimberly Meunier fra Abecedarian Education Foundation, og Secata har stået for at udvikle og drifte projektets digitale platform.

Vi vil gerne takke dagplejere, dagplejepædagoger, dagplejeledere, forældre og børn i de 11 kommuner, der har været med i projektet og bidraget til forskningen i professionel kompetenceudvikling og små børns udvikling i dagtilbud.

Vi vil også takke TrygFonden for at muliggøre projektet.

Endelig vil vi takke vores følgegruppe bestående af repræsentanter fra Københavns Professionshøjskole, FOA, Styrelsen for undervisning og kvalitet (STUK), Børne- og Kulturchefforeningen, Kommunernes Landsforening (KL) og Danmarks evalueringsinstitut (EVA) for konstruktive bidrag til udviklingen og implementeringen af projektet.

2.1 BAGGRUND OG FOKUS FOR PROJEKTET

I Danmark var 81% af de 1-årige og 87% af de 2-årige i 2020 ifølge Danmarks Statistik indskrevet i en daginstitution eller dagpleje. Derfor er det vigtigt for deres trivsel, læring og udvikling, at de er i et dagtilbud af høj kvalitet. Det gælder ikke mindst børn i udsatte positioner, som kan have brug for en ekstra pædagogisk indsats tidligt i livet. Ikke mindst fordi forskning viser, at der blandt børn i danske dagtilbud allerede tidligt er substantielle forskelle i læring og udvikling, som hænger sammen med socioøkonomiske forskelle (Bleses et al., 2010, Bleses et al., 2016).

International forskning viser imidlertid, at høj kvalitetsindsatser i dagtilbud, som fokuserer på såvel kognitive som ikke-kognitive færdigheder gennem stimulerende læringsmiljøer og inkluderende pædagogik, kan reducere gabet mellem privilegerede børn og børn i udsatte positioner og spille en afgørende rolle for børns trivsel, læring og senere potentialer for udvikling og uddannelse (Elango et al., 2015, Heckman, 2006; Cunha & Heckman, 2007; Cunha et al., 2006).

Resultaterne inden for dette felt er fortrinsvis fundet ved at undersøge effekter af interventionsprogrammer rettet mod socialt udsatte børn i USA (Elango et al., 2015, Heckman et al. 2010, Heckman, 2008, Pianta et al., 2009). Et af programmerne er the Carolina Abecedarian Project, som i flere lodtrækningsforsøg har vist sig at have positive effekter på børns kognitive og socio-emotionelle udvikling samt positive langtidseffekter på deres faglige resultater i skolen, videreuddannelse, sundhed og deltagelse på arbejdsmarkedet (Campbell et al., 2012, Campbell et al., 2002, Campbell et al., 1995, Conti et al., 2016). Abecedarian bygger på en Vygotsky-baseret tilgang, der sigter på at styrke de mindste børns læring, trivsel og udvikling gennem nære relationer og styrkende interaktioner. Dette

foregår i praksis gennem arbejdet med fire pædagogiske kerneelementer i alle hverdagspraksisser i barnets dagtilbud: Prioritering af Sprog, Kommunikativ Læsning, Læring i Omsorg og Læring i Leg (Ramey et al., 2012). Denne tilgang falder fint i tråd med det pædagogiske grundlag og læreplanstemaerne i Den styrkede pædagogiske læreplan, der hviler på den danske dagtilbudstradition og er det formelle grundlag, som den danske dagtilbudssektor skal arbejde ud fra. Det er derfor interessant at undersøge, om Abecedarian-tilgangen kan implementeres i en dansk dagtilbudspraksis med tilsvarende positive effekter på børnenes trivsel, læring og udvikling.

I en dansk dagtilbudskontekst skal Abecedarian målrettes *alle* børn, hvor det ellers i de oprindelige lodtrækningsforsøg var målrettet mindre grupper af socialt udsatte børn. Ligeledes skal det implementeres af pædagogisk personale, hvor det ellers typisk er blevet gennemført af psykologer og specialuddannede konsulenter. I den sammenhæng er det derfor også interessant, at en forskningskortlægning af højkvalitetsindsatser primært baseret på amerikanske studier peger på, at det først og fremmest er kvalifikationer og løbende kompetenceudvikling blandt professionelle, der har betydning for indsatsernes effekter på de mindste børns trivsel, socio-emotionelle udvikling og læring (Pianta et al., 2009). Et resultat, som understøttes af en forskningskortlægning baseret på europæiske studier, som viser, at vedvarende professionel kompetenceudvikling er en nøglefaktor i succesfulde tidlige indsatser i dagtilbud (Jensen & Rasmussen, 2019).

Med dette afsæt blev det i dette projekt besluttet at afprøve Abecedarian i en dansk dagtilbudskontekst ved at kombinere Abecedarian-tilgangen med principper for professionel kompetenceudvikling inspireret af forskningsprojektet VIDA's tilgang til praksislæring og professionelle læringsfællesskaber. Denne tilgang sigter på fornyelse af den daglige pædagogiske praksis i et organisatorisk læringsperspektiv, ved at medarbejdere og pædagogiske ledere arbejder sammen om at udvikle nye daglige praksisser (Jensen, 2013, Jensen & Brandi, 2018b). Implementeringen af Abecedarian gennem praksislæring i professionelle læringsfællesskaber blev omsat til et kompetenceudviklingsforløb, der i første omgang blev målrettet medarbejdere og ledere i vuggestuer og dagplejer og afprøvet i et pilotprojekt i 2015. Pilotprojektet blev gennemført af forskere fra Aarhus Universitet i samarbejde med Randers Kommune, hvorfra 5 dagplejegrupper og 5 vuggestuer deltog.

Et hovedresultat fra pilotstudiet var, at tilgangen med at anvende pædagogiske principper og kerneelementer fra Abecedarian til at udvikle højkvalitetspraksisser i hverdagen gennem praksislæring i professionelle læringsfællesskaber giver mening i en dansk dagtilbudskontekst. Således fremmede det både de professionelle motivation og engagement og øgede kvalifikationer blandt ledere og pædagogiske medarbejdere i vuggestue og dagpleje (Jensen & Walker, 2021). Det indikerer, at implementeringen af denne relativt omkostningslette tilgang i dagtilbud kan få positive virkninger på de professionelle kompetenceudvikling, hvilket må antages at styrke børnenes trivsel, læring og udvikling, og at det derfor er muligt og meningsfuldt at afprøve denne tilgang i en større skala.

Pilotprojektet viste dog også, at der er stor forskel mellem de professionelle i dagplejer og vuggestuer, både i forhold til deres uddannelsesmæssige baggrund, deres hverdag med børnene og deres muligheder for at deltage i et professionelt kollegialt læringsfællesskab i hverdagen. På den baggrund blev det besluttet at målrette det opskalerede forløb mod dagplejen, da vurderingen var, at de som gruppe betragtet ville kunne opnå det største løft, samtidig med at de via deres organisering med én dagplejer og en lille gruppe børn havde særligt gode muligheder for at arbejde systematisk med at skabe nære relationer og styrkende interaktioner med det enkelte barn.

2.2 UNDERSØGELSESPØRGSMÅL OG DESIGN

Pædagogisk kvalitet i dagplejen (PKD) er en praksisnær indsats, der skal løfte den pædagogiske kvalitet i dagplejen ved at understøtte dagplejerne i at arbejde systematisk med at skabe nære relationer og styrkende interaktioner med alle børn. Indsatsen er struktureret som et toårigt kompe-

tence- og praksisudviklingsforløb, hvor ledere og medarbejdere i dagplejen arbejder med at udvikle pædagogiske praksisser baseret på Abecedarian-tilgangen og Den styrkede pædagogiske læreplan gennem praksislæring i professionelle læringsfællesskaber. Målet er at styrke de 0-2-åriges trivsel, socio-emotionelle udvikling og læring generelt og styrke børn i udsatte positioner i særdeleshed.

I forskningsprojektet undersøger vi to nøglespørgsmål:

■ Hvad er effekterne af PKD på trivsel, socio-emotionel udvikling og læring blandt 0-2-årige børn, og er der heterogenitet i effekterne på tværs af forskellige familiebaggrunde?

■ Hvad hindrer og hvad fremmer implementeringen af PKD?

Effekterne af PKD evalueres gennem et lodtrækningsforsøg, hvor dagplejegrupperne i de deltagende kommuner via lodtrækning enten placeres i en indsatsgruppe, der deltager i det toårige PKD-forløb, eller i en sammenligningsgruppe, der arbejder, som de plejer. Ved at måle alle dagplejebørnenes sprog og socio-emotionelle udvikling med standardiserede måleredskaber midtvejs og efter forløbet er det muligt at undersøge, hvordan de sproglige og socio-emotionelle kompetencer hos børnene i indsatsgruppen har udviklet sig sammenlignet med udviklingen hos børnene i sammenligningsgruppen. Ved at anvende de danske registre er det desuden muligt at undersøge, om effekterne er forskellige for børn med forskellig social baggrund.

Viden om, hvad der hindrer og fremmer implementeringen af forløbet, får vi fra et dybdegående etnografisk studie, der i hele projektforsøget har fulgt implementeringen i tre udvalgte kommuner gennem interviews med dagplejere, dagplejepædagoger og dagplejeledere og feltobservationer på workshops for ledere, ledermøder i kommunen, dagplejegruppemøder og i den daglige praksis i dagplejehjemmet. Dette giver viden om, hvordan PKD udfolder sig i de forskellige læringskontekster, og hvad det betyder for de professionelle praksislæring og udbytte af indsatsen. Denne tilgang er valgt, fordi indsatsen handler om at facilitere praksislæring i lærende fællesskaber. Derfor giver det ikke mening at have fokus på implementeringsfidelitet i traditionel forstand, der handler om, hvorvidt et program følges til punkt og prikke, men i stedet at have fokus på, hvordan processer organiseres og faciliteres, og hvad det betyder for deltagernes praksislæring og udvikling af egen praksis (Walker & Jensen, 2023).

Det etnografiske studie suppleres på det kvantitative plan af en spørgeskemaundersøgelse til dagplejerne om deres dagplejepsikis før, under og efter forløbet samt en omkostningsanalyse baseret på en survey blandt dagplejepædagoger i indsatsgruppen.

2.3 LÆSEVEJLEDNING

Rapportens indhold er struktureret som følger:

Kapitel 3: Beskriver projektets teoretiske og empiriske baggrund herunder Abecedarian, teorier om praksislæring og professionelle læringsfællesskaber samt det danske pilotprojekt og læringen herfra.

Kapitel 4: Beskriver indholdet og opbygningen af indsatsen Pædagogisk kvalitet i dagplejen (PKD)

Kapitel 5: Beskriver forskningsdesignet af effektevalueringen og det etnografiske studie.

Kapitel 6: Beskriver implementeringen af indsatsen og deltagernes oplevede udbytte.

Kapitel 7: Beskriver resultaterne af effektevalueringen.

Kapitel 8: Beskriver resultaterne af det etnografiske studie.

Kapitel 9: Sammenfatter forskningsprojektets resultater og læring i en perspektiverende konklusion.

I rapporten henvises til 4 bilagsrapporter. De udsendes sammen med rapporten og kan findes på projektsiden: <https://childresearch.au.dk/dagtilbud/kvalitet-laering-og-trivsel/paedagogisk-kvalitet-i-dagplejen>

Bilagsrapport A. Dagplejernes svar på spørgeskema

Bilagsrapport B. Effektevaluering

Bilagsrapport C. Omkostningsanalyse

Bilagsrapport D. Det etnografiske studie

3. TEORETISK OG EMPIRISK BAGGRUND

Projektet Pædagogisk kvalitet i dagplejen (PKD) kombinerer den Vygotsky-baserede pædagogiske tilgang Abecedarian med principper for praksislæring i professionelle læringsfællesskaber. Dette kapitel redegør for den teoretiske og empiriske baggrund for at vælge at kombinere disse to tilgange, samt for processen, hvor de to tilgange blev kombineret og afprøvet i et pilotprojekt, der førte til den endelige udformning af projektet Pædagogisk kvalitet i dagplejen (PKD).

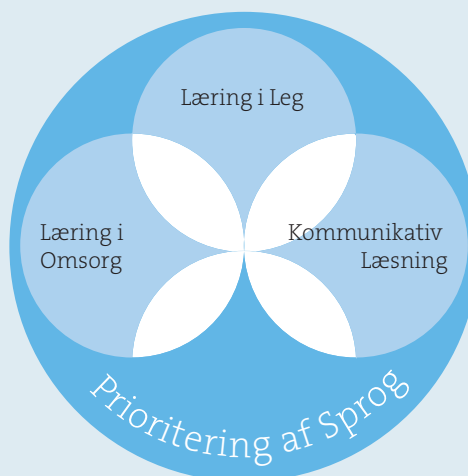
3.1 ABECEDARIAN

Forskningsprojektet Pædagogisk Kvalitet i Dagplejen (PKD) bygger på den pædagogiske tilgang Abecedarian, som peger på, at interaktioner mellem barn og voksen styrker små børns udvikling, trivsel og læring. Abecedarian bygger på den Vygotsky (1978)-inspirerede tilgang til at styrke børns muligheder gennem nære sociale relationer og styrkende barn-voksen-interaktioner. Abecedarian blev udviklet i USA af Sparling & Ramey (Sparling et al., 2007), og flere lodtrækningsforsøg har vist, at det at arbejde så systematisk med interaktioner og nære sociale relationer mellem børn og voksne med afsæt i Abecedarian kan have en signifikant positiv effekt på børns trivsel, udvikling og læring på kort og lang sigt. Konkret arbejder man i Abecedarian med fire pædagogiske kernelementer, som kan styrke børns trivsel, udvikling og læring. Disse kernelementer hænger også godt sammen med begrebet dannelse, som er vigtigt i en dansk kontekst, hvor dannelse ifølge Den styrkede pædagogiske læreplan skal medtænkes i det daglige pædagogiske arbejde. Dannelse forstås her som en dybere form for læring, hvor barnet som aktiv deltager bliver til som menneske i sociale samspil og sociale sammenhænge.

3.1.1 PÆDAGOGISKE KERNEELEMENTER – DEN TEORETISKE BAGGRUND

Abecedarian bygger på fire kernelementer: Prioritering af Sprog, Kommunikativ Læsning, Læring i Omsorg og Læring i Leg. De fire pædagogiske kernelementer ses som dele af en helhed, hvor Prioritering af Sprog er fundamentet for de andre kernelementer. I det følgende beskrives, hvordan de fire pædagogiske elementer spiller sammen, og hvorfor de er kerneelementer i barnets udvikling i perioden fra barnets fødsel til skolestart.

Figur 3.1: De fire kernelementer i Abecedarian



Det afgørende og grundlæggende element *Prioritering af Sprog* drejer sig om, at enhver pædagogisk situation skal give muligheder, involvere og styrke børnene i at tale, lytte og lære gennem sproget.

Den begrebslige baggrund for at prioritere sproget tager udgangspunkt i Vygotskys teori om, at den voksne gennem interaktioner med barnet spiller en særlig rolle i dets tidlige udvikling, både menneskeligt, personligt og socialt. Når den voksne sætter ord på barnets handlinger og indgår aktivt i interaktioner med barnet, starter dannelsesprocessen, og barnets mentale og sociale udvikling sker løbende og styrkes gennem daglige interaktioner. Teoretisk sker der det, at igennem den voksnes 'ydre tale' opbygger barnet en slags 'indre' privat tale. Det er ifølge Vygotsky med til at styrke barnets narrativ, så barnet får en stadig mere sammenhængende selvopfattelse på tværs af forskellige erfaringer (Vygotsky, 1978). Det er i vekselvirkningen mellem barnets indre opbygning af egen fortælling og den voksnes italesættelse og sprogliggørelse, at barnets sociale og selvregulerende handlinger sker. Disse processer igangsætter den sproglige udvikling – og udviklingen tager fart ved gentagelser. Barnets kognitive udvikling og problemløsningsevner udvikles også. Især ved vi, at når der sættes fokus på det talte sprog fra barnets fødsel og frem til treårsalderen, dannes fundamentet for barnets senere literacy og læsning (Sparling, 2004). Samlet set har den grundlæggende sproglige udvikling derved betydning for barnets samlede sociale og personlige dannelsesproces. Kort sagt er den systematiske prioritering af sprog med helt små børn fundamental for den pædagogiske tilgang, som Abecedarian anlægger.

Kommunikativ Læsning er det andet kerneelement. Det fokuserer på at styrke barnets muligheder for at bruge sproget, at forstå og at udvide sin horisont ved at kommunikere med andre. Dette sker ved, at den voksne er opmærksom på vigtigheden af at kommunikere med barnet om det 'fælles tredje' (på engelsk 'joint attention'). Den voksne er sammen med barnet om 'noget' – ofte en bog eller en oplevelse. Dette fællesskab bidrager til at stimulere barnet i en øget opmærksomhed og koncentration om noget fælles. Det kan være at være sammen om bogen, dens billeder og handlingen, eller det kan være at kommunikere om noget, man ser i omgivelserne eller i andre materialer, for eksempel i legen. Alt sammen noget, der understøtter barnets aktive deltagelse i kommunikationen og samværet. Dette begreb 'fælles opmærksomhed' bygger teoretisk på Schaife & Bruner (1975), der taler om, at det er gennem barnets koordinering af opmærksomhed med andre, at den tidlige sociale, kognitive og sproglige udvikling sker. Delt/fælles opmærksomhed er ligesom det sproglige aspekt en væsentlig del af fundamentet for barnets udvikling og dannelsesproces. Barnet bliver på den måde i stand til at være responsiv i forhold til andre og lærer gennem interaktionen med den voksne om det 'fælles tredje'. Herigennem styrkes barnets sociale udvikling og det at have opmærksomhed for omverdenen (Mundy & Gomes, 1998; Morales et al., 2000) – samlet set er det den måde, barnets samlede dannelsesproces styrkes – både den personlige og den sociale side.

Det tredje element, *Læring i omsorg*, drejer sig om at prioritere de emotionelle og nære relationelle aspekter af de mange daglige omsorgsrutiner, såsom skiftning på puslebordet, tage tøj af og på og spisning (Sparling & Mistrett, 2009). Den voksne er i disse situationer lydhør over for barnets ytringer og sætter fokus på at inddrage barnet i aktive handlinger. Den voksne stimulerer samtidig barnets udvikling ved for eksempel at sætte ord på barnets handlinger eller øve bestemte færdigheder. Den emotionelle involvering mellem barn og voksen bidrager til barnets oplevelse af tilknytning og selvværd. Man kan bl.a. se i forskningen, at en positiv tilknytning danner modvægt til udvikling af stresssymptomer hos små børn. Forskere konkluderer, at sensitive og responsive relationer og sikker/stabil omsorgsgivning spiller en stor rolle for børns trivsel og samtidig er buffer for stresssymptomer hos små børn (Tout et al., 1998). Dette er desuden relateret til god hukommelse, opmærksomhed og følelser hos små børn – dvs. at sensitive, responsive relationer og stabil omsorg fra den voksnes side også er en forudsætning for børns sunde udvikling (Gunnar, 1998, s. 211).

Det fjerde element, *Læring i Leg*, handler om, at barnets højere mentale funktioner dannes gennem legen og er medieret af samspillet med en voksen eller en mere kompetent legekammerat. Dette er også i tråd med Vygotskys teorier (Vygotsky, 1978, 1986). Abecedarian omfatter et sæt

legeaktiviteter, som finder sted og kan udvikles i interaktionen mellem den voksne og et barn eller en lille gruppe af børn. Gennem legen styrkes 'delt opmærksomhed' og det at tage 'tur', at være fælles om 'noget' og at bruge sprog og kommunikation aktivt i aktiviteter – som i legen.

Den teoretiske baggrund for at vægte disse fire nøgleelementer og sammenhængen mellem dem finder vi som sagt hos Vygotsky (1978) og hans begreber om skiftevis voksen-barn initierede aktiviteter og stilladsering, samt hos Schaife og Bruner (1975) og deres forståelse af betydningen af fælles opmærksomhed. Endelig ser vi i tilgangen en kombination af det Vygotsky-inspirerede teoretiske fundament og Piagets tilgang til progression i børns kognitive og sproglige udvikling og læring.

Dette perspektiv matcher fint med nyere legeforskning. Med ændringen af dagtilbudsloven og indførelse af Den styrkede pædagogiske læreplan peger Hammershøj (2023, s. 304) på, at der er sket et skift i fokus fra leg som middel til læring til leg som formål i sig selv. Dermed understreges, at det ikke er læring i sig selv men derimod en samlet dannelsesproces, hvor også det at være menneske kommer i centrum, der er målet med dagtilbudsopgaven. Den samme forståelse finder vi i Abecedarian, der lægger vægt på både kognitive, sociale og emotionelle elementer af udviklingen. Dermed forstås leg ikke som underordnet men som et integreret element i barnets samlede udviklings- og dannelsesproces.

3.1.2 DEN EMPIRISKE BAGGRUND – EFFEKTER AF ABECEDARIAN

Abecedarian-projektet blev udviklet i 1970'erne (Ramey et al., 2000) med det formål at styrke udsatte børns udvikling og læring ved at give børn fra udsatte og sårbare familier tilbud om at være med i dagtilbud, hvor det pædagogiske arbejde var baseret på Abecedarian. Effekten blev oprindeligt evalueret i et lodtrækningsforsøg (RCT) med 111 børn.

I det følgende skitseres forskningen bag som begrundelse for at sætte Abecedarian ind i en dansk kontekst. Udover den pædagogiske tilgang, som matcher den danske dagtilbudskonteksts pædagogiske tilgang, har Abecedarian vist sig at have positive effekter for børn fra fattige og udsatte familier – både korttids- og langtidseffekter er påvist. Især har tre longitudinelle studier (Sparling et al., 2007; Sparling et al., 1991; Ramey et al., 1992; Wasik et al., 1990) vist, at de positive effekter især omfatter de mest sårbare børn og deres familier. Disse børn vil vi i Danmark kalde børn i udsatte positioner. De kan beskrives som børn, der vokser op under socialt vanskelige vilkår. Vi er endnu ikke i Danmark lykkedes godt nok med at styrke denne gruppe børn pædagogisk (Jensen, 2023), men vi har en forventning om, at der kan opstå nye muligheder ved at bygge på Abecedarians pædagogiske tilgang, der lægger op til at arbejde systematisk med nære relationer og styrkende interaktioner mellem barn og voksen og koble til arbejdet med Den nye styrkede pædagogiske læreplan.

De positive effekter af Abecedarian, som er påvist i tidligere lodtrækningsforsøg, er gennemført i USA. Derfor har vi ikke evidens for, at det samme ville kunne opnås i den danske dagtilbudskontekst. Men lodtrækningsforsøgene har vist, at børn, der deltager i Abecedarian, øger deres kognitive udvikling markant mere end børn i sammenligningsgrupper, og denne udvikling er målt i alderen 3, 6, 9, 12 og 18 måneder. Desuden har deltagelsen positiv effekt på børnenes læsefærdigheder og matematiske kunnen i 8, 12, 15 og 21-årsalderen (Campbell & Ramey, 1995; Campbell et al., 2008). Samtidig havde deltagerne på længere sigt større sandsynlighed for at gennemføre en uddannelse, komme på universitetet og i fuldtidsbeskæftigelse, som Campbell et al. (2012) viste i deres studier af langtidseffekter. Udover disse resultater har også nobelpristageren James Heckman påvist positive effekter på deltagernes sundhed (Campbell et al., 2014; Conti et al., 2016; Garcia et al., 2017) mange år efter indsatsen. At der i lodtrækningsforsøg er påvist positive effekter af Abecedarian på så mange forskellige områder lægger op til, at vi må tage relevansen af denne indsats alvorligt, selvom Abecedarian i Danmark skal implementeres i en helt anden kontekst.

Ligeledes peger nyere studier på, at børn uanset social og kulturel baggrund har gavn af Abecedarian. Eksempelvis har børn fra vidt forskellige lande og kulturer som Indien, Pakistan og Zambia opnået positivt udbytte af Abecedarian-inspirerede pædagogiske tilgange (bl.a. Bann et al., 2016), ligesom der er gennemført studier med positive effekter blandt indfødte i Australien (Sanders, 2014; Brookes & Tayler, 2016) og på børnehjem i USA (Sparling et al., 2005).

Internationalt er nye forskningsstudier under udvikling i Canada og Australien, og nu dette studie i Danmark. Det vidner om, at det giver mening at arbejde med denne pædagogiske tilgang for at styrke små børns udvikling både personligt og socialt. De nyere studier, bl.a. dette danske studie af PKD, søger desuden at komme mere i dybden med de mekanismer og bagvedliggende tilgange til implementering, som har betydning for effekt.

Sammenfattende viser den internationale forskning, at Abecedarian er en pædagogisk tilgang til at arbejde med de helt små børns (0-2-årige) trivsel, udvikling og læring, som i flere lodtrækningsforsøg har vist sig at have positive effekter både på kort og langt sigt. Forskningen har påvist effekter på mange forskellige områder og i mange forskellige lande og kulturelle kontekster. I en dansk kontekst er det vigtigt at understrege, at indsatsen ikke gennemføres af Abecedarian-specialister men af det personale, der er ansat i de danske dagtilbud, der indgår i projektet. Her i PKD drejer det sig om dagplejelederen, dagplejepædagoger og dagplejere, der arbejder med børnene til dagligt. Desuden er der den væsentlige forskel, at børnene i de fleste internationale studier kommer fra ressourcevage hjem, og at sammenligningsgruppen i de fleste af studierne ikke har været i et dagtilbud med høj kvalitet, men er blevet passet i hjemmet. Det betyder, at det alt andet lige må forventes, at det er sværere at opnå lige så store effekter i den danske undersøgelse, da indsatsen retter sig mod alle børn, og da sammenligningsgruppen fortsætter deres dagligdag i dagplejen i samme kommune, hvor den pædagogiske praksis også skal leve op til målsætningerne i Den styrkede pædagogiske læreplan.

3.2 PRAKSISLÆRING OG PROFESSIONELLE LÆRINGSFÆLLESSKABER

Den danske version af Abecedarian skal tilpasses danske forhold, da den skal kunne gennemføres af det pædagogiske personale. Med dette for øje blev PKD-forløbet udviklet som et toårigt kompetenceudviklingsforløb baseret på teoretisk og empirisk viden om Abecedarian og om praksislæring og professionelle læringsfællesskaber som kompetenceudviklingsstrategi.

Her skitseres kort begreber og begrundelser for valg af design for kompetenceudviklingsforløbet.

Fra litteraturen om kompetenceudvikling i dagtilbud ved vi, at tilrettelæggelse af professionelle kompetenceudviklingsforløb kan karakteriseres ud fra tre typiske tilgange: (i) workshops med undervisning eller teknikker, der er bestemt på forhånd, (ii) coaching eller (iii) en kombination af begge elementer (Schachter, 2015, Brunsek et al., 2020, Jensen et al., 2020, s. 40). Udbyttet af undervisning alene er tvivlsomt, da det i stigende grad er anerkendt, at kompetenceudvikling baseret alene på undervisning og top-down overførelse af viden og information giver minimalt udbytte, idet det er løsrivet fra specifikke og situerede arbejdspraksisser.

Derfor lægger PKD i stedet vægt på at skabe muligheder for, at deltagerne kommer til at indgå i en inkluderende og partcipatorisk kompetenceudviklingsproces frem for at blive inviteret til 'topdown' overførelse af viden. Samtidig er hensigten at gøre forløbet så praksisnært som muligt ud fra en forventning om, at den pædagogiske praksis derved styrkes med Abecedarian, hvorved det antages, at børns udvikling personligt, socialt og dannelsesmæssigt styrkes, som vi har set i tidligere forskning.

Ud over denne forståelse af kompetenceudvikling er der også lagt vægt på at bygge på voksenlæringsteorier, hvor de professionelle tilbydes at arbejde med læringsdynamikker på tværs af

forskellige kontekster og aktører, da disse har vist sig både relevante og mere bæredygtige. I projektet er der lagt op til, at dagplejeledere, dagplejepædagoger og dagplejere samarbejder, som alternativ til, at eksterne 'eksperter' underviser praktikere. Så det er centralt, at deltagerne selv er inddragede i processen og med til at generere viden 'i praksis'. Hele dette set-up bygger på en forståelse af, at en traditionel vidensoverførselsmodel er utilstrækkelig. Denne model har som mål kun at skabe kognitive forandringer hos den enkelte professionelle, mens projektet lægger op til at skabe bæredygtig kompetenceudvikling hos alle og derfor inddrager både individuelle, relationelle, organisatoriske og samfundsmæssige aspekter. Dette perspektiv henter inspiration hos Omdal & Roland, 2020, Colmer, 2017, Payler & Locke, 2013 og Jensen & Brandi, 2018b.

Kompetenceudviklingsforløbet i PKD tager afsæt i en kompetenceudviklingsmodel, der blev udviklet i projektet VIDA – se uddybende nedenfor. Den blev efterfølgende kombineret med det pædagogiske indhold fra Abecedarian, som er beskrevet ovenfor, og afprøvet i et dansk pilotprojekt målrettet både dagpleje og vuggestue. Erfaringerne fra pilotprojektet førte til, at PKD blev målrettet dagplejen, og at kompetenceudviklingsforløbet blev justeret og tilpasset denne målgruppe på en række væsentlige punkter.

Kompetenceudvikling med afsæt i VIDA

I dette afsnit beskrives kompetenceudviklingsmodellen, som blev udviklet og afprøvet i VIDA projektet *Vidensbaseret indsats over for udsatte børn i dagtilbud – modelprogram* (VIDA), som forskere fra DPU implementerede og evaluerede i perioden 2010-2013 i samarbejde med ledere og pædagogisk personale fra 129 dagtilbud (89 fra interventions- og 40 fra sammenligningsgruppen) i 4 danske kommuner. Det overordnede formål med projektet var at undersøge spørgsmålet: "Hvordan tager vi i dagtilbuddene bedst hånd om socialt udsatte børn?" (Jensen et al., 2013, s. 5).

VIDA blev implementeret som et kompetenceudviklingsforløb med en praksisbaseret tilgang til professionelles læring i organisatorisk læringsperspektiv. Her blev praksisbaseret viden (og erfaringer) samt teori- og evidensbaseret viden sat i spil i samarbejde mellem deltagerne med henblik på at skabe lokale forandringsprocesser. I alt deltog 11.994 børn i alderen 3-6 år i evalueringen (Jensen et al., 2013). Desuden blev der gennemført casestudier, som omfattede 189 pædagoger fra de 80 interventionsinstitutioner fra 4 kommuner for at undersøge individuelle kompetenceløft blandt de professionelle samt de forløb, som førte til ændringer i kollektive praksisser (Jensen & Brandi, 2018a). Der var to versioner af indsatsen: VIDA-Basis forløbet som satte fokus på børns læring og socio-emotionelle kompetencer, og VIDA BASIS + forældreinddragelse, som undersøgte, om det at samarbejde tættere med forældrene kunne styrke effekter.

Deltagerne var pædagoger, dagplejere og pædagogiske ledere fra daginstitutioner i kommunen, der mødtes til workshop en gang om måneden med undervisere fra professionshøjskoler. Lederne deltog desuden i en workshop om året om facilitering af læreprocesser. Forandringer i praksis blev til ved, at deltagerne på en reflekterende og undersøgende måde arbejdede med det teoretiske indhold, der præsenteredes på workshops om et fagligt indhold udviklet til projektet. Desuden kobledes de professionelle selv flere teorier sammen med de erfaringer, de havde med sig fra praksislæring i hverdagen.

Projektet byggede desuden på en handlingsbaseret forståelse af organisatorisk læring (Argyris, 1996), trak på Vygotskys (Vygotsky, 1978) teori om social udvikling og børns udvikling gennem interaktioner, som også Abecedarian trækker på, samt Deweys (Dewey, 1938) teori om erfaringsbaseret læring og et syn på voksenlæring som et socialt og kulturelt indlejret fænomen (Wenger, 1998). Erfaringen fra VIDA var, at kompetenceudviklingsforløbet øgede deltagernes opmærksomhed på den betydning, deres pædagogiske indsats havde på børnenes udvikling og læring, når de var sammen om at reflektere, evaluere og videreudvikle indsatsen baseret på deres praksiserfaringer.

Evalueringen viste gennem et mixed method design med effektstudier (lodtrækningsforsøg) og

casestudier (spørgeskemaer, observation, kvalitative interviews blandt de professionelle), at der var positive effekter på professionel kompetenceudvikling. På et overordnet plan viste studiet positive effekter på børns sociale kompetencer og læring generelt men ikke for børn i de mest udsatte positioner. Indsatsen VIDA-Basis havde positive effekter især på børns emotionelle kompetencer (målt på SDQ), men mindskede i ringe grad forskellene i kompetencer mellem børn med forskellig socioøkonomisk baggrund. Dog viste der sig effekter af VIDA BASIS+ indsatsen. Her så vi, at indsatsen mindskede kammeratskabsproblemer for børn med anden etnisk baggrund. Institutioner med mange udsatte børn mindskede sandsynligheden for effekt, ligesom medarbejdersammensætning, for eksempel medarbejderudskiftning eller sygdom, mindskede effekten.

Når vi har valgt VIDA-projektets model for kompetenceudvikling til PKD-projektet, begrundes det både i, at projektet medførte positive effekter (for børnene) (Jensen et al., 2017) og effekter ift. kompetenceudvikling (Jensen & Brandi, 2018b) i den forstand, at professionelle udviklede viden og pædagogiske metoder, som bidrog til at skabe forandringsprocesser i den pædagogiske praksis gennem kollektive læreprocesser i dagtilbuddene. Med disse resultater som fundament valgte vi at tilpasse modellen for kompetenceudvikling til en professionel læringsmodel for implementering af Abecedarian og afprøvede denne i et forløb for professionelle i vuggestuer og dagplejere for 0-2-årige børn, forud for at det endelige PKD-projekt blev udviklet.

3.3 PILOTPROJEKTET – OG LÆRINGEN HERFRA

I 2015 blev der udviklet og afprøvet et pilotprojekt med henblik på at undersøge Abecedarian-tilgangens muligheder i en dansk kontekst. Projektet blev til i samarbejde mellem en gruppe forskere ved Aarhus Universitet (DPU), TrygFondens Børneforskningscenter og Abecedarian-projektets stifter Joe Sparling samt hans medarbejder Kimberly Meunier. Pilotprojektet var tilrettelagt som et kompetenceudviklingsforløb for dagplejere og vuggestuepædagoger, der kombinerede Abecedarian-tilgangen med den VIDA-inspirerede tilgang til kompetenceudvikling: Praksislæring og professionelle læringsfællesskaber, kompetenceudvikling i et organisatorisk læringsperspektiv. Projektet rettede sig mod den samlede medarbejdergruppe fra fem vuggestuer og fem dagplejegrupper samt vuggestueledere og en dagplejepædagog. Tanken var, at læreprocesserne, der blev sat i gang, skulle omsættes i den samlede daginstitution og dagplejegruppe som organisatorisk læring. Dog deltog deltagerne ikke lige meget i projektet, idet kun en leder og to medarbejdere fra vuggestuen og en dagplejepædagog og to dagplejere fra hver dagplejegruppe deltog på workshops. Herefter havde de ansvar for at tage den faglige viden med herfra og sætte den i spil sammen med kollegerne i daginstitutionen eller i dagplejegruppen.

Kompetenceudviklingens faglige indhold tog udgangspunkt i de fire Abecedarian-elementer, der er fundamentet for Abecedarians tilgang til at skabe kvalitet i dagtilbud. Implementeringen af indsatsen byggede videre på VIDA-projektets model for kompetenceudvikling, herunder en 5 trins-model, som sigtede på at ændre kollektive praksisser til en demokratisk og bæredygtig udviklingsproces i dagtilbuddet gennem viden og fælles refleksion. Hensigten var at give alle deltagerne lige muligheder for at deltage i implementeringen af det faglige indhold og udbrede den samlede indsats til deres øvrige kolleger i dagtilbuddet.

Målet med pilotstudiet var at udvikle og kvalitativt undersøge, om en dansk udgave af Abecedarian gav mening for de professionelle i en dansk dagtilbudskontekst. Dette med henblik på at skalere projektet op. I pilotprojektet deltog fem dagplejegrupper og fem vuggestuer i en kommune. Kompetenceudviklingsforløbet strakte sig over syv måneder i 2015.

Nedenfor opsummeres data og analysestrategier frem imod de resultater, der førte til vores valg af endeligt design for implementering af Abecedarian i en dansk dagtilbudskontekst. Analysen af pilotstudiet byggede på et pragmatisk paradigme, hvor vi kombinerede kvantitative og kvalitative data og

analyser. Data bestod samlet set i observationer, feltstudier og kvalitative interviews samt brug af dokumentation produceret i forbindelse med brug af projektets værktøjer.

Data fra pilotundersøgelsen

Kvantitative data inkluderede et survey-instrument: Abecedarian Approach Implementation Checklisten, som blev sendt ud til deltagerne i fire intervaller (en ved første del af workshops (marts 2015), to midtvejs (april-maj 2015) og en ved afslutningen (juni 2015)). Disse surveys blev brugt til at vurdere, i hvilket omfang deltagerne brugte Abecedarian-elementerne, og hvilke elementer der især blev anvendt. For at undersøge, i hvilket omfang deltagerne arbejdede med personlig refleksion og delte diskussioner om deres engagement i projektet, og hvilke implikationer deltagelse havde for deres praksisser, brugtes spørgeskemaet 'Organisational Learning Capacity' (Chiva et al., 2007) i forbindelse med Tjeklisterne ved starten og afslutningen. Disse spørgeskemaer målte deltagernes oplevelse af læringsdynamikkerne på deres arbejdsplads gennem 14 spørgsmål, som dækkede fem dimensioner af facilitering af organisatorisk læring. Surveys og spørgeskemaer blev sendt ud til de i alt 46 deltagere, der arbejdede i de fem vuggestuer og de fem dagplejegrupper, der deltog i piloten. 17 deltagere deltog direkte i workshops, som blev gennemført en gang pr. måned, og 29 deltog ikke i workshops, men arbejdede mere indirekte med den pædagogiske tilgang i vuggestuen eller dagplejen.

Kvalitative data inkluderede observationer af workshops og i den sammenhæng uformelle samtaler mellem deltagerne, der gjorde det muligt at belyse situerede praksisser på stedet samt organisatoriske læringsdynamikker. Arbejdspladsobservationer blev også gennemført blandt de deltagere, der ikke deltog i workshops, af en forskningsassistent, som besøgte deltagerne. Disse besøg bidrog med etnografiske indsigter via observationer ude i praksis (i alt 62 timer observationer og 31 interview). Data blev analyseret via Nv Ivo. Endelig blev deltagerne bedt om at planlægge daglige og ugentlige evalueringsrapporter og sende disse på e-mail til forskningsassistenten, der sammenlignede data på tværs af alle deltagere. Dette mixed methods design gjorde det muligt at undersøge deltagernes engagement i forløbet over tid og få indsigt i anvendelsen af de forskellige Abecedarian-elementer. Først og fremmest fik vi dog indsigt i hele kompetenceudviklingstilgangen, som lagde op til kollektive læreprocesser (på workshops) og implementering af samme kollektive tilgang til læring (hjemme i dagtilbuddet).

Indsigter fra pilotstudiet

Overordnet fandt deltagerne projektets indhold og implementeringstilgang meningsfuld, og de var positive over for den praksisbaserede organisatoriske læring. Dagplejerne fik meget ud af projektet, måske især fordi de har en anden pædagogisk uddannelsesbaggrund end vuggestuepædagoger. Der blev også identificeret variationer i dagplejegruppen – blandt andet så vi flere eksempler på frustrationer inden for dagplejegruppen i forbindelse med arbejdet med Abecedarian-indhold og materialer – frustrationer, som ikke på samme måde blev fundet i vuggestuegruppen. En årsag til dette kunne være, at dagplejerne arbejdede alene i deres eget dagplejehjem, hvilket betød, at interaktioner med kolleger, som projektets kompetenceudviklingsforløb lagde op til, var vanskeligere for dagplejere end for vuggestuepædagoger. Møder fik en begrænset og funktionel karakter og førte ikke som tiltænkt til opbygning af professionelle læringsfællesskaber som del af kompetenceudviklingsstrategien, da man kun mødtes sjældent. I pilotprojektet tog dagplejegrupperne dog selv initiativ til at mødes efter arbejdstid og fik tildelt ekstra timer til dette af deres leder – det vidnede om stort engagement og motivation. Men det viste også, at kompetenceudviklingsstrategien i projektet blandt dagplejerne ikke lå naturligt i forlængelse af deres gældende praksis.

Desuden var der forskel på, om deltagerne var i den gruppe, som blev introduceret til projektets indhold og læreprocesser på workshops, hvorefter de skulle bringe indholdet med sig tilbage til eget dagtilbud, eller om de var i den gruppe, der skulle arbejde med projektet hjemme i dagtilbuddet og 'modtage' viden og undervisning fra deres kolleger. Der var en tydelig tendens til, at de medarbejdere, der deltog i workshops, var mere engagerede end de medarbejdere, som de samarbejdede med

om indsatsen 'hjemme' i deres dagtilbud. Det havde altså en afgørende betydning for engagement og udbytte, hvor involveret man oplevede at være.

Forskellen i status mellem deltagere og ikke-deltagere i workshops kunne derfor problematiseres, idet der var tendens til, at der hjemme i dagtilbuddet – vuggestuegruppen eller dagplejegruppen – blev 'undervist' mere, end der blev delt viden, refleksion og læring, som projektet lagde op til. Vi brugte derfor pilotprojektet til at genoverveje dynamikkerne mellem medlemmer af læringsgrupper. Vi fandt, som også nyere læreproces-forskning peger på, at implementering af ny viden og forandringer kræver større opmærksomhed på at understøtte og facilitere kollektive og kollaborative læreprocesser i stedet for at satse på, at en enkelt medarbejder eller to deltager i workshops for derefter at agere drivkraft for gruppens læreprocesser i institutionen. Vi erfarede også gennem pilotprojektet, at sådanne læreprocesser faldt mere naturligt i dagplejen end i vuggestuerne, hvis de blev organiseret af 'ildsjæle' eller den pædagogiske leder, men at den daglige praksis var præget af, at den ene-praktiserende dagplejer i eget hjem ikke naturligt havde et professionelt læringsfællesskab til rådighed. Endvidere fandt vi, at dagplejeres organisering i henholdsvis dagplejegrupper og individuelle lærende i dagplejehjemmet ville kunne danne et godt fundament for læreprocesser, der kombinerede det individuelle og det kollektive perspektiv, som denne model for kompetenceudvikling lægger op til, men at det igen krævede organisering.

Overordnet viste pilotstudiet, at sammenlægningen af Abecedarian og VIDA-projektets model for kompetenceudvikling var succesfuld i at engagere deltagerne i at arbejde med at højne kvalitet i dagtilbud baseret på projektets ideer og kerneelementer. På baggrund af pilotprojektets resultater blev der designet et opskalaret 2-årigt kompetenceudviklingsforløb med dagplejen som målgruppe, som skulle gennemføres i dagplejen i Danmark.

Pilotprojektets indsigter gav anledning til at udvikle projektet på følgende punkter:

- Projektet blev rettet mod dagplejen – i stedet for mod både vuggestuen og dagplejen – med de justeringer for kollektive læreprocesser, der var nødvendige.
- Dagplejen blev valgt frem for vuggestuen, da medarbejderne i denne gruppe som udgangspunkt har mindre pædagogisk uddannelse end det pædagogiske personale i vuggestuen. Dermed er det mere sandsynligt, at arbejdet med projektet kan gøre en faglig forskel for denne målgruppe.
- Samtidig har dagplejen særligt gunstige betingelser for at arbejde med styrkende interaktioner og nære relationer, da de hver dag er den samme voksne med en lille gruppe børn.
- Det blev besluttet, at alle medarbejdere fra hver dagplejegruppe skulle deltage i indsatsen. Det forventedes at øge engagementet, i stedet for at én af gruppens medlemmer skulle fungere som specialist blandt ligemænd.
- Samtidig skulle dagplejernes og dagplejegruppernes praksislæring understøttes af de pædagogiske ledere (dagplejepædagoger/konsulenter og dagplejeleder). De blev klædt på til denne opgave på workshops med forskere/konsulenter fra projektet og pædagogiske ledere fra andre kommuner.
- For at bidrage til en demokratisk og kollektiv læreproces med mulighed for dialog med alle deltagere blev det besluttet at afholde to seminarer (kick-off og catch-up) i forløbet for alle dagplejere og pædagogiske ledere samt forskere/konsulenter fra projektet.
- Som afsæt for kompetenceudviklingsforløbet blev der udviklet en digital læringsplatform med ressourcer og redskaber til at arbejde med det faglige indhold og understøtte praksislæringen. Til denne platform blev der også udviklet materialer, som var lettere tilgængelige for dagplejerne end materialerne i piloten – for eksempel videoer og mindre teoritunge PKD-hæfter om de fire elementer.

3.4 SAMMENFATNING

Sammenfattende viser kapitlet, at vi med Abecedarian har at gøre med en pædagogisk tilgang, der ved at arbejde systematisk med nære relationer og styrkende interaktioner mellem barn og voksen kan styrke de helt små børns (0-2-åriges) trivsel, udvikling, læring og dannelse. Pilotafprøvelsen viste, at Abecedarian er meningsfuld i en dansk dagtilbudskontekst og kan implementeres succesfuldt ved hjælp af et kompetenceudviklingsforløb baseret på praksislæring i professionelle læringsfællesskaber. Piloten pegede dog også på, at det var hensigtsmæssigt at målrette projektet til dagplejen, udvikle en digital læringsplatform og at give alle deltagerne i projektet mulighed for at deltage på lige fod. Hvordan disse læringer blev indarbejdet i udviklingen af den endelige indsats Pædagogisk kvalitet i dagplejen (PKD) beskrives i næste kapitel.



4. INDSATSEN: PÆDAGOGISK KVALITET I DAGPLEJEN (PKD)

Pædagogisk kvalitet i dagplejen (PKD) er en praksisnær indsats, der løfter den pædagogiske kvalitet i dagplejen ved at styrke dagplejernes forudsætninger for at arbejde systematisk med at skabe nære, sociale relationer og styrkende interaktioner for alle børn. Indsatsen er struktureret som et toårigt kompetence- og praksisudviklingsforløb, der kombinerer to elementer:

- Det faglige indhold: De fire kernelementer baseret på Abecedarian-tilgangen og koblingen til Den styrkede pædagogiske læreplan.
- Praksislæring i professionelle læringsfællesskaber.

Indsatsen understøttes af en digital læringsplatform med viden og værktøjer til at planlægge, evaluere og udvikle arbejdet med Pædagogisk kvalitet i dagplejen (PKD).

4.1 DET FAGLIGE INDHOLD: DE FIRE KERNELEMENTER OG KOBLINGEN TIL DEN STYRKEDE PÆDAGOGISKE LÆREPLAN

Det faglige indhold i PKD består af fire kernelementer og koblingen til Den styrkede pædagogiske læreplan. De fire kernelementer er baseret på Abecedarian-tilgangen og beskriver evidensbaseret viden og strategier på fire områder, som er vigtige for at skabe nære relationer og styrkende interaktioner i hverdagens praksisser i dagplejen. De fire kernelementer er: Prioritering af sprog, Kommunikativ Læsning, Læring i Omsorg og Læring i Leg. I det følgende beskrives de fire kernelementer og koblingen til Den styrkede pædagogiske læreplan.

4.1.1 PRIORITERING AF SPROG

Det tidlige sprog er helt centralt for barnets kognitive og socio-emotionelle udvikling og for barnets mulighed for at bygge læring på senere hen i skolen. Derfor er det vigtigt at prioritere sproget, så den voksne forpligter sig på hver dag at sikre, at barnet har mange muligheder for lytte, tale og lære sprog. Det sker blandt andet ved:

- At den voksne giver respons på barnets verbale og non-verbale tilnærmelser og udvider og udvikler dialogen med barnet om et fælles emne.
- At den voksne styrker barnets læring i praksis ved at bruge principper og strategier fra Prioritering af Sprog til at sætte sprog på spontane og planlagte begivenheder og aktiviteter.
- At den voksne viser varme og følelser for barnet gennem sit sprog og bruger et rigt og varieret sprog – også med det helt lille barn.
- At den voksne deler ideen om betydning af Prioritering af Sprog med barnets forældre og støtter dem i at prioritere sproget i hjemmet. Gerne med brug af ideer og strategier fra materialerne om Prioritering af Sprog.

Barnet får et stort udbytte af, at voksne omkring det arbejder bevidst og målrettet med at prioritere sproget i hverdagen. Princippet om Prioritering af Sprog følger med ind i de tre andre kernelementer

og bidrager tilsammen til at styrke barnets læring, trivsel og udvikling. Udgangspunktet for arbejdet er et resurseperspektiv, der ser barnet som en, der kan. Desuden benyttes et aktivt læringsbegreb, der tager afsæt i det, barnet forholder sig nysgerrigt og undersøgende til, da det kan stimulere og fastholde barnets engagement.

4.1.2 KOMMUNIKATIV LÆSNING

Kommunikativ Læsning handler om, at den voksne og barnet eller en meget lille gruppe børn læser en bog sammen og har samtaler ud fra bogen. Det er derfor ikke højt-læsning i traditionel forstand, hvor man læser en bog fra ende til anden. I stedet er der fokus på:

- At samtalen (både verbalt og non-verbalt) skifter frem og tilbage mellem barnet og den voksne.
- At der er plads til barnets spontane udtryk, ideer og kommentarer.
- At barnet er en aktiv deltager og bidrager med vigtigt input.

Ved Kommunikativ Læsning bruger den voksne Se-Vis-Sig strategien til at tilpasse sværhedsgraden af samtalen til barnets alder og niveau, så barnet kan deltage aktivt, uanset hvor meget sprog barnet har. Den voksne er ligeledes omhyggelig med at vælge bøger, der passer til barnets niveau, eventuelt i samarbejde med den lokale børnebibliotekar. Ved at arbejde med den samme bog gennem længere tid vil barnet kunne genkende og hente sin bog. Barnet udvider og uddyber også sin forståelse af bogen, og af hvordan man kan interagere ud fra bogen.

Endelig lærer barnet gennem Kommunikativ Læsning at rette sin opmærksomhed mod det 'fælles tredje'. Det er en vigtig forudsætning for, at barnet kan indgå i skolens faglige og sociale fællesskaber. Ved at arbejde tidligt med at styrke barnets evne til fælles opmærksomhed skaber man et fundament, der har betydning for barnets trivsel og læring senere hen i skolen.

Arbejdet med Kommunikativ Læsning bygger oven på principperne fra Sproglig Prioritering. Strategier og principper fra Kommunikativ Læsning kan både bruges af dagplejeren og af forældrene.

4.1.3 LÆRING I OMSORG

I de første år af barnets liv er der en meget stærk kobling mellem at lære barnet noget og yde barnet omsorg. Læring i Omsorg handler om, at den voksne er bevidst om at tilføje læring og følelsesmæssig kontakt til de mange omsorgsrutiner så som bleskift, måltider og garderobe, der finder sted hver dag.

Mens omsorg handler om at opfylde barnets basale behov for eksempelvis måltider, bad og søvn, handler følelsesmæssig kontakt om at skabe følelsesmæssig tilknytning til barnet via varm og positiv påvirkning. Det opbygger tilknytning og tillid, som giver barnet mulighed for at opbygge sin selvtillid, så barnet senere kan gå ud og lære på egen hånd. Oveni tilknytningen tilføjer man så læring til disse rutiner.

Grundlæggende for arbejdet med Læring i Omsorg er derfor:

- At den voksne udnytter alle én-til-én-situationer i dagligdagen, hvor der kan skabes en særligt nær og udviklende kontakt med det enkelte barn. Det kan eksempelvis være ved at skabe øjenkontakt med det helt lille barn på puslebordet, tale om kroppens dele, mens der bliver skiftet ble, eller snakke om tøj, vind og vejr, når barnet skal have overtøj på.

- At den voksne er opmærksom på at stimulere barnets læring og prioritere sproget i alle de små omsorgssituationer, der ofte vil være 1-1-interaktioner med det enkelte barn.
- At det er barnets interesser, færdigheder og livssituation, der danner udgangspunkt for planlægning af det pædagogiske arbejde med Læring i Omsorg

4.1.4 LÆRING I LEG

Leg er værdifuldt i sig selv og har fundamental betydning for barnets trivsel, læring og udvikling. Leg i Læring består af en række lege-aktiviteter, der kan opfattes som små bidder af læring. Legeaktiviteterne er alle interaktioner mellem en voksen og ét barn eller en lille gruppe børn. Legene kommer omkring mange udviklingsområder – det kognitive, følelser, sprog, bevægelse, kultur – og kan bruges på forskellige tidspunkter i løbet af dagen.

Der er tre hovedtyper af leg:

- Lege, som barnet tager initiativ til, og som den voksne træder ind i og beriger undervejs.
- Lege, der er integrerede i de daglige rutiner, ikke mindst omsorgsrutiner.
- Lege, som den voksne tager initiativ til og inviterer barnet til at deltage i.

Til hver leg er der udviklet et Læring i Leg-aktivitetskort, som beskriver legen, og hvorfor den er vigtig. Aktivitetskortet giver også ideer til, hvordan man kan videreudvikle legen sammen med barnet.

Kendetegnende for legeaktiviteterne i Læring i Leg er også:

- At legene er enkle, men dybe. Det betyder, at selvom aktiviteten er enkel, har den betydning for barnets udvikling.
- At legene er baseret på enkelt udstyr, som man typisk har i hjemmet.
- At legene er genkendelige, men har mange niveauer. Det betyder, at legen kan tilpasses barnets niveau og interesser og bruges til at stilladsere barnets læring og udvikling.

Ved at arbejde med legeaktiviteterne får dagplejerne viden om og erfaring med, hvordan de på forskellig vis kan understøtte og rammesætte legen, så alle børn kan være med, og så legen udvikler sig positivt for hele børnegruppen.

4.1.5 KOBLINGEN TIL DEN STYRKEDE PÆDAGOGISKE LÆREPLAN

Den styrkede pædagogiske læreplan er ifølge dagtilbudsloven rammen om arbejdet med pædagogisk kvalitet i dagtilbud (Børne- og Socialministeriet, 2018). Implementeringen af Pædagogisk kvalitet i dagplejen (PKD) understøtter det pædagogiske arbejde med Den styrkede pædagogiske læreplan, og i PKD-forløbet tydeliggøres og reflekteres der over koblingen mellem PKD og Den styrkede pædagogiske læreplan.

Koblingen mellem PKD og Den styrkede Pædagogiske læreplan kan blandt andet ses ved:

- at PKD bygger på et holistisk børnesyn og et demokratisk dannelsessyn, hvor udgangspunktet er, at leg, dannelse og læring sker i samspil med andre børn og voksne.

- at PKD understøtter, at de pædagogiske læringsmiljøer organiseres og tilrettelægges under hensyntagen til børn i udsatte situationer.
- at PKD har fokus på at udvikle læringsmiljøer, hvor læring foregår hele dagen, og inklusion er central.
- at de fire kerneelementer kobler sig til læreplanens seks temaer: Alsidig personlig udvikling; social udvikling; kommunikation og sprog; krop, sanser og bevægelse; natur, udeliv og science samt kultur og æstetik.
- at PKD har fokus på at etablere og udvikle en evalueringskultur.

4.2 PRAKSISLÆRING I TRE KONTEKSTER

Praksislæring sker, når dagplejere, dagplejegrupper og pædagogiske ledere (= dagplejepædagoger, dagplejekonsulenter, dagplejeledelse) arbejder systematisk med det faglige indhold i PKD alene og i samarbejde med hinanden.

Praksislæringen i PKD sker i tre kontekster og i vekselvirkningen imellem dem. De tre kontekster er:

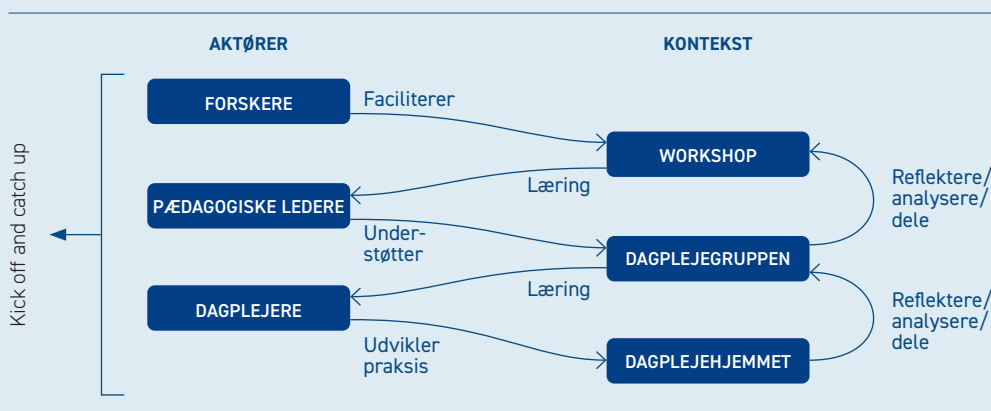
Dagplejehjemmet: Dagplejeren bruger viden og værktøjer om PKD i arbejdet med sine egne dagplejebørn og fortæller forældrene om dette.

Dagplejegruppen: I dagplejegruppen samarbejder dagplejerne om at planlægge, evaluere og udvikle deres praksis ud fra viden og værktøjer i PKD.

Workshops: De pædagogiske ledere (dagplejepædagoger, dagplejekonsulenter, dagplejeledere) understøtter dagplejerne og dagplejegrupperne i arbejdet med PKD. De deltager selv i workshops om PKD, hvor de får viden om det faglige indhold og facilitering af dagplejernes læreproces samt mulighed for at udveksle erfaringer og sparre med pædagogiske ledere fra andre kommuner og deltagere fra PKD-projektgruppen.

Procesmodellen for praksislæringen i PKD er afbilledet i figur 4.1 foruden

Figur 4.1: PKD's procesmodel



4.2.1 PKD-PROJEKTFORLØBET

Projektforløbet i PKD er struktureret i fire moduler med stigende progression. Hvert modul varer seks måneder.

Projektet starter med et kick-off i hver kommune. Her mødes dagplejere, pædagogiske ledere og forskere fra PKD-projektgruppen til et fyraftensmøde, hvor projektet og læringsplatformen bliver introduceret. Kick-off-mødet er således det fælles afsæt for PKD-forløbet.

Mellem 3. og 4. modul mødes alle deltagere igen til catch-up. Det er et fyraftensmøde, hvor der er fokus på, at deltagerne deler deres erfaringer med PKD og får inspiration til PKD-arbejdet på det sidste modul. Formålet er at fastholde deltagernes motivation til at arbejde med PKD.

På hvert modul mødes de pædagogiske ledere desuden med forskere fra PKD-projektgruppen på to workshops á 2,5 times varighed. Den ene workshop har fokus på det faglige indhold i PKD og den anden på facilitering og læreproces. På hver workshop har de pædagogiske ledere desuden mulighed for at udveksle erfaringer og sparre med pædagogiske ledere fra andre kommuner og deltagere fra PKD-projektgruppen.

Mellem hver workshop understøtter de pædagogiske ledere dagplejerne og dagplejegrupperne i at arbejde med PKD og tilpasse indsatsen til deres muligheder og behov.

Tabel 4.1: Oversigt over de 4 moduler i PKD-projektforløbet

Modul 1	Modul 2
<ul style="list-style-type: none"><input type="checkbox"/> Introduktion til det faglige indhold: De fire kerneelementer og koblingen til Den styrkede pædagogiske læreplan.<input type="checkbox"/> Introduktion til læringsplatformen og overblik over pædagogiske værktøjer og resurser.	<ul style="list-style-type: none"><input type="checkbox"/> Videreudvikling af praksisser baseret på de fire kerneelementer og Den styrkede pædagogiske læreplan.<input type="checkbox"/> Brug af de pædagogiske materialer og værktøjer.<input type="checkbox"/> Introduktion af implementerings- og evalueringsværktøjer, herunder refleksionsværktøj.
Modul 3	Modul 4
<ul style="list-style-type: none"><input type="checkbox"/> Fuld integrering af alle faglige elementer i dagligdagens praksisser.<input type="checkbox"/> Fortsat brug af de faglige materialer og værktøjer.<input type="checkbox"/> Brug af implementerings- og evalueringsværktøjer samt refleksionsværktøj.<input type="checkbox"/> Introduktion til video-analyse af voksen-barn-interaktioner og anvendelsen af PKD-elementer.	<ul style="list-style-type: none"><input type="checkbox"/> Mod bæredygtig udvikling i praksis baseret på de fire kerneelementer og Den styrkede pædagogiske læreplan.<input type="checkbox"/> Fortsat brug af alle materialer, værktøjer og resurser.<input type="checkbox"/> Brug af video-analyse af voksen-barn-interaktioner og anvendelsen af PKD-elementer.

4.2.2 LÆRINGSPLATFORM MED VIDEN OG VÆRKTØJER

Praksislæringsforløbet og arbejdet med det faglige indhold er understøttet af en digital læringsplatform.

Den indeholder blandt andet:

- Viden om det faglige indhold i form af film, artikler, PKD-hæfter og plakater med strategier og ideer til det konkrete arbejde med PKD.
- Værktøjer til planlægning, evaluering og udvikling af arbejdet med PKD. Blandt andet ugeplan, daglige evalueringer, tjeklister, refleksionsværktøj og struktur til video-analyse af voksen-barn-interaktioner og anvendelsen af PKD-elementer.
- Arbejdsforslag til arbejdet med PKD på hvert modul.

4.3 SAMMENFATNING

PKD er en praksisnær indsats, der styrker dagplejernes forudsætninger for at skabe nære relationer og styrkende interaktioner med hvert enkelt barn ved at arbejde systematisk med de fire kerneelementer: Prioritering af Sprog, Kommunikativ Læsning, Læring i Omsorg og Læring i Leg.

PKD er struktureret som et 2-årigt kompetence- og praksisudviklingsforløb, hvor dagplejere og pædagogiske ledere samarbejder om at tilegne sig projektets faglige indhold og udvikle praksis. Praksislæringen er understøttet af en digital læringsplatform og foregår i tre kontekster: Dagplejehjem, dagplejegruppe og workshops. Dette gør det muligt at tilpasse praksislæringen til lokale muligheder og behov.



5. FORSKNINGSDSIGN

Som forskningsprojekt benytter PKD sig af et mixed methods design. Effekterne af PKD på børnenes trivsel, læring og socio-emotionelle udvikling evalueres i et lodtrækningsforsøg, mens et dybdegående etnografisk studie giver viden om, hvordan PKD udfolder sig i forskellige kontekster, og hvad der hindrer og fremmer implementeringen af PKD. I dette kapitel beskrives det forskningsmæssige design af effekt-evalueringen og det etnografiske studie.

5.1 EFFEKTEVALUERING

Effektevalueringen er designet som et lodtrækningsforsøg, hvor der trækkes lod blandt de tilmeldte dagplejegrupper, således at halvdelen af kommunens dagplejegrupper tildeles indsatsen (indsatsgruppen), og den anden halvdel fortsætter nuværende praksis til sammenligning (sammenligningsgruppen). Lodtrækningen skal sikre, at det er tilfældigt, hvilke af kommunens dagplejere der deltager i indsatsen, og hvilke der udgør sammenligningsgruppen.

I det følgende beskrives lodtrækningsdesignet, og det bekræftes, at lodtrækningen har skabt en balanceret stikprøve. Derudover beskrives dataindsamlingen og effektmål samt frafald og andre forhold af betydning for fortolkningen af effektresultaterne.

Figur 5.1: Illustration af lodtrækningsdesign

REKRUTTERINGS-NIVEAU

Rekrutteringen er foregået blandt kommunerne. Ønskede en kommune at deltage, skulle denne som udgangspunkt deltage med alle sine dagplejegrupper.

BLOCKING-NIVEAU

Hver kommune behandles særskilt i lodtrækningen, da projektet forventes implementeret og tilpasset den enkelte kommune og dennes organisering og pædagogiske personale.

LODTRÆKNINGS-NIVEAU

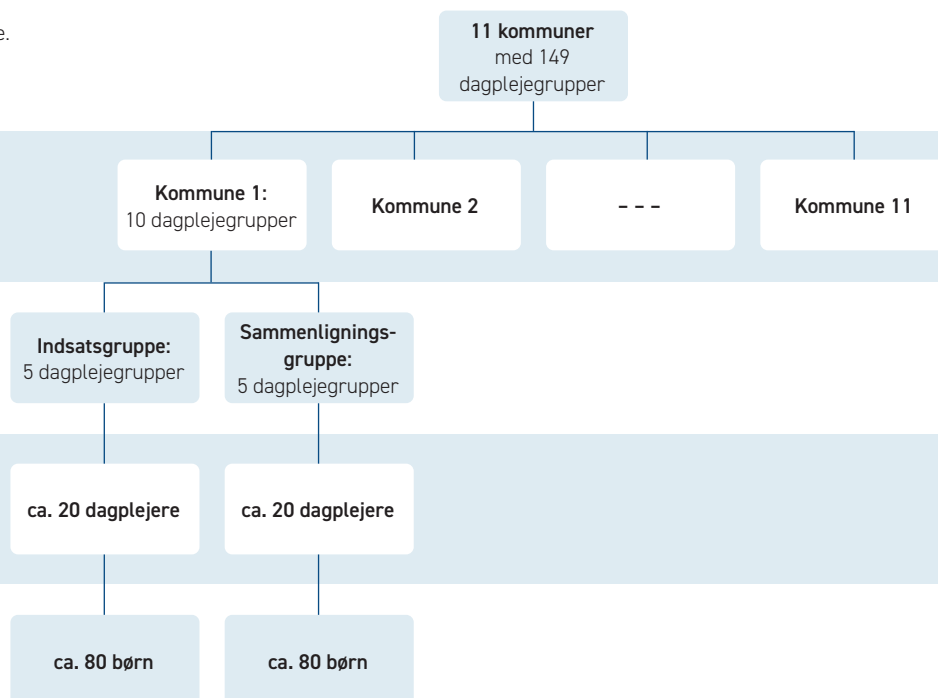
Der trækkes lod blandt kommunens tilmeldte dagplejegrupper.

IMPLEMENTERINGS-NIVEAU

Indsatsen implementeres blandt de udtrukne dagplejegrupper og hjemme hos dagplejegruppens dagplejere.

OUTCOME-NIVEAU

Indsatsens effekt måles på børnenes udfaldsmål.



5.1.1 LODTRÆKNINGSDESIGN

Lodtrækningsdesignet er et cluster randomised controlled trial (C-RCT), da stikprøven er klynget (clustered) på flere niveauer: Børn er organiseret i dagplejer, og dagplejere er organiseret i dagplejegrupper, og dagplejegrupper er organiseret inden for den enkelte kommune (se figur 5.1). Dagplejegrupperne mødes og arbejder sammen, og det er valgt at bibeholde denne organisering i projektet. Derfor er det valgt, at der trækkes lod blandt dagplejegrupperne og ikke de enkelte dagplejere. Derved sikres, at dagplejerne skal arbejde med indsatsen i deres vante dagplejegrupper og praksisfællesskaber. Implementering af indsatsen sker således på dagplejegruppe-niveau blandt de dagplejere, der tilhører de udvalgte dagplejegrupper.

5.1.2 LODTRÆKNINGSRESULTAT OG BALANCE

VIVE udførte lodtrækningen på baggrund af deltagerregistreringer i IT-plattformen. Lodtrækningsresultatet blev hemmeligholdt frem til et par uger før indsatsens start, hvor VIVE sendte lodtrækningsresultatet til AU/DPU, som formidlede det til deltagerkommunerne. Se proces i Bilagstabel B1.¹

Tabel 5.1: Lodtrækningsresultat: Antal dagplejegrupper, dagplejere og børn i hhv. sammenlignings- og indsatsgruppe.

KOMMUNE	ANTAL DAGPLEJEGRUPPER			ANTAL DAGPLEJERE			ANTAL BØRN		
	SAMMENLIGNINGSGRUPPE	INDSATSGRUPPE	TOTAL	SAMMENLIGNINGSGRUPPE	INDSATSGRUPPE	TOTAL	SAMMENLIGNINGSGRUPPE	INDSATSGRUPPE	TOTAL
RCT 1:									
1	3	2	5	11	7	18	39	23	62
2	5	5	10	21	15	36	63	44	107
3	5	5	10	16	15	31	49	43	92
4	11	12	23	45	41	86	160	155	315
5	2	3	5	12	18	30	41	58	99
6	4	5	9	15	23	38	50	76	126
7	8	7	15	42	39	81	150	150	300
8	3	3	6	13	13	26	41	52	93
9	6	5	11	19	18	37	74	68	142
TOTAL	47	47	94	194	189	383	667	669	1336
RCT 2:									
10	17	18	35	123	102	225	414	363	777
11	10	10	20	33	34	67	133	134	267
TOTAL	27	28	55	156	136	292	547	497	1044
TOTAL (RCT 1+2)	74	75	149	350	325	675	1214	1166	2380
PROCENTANDEL	50%	50%	100%	52%	48%	100%	51%	49%	100%

¹ Lodtrækningsforsøget er pre-registreret i AEA RCT Registry, registreringsnummer AEARCTR-0005939. Greve og Jensen (2020).

I alt 11 kommuner var tilmeldt projektet, men på grund af organisatoriske forhold ønskede to kommuner at udskyde opstart til 2021. Forsøget er derfor igangsat ad to omgange:

■ Opstart i august 2020 (deltagerregistrering i juni efterfulgt af lodtrækning 30. juni 2020) (herefter 'RCT1')

■ Opstart i februar 2021 (deltagerregistrering i november efterfulgt af lodtrækning 24. nov. 2020) (herefter 'RCT2')

Der kører således to lodtrækningsforsøg parallelt. Inden for hver kommune er der foretaget en simpel lodtrækning, hvor halvdelen af kommunens dagplejegrupper udtrækkes til indsatsgruppe og den anden halvdel til sammenligningsgruppe (se figur 5.1). Resultatet af lodtrækningen er vist i Tabel 5.1.

I runde 1 af projektet var i alt 47 dagplejegrupper udtrukket til sammenligningsgruppen, og 47 var udtrukket til indsatsgruppen. I runde 2 af projektet var i alt 27 dagplejegrupper udtrukket til sammenligningsgruppen, og 28 var udtrukket til indsatsgruppen. Antallet af dagplejere og børn i hver gruppe kan ses i Tabel 5.1.

Lodtrækningen har skabt en indsats- og sammenligningsgruppe, der balancerer fint på tværs af dagplejernes og børnenes karakteristika. Dette er undersøgt ved at beregne, om der er statistisk signifikante forskelle på børnenes eller dagplejernes gennemsnitlige karakteristika i indsats- og sammenligningsgruppen (dette kaldes herefter en 'balancetest').² Der er lavet en balancetest på både børneniveau, dagplejeniveau og dagplejegruppe-niveau (se Bilagstabeller B2-B4), og resultatet heraf opsummeres her.

Der er balance på følgende baggrundsvariable om børnene:

- Andelen af drenge
- Børnenes gennemsnitlige alder målt i måneder og andelen af børn født i hhv. 2017, 2018 og 2019
- Andelen af børn, der er indvandrere eller efterkommere og herunder fra ikke-vestlige lande
- Mødrenes gennemsnitlige alder, gennemsnitlige lønindkomst, om de er lavtuddannede, i job eller på kontanthjælp
- Andelen af børn, hvor mor eller far har, eller tidligere har fået, en psykiatrisk diagnose
- Børnenes dagplejeres køn, alder og antal års erfaring

Baggrundsdata om børn og deres forældre er indsamlet via Danmarks Statistiks registerdata. Baggrundsdata om dagplejerne er indsamlet gennem spørgeskema til dagplejerne i projektet.

² Foruden beregning af den simple forskel mellem gennemsnit for de to grupper er forskellene også estimeret i en statistisk model, der tager højde for lodtrækningsdesignet. Vi har estimeret en regressionsmodel for hver baggrundskarakteristika på indsats-indikatoren, hvor der samtidig kontrolleres for stratificeringen med strata fixed effects (kommuner) og med klyngekorrigerede standardfejl på dagplejegruppe-niveau. Den estimerede forskel (og standardfejl) er rapporteret i balancetabellen (jf. kolonnen "forskul med justering"). Herefter testes ved en t-test om estimationskoefficienten på indsats-indikatoren er lig nul. P-værdier fra denne test er vist i balancetabellen (hvis p-værdien er under 0.05, er der signifikant forskel på børnenes gennemsnitlige karakteristika i sammenlignings/indsatsgruppen).

Der er balance på følgende baggrundsvariable om dagplejerne:

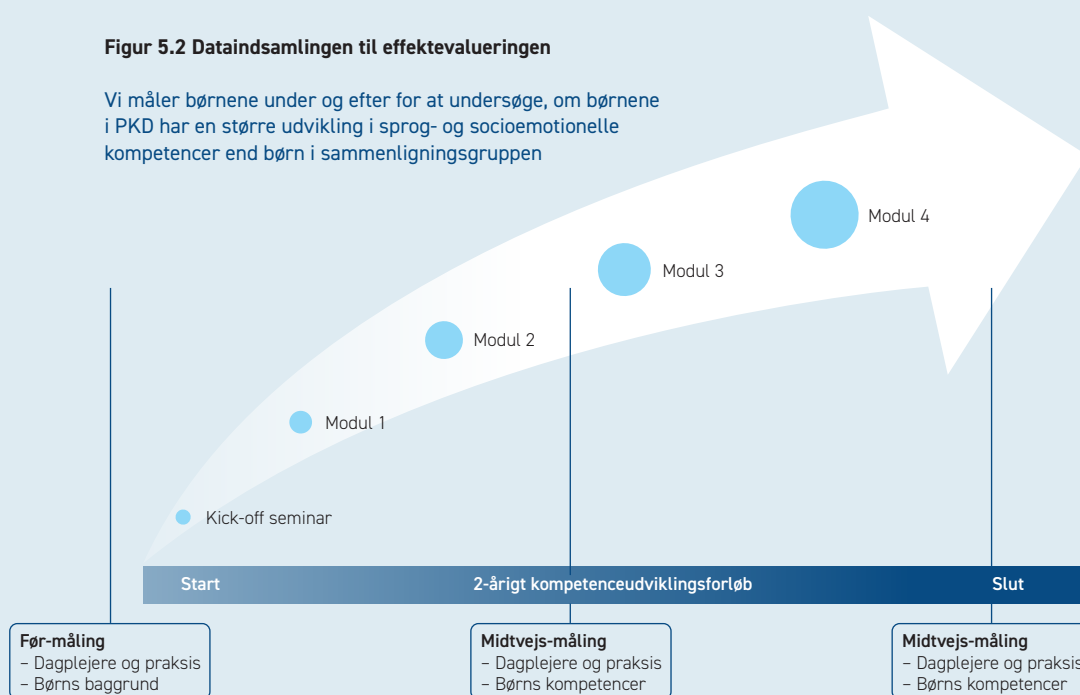
- Køn og alder
- Antal års erfaring, og om de har en pædagogisk uddannelse
- Andelen af dagplejer, der er åbnet efter år 2017
- Antal år mere, de forventer at arbejde som dagplejer
- Om de er tilfredse med jobbet som dagplejer
- Motivation for efteruddannelse
- De fleste af spørgsmålene om deres pædagogiske praksis
- De 11 spørgsmål relateret til PKD's 4 kerneelementer (afsnit 7.6.1) (undtagen ét spørgsmål)

Der er balance på følgende baggrundsvariable om dagplejegrupperne:

- Dagplejegruppens gennemsnitlige størrelse
- Dagplejegruppens medlemmers gennemsnitlige alder og erfaring som dagplejere
- Dagplejegruppens medlemmers gennemsnitlige besvarelse på spørgsmålene relateret til PKD's 4 kerneelementer (undtagen ét spørgsmål)

Figur 5.2 Dataindsamlingen til effektevalueringen

Vi måler børnene under og efter for at undersøge, om børnene i PKD har en større udvikling i sprog- og socioemotionelle kompetencer end børn i sammenligningsgruppen



For RCT2 er der enkelte karakteristika om børnenes dagplejere, herunder andelen med missing spørgeskema, hvor der er ubalancer. Derudover bemærkes, at de to kommuner, der deltager i RCT2, er meget forskellige i både størrelse og organisering, hvor den ene generelt skiller sig ud fra de øvrige kommuner i projektet.

Indsatsen opstartes med kick-off for alle de deltagende dagplejepædagoger. Inden da opdateres stikprøven med dagplejere og børn, hvis der er kommet nye til hen over sommerferien, da de også når at deltage i projektet fra starten.³ Tests viser, at stikprøven fortsat er balanceret, og det er dette 'endelige' sample, som vi anvender som analysesample.

5.1.3 DATAINDSAMLING OG EFFEKTMÅL

Registrering af deltagere ('stamdata')

Alle deltagere i projektet (kommuner, dagplejepædagoger, dagplejegrupper, dagplejere og børn) bliver løbende registreret i projektets IT-plattform. Hvis nye deltagere kommer til, eller nogle forlader projektet, registreres dette. Dette tillader, at vi kan følge deltagergruppen og frafald ved hver modulopstart og i forbindelse med dataindsamling af for eksempel sprogtests.

Målinger af dagplejernes baggrund og praksis

Der er indsamlet spørgeskema blandt alle dagplejerne i både indsats- og sammenligningsgruppen. Samme spørgeskema gentages før, midtvejs og i slutningen af projektføreløbet. Formålet er at få viden om dagplejernes baggrund (for eksempel års erfaring som dagplejer) og deres praksis (for eksempel hvor ofte de laver forskellige aktiviteter med børnene). Derudover er dagplejerne i indsatsgruppen stillet spørgsmål til at måle implementering og udbytte af projektet.

Den gennemsnitlige besvarelsesprocent på førmålingen er 90% på tværs af alle 11 kommuner. Over 70% har besvaret midtvejsmålingen og 76% slutmålingen.

Dagplejepædagogerne har besvaret et spørgeskema om implementering og udbytte samt omkostningsvurderinger.

Målinger af børnenes sproglige og socio-emotionelle kompetencer

Der blev foretaget en midtvejs- og slutmåling af børnenes sproglige og socio-emotionelle kompetencer. Børnenes sproglige kompetencer målt med CDI-sprogvurdering (Bleses & Højen, 2017). Børnenes socio-emotionelle kompetencer målt med SEAM version I eller II afhængigt af barnets alder (Sjö, 2016).

Begge målinger blev foretaget ved, at dagplejeren besvarede et spørgeskema om det enkelte barn. Dette blev valgt af følgende to hovedhensyn. For det første er spørgeskemaerne allerede oversat og valideret til dansk kontekst med danske normreferencer til måling af børns udvikling. For det andet muliggør spørgeskemaerne, at det er en person, der kender barnet godt, og som barnet er tryk ved, som vurderer barnets kompetencer, og at det kan gennemføres med relativt lille tidsforbrug. Spørgeskemaerne blev udfyldt i projektets IT-plattform, som dagplejerne forventedes at opnå en fortrolighed med gennem projektføreløbet.

Der blev ikke foretaget en førmåling på børnene (primært på grund af børnenes alder og af praktiske hensyn omkring projektopstart). I stedet kontrollerede vi for en række baggrundsfaktorer vedrørende børnene og deres dagplejer for at tage højde for eventuelle forskelle mellem børnene.

Begge måleredskaber er positivt formulerede og egnede til at vurdere alle børns kompetencer, og ikke for eksempel diagnostiske screeningsværktøjer. Dette er valgt for at kunne måle effekter på alle børn, også eventuelle mindre effekter på børn inden for normalområdet.

³ Indsats/sammenligningsgruppe er bestemt på dagplejegruppe-niveau. Nye dagplejere og børn vil derfor komme i samme indsats- eller sammenligningsgruppe som de øvrige dagplejere i deres respektive dagplejegruppe.

SEAM-målingen

SEAM (Social-Emotional Assessment Measure) er et måleredskab til at afdække børns sociale adfærd og følelsesmæssige trivsel udviklet i USA (Squires et al., 2014) og oversat og afprøvet i danske dagtilbud (Sjö, 2016; Bleses et.al., 2016). Der er to forskellige skemaer for børn i aldersgruppen hhv. 3-17 og 18-35 måneder. Skemaet udfyldes af pædagogen og indeholder 35-41 spørgsmål om barnet.

SEAM afdækker barnets adfærd inden for 10 domæner, herunder at bidrage til positive relationer, udtrykke forskellige slags følelser, udvise empati, selvopfattelse og hverdagsfærdigheder. Der dannes to indeks, som fungerer som udfaldsmål i effektanalysen, hhv. 'empati' og 'selvregulering og 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 og samarbejde' beskriver barnets interesse for at udforske sin omverden samt beskriver barnets evne til at regulere og tilpasse sin adfærd til omgivelserne.

CDI-Sprogvurdering

CDI-Sprogvurdering (Bleses et.al., 2017) er for børn i alderen 18-24 måneder og vurderer barnets produktive ordforråd og tidlige produktive sprog. CDI-Sprogvurdering er en videreudvikling af den danske adaptation af det amerikanske CDI-redskab, *MacArthur Bates Communicative Development Inventory* (Fenson et al., 2007), der er afprøvet og valideret i en række danske studier af Bleses og medforfattere. Sprogvurderingen består af et spørgeskema med en ordforrådsliste med 70 ord inddelt i ni kategorier, for eksempel 'Mad og drikke', og fem spørgsmål vedrørende barnets begyndende brug af sproget. Der dannes ligeledes to udfaldsmål til brug i effektanalysen: 'Ordforråd' (baseret på ordforrådslisten) og 'Sprog' (baseret på de fem spørgsmål om brug af sproget).

5.1.4 FRAFALD OG ANDRE FORBEHOLD FOR EFFEKTEVALUERINGEN

Målet var at rekruttere 5-7 kommuner, så der sammenlagt deltog omkring 120 dagplejegrupper. Dette var baseret på styrkeberegningerne for som minimum at kunne påvise effekter omkring 0.20-0.25 SD.

Ved projektopstart var der rekrutteret 11 kommuner med sammenlagt 149 dagplejegrupper, ca. 670 dagplejere og omkring 2400 børn.

Kun 3 kommuner har forladt projektet og alle på grund af corona og ledelsesmæssige og personalemæssige udfordringer. Den endelige evaluering inkluderer derfor 8 kommuner, hvoraf 6 af kommunerne var med fra projektets start (1. runde), mens 2 kommuner startede et halvt år forskudt (2. runde). Da lodtrækning skete inden for hver kommune, er det ikke problematisk for selve lodtrækningsdesignet, når en kommune trækker sig, (da den trækker sig ud med både sine indsats- og sammenligningsgrupper). Det bør derfor ikke have betydning for lodtrækningen og bias, men det kan få en betydning for det samlede antal børn og statistisk styrke bag effektestimaterne.

Vores tal viser samtidig et større frafald i antal børn i løbet af den 2-årige projektperiode end forventet. Dog kom der nye børn i dagplejen, og disse indgik også i projektet. Det samlede antal børn berørt af projektet er derfor stadig højt.

Konsekvenserne af frafald af kommuner og børn er, at stikprøven bag effektanalysen og dermed den statistiske styrke bag effekterne er lavere end forventet. I analysen af effekter vurderes derfor, om eventuelle ikke-signifikante effekter er faktiske 'nul'-effekter, eller om der er for meget statistisk usikkerhed til, at vi kan afgøre, om der er en effekt eller ej. Derudover har vi foretaget en række analyser af stikprøven på forskellige tidspunkter i projektførløbet for at afdække, om lodtræknings-samlet stadig balancerer trods frafaldet, eller om der er en systematik i, hvilke børn der forlader

projektet, som kan skævvride de endelige effekter. På baggrund af disse analyser har vi udvalgt en endelig analysestikprøve, hvor det er bekræftet, at sammenlignings- og indsatsgruppen balancerer. Se næste afsnit.

Hvorfor er der frafald?

Der er følgende hovedårsager til frafald blandt børn (i parentes er angivet vores vurdering af dens betydning for det samlede frafald):

- Kommunen forlader projektet (væsentlig betydning – ikke forventet)
- Naturlig overgang til børnehave, når barnet fylder 3 år (36 måneder) (forventet)
- Dagplejeren forlader projektet (mindre betydning)
- Barnet forlader dagplejen for at gå i anden dagpleje eller andet dagtilbud i løbet af projektperioden (større andel end forventet)
- Forældre trækker barnet fra deltagelse i børnemålingerne (få tilfælde, meget lille betydning)
- Dagplejer besvarer ikke børnemålingerne (større betydning)

To kommuner valgte at forlade projektet ved opstart af modul 2 og har derfor ikke deltaget i midtvejsmålingen, og én kommune forlod projektet inden slutmålingen. Det betyder, at omkring 560 børn, som oprindeligt var tilmeldt projektet, er faldet fra. Det svarer til et samlet frafald på lidt over 40% i RCT1 (20% for RCT1+RCT2).

Om end langt mindre frafald, er der også et frafald i antal børn i de kommuner, der gennemførte hele projektet. Bilagsrapport B, Bilagstabel B10 sammenligner antal forventede og faktiske børn ved opstart af hvert modul i de kommuner, der gennemførte hele projektet.

Eftersom børnene overgår til børnehave, når de fylder 3 år (36 måneder), var det forventet, at alle børn ikke kunne følges gennem hele projektperioden. Men det var forventet, at størstedelen af børnene i alderen 6-12 måneder ved lodtrækning (og 6-15 mdr. ved projektopstart i september 2020) ville gå i dagplejen i to år og derved få gavn af hele projektperioden og medvirke i både midtvejsmålingen (maj 2021, forventet 15-24 måneder gamle) og slutmålingen (maj 2022, forventet 27-36 måneder gamle) jf. figur 5.2. Ved midtvejsmålingen var frafaldet omkring 20%, og ved slutmålingen var frafaldet næsten 50%, hvilket er omkring 10 procentpoint flere sammenlignet med det forventede antal børn, der burde være tilbage på disse tidspunkter (beregnet på baggrund af barnets alder).⁴ Dette er gældende for alle børn, der var indskrevet ved projektstart, og for den yngste børnegruppe, som vi er særligt interesserede i at følge.

Ved at følge deltagerregistreringer i IT-plattformen kan vi se, at nogle dagplejere forlod projektet, men for hovedparten skyldtes det, at de forlod jobbet, og børnene fordeltes til andre dagplejere i kommunen. Hovedparten af de berørte børn fortsatte derfor i projektet og burde have fået foretaget en måling ved den nye dagplejer.

Det resterende frafald i forhold til antal børn med en børnemåling kan tilskrives dagplejere, der ikke besvarede spørgeskemaerne til målingen af børnenes udfaldsmål. Ved slutmålingen blev der derfor indført en række tiltag for at forbedre dagplejernes svarprocenter, hvilket øgede svarprocenten.

⁴ Fx i RCT 1 var det forventet, at omkring 490 børn (37%) overgik til børnehave i løbet af projektperioden og dermed frafaldt. De faktiske tal viser, at omkring 625 børn (47%) frafaldt.

5.1.5 ANALYSESTIKPRØVE TIL EFFEKTANALYSEN

Vi brugte to stikprøver i hovedanalysen:

1. Alle børn med en slutmåling (ca. 1200 børn)
2. Alle børn med en slutmåling, som var indskrevne ved indsatsstart (ca. 210 børn).

Fordele og ulempe ved (1):

Fordelen ved at bruge denne stikprøve til effektanalysen er, at stikprøven er meget større end stikprøve 2, som kun inkluderer de børn, som var indskrevet ved lodtrækningen. Ulempen er, at der kan opstå forskelle mellem indsats- og sammenligningsgruppe, både når det gælder, hvilke børn der forlader projektet, og hvilke børn der bliver en del af projektet efter lodtrækningen og i løbet af projekterperioden. Vores analyser og tests viser dog, at der ikke er stærke tegn på en sådan selektion, og vi er derfor ikke bekymrede for at anvende den store stikprøve.⁵ Det skal dog bemærkes, at der for denne stikprøve vil være en variation i, hvor meget af indsatsen børnene har fået (om de har gået i dagplejen gennem modul 1-4 eller for eksempel kun fra modul 2 til 4). På det sidste modul introduceredes der ikke nye elementer, men dagplejerne forventedes at arbejde med alle de elementer og redskaber, som de var blevet introduceret for på modul 1-3, og arbejde på at forankre disse i deres praksis. Derfor forventede vi, at børn, der kun gik i dagplejen i det sidste modul, også ville få gavn af indsatsen, og måske endda i højere grad, fordi dagplejerne nu var mere 'inde i' den nye praksis og i mindre grad lod sig frustrere (jf. indsigter fra kapitel 8).

Fordele og ulempe ved (2):

Fordelen ved at bruge denne stikprøve til effektanalysen er, at alle børn indgik i stikprøven ved indsatsstart og derfor havde deltaget i projektet fra starten. Det begrænser således mulige forskelle mellem indsats- og sammenligningsgruppe til børn, som forlod projektet efter indsatsstart (jf. risiko for selektion i bortfald).

Stikprøven har dog den væsentlige ulempe, at stikprøven er meget lille, da en del børn forlod dagplejen. Det gør, at chanceforskelle er mere sandsynlige (dvs. der er en sandsynlighed for at måle en statistisk signifikant effekt, skønt det ikke er en sand effekt). Vi ser da også, at vi for denne stikprøve kan forudsige gruppetilhørighed (om de er i indsats- eller sammenligningsgruppen) med observerbare variable (se Bilag B, Bilagstabel B7). Dermed kan vi være sikre på, at der er forskelle mellem indsats- og sammenligningsgruppen.

Vi valgte derfor at bruge stikprøve (1) med alle børn som den primære analysestikprøve til at vurdere effekten af projektet på trods af dens ulemper. Vi rapporterer også resultater med stikprøve (2).

5.1.6 ANALYSEMODEL TIL EFFEKTANALYSEN

Effekter beregnes med en lineær regressionsmodel, hvor der tages højde for, hvilken kommune barnets dagpleje er i, og et udvalgt sæt af baggrundsvariable om barnet og dagplejeren. Standardfejlene klyngekorrigeres på dagplejegruppeniveau for at tage højde for, at børn i samme dagplejegruppe modtager samme indsats og også har en række andre forhold til fælles (for eksempel samme dagplejepædagog).

Vi undersøgte forskellige modelspecifikationer før den endelige model blev udvalgt, herunder hvilke baggrundsvariable om dagplejerne og børnene der skulle tages højde for. Denne analyse er beskrevet detaljeret i Bilag B, Bilagstabel B8.

⁵ Testet vha. balancetest og logit-analyser, der samlet viser, at det ikke er muligt at forudsige gruppetilhørighed med de register- og spørgeskemavariabel, vi kan observere om børnene. Det vil sige, der er ikke stærke tegn på selektion/confounding på observerbare variable. Se Bilagsrapport B, Bilagstabel B7.

5.2 ETNOGRAFISK STUDIE

Den grundlæggende målsætning med det etnografiske studie var at følge udfoldelsen af PKD i og på tværs af relevante kontekster og steder. Udgangspunktet for designet af det etnografiske studie var en kvalitativ tilgang inspireret af multi-sited ethnography (Marcus, 1995, 2012) og institutional ethnography (Smith, 2005). Tilgangen lagde vægt på flere observationssteder for at få indsigt i, hvordan PKD manifesterede sig. Ligeledes skulle indsigt i situerede handlinger og meningsdannelsesprocesser igennem forløbet gøre det muligt at undersøge, hvilke faktorer der fremmer og hindrer læreprocesser i PKD. Det blev besluttet at udvælge tre kommuner til at deltage i det etnografiske projekt for at gøre det muligt at få en detaljeret og sammenhængende empirisk indsigt i, hvordan læreprocesserne blev organiseret og udfoldet i praksis. Udvalgelsen af de tre kommuner blev baseret på antal deltagere – en lille, en mellem og en stor kommune. Det gjorde det muligt at undersøge de implikationer, størrelsen af populationen havde for kommunernes organisering af PKD og karakteren af de læreprocesser, det resulterede i.

Inspireret af en procesanalytisk tilgang til empiriske studier af læreprocesser (Borgnakke, 1996) skulle PKD-projektet følges fra start til slut. En samordnet etnografisk tilgang blev udviklet til undersøgelserne i de tre kommuner og tilrettelagt til at optimere mulighederne for at følge PKD's læringskontekster, praksisser og praktikker i forløbets to år. PKD-læringskonteksterne var identificeret som selvstændige analyseenheder i hver kommune: (i) workshops, (ii) dagplejegruppen og (iii) dagplejehjemmet, hvilket også gjorde det muligt at overveje forholdene og eventuelle (af)koblinger mellem disse kontekster kommunalt. Ledelsesplanlægningsmøder afholdt lokalt i kommunerne om tilrettelæggelse af projektet var endnu en væsentlig kontekst, som skulle følges under forløbet. Observation af alle læringskontekster muliggør dermed analyser af, hvordan PKD manifesteres lokalt i de udvalgte kommuner, men tillader også analyser på tværs af de udvalgte kommuner og alle kommuner i projektet.

Tabel 5.2 Overblik over de udvalgte kommuner

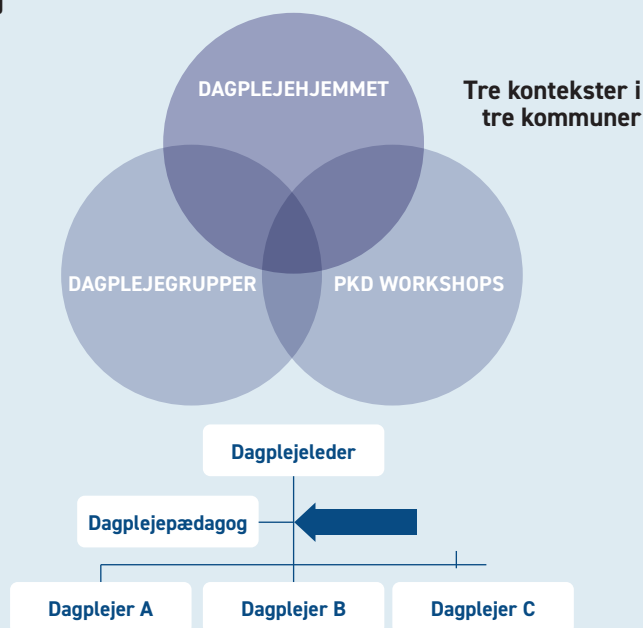
	Kommune E	Kommune G	Kommune J (Opstart 02.02.21)
PKD-deltagere i alt	38	81	242
Aktive PKD-dagplejegrupper	3	7	18
Aktive PKD-ledere/konsulenter	3	6	2

Institutional ethnography's særlige 'method of inquiry' (Smith, 2005, 29) er relevant her med fokus på, hvordan tekster tilbyder koordineringer af sociale handlinger og interaktioner på tværs af undersøgelsessteder (Smith, 2005). Det kan blandt andet bruges til at følge empiriske forbindelser mellem læringskontekster og give indsigt i betydningen af PKD-materialer for de aktiviteter og handlinger, som udfolder sig i, og på tværs af, kontekster gennem forløbet.

Én dagplejegruppe fra hver af de udvalgte kommuner var omdrejningspunktet for den etnografiske undersøgelse med adgang etableret gennem kontakt med deres dagplejepædagog. Observation af gruppernes dagplejepædagoger under deltagelse i PKD-workshops og i lokale PKD-planlægnings- og koordinationsmøder gav adgang til og indblik i kommunernes ledelse og koordination af projektet. Dagplejegruppemøder blev observeret, hvor hvert medlem af gruppen blev skygget (Czarniawska, 2007) på deres arbejde i dagplejehjemmet gennem fire intervaller i forbindelse med de fire PKD-moduler. Kvalitative interviews med dagplejere, dagplejepædagoger og dagplejeleder fra de udvalgte kommuner ved projektets opstart og afslutning blev planlagt for at opnå indsigt i deres oplevelser, erfaringer og meninger gennem deltagelse i projektet.

En styrke ved den etnografiske tilgang er, at den muliggør etnografiske undersøgelser af en organisatorisk enhed fra hver kommune. På denne måde blev detaljeret indsigt i den kommunale organisering af projektet, facilitering og udfoldelse af refleksioner i dagplejegrupperne samt situeret pædagogisk arbejde i dagplejehjemmet mulig. Dagplejernes arbejde med ugeplaner og evaluering på PKD-læringsplatformen var også identificeret som en potentiel vigtig empirisk kilde. Her ville deltagernes kontinuerlige udarbejdelse og evaluering af konkrete handlingsplaner producere dokumentmateriale, som kunne anvendes til to analytiske formål: (i) at give indblik i deltagernes arbejde med PKD-materialer og processer i praksis og (ii) at målrette forskningsobservationer i hjemmet – hvor handlingsplaner og evalueringer kunne give indblik i, hvilke PKD-fokusområder deltagerne bevidst arbejdede med og eventuelle valg af tilgange til interaktioner med specifikke børn på det givne tidspunkt for observationer i hjemmet.

Figur 5.3: Den etnografiske tilgang



5.2.1 INDSAMLET EMPIRISK MATERIALE

I to af de udvalgte kommuner (E og G) lykkedes det at få adgang til en dagplejegruppe gennem kontakt med deres dagplejepædagoger, og de etnografiske undersøgelser blev gennemført som planlagt. Adgang til observationer med dagplejegruppen i kommune G var dog først mulig ved opstart af PKD-modul 2, og derfor var det kun muligt at opnå 3 intervaller af observation hos gruppemedlemmerne. Beklageligvis var det ikke muligt at etablere tæt kontakt til en dagplejegruppe i kommune J. Her var det ikke muligt for dagplejepædagogerne at sikre adgang til en gruppe, som var villig til at deltage i den kvalitative følgeforskning. Derfor er empirisk materiale fra kommune J begrænset til få fælles møder, ledelsesplanlægningsmøder og interviews med dagplejepædagogerne. Kommunernes forskellige organisering af, og skiftende vilkår for, PKD-projektet kommer også til udtryk gennem kadencen af planlagte ledelsesplanlægningsmøder og dagplejegruppemøder og dermed antallet af mulige observationer.

PKD-projektet blev udfoldet under covid-19-epidemien med skiftende restriktioner som følge deraf. En implikation af disse restriktioner var, at PKD-møderne – særligt under projektets første år – for det meste udfoldede sig online. Her forblev udgangspunktet for multi-sited ethnography og bestræbelsen på "empirically following the thread of cultural process" (Marcus, 1995, 80) gældende, så PKD-processer blev fulgt gennem skiftende online og fysiske formater.

Tabel 5.3: Den etnografiske tilgang

	Kommune E	Kommune G	Kommune J
Observationer af PKD-workshops	8	8	8
Observationer af PKD-ledelsesplanlægningsmøder	9	11	3
Observationer af dagplejegruppemøder	26	13	3
Besøg i dagplejehjem	20	8	-
Interviews med dagplejere (start)	5	4	-
Interviews med dagplejere (slut)	6	4	1
Interviews med dagplejepædagoger (start)	3	5	2
Interviews med dagplejepædagoger (slut)	2	2	2
Interviews med dagplejeledere (start)	1	1	-
Interviews med dagplejeledere (slut)	1	1	-

5.2.2 METODISK TILGANG TIL OBSERVATIONER

Læringskonteksterne blev fulgt gennem åben, etnografisk deltagende observation med fokus på deltagernes situerede arbejde med og omkring PKD-projektet. Forskerrollen som 'blatant scribe' (Emerson et al., 2001, 356), hvor noter blev åbent og aktivt nedskrevet undervejs, var valgt under alle observationer. Tilgangen til noteskrivning var transcription based (ibid, 359) med et fokus på at indfange dialog, interaktioner, udsagn og handlinger (Borgnakke, 1996). Observationerne blev løbende skrevet ned i en notesbog. For det meste forekom beskrivende noter, men der forekom også noter af analytisk, teoretisk og metodisk karakter, hvilket blev markeret tydeligt i teksten. På denne måde blev det efterstræbt at adskille disse noter som analytiske refleksioner (Emerson et al., 2001; Schatzman & Strauss, 1973) og holde dem adskilt fra beskrivende noter (Lofland & Lofland, 1996). Disse håndskrevne 'scratch notes' (Emerson et al., 2001) blev efterfølgende udfoldet og skrevet i mere sammenhængende form som dokumenter ved brug af microsoft-programmet Word.

Observation i forskellige PKD-kontekster

Observationer i de forskellige kontekster havde også forskellig karakter. Alle PKD-workshops blev observeret. Under workshops var fokus særligt på deltagernes omgang med PKD-materialer, men også på deres måde at arbejde på under øvelser og/eller gruppearbejde under selve workshoppen. Samspillet – både mellem deltagerne i de enkelte kommuner og kommunerne på tværs – blev også synligt. Plenumdiskussioner og delte refleksioner om erfaringer, strategier og løbende oplevelser med projektet gav brede indsigter og en følelse med alle kommunernes arbejde med PKD, hvor eventuelle forskelligheder eller fælles tendenser på tværs af kommunerne blev tilgængelige gennem deres fortællinger. Samtidig gav det mulighed for at observere, hvordan de tre udvalgte kommuner engagerede sig i indholdet af workshops, og for at overveje forholdet mellem deres engagement og deltagelse på workshops og deres tilgange til lokale ledelsesplanlægningsmøder.

Observationer af ledelsesplanlægningsmøder – typisk mellem dagplejelederen og dagplejepædagoger – i de udvalgte kommuner viste, hvordan møderne var med til at tilrettelægge og koordinere den lokale organisering af PKD. Her var der også særligt fokus på, hvordan PKD-materialer blev omtalt og taget i brug under møderne – for eksempel gennem forhandlinger om anvendelse af indholdet i specifikke hæfter eller foreslåede mødedagsordener. Hvordan facilitering af refleksionsmøder i dagplejegrupperne blev planlagt under ledelsesmøderne var også af central interesse. Desuden var det herigennem muligt at få et generelt indtryk af de pædagogiske leders løbende oplevelse af dagplejernes engagement i projektet samt løbende statusopdateringer og evalueringer af ledelsestiltag i forhold til understøttelse af dagplejernes arbejde med PKD.

Observationer af dagplejegruppemøder fokuserede på, hvordan refleksionspraksisser udspillede sig: Dagplejernes praksisfortællinger om anvendelse af PKD-resurser, dynamikker i fælles feedback samt dagplejepædagogens facilitering af refleksion var særligt væsentlige. På denne måde blev selve refleksionspraksisserne under møderne genstand for undersøgelse. Samtidig kunne dagplejernes praksisfortællinger og fælles refleksioner skærpe forskningsobservationerne i hjemmet. Her var det muligt at undersøge forholdet mellem refleksioner og praksisfortællinger præsenteret til møderne og observationer af situerede praksisser i dagplejehjemmet.

Besøgene i dagplejehjemmet blev foretaget som åbne etnografiske observationer med særligt blik på daglige arbejdspraksisser, rutiner og de voksnes interaktioner med børnene. Forholdet mellem observerede arbejdspraksisser og PKD-principper, modeller og tilgange introduceret som resurser gennem PKD-projektet kunne undersøges for at se, hvordan anvendelsen af resurserne kunne genkendes i praksis. Derudover var de specifikke fokusområder og bevidst interaktionelle tilgange nævnt af dagplejerne under gruppemøder også en referenceramme for observation af de situerede praksisser i hjemmet – var praksisfortællingerne og handlingsplanerne, som blev præsenteret på gruppemøderne, genkendelige i de observerede arbejdspraksisser? Ligeledes var dagplejernes arbejde med den digitale platform og planlægnings- og evalueringsværktøjer tænkt som en mulig

empirisk forbindelse mellem konteksterne. Både aktivt igangværende og tidligere planer og evalueringer udfyldt på platformen kunne overvejes i forhold til observationer af arbejdspraksisser i hjemmet.

Den første runde af observationer i dagplejehjemmet i kommune E blev foretaget over en hel dag, fra første barns ankomst til sidste barns afhentning. Det blev oplevet som en lang og opslidende dag af dagplejerne; de syntes, det var udfordrende at blive observeret i hjemmet i så mange timer. Flere gav udtryk for, at de ikke ville have lyst til at give tilladelse til tilsvarende observationer igen. Samtidig var oplevelsen også, at det empiriske udbytte af forskningsobservationer om eftermiddagen var mere begrænset på grund af børnenes ofte lange middagslure og tidlig afhentning af forældrene. Derfor blev et kompromis indgået. Fra andet interval var observationsbesøgene kortere med varighed fra 08:30 til sengeklædning efter frokost omkring 12:30, en model, som blev gældende under alle observationer i hjemmet derefter.

5.2.3 METODISK TILGANG TIL INTERVIEWS

Kvalitative, semi-strukturerede interviews blev foretaget for at opnå indsigt i deltagernes oplevelser, erfaringer og forståelser omkring arbejdet med PKD-projektet. Interviewformen rummer fokus på bestemte tematikker samtidig med en åben, eksplorativ tilgang til interviewpersonernes meningsdannelsesprocesser (Kvale & Brinkmann, 2015). Som led i det overordnede undersøgelsesdesign var det planlagt at foretage kvalitative interviews med alle medlemmer af dagplejegrupperne i de udvalgte kommuner under opstarten af PKD samt mod slutningen af projektet. Interviews med dagplejeledere og gruppernes dagplejepædagoger blev også planlagt og gennemført samt interviews med udvalgte dagplejepædagoger fra kommunerne. Her var hensigten at sikre interviews med repræsentanter fra alle organisatoriske positioner i direkte berøring med PKD-projektet og derved et empirisk materiale, som ville gøre det muligt at undersøge de forskellige perspektiver og oplevelser af samarbejdet mellem positionerne.

Interviews kunne dermed belyse undersøgelsesaspekter, som ellers ikke ville kunne observeres (Thøgersen, 2005). Inspireret af en livshistorisk tilgang (Bourdieu et al., 1999) fulgte alle interviews samme struktur. Som det første blev hver deltager inviteret til at præsentere sig selv og sine oplevelser og erfaringer med PKD-projektet indtil videre, hvor et uafbrudt narrativ dermed dannede udgangspunktet for resten af interviewet. Derefter blev specifikke, forudbestemte tematikker introduceret som 'narrative prompts' (Gaztambide-Fernandez, 2009, s. 246). Interviewene handlede ikke kun om fortællinger om oplevelser og erfaringer med PKD men var også fokuserede på at få indsigt i informanternes work knowledge: deres erfaringer og oplevelser omkring deres arbejde samt forståelser af, hvordan – eksplicit eller implicit – det blev koordineret med andres arbejde i institutionaliserede processer (Devault & McCoy, 2007; Smith, 2005). På denne måde blev det også muligt at få indsigt i meninger om deltagelse i PKD som et element af deres daglige arbejde forankret i en bredere organisatorisk og institutionel kontekst. Interviewguides var forberedt og målrettet forskellige organisatoriske positioner – dagplejeledere, dagplejepædagoger og dagplejere. Her blev informanter bl.a. spurgt ind til deres erfaringer med betingelserne for deres arbejde, deltagelsen i PKD, oplevelser og meninger om anvendelse af materialerne i praksis, samarbejdsprocesser samt betydningen af deltagelsen for deres tilgang til deres arbejde fremadrettet.

5.2.4 METODISK TILGANG TIL DOKUMENTANALYSE

Dokumenter blev anvendt som empirisk kilde i den etnografiske undersøgelse på forskellige måder. Dels var det muligt at lave indholdsanalyse af offentligt tilgængelige dokumenter på kommunernes hjemmesider for at få indblik i organiseringen af dagplejen såvel som indhold og tilrettelæggelse af det lokale arbejde med Den styrkede pædagogiske læreplan og beskrivelser af dagplejeprofiler. Fokus på dokumenter og dokumentanalyse er også et afgørende element i institutional ethnography's under-

søgelsesmetode. Her er ikke alene dokumenternes indhold af interesse, men også den måde, hvorpå teksterne bliver en del af situerede praksisser, og hvordan de kan mediere og regulere deltageres handlinger (Smith, 2001). Teksterne bliver ikke forstået som determinerende for situerede aktiviteter, men tilbyder blot koordineringer. Etnografiske observationer kan dermed give indblik i eventuelle (af)koblinger mellem teksternes tilbudte koordineringer og de handlinger, som udfolder sig i praksis. Dette blik kan være særligt relevant i studiet af, hvordan PKD-materialer, modeller og resurser forsøger at tilbyde koordineringer af handlinger på tværs af forskellige kontekster. At følge, hvordan teksterne medierer handlinger på tværs af disse kontekster, kan fremme forståelsen for betydningen af projektets forsøg på at forandre situeret pædagogisk praksis gennem et praksisbaseret læringsforløb. Forhandlinger blandt deltagerne under ledelsesplanlægningsmøder om tilpasninger af modeller til dagsordener for refleksionsmøder i dagplejegrupper er et oplagt eksempel på denne type dokumentanalyse.

5.2.5 ANALYTISK TILGANG

Praksisteorier satte rammerne for det empiriske studie af læring, arbejde og organisation som undersøgelser af sociale praksisser (Nicolini, 2013) og inspirerede den analytiske tilgang til det etnografiske studie. Her anvendtes bl.a. ideerne fra Theodore Schatzki (Schatzki, 2002) aktivt. Her er den sociale verden forstået som omfattende, indbyrdes forbundne, sociale praksisser – organiserede aktiviteter konfigureret med og af de materielle forhold, som de finder sted inden for – de såkaldte 'praksisarrangementsbundter'. Inspireret af Deleuze & Guattari (Deleuze & Guattari, 1987) foreslår Schatzki at følge 'lines of flight' for at overveje, hvordan entiteter (kroppe, materialiteter, ideer) bevæger sig inden for og på tværs af disse bundter af sociale praksisser, og overveje de eventuelle implikationer af bevægelser for, hvordan de udfoldende praksisser bliver reproduceret eller transformeret. Undersøgelse af grænseflader mellem organisationsgrænser og deres samspil i empiriske sammenhænge (Loscher et al., 2019) er dermed mulig. Dette er særligt anvendeligt i de nærliggende analyser ved at opfatte læringskonteksterne i hver kommune som praksisarrangementsbundter, hvilket gør det muligt at undersøge, hvordan disse udfolder sig, ved at studere eventuelle forbindelser (eller fravær af forbindelser), der manifesterer sig imellem dem, og overveje, hvilke implikationer det har for, hvordan praksisser udfolder sig. Endvidere opfatter Schatzki praksisser som steder, hvor mening og identitet kan opnås af de personer, som befolker dem. Sociale læringsteorier (Lave & Wenger, 1991; Dreier, 1999) kan dermed anvendes i forlængelse af Schatzki's tænkning (Buch, 2020; Walker & Buch, 2022) til at få større indsigt i, hvordan professionelle identiteter udvikler sig inden for og på tværs af praksisser i de forskellige kontekster forbundet med PKD. Denne analytiske ramme tillader ydermere overvejelse af PKD fra et organisatorisk læringsperspektiv, hvor der lægges vægt på 'processer for deltagelse og interaktion' (Brandt & Elkjaer, 2012). Undersøgelser af koblinger og forbindelser, som manifesterer sig mellem konteksterne under PKD-projektet, kan belyse eventuelle implikationer af dem for disse processer.

Feltnoter, interviewtransskriptioner og dokumentmateriale blev organiseret og analyseret ved hjælp af Nvivo programmet. Materialet blev i udgangspunktet kodet med inspiration fra grounded theory (Charmaz et al., 2014; Clarke & Charmaz, 2014), hvor åbne kodninger af materialet etablerede generelle tematikker på tværs af materialet informeret af erfaringer og indsigter fra den underliggende etnografiske tilgang. Disse åbne kodninger blev videreudviklet til koder af mere analytisk karakter, hvilket banede vejen for at følge bestemte analytiske retninger og muligheder. De analytiske kodninger kunne herefter sættes i spil med teoretiske begreber for at etablere og sikre koblinger mellem det empiriske materiale og eventuelle teoretisk informerede analyser som en overordnet abduktiv analytisk proces. Tilgang til dataindsamlingen og analyse af materialet muliggjorde en detaljeret kvalitativ undersøgelse, der udforskede praksisser i de tre læringskontekster samt eventuelle (fraværende) forbindelser mellem dem. Afgørende faktorer, der fremmede – og/eller hæmmede – læreprocesser, og initiativets indflydelse på arbejdspraksisser kunne dermed undersøges. Endvidere gav materialet mulighed for at overveje, hvordan deltagerne samarbejdede og opfattede PKD-projektets indflydelse på deres arbejde og professionelle identitet.

5.2 SAMMENFATNING

Kombinationen af effektevaluering og etnografisk studie gør det muligt at forstå og evaluere virkningen af PKD fra mange forskellige vinkler. I de kommende kapitler beskrives de fund og indsigter, denne grundige og omfattende metodiske tilgang har resulteret i.

6. IMPLEMENTERING: PRAKSISLÆRING I PROFESSIONELLE LÆRINGSFÆLLESSKABER

Pædagogisk kvalitet i dagplejen (PKD) blev implementeret i perioden august 2020 – december 2022. Ved projektstart var 11 kommuner og i alt 149 dagplejegrupper, 675 dagplejere og 2380 børn tilmeldt projektet. Af det samlede antal deltagere var halvdelen ved lodtrækning tilknyttet indsatsgruppen, mens den anden halvdel var sammenligningsgruppen.

Af de tilmeldte kommuner startede ni på det toårige projektforsøg i august 2020 og afsluttede forløbet i juni 2022, mens to kommuner startede forskudt et halvt år senere end de andre i januar 2021 og afsluttede forløbet i december 2022. Tre kommuner faldt fra undervejs på grund af corona og ledelsesmæssige og personalemæssige udfordringer.

I dette kapitel beskrives først deltagerne i PKD og de generelle betingelser og tendenser i implementeringen. Herefter beskrives organiseringen og implementeringen af projektets centrale dele: De fire kernelementer, praksislæring i tre kontekster og koblingen mellem dem, læringsplatformen, videoanalyse, læreprocesser og bæredygtighed. Denne del belyses primært med udgangspunkt i den kvalitative følgeforskning, som gør det muligt at gå tæt på organisering og implementering i tre meget forskellige kommuner. Men kvantitative data fra spørgeskemaundersøgelsen om dagplejernes praksis før, under og efter projektet inddrages også, når det er relevant. De kvantitative data er baseret på besvarelser fra dagplejerne i indsatsgruppen og sammenligningsgruppen i de kommuner, der gennemførte hele projektforsøget. Respondenterne i de to grupper før, under og efter projektet er dog ikke fuldstændig identiske. Det skyldes blandt andet, at der i projektperioden var dagplejere, som forlod deres dagplejegruppe på grund af sygdom, barsel, jobskifte mv., og andre, der kom til. Men vi har valgt denne stikprøve frem for stikprøven af dagplejere, som vi har både før-, midtvejs- og eftermåling på, fordi svarene på denne måde afspejler den samlede pædagogiske praksis i indsatsgruppen og sammenligningsgruppen i kommunerne på det pågældende tidspunkt.

6.1 DELTAGERNE I PKD

Tabel 6.1 viser en oversigt over antallet af dagplejegrupper, dagplejepædagoger/konsulenter, dagplejere og børn ved interventionsstart i de deltagende kommuner. Som det fremgår, er der stor forskel på, hvor mange deltagere der var fra hver kommune. Det skyldes både, at der er forskel på dagplejens størrelse i kommunerne, og at det var forskelligt, om kommunen deltog med alle dagplejegrupper eller havde meldt færre til.

I alle kommuner undtagen én var dagplejen organiseret som en selvstændig enhed i kommunen med en dagplejeleder. Dagplejepædagogerne/konsulenterne superviserede typisk hver mellem en og seks dagplejegrupper. Men det var meget forskelligt, hvordan de organiserede sig. Eksempelvis havde en kommune valgt, at konsulenterne altid arbejdede sammen i par, og en anden kommune valgte, at de i projektet ville tilmelde to pædagogiske konsulenter, der havde ansvar for at implementere Pædagogisk kvalitet i dagplejen (PKD) hos dagplejegrupperne i hele kommunen, i stedet for at dagplejekonsulenterne arbejdede med de grupper, de normalt havde ansvaret for.

Ved projektstart var der i gennemsnit 3,8 børn pr. dagplejer. Børnene var i gennemsnit 22 mdr. gamle, og lidt over halvdelen var drenge. Af den samlede børnegruppe boede 11% sammen med en enlig mor, og 13% kom fra familier med lav socioøkonomisk status målt ved, at ingen af forældrene havde mere uddannelse end folkeskolen og/eller forældrene var på kontanthjælp. Derudover havde 16%

af børnenes mødre og 10% af fædrene en psykiatrisk diagnose, og 6% af børnene var indvandrere/efterkommere (Se Bilagsrapport B, Bilagstabel B2).

Med hensyn til dagplejerne var de mellem 27 og 64 år med et gennemsnit på 51 år (Bilagsrapport B, Bilagstabel B3). De havde i gennemsnit 17 års erfaring som dagplejer, heraf havde 11% under 2 års erfaring og 25% over 25 års erfaring. Før projektstart svarede 20%, at de havde en pædagogisk uddannelse. Halvfjerds procent svarede, at de følte sig klædt på til at arbejde med alle børn, også udsatte børn, men lige så mange gav udtryk for, at de ønskede mere efteruddannelse. Det indikerer, at dagplejerne følte sig kompetente, men at de som gruppe både kunne have gavn af og lyst til at udvikle deres pædagogiske faglighed.

6.2 GENERELLE BETINGELSER OG TENDENSER I IMPLEMENTERINGEN

Som led i den kvalitative følgeforskning (se afsnit 5.2) blev der foretaget deltagende observation på de workshops, som to gange pr. modul blev afholdt med de pædagogiske ledere i kommunerne. Et fast indslag på alle workshops var facilitering af ledernes og dagplejepædagogernes fælles refleksioner samt deling af oplevelser af arbejdet med PKD. På hver workshop blev deltagerne inviteret til at drøfte erfaringer fra arbejdet med PKD, oplevelser af, hvordan dagplejerne arbejdede med materialerne, samt deres ledelsesmæssige strategier for at understøtte deltagerens engagement fremadrettet i kommunerne. Bagefter blev disse refleksioner delt i plenum. Deltagende observation i projektets workshops gav dermed indsigt i generelle tendenser på tværs af alle deltagende kommuner gennem delingen af fortællinger og kollektive refleksioner i grupper og i plenum. I det følgende beskrives disse indsigter, som belyser generelle rammer, betingelser og tendenser i implementeringen af projektet samt deltagerens tilgang til projektets indhold og materialer.

Tablet 6.1: Oversigt over deltagere i de tilmeldte kommuner ved projektstart. De frafaldne kommuner er fremhævet med rød skrift.

Kommuner	Dagplejegrupper	Dagplejepædagoger/ Konsulenter	Dagplejere	Børn	Interventionsstart
1	5	1	18	62	August 2020
2	10	4	36	107	August 2020
3	10	6	31	92	August 2020
4	23	5	86	315	August 2020
5	5	3	30	99	August 2020
6	9	6	38	126	August 2020
7	15	6	81	300	August 2020
8	6	6	26	93	August 2020
9	11	6	37	142	August 2020
10	35	2	255	777	Januar 2021
11	20	4	67	267	Januar 2021
Total	149	44	675	2380	

6.2.1 I SKYGGEN AF COVID-19

Implementeringen af PKD foregik i en periode, der var præget af covid-19. Betydningen af covid-19 og de medfølgende og skiftende restriktioner var en tværgående tematik på workshops. Skiftende restriktioner havde også indvirkning på selve afholdelsen af workshops, som skiftede mellem online og fysiske former, afhængigt af gældende restriktioner og aktuelle smittetal i de deltagende kommuner – en effektiv illustration af pandemiens indflydelse på udfoldelsen af projektet. Som udgangspunkt havde PKD-projektet identificeret kommunernes legestruktur – hvor dagplejere og børn i hver dagplejegruppe mødtes ugentligt – som et naturligt forekommende organisatorisk rum for kompetenceudviklingsaktiviteter. Her var det meningen, at legestuerne kunne være ramme om dagplejernes kollektive refleksioner over arbejdet med at bruge PKD til at styrke og udvikle deres interaktioner med børnene. Men covid-19-restriktionerne gjorde denne type dynamikker umulige i store dele af forløbet – dagplejerne måtte ikke mødes, og de arbejdede dermed udelukkende alene med børnene i hjemmet. Dagplejepædagogerne og lederne fra alle kommuner beklagede implikationerne af disse restriktioner, og de betragtede situationen som en begrænsning af dagplejernes praksislæringsmuligheder. Muligheder for fælles sparring og deling af kollektive refleksioner over arbejdet med projektet var dermed begrænset til 1-1-møder mellem dagplejerne og dagplejepædagoger og til online dagplejegruppemøder. Indflydelsen af pandemien kan dermed ses som en væsentlig faktor i implementeringen af projektet, som forhindrede dynamikker, som skulle understøtte de intendede læreprocesser.

Som resultat af covid-19-restriktioner skiftede dagplejegruppemøderne til online-møder. Det blev beskrevet som en kilde til forstyrrelse, men det tilbød bestemt også *affordances* – meningsfulde handlingsmuligheder. Dagplejepædagogerne rapporterede, at dagplejernes IT-færdigheder var meget blandede, så for mange var skiftet til online-mødeformer forbundet med en stejl indlæringskurve, som ikke var understøttende for deres engagement i projektet. Ligeledes beskrev de dagplejernes utilpashed og manglende engagement under onlinemøderne – især møder med mange deltagere var svære for dem. Her var der en stærk tendens til, at dagplejerne var tilbageholdende og forsigtige.

Til gengæld blev onlinemøder i mindre dagplejegrupper oplevet som et meningsfuldt og produktivt alternativ til fysiske møder. Dagplejepædagogerne rapporterede om positive erfaringer med logistikken omkring møderne, da det var lettere og mere produktivt at holde møder online i stedet for at koordinere et fysisk møde, hvor der også var rejsetid. Derudover blev onlinemøder nævnt som et rum, hvor det var muligt for dagplejepædagogerne at arbejde med de etablerede relationer og roller i grupperne. Her blev det oplevet som mere naturligt og acceptabelt, at dagplejepædagogen var styrende for dialogformer, talerække og indhold, hvilket gav plads til, at andre stemmer i gruppen kunne høres end dem, som typisk var dominerende.

Den digitale mødeform iværksat på baggrund af covid-19-restriktioner oplevedes af lederne og dagplejepædagogerne som et særligt nyttigt forum til at fremme dagplejernes arbejde med PKD i mindre refleksionsgrupper. Skiftet til digitale møder kan dermed ses som en forstyrrelse af læreprocesserne, men det tilbød også dynamikker, som fremmede aktiv deltagelse i projektet.

Fortællinger om udpræget træthed blandt dagplejerne i forlængelse af covid-19-vilkår og retningslinjer var ligeledes en gennemgående tematik på workshops. Skærpede krav til rengøring i hjemmet og omskiftelige arbejdsbetingelser blev beskrevet som en kilde til oplevelse af ekstra pres hos dagplejerne i hverdagen og noget, som havde indflydelse på deltagernes engagement i arbejdet med PKD.

6.2.2 FRA "VI GØR DET HER ALLEREDE!" TIL EN ÆNDRET BEVIDSTHED OM TILGANGE TIL 1-1-INTERAKTIONER

På workshops – især i starten af forløbet – nævnte pædagogerne et specifikt udsagn, de hørte gentagne gange fra deres dagplejere i mødet med PKD: "Vi gør det her allerede!".

Udsagnet viste sig at blive brugt på to forskellige måder, som gav udtryk for forskellige oplevelser og standpunkter. I starten blev det brugt af nogle af dagplejerne som udtryk for modstand og frustration – at der ikke var noget nyt i materialerne og derfor ingen grund til at engagere sig i projektet. Andre brugte derimod sætningen som udtryk for erkendelsen af, at elementer af den måde, de arbejdede på allerede, havde høj kvalitet. Dagplejepædagogerne beskrev, hvordan erkendelsen gav dagplejerne stolthed i deres arbejde og større faglig tillid til at engagere sig i udviklingsprocesser. Udtrykkets forskellige anvendelser belyser også dagplejernes varierende motivation for at deltage i projektet, som også blev diskuteret på workshops. Blandt andet oplevede nogle af pædagogerne, at de mødte modstand fra nogle af dagplejerne, fordi de betragtede det som noget, de blev pålagt, og som forstyrrede deres hverdag.

På senere workshops i PKD-forløbet forekom sætningen sjældent. Her drøftede dagplejepædagogerne oplevelsen af, at dagplejerne havde udviklet 'en større bevidsthed' gennem projektet. I forbindelse med den tidligere replik "Vi gør det her allerede!" beskrives et skifte i dagplejernes forståelse, fra et fokus på, at de gjorde noget bestemt, til undring og overvejelser om, hvordan og hvorfor de gjorde det, de gjorde, primært i forhold til deres tilgange til interaktioner med børnene.

En anden væsentlig tendens på workshops var, at pædagogerne rapporterede om, at dagplejere uden formelle kvalifikationer navnlig værdsatte materialerne om de fire elementer, mens dagplejere med formelle pædagogiske kvalifikationer vægtede indsigter fra facilitering af strukturerede refleksionsprocesser højest.

6.3 ORGANISERING AF PKD: NEDSLAG I 3 KOMMUNER

Et væsentligt aspekt i PKD's grundlæggende praksislæringstilgang var, at kommunerne skulle have frihed til at engagere sig i projektet og ressourcerne på de måder, som var mest meningsfulde for dem.

Tabel 6.2 Udvalgte kommuners tilrettelæggelse af PKD-møder

	Kommune E	Kommune G	Kommune J
PKD-deltagere i alt	38	81	242
Aktive PKD-grupper	3	7	18
Aktive dagplejepædagoger/konsulenter	3	6	2
Ledelsesplanlægningsmøder	Cirka månedligt under modul 1+2. Færre derefter grundet personaleudskiftninger. (9 observerede)	Cirka månedligt gennem hele forløbet. (14 observerede)	Cirka ugentligt *
Dagplejegruppemøder	Cirka hver anden uge gennem hele forløbet. (26 observerede)	Cirka månedligt gennem hele forløbet (13 observerede)	Cirka månedligt *

*Baseret på oplysning fra dagplejepædagogerne

Ikke mindst i forhold til hvordan de understøttede dagplejernes og dagplejegruppernes arbejde med PKD. For at give indsigt i den lokale implementering af projektet har vi derfor valgt at se nærmere på, hvordan PKD-forløbet blev organiseret og tilrettelagt i de tre meget forskellige kommuner, som blev fulgt i det etnografiske projekt.

Det etnografiske studie viste, at i disse kommuner manifesterede hovedkoordineringen af PKD sig – udover deltagelsen i workshops – gennem fastlæggelse af kadence og struktur for ledelsesplanlægningsmøder og dagplejegruppemøder og dermed etablering af forskellige lokale rammer for udfoldelsen af projektet. Tabel 6.2 giver et overblik over kommunernes koordinering, hvorefter de næste afsnit udfolder den lokale organisering af projektet i de udvalgte kommuner.

6.3.1 KADENCE OG STRUKTUR AF PKD-MØDER I KOMMUNE E

Kommune E var udvalgt som eksempel på en mindre population. Her forestod en daglig leder og tre dagplejepædagoger PKD ved opstart med tre dagplejegrupper i indsatsgruppen bestående af i alt 16 dagplejere. Grundet medarbejderudskiftning ændrede ledelsesgruppen sig markant i løbet af projektets to år, og der var et væsentligt sygefravær fra tidligt i processen. Kun den daglige leder var aktivt deltagende i PKD gennem hele forløbet. De forskellige sammensætninger af ledesholdet forblev dog positive over for PKD-materialer og indsigter opnået fra workshops.

På modul 1 og 2 blev der afholdt ledelsesplanlægningsmøder månedligt, ledet af den daglige leder. Observationer på møderne gav indsigt i, hvordan der blev etableret en fast mødestruktur til at diskutere PKD-materialer og modulernes løbende målsætninger samt til at dele statusopdateringer om grupperne. Møderne varede ca. en time, hvor PKD-indhold blev drøftet for at skabe konsensus om, hvordan dagplejepædagogerne skulle forberede og facilitere PKD-dagplejegruppemøder, skemalagt som kalenderaftaler til afholdelse hver 14. dag.

På ledelsesplanlægningsmøderne identificerede deltagerne ved hjælp af 'arbejdsforslagene' på PKD-læringsplatformen områder af de specifikke PKD-elementer som særlige fokusområder for deres arbejde i den følgende måned, og de diskuterede, hvordan de skulle engagere dagplejerne i materialerne og fremme deres refleksioner på dagplejegruppemøder. Her tilpassede de arbejdsforslagene og modellerne efter eget behov og producerede skræddersyede dagsordener, som bestræbte sig på at understøtte refleksionsprocesser på dagplejegruppemøderne i bestemte retninger. På denne måde blev PKD-tekster og resurser brugt til at strukturere ledelsesplanlægningsmøderne, hvor de blev tilpasset til at understøtte det identificerede og ønskede fokus lokalt i kommunen. Ledelsesplanlægningsmøderne fulgte denne struktur og kadence gennem modul 1 og 2, hvorefter de blev afholdt mere på ad-hoc basis på modul 3 og 4 grundet medarbejderfravær og udskiftning.

6.3.2 KADENCE OG STRUKTUR AF PKD-MØDER I KOMMUNE G

Kommune G var udvalgt som et eksempel på en mellemstor population. Her forestod en dagplejeleder og seks dagplejepædagoger PKD ved projektstart syv aktive dagplejegrupper bestående af i alt 43 dagplejere. PKD-møder blev afholdt månedligt i både ledelsesteamet og dagplejegruppen. Ledelsesplanlægningsmøderne varede en time og blev skrevet ind som faste kalenderaftaler et modul ad gangen. Dagplejegruppemøderne blev gennemført digitalt, også efter covid-19-restriktionerne ophørte, og varede cirka 30 min., mens børnene sov middagslur. Dagplejegruppemøderne blev planlagt ad hoc – fra det ene møde til det andet.

På ledelsesplanlægningsmøderne udviklede der sig hurtigt en genkendelig struktur – begyndende med en 'runde' med statusopdateringer fra alle tilstedeværende og deres oplevelser af dagplejernes arbejde med PKD. Her drøftede de også deres forskellige tilgange til at arbejde med PKD i grupperne

med fokus på indholdet og målsætningerne i det nuværende modul. Herefter delte de deres planer for næste periode. Observationer af møderne begyndte i oktober 2020, hvorefter der sjældent var detaljerede diskussioner om PKD-projektets principper eller materialer. Det virkede, som om de antog, at der allerede var en fælles forståelse af indholdet ud fra pædagogernes eksisterende teoretiske viden og erfaringer.

Dagplejelederen faciliterede vidensdeling mellem pædagogerne, hvor de udvekslede tiltag og fik inspiration fra hinanden om deres tilgang til grupperne. Der blev ikke udviklet eksplicite fælles tilgange til dagplejegruppemøderne – i stedet blev der lagt vægt på, at den enkelte dagplejepædagog tilpassede sin tilgang til de forskellige dagplejegrupper og deres sammensætning. Karakteren af arbejdet med PKD i kommunen ændrede sig under forløbet. Pædagogernes optimistiske og begejstrede fortællinger om dagplejernes arbejde med projektet på modul 1 og op til starten af modul 2 blev i stigende grad præget af mere kritiske fortællinger om dagplejernes engagement og betydningen af PKD i praksis.

Observationer viste, hvordan en nervøsitet spredte sig hos dagplejerne og dagplejepædagogerne i forbindelse med opstarten på modul 2, hvor forventningerne til dagplejernes skriftlighed og arbejde med digitale refleksions-, planlægnings- og evalueringsredskaber blev oplevet som voldsomme og uoverskuelige. Det gav anledning til alvorlige diskussioner og overvejelser om kommunens udmeldelse fra projektet. Ledelsesplanlægningsmøderne blev i denne periode brugt til at justere forventningerne til dagplejernes arbejde med modulet, afstemt med den ansvarlige for projektet. Dagplejelederen understregede en pragmatisk, såkaldt 'light' tilgang til gennemførelsen af modul 2 for at sikre deres fortsatte deltagelse i projektet. Antallet, længden og indholdet af de planlagte forløb under modulet samt kravene til dagplejernes anvendelse af digitale redskaber blev justeret, og differentierede forventninger til grupperne og dagplejerne blev anbefalet. Dialogerne på ledelsesplanlægningsmøderne og de tiltag, de resulterede i, anses for at være afgørende for kommunens fortsættelse og gennemførelse af projektet.

6.3.3 KADENCE OG STRUKTUR AF PKD-MØDER I KOMMUNE J

Kommune J var udvalgt som eksempel på en stor population. Her understøttede to dagplejepædagoger PKD ved opstart med 18 aktive dagplejegrupper bestående af i alt ca. 110 dagplejere. Det repræsenterer dermed en markant anderledes skala og format end de to andre kommuner. Adgangen til at udfolde den etnografiske tilgang blev meget begrænset her – det var ikke muligt for dagplejepædagogerne at finde en gruppe, som var villig til at deltage i det kvalitative studie. Denne tøven kan allerede illustrere udfordringerne ved det større ledelsesspænd – antal medarbejdere, som lederne har ledelsesret over – hvilket viste sig at have betydning for relationerne mellem dagplejepædagogerne og dagplejerne hele vejen igennem projektet. Dagplejepædagogerne arbejdede tæt sammen om projektet og rapporterede, at PKD-ledelsesplanlægningsmøder blev afholdt cirka ugentligt som en del af deres øvrige møder. De rapporterede, at PKD-dagplejegruppemøder blev afholdt cirka månedligt men med varierende strukturer og indhold ud fra gruppernes ståsted og behov. På trods af en ihærdig og samordnet indsats for at understøtte PKD-processer gennem onlinemøder, telefonsamtaler, gruppe- og individuelle besøg hos dagplejerne rapporterede dagplejepædagogerne om grundlæggende udfordringer med at udvikle de relationer og den kontakt, som var nødvendig for at understøtte grupperne og specifikt for at facilitere kollektive refleksionsprocesser i dagplejegrupperne. Det var ikke muligt at sikre observationer af dagplejegruppemøder eller i dagplejehjem i kommune J.

6.3.4 ORGANISERING AF DAGPLEJEGRUPPEMØDER I KOMMUNE E

I kommune E dannede dagplejepædagogen Josephine og hendes gruppe udgangspunkt for det etno-

grafiske studie, hvilket gjorde det muligt at få indblik i, hvordan dagplejegruppemøderne udfoldede sig i praksis her. Dagplejegruppemøderne blev fra starten af projektet skrevet ind som kalenderaftaler med afholdelse planlagt til en time hver anden uge efter frokost, mens børnene sov middagslur. Hovedparten af møderne blev afholdt digitalt grundet covid-19-restriktioner, og fysiske møder først stabilt, da dagplejerne kunne mødes fast i legestuerne igen i foråret 2022, halvandet år efter PKD-opstart. Dagplejegruppen bestod oprindeligt af fem deltagere, men to nye medlemmer blev introduceret i maj 2021 grundet omorganisering af dagplejerne i kommunen.

En genkendelig struktur blev hurtigt etableret under møderne, hvor pædagogen Josephine arbejdede ud fra den fælles dagsorden, der blev udviklet på ledelsesplanlægningsmøderne. Josephine begyndte møderne med at introducere udvalgte dele af det igangværende PKD-modul med fokus på et bestemt PKD-indhold. For eksempel blev der på møderne i første periode fokuseret på Prioritering af Sprog og afklaring af interaktion som begreb. Herefter skulle dagplejerne komme med bidrag i en 'runde', hvor medlemmerne skiftevis delte praksisfortællinger om, hvordan de brugte de udvalgte PKD-elementer i hverdagssituationer, for derefter at modtage feedback fra de andre.

Under interviews beskrev Josephine strategier til facilitering af kollektive refleksioner under dagplejegruppemøderne. For eksempel at hun bevidst trak på samtaler om PKD foretaget under individuelle tilsyn med gruppemedlemmerne forud for fællesmøderne, hvilket gjorde det muligt at udvælge en dagplejer med særligt brugbare og interessante praksisfortællinger til at starte runden og dermed 'få bolden til at rulle'. Ligeledes forklarede hun, hvordan hendes indledende fokus på møderne var at etablere et trygt miljø, hvor dagplejerne var parate til at dele deres øjeblikkelige erfaringer fra arbejdet med PKD, snarere end at forvente præcis anvendelse af PKD-modeller og begreber i deres fortællinger. Observationer viste, hvordan disse forventninger gradvist blev hævet af Josephine, hvor dagplejernes fortællinger blev mere grundigt udfordret med hensyn til deres relevans for PKD-projektet og de underlæggende principper. Gradvist blev gruppemedlemmerne opfordret til at bruge PKD-terminologi aktivt i deres fortællinger for at tilskynde udviklingen af et fælles sprog til at formulere og diskutere deres planlægning og evaluering af arbejdspraksisser med børnene.

6.3.5 ORGANISERING AF DAGPLEJEGRUPPEMØDER I KOMMUNE G

I kommune G sikrede dagplejepædagogen Birgitte adgang til dagplejegruppen og møder. Birgitte havde to aktive PKD-grupper bestående af 8 dagplejere i alt og valgte at holde kollektive møder med begge grupper fra starten af projektet. Dagplejerne gav under møderne udtryk for, at det var deres foretrukne form, fordi det gav indsigt i flere forskellige måder at arbejde med PKD på i praksis. Observationer og interviews belyste Birgittes bevidste tilgang til dagplejerne under projektet og til møderne, her beskrev hun en forsigtighed i at være for kontrollerende og forklarede, hvordan hun ville undgå at hæmme deltageres muligheder for at udvikle ejerskab til PKD-projektet, ved at hun overtog styringen. Det skal noteres, at Birgittes grundlæggende overbevisning her er i overensstemmelse med principperne for praksisbaseret kontinuerlig professionsudvikling, det oprindelige budskab fra PKD-projektet og kommunens overordnede tilgang med vægt på dagplejernes eget aktive engagement.

Birgitte forsøgte at tilskynde til kollektive refleksionsprocesser under dagplejegruppemøderne, hvor deltagerne præsenterede deres løbende praksiserfaringer gennem præsentationer af specifikke eksperimenter i deres tilgang til interaktioner ved brug af PKD-materiale. Deres beskrivelser var i overensstemmelse med observationer foretaget i de udvalgte dagplejehjem, hvor de præsterede fokusområder kunne genkendes. I gruppen var det dermed tydeligt, at der var væsentlige individuelle refleksionsprocesser på spil i forbindelse med deres arbejde med PKD, men peer-feedback, fælles drøftelse og kollektive refleksioner udeblev stort set fra dagplejegruppemøderne. Dagplejerne rapporterede om en tilbageholdenhed i forhold til at kommentere på kollegaernes arbejde – det opfattede de mere som en opgave for pædagogen eller ledelsen.

Birgitte forlod rollen midtvejs i projektet med en planlagt orlov. Hun blev erstattet af Agnes, en ny dagplejepædagog i PKD-projektet. Efter at have stiftet bekendtskab med projektet og dynamikken i grupperne besluttede Agnes at understøtte processerne på en anden måde ved at tilbyde specifikke eksempler som illustrationer af, hvordan PKD-materialer kunne anvendes i hverdagens arbejdspraksisser med børnene. Desuden identificerede Agnes udfordringer med at sikre gunstige dynamikker for refleksion og feedback, og derfor omstrukturerede hun den kollektive mødeform, som derefter blev afholdt i de to mindre dagplejegrupper. Møder i en gruppe på fire deltagere blev fulgt under resten af projektet. Agnes forberedte detaljerede mødedagsordener, der inviterede deltagerne til at forberede og udføre mindre eksperimenter i hverdagsinteraktioner med børnene, hvor principper fra PKD skulle bruges i deres tilgang til børnene ud fra deres specifikke behov og udviklingspotentialer. Indsatsen fra Agnes så ud til at øge engagementet i gruppen, og deltagerne bekræftede, at disse tiltag styrkede deres arbejde med PKD og pegede særligt på en større interesse i at undersøge og reflektere over deres egen praksis. Imidlertid forblev kollektive refleksioner, diskussioner og fælles feedback på dagplejegruppemøderne begrænsede i gruppen gennem hele projektet, og det blev ikke synderlig styrket af indførelsen af videoanalyse under møderne.

6.4 ARBEJDET MED DE FIRE ELEMENTER

I implementeringen af PKD var arbejdet med de fire PKD-kernelementer struktureret sådan, at dagplejerne på første modul blev introduceret til de fire elementer én måned ad gangen og gjorde sig nogle erfaringer med dem i praksis. Denne struktur gentog sig på modul to, hvor de arbejdede med at videreudvikle praksisser baseret på de fire kernelementer og støtte fra en række digitale redskaber til planlægning, evaluering og refleksion. På modul tre og fire arbejdede dagplejerne på hvert modul med tre-fire forløb med et selvvalgt fokus, hvor alle kernelementerne blev integreret i dagligdagens praksisser, og hvor de inddrog videoanalyse og redskaber til planlægning, evaluering og refleksion til at understøtte PKD-arbejdet.

På det kvantitative niveau viser spørgeskemaundersøgelsen før, under og efter projektet, at dagplejerne hyppigt arbejdede pædagogisk med områderne sprog, læsning, omsorg og leg (se tabel 7.6 og Bilagstabel A23-A33). Størst fokus havde sproget, og i løbet af projektperioden fik dagplejerne samlet set endnu mere fokus på sprog, så omkring 80% før projektstart angav, at de arbejdede med sprog flere gange om dagen mod knap 90% ved afslutningen af projektet. Også arbejdet med fælles læsning udviklede sig samlet set i løbet af projektperioden, så omkring 40% før projektstart angav, at de lavede aktiviteter, der krævede fælles opmærksomhed om en bog en eller flere gange dagligt mod omkring 60% ved slutningen af projektperioden. Dette gælder dog alle dagplejere i projektet og ikke kun dagplejere i indsatsgruppen. Det kan ikke påvises, at dagplejerne i indsatsgruppen samlet set udviklede deres pædagogiske praksis relateret til sprog, leg, omsorg og læsning signifikant forskelligt fra dagplejerne i sammenligningsgruppen. Dog arbejdede dagplejerne i indsatsgruppen signifikant mere end dagplejerne i sammenligningsgruppen med dagplaner/ugeplaner (6,8% mod 1,8%), hvilket tyder på, at de blev mere systematiske i deres pædagogiske arbejde. Ser man specifikt på stikprøven af dagplejere, som har besvaret spørgeskemaer både før og efter projektet, er der ligeledes signifikant flere dagplejere i indsatsgruppen, som går fra 'aldrig' eller 'af og til' at gentage legeaktiviteter med deres børn til at angive, at de gør det 'nogle gange om ugen' eller oftere (se kap. 5). Til gengæld opfordrede dagplejerne i sammenligningsgruppen oftere end dagplejerne i indsatsgruppen deres børn til at øve færdigheder i omsorgsrutinerne en eller flere gange om dagen (88,4% mod 95,8%). Det er en forskel, vi ikke umiddelbart kan forklare.

For alle dagplejerne i projektet gælder, at knap 70% før projektstart angav, at de en eller flere gange dagligt arbejdede fokuseret på specifikke færdigheder hos det enkelte barn for at understøtte barnets udvikling i forhold til et bestemt behov. Dette ændrede sig ikke i projektperioden, og kun omkring 25% af alle dagplejerne angav, at de arbejdede en eller flere gange dagligt med ugeplaner med konkrete læringsaktiviteter til det enkelte barn. Ser man på stikprøven med dagplejere, der har

besvaret spørgeskemaer både før og efter projektet, er der dog blandt dagplejerne i indsatsgruppen signifikant flere end i sammenligningsgruppen, som gik fra 'aldrig' eller 'af og til' at bruge ugeplaner med læringsaktiviteter til det enkelte barn til at gøre det 'nogle gange om ugen' (se kap. 5). Det tyder på, at PKD kan bidrage til at forløse det potentiale, der ligger i at understøtte dagplejerne i at arbejde systematisk med det enkelte barns udvikling som en integreret del af det pædagogiske arbejde. Men det indikerer også, at det kræver en vedvarende og fokuseret indsats over længere tid. På det kvalitative niveau viser det etnografiske studie, at deltagerne umiddelbart var positive over for PKD-materialerne og de fire elementer, som de vurderede som praksisnære, lettilgængelige og anvendelige. Ikke mindst i de sidste moduler, hvor der var frihed til selv at vælge fokus og arbejde med de fire elementer efter behov.

"Jeg synes helt klart bedst om de perioder med selvvalgt fokus, hvor du selv kunne gå ud og ind af de forskellige prioriteter. Altså, det syntes jeg var rigtig rart. Fordi så kunne du vælge efter børnegruppe og dagsform. Nå, men i dag der giver det bare god mening at have denne her prioritet, og i dag giver det her god mening. Det syntes jeg var rigtig rart." (Dagplejer, kommune G)

Observationer af workshops i begyndelsen af projektet gav dog indblik i nogle generelle udfordringer udsprunget af deltagernes syn på rammerne for arbejdet med børnene i dagplejen og mulighederne for at arbejde med PKD. Her rapporterede dagplejepædagogerne om, at dagplejerne var frustrerede over den måde, hvorpå PKD-principperne blev introduceret og illustreret i praksis i nogle af PKD-materialerne. Det var især beskrivelserne af fokus på kvalitet i 1-1 voksen-barn-interaktioner, som var kilden til frustration, og som nogle af dagplejerne ifølge pædagogerne i begyndelsen af forløbet oplevede som provokerende. Dagplejerne mente ikke, det var relevant med deres betingelser i dagplejen, hvor én voksen typisk er alene i hjemmet med fire-fem børn – i modsætning til vuggestuer, hvor der er flere voksne til stede. Derfor var der i starten af projektet en udbredt opfattelse af, at 1-1-interaktioner som beskrevet i PKD-materialerne ikke var mulige i dagplejeregion. At hverdagsbetingelser i dagplejen umiddelbart opleves og beskrives som hæmmende for 1-1 voksen-barn-interaktioner er en udmelding, som i sig selv er tankevækkende i forhold til implikationerne for børnenes udviklingsmuligheder.

Igenom arbejdet med materialerne blev det imidlertid nemmere for dagplejerne at se, hvordan 1-1-interaktioner i daglige rutiner og situationer kunne lykkes i dagplejehjem med flere børn. Til dette bidrog også videoproduktion med én af de deltagende kommuner, som viste gode eksempler på dette. Pædagogerne delte dagplejernes fortællinger om, hvordan disse erkendelser understøttede deres forståelse af og arbejde med Den styrkede pædagogiske læreplan i praksis. Ikke mindst i forhold til at tilrettelægge deres arbejde ud fra læreplanstemaerne og etablering af læringsmiljøer med udgangspunkt i børnenes umiddelbare behov.

En anden tematik på tværs af kommunerne var, at dagplejerne delte en oplevelse af 'legalisering' af fokus på enkle hverdagsinteraktioner i hjemmet. Således forstået, at kvaliteten af deres arbejde ikke nødvendigvis var afhængig af komplicerede aktiviteter, der krævede særlige materialer eller ambitiøse ture ud af huset. I stedet fremhævede de vigtigheden af, hvordan de greb interaktioner an med børnene, og de implikationer, det havde for deres udviklingsmuligheder, og dette blev i stigende grad genstand for undersøgelse og refleksion. Interviews med udvalgte dagplejere, som udfoldes i kapitel 8, afspejler, at disse processer og erkendelser øgede dagplejernes stolthed over deres arbejde og forståelsen af deres betydning for børnenes udviklingsmuligheder.

"Jeg tænker faktisk, at det er det her med, at nogle af de dagplejere, som går med en mindre faglig viden omkring børns udvikling, her får de faktisk fire konkrete begreber, som fortæller, hvordan man kan arbejde med det i sin praksis, og hvilken forskel det kan gøre for børnene. At de er blevet bevidste om det. Altså det er enormt håndgribeligt på en eller anden måde med de fire begreber. Det er meget tydeligt, hvordan de kommer i spil. Og det er netop noget af det, som jeg kan se, at det er det, de har udviklet sig inden for. Men jeg tænker, selvom nogle ikke får skrevet så meget ned, så tænker

jeg stadigvæk, at det rykker noget ved deres bevidsthed omkring de der pædagogiske overvejelser, i forhold til hvad det er, det betyder for børnene, når vi lægger den her indsats, der hedder læring i leg eller kommunikativ læsning eller hvad det nu end kan være. Så jeg tænker også, det er et boost for dem fagligt. Både dem, men også nogle af dem, som har kvalifikationer, at det også er noget, som giver et boost og noget til arbejdsglæden for nogle, som også gerne vil udvikle sig inden for feltet.” (Dagplejepædagog, kommune G)

I kapitel 8 udfoldes også, hvordan dagplejerne fremhævede forskellige PKD-elementer som særligt brugbare. Her har dagplejernes egne undersøgelser og refleksioner over, hvordan børnenes specifikke behov og udviklingspotentialer kan imødekommes, betydning for, hvilke elementer de vægter højest. En gennemgående tematik er, at elementernes fælles fokus på nære relationer og 1-1-interaktioner med børnene øgede dagplejernes bevidsthed om deres muligheder for at udøve omsorg og understøtte udvikling gennem hverdagspraksisser.

6.5 PRAKSISLÆRING I DE TRE KONTEKSTER OG KOBLINGEN MELLEM DEM

Ud fra teorier om praksislæring og professionelle læringsfællesskaber (se afsnit 3.2) er implementeringen af PKD baseret på en procesmodel (se figur 4.1 afsnit 4.2), hvor praksislæring er defineret som det, der sker, når dagplejere, dagplejegrupper og pædagogiske ledere arbejder systematisk med det faglige indhold i PKD alene og i samarbejde med hinanden.

”Det er meget bedre at få det ud i praksis og så gå i gang end at sidde på et femdages kursus og så gå hjem og afprøve det, du har lært på kurset. Jeg vil klart foretrække denne her måde, hvor vi kan arbejde med det i hverdagen. Det er meget nemmere at navigere i og sige, nu skal jeg bare have fokus på Læring i Omsorg, for det har han eller hun bare behov for, og så gå i gang med det.” (Dagplejer, kommune E)

Dette ser umiddelbart ud til at spille godt sammen med dagplejernes hidtidige praksis, idet knap 80% af dagplejerne i projektet i spørgeskemaundersøgelsen før, under og efter projektet vurderede, at de havde et godt fagligt samarbejde i gruppen og var gode til at samarbejde om at udvikle praksis.

På det kvantitative niveau kan det ikke ud fra spørgeskemaundersøgelsen påvises, at dagplejerne i indsatsgruppen samlet set har udviklet deres professionelle samarbejde i dagplejegruppen eller med dagplejepædagogen væsentligt anderledes end dagplejerne i sammenligningsgruppen. Dog mødtes dagplejerne i indsatsgruppen signifikant oftere med dagplejepædagogen i deres eget hjem, og der var en tendens til, at dagplejerne i indsatsgruppen talte mere med dagplejepædagogen om børnenes sproglige udvikling end dagplejerne i sammenligningsgruppen (33,5% gør dette dagligt/ugentlig mod 25,3% i sammenligningsgruppen) (Bilags-tabel A2, A3, A9 og A19).

På det kvalitative niveau viser det etnografiske studie i de tre kommuner, at på trods af covid-19-restriktionernes forstyrrelser af projektets planlagte fokus på dagplejernes fælles aktiviteter i legestuerne, værdsatte deltagerne praksislæringstilgangen, hvor udgangspunktet og omdrejningspunktet i den professionelle udvikling var deltagerne egne arbejdspraksisser. At arbejdet med PKD tog udgangspunkt i det daglige arbejde og børnenes aktuelle ståsteder, bidrog til, at dagplejerne oplevede, at projektets resurser og indhold var brugbart og meningsfuldt i deres praksis. Til gengæld blev forventninger om, at aktiviteter på læringsplatformen skulle foregå i almindelig arbejdstid, oplevet som udfordrende. Både på grund af dagplejernes oplevelse af generelt tidspres i hverdagen, og fordi brug af IT-udstyr for at tilgå den digitale platform forstyrrede børnenes opmærksomhed. Børnene blev simpelthen distraherede, når en tablet var til stede i rummet, og de ville gerne lege med den. Dermed ses der både muligheder og udfordringer ved projektets tilgang, hvor forventningen til udfoldelse af kompetenceudviklingsaktiviteter under hverdagsarbejde skal afstemmes med de aktuelle arbejdsvilkår.

"Overordnet set har de sgu taget ejerskab. De har fået prøvet nogle ting af, og jeg synes, de har været sindssygt gode til også at anerkende: "Nå okay, det her det virkede ikke. Jeg prøver noget andet." Jeg havde én, hun var meget optaget af de her Læring i Leg-aktiviteter. Så havde hun den dér ride-ride-ranke, den syntes hun alligevel: "Arh, den kan jeg da godt udvide lidt på. Så hun har bygget videre på denne her meget konkrete ride-ride-ranke-leg i PKD-hæftet og fået vanvittig mange ting med ind i den. Men det er stadigvæk en fastsat aktivitet. En rammeleg, ikke? Og jeg tænker, hvor er det fedt, ikke? Altså så tager man sgu ejerskab. Det er stadigvæk PKD, jeg arbejder med. Det er stadigvæk interaktion med mine børn ... med det her barn, jeg har fokus på. Men jeg bygger videre på det, så det passer til mig og min gruppe. Det tænker jeg er fedt. Så der er klart et ejerskab." (Dagplejepædagog, kommune J)

Shadowing af dagplejerne fra grupperne i de udvalgte kommuner på arbejde med børnene i hjemmet gav indsigt i deres engagement med PKD-resurserne i praksis, hvilke viste sig at stemme overens med fortællinger og refleksioner delt under gruppemøderne. Dagplejernes praksisfortællinger fra møderne om en aktiv og eksperimenterende tilgang til interaktioner med børnene inspireret af PKD-principperne kunne genkendes. For eksempel var positionering og brug af bogen under læsning i overensstemmelse med retningslinjerne fra Kommunikativ Læsning. Det illustrerede en bevidsthed i – og ændring af – praksis, som dagplejerne selv tilskrev deres deltagelse i PKD. Ligeledes kunne dagplejernes praksisbeskrivelser af et øget fokus på italesættelse af detaljer omkring genstande (farve, antal, størrelser) og børnenes tilstedeværelse i aktiviteter (for eksempel handlinger og følelser) såvel som dagplejernes handlinger i omsorgsrutiner som bleskift og spisesituationer genkendes i praksis. Dagplejernes praksisfortællinger på gruppemøderne om, hvordan de identificerede og engagerede sig i børnenes specifikke behov og udviklingspotentialer, var også konsistente med observationer af arbejdspraksisser, hvor igangværende fokusområder og handlingsplaner beskrevet i dagplejegrupperne kunne genkendes. Dagplejernes deltagelse i refleksionsmøder og deres arbejde med PKD-materialer understøttede udvikling af nye dispositioner, hvor en undersøgende og reflekterende tilgang til interaktioner med børnene blev fremmet. Manifestering af forbindelser mellem læringskonteksterne kunne dermed iagttages og ses som retningsgivende for dagplejernes tilgang til børnene i dagplejehjemmet. Det kvalitative materiale viser, at disse koblinger mellem læringskonteksterne i høj grad blev understøttet af dagplejepædagogernes arbejde og facilitering. Dette udfoldes i kapitel 8.

Dagplejelederne og dagplejepædagogernes oplevelser af workshops og den centrale tilrettelæggelse af projektet var generelt positive. De fremsatte dog gentagne gange et ønske om at være 'mere på forkant', så de inden opstarten af et nyt modul fik adgang til indholdet før dagplejerne. Dagplejepædagogerne gjorde også opmærksom på, at det var udfordrende for dem at facilitere dagplejernes brug af redskaberne i platformen, når dagplejernes aktivitet i platformen ikke var synlig for dem. Hvor denne afkobling var bevidst fra projektets side og tænkt som en måde at beskytte dagplejerne for følelsen af overvågning og kontrol, blev det oplevet af dagplejepædagogerne som en alvorlig forhindring i deres muligheder for at følge med i dagplejernes aktivitet. Der blev derfor foretaget nogle justeringer fra projektets side, så dagplejepædagogerne fik adgang til dagplejernes ugeplaner men ikke deres evalueringer af deres eget arbejde.

Det kvalitative materiale belyser også, at også dagplejelederne og dagplejepædagogerne gennem PKD fik muligheder for praksislæring. Navnlig fordi de fik praksiserfaringer med at strukturere og facilitere refleksionsprocesser og dagplejernes læreprocesser i et længeværende praksisbaseret kompetenceudviklingsforløb. Dette udfoldes nærmere i kapitel 8.

6.6 ANVENDELSE AF LÆRINGSPLATFOM OG RESURSER

Implementeringen af PKD blev understøttet af en digital læringsplatform med viden om det faglige indhold og digitale redskaber til planlægning, evaluering og refleksion over arbejdet med PKD. Til

hvert modul var der en oversigt over den overordnede struktur, mål og materialer samt en række arbejdsforslag til, hvordan dagplejerne kunne gribe det an. Arbejdsforslagene var dog netop forslag, som de kunne plukke i og lade sig inspirere af i stedet for at følge slavisk, og de var generelt åbne i forhold til, hvad dagplejerne inden for den overordnede ramme ville have særligt fokus på. Formålet med dette var, at PKD-arbejdet kunne tilpasses lokale muligheder, interesser og behov hos børn, dagplejere og dagplejegrupper.

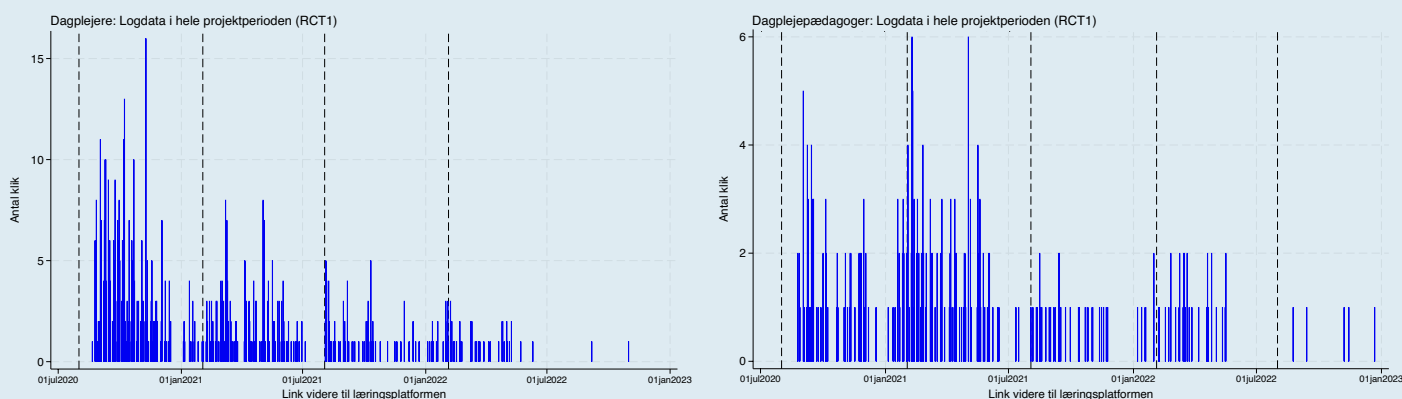
Det kvalitative studie viser, at læringsplatformens materialer om det faglige indhold var værdsat af deltagerne og blev oplevet som tydeligt, meningsfuldt og brugbart i dagplejernes praksis. Til gengæld var de digitale redskaber ikke populære hos dagplejerne, og på tværs af kommunerne blev de med få undtagelser ikke brugt i stort omfang.

På workshops med de pædagogiske ledere blev projektets forventninger til omfanget af dagplejernes engagement med de digitale redskaber problematiseret gentagne gange som værende for ambitiøse. Dagplejernes tilbageholdenhed med at udføre og vise skriftligt arbejde var en af forklaringsmodellerne. Udfordringer forbundet med dagplejernes navigering på den digitale læringsplatform blev også nævnt som en væsentlig forhindring.

Den digitale platform var intenderet som dagplejernes adgang til PKD-materialer med viden om det faglige indhold. Men onlineadgang blev hurtigt overflødig; i alle kommunerne valgte pædagerne straks at uddele papirkopier for at tilskynde dagplejernes engagement – en handling, som samtidig gjorde dagplejernes behov for at engagere sig og navigere i platformen og resurserne mindre. Det giver indblik i en øjeblikkelig og generel prioritering af at tilskynde til engagement med PKD-materialerne frem for at opfordre dagplejerne til at navigere i og anvende den digitale læringsplatform som kilde.

Dette underbygges også af logdata. Eksempelvis viser figur 6.1, hvor mange dagplejere og dagplejepædagoger i RCT 1, der i perioden kikkede ind på PKD-læringsplatformen, som er den del af

Figur 6.1: Logdata over klik på PKD-læringsplatformen.



Dagplejere fra de kommuner i RCT 1, der gennemførte hele forløbet.

Dagplejepædagoger fra de kommuner i RCT 1, der gennemførte hele forløbet.

it-plattformen, hvor videoer og digitale PKD-hæfter og PKD-legeaktiviteter ligger. Det er tydeligt, at aktiviteten er størst ved opstarten og i 1. modul og gradvist aftager over perioden. Dagplejepædagogerne er dog over hele perioden mere aktive på læringsplatformen end dagplejerne.

En gennemgående tematik i det kvalitative studie var, at deltagerne efterlyste mere faste og specificerede forventninger til dagplejernes konkrete arbejde med materialer, platform og arbejdsforslag på hvert modul. Dagplejepædagogerne oplevede, at de løse rammer for facilitering af praksislæring var svære at navigere i både for dem og dagplejerne. Andre deltagere gav dog udtryk for, at de løse rammer og det, at dagplejerne og dagplejepædagogerne fik adgang til materialet på de forskellige moduler på samme tid, var et vilkår og et vigtigt aspekt af projektet. Dette fordi dagplejepædagogerne netop ikke skulle være eksperter men lære samtidigt med dagplejerne og dermed deltage i mere fælles og demokratiske læreprocesser præget af lokale meningsdannelsesprocesser frem for eksterne krav fra projektet.

6.7 VIDEO OG LÆREPROCESSE

I implementeringen af PKD blev videoanalysen introduceret på modul 3 for at give dagplejerne et konkret redskab til at gå tæt på samspillet i udvalgte situationer og beskrive og analysere voksen-barn-interaktioner og anvendelsen af PKD-elementer. Dette skulle samtidig give dagplejerne et afsæt til at udvikle ideer til det videre PKD-arbejde med det enkelte dagplejebarn og børnegruppen.

"Det her video-analyse har gjort en forskel. Det er blevet så visuelt for dem, at vi sammen kan sætte os ned. Og de har fået nogle ahaoplevelser, som de kan sige: "Gud, er det det, det går ud på! Der sker jo faktisk noget, når jeg går i samspil med mit barn på denne her måde." (Dagplejepædagog, kommune G)

På workshops rapporterede dagplejepædagoger og ledere om, at videoanalyse var blevet et værdifuldt, vigtigt og populært element på dagplejegruppemøderne. Selvom det blev beskrevet som en grænseoverskridende oplevelse for mange, værdsatte dagplejerne generelt arbejdet med videoanalyse, som tilbød en objektivisering af deres arbejde og et nyt blik på deres interaktioner med børnene. Arbejdet med videoanalyse var dermed med til at etablere en analytisk distance, som tilskyndede til individuel og kollektiv refleksion og til at se muligheder for og meningen i praksisforandringer. I kapitel 8 udfoldes, hvordan arbejdet med videoanalyse udviklede sig forskelligt i grupperne fra de udvalgte kommuner. I gruppen fra kommune E var videoanalyse med til at fokusere kollektive undersøgelser i situerede arbejdspraksisser. En eksplorativ tilgang til voksen-barn-interaktioner og deres implikationer førte her til kollektiv refleksion og feedback fra kolleger, hvilket førte til ændringer i dagplejernes handlingsmønstre med henblik på at styrke børnenes trivsels- og udviklingsmuligheder. I kommune G manifesterede det sig primært som en mulighed for at undersøge børnenes udvikling og udbytte af aktiviteter. Fokus i videoanalysen blev dermed ikke voksen-barn-interaktioner, og dagplejernes egen ageren i praksis og i optagelsen forblev sekundært i analysen.

6.8 OPLEVET UDBYTTE OG BÆREDYGTIGHED

I implementeringen af PKD var der på fjerde og sidste modul på workshops med de pædagogiske ledere særligt fokus på bæredygtighed. Formålet var at tage hul på refleksionerne over, hvad de havde fået ud af PKD, hvad de ønskede at fortsætte med, og hvordan de på den baggrund kunne arbejde videre efter projektafslutning med at skabe en bæredygtig udvikling af praksis baseret på PKD. Bæredygtighed blev her defineret som et fokus på at skabe en pædagogisk udvikling, der varer ved. En pædagogik, der bygger på indhold og metoder, som er solide nok til at bære også i fremtiden, og som kan drives frem, ved at deltagerne involveres og tager ansvar (Jensen & Walker, 2023, s. 26).

At der generelt er basis for en bæredygtig udvikling indikeres på det kvantitative plan af, at hele 65% af dagplejerne i indsatsgruppen svarer, at PKD i høj eller meget høj grad er blevet en del af deres hverdag. Lige så høj en procentdel svarer dog også, at de har måttet bruge ekstra tid på PKD, for eksempel om aftenen og når børnene sov, og 32% vurderer, at PKD er medvirkende til, at deres faktiske arbejdstid er steget. Overvejelser om fremtidig bæredygtighed afhænger således af, om dette er acceptabelt og står mål med udbyttet.

Opfattelserne af dette varierer, og på tværs af kommunerne var det på den sidste workshop med de pædagogiske ledere tydeligt, at der var stor forskel på, hvad de oplevede som det væsentligste udbytte, og i hvilket omfang de ønskede at arbejde systematisk videre med indhold og samarbejdsformer fra PKD. Denne spændvidde giver det etnografiske studie i de tre udvalgte kommuner et godt indtryk af.

6.8.1 KVALITATIVE INDSIGTER FRA KOMMUNE E

I kommune E tilskriver medlemmer af dagplejegruppen deltagelsen i PKD stor værdi med betydning for deres arbejde fremover. Særligt beskriver de en øget 'bevidsthed' i interaktionerne med børnene, og specifikt større opmærksomhed på sprogbrug i praksis samt de implikationer, det kan have for børnenes muligheder for deltagelse og dermed deres udviklingspotentialer. Dagplejerne synes, de mærker, at deres arbejde i PKD har en positiv indflydelse på dagplejebørnenes udvikling.

"Jeg er blevet selvsikker. Det er, at jeg har fået den her følelse af, at jeg kan faktisk godt."
(Dagplejer, kommune E)

Dagplejere, dagplejepædagoger og dagplejeleder beskriver, at denne bevidsthed og en reflekterende tilgang samt modeller og koncepter fra PKD fremadrettet skal være forankret i deres daglige praksis med børn.

"For to år siden holdt vi uformelle frokostmøder med dagplejerne en gang om måneden. Det er blevet til en refleksionsdialog hver 14. dag om videoanalyse – det er noget af en ændring!"
(Dagplejepædagog, kommune E)

Ud over en håndgribelig tilgang til dagplejernes arbejde med Den styrkede pædagogiske læreplan i praksis, peger pædagogiske ledere i kommune E specifikt på, at et væsentligt resultat af PKD er struktureringen af systematisk og kollektiv refleksion i både ledelses- og dagplejegruppemøder. Disse elementer bliver identificeret som aspekter, der selvstændigt skal videreføres og udfoldes i større skala efter afslutningen af PKD.

"Det største plus er det her faglige sprog, vi pludselig har sammen. Det har været det allerstørste. Nu har vi noget at bygge videre på. Det her med, at ja et fælles sprog. Nu skal vi lave et fundament, der bliver tykkere og tykkere sammen og vokser og vokser. Og der har PKD helt klart hjulpet os til at lave en struktur i processen. Og ja, kunne reflektere sammen. Få et fælles fagligt sprog." (Dagplejeleder, kommune E)

6.8.2 KVALITATIVE INDSIGTER FRA KOMMUNE G

De afsluttende kvalitative interviews med dagplejegruppen og ledelsesgruppen i kommune G, samt andet materiale, antyder dissonante opfattelser af projektet og særligt dagplejernes udbytte af at deltage. Dagplejelederen og dagplejepædagogerne gav udtryk for skuffelse over de tilbudte workshops, hvor de oplevede, at indholdet og timingen ikke dækkede deres behov. Oplevelsen var, at de på deres egne PKD-planlægningsmøder før workshoppen selv havde fundet frem til de samme eller

alternative løsningsmodeller, tilgange og tiltag, som blev præsenteret på workshops, som dermed blev oplevet som overflødige.

Dagplejerne fra gruppen selvrapporterer, at deltagelsen i projektet har haft store og positive indvirkninger på deres tilgang til arbejdet med børnene, og de mener, at arbejdet med PKD giver en mærkbar forbedring i børnenes udvikling. Oplevelsen af en 'ændret bevidsthed' om deres arbejde er et gennemgående tema i narrativerne, som dagplejerne mener vil være langvarig, specifikt med hensyn til hvordan man sikrer og forbedrer 1-1-interaktioner med børn.

"Jamen det er 100% det der med, at man bliver mindet om at gøre de 'rigtige' ting med børnene, og hvad formålet er. At det ikke bare er noget, jeg gør, men at man også nogle gange har tænkt, jamen hvorfor er det egentlig, at jeg gør det? Også når jeg ikke er pædagogisk uddannet. Alt det her skal man jo huske er nyt for mig jo. Så jeg lærer jo en masse ting ved det, ikke? Så på det plan kan man sige, det er et stort plus for sådan en som mig ikke bare at passe børn. Men også hvorfor det er godt at passe børn på en bestemt måde. Specielt med så små børn. Det synes jeg er godt. Det er et stort plus." (Dagplejer, kommune G)

Mens de pågældende dagplejeres dagplejepædagog anerkender, at der er sket en positiv udvikling i dagplejernes forståelse af interaktioner og kapacitet til at reflektere over deres praksis, er hun mere konservativ i sin vurdering af den overordnede betydning af PKD for dagplejernes hverdagspraksiser og varigheden af de eventuelle ændringer.

Observationer på ledelsesplanlægningsmøder viste, at de andre dagplejepædagoger i kommunen delte den forståelse. Her var der en udbredt opfattelse af, at dagplejernes arbejde med PKD ofte var overfladisk; pædagogerne fortalte, at fælles drøftelse og refleksioner på gruppemøder var præget af gentagelser, hvor dagplejerne var tilbøjelige til at trække på de samme eksempler og fokusområder på tværs af forskellige forløb og moduler. Derfor – selvom det anerkendes, at dagplejerne har vist forskelligt engagement i deres arbejde med projektet – havde ledelsesgruppen svært ved at se et længevarende udbytte af PKD i dagplejernes generelle praksis.

Mens dagplejerne rapporterede, at de ville anvende PKD-principperne aktivt i deres fremtidige arbejde, var ledelsesgruppen ikke overbevist og mente, at den langsigtede indflydelse af projektet ville være beskeden. Der er ikke konkrete planer om at udfolde PKD-elementer eller redskaber i større skala i kommunen efter afslutningen af projektet.

6.8.3 KVALITATIVE INDSIGTER FRA KOMMUNE J

På trods af en ihærdig og samordnet indsats for at understøtte PKD-processer gennem onlinemøder, telefonsamtaler, gruppe- og individuelle besøg med dagplejerne rapporterede dagplejepædagogerne om grundlæggende udfordringer med at udvikle de relationer og den kontakt, der var nødvendig for at understøtte grupperne og facilitere kollektive refleksionsprocesser.

Ikke desto mindre rapporterede pædagogerne om, at PKD-projektet og materialerne generelt blev godt modtaget af dagplejerne, og at det understøttede deres undersøgelser af interaktioner med børnene og førte til en generelt øget bevidsthed på dette område. Brug af videoanalyse var et væsentligt skridt i denne proces, da pædagogerne oplevede, at det var med til at synliggøre dagplejernes handlinger i interaktioner og gøre implikationer af dem til genstand for refleksion og diskussion. Mens graden af kollektiv refleksion i forbindelse med videoanalyse angiveligt varierede meget i grupperne, blev brugen af videoanalyse i 1-1-møder mellem pædagoger og dagplejere set som meget konstruktiv.

Dagplejepædagogernes erfaringer med projektet var meget positive. Mens logistiske udfordringer skabt i forbindelse med kommunens organisering af PKD – hovedsageligt på grund af det uhen-

sigtsmæssige ledelsesspænd – medførte vanskeligheder, blev projektets struktur og indhold samt de læreprocesser, der blev faciliteret herigennem, godt modtaget og værdsat. Det illustreres ved, at dagplejepædagogerne ved projektafslutning havde intentioner om at indarbejde elementer fra PKD i kommunens formelle tilsynsprocesser for at understøtte dagplejernes arbejde med Den styrkede pædagogiske læreplan og fremtidig løbende supervision af pædagogisk kvalitet i dagplejehjemmene.

6.9 DELKONKLUSION

PKD blev implementeret over en toårig periode. 11 kommuner var med fra starten, men 3 kommuner faldt fra undervejs. På det kvantitative niveau kan vi ud fra spørgeskemaundersøgelser kun påvise meget få forskelle i den pædagogiske praksis blandt indsatsgruppen og sammenligningsgruppen før og efter projektet, hvilket til dels kan skyldes, at det var meget forskelligt, hvordan og hvor meget kommunerne arbejdede med PKD og lykkedes med at understøtte dagplejernes arbejde med projektet. Dog svarer hele 60 procent af dagplejerne i indsatsgruppen, at de ved afslutningen af projektet oplevede, at PKD var blevet en del af deres hverdag (Bilagstabel A34).

Observationer af alle PKD-workshops gav indblik i dagplejeledernes og dagplejepædagogernes løbende erfaringer og refleksioner over arbejdet med PKD på tværs af kommunerne, hvor bestemte faktorer ses som vigtige i forhold til de læreprocesser, som blev muliggjort. Her er indvirkning af covid-19-pandemien væsentlig, hvor den intenderede fælles praksislæring blandt dagplejerne i legestuen var forhindret. Til gengæld blev den nødvendige digitale mødeform oplevet som gunstig for refleksionsprocesser på dagplejegruppemøderne, hvor diskussioner og refleksioner blev anderledes struktureret, og alternative deltagelsespositioner i grupperne blev tilgængelige.

PKD-projektets praksislæringstilgang samt materialer og indhold var populært hos deltagerne, som oplevede det som nyttigt og meningsfuldt. Arbejdet med materialerne understøttede overvejelser om hverdagspraksis og en bevidstgørelse af, hvordan og hvorfor dagplejerne gjorde, som de gjorde, samt muligheder for alternative tilgange. Til gengæld blev den digitale platform generelt oplevet som en barriere for læreprocesser, hvor deltagerne brug af resurserne oftest skete på trods af, og ikke på grund af det digitale format. Projektets forankring i den daglige praksis og muligheder for at arbejde med PKD i hverdagen viste sig også udfordrende for dagplejerne, særligt i starten. Navnlig fordi de syntes, det var vanskeligt at arbejde med 1-1-interaktioner, når man som dagplejer altid var en voksen med en lille børnegruppe. Men særligt tydeliggørelsen af, hvordan fokus på 1-1 voksen-barn-interaktioner kunne prioriteres og lykkes under dagplejens arbejdsbetingelser, viste sig at styrke dagplejernes engagement og interesse i netop det aspekt af projektet.

De etnografiske undersøgelser i udvalgte kommuner giver detaljeret indblik i, hvordan projektet implementeredes lokalt. Hvor dagplejerne fra kommune G selv mente, at deltagelsen i projektet havde været med til at udvikle deres praksis, var lederen og dagplejepædagogerne mindre positive. De mente, at dagplejernes arbejde med PKD ofte var overfladisk og præget af gentagelser på tværs af fokusområder og forløb. Derfor har kommunen ikke planer om at arbejde videre med elementer fra PKD. Ledelsen fra kommune E og J er positive overfor betydningen af deltagelsen i PKD for kvaliteten af dagplejernes arbejde og identificerer muligheder for at viderebringe og udbrede elementer af projektet til at understøtte fremtidige supervisionsprocesser og arbejde med Den styrkede pædagogiske læreplan og løbende supervision af pædagogisk kvalitet i dagplejehjemmene.



7. EFFEKTEVALUERING

Dette kapitel præsenterer de beregnede effektskøn af PKD på børnenes ordforråd, tidlige sprog, empati-indekset og indekset for selvregulering og samarbejde.

Børnenes kompetencer er målt ved, at alle dagplejere har udfyldt to spørgeskemaer om hvert barn: CDI Sprogvurdering og SEAM. Vi har samlet alle data og konstrueret fire udfaldsmål:

- CDI ordforråd
- CDI tidligt sprog
- SEAM indeks for empati
- SEAM indeks for selvregulering og samarbejde

Udfaldsmålene er standardiseret – dvs. omdannet til samme måleskala – således at de beregnede effekters størrelse kan sammenlignes på tværs af udfaldsmål (læs mere om måleredskaber og udfaldsmål i afsnit 5.1).

Generelt betegnes effektstørrelser under 0,05 SD 'små', effekter mellem 0,05 og 0,20 er 'mellem', og effekter over 0,20 er 'store' (Kraft, 2020; Rosholm et al., 2021). Effektstørrelserne kan også sammenlignes med effektstørrelser i andre studier, se for eksempel en kortlægning over indsatser i danske dagtilbud i Bleses, Laursen, Kristensen og Horn (2021).

Dette kapitel præsenterer først de gennemsnitlige effekter for alle børn, der har deltaget i PKD (afsnit 7.1), derefter tages der højde for medarbejderudskiftning og deltagerændringer igennem projektførløbet (afsnit 7.2), for børn med forskellige socioøkonomiske baggrunde (afsnit 7.3), og for børn, der ligger i bunden, midten eller toppen af børnemålingerne (afsnit 7.4). Endelig diskuteres effekterne i forhold til implementering og indsatsens indhold (afsnit 7.5) og effekter på dagplejernes pædagogiske praksis (afsnit 7.6). Afsnit 7.7 giver et kort resume af en omkostningsanalyse af PKD, og afsnit 7.8 sammenfatter effektevalueringen.

7.1 EFFEKTER PÅ BØRNS SPROG OG SOCIO-EMOTIONELLE KOMPETENCER

Der er ingen statistisk signifikante effekter for nogen af de fire udfaldsmål: ordforråd, tidligt sprog, empati og selvregulering og samarbejde (se tabel 7.1).

Tabel 7.1: Effekter på alle børn

	(1) CDI ordforråd	(2) CDI sprog	(3) SEAM Empati	(4) SEAM selvregulering og samarbejde
Effekt af PKD	0,0211	-0,0253	-0,0799	-0,0199
Standardfejl	(0,0446)	(0,0506)	(0,0774)	(0,0713)
Konfidensinterval	[-0,07 – 0,11]	[-0,12 – 0,07]	[-0,23 – 0,07]	[-0,16 – 0,12]
Antal børn	1.206	1.206	1.219	1.217
Antal dagplejegrupper	98	98	98	98
Forklaringsgrad (R ²)	0,609	0,496	0,133	0,120

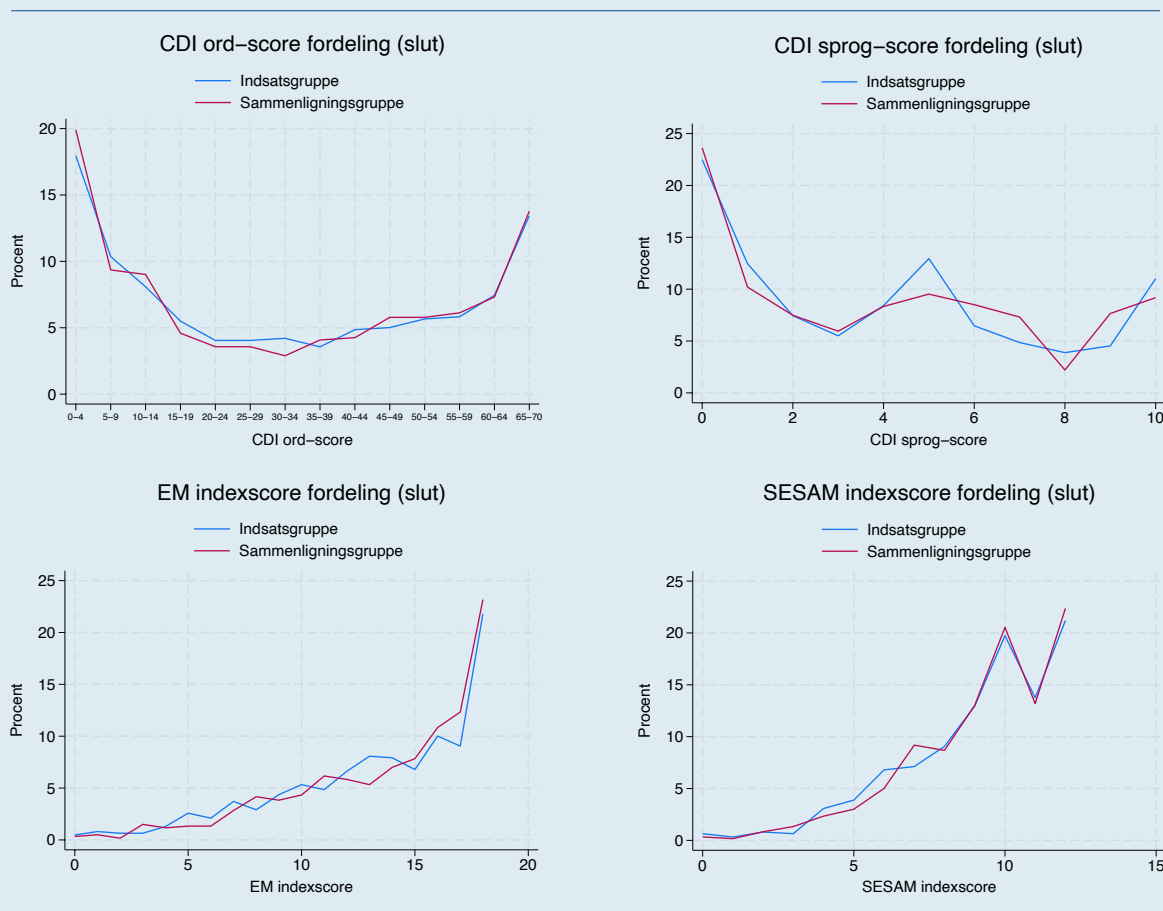
Vi har undersøgt forskellige modelspecifikationer og finder, at denne konklusion er robust på tværs af både udfaldsmål, modelspecifikationer og med kontrol for forskellige baggrundskarakteristika (jf. metodeafsnit 5.1.6).

Hvis man betragter de beregnede effektskøn i tabel 7.1., er parameterestimatet på ordforråd positivt, mens det er negativt for de tre andre udfaldsmål. Konfidensintervallet på alle fire udfaldsmål overlapper dog værdien nul og indeholder således både negative og positive værdier omkring nul. Konfidensintervaller viser, at effekten med 95% sandsynlighed ligger inden for dette interval. For nogle udfaldsmål illustrerer konfidensintervallet således også, at der er relativ stor usikkerhed forbundet med de beregnede effekter.⁶

Figur 7.1. viser, at der ikke er forskel på, hvordan børnene i henholdsvis indsatsgruppen (blå kurve) og sammenligningsgruppen (rød kurve) scorer på hver af de fire børnemålinger. De to kurver flugter hinanden over hele skalaen.

Datavisualiseringen i figur 7.1. viser også, at der er mange børn i begge grupper, der scorer lavt på både ordforråd og sprog. Årsagen til dette er, at stikprøven også indeholder de helt små børn, der er kommet ind i dagplejen i løbet af eller slutningen af projektløbet. Dog er børnene i stikprøven minimum 18 måneder, da det er aldersgrænsen for en sprogvurdering.

Figur 7.1: Datavisualisering af forskelle mellem indsats- og sammenligningsgruppe



⁶ Vi har lavet en analyse, hvor vi udelader kommune J, som er en meget stor del af stikprøven, og som jf. implementeringsanalysen adskiller sig ved at have et meget stort ledelsesspænd. Resultaterne i denne analyse ligner dem, vi opnår i hovedanalysen, som er vist i tabel 7.1. Effektskønnene er (standardfejl i parentes): CDI ordforråd 0,0199 (0,0627), CDI sprog: 0,0442 (0,0693), SEAM Empati: -0,0572 (0,0927), og SEAM selvregulering og samarbejde: 0,0071 (0,0874).

Figur 7.1 viser også, at der er relativt mange børn, der scorer højt på de to udfaldsmål fra SEAM-målingen. Når mange børn scorer så højt, kan det tyde på loftseffekter. Det betyder, at det er svært, uanset om indsatsen virkede eller ej, at løfte børnene yderligere (i hvert fald ifølge dette specifikke børnemålingsredskab). De høje mål kan også være udtryk for, at dagplejeren generelt vurderer alle sine børn meget positivt, eller at dagplejerne har vurderet børn, der egentlig er ældre end den fastsatte grænse for børnemålingen (enten fordi de stadig går hos hende, eller fordi hun har troet, at også tidligere deltagere skulle vurderes med spørgeskemaet).⁷

7.2 EFFEKTER PÅ ALLE BØRN, DER PÅ ET TIDSPUNKT HAR VÆRET I EN DAGPLEJE I INDSATSGRUPPEN

Dagplejere skifter dagplejegrupper, og småbørn skifter mellem dagplejere, og det er også sket i løbet af de to år, som projektet har kørt. I dette afsnit medtænker vi dette og udvider stikprøven til alle de børn, der på et tidspunkt har været indskrevet i en dagpleje, som har været i en dagplejegruppe i indsatsgruppen. Det vil sige alle børn, der på et tidspunkt har været i en dagpleje, hvor man arbejdede med PKD. Vi betinger således ikke på, at dagplejeren skal have været i indsatsgruppen fra start af (som tidligere analyser).

Når vi betragter denne børnegruppe, får vi effektskøn, der er meget tæt på dem, vi opnår i hovedanalysen, som er vist i tabel 7.1.

Tabel 7.2: Effekter på alle børn, der på et tidspunkt har været indmeldt i en dagpleje i indsatsgruppen

	(1) CDI ordforråd	(2) CDI sprog	(3) SEAM Empati	(4) SEAM selvregulering og samarbejde
Effekt af PKD	0,0186	-0,0212	-0,0785	-0,0152
Standardfejl	(0,0448)	(0,0508)	(0,0768)	(0,0705)
Konfidensinterval	[-0,07 – 0,11]	[-0,12 – 0,08]	[-0,23 – 0,07]	[-0,15 – 0,12]
Antal børn	1.206	1.206	1.219	1.217
Antal dagplejegrupper	98	98	98	98
Forklaringsgrad (R ²)	0,609	0,496	0,133	0,120

7 Vi har lavet en analyse, hvor vi udelader de børn, der var ældre end den fastsatte aldersgrænse for de børnemålinger, vi bruger (34 måneder for CDI, 35 måneder for SEAM). At ekskludere børn, der var ældre end 34 måneder, da CDI blev udført, og ældre end 35 måneder, da SEAM blev udført, reducerer samplet med omkring 100 (CDI) til 350 børn (SEAM). Resultaterne ligner dog meget dem, vi opnår i hovedanalysen vist i tabel 7.1.

7.3 ER EFFEKTERNE FORSKELLIGE FOR BØRN MED FORSKELLIG SOCIAL BAGGRUND?

Dette afsnit undersøger, om der er nogle børn, der har haft særlig gavn af PKD. Selvom der overordnet ikke er effekt af PKD for hele børnegruppen i projektet, kan der godt være effekter for udvalgte børnegrupper. I det danske VIDA-program blev der for eksempel påvist effekter på gruppen af børn med anden etnisk baggrund (jf. afsnit 3.2). Børn med anden etnisk baggrund end dansk undersøges også i dette afsnit.

Vi undersøger følgende udvalgte børnegrupper:

- Børn af ikke-vestlige indvandrere eller efterkommere
- Børn af mødre, der ikke har mere uddannelse end grundskolen
- Børn, hvis forældre er ledige eller står uden for arbejdsmarkedet
- Børn i udsatte positioner (markør fra Rayce et al. (2021))
- Børn af mødre med forskellige lønindkomsts niveauer

Børnegrupperne er udvalgt på baggrund af tidligere undersøgelser af baggrundsmarkører for børn, der oftere har svagere sproglige eller sociale kompetencer ved børnehave- og skolestart end børn generelt (Bleses et al., 2010; Bleses et al., 2016). Da de tre første grupper er relativt små, anvender vi også et sammensat mål for børn i udsatte positioner udviklet af Rayce et al. (2021)⁸, som indeholder flere børn og derfor kan øge den statistiske styrke bag effektberegningen (og sandsynligheden for at måle en effekt, såfremt der er effekt).

Tabel 7.3 viser de beregnede effektskøn for hver af de fire udfaldsmål: ordforråd, sprog, empati og selvregulering for hver af de fem udvalgte børnegrupper. Der er kun ét enkelt signifikant effektestimater: Der er en positiv effekt af PKD på ordforrådet hos børn af forældre, hvor begge er ledige eller står uden for arbejdsmarkedet (Tabel 7.3, panel C). Den totale marginale effekt er relativt stor og signifikant for disse børn (effekt = 0,49 SD og p-værdi = 0.002). Effektskønnene på sprog, empati og selvregulering er også positive (fra 0,06 til 0,22 SD), men ikke statistisk signifikante. Effektskønnene på tværs af mødres indkomtsniveauer (panel E) er alle positive, men insignifikante. Det kan tolkes, som om der er en svag tendens til, at jo højere indkomtsniveau børnenes mødre har, jo større effekt har PKD på børnenes ordforråd, sprog, empati og selvregulering. For de øvrige udvalgte børnegrupper er effektskønnene små og med skiftende fortegn omkring nul, hvilket gør, at det ikke er muligt at konkludere noget systematisk om, hvorvidt der er en effekt af PKD for børn fra familier med indvandrerbaggrund eller med lavere socioøkonomisk baggrund.

⁸ Det sammensatte mål indeholder alle børn, der opfylder mindst en af følgende: Moren er under 22 år ved barnets fødsel, forældrene bor ikke sammen ved barnets fødsel, moren har ikke mere uddannelse end grundskolen, og moren har været på kontanthjælp (eller lignende offentlig ydelse) inden for de seneste 1-3 år inden barnets fødsel.

Tabel 7.3: Effekten på børnemålinger, forskellige udvalgte sociale børnegrupper

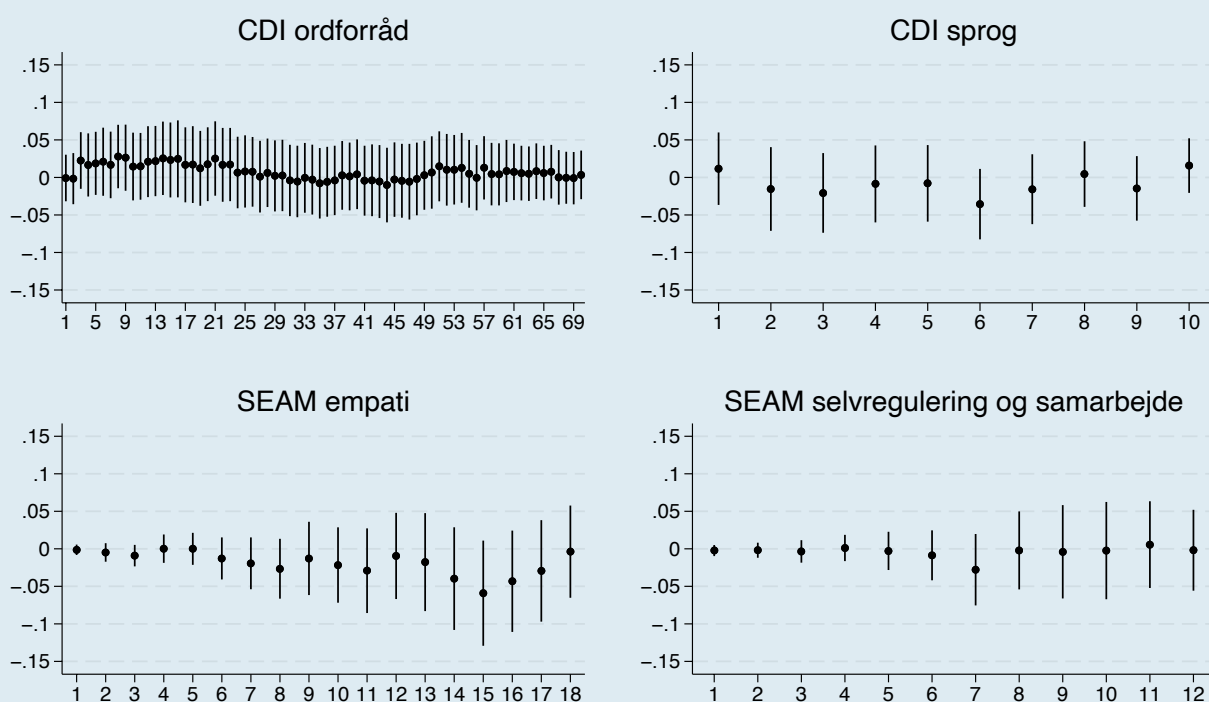
	(1) CDI ordforråd	(2) CDI sprog	(3) SEAM Empati	(4) SEAM selvregulering og samarbejde
Panel A: Ikke-vestlige indvandrere				
Effekt af PKD	0,0214	-0,0208	-0,0707	-0,0224
Standardfejl	(0,0443)	(0,0514)	(0,0744)	(0,0705)
Konfidensinterval	[-0,07 – 0,11]	[-0,12 – 0,08]	[-0,22 – 0,08]	[-0,16 – 0,12]
Effekt x Ikke-vestlig	-0,00967	-0,132	-0,271	0,0752
Standardfejl	(0,250)	(0,219)	(0,423)	(0,421)
Konfidensinterval	[-0,50 – 0,48]	[-0,56 – 0,30]	[-1,10 – 0,56]	[-0,75 – 0,90]
Antal børn i alt	1.206	1.206	1.219	1.217
Antal børn i målgruppen	42	42	42	42
Panel B: Mor har kun taget grundskolen				
Effekt af PKD	0,0245	-0,0229	-0,0762	-0,0268
Standardfejl	(0,0486)	(0,0518)	(0,0816)	(0,0749)
Konfidensinterval	[-0,07 – 0,12]	[-0,12 – 0,08]	[-0,24 – 0,08]	[-0,17 – 0,12]
Effekt x kun grundskole	-0,0692	-0,0961	-0,162	0,0132
Standardfejl	(0,143)	(0,141)	(0,213)	(0,221)
Konfidensinterval	[-0,35 – 0,21]	[-0,37 – 0,18]	[-0,58 – 0,26]	[-0,42 – 0,45]
Antal børn i alt	1.197	1.197	1.210	1.208
Antal børn i målgruppen	104	104	106	106
Panel C: Begge forældre er arbejdsløse eller uden for arbejdsstyrken				
Effekt af PKD	-0,00630	-0,0288	-0,0922	-0,0272
Standardfejl	(0,0462)	(0,0522)	(0,0785)	(0,0741)
Konfidensinterval	[-0,10 – 0,08]	[-0,13 – 0,07]	[-0,25 – 0,06]	[-0,17 – 0,12]
Effekt af forældre ikke i arbejde	0,492***	0,0697	0,215	0,122
Standardfejl	(0,154)	(0,163)	(0,258)	(0,269)
Konfidensinterval	[0,19 – 0,79]	[-0,25 – 0,39]	[-0,29 – 0,72]	[-0,41 – 0,65]
Antal børn i alt	1.206	1.206	1.219	1.217
Antal børn i målgruppen	71	71	73	73
Panel D: Børn i udsatte positioner				
Effekt af PKD	0,0158	0,000983	-0,0474	-0,0178
Standardfejl	(0,0511)	(0,0549)	(0,0863)	(0,0782)
Konfidensinterval	[-0,08 – 0,12]	[-0,11 – 0,11]	[-0,22 – 0,12]	[-0,17 – 0,14]
Effekt x Sårbart barn	0,0181	-0,150	-0,176	0,0175
Standardfejl	(0,103)	(0,0978)	(0,155)	(0,146)
Konfidensinterval	[-0,18 – 0,22]	[-0,34 – 0,04]	[-0,48 – 0,13]	[-0,27 – 0,30]
Antal børn i alt	1.167	1.167	1.180	1.178
Antal børn i målgruppen	260	260	262	262
Panel E: Mors løn				
Effekt af PKD	0,0218	-0,0213	-0,0777	-0,0164
Standardfejl	(0,0443)	(0,0508)	(0,0775)	(0,0714)
Konfidensinterval	[-0,07 – 0,11]	[-0,12 – 0,08]	[-0,23 – 0,07]	[-0,16 – 0,12]
Effekt x Mors løn	0,00916	0,0477	0,0257	0,0403
Standardfejl	(0,0473)	(0,0457)	(0,0569)	(0,0534)
Konfidensinterval	[-0,08 – 0,10]	[-0,04 – 0,14]	[-0,09 – 0,14]	[-0,06 – 0,14]
Antal børn i alt	1.206	1.206	1.219	1.217

Note: Hver kolonne svarer til en regressionsmodel. Tabellen viser kun effektestimatet, derudover er der kontrol-
leret for en konstant, kommune og et udvidet sæt af baggrundskontroller. I parentes er vist standardfejlen på
effektestimatet. Standardfejlen er korrigeret for klynger af dagplejegrupper (der er 98 dagplejegrupper i
alle regressioner). *** p < 0,01, ** p < 0,05, * p < 0,10.

7.4 ER DER EFFEKTER FOR BØRN, AFHÆNGIGT AF OM DE LIGGER I BUNDEN, MIDTEN ELLER TOPPEN AF BØRNEMÅLINGERNE?

Det er tidligere set, at målrettede indsatser (tiltænkt eller ikke tiltænkt) kan være særligt gavnlige til at løfte børn i for eksempel bunden, midten eller toppen af en fordeling. Figur 7.2 viser effekterne over fordelingen for hvert udfaldsmål. Effektestimatet (sort prik) skal fortolkes som forskellen mellem indsats- og sammenligningsgruppen i, hvor stor andel af børnene som scorer 1 eller højere, 2 eller højere, osv. op til max-scoren. Som det ses af figuren, er der ingen signifikante effekter: Alle sorte prikker ligger omkring nul, og deres konfidensintervaller (de lodrette sorte streger) overlapper alle værdien nul. Ser man på tværs af figuren, så overlapper stort set alle konfidensintervaller hinanden, hvilket indikerer, at der ikke er forskel på størrelsen af effektskønnene i bunden, midten eller toppen. Denne tendens ses for alle fire figurer, dvs. der er ingen tegn på særlige effekter på tværs af fordelingen på hverken ordforråd, sprog, empati eller selvregulering. Alle effektskøn ligger relativt tæt på nul, og ingen af dem er statistisk signifikante.

Figur 7.2: Effektskøn på tværs af bunden, midten og toppen af hvert udfaldsmål



Note: For hvert udfald viser figuren effektestimater og 95% konfidensintervaller fra en række lineære regressioner. Hver regression inkluderer de samme baggrundskontroller som tabel 7.1 Udfaldet er en binær variabel, der er lig med 1, hvis barnets score var lig med eller højere end det tal, der vises på x-aksen, og ellers 0. Dvs. regressionerne løber fra 1 til den maksimale score for udfaldet.

7.5 EFFEKTER, IMPLEMENTERING OG INDSATSENS LÆNGDE

I dette afsnit undersøger vi nogle mulige forklaringer på de manglende effekter af PKD. Vi ser på, om forhold i implementeringen og intensiteten (eller 'mængden') af indsats, som dagplejere og børn har modtaget og arbejdet med, kan forklare manglen på effekter eller ligefrem afsløre nogle sub-effekter, hvis der tages højde for disse forhold.

Afsnittet er struktureret som en række spørgsmål vedrørende implementeringen og betydningen for effekter. Spørgsmålene søges hovedsageligt besvaret empirisk, men der inddrages også indsigter fra kapitel 6 og 8, hvor relevant.

Er der effekter for de børn, der gik i dagplejen under hele projektperioden (2 år)?

Hovedanalysen indeholder alle børn, der har gået i dagplejen i løbet af den toårige projektperiode, og som der findes en slutmåling på. For denne samlede gruppe er der ikke observeret en signifikant effekt af PKD, men det kan dække over, at ikke alle børn har modtaget lige meget af indsatsen. Nogle børn har måske været i dagplejen i flere moduler, mens andre kun har været der det sidste modul. I dette afsnit undersøger vi, om der er effekter for de børn, som gik i dagplejen under hele projektperioden.

I hovedanalysen valgte vi at inkludere alle børn, uanset hvor længe de havde gået i dagplejen, ud fra en forventning om, at alle nuværende børn i dagplejen ville få gavn af det kompetenceudviklingsforløb, som dagplejeren havde været igennem. På den anden side kan man også argumentere for, at de børn, der har været der under hele forløbet, kan have fået mest gavn af dagplejernes arbejde med indsatsen.

Tabel 7.4 viser resultaterne, når vi alene ser på de børn, som var indskrevet i dagplejen fra projektstart (september 2020 for runde 1 og februar 2021 for runde 2 kommuner), og hvor der er gennemført en slutmåling. Som beskrevet tidligere, er denne børnegruppe væsentlig mindre (210-215 børn, afhængigt af hvilke af de fire udfaldsmål vi ser på), men der er dog et relativt stort antal dagplejegrupper (78-81).

Tabel 7.4: Effekter på alle børn, der har været indskrevet i dagplejen fra starten af projektføreløbet

	(1) CDI ordforråd	(2) CDI sprog	(3) SEAM Empati	(4) SEAM selvregulering og samarbejde
Effekt af PKD	0,0967	-0,128	-0,195	-0,202
Standardfejl	(0,143)	(0,149)	(0,149)	(0,133)
Konfidensinterval	[-0,18 – 0,38]	[-0,42 – 0,16]	[-0,49 – 0,1]	[-0,46 – 0,06]
Antal børn	210	210	215	214
Antal dagplejegrupper	78	78	81	80
Forklaringsgrad (R ²)	0,216	0,129	0,218	0,223

Note: Hver kolonne svarer til en regressionsmodel. Tabellen viser kun effekttestimatet, derudover er der kontrolleret for en konstant, kommune og et udvidet sæt af baggrundskontroller. I parentes er vist standardfejlen på effekttestimatet. Standardfejlen er korrigeret for klynger i dagplejegrupper. *** p < 0,01, ** p < 0,05, * p < 0,10.

Tabellen viser, at effektskønnene generelt er større end dem for vores hovedanalyse, der inkluderer alle børn, der har gået i dagplejen. Men ingen af effektskønnene er signifikante, og fortegnene på effektskønnene er heller ikke konsistente (positivt effektskøn på ordforråd, men negative effektskøn på sprog, empati og selvregulering).

Er der forskel på effekter på ordforråd og effekter på tidligt sprog og SEAM-målene?

Hvis vi ser på tværs af de rapporterede effektskøn (Tabel 7.1-7.4), og ser bort fra den statistiske signifikans, er mønsteret på effektskønnenes fortegn konsistente på tværs af de børnegrupper og analyser, der er undersøgt: Der er positivt effektskøn på ordforråd, men negative på de tre andre udfaldsmål. Og effektskønnene er større, når man alene ser på de børn, der har deltaget gennem hele den toårige projektperiode (Tabel 7.4). Det kunne indikere en tendens til, at indsatsen er på vej til at løfte børnenes ordforråd sammenlignet med sammenligningsgruppen, men at en styrkelse af dette fokusområde (jf. PKD's kerneelement 'Prioritering af Sprog, et ud af fire kerneelementer) kan have mindsket fokus på de øvrige, eller at man i hvert fald endnu ikke er 'nået til' forankringen af tre andre fokusområder.

Kerneelementet 'Prioritering af Sprog' er netop også det fundamentale element teoretisk set (jf. afsnit 4.1.1), det introduceres først, og dagplejens fokus på dette fremhæves både i implementeringsanalysen og det etnografiske studie. Det etnografiske studie finder en øget sproglig opmærksomhed, for eksempel at der sættes flere sproglige detaljer på i hverdagsrutinerne, og til dels en ændret læsepraksis med børnene, jf. Kommunikativ læsning.

En yderligere mulig forklaring på det mønster, effektskønnene viser, er, at dagplejerne i indsatsgruppen laver en mere retvisende vurdering af børnenes kompetencer end dagplejerne i sammenligningsgruppen. Det kan forklares med, at dagplejerne gennem PKD-forløbet har brugt mere tid i interaktionen med det enkelte barn. Det kan betyde, at børnene i indsatsgruppen generelt får en lavere score, særligt når de vurderes med måleredskaber, der er mindre konkrete og beror mere på dagplejerens vurdering.⁹ Empirisk observerer vi dette mønster allerede i midtvejsmålingen, som er foretaget i slutningen af modul 2, hvor de er begyndt at arbejde med det enkelte barn. Samme mønster, med negative effektskøn på mindre konkrete og positive effektskøn på mere konkrete udfaldsmål, er også set i andre studier i dagtilbud, for eksempel Dietrichson m.fl. (2021).

I hvilken grad blev indsatsen implementeret?

En simpel, mulig forklaring på de manglende effekter er, at indsatsen ikke blev implementeret i en sådan grad, at dagplejerne arbejdede med denne i deres praksis. Fra spørgeskemaundersøgelse blandt dagplejerne og dagplejepædagogerne ved vi dog, at der blev arbejdet med implementeringen af PKD, da de svarer, at de har brugt en væsentlig del af deres arbejdstid på PKD. Og endnu mere væsentligt, omkring 60% af dagplejerne i indsatsgruppen svarer bekræftende på, at 'PKD er blevet en integreret del af min hverdag'. Det er således et flertal af dagplejerne, der selv mener at have arbejdet med indsatsen i deres praksis. Der er på den anden side 40%, der i mindre grad, eller slet ikke, oplever, at PKD er blevet en integreret del af deres hverdag, og der er således udtryk for en del variation mellem dagplejerne (Bilag A, Bilagstabel A34). Jf. at implementeringen og arbejdet med PKD sker i tre kontekster, er der flere led, hvor arbejdet med PKD skal lykkes, før den forventede effekt opnås. Det kan forklare, at dagplejepædagogerne kan opleve at bruge meget tid på PKD, skønt de ikke rapporterer et stort tidsforbrug blandt deres dagplejere. Af de 23 dagplejepædagoger, der har besvaret slut-spørgeskemaet sendt til dem, angiver 14, at de i nogen eller høj grad oplever, at PKD er blevet en integreret del af dagplejernes hverdag, mens 9 svarer i lav grad eller 'slet ikke' på samme spørgsmål (Bilag B, bilagstabel B14).

⁹ CDI ordforråd er baseret på det mest konkrete af vores fire måleredskaber, da ordforråd bestemmes på baggrund af en liste med ord, hvor dagplejeren afkrydser, om barnet har sagt ordet eller ej. De tre andre udfaldsmål er derimod baseret på dagplejerens vurdering af, i hvor høj grad barnet kan eller gør forskellige ting. For eksempel: Forstår barnet, hvis du spørger efter noget, der ikke er til stede?

Både dagplejere i indsats- og sammenligningsgruppen giver udtryk for, at deres arbejdstid er steget i løbet af de seneste to år. Men dagplejerne i indsatsgruppen er 54 procentpoint mere tilbøjelige til at svare, at PKD har været medvirkende årsag til, at deres arbejdstid er steget (Bilagstabel A35).¹⁰ Omkring 65% af dagplejerne i indsatsgruppen svarer også bekræftende på, at de har brugt ekstra tid på PKD (for eksempel mens børnene sover lur eller om aftenen). Det indikerer, at deltagelse i PKD har påvirket, hvordan dagplejerne anvender deres arbejdstid, og at der har været anvendt en del tid på implementering af indsatsen i de forskellige kontekster. Mangel på signifikante effekter på børnene vurderes derfor ikke at skyldes, at dagplejerne gennemsnitligt set ikke har arbejdet med PKD. Tilbage står derfor spørgsmålet om, hvorvidt arbejdet med implementeringen og indsatsens indhold har påvirket dagplejernes praksis og interaktion med børnene.

Er indsatsens indhold relevant for deltagerne?

Indsigter fra kapitel 6 og 8 kan pege på, at der blandt de deltagende kommuner var forskellig opfattelse af, hvorvidt indsatsen på den ene side allerede var kendt stof og på den anden side indeholdt for mange forventninger til, hvad dagplejerne skulle kunne. Dette både i forhold til den tid, de har til rådighed til 1-til-1-interaktioner med en børneflokk på 3-4 børn, og deres faglige kompetencer, herunder digitale kompetencer.

Vi kan til dels undersøge dette empirisk med spørgeskemaundersøgelsen indsamlet blandt dagplejerne og dagplejepædagogerne.

19 af de 23 dagplejepædagoger, der svarede på slut-spørgeskemaet udsendt til denne gruppe, angiver, at de overordnet set er tilfredse eller meget tilfredse med at deltage i PKD (Bilag B, Bilagstabel B12). Men spørger vi mere specifikt til deres oplevede udbytte af PKD, er der flere nuancer i dagplejepædagogernes oplevede udbytte. Omkring halvdelen af de 23 dagplejepædagoger svarede, at de kun i lav eller meget lav grad selv havde fået viden, der ville støtte udviklingen af positive barn-dagplejer-interaktioner (13 respondenter) eller redskaber, der ville hjælpe dem med at lette dagplejernes og dagplejegruppernes læring (9 respondenter). Tolv vurderede, at indsatsen kun i lav eller meget lav grad havde styrket dagplejegruppernes refleksion og samarbejde, og 10 svarede tilsvarende på et spørgsmål om, hvorvidt dagplejerne fik viden, der kunne bruges i praksis fra indsatsen (Bilagstabel B13). Dagplejepædagogerne er således omtrent ligeligt fordelt i forhold til, om de oplevede et relativt højt eller lavt udbytte af PKD.

Dagplejerundersøgelsens svar indeholder yderligere tegn på, at man i nogle grupper allerede arbejdede med de elementer, som indsatsen betoner som vigtige. Især antyder flere af svarene på spørgsmålene om dagplejernes pædagogiske praksis, at der er lofteffekter. Det vil sige, at mange dagplejere angiver en høj grad af god praksis allerede inden indsatsens start, hvilket gør det svært for indsatsen at forbedre den i nogen væsentlig grad. Det gælder særligt spørgsmålene om, hvor ofte dagplejerne arbejder med sproget (ca. 90% svarer en eller flere gange om dagen), hvor ofte dagplejeren forklarer børnene, hvad der sker i omsorgsrutinerne (ca. 94% svarer en eller flere gange om dagen), og hvor ofte dagplejeren opfordrer børnene til at øve færdigheder i omsorgsrutinerne (ca. 92% svarer en eller flere gange om dagen). Se Bilag A, Bilagstabel A23-A33 for fuldstændige svarfrekvenser. Kvaliteten af disse aktiviteter, som er omdrejningspunktet i PKD, kan dog ikke fanges fuldt ud med spørgeskemaer, og noget tyder på, at kvaliteten kan øges også blandt dem, der i udgangspunktet mener 'det gør vi allerede', jf. kapitel 8. Dog ser vi ikke et muligt kvalitetsløft i disse aktiviteter afspejlet i effekter på børnenes sprog og socio-emotionelle kompetencer (jf. afsnit 7.1).

¹⁰ Dagplejere i sammenligningsgruppen skal også udfylde spørgeskemaer og børnemålinger og kan derfor også opleve en øget arbejdstid og/eller ændring i opgavefordeling.

Hvad lavede sammenligningsgruppen?

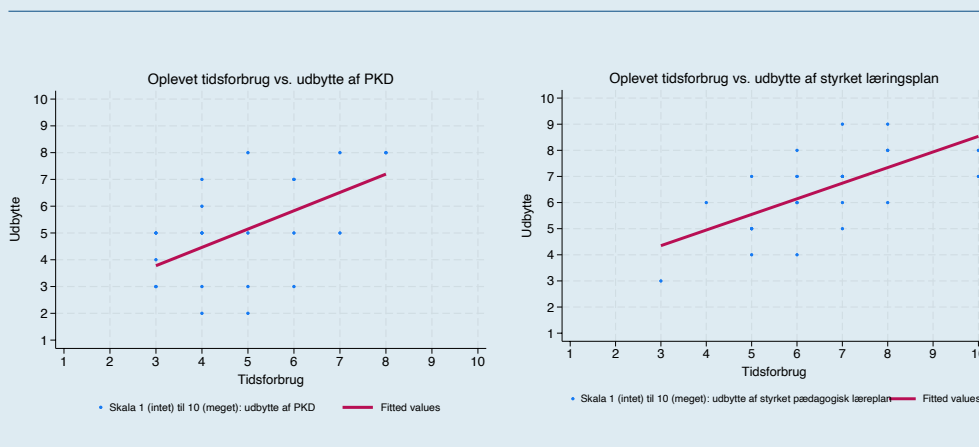
Lodtrækningsforsøgets præmis er at sammenligne indsatsgruppen med en gruppe af sammenlignelige dagplejegrupper, der laver 'practice as usual'. Som der er redegjort for tidligere, blev Den styrkede pædagogiske læreplan implementeret op til PKD-projektet. Det betyder, at sammenligningsgruppen også arbejder med kvalitetsudvikling. Der sammenlignes således to grupper af dagplejere, der begge arbejder med at udvikle kvaliteten i deres praksis, hvilket reducerer sandsynligheden for, at man kan påvise en effekt af PKD, såfremt den anden gruppes arbejde med Den styrkede læreplan løfter børnene lige så meget.

Endvidere kan en dagplejepædagog supervisere både indsats- og sammenligningsgrupper. Det stiller høje krav til, at dagplejepædagogen kan adskille, hvad der arbejdes med i de to grupper. Spørgeskemaundersøgelsen bekræfter dog, at dette ikke er en bekymring, da samtlige dagplejepædagoger, der har besvaret slutmålingen (23), svarer 'nej' til spørgsmålet: Var det svært at holde styr på, hvem der skulle arbejde med PKD-forløbet, og hvem der ikke skulle?

I spørgeskemaundersøgelsen til dagplejepædagogerne har vi kortlagt deres arbejde med Den styrkede pædagogiske læreplan for at vurdere ovenstående. Dagplejepædagogerne angiver at have brugt væsentlige ressourcer på PKD-forløbet så vel som på arbejdet med Den styrkede pædagogiske læreplan, og for begge indsatser ses der en del variation i dagplejernes oplevede udbytte. Dog er det interessant, at vi i dagplejepædagogernes svar, både for PKD og Den styrkede pædagogiske læreplan, ser en positiv sammenhæng mellem det oplevede tidsforbrug og det oplevede udbytte.

Figuren viser, at der er en positiv korrelation mellem, hvor lang tid dagplejepædagogerne oplever at have brugt på henholdsvis PKD og Den styrkede pædagogiske læreplan og deres oplevede udbytte.

Figur 7.3: Dagplejepædagogernes vurdering af tidsforbrug vs. udbytte af PKD og styrket pædagogisk læreplan



Note: For oplevet tidsforbrug vs. udbytte af PKD: Tidsforbrug er målt med spørgsmål Q25 "På en skala fra 1 til 10: Hvor meget tid har I brugt på deltagelse i PKD?" og udbytte er målt med spørgsmål Q24 "På en skala fra 1 til 10: Hvor meget udbytte har I fået ud af deltagelsen i PKD?"

Note: For oplevet tidsforbrug vs. udbytte af styrket læreplan: Tidsforbrug er målt med spørgsmål Q56 "På en skala fra 1 til 10: Hvor meget tid har I brugt på Den styrkede pædagogiske læreplan?" og udbytte er målt med spørgsmål "Q55. På en skala fra 1 til 10: Hvor meget udbytte har I fået ud af Den styrkede pædagogiske læreplan?"

Kilde: Spørgeskema til dagplejepædagoger. 23 respondenter til Q24 og Q25 (om PKD) og 28 respondenter til Q55 og Q56 (om styrket læreplan).

Dagplejepædagogerne vurderer generelt at have brugt længere tid på Den styrkede pædagogiske læreplan end på PKD – for Den pædagogiske læreplan er der kun 7 ud af 28 (25%), der scorer 5 eller lavere på tid, mens det tilsvarende tal for PKD er 15 ud af 23 (65%). Denne forskel findes også, når der ses på oplevet udbytte – for Den pædagogiske læreplan er der 7 af 28 (25%), der scorer 5 eller lavere, mens der for PKD er 15 af 23 (65%). Altså vurderer dagplejepædagogerne både at have brugt mere tid på og fået større udbytte af Den pædagogiske læreplan end PKD. Noget af dette kan forklares med, at de har arbejdet med Den styrkede pædagogiske læreplan i både indsats- og sammenligningsgrupperne og som en del af PKD.

7.6 EFFEKTER PÅ DAGPLEJERNES PRAKSIS

I dette afsnit undersøger vi, om PKD-forløbet har ændret på, hvordan dagplejerne svarer på en række spørgsmål og udsagn om deres pædagogiske praksis. Der er spørgsmål, som direkte henviser til de pædagogiske praksisser baseret på Abecedarian-tilgangen, som de løbende introduceres til på modul 1, og som de arbejder med i modul 1-4 i det toårige kompetence- og praksisudviklingsforløb (se næste afsnit).

Alle dagplejere (både indsats- og sammenligningsgruppe) har modtaget det samme spørgeskema tre gange: inden projektstart, ultimo modul 2 og ultimo modul 4. Hvis der ikke kan observeres ændringer i, hvordan dagplejerne svarer på spørgsmålene om deres pædagogiske praksis fra før til efter, kan det være en indikation på, at dagplejerne ikke har taget indholdet til sig og/eller ændret praksis. Det kan være en mulig forklaring på, at der ikke kan påvises effekter på børnenes udfaldsmål. Det skal her bemærkes, at vi ikke vil kunne observere en ændring hos dagplejere, der allerede svarer i tråd med PKD's indhold og praksis inden projektstart. Vi kan heller ikke observere, om de gør i praksis, som de angiver i deres besvarelser (det etnografiske studie i kapitel 8 bidrager til at undersøge dette). Vi vil derfor kun kunne observere, hvis der er en systematisk ændring i dagplejernes svar fra før- til slutmålingen – og hvis denne ændring kun ses hos dagplejerne i indsatsgruppen, vil vi tilskrive den som en effekt af deltagelse i PKD-forløbet.

Vi redegør her for de overordnede resultater af analysen, mens det fulde sæt af figurer, resultattabeller og spørgeskemaspørgsmål kan findes i Bilagsrapport A og B. Analysen er baseret på besvarelse fra de dagplejere, der har besvaret begge spørgeskemaer (for at kunne følge, om der er sket en ændring), hvilket er omkring 280-290 dagplejere for de fleste spørgsmål. Dagplejere fra alle 97 dagplejegrupper er repræsenteret.

7.6.1 MÅLING AF DAGPLEJERNES PRAKSIS OG DE FIRE KERNEELEMENTER

Alle dagplejere, både i indsats- og sammenligningsgruppen, er stillet det samme sæt af spørgsmål (og udsagn) om deres baggrund og pædagogiske praksis.

Abecedarian-tilgangen har fokus på fire kerneelementer: Prioritering af sprog, Kommunikativ Læring, Læring i Omsorg og Læring i Leg. Herunder er der konkrete forslag til pædagogiske praksisser og læringsaktiviteter for hver af de fire kerneelementer. I den amerikanske version er det udformet og opstillet som en tjek- og huskeliste for det pædagogiske personale. Tjeklisten blev også afprøvet i den danske pilot og anvendt bl.a. til at vurdere implementering (jf. afsnit 3.3), men introduceres ikke på denne måde i PKD. I PKD er tjeklisten i stedet omformet til refleksionsspørgsmål, der kaldes "Spørg dig selv". Disse refleksionsspørgsmål præsenteres afslutningsvis i hvert PKD-hæfte om hvert af kerneelementerne.¹¹

¹¹ De fire lister med refleksionsspørgsmål blev også lavet digitale under navnet "tjeklister" og introduceret allerede på modul 2.

For at måle, i hvilket omfang dagplejerne udfører de foreslåede aktiviteter og praksisser, og om det ændres over projektperioden, har vi søgt inspiration i disse lister. Vi anvender et udvalgt sæt af spørgsmål fra den oprindelige danske tjekliste, 2-4 for hvert kerneelement (se de 11 spørgsmål i tabellen nedenfor). Udsagn direkte relateret til PKD-materialer er 'maskerede', så sammenligningsgruppen også kan svare meningsfuldt på, om de udfører den pågældende Abecedarian-inspirerede aktivitet, og så det ikke er for åbenlyst for dagplejerne i indsatsgruppen, hvad det 'korrekte svar' er.

Kerneelementerne og de dertilhørende spørgsmål/udsagn kan ses af oversigten nedenfor. En korrelationsmatrice mellem spørgsmålene viser, at spørgsmålene under samme kerneelement parvist korrelerer relativt højt (mellem 0,40-0,55 for de fleste) (se Bilagstabel B11). Det bekræfter, at de udsagn, der hører under hvert kerneelement, teoretisk set også hører under det empirisk, og at de måler noget af det samme. Vi finder det derfor relevant at anvende spørgsmålene til en analyse af, om dagplejerne ændrer praksis. Svarene på disse spørgsmål tager vi som udtryk for, at de har styrket deres praksis og dennes kvalitet som følge af PKD-projektet (se næste afsnit).

Dagplejernes gennemsnitlige besvarelser, samt mindste og maksimale værdi, der er svaret på et givent spørgsmål, er afrapporteret i tabel 7.6. Hvert spørgsmål måles på en skala fra 1 til 5, hvor 1 er 'aldrig', 2 er 'af og til', 3 er 'nogle gange om ugen', 4 er 'en gang om dagen' og 5 er 'flere gange om dagen'. Tabellen viser, at dagplejerne vurderer deres egen kvalitet meget højt, i og med at deres gennemsnitlige besvarelse ligger omkring 4-5 på samtlige spørgsmål. Som vi har diskuteret i tidligere afsnit, er dette højt, og da det allerede er tilfældet på førmålingen, er det svært at måle en ændring over tid, jf. loftseffekter.

Kerneelement	Spørgsmål
Prioritering af Sprog	Hvor ofte arbejder I med sproget? Hvor ofte viser børnene selv interesse for at arbejde med sprog?
Kommunikativ Læsning	Hvor ofte læser I bøger i din dagpleje? Hvor ofte laver du aktiviteter med børnene, der kræver fælles opmærksomhed om en bog?
Læring i Omsorg	Hvor ofte forklarer du børnene, hvad der sker i omsorgsrutinerne? (Fx under bleskift, spisning, sovetid, tøjskift og hentning/aflevering) Hvor ofte giver du børnene alderssvarende ansvar under omsorgsrutinerne? (Fx ved at lade barnet selv smøre mad) Hvor ofte opfordrer du børnene til at øve færdigheder i omsorgsrutinerne? (Fx samarbejde, lytte, tælle, genkende farver)
Læring i Leg	Hvor ofte arbejder du med ugeplaner med konkrete lærings-aktiviteter, der skal bruges med det enkelte barn? Hvor ofte bruger du lege-aktiviteter til at støtte det enkelte barns udvikling? Hvor ofte gentager du den samme lege-aktivitet, med det samme barn, mere end én gang om dagen? Hvor ofte arbejder du fokuseret på specifikke færdigheder hos det enkelte barn for at understøtte barnets udvikling i forhold til et bestemt behov?

Table 7.6: Dagplejernes besvarelse af spørgsmål om de fire kernelementer

	Sammenligning			Indsats		
	Gns.	min	max	Gns.	min	max
Førmåling						
Spørgsmål: <i>Tænk på en almindelig arbejdsuge i din dagpleje ...</i>						
Hvor ofte arbejder I med sproget?	4,6	2	5	4,5	1	5
Hvor ofte viser børnene selv interesse for at arbejde med sprog?	4,1	1	5	4,2	1	5
Hvor ofte læser I bøger i din dagpleje?	3,9	2	5	3,9	2	5
Hvor ofte laver du aktiviteter med børnene, der kræver fælles opmærksomhed om en bog?	3,3	1	5	3,4	1	5
Hvor ofte forklarer du børnene, hvad der sker i omsorgsrutinerne? (Fx under bleskift, spisning, sovetid, tøjskift og hentning/aflevering)	4,8	2	5	4,7	2	5
Hvor ofte giver du børnene alderssvarende ansvar under omsorgsrutinerne? (Fx ved at lade barnet selv smøre mad)	4,1	1	5	4,0	1	5
Hvor ofte opfordrer du børnene til at øve færdigheder i omsorgsrutinerne? (Fx samarbejde, lytte, tælle, genkende farver)	4,7	2	5	4,6	2	5
Hvor ofte arbejder du med ugeplaner med konkrete lærings-aktiviteter, der skal bruges med det enkelte barn?	2,6	1	5	2,7	1	5
Slutmåling (ultimo modul 4)						
Spørgsmål: <i>Tænk på en almindelig arbejdsuge i din dagpleje ...</i>						
Hvor ofte arbejder I med sproget?	4,7	2	5	4,8	1	5
Hvor ofte viser børnene selv interesse for at arbejde med sprog?	4,2	1	5	4,2	1	5
Hvor ofte læser I bøger i din dagpleje?	3,9	2	5	3,9	2	5
Hvor ofte laver du aktiviteter med børnene, der kræver fælles opmærksomhed om en bog?	3,8	2	5	3,7	1	5
Hvor ofte forklarer du børnene, hvad der sker i omsorgsrutinerne? (Fx under bleskift, spisning, sovetid, tøjskift og hentning/aflevering)	4,8	1	5	4,8	2	5
Hvor ofte giver du børnene alderssvarende ansvar under omsorgsrutinerne? (Fx ved at lade barnet selv smøre mad)	4,0	1	5	4,1	1	5
Hvor ofte opfordrer du børnene til at øve færdigheder i omsorgsrutinerne? (Fx samarbejde, lytte, tælle, genkende farver)	4,7	1	5	4,6	1	5
Hvor ofte arbejder du med ugeplaner med konkrete læringsaktiviteter, der skal bruges med det enkelte barn?	2,7	1	5	2,9	1	5
Hvor ofte bruger du lege-aktiviteter til at støtte det enkelte barns udvikling?	4,0	2	5	4,0	2	5
Hvor ofte gentager du den samme lege-aktivitet, med det samme barn, mere end én gang om dagen?	3,4	1	5	3,5	1	5
Hvor ofte arbejder du fokuseret på specifikke færdigheder hos det enkelte barn for at understøtte barnets udvikling i forhold til et bestemt behov?	3,9	2	5	4,0	2	5

Note: Besvarelser fra 141-173 dagplejere afhængigt af spørgsmål. Svarkategorierne er kodet med værdi fra 1-5: aldrig (1), af og til (2), nogle gange om ugen (3), hver dag (4), flere gange om dagen (5). Se Bilagstabel B4 for test for signifikante forskelle mellem indsats- og sammenligningsgruppen.

7.6.2 EFFEKTER PÅ DAGPLEJERNES PRAKSIS

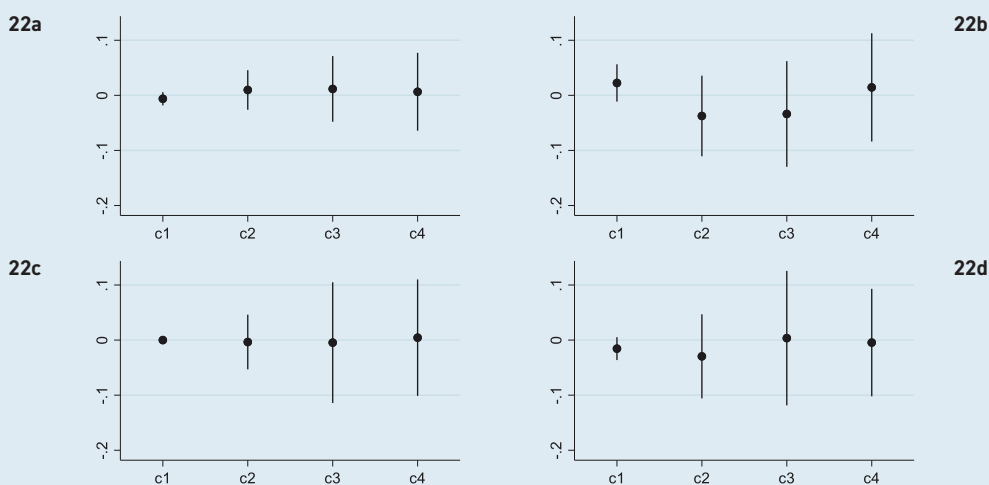
I dette afsnit tester vi, om der ses en ændring i dagplejernes praksis fra førmålingen til slutmålingen. Vi undersøger effekterne på dagplejernes praksis med regressionsmetoder, som tager højde for, at udfaldsvariablerne er kategorivariable, og inkluderer dagplejernes svar ved førmålingen som kontrolvariable (jf. afsnit 5.1.6).

Overordnet set er der få væsentlige og signifikante effekter på dagplejernes praksisser og udsagn om deres tilgang til børns læring og udvikling.¹² Der er nogle undtagelser til dette generelle mønster.

For det første er der signifikant færre i indsatsgruppen, som svarer, at det tager tid væk fra børnene at arbejde med pædagogiske redskaber (spm 9). Dette kan indikere, at dagplejerne i løbet af det toårige projektforløb har opbygget erfaring med indsatsens pædagogiske redskaber og nu ikke længere opfatter dem som 'tidsrøvere', men ser, hvordan de kan understøtte interaktionen med barnet.

For det andet er der signifikante effekter på tre af de 11 spørgsmål relateret til de fire kernelementer (se Figur 7.4-7.6). Der er signifikant færre i indsatsgruppen, som svarer 'aldrig' eller 'nogle gange' på, hvorvidt de arbejder med ugeplaner med konkrete lærings-aktiviteter, der skal bruges med det enkelte barn (spm 22h) og der er signifikant færre i indsatsgruppen, der svarer, at de 'aldrig' eller 'nogle gange om ugen' gentager den samme læringsaktivitet med det samme barn mere end en gang om dagen (spm 22j). Derudover er der signifikant færre i indsatsgruppen, som angiver, at de 'opfordrer børnene til at øve færdigheder i omsorgsrutinerne 'en gang om dagen' eller 'flere gange om dagen' (spm 22g). Disse tre spørgsmål er fra de 11 spørgsmål, der kommer direkte fra aktiviteter og praksisser i PKD-materialet (jf. forrige afsnit).

Figur 7.4: Aktiviteter under kernelementet 'Prioritering af Sprog' og 'Kommunikativ Læsning'.

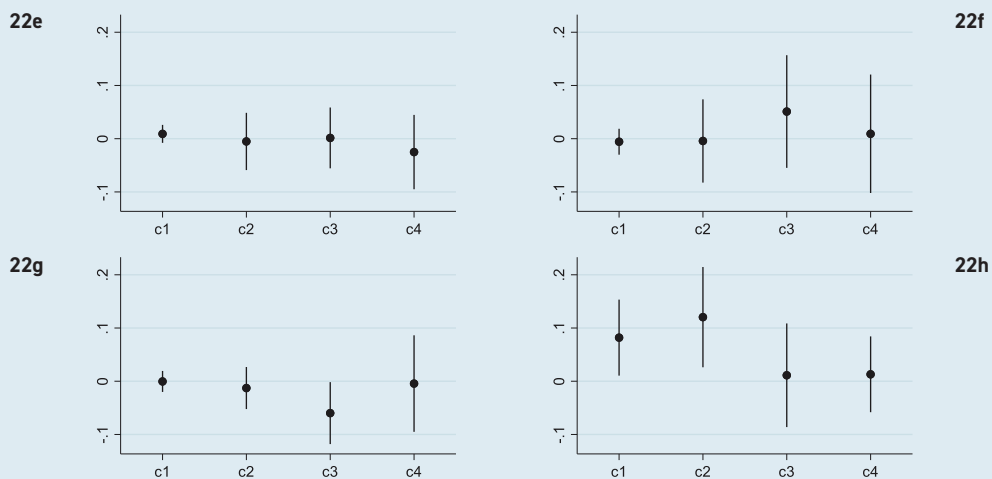


Note: Spørgsmålene bad dagplejerne om at tænke på en normal arbejdsuge og svare, hvor ofte: arbejder I med sproget? (22a), viser børnene selv interesse for at arbejde med sprog? (22b), læser I bøger i din dagpleje? (22c), laver du aktiviteter med børnene, der kræver fælles opmærksomhed om en bog? (22d). Svaralternativerne var Aldrig, Af og til, Nogle gange om ugen, En gang om dagen, Flere gange om dagen. Estimer (sort prik) og 95% konfidensintervaller fra en serie lineære regressioner, hvor udfaldsvariablerne defineredes som følger: c1: udfald = 1, hvis svaret var Af og til eller oftere og = 0, hvis Aldrig; c2: udfald = 1, hvis svaret var Nogle gang om ugen eller oftere og = 0, hvis Aldrig eller Af og til; c3: udfald = 1, hvis svaret var En gang om dagen eller Flere gange om dagen og = 0 hvis Nogle gange om ugen eller mindre ofte; c4: udfald = 1 hvis svaret var Flere gange om dagen og = 0 ellers.

12 En liste over spørgsmål og udsagn stillet dagplejerne kan ses i Bilagsrapport B, Bilagstabel B3.

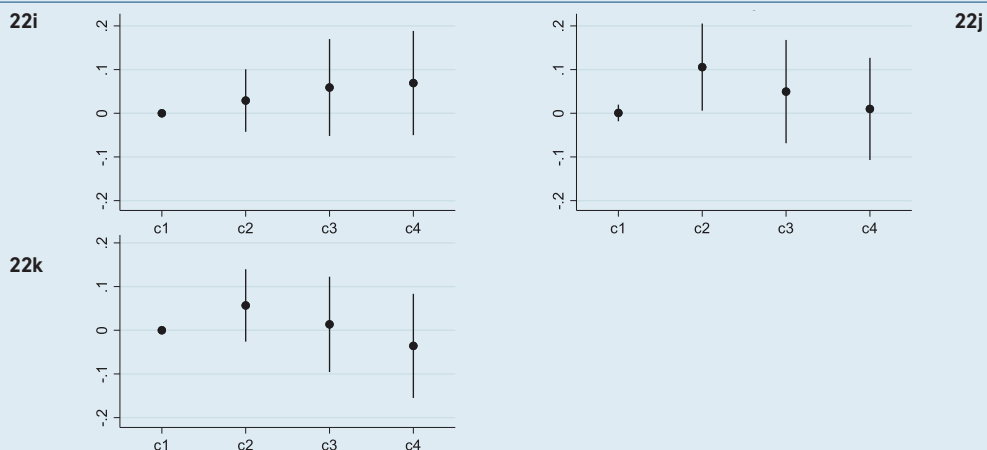
De signifikante svarkategorier indikerer ændringer i praksisser, som kan påvirke børnenes kompetencer i både positiv og negativ retning. For eksempel er det at gentage læringsaktiviteter og opfordre børn til at øve kompetencer i de daglige rutiner ifølge teorien bag PKD gavnlige for børnene, men effekterne går i forskellige retninger på de to spørgsmål. Dvs. de signifikante effekter tyder ikke entydigt på forbedringer i indsatsgruppen.

Figur 7.5: Aktiviteter under kernelementet 'Læring i Omsorg'



Note: Spørgsmålene bad dagplejerne om at tænke på en normal arbejdsuge og svare, hvor ofte: forklarer du børnene, hvad der sker i omsorgsrutinerne? (Fx under bleskift, spisning, sovetid, tøjskift og hentning/aflevering) (22e), giver du børnene alderssvarende ansvar under omsorgsrutinerne? (Fx ved at lade barnet selv smøre mad) (22f), opfordrer du børnene til at øve færdigheder i omsorgsrutinerne? (Fx samarbejde, lytte, tælle, genkende farver) (22g), arbejder du med ugeplaner med konkrete læringsaktiviteter, der skal bruges med det enkelte barn? (22h). Svaralternativerne var Aldrig, Af og til, Nogle gange om ugen, En gang om dagen, Flere gange om dagen. Estimer (sort prik) og 95% konfidensintervaller fra en serie lineære regressioner, hvor udfaldsvariablerne defineredes som følger: c1: udfald = 1, hvis svaret var Af og til eller oftere og = 0, hvis Aldrig; c2: udfald = 1, hvis svaret var Nogle gang om ugen eller oftere og = 0, hvis Aldrig eller Af og til; c3: udfald = 1, hvis svaret var En gang om dagen eller Flere gange om dagen og = 0 hvis Nogle gange om ugen eller mindre ofte; c4: udfald = 1 hvis svaret var Flere gange om dagen og = 0 ellers.

Figur 7.6: Aktiviteter under kernelementet 'Læring i Leg'



Note: Spørgsmålene bad dagplejerne om at tænke på en normal arbejdsuge og svare, hvor ofte: bruger du legeaktiviteter til at støtte det enkelte barns udvikling? (22i), gentager du den samme legeaktivitet, med det samme barn, mere end én gang om dagen? (22j), arbejder du fokuseret på specifikke færdigheder hos det enkelte barn for at understøtte barnets udvikling i forhold til et bestemt behov? (22k). Svaralternativerne var: Aldrig, Af og til, Nogle gange om ugen, En gang om dagen, Flere gange om dagen. Estimer (sort prik) og 95% konfidensintervaller fra en serie lineære regressioner, hvor udfaldsvariablerne defineredes som følger: c1: udfald = 1, hvis svaret var Af og til eller oftere og = 0, hvis Aldrig; c2: udfald = 1, hvis svaret var Nogle gang om ugen eller oftere og = 0, hvis Aldrig eller Af og til; c3: udfald = 1, hvis svaret var En gang om dagen eller Flere gange om dagen og = 0 hvis Nogle gange om ugen eller mindre ofte; c4: udfald = 1 hvis svaret var Flere gange om dagen og = 0 ellers. Spørgsmål 22i-k var ikke med i førmålingen, kontrollerne er derfor svar på det højest korrelerede spørgsmål fra førmålingen (22h). Svaralternativerne var Aldrig, Af og til, Nogle gange om ugen, En gang om dagen, Flere gange om dagen.

7.7 OMKOSTNINGSANALYSE

I slutningen af projektføreløbet gennemførte vi en spørgeskemaundersøgelse blandt dagplejepædagogerne for at kortlægge projektets omkostninger. Dagplejepædagogerne er valgt som hovedkilde til omkostningsanalysen, da de vurderes at have den bedste viden om medgåede resurser, herunder egen og dagplejernes tidsforbrug. Formålet med omkostningsanalysen er at kunne foretage en cost-benefit-analyse, såfremt der er positive effekter af PKD. Da der endnu ikke er signifikante positive effekter af PKD, er det mindre relevant på nuværende tidspunkt, og der redegøres kun kort for omkostningsanalysen.

Omkostningsanalysen inddeles i fire hovedkategorier af omkostninger: 1. Forberedelse, 2. Uddannelse, 3. Investering i materiel og 4. Drift af indsats. Disse fire hovedkategorier og metoden til at opgøre disse følger anbefalinger til omkostningsanalyser fra Socialstyrelsen (2018, 2021). Omkostningsanalysen er primært baseret på dagplejepædagogernes selvrapporterede tidsforbrug på forskellige aktiviteter (dagplejernes besvarelser indgår også).

Omkostningerne opgøres for de otte kommuner, der deltog i hele PKD-forløbet, samlet set samt de gennemsnitlige omkostninger pr. kommune, dagplejepædagog, dagplejer og barn. Omkostningerne opgøres som et gennemsnit med et nedre og øvre estimat for deltagernes tidsforbrug (og dermed omkostninger) for at illustrere den usikkerhed, hvormed omkostningerne er estimeret. Der er generelt stor variation på tværs af kommunerne og det vurderede tidsforbrug.

Kommunernes gennemsnitlige omkostninger er estimeret til omkring 2,2 mio. kr. pr. kommune. Den nedre og øvre grænse er hhv. 1,7 mio.kr. og 3,0 mio. kr. (Bilagrapport C, Bilagstabel C1). Størstedelen af omkostningerne ligger under kategorien 'Drift', mens 'Forberedelse' er gns. 222.000 kr. pr. kommune.

Det er overvejende dagplejepædagogen, som bruger tid på PKD (et estimeret gennemsnit på 581 timer i projektperioden, gns. 9. timer pr uge), mens administrative medarbejdere, forvaltningschef og kontorfuldmægtige bruger mindst tid (Bilagstabel C2). Dagplejepædagogernes tidsforbrug virker umiddelbart højt, men mange timer ligger i forbindelse med afholdelse af workshops og efterfølgende besøg hos dagplejerne, hvorimod det ugentlige tidsforbrug er noget lavere, når indsatsen er i gang (se Bilagstabel C2 og C5). De tre kommunecases i kapitel 8 illustrerer også, at dagplejepædagogerne havde en væsentlig opgave i PKD, og de brugte for eksempel en del tid på de-digitalisering og 'oversættelse' af PKD-materialer, samtidig med at de deltog i møder med både ledelsen og dagplejerne. Dagplejerne er beregnet til at bruge gennemsnitligt 206 timer i projektperioden, hvilket svarer til gennemsnitligt 3 timer om ugen, hvis vi ser på hele projektperioden.

En stor del af omkostningerne afholdes allerede af kommunen, da størstedelen af omkostningerne er relateret til lønudgifter, og arbejdet med PKD finder sted i arbejdstiden. Det er derfor relevant at diskutere, om det er muligt at opgøre de marginale omkostninger frem for de gennemsnitlige. Omkostningerne opgøres derfor også i forhold til timetal fordelt på faggrupper og elementer i indsatsen og angiver timetal, der bruges ud over arbejdstiden.

Vi har identificeret følgende kilder til marginale omkostninger: (i) Øget arbejdstid, (ii) økonomisk kompensation for deltagelse, (iii) ændrede organisatoriske rammer, og (iv) hvis forløbet generelt har været mere resursekrævende end forventet. Dagplejepædagogerne vurderer, at størstedelen af dagplejerne og dagplejepædagogen selv kan udføre PKD i arbejdstiden, men omkring en fjerdedel har ikke kunnet lave PKD-aktiviteterne inden for den almindelige arbejdstid. I analyserne af oplevet øget arbejdstid er der taget højde for det øgede arbejdspress under pandemien, da sammenligningsgruppen er stillet samme spørgsmål. Omkring en tredjedel af dagplejepædagogerne svarer, at deres kommuner har valgt at kompensere dagplejerne (for eksempel give en ekstra fridag). Omkring en tredjedel svarer, at kommunen har ændret måden, de mødes med dagplejegrupperne i forbindelse

med PKD. Hvis flere møder for eksempel kræver flere ressourcer til planlægning og lokaler, er det også en marginal omkostning ved programmet. Endelig er der omkring to tredjedele, der svarer, at der er noget i forbindelse med PKD, der har krævet flere ressourcer, end de havde forventet fra start.

Bilagsrapport C redegør for omkostningsanalysen bag hver af de fire hovedkategorier samt de generelle antagelser vedrørende projektet, antal deltagere og lønniveauer. Afslutningsvis afreporteres tabeller til vurdering af kilder til marginale omkostninger.

7.8 SAMMENFATNING

Overordnet er effektestimaterne for den samlede børnegruppe små og ikke statistisk signifikante for alle fire udfaldsmål: ordforråd, tidligt sprog, empati og selvregulering. De gennemsnitlige effektestimater for hele børnegruppen kan skjule relevante, og større, effekter for udvalgte børnegrupper, som kan have haft særlig gavn af indsatsen. Vi har derfor undersøgt, om der er signifikante effekter på flere forskellige børnegrupper udvalgt på baggrund af deres forældres indvandrerstatus og socioøkonomiske baggrund og effekterne over hele udfaldsfordelingen (for at undersøge forskelle på børnene, som ligger i bunden, midten eller toppen på børnemålingerne). Selvom vi fandt en signifikant og positiv effekt på ordforrådet hos børn, hvis forældre enten var arbejdsløse eller uden for arbejdsmarkedet, mener vi, at dette resultat bør tolkes forsigtigt. Effekt-skønnene for denne børnegruppe (børn, hvis forældre er ledige eller uden for arbejdsmarkedet) er ikke signifikante for de tre andre udfaldsmål, denne gruppe er lille (73 børn, hvilket udgør 6% af den samlede børnegruppe med mindst én slutmåling), og vi udførte et stort antal tests, hvilket indebærer, at der er en risiko for at finde spuriøse (tilfældige) signifikante effekter.

Samlet set har PKD-forløbet ikke løftet børnenes sprog og socio-emotionelle udvikling mere end den udvikling, der er observeret i sammenligningsgruppen i samme periode. Det er således vigtigt at bemærke, at manglen på signifikante effekter af PKD ikke betyder, at børnene ikke har lært noget eller udviklet sig i løbet af projektperioden, blot at deres målte kompetencer ikke er signifikant højere end blandt børnene i sammenligningsgruppen gennemsnitligt set.

Der var heller ikke signifikante effekter for den gruppe børn, der var indskrevne i en dagpleje fra indsatsens start til slutmålingen. De små og statistisk insignifikante effekter i hovedanalysen skyldtes dermed sandsynligvis ikke, at nogle børn i stikprøven ikke var til stede under hele indsatsen.

Dagplejere og dagplejepædagoger i indsatsgruppen angiver flere steder i spørgeskemaundersøgelserne, at deltagelse i PKD har påvirket, hvordan dagplejerne anvender deres arbejdstid. Mangel på signifikante effekter på børnene vurderes derfor ikke at skyldes, at dagplejerne ikke gennemsnitligt set har arbejdet med PKD. Men der er samtidig variation i, hvor meget der er arbejdet med PKD, og hvilke elementer der er arbejdet med, hvilket kan være med til at forklare, at der ikke kan findes konsistente, signifikante effekter på dagplejernes pædagogiske praksis (målt ved spørgeskemaer) eller børnenes sproglige og socio-emotionelle kompetencer.

8. RESULTATER FRA DET ETNOGRAFISKE STUDIE

I dette kapitel præsenteres resultaterne fra det etnografiske studie. Resultaterne er struktureret efter studiets tre forskningsspørgsmål, som samlet set belyser det overordnede spørgsmål om, hvad der hindrer og fremmer implementering af PKD:

1. Hvordan bliver læringskonteksterne organiseret? Hvilke faktorer fremmer eller hæmmer læreprocesser i og på tværs af de forskellige kontekster?
2. Hvilken betydning har PKD for refleksionspraksisser og arbejdspraksisser i dagplejehjemmet?
3. Hvilken betydning har PKD for deltagernes forståelse af deres arbejde og professionelle identitet?

Analysen af det empiriske materiale, som resultaterne i dette afsnit bygger på, kan læses i Bilagsrapport D: Det etnografiske studie.

Bemærk, at det i kommune J ikke var muligt at få adgang til at observere i dagplejegruppe, og at det empiriske materiale herfra derfor begrænser sig til observationer på ledelsesplanlægningsmøder, et fællesmøde med dagplejere og pædagogiske ledere i indsatsgruppen og interviews med dagplejepædagogerne (se afsnit 5.2.1). Derfor er flere af de empiriske analyser primært baseret på kommune E og G.

8.1 PRAKSISLÆRING I PKD – HVAD HÆMMER OG FREMMER LÆREPROCESSER I OG PÅ TVÆRS AF DE FORSKELLIGE LÆRINGSKONTEKSTER?

Praksislæringen i PKD udfolder sig i og på tværs af de tre læringskontekster: Workshop, dagplejegruppe og dagplejehjem (se figur 4.1 i kapitel 4). Med henblik på at besvare det første forskningsspørgsmål om, hvad der fremmer og hæmmer læreprocesser i og på tværs af de forskellige kontekster, tager dette afsnit udgangspunkt i de indsigter fra organiseringen af PKD i tre udvalgte kommuner, som blev udfoldet i kapitel 6 om implementering. De forskellige tilgange til organisering i kommunerne havde implikationer for, hvordan læreprocesserne i PKD-læringskonteksterne udfoldede sig. Samtidig blev læreprocesserne også påvirket af de overordnede betingelser for projektet, hvor navnlig indflydelsen af covid-19-pandemien var af stor betydning og begrænsede dagplejernes mulighed for praksislæring i legestuerne.

8.1.1 DAGPLEJEPÆDAGOGERNE SOM OVERSÆTTESAGENTER

Som beskrevet i kapitel 6 viste det etnografiske studie, at hvor PKD-materialer og indhold oplevedes som nyttigt og meningsfuldt i praksis, var den digitale læringsplatform ikke populær blandt dagplejerne, og mange var tilbageholdende både med at engagere sig i arbejdet med digitale redskaber og i skriftligt arbejde. Dagplejernes motivation for at deltage i projektet var også meget forskellig, eftersom deltagelsen ikke var selvvalgt. Dagplejepædagogernes rolle som facilitator blev dermed afgørende. De etablerede og vedligeholdt forbindelserne mellem de forskellige PKD-læringskontekster – workshops, materialer, dagplejegruppe og dagplejehjem – og var en vigtig motor for dannelse af koblinger mellem PKD-projekt og praksis.

Denne kobling mellem læringskontekster skete navnlig ved hjælp af dagplejepædagogernes "over-

sættelsesarbejde” – en term, som de selv brugte til at beskrive deres arbejde med PKD-projektet. Her fortalte de primært, hvordan de havde fokus på en sproglig oversættelse af begreber, terminologi og ideer fra projektet, som var fremmede eller forvirrende for dagplejerne. I analysen af det kvalitative materiale træder dagplejernes rolle som oversættelsesagenter særligt frem, og forskellige tematikker og oversættelsesopgaver i forbindelse med denne rolle kan identificeres og udfoldes.

Tematik 1: At skubbe eller skåne.

Den første tematik handler om dilemmaet mellem at skubbe eller skåne. Et gennemgående dilemma, som dagplejepædagogerne mødte igennem projektet i deres facilitering af dagplejernes praksislæring. Det kom dels til udtryk i forbindelse med covid-19, som belastede dagplejerne med blandt andet ekstra krav om rengøring, hvilket gjorde dagplejepædagogerne forsigtige med at stille krav eller give dem nye udfordringer i arbejdet med PKD. Derudover var dagplejepædagogerne også reelt i tvivl om, hvor meget de skulle blande sig i dagplejernes arbejde med PKD af frygt for at overtage styringen af dagplejernes læreprocesser og på den måde bidrage til at umyndiggøre dem og underminere praksislæringsprincipperne. På forskellige stadier i projektet kom dagplejepædagogerne dog til den erkendelse, at det var nødvendigt, at de påtog sig en mere direkte vejledende rolle over for dagplejerne i deres arbejde med projektet.

”At give, skabe eller understøtte deres meningsdannelsesprocesser er nødvendigt, men hvordan gør man det uden at overtage styringen?” (Dagplejepædagog, workshop 4)

Tematik 2: De-digitaliseringsarbejde.

Den anden tematik handler om, at analysen viser en tydelig tendens til, at indhold og redskaber fra den digitale platform blev de-digitaliseret af dagplejepædagogerne. Det repræsenterer en anden form for oversættelsesarbejde, hvor digitalt indhold blev bevidst oversat til andre formater og medier for at understøtte dagplejernes engagement i at arbejde med materialet. Det blev allerede synligt som udbredt strategi fra starten af projektet, hvor de pædagogiske ledere i alle kommuner som noget af det første printede papirmapper med PKD-materialer fra platformen og uddelte dem fysisk til dagplejerne.

De-digitaliseringen kunne også ses i andre former igennem projektet. Hvor nogle af dagplejerne godt kunne betjene platformen og oplevede, at den var meningsfuld, virkede det for andre dagplejere uoverskueligt at bruge de digitale redskaber til planlægning, evaluering og refleksion. Dagplejepædagogerne opfordrede dem derfor til at lave ugeplaner og evaluering på papir og eventuelt overføre dem digitalt på et senere tidspunkt. Her var deres tankegang tydelig – det er bedre, at dagplejerne skriver planer og refleksioner ned på papir, end at de ikke skriver noget overhovedet.

En anden form for de-digitaliseringsarbejde kunne ses i observationer af dagplejegruppemøder, hvor dagplejepædagogerne tog refleksionsspørgsmål fra læringsplatformen og introducerede dem som dialogspørgsmål. Dagplejepædagogerne forsøgte på denne måde at facilitere og sikre de ønskede refleksioner fra PKD-projektet ved at oversætte digitalt indhold til diskussionsemner under gruppemøderne.

Denne pragmatiske tilgang i de udvalgte kommuner – som også var genkendelig på tværs af alle kommuner i projektet – kan ses på mindst to forskellige måder. Den kan ses som et ledelsesmæssigt handlingsmønster, som allerede fra starten af projektet sender signal om, at den digitale platform kan være en forhindring, som dagplejerne helst skal navigeres udenom. Fra dette perspektiv underminerer dedigitaliseringsarbejdet dagplejernes behov og mulighed for at lære at bruge platformen og de digitale værktøjer. Omvendt kan dedigitaliseringsarbejdet ses som et nødvendigt ledelsesgreb for, at nogle af dagplejerne overhovedet kommer i gang med projektet og arbejder med materialerne.

Tematik 3: Oversættelse mellem praksisfortællinger og PKD-indhold og begreber.

På dagplejegruppemøder delte dagplejerne i ”runder” praksisfortællinger om, hvordan de arbejdede

med PKD i hverdagen. Her var en vigtig og meget tydelig oversættelsesopgave, som dagplejepædagogerne påtog sig, at etablere koblinger mellem dagplejernes praksisfortællinger og PKD-indholdet. Særligt i starten af projektet og i etableringen af gruppernes refleksionspraksisser viste det sig at være en grundlæggende og afgørende opgave. Her understøttede dagplejepædagogerne dagplejernes konkretisering af, hvordan deres planer og fokusområder kunne tænkes med og formuleres ved hjælp af PKD-elementer, begreber og redskaber. Dagplejernes koblinger til PKD-elementer var, særligt i starten af projektet, oftest uklare eller implicite, hvor dagplejepædagogerne påtog sig opgaven med at tydeliggøre, understøtte eller i nogle tilfælde identificere koblinger mellem dagplejernes praksisfortællinger og projektets indhold og begreber. Det kunne genkendes som en stilladsering af dagplejernes engagement i arbejdet med indholdet, hvor dagplejepædagogerne selv ofte omtalte og formulerede dette arbejde ved hjælp af Vygotskys 'zonen for nærmeste udvikling'. Her handlede det om at understøtte, men også om at udfordre dagplejernes anvendelse af PKD-indhold og terminologi i beskrivelsen af deres egen praksis ud fra deres specifikke ståsted og forudsætninger.

8.1.2 LEDELSE OG LEDELSESPÆND GØR EN FORSKEL

Netop på grund af dagplejepædagogens centrale betydning bliver rammerne for deres facilitering og understøttelse af dagplejerne central. Her er ledelsesspændet – dvs. antal medarbejdere, som lederne har ledelsesret over – en indlysende vigtig faktor. Dagplejepædagogernes muligheder for at varetage de afgørende oversættelsesopgaver er til dels afhængig af, hvor mange dagplejere og dagplejegruppemøder de har at arbejde med.

Det etnografiske studie peger også på, at ledelsesplanlægningsmøderne (se afsnit 6.3) var en vigtig læringskontekst, der var med til at etablere fundamentet for dagplejepædagogernes arbejde og dermed forme, hvordan forbindelserne mellem PKD-læringskonteksterne blev understøttet og etableret.

Som beskrevet i afsnit 6.3 havde ledelsesplanlægningsmøderne i kommune G fokus på status og erfaringsudveksling mellem dagplejepædagogerne, mens tilgangen til facilitering af dagplejegrupperne var op til den enkelte dagplejepædagog. Hos kommune E blev ledelsesplanlægningsmøderne derimod brugt til at gennemgå det aktuelle PKD-materiale og udvikle fælles dagsordener, som dagplejepædagogerne kunne anvende i deres møder med dagplejegrupperne. Det sikrede fælles meningsdannelseprocesser om, hvordan møderne skulle faciliteres, som klædte dagplejepædagogen på til at understøtte læreprocesser i dagplejegruppen og resulterede i stærkere og tydeligere koblinger mellem læringskonteksterne i PKD.

Organiseringen i kommune E må samlet set fremhæves som særligt fremmende for praksislæringsprocesser i den udvalgte gruppe. Her var ledelsesspændet mindst, hvilket tillod større opmærksomhed til deltagerne. Det var især tydeligt i det første år af projektet, hvor ledelsesplanlægningsmøder blev brugt til at fokusere på aktuelle PKD-materialer og danne fælles forståelse og fokus i form af nedskrevne dagsordener, der blev brugt til at strukturere møderne med dagplejegrupperne, som blev afholdt ca. hver 14. dag. Disse vilkår gav dagplejepædagogen gunstige rammer for at etablere og vedligeholde forbindelser mellem læringskonteksterne, hvor hun aktivt sikrede koblinger mellem PKD-indhold og dagplejernes praksis. Dagplejepædagogen fra kommune E forlod posten halvvejs gennem projektet, men på et tidspunkt, hvor gruppen i høj grad selv var i stand til at videreføre de etablerede refleksionskulturer gennem resten af projektet ved hjælp af andre facilitatorer.

8.1.3 DELKONKLUSION PÅ FORSKNINGSSPØRGSMÅL 1

Samlet set peger det etnografiske studie på, at dagplejepædagogens tidlige etablering af forbindelser mellem læringskontekster i PKD-projektet var afgørende for praksislæringen, og at især over-

sættelsesarbejde på dagplejegruppemøder sikrede koblinger mellem projektresurser og dagplejernes praksis. Det retter opmærksomheden mod de organisatoriske vilkår og rammer, som muliggør dette oversættelsesarbejde – såsom antallet af dagplejere pr. dagplejepædagog og dagplejepædagogernes mulighed for at forberede detaljerede og kvalificerede dagsordener til dagplejegruppemøder. Det understreger, at fokus på etablering og understøttelse af refleksionskulturer i de forskellige læringskontekster i PKD-processen kan understøtte læreprocesser, og at betingelserne for dagplejepædagogernes oversættelsesarbejde er afgørende for, hvordan læreprocesserne udfolder sig.

I en bredere organisatorisk kontekst fremgik det af afsnit 6.8, at PKD-projektet i kommune E og J bidrog til det obligatoriske arbejde med Den styrkede pædagogiske læreplan og potentielt kan bidrage til arbejdet med at udvikle kommunale procedurer for løbende supervisionsprocesser for at sikre kvalitet i dagplejen i fremtiden. Organisering af sammenhænge i de læringskontekster, som er etableret gennem projektet, og tilpasning af disse til at understøtte bredere organisatoriske forhold og processer er en potentiel vej til bæredygtig kompetenceudvikling, som kan fortsætte efter afslutningen af projektet.

8.2 PKD-PROJEKTETS BETYDNING FOR REFLEKSIONSPRAKSISSE OG ARBEJDSPRAKSISSE

Det etnografiske studie giver mulighed for at undersøge og overveje projektets implikationer for situerede praksisser, hvor særligt to typer praksisser er fremtrædende. For det første de forskellige refleksionspraksisser, som udfolder sig på ledelsesplanlægningsmøder og dagplejegruppemøder. For det andet dagplejernes arbejdspraksisser i hjemmet. Med afsæt i denne ramme beskrives i dette afsnit de væsentligste resultater, som har betydning for forskningsspørgsmål 2: Hvilken betydning har PKD for refleksionspraksisser og arbejdspraksisser i dagplejehjemmet?

8.2.1 REFLEKSIONSPRAKSISSE PÅ LEDELSESPLANLÆGNINGSMØDER

Det etnografiske studie viser, at refleksionspraksisser på PKD-ledelsesplanlægningsmøder hurtigt blev etableret i de udvalgte kommuner og reproduceredes igennem projektførelsen.

Således udviklede der sig i kommune E en refleksionspraksis, hvor deltagerne på ledelsesplanlægningsmøder arbejdede kollektivt med resurser og arbejdsforslag fra PKD-læringsplatformen og sammen identificerede fælles fokusområder og udarbejdede strukturerede dagsordener til dagplejegruppemøder. Dette klædte dagplejepædagogen på til oversættelsesarbejdet og faciliteringen af dagplejegrupperne.

Hos kommune G var der derimod sjældent direkte tale om specifikke PKD-materialer eller redskaber. Det opleves snarere, som om deltagerne antog, at der var en fælles forståelse af materialet. Refleksionspraksisserne blev i stedet målrettet erfaringsudveksling om dagplejepædagogernes oplevelse af gruppernes arbejde med projektet, vidensdeling om nyttige tilgange til at arbejde med dagplejerne og grupperne samt tilrettelæggelse og tidshorisonter for de kommende forløb. Frem for at danne et fælles udgangspunkt og en fælles tilgang foretrak dagplejeledere og dagplejepædagoger en individuel tilgang, der kunne imødekomme dagplejegruppernes specifikke behov. Her repræsenterer de etablerede refleksionspraksisser således en løbende evaluering og justering af pædagogernes arbejde med dagplejerne og projektet.

8.2.2 REFLEKSIONSPRAKSISSE PÅ DAGPLEJEGRUPPEMØDER

Hvor refleksionspraksisserne på ledelsesplanlægningsmøderne i høj grad var stabile under projektets forløb, ændrede refleksionspraksisserne på dagplejegruppemøderne sig mere gennem perio-

den. Her identificeres nogle fælles træk i forandringerne af refleksionspraksisserne gennem forløbet, som er genkendelige hos grupperne fra kommune E og G, dog i forskellige tempi. Ændringer i forståelserne af og formålet med refleksionspraksisserne skitseres her gennem fem nedslag.

Nedslag 1: Forståelser af formålet med PKD og refleksionspraksisser på dagplejegruppemøder udvikles.

I starten af projektet var der en mærkbar usikkerhed blandt dagplejerne om formålet med PKD og den fælles refleksion om PKD på dagplejegruppemøder. Et gennemgående spørgsmål var: "Hvem gør vi det her for?" Her var der en udbredt forståelse af, at projektets formål var at understøtte børnenes udvikling og læringsmuligheder. Først senere blev det tydeligt for mange, at dagplejerne og deres professionelle praksis også var genstand for udvikling i projektet – for derigennem at understøtte børnenes udviklings- og læringsmuligheder.

"Det kan også være, at det er os, som skal udvikle os – ikke kun børnene!" (Observation af dagplejegruppemøde i kommune E)

Erkendelsen af egne udviklingsmuligheder blev et vigtigt element i dagplejernes deltagelse og engagement. Det samme blev erkendelsen af, at refleksionspraksisserne på dagplejegruppemøderne kunne være et forum og en drivkraft for udvikling. Frem for blot at tilgodese abstrakte eksterne krav fra projektet blev formålet med at deltage i refleksionspraksisserne på dagplejegruppemøderne at dygtiggøre sig for bedre at kunne understøtte børnene.

Nedslag 2: At betragte arbejdet med PKD som løsning på udfordringer frem for blot endnu en udfordring.

En anden hyppig kommentar til PKD blandt dagplejerne var, at det var svært at finde tid og plads til at arbejde med PKD i hverdagen. Men her faciliterede dagplejepædagogerne, som i eksemplet nedenfor, også drøftelserne på dagplejegruppemøderne på måder, som gjorde, at PKD kunne forstås anderledes – som noget, der kunne hjælpe dagplejerne i deres arbejde med børnene ud fra de betingelser, de har i hverdagen. Drøftelserne af PKD fik dermed en ny karakter, der understøttede en ændring i dagplejernes opfattelse af formålet med PKD. Frem for at være endnu en opgave blev arbejdet med PKD og den fælles refleksion på dagplejegruppemøderne noget, der kunne tilbyde mulige løsninger på de konkrete udfordringer, de møder i arbejdet med børnene i hverdagen.

Under 'runden' på dagplejegruppemødet spørger dagplejepædagogen Agnes specifikt til dagplejeren Lis' PKD-mål og fokusområder, som de skrev ned sammen under sidste tilsynsbesøg. Lis indrømmer, at hun ikke har kigget på dem siden sidst, og det virker heller ikke, som om hun kan huske dem. Hun forklarer situationen med, at et af børnene er særligt krævende og græder meget, hvilket hun mener gør det svært at arbejde fokuseret med PKD. "Han vil helst sidde tæt op ad mig hele tiden." Her foreslår Agnes, at Lis kan bruge strategier og elementer fra PKD, for eksempel "Læring i Omsorg", for at være bevidst om, hvordan hun interagerer med drengen. Agnes opfordrer Lis til "aktivt at inddrage PKD-elementer for at gøre situationen bedre, fordi rammerne om drengen er, som de er." (Observation af dagplejegruppemøde i kommune G, 22.11.21)

Nedslag 3: At øve sig i at anvende PKD-begreber og resurser.

Understøttet af dagplejepædagogernes oversættelsesarbejde (se afsnit 8.1.1) øvede dagplejerne sig i at lave koblinger mellem deres praksisfortællinger og PKD-begreber. I begyndelsen af processen var det overfladisk, hvor dagplejerne – med opfordring og understøttelse af dagplejepædagogen – øvede sig på at genkende PKD-elementer i deres praksis og 'klistrede' PKD-begreber på deres praksisfortællinger bagefter. Med understøttelse af dagplejernes oversættelsesarbejde opbyggedes en fælles forståelse af PKD-begreber, og hvordan de kan anvendes, hvilket dannede grobund for udviklingen af et fælles fagligt sprog. PKD-begreber blev brugt til at give udtryk for og specificere dagplejernes udfordringer samt deres arbejde og formålet med det.

Nedslag 4: Fra reaktiv til proaktiv anvendelse af PKD-resurser for at imødekomme børnenes behov. I løbet af projektet udviklede refleksionsprocesserne i dagplejegruppen sig, så de modnedes og byggede videre på de foregående stadier. Her spores en udvikling i de praksisfortællinger, de delte med hinanden på dagplejegruppemøderne, så de ikke blot fokuserede på at 'spotte' situationer, hvor de kunne genkende PKD-elementer og begreber i deres interaktioner med børnene. I stedet forklarede de, hvordan de med inspiration fra PKD proaktivt kunne imødekomme specifikke behov eller udviklingsmuligheder hos børnene i hverdagen.

Et eksempel på dette er nedenstående observationsnote fra et dagplejegruppemøde i starten af modul 4. I noten beskriver dagplejeren, hvordan erfaringer fra projektet betød, at hun nu kunne arbejde proaktivt med PKD-elementer på måder, der kan hjælpe børnene med specifikke behov, som hun tidligere havde mødt. Karen er i stand til at beskrive, hvordan hun bevidst skiftede mellem PKD-elementer og var forudseende i forhold til at identificere børnenes behov og proaktivt anvende resurserne fra PKD til at imødekomme dem.

"På dagplejegruppemødet inviterer dagplejepædagogen til 'runden' om dagplejernes arbejde med PKD. Karen vil gerne starte. Hun fortæller, at det "er det samme som sidste møde", hvor hun har arbejdet meget med Læring i Omsorg med Benjamin, som tidligere har været meget utryk og grædt meget, "han har det supergodt nu!" – Derfor bruger hun den samme tilgang med en ny pige, hun har fået, som hedder Pia, "så starter jeg forfra med at sætte ord på alt ligesom med Benjamin." Dagplejepædagogen spørger mere præcist ind til Karens arbejde med Benjamin – hvad hun gør, og hvorfor hun gør det? Karen beskriver sit bevidste arbejde med Benjamin, inspireret af Læring i Omsorg, hvor hun har været opmærksom på at sætte ord på det, hun lavede, og det, der foregik i løbet af dagen, for at skabe forudsigelighed og trykthed for Benjamin, som havde meget let til gråd, når han var usikker. "Jeg har gode erfaringer med det – det virker!", siger Karen. Ligeledes fortæller Karen, at "når Pia tager hjem, skifter jeg fokus med de andre børn og bruger Kommunikativ Læsning," hvor hun har fundet nogle bøger frem, som børnene er interesserede i – "det er bøger, som fanger dem," og hvor de kan tale sammen om dem på forskellige niveauer, alt efter børnenes ståsted. Hun forklarer, at hun også tænker de andre børn ind i sit arbejde med Pia og Læring i Omsorg, hvor hun understøtter dem i at "være gode venner for hende," og har fokus på deres indbyrdes relationer. Dagplejepædagogen opsummerer – "så du bruger Læring i Omsorg til samspil og tilknytning?" Det bekræfter Karen – "jeg har virkelig gode erfaringer fra Benjamin med, at det hjælper, når de er utrykke i indkøringsfasen." (Observation af dagplejegruppemøde 19.01.22)

Det skal understreges, at ikke alle dagplejerne delte refleksioner af denne karakter under møderne. Der oplevedes stor variation i dagplejernes bidrag, særligt i deres præcision i anvendelsen af begreber og resurser fra PKD. Her er hyppigheden af dagplejegruppemøder væsentlig for, hvordan refleksionspraksisserne udfoldede sig. Pauser i møderne i forbindelse med overgang mellem moduler eller ferie havde stor betydning for dagplejernes begrebspræcision. Hvis der ikke blev afholdt møder i en periode, var det sværere at mobilisere PKD-resurser under møderne, og den generelle anvendelse og præcision faldt. Dette understreger, at både udviklingen og vedligeholdelsen af refleksionspraksisserne kræver en kontinuitet, som understøtter en aktiv deltagelsesform, hvor dagplejerne opretholder deres brug af resurser og begreber.

Nedslag 5: Videoanalyse – undersøgelse og refleksioner over egen og andres praksis og børnenes behov ved brug af PKD-resurser.

Videoanalysen blev introduceret på 3. modul og ændrede praksissernes dynamikker, fokus og formål, da optagelser tilbød nye muligheder for at undersøge og analysere voksen-barn-interaktioner.

Anvendelsen af videoanalyse kom dog forskelligt til udtryk på møderne hos dagplejegrupperne i de tre kommuner. I gruppen fra kommune G var det svært at anvende optagelser fra dagplejerne til fælles videoanalyse-sessioner, fordi dagplejerne ikke ville dele dem. De meddelte ofte, at de havde glemte at optage video, eller at de var kommet til at slette optagelsen ved en fejl. På gruppemøder

fortalte de, hvordan de arbejdede eller planlagde at arbejde selvstændigt med deres egen videoanalyse. Det handlede her om, at de ville optage aktiviteter og situationer i starten af et planlagt PKD-forløb, som skulle sammenlignes med nye optagelser i slutningen for at få øje på børnenes udvikling og udbytte af indsatsen. På denne måde forblev deres forståelse af formålet med videoanalyse i høj grad et individuelt og privat foretagende. Som det bemærkedes af deres dagplejepædagog på et af møderne, forblev gruppens arbejde med videoanalyse 'aktivitetsbaseret', hvor de tænkte videoanalyse som en mulighed for at optage og undersøge børnenes udvikling og udbytte af aktiviteter. Fokus i videoanalysen blev således ikke voksen-barn-interaktioner, og deres egen ageren i praksis forblev ofte sekundær i analyserne. Dagplejerne blev dog undervejs mere fortrolige med at dele optagelser og at kommentere på hinandens praksisser; der observeredes to tilfælde af fælles videoanalyse på gruppemøder mod slutningen af projektet, men hvor feedback mellem deltagerne og anvendelsen af PKD-begreber var begrænset. Der er dermed tegn på, at refleksionspraksisserne i gruppen eventuelt kunne udvikle sig mod fælles analyse af voksen-barn-interaktioner, men det skete ikke inden projektafslutning.

Hos gruppen i kommune E forholdt det sig anderledes. Her lykkedes det at arbejde engageret og dybdegående med videoanalyse. I starten af modul 4 blev de tilbageværende skemalagte PKD-gruppemøder udelukkende fokuseret på videoanalyse. Observationer viser, hvordan gruppen oprindeligt var meget nervøs for arbejdet med videoanalyse og ikke havde prøvet noget lignende før. På den første planlagte videoanalyse-session bød ingen frivilligt ind med en optagelse til drøftelse. Derfor arbejdede de med en optagelse, som dagplejelederen – der havde overtaget pædagogrollen for gruppen på det tidspunkt – havde lavet med et par børn i legestuen. Lederen fortalte, at det også var den første gang, hun blev optaget, og bemærkede – "det er sådan, vi arbejder med PKD, vi lærer samtidigt!" Herefter diskuterede gruppen hendes optagelse ud fra aktuelle PKD-tematikker. På de efterfølgende videoanalyse-sessioner var der to til tre optagelser fra dagplejerne på skift, hvor modellen for videoanalyse fra PKD blev fulgt tæt. Her blev videoen introduceret af dagplejeren selv, som forklarede og beskrev sit bevidste fokus under optagelserne. Resten af gruppen blev tildelt roller som reflekterende team, hvor det blev understreget, at fokus skulle være på de positive elementer af optagelserne og dermed konstruktive kommentarer. Optagelserne blev diskuteret med særligt fokus på de voksen-barn-interaktioner, som udfoldede sig, hvor dagplejerne skulle kvalificere deres kommentarer med brug af begreber og elementer fra PKD.

Observationer viste, hvordan det at tage udgangspunkt i optagelser med et selvvalgt fokus samt anvendelse af PKD-analyseredskabet og PKD-begreber og resurser gjorde det muligt at skabe et rum, hvor dagplejerne var trygge ved både at give og modtage feedback om deres praksis og arbejde med børnene. Skiftet fra at se arbejdet som en privat praksis til at åbne deres arbejde for kollektive drøftelser og refleksion blev dermed muligt. Det kunne ses, hvordan etablering af trygge rammer og et fælles faglig sprog bidrog til at skabe analytisk afstand og faglig drøftelse af eget og de andres arbejde med børnene, hvilke gjorde det mere acceptabelt både at give og modtage feedback – med den hensigt at blive dygtigere og styrke børnenes udvikling. Dagplejernes indstilling til videoanalyse skiftede, fra at de betragtede det som noget, der helst skulle undgås, til at de så det som en værdifuld og brugbar måde at undersøge deres praksis.

Opsummering

Refleksionspraksisserne på dagplejegruppemøderne udviklede sig i løbet af PKD-projektet i takt med, at dagplejernes forståelser og erfaring med PKD ændrede sig. Der var dog stor variation i dagplejernes deltagelse og bidrag på gruppemøder og i deres anvendelse af PKD under refleksionspraksisserne, særligt i forhold til begrebspræcision. Stabil mødekadence med fortsat understøttelse fra dagplejepædagogen viste sig at være nødvendigt for at etablere og vedligeholde kvalificeret brug af PKD-resurserne på gruppemøderne. Der ses dog en bevægelse, hvor refleksionspraksisserne udvikledes og kunne mobilisere en fornyet professionel tilgang til arbejdet. Navnlig i forhold til at identificere og planlægge, hvordan børnenes specifikke behov og udviklingspotentialer kan imødekommes ved brug af PKD-resurser og begreber. På denne måde understøtter anvendelsen af PKD-materialer i

strukturerede dagplejegruppemøder en konstruktiv refleksionskultur, som fremmer kollektive læreprocesser gennem arbejde i professionelle læringsfællesskaber. Særligt i kommune E sås også, at anvendelsen af videoanalyse understøttede og fokuserede kollektive undersøgelser i situerede praksisser, da en eksplorativ tilgang til voksen-barn-interaktioner og implikationerne deraf tilskyndede dagplejerne til at ændre handlingsmønstre for at styrke børnenes trivsels- og udviklingsmuligheder.

8.2.3 BETYDNINGEN AF PKD FOR PRAKSISSE I DAGPLEJEHJEMMET

Observationer af praksisser i dagplejehjemmet kunne først begynde efter projektets start. Derfor var det ikke muligt at sammenligne praksisser i dagplejehjemmet før og efter projektet. Ambitionen var i stedet at følge, hvordan praksisserne udfoldede sig i hjemmet, og undersøge koblinger til refleksionspraksisser på dagplejegruppemøder og dagplejernes arbejde med materialer og redskaber fra PKD. På den baggrund afdækker analysen både nogle generelle tendenser og nogle specifikke eksempler på, hvad arbejdet med PKD betød for praksisser i dagplejehjemmet. Dette skitseres i det følgende i en række tematikker.

Tematik 1: Generel øget sproglig opmærksomhed i interaktioner med børnene

Et gennemgående aspekt ved dagplejernes praksisser i hjemmet var en opmærksomhed på at sætte flere sproglige detaljer på i interaktioner med børnene. Den øgede sproglige opmærksomhed blev dagplejerne selv bevidste om gennem deltagelsen i projektet. Ved at følge koblinger mellem refleksionspraksisser og arbejdspraksisser blandt de udvalgte grupper var det muligt at se, hvordan den øgede sproglige opmærksomhed i hverdagen blev anvendt som et pædagogisk greb for at understøtte børnenes trivsel og udvikling. Således viste praksisfortællinger på dagplejegruppemøder, hvordan italesættelse af handlinger og rutiner var blevet til en bevidst pædagogisk strategi, specielt til at understøtte nye børn i at vænne sig til hverdagen i dagplejen, hvilket også var genkendeligt under observationer. Ligeledes var dagplejernes fokus på sproget genkendeligt i legepraksisser med børnene, der blev grebet som muligheder for at italesætte genstande og nuancere med detaljer som farver, form og forholdsord.

"Jeg siger aldrig bil længere... det er en rød bil eller en gul bil, det har jeg lært! Jeg er blevet bedre til at sætte flere ord på." Dagplejeren er begejstret og smiler og fortsætter fortællingen om, at der er "hurtige biler og blå biler, og biler som triller, og så videre" – "der er ingen (af børnene), der har sagt det tilbage til mig endnu, men det kan være, at det kommer!" (Observation af dagplejegruppemøde 16.12.20)

Tematik 2: Kommunikativ Læsning som genkendelig praksis i dagplejehjemmet

Gennem projektets forløb blev læsepraksisser i dagplejehjemmene i stigende grad genkendelige ud fra beskrivelsen og retningslinjerne for Kommunikativ Læsning i PKD. I den første runde af observationer var der flere tilfælde, hvor læsningen foregik på en mere traditionel facon, hvor enkelte børn sad på skødet af dagplejeren og fik bogen læst højt. I løbet af projektet kunne ændringer i læsepraksisserne observeres, og det kunne iagttages, hvordan bøgerne blev placeret på en bevidst måde. Bøgerne blev tilgængelige for alle og positioneret på en måde, så dagplejeren kunne følge børnenes blik og dermed deres interesser, hvilket kunne give anledning til at invitere dem til aktiv deltagelse og dialog. PKD-modellen Se-Vis-Sig (SVS) kunne også genkendes som et aktivt redskab under læsning og en måde at inddrage børnene. Dagplejerne bad børnene om at svare på spørgsmål og sætte ord på udvalgte billeder, og børnene blev også inviteret til aktiv deltagelse, hvor deres initiativer og interesser var drivkraft for læsningen.

Tematik 3: At deltage i flere praksisser samtidig

Under observationer i hjemmene var det tydeligt, at dagplejeren ofte var aktiv deltager i mindst to typer praksisser simultant. Det var særligt fremtrædende, når et af børnene havde særligt behov

for ekstra opmærksomhed og kropslig nærhed. Her deltog daglejererne i omsorgspraksisser, hvor et enkelt barn typisk sad på skødet og blev trøstet og krammet. Samtidigt var de andre børn engagerede i forskellige lege og aktiviteter, hvor daglejererne var aktivt deltagende på afstand og fulgte med i, hvordan legene udviklede sig. Her arbejdede de på at understøtte legene og tilbød løbende interaktioner og italesættelse af børnenes handlinger. Blandt andet ved bevidst at bruge PKD-modellen Bemærk-Puf-Fortæl, hvor daglejerne løbende italesatte børnenes handlinger (bemærk), gav forslag til nye handlinger eller muligheder (Puf), og derefter italesatte børnenes handlinger på ny (Fortæl). Dermed var daglejererne aktive i 1-1-interaktioner af forskellige temporale horisonter; omsorgspraksisser med et enkelt barn, som blev trøstet på skødet over længere tid, og mere sporadiske sproglige 1-1-interaktioner med de andre børn, som udfoldede sig skiftevis i forbindelse med deres lege og aktiviteter rundt omkring. Den voksnes evne til at deltage aktivt i simultane praksisser med flere børn må betragtes som særligt vigtig i dagplejeregiet, hvor daglejererne som oftest er alene med børnene i hjemmet.

Tematik 4: Iagttagelige koblinger mellem ugeplaner og arbejdspraksisser

Et planlagt metodisk greb fra etnografien var at undersøge koblinger mellem ugeplaner på PKD-plattformen og daglejerens arbejdspraksisser i hjemmet. Det var dog svært, da daglejerne kun i begrænset omfang tog de digitale redskaber i brug. I kommune E var det således ikke muligt, da daglejerne aldrig kom til at bruge platformen til planlægning og evaluering. I stedet skete dette udelukkende mundtligt på dagplejegruppemøderne. Til gengæld var dagplejegruppen fra kommune G mere aktive på platformen mod slutningen af modul 3 og gennem modul 4, hvilket blev hjulpet på vej af dagplejepædagogens ihærdige opfordringer og understøttelse. Her viser analysen, at der er et betydningsfuldt samspil mellem refleksionspraksisser på gruppemøder, nedskrevne mål i ugeplaner og arbejdspraksisser i dagplejehjemmet, som har iagttagelige implikationer for daglejerens udvikling af læringsmiljøet og betingelserne for børnenes deltagelses- og udviklingsmuligheder i hjemmet.

Tematik 5: En refleksiv tilgang til arbejdspraksisser i hjemmet

Samme dynamik ses også mere generelt mod slutningen af projektet i samspillet mellem praksisfortællinger på dagplejegruppemøderne og målrettelse af praksisser i dagplejehjemmet. Her blev daglejerens udvikling af fokusområder til selvvalgte PKD-forløb i stigende grad præget af en refleksiv tilgang til deres arbejde med børnene. Her gav en undren, som de oplevede i forbindelse med deres arbejde i hjemmet, anledning til at formulere et fokusområde og udvikle hypoteser om, hvordan de kunne arbejde med at skabe forbedringer. PKD-resurserne blev brugt til at artikulere og begrunde deres ændrede tilgang. Efterfølgende gav individuel og kollektiv refleksion og evaluering understøttet i dagplejegruppen mulighed for at formulere løbende justeringer af den ændrede tilgang for bedre at imødekomme målene på det valgte fokusområde. På denne måde kan PKD-projektets betydning for arbejdspraksisser i hjemmet ses i form af understøttelse af en refleksiv tilgang hos daglejerne, hvor cyklusser af undersøgelser tilskyndede daglejerne til at eksperimentere med tilgange til interaktioner med børnene, som de efterfølgende diskuterede og eventuelt justerede.

Opsummering

Ved observation i dagplejehjemmet kunne elementer og principper fra PKD genkendes i arbejdspraksisserne. Her sås en øget opmærksomhed på sprog i interaktioner med børnene, og daglige arbejdspraksisser og rutiner udfoldede sig som arenaer for sprogliggørelse, sproglig nuancering og fokuserede voksen-barn-interaktioner. Derudover var læsepraksisserne præget af retningslinjerne for Kommunikativ Læsning, så det på tværs af dagplejehjemmene oplevedes, at daglejerne var bevidste om bogens placering og aktiv inddragelse af børnene i fælles og differentierede dialoger om bogen. Empiriske koblinger mellem refleksionspraksisser og arbejdspraksisser belyser dannelsen af en refleksiv tilgang til arbejdspraksisser hos daglejerne, hvor konkret undren over oplevelser i praksis gav anledning til cyklusser af undersøgelser, refleksioner og justeringer af deres tilgang til specifikke praksisser med børnene for bedre at imødekomme børnenes behov.

8.2.4 DELKONKLUSION PÅ FORSKNINGSSPØRGSMÅL 2

Det etnografiske studie belyser, hvordan refleksionspraksisser på PKD-ledelsesplanlægningsmøder hurtigt blev etableret og reproduceredes igennem projektførelsen. Det gav dagplejepædagogerne forskellige forudsætninger for at understøtte dagplejere og dagplejegrupper, hvor navnlig organiseringen af refleksionsprocesser i kommune E klædte dagplejepædagogen godt på til opgaven ved at arbejde kollektivt med resurser og arbejdsforslag fra PKD og sammen identificere fælles fokusområder og udarbejde strukturerede dagsordener.

På dagplejegruppemøderne udviklede refleksionspraksisserne sig igennem projektet i takt med dagplejernes arbejde med PKD-materialerne på strukturerede gruppemøder. Det førte blandt andet til, at de i stigende grad kom til at se arbejdet med PKD og den fælles refleksion på dagplejegruppemøderne som en måde, hvorpå de selv kunne udvikle sig for derigennem at udvikle børnene, og at de i stigende grad blev i stand til at bruge PKD-resurserne fleksibelt og proaktivt til at identificere og imødekomme børnenes udviklingspotentialer og behov. Denne udvikling samt etablering og vedligeholdelse af kvalificeret brug af PKD-resurserne på dagplejegruppemøderne krævede dog stabil mødekadence og fortsat understøttelse fra pædagogens side.

I dagplejehjemmet er elementer og principper fra PKD tydelige i arbejdspraksisserne, navnlig i forhold til Prioritering af Sprog og Kommunikativ Læsning. Den empiriske kobling mellem refleksionspraksisser og arbejdspraksisser viser, at dagplejerne udviklede en mere refleksiv tilgang til deres arbejde, hvor konkret undren over oplevelser i praksis førte til cyklusser af undersøgelser, refleksioner og justeringer af praksis for bedre at imødekomme børnenes udviklingspotentialer og behov.

8.3 PROFESSIONEL IDENTITETSDANNELSE

Interviews med deltagerne fra de tre kommuner giver mulighed for at supplere observationerne med aktørernes egne fortællinger om deres oplevelser og erfaringer med projektet. Det giver også indsigt i projektets betydning for deltagerens forståelse af deres professionelle roller og arbejdsopgaver.

Analyse af materialet belyser nogle generelle tendenser, der har udgangspunkt i deltagerens forskellige organisatoriske positioner i projektet – dagplejelederne, dagplejepædagogerne og dagplejerne. Disse beskrives i dette afsnit med henblik på at besvare forskningsspørgsmål 3: Hvilken betydning har PKD for deltagerens forståelse af deres arbejde og professionelle identitet? Professionel identitet forstås her som måderne, hvorpå medlemmer af en profession kontinuerligt definerer og konstruerer forståelser af sig selv og deres arbejde i forhandling med omverdenen (Colmer, 2017; Ortlipp et al., 2011), med implikationer for, hvordan de forstår deres rolle og tilgår deres opgaver.

8.3.1 DAGPLEJELEDER: LEDELSE AF PRAKSISLÆRING – AT ETABLERE OG UNDERSTØTTE RAMMERNE FOR STRUKTUREREDE REFLEKSIONSPRAKSISSE

I både kommune E og G var dagplejelederne aktivt tilknyttet projektet. De gav udtryk for, at deres primære rolle og fokus gennem projektet var at strukturere og facilitere PKD-ledelsesplanlægningsmøderne for dagplejepædagogerne og dermed understøtte dagplejernes læreprocesser. På denne måde beskriver de ambitionen om at bruge møderne til at sikre et fælles refleksionsrum og inkludere dagplejepædagogerne i PKD i en fælles organisatorisk læreproces. Det repræsenterer en overordnet og fælles forståelse for karakteren af de grundlæggende læreprocesser, som var i fokus hos dem. Forståelsen for kollektive og systemiske læreprocesser – hvor aktører fra alle organisatoriske positioner deltager aktivt i læreprocesserne – frem for fokus på en individualiseret læringsform kan identificeres. Deltagelsen i PKD-projektet udvikler således dagplejeledernes professionelle identitet,

så de bliver mere opmærksomme på, hvor vigtig en rolle de har i forhold til at strukturere og facilitere refleksionsprocesser for dagplejepædagoger og dagplejere for at understøtte kollektive og systemiske læreprocesser, samt hvad der skal til, for at det kan realiseres.

8.3.2 DAGPLEJEPÆDAGOGER: AT MOTIVERE TIL OG UNDERSTØTTE DIFFERENTIERET PRAKSISNÆR KOMPETENCEUDVIKLING HOS DAGPLEJERNE

Materialet belyser, at der blandt dagplejepædagogerne er generelle narrativer og forståelser om, at dagplejen som felt gennemgår en større kulturforandring, der medfører ændrede forventninger til dagplejerrollen og dermed også dagplejepædagogrollen. Således medfører et øget fokus på kvalitet på dagtilbudsområdet, herunder indførelsen af Den styrkede pædagogiske læreplan, stigende krav til dagplejernes planlægning, dokumentation og skriftlighed. Disse ændrede vilkår gør det nødvendigt for alle at udvikle sig, og arbejdet med PKD-projektet ses som en måde, hvorpå de nødvendige læreprocesser kan understøttes. Der er en opmærksomhed fra både dagplejepædagogerne og dagplejelederne på, at kompetenceudvikling – og herunder deltagelse i PKD-projektet – i mange tilfælde ikke er noget, som dagplejerne selv har valgt, og som de derfor kan have modstand over for. Derfor ser dagplejepædagogerne deres rolle med at navigere i eventuel modstand og understøtte dagplejernes motivation til at deltage i kompetenceudvikling som en væsentlig arbejdsopgave.

"Dagplejerne har ikke sagt ja til deres ændrede jobbeskrivelse ... men de kan heller ikke sige nej til at udvikle sig ... Jeg er heller ikke it-nørd, som kan navigere i PKD-plattformen, og nu skal jeg også ud og facilitere læreprocesser – Hallo!" (Dagplejepædagog under gruppeøvelse til workshop 4)

Dagplejepædagogerne fortæller, at understøttelse og facilitering af dagplejernes refleksioner og arbejde med PKD-materialerne var deres centrale og mest udfordrende opgave i projektet. Dagplejernes udgangspunkt var meget forskelligt, og dagplejepædagogerne forklarer, at en central opgave var at prøve sig frem med at udvikle differentierede strategier til dagplejerne ud fra den enkeltes ståsted og behov. De beskriver en øget opmærksomhed på nødvendigheden af at følge processerne tæt, og særligt på hvordan de kan understøtte læreprocesser hos dagplejere med specifikke udfordringer eller manglende interesse og motivation for kompetenceudviklingsindsatser. Et vigtigt udbytte af projektet var ifølge dagplejepædagogerne, at de fik indsigt i og erfaring med at facilitere dagplejernes individuelle og kollektive læreprocesser og understøtte deres engagement i arbejdet med PKD-materialerne. Erfaringer fra projektet opleves på den måde som noget, der bidrager til, at dagplejepædagogerne kan navigere i de ændrede forventninger til deres egen rolle og arbejdsopgaver, og som styrker deres forudsætninger for at lede og understøtte praksisnære læreprocesser og kompetenceudviklingsindsatser i fremtiden.

8.3.3 DAGPLEJERNES PROFESSIONELLE IDENTITETSUDVIKLING: ØGET FAGLIG STOLTHED, SELVTILLID, BEVIDSTHED OG REFLEKSIVITET

I de udvalgte kommuner viser analyse af materialet nogle gennemgående tematikker om dagplejernes professionelle identitetsudvikling og ændrede forståelser af deres arbejde igennem deltagelsen i PKD-projektet. Her peges der på fire centrale elementer: Øget faglig stolthed, større selvtillid, en ændret bevidsthed om deres tilgang til interaktioner med børnene samt en reflekterende tilgang til arbejdet.

Tematik 1: Øget faglig stolthed og selvtillid

En øget faglig stolthed hos dagplejerne bemærkes både af dagplejepædagogerne og dagplejerne selv. Der fremhæves ændringer i dagplejernes forståelse og beskrivelse af deres tilgang til arbejdet med børnene, og der rapporteres om, at dagplejerne har fået mere faglig tillid og sikkerhed i kraft af deres evner til at anvende specifikke begreber og modeller fra PKD-projektet som begrundelse for og kvalificering af deres arbejde – også i dialoger med forældrene. Her bliver projektets teoretiske

viden, redskaber og begreber anvendt som sproglige resurser til at begrunde, kvalificere og forklare deres handlinger og arbejdspraksisser. Dagplejerne giver udtryk for, at det er med til at ændre deres forståelse af og tilgang til deres arbejde. Det kan dermed betragtes som en tydelig markør på en udvikling i professionel identitet.

"Faktisk i starten af projektet var der en dagplejer, der siger noget til mig. Og det tror jeg simpelt hen aldrig, jeg kommer til at glemme. Jeg er ude ved hende, da vi er gået i gang med et af PKD-elementerne. Og så siger hun: "Det har givet mig noget det her. Jeg kan lige pludselig hive noget frem, når jeg sidder til et sølvbryllup, og sige: "Jeg er dagplejer. Og jeg laver det her." Hvor jeg sådan tænkte: Hvad mente hun egentlig med det? Og det spørger jeg jo lidt nysgerrigt ind til. Og så siger hun meget ærligt til mig: "Jeg har aldrig haft lyst til at fortælle, når jeg sidder i store forsamlinger, hvad jeg laver. Fordi folk siger altid det samme: "Nå, så går du bare derhjemme." Hvor jeg tænker: Okay, kan det her så klæde hende fagligt så meget på, at det rent faktisk har en værdi for hende? Til at sige jeg er andet og mere end det. Altså hun har lige pludselig noget at hægte sin hverdag op på. Det har altid været sådan lidt forbudt at sige: "Vi passer børn." Altså det er ikke det, vi gør. Det gør vi også. Men vi gør noget mere, noget andet. Og det der med at de så begynder at kunne sige: "Jamen jeg arbejder for eksempel med Kommunikativ Læsning. Og det gør jeg, fordi det her samspil jeg har med børnene her, det er vigtigt." Altså det er da fedt. Det er da vildt fedt." (Interview med Theresa, Dagplejepædagog kommune J)

Tematik 2: At være blevet mere bevidst

Tematikken 'at være blevet bevidst' er gennemgående i materialet, men kommer også forskelligt til udtryk. I interviews forklarer dagplejerne, hvordan de med udgangspunkt i PKD-materialer og -redskaber er blevet anderledes opmærksomme på og i deres praksisser med børnene. Eksempelvis har arbejdet med Læring i Leg gjort dem mere bevidste om deres rolle i legen, og om hvorvidt legen er børnenestyret eller voksenstyret og eventuelle implikationer heraf. Prioritering af Sprog har givet dagplejerne en øget sproglig opmærksomhed i omgangen med børnene og i hverdagsaktiviteter. Læring i Omsorg har ført til et øget fokus på børnenes trivsel i hverdagsrutiner, og arbejdet med Kommunikativ Læsning har gjort dagplejerne mere bevidste om at inddrage alle børnene i læsepraksisser som aktive deltagere ud fra deres egne interesser.

"Jeg er blevet mere opmærksom og bevidst i mit arbejde. Helt klart. Altså fordi nu ved jeg, hvorfor jeg gør, som jeg gør, og hvad det giver børnene, når jeg gør de ting. Hvor mange af tingene har vi jo gjort før, men vi har bare ikke været sådan helt bevidste om, hvorfor vi gør det. Hvad er det, det gør godt for? Hvorfor er det, vi styrker sproget, når vi gør sådan og sådan og sådan?" (Interview med Mie, dagplejer kommune E)

Et gennemgående træk i de forskellige beskrivelser af, hvordan dagplejerne er blevet mere bevidste i arbejdet med børnene, er, at dagplejerne rapporterer om, at de har mere fokus på at imødekomme børnenes behov og understøtte deres udviklingspotentialer gennem interaktioner i deres nære relationer i de daglige praksisser. Dagplejernes beskrivelser af ændringer i deres forståelse og tilgang til arbejdet med børnene kan ses som udtryk for en udvikling af deres professionelle identitet gennem deltagelse i PKD.

Tematik 3: At være blevet mere reflekterende i og om praksis

I forlængelse af dagplejernes fortællinger om en øget bevidsthed i deres arbejde fremhæver de også oplevelser af at være blevet mere reflekterende om og i deres arbejdspraksisser med børnene. Gennem erfaringer med planlægning og evaluering af deres praksis – i form af arbejde med ugeplaner og særligt kollektive refleksioner i dagplejegrupperne – beskriver de, hvordan de oplever, at de er blevet bedre til at være undersøgende i forhold til, hvilke behov der er til stede i deres børnegruppe, og sætte målrettet ind for at imødekomme børnenes specifikke behov og understøtte deres udviklingspotentialer. Samtidig beretter de om, at de oplever, at ændringer i deres tilgang til arbejdet kan mærkes positivt på børnenes trivsel og udvikling.

"Jamen jeg tænker lidt mere over, hvad jeg gør med børnene, og hvad de har brug for. Mere fokus på, hvilke børn man har – endnu mere fokus på hvert barn, og hvad de har brug for." (Interview med Dagplejeren Vera, kommune G)

Denne styrkede professionelle identitet, faglige selvtillid og øgede bevidsthed, som dagplejerne beretter om i interviews, kan også ses som et væsentligt element i individuelle og kollektive refleksionspraksisser, særligt eksemplificeret i de praksisnære videoanalyse-sessioner, som blev observeret i kommune E. At give og modtage kvalificeret feedback fra hinanden bliver mindre risikabelt, når det er baseret på en fælles faglig forståelse og et fælles sprog etableret gennem deltagelse i projektet, hvor det at være dagplejer ikke betragtes som en privat praksis.

Arbejdet med selv at beslutte sig for at tilrettelægge specifikke forløb og arbejde med selvvalgte fokusområder med afsæt i materialet fra PKD fremhæves også som vigtigt for dagplejernes tilgang til deres arbejdspraksisser. Dagplejerne oplever, at de derigennem bliver mere refleksive og undersøgende i deres tilgang til arbejdet, særligt i forhold til karakteren af deres interaktioner med børnene. Dette understøtter løbende justeringer af praksis i forsøg på at styrke kvaliteten af deres interaktioner med børnene.

8.3.4 DELKONKLUSION PÅ FORSKNINGSSPØRGSMÅL 3

Deltagernes egne fortællinger om projektets betydning for deres forståelser af deres rolle og tilgang til arbejdet viser tendenser, som afspejler deltagernes forskellige organisatoriske positioner.

Hos dagplejelederne gælder det en øget opmærksomhed på vigtigheden af at etablere og strukturere møder og understøtte trygge refleksionsrum for dagplejepædagogerne, som kan styrke deres facilitering af dagplejernes og dagplejegruppernes læreprocesser i PKD.

Dagplejepædagogerne beretter om et fokus på netop faciliteringsarbejde og aktiv oversættelse mellem PKD-projektets indhold og målsætninger og dagplejernes daglige praksisser. Her betoner de nødvendigheden af at følge dagplejernes læreprocesser tæt og udvikle differentierede tilgange til at understøtte dem. Disse erfaringer og indsigter beskrives som noget, der vil understøtte deres fremtidige arbejde med kompetenceudviklingsindsatser.

I interviews fortæller alle dagplejere positivt om deres erfaringer med at deltage i PKD, og analysen fremhæver deres oplevelser af øget faglig stolthed og sikkerhed. Ligeledes kan der spores en ny professionel forståelse og bevidsthed i deres tilgang til arbejdet med børnene. Her identificeres en øget analytisk distance til egen og andres praksisser, som er udviklet i øvelserne med at bruge et fælles fagligt sprog i arbejdet med projektets materialer, begreber og resurser.

Dagplejernes egne fortællinger viser en udvikling af dagplejernes professionelle identitet. Den er præget af en ny indstilling, som handler om at forholde sig nysgerrigt og åbent til egne og andres arbejdspraksisser, reflektere over børnenes behov og hvordan de kan imødekommes, samt eksperimentere med at justere sin tilgang til interaktioner og reflektere over betydningen af dette. Dagplejernes forståelse af deres arbejde med børnene og deres professionelle identitet kan dermed ses som ændret gennem deltagelse i PKD-projektet. Det kan opsummeres som en ændring i deres oplevelse af self-efficacy – deres tro på egen formåen til at handle og til at handle på måder, der er nødvendige for at nå specifikke mål. På denne måde har deltagelsen i PKD styrket dagplejernes vurdering af egne evner og kompetencer til at udføre arbejdet som dagplejer og imødekomme ændrede og stigende forventninger på dagtilbudsområdet.

8.4 METODOLOGISKE REFLEKSIONER OVER DET KVALITATIVE STUDIE OG DETTES RESULTATER

Det etnografiske studie giver mulighed for indblik i generelle tendenser ved at deltage i PKD-projektet på tværs af alle kommuner samt mere nuanceret indsigt i særligt to udvalgte kommuner. Overvejelser over undersøgelsens kvalitet – studiets transparens og troværdighed (Tanggaard & Brinkmann, 2015; Thagaard, 2004) – giver anledning til vurderinger af styrker og svagheder ved undersøgelsen.

Studiets design tilvejebringer en nuanceret empirisk indsamling af høj integritet, hvor projektet følges fra start til slut ved brug af en tilgang inspireret af multi-sited ethnography (Marcus, 1995) med anvendelse af observation, interview og dokumentanalyse. Datamaterialet bliver til på baggrund af strategisk udvælgelse af specifikke kommuner for at undersøge betydningen af forskellige kommunale vilkår for udfoldelsen af projektet. Selvom det er beklageligt, at det ikke lykkedes at sikre adgang til detaljerede etnografiske undersøgelser i en af de udvalgte kommuner, blev interviews og begrænsede observationer gennemført her og sikrede indblik i, hvordan projektet udfoldede sig på en mere overordnet måde. Troværdigheden af studiets empiriske grundlag og konsistensen af den metodiske tilgang gennem studiet kan dermed vurderes som stærk.

Det anerkendes, at der kan være udfordringer i forbindelse med anvendelsen af observation som forskningsmetode, hvor der er mulighed for reaktivitet – det vil sige, hvor de undersøgte personer reagerer på at blive observeret (Kazdin, 1982). Hovedparten af observationerne af workshops, ledelsesplanlægningsmøder og dagplejegruppemøder i projektet foregik via digitale møder. Her opleves forskerens tilstedeværelse som mindre væsentlig for deltagerne; forskeren virker hurtigt som en naturlig del af møderne og betragtes ikke som en væsentlig forstyrrelse. I observationer i hjemmet var dagplejernes opmærksomhed på tilstedeværelsen af forskeren uundgåelig og mere tydelig, og bemærkes af dagplejerne selv, særligt under de første besøg. Med tiden og med dagplejernes optagethed af børnene og hverdagens gøremål i hjemmet, oplevedes det som en mindre forstyrrende faktor. Hvor meget dagplejernes adfærd i hjemmet justeres eller ændres på grund af forskerens tilstedeværelse vil aldrig kunne identificeres. Til gengæld ses dagplejernes agerende under observationer i hjemmet som konsistent med deres fortællinger på dagplejegruppemøderne i forløbets to år og under interviews i starten og slutningen af projektet, hvilke bidrager med en robusthed til studiet og analyserne, som ikke alene bygger på observationer i hjemmet.

Måden, hvorpå de indsamlede data bruges aktivt i besvarelsen af forskningsspørgsmål, er transparent og fastholder kontinuerligt koblinger til data gennem den empiriske analyse, hvilket styrker studiets transparens. Hvor den empiriske analyse bygger på en eksplorativ tilgang med udgangspunkt i det empiriske materiale, forekommer der inspiration fra social praksis-teorier og sociale læringsteorier i analyserne. Betydningen af de teoretiske perspektiver for udfoldelsen af analysen bliver tydeliggjort og bidrager med transparens i forhold til de analytiske bevægelser, som foretages, hvorigennem forskerens position og aktive rolle både i produktion og analyse af det empiriske materiale tydeliggøres. Dette er tydeligt i analysen i bilagsrapport D, som beskrivelsen af resultater i dette kapitel bygger på.

8.5 SAMMENFATNING

Det kvalitative studie belyser, hvordan PKD-materialet, refleksionsgrupperne og praksislærings-tilgangen blev oplevet som meningsfuld og værdsat af alle deltagerne. Til gengæld var den digitale læringsplatform og de digitale redskaber til planlægning, evaluering og refleksion ikke populære og udgjorde ofte en barriere for læreprocesserne. Gennemgående forklaringer på dette er manglende tid og tilbageholdenhed blandt dagplejerne over for at arbejde skriftligt og digitalt. Sammen med covid-19-pandemien begrænsede det dagplejernes mulighed for fælles praksislæring i legestuerne, hvilket betød, at dagplejepædagogens rolle som facilitator blev afgørende for læreprocesserne i projektet. Særligt vigtigt er dagplejepædagogens 'oversættelsesarbejde', hvor de identificerede,

dannede og understøttede koblinger mellem PKD-indhold, workshops og ledelsesplanlægningsmøder – og mellem dagplejegruppemøder og dagplejehjem.

Organiseringen af projektet lokalt i kommunerne blev dermed vigtig for, hvordan forskellige muligheder, vilkår og tilgange til oversættelsesarbejdet manifesterede sig. Ledelsesspændet viste sig at have stor betydning for dagplejepædagogernes muligheder for oversættelsesarbejde og facilitering af praksislæringsprocesser. I de udvalgte kommuner er ledelsesspændet mindst i Kommune E. Her sås et tættere forhold under projektet, hvor kadencen for dagplejegruppemøder var højest i starten af projektet. Dagplejepædagogernes facilitering af refleksionspraksisser på dagplejegruppemøderne blev mere omfangsrig og etablerede vigtige elementer i gruppens refleksionskulturer. Samtidig anvendtes PKD-ledelsesplanlægningsmøderne til at etablere en fælles forståelse af PKD-materialerne og udarbejde fokuserede fælles dagsordener til dagplejegruppemøderne. Det klædte dagpleje-pædagogen på til målrettet facilitering af dagplejernes læreprocesser på gruppemøderne.

PKD-projektets strukturering af refleksionspraksisser på dagplejegruppemøderne udviklede sig i løbet af projektet. Selvom der var stor forskel på dagplejernes bidrag på dagplejegruppemøderne, identificerer analysen en modning af refleksionspraksisserne, så de understøttede dagplejerne i at anvende viden, materialer og begreber fra PKD til fleksibelt og proaktivt at identificere behov og udviklingsmuligheder hos deres børn og plantægge, hvordan de kunne imødekommes gennem specifikke arbejdspraksisser. Vedligeholdelse af refleksionspraksisser og dagplejernes brug af PKD-materialer og præcision i begrebsanvendelse viste sig dog at være afhængig af kontinuerlige og strukturerede dagplejegruppemøder og fortsat facilitering fra dagplejepædagogernes side.



9. KONKLUSION OG PERSPEKTIVERING

Danske småbørn tilbringer mange timer i dagtilbud. Derfor er det relevant at undersøge, om forskningsbaserede indsatser kan styrke kvaliteten i dagtilbud og derigennem de mindste børns sociale udvikling, trivsel og læring. I dette forskningsprojekt evalueres effekten af indsatsen Pædagogisk kvalitet i dagplejen (PKD). Det er en praksisnær indsats, der skal løfte den pædagogiske kvalitet i dagplejen ved at understøtte dagplejerne i at arbejde systematisk med at skabe nære relationer og styrkende interaktioner med børn. Indsatsen er struktureret som et 2-årigt kompetence- og praksisudviklingsforløb, hvor ledere og medarbejdere i dagplejen arbejder med at udvikle pædagogiske praksisser baseret på Abecedarian-tilgangen og Den styrkede pædagogiske læreplan gennem praksislæring i professionelle læringsfællesskaber. Målet er at styrke de 0-2-åriges trivsel, socio-emotionelle udvikling og læring generelt og styrke børn i udsatte positioner i særdeleshed.

Mere konkret undersøges to nøglespørgsmål:

- Hvad er effekterne af PKD på trivsel, socio-emotionel udvikling og læring blandt 0-2-årige børn, og er der heterogenitet i effekterne på tværs af forskellige familiebaggrunde?
- Hvad hindrer og hvad fremmer implementering af PKD?

International forskning har vist, at højkvalitetsindsatser i dagtilbud, som fokuserer på såvel kognitive som ikke-kognitive færdigheder gennem stimulerende læringsmiljøer og en inkluderende pædagogisk praksis, kan reducere gabet mellem privilegerede børn og børn i udsatte positioner og spille en afgørende rolle for børns trivsel, læring og senere potentialer for udvikling og uddannelse. Resultaterne inden for dette felt er fortrinsvis fundet ved at undersøge effekter af interventionsprogrammer rettet mod socialt udsatte børn i USA (se kapitel 3). Et af programmerne er the Carolina Abecedarian Project, som PKD er baseret på. Abecedarian har i flere lodtrækningsforsøg vist sig at have positive effekter på børns kognitive og socio-emotionelle udvikling samt positive langtidseffekter på deres faglige resultater i skolen, videreuddannelse, sundhed og deltagelse på arbejdsmarkedet. Det er derfor interessant at undersøge, om Abecedarian-tilgangen kan implementeres i en dansk dagtilbudspraksis, og om vi også her kan finde positive effekter på børnenes trivsel, læring og udvikling.

Implementering af PKD

Det 2-årige kompetenceudviklingsforløb i PKD følger principperne for den Vygotskybaserede Abecedarian-tilgang til at styrke de mindste børns læring, trivsel og udvikling gennem nære relationer og styrkende interaktioner. Dette foregår i praksis gennem arbejdet med fire pædagogiske kerneelementer i alle dagplejens hverdagspraksisser: Prioritering af Sprog, Kommunikativ Læsning, Læring i Omsorg og Læring i Leg (se kapitel 4). Denne tilgang falder fint i tråd med det pædagogiske grundlag og læreplanstemaerne i Den styrkede pædagogiske læreplan. Når man arbejder med PKD, arbejder man derfor også med at implementere Den styrkede pædagogiske læreplan. Den praksisbaserede tilgang til professionel kompetenceudvikling henter inspiration fra litteratur om voksnes læring, bl.a. Urban et al. (2012), og er afprøvet i et pilotprojekt i en kommune i Danmark (se kapitel 3).

Kompetenceudviklingsforløbet var struktureret i fire moduler med stigende progression, hvor deltagerne arbejdede med Abecedarians indhold, redskaber til planlægning, evaluering og refleksion samt koblingen til Den styrkede pædagogiske læreplan.

Deltagerne i kompetenceudviklingsforløbet var dagplejere, dagplejepædagoger og dagplejeledere. De blev præsenteret for forløbets formål og indhold på en fælles kick-off. Herefter var fokus på at skabe kompetenceudvikling gennem praksislæring i tre kontekster (jf. figur 4.1): (i) workshops for pædagogiske ledere, (ii) dagplejegruppen og (iii) dagplejehjem. På workshops (to pr. modul) fik

dagplejeledere og dagplejepædagoger mulighed for sammen at arbejde med det faglige indhold og facilitering af dagplejernes og dagplejegruppernes læreprocesser. På dagplejegruppemøder kunne dagplejerne samarbejde om at planlægge, evaluere og udvikle arbejdet med PKD, og i dagplejehjemmet arbejdede dagplejeren med PKD med sine egne dagplejebørn. En digital platform med PKD-resurser understøttede forløbet og gav deltagerne mulighed for alene og sammen med kolleger at tilegne sig og reflektere over faglig viden samt planlægge, eksperimentere og evaluere praksisser. Antagelsen var, at praksislæringen i de tre kontekster og vekselvirkningen imellem dem ville skabe bedre mulighed for videndeling i lærende fællesskaber og styrke både den enkelte dagplejers og den fælles udviklingsproces. Alle deltagere blev igen samlet på et fælles catch-up møde halvvejs inde i forløbet.

PKD-indsatsen adskiller sig fra det oprindelige Abecedarian på flere måder:

- For det første er målgruppen forskellig. I det oprindelige Abecedarian deltog 111 børn fra resurse-svage baggrunde, mens PKD er målrettet alle dagplejebørn uanset familiebaggrund. Det gør det lettere efterfølgende at udbrede tilgangen i en dansk dagtilbudskontekst, hvor de fleste danske småbørn er i dagtilbud, og alle gerne skal møde et dagtilbud af høj kvalitet.

- For det andet intensitet og bemanding. Det oprindelige Abecedarian blev gennemført med høj intensitet og af eksperter (psykologer og specialister) med afsæt i metoder og strategier knyttet til de fire kerneelementer. I PKD blev indsatsen implementeret af professionelle dagplejere, dagplejeledere og -pædagoger i de deltagende kommuner. Det betyder, at intensiteten og kvaliteten af implementeringen i høj grad var afhængig af den tid og de resurser og kompetencer, der var til rådighed i de enkelte kommuners dagpleje.

- For det tredje implementerings- og detaljeringsgrad. I det oprindelige projekt blev indsatsen fulgt nøje af eksperter med henblik på at sikre, at det faglige indhold og metoder blev fulgt til punkt og prikke. I PKD er der en betydelig frihed til at tilpasse indsatsen til lokale muligheder og behov. Dette er på den ene side en fordel, fordi man lokalt sætter ind der, hvor det kan gøre den allerstørste forskel, og fordi dagplejere og kommuner ikke presses eller demotiveres af meningsløse eller uoverskuelige krav. På den anden side er der en risiko for, at deltagerne vælger den lette løsning og enten laver 'for lidt' eller laver 'for meget af det samme', så indsatsen ikke får den ønskede effekt.

Praksislæring i PKD

Implementeringen af PKD blev fulgt i et dybdegående etnografisk studie. Det etnografiske studie belyser alle kommuners deltagelse i workshops. De dybdegående analyser tager derudover afsæt i observationer og interviews i tre udvalgte kommuner med henblik på at undersøge læreprocesser i de tre læringskontekster: Workshop, dagplejegruppe og dagplejehjem (se figur 4.1 i kapitel 4).

På det overordnede plan gav observationer af alle PKD-workshops for dagplejeledere og dagplejepædagoger indblik i, hvad der påvirkede læreprocesserne og arbejdet med PKD på tværs af alle kommuner. Således var det for alle kommuner et vilkår, at implementeringen af PKD blev påvirket af covid-19-pandemien og de skiftende covid-restriktioner. Det forhindrede på lange stræk den intenderede praksislæring på dagplejegruppemøder i legestuer, og de skærpede krav til rengøring i hjemmet samt omskiftelige arbejdsbetingelser blev beskrevet som kilde til oplevelsen af ekstra pres hos dagplejerne i hverdagen, som førte til udpræget træthed og påvirkede deres engagement i arbejdet med PKD. Kommunerne lykkedes dog i vidt omfang med at omlægge dagplejegruppemøder til digitale møder, hvilket i nogle formater muliggjorde anderledes strukturer og deltagelsesformer, som fremmede en aktiv deltagelse i projektet.

PKD-projektets praksislæringstilgang samt materialer og indhold var populært hos deltagerne, der oplevede det som nyttigt og meningsfuldt. En væsentlig tendens var dog, at pædagogerne rapporterede om, at dagplejere uden formelle kvalifikationer navnlig værdsatte materialerne om de fire

elementer, mens dagplejere med formelle pædagogiske kvalifikationer vægtede indsigter fra facilitering af strukturerede refleksionsprocesser højest. Til gengæld blev den digitale platform oplevet som en barriere for læreprocesserne, hvor deltagerne brugte af resurser skete på trods af og ikke på grund af det digitale format. Læringsplatformen var oprindeligt tænkt som oplæg til selvstudier hos den enkelte dagplejer og i dagplejegruppen. Dette blev ikke realiseret som tiltænkt af forskellige årsager. En årsag var covid-19 og den deraf følgende nedlukning af legestuer. Andre gennemgående forklaringer var manglende tid og tilbageholdenhed blandt dagplejerne overfor skriftligt og digitalt arbejde.

Derfor blev dagplejepædagogens rolle som facilitator afgørende for læreprocesserne i projektet. Også i højere grad end tiltænkt. Særlig vigtigt var dagplejepædagogernes 'oversættelsesarbejde', hvor de identificerede, dannede og understøttede koblinger mellem PKD-indhold, workshops og ledelsesplanlægningsmøder – og mellem dagplejegruppemøder og dagplejehjem.

Organiseringen af projektet lokalt i kommunerne blev dermed vigtigt for, hvordan forskellige muligheder, vilkår og tilgange til oversættelsesarbejdet manifesterede sig, hvilket de etnografiske undersøgelser i de tre kommuner belyser. Her viste ledesspændet sig at have stor betydning for dagplejepædagogernes muligheder for oversættelsesarbejde og facilitering af praksislæringsprocesser, da færre dagplejegrupper pr. dagplejepædagog muliggjorde en tættere kontakt og hyppigere møder med dagplejegrupper og dagplejere. Derudover understøttede det dagplejepædagogens facilitering af læreprocesser på dagplejegruppemøderne, når kommunens ledelsesplanlægningsmøder om PKD anvendtes til at etablere en fælles forståelse af PKD-materialer og udarbejde fokuserede fælles dagsordener til dagplejegruppemøderne. Trods dagplejepædagogens nøglerolle var et ledesskift ikke nødvendigvis hæmmende for forløbet. I en kommune var der fra starten etableret en robust og gunstig kultur for refleksion, hvilket gjorde, at dagplejepædagogens skift betød mindre for deltagerne engagement og fastholdelse i forløbet. I en anden kommune blev skiftet af dagplejepædagog ligefrem en styrke, da deltagerne fik nye muligheder for at reorganisere deres arbejde og give kompetenceudviklingsforløbet ny energi, hvilket øgede engagementet.

På dagplejegruppemøderne udviklede refleksionspraksisserne sig igennem projektet i takt med dagplejernes arbejde med PKD-materialer på strukturerede gruppemøder. Det førte blandt andet til, at de i stigende grad kom til at se arbejdet med PKD og den fælles refleksion på dagplejegruppemøderne som en måde, hvorpå de selv kunne udvikle sig for derigennem at udvikle børnene, og at de i stigende grad blev i stand til at bruge PKD-resurserne fleksibelt og proaktivt til at identificere og imødekomme børnenes udviklingspotentialer og behov. Denne udvikling samt etablering og vedligeholdelse af kvalificeret brug af PKD-resurser på dagplejegruppemøderne krævede dog stabil mødekadence og fortsat understøttelse fra dagplejepædagogens side.

I dagplejehjemmet var elementer og principper fra PKD tydelige i arbejdspraksisserne, navnlig i forhold til Prioritering af Sprog og Kommunikativ Læsning. Den empiriske kobling mellem refleksionspraksisser og arbejdspraksisser viser, at dagplejerne udviklede en mere refleksiv tilgang til deres arbejde, hvor konkret undren over oplevelser i praksisser førte til cyklusser af undersøgelser, refleksioner og justeringer af praksis for bedre at imødekomme børnenes udviklingspotentialer og behov. Samtidig gav dagplejerne udtryk for, at arbejdet med PKD havde styrket deres faglige selvsikkerhed og udviklet deres professionelle identitet.

I et bredere organisatorisk perspektiv er der i de tre kommuner via det etnografiske studie på ledelsesplan påvist forskellige opfattelser af, hvor dybt forandringerne stikker, og hvorvidt de ønsker at bygge videre på dem i et fremadrettet perspektiv. To af kommunerne oplever, at deltagelsen i PKD styrkede kvaliteten af dagplejernes arbejde, og de identificerer muligheder for at viderebringe og udbrede elementer af projektet til at understøtte fremtidige supervisionsprocesser og arbejdet med Den styrkede pædagogiske læreplan. Den tredje kommune er dog mindre positiv. Her mener dagplejepædagogerne, at dagplejernes arbejde med PKD ofte var overfladisk, og at fælles drøftelse

og refleksioner på gruppemøder var præget af gentagelser, hvor dagplejerne var tilbøjelige til at trække på de samme eksempler og fokusområder på tværs af forskellige forløb og moduler. Selvom de anerkender, at der var stor forskel på, hvordan og hvor meget de forskellige dagplejegrupper arbejdede med projektet, mener dagplejepædagogerne, at den langsigtede indflydelse af PKD på dagplejernes arbejde vil være beskednen, og de har ikke konkrete planer om at udfolde PKD-elementer eller redskaber i en større skala i kommunen efter afslutningen af projektet.

Børns ordforråd, tidligt sprog, empati, selvregulering og samarbejde

For at undersøge, om projektet højnede den pædagogiske kvalitet i en sådan grad, at det har målbart positive effekter på børnene, gennemførte vi projektet i et lodtrækningsforsøg, hvor en gruppe af kommunens øvrige dagplejegrupper fungerede som sammenligningsgruppe. Alle børns sprog- og socio-emotionelle kompetencer blev målt efter modul 2 og igen i slutningen af modul 4. Vi definerede to udfaldsmål for henholdsvis sprog (ordforråd og tidlig sprog målt med CDI-sprogvurdering) og socio-emotionelle kompetencer (empati og selvregulering og samarbejde målt med SEAM-måleredskab). Disse udfaldsmål blev valgt, fordi de vurderes at være tæt relateret til de fire kerneelementers fokus. Særligt arbejdet med Prioritering af Sprog og Kommunikativ Læsning forventedes at påvirke børnenes tidlige ordforråd og sprog.

Effektresultaterne for den samlede børnegruppe er i gennemsnit små og ikke statistisk signifikante for alle fire udfaldsmål: ordforråd, tidligt sprog, empati og selvregulering. Der var ikke forskel på størrelsen af effekterne mellem børn, som scorer i bunden, midten eller toppen af børnemålingerne, alle var tæt på nul. Der var heller ikke signifikante effekter for den gruppe børn, der var indskrevne i en dagpleje fra indsatsens start til slutmålingen.

Det er vigtigt at bemærke, at manglen på signifikante effekter af PKD ikke betyder, at børnene ikke har lært noget eller udviklet sig i løbet af projektperioden, blot at deres målte kompetencer ikke er signifikant højere end blandt børnene i sammenligningsgruppen gennemsnitligt set. Effektmålingen er begrænset til målinger i dagplejen. Det har derfor ikke været muligt at undersøge, om PKD påvirker børnenes udvikling af sprog og socio-emotionelle kompetencer i (overgange til og i) børnehaven.

Børn i udsatte positioner

Det var et særskilt mål for PKD-projektet at understøtte børn i udsatte positioner. Vi har undersøgt, om der kan påvises en effekt for mindre, udvalgte børnegrupper med forskellige socioøkonomiske baggrunde (for eksempel baseret på indvandrerbaggrund eller forældres uddannelse, indkomst og arbejdsmarkedstilknøytning). Selvom vi fandt en signifikant og positiv effekt på ordforrådet hos børn, hvis forældre enten var arbejdsløse eller uden for arbejdsmarkedet, mener vi, at dette resultat bør tolkes forsigtigt. Det er det eneste resultat ud af flere målgrupper og tests, der viser en signifikant effekt, og kun på børnenes ordforråd og ikke de tre andre udfaldsmål.

Hvorfor er der ikke målbare effekter af PKD?

Samlet set tyder effektmålingens resultater på, at PKD-forløbet ikke har løftet børnenes sprog og sociale udvikling mere end den udvikling, der er observeret i sammenligningsgruppen over samme periode. Den etnografiske undersøgelse peger på, at arbejdet med PKD øgede dagplejernes faglige stolthed, professionelle identitet og refleksivitet – og at dette kunne ses i deres arbejdspraksisser med børnene. Hvorfor dette ikke omsætter sig i positive og signifikante effekter på børnene, fremsætter rapporten en række mulige forklaringer på. Nogle af disse kan undersøges empirisk enten kvalitativt eller kvantitativt eller en kombination af de to. I det følgende diskuterer vi forklaringer relateret til

- Metode
- Implementeringsforhold
- Indsatsens indhold

Diskussion i relation til metode

Vi betragter først de metodemæssige begrænsninger. Lodtrækningsforsøget sammenligner børn i indsats-dagplejegrupper med børn i kommunens andre dagplejegrupper. Dagplejepædagogerne bekræfter, at det ikke var et problem at holde de to grupper adskilt. Vi er derfor ikke bekymrede for, at manglen på effekt skyldes, at sammenligningsgruppen også modtog PKD's materialer mv. En mulig årsag til, at PKD ikke har en målbar effekt på børnene, er dog, at sammenligningsgruppen også har styrket deres pædagogiske kvalitet i samme tidsperiode, da de arbejdede med Den styrkede pædagogiske læreplan samtidig, og PKD jo netop kan ses som en måde, hvorpå man kan arbejde med det pædagogiske grundlag og væsentlige målsætninger i Den styrkede pædagogiske læreplan (jf. afsnit 4.1.5). Men hvis begge grupper har styrket deres pædagogiske praksis, hvilket resultater i afsnit 6.4, 7.5 og 7.6.1 tyder på, og løftet børnene, skal PKD styrke børnene tilsvarende mere, for at en effekt kan påvises i denne sammenligning.

En anden mulig årsag til, at vi ikke finder en effekt af PKD, er, at data er indsamlet via dagplejerens selvrapporterede praksisser og børnemålinger. Det er normal praksis i forskning på dagtilbudsområdet at anvende det pædagogiske personale som respondenter (se for eksempel Brunsek et al., 2020; Bleses et al., 2018; Dietrichson et al., 2021; Jensen et al., 2013, 2017; Reinke et al., 2018; Seabra-Santos et al., 2018; Snyder et al., 2018; Yoshikawa et al., 2015), da det netop er disse personer, der kender børnene bedst, og som reelt kan vurdere barnets kompetencer (på kort tid). Men denne målemetode kan også give risiko for, at data påvirkes af deltagerens egen subjektive vurdering og viden om, at de er deltagere i et projekt.

Der er flere indikationer på, at dagplejerne generelt overvurderer kvaliteten af deres egen praksis, og det er derfor vanskeligt at måle en fremgang, når de allerede angiver at gøre alle aktiviteter ved førmålingen (lofteffekter). Dette i større grad, end vi havde forventet på forhånd. Samme diskrepans ses i den seneste kvalitetsmåling i dagplejen, der også afslører stor forskel mellem, hvordan dagplejeren selv vurderer kvalitet, og hvordan den vurderes af en ekstern observatør (Lindeberg et al., 2023). Det er muligt, at det er reelle svar fra dagplejerne og udtryk for, at de selv vurderer en høj kvalitet i deres nuværende pædagogiske praksis. Men svarene er i kontrast til både den frustration og argumentation, vi oplevede på de første moduler (jf. kapitel 6), og den udvikling og 'aha'-oplevelse, vi har set blandt de kommuner, der tog projektet til sig (jf. kapitel 6).

Derimod ser vi i data tegn på, at dagplejerne i indsatsgruppen har en tendens til at være mere retvisende i målingen af børnene, hvor disse allerede på midtvejsmålingen vurderes med lavere kompetencer end børnene i sammenligningsgruppen (som viser tendens til lofteffekter). Vores bedste forklaring er, at de gennem den styrkede interaktion med børnene kan vurdere dem mere retvisende.

Diskussion i relation til implementeringsforhold

Implementeringen vurderes også at have en betydning for effekterne, men der er ikke ét forhold, der entydigt forklarer det.

Der var væsentligt ændrede arbejdsbetingelser under pandemien, som var stort set sammenfaldende med PKD-forløbet. Det til trods blev alle planlagte workshops med de pædagogiske ledere afholdt, og svar fra dagplejere og dagplejepædagoger viser, at der i kommunerne på flere måder blev lagt mange resurser i at implementere og arbejde med PKD. Omkostningsanalysen bekræfter dette. Der var imidlertid betydelige forskelle på, hvordan og i hvilket omfang dagplejerne arbejdede med projektet, og hvordan de blev understøttet af de pædagogiske ledere, som kan have haft betydning for udbyttet.

Eksempelvis angiver 60% af dagplejerne, at PKD er blevet en integreret del af deres hverdag. Men 40% angiver, at PKD slet ikke eller kun i lav grad blev en del af deres hverdag, og det kan have betydning for, om man kan måle en gennemsnitlig effekt. Ligeledes angiver 14 ud af 23 dagpleje-

pædagoger, at de vurderede, at dagplejerne brugte mellem 0 og 2 timer på PKD ugentligt, hvilket heller ikke er meget, hvis det både omfatter systematisk planlægning og evaluering, refleksionsmøder og den daglige praksis med børnene.

Analysen på dagplejernes selvrapporterede pædagogiske praksis viser, at indsatsen kun havde få substantielle og statistisk signifikante effekter. Ser vi på de 11 spørgsmål direkte relateret til de fire kerneelementer i PKD, var der kun signifikante effekter på tre af disse, og en af effekterne indikerede, at sammenligningsgruppen udviklede sig mere end indsatsgruppen. Såfremt dagplejerne kun i mindre grad ændrer deres pædagogiske praksis (i en målbar forstand), er det vanskeligt at forvente, at man kan måle en fremgang hos børnene. Dog skal man passe på med fortolkningen af nogle af disse resultater, for en ting er, hvor meget tid de bruger på eksempelvis sprog og læsning. En anden ting er, hvordan de arbejder med disse ting – og her har PKD jo nogle nye strategier og opmærksomhedspunkter, som ikke indfanges af spørgeskemaet.

I PKD arbejdes der i tre kontekster – workshops, dagplejegrupper og dagplejere – hvilket i sig selv afspejler, at flere kontekster skal spille sammen, før det fører til en forandring af dagplejernes praksis, der påvirker det enkelte barn i en grad, så det kan måles. Som det etnografiske studie viser, kræver udviklingen af refleksionsprocesser stabil mødekadence og vedvarende understøttelse fra dagplejepædagogens side. Det kræver også en modning af refleksionsprocesserne at gå fra at bruge PKD til at få øje på og sætte ord på det, man allerede gør og gør godt, til at bruge PKD til at udvikle sin praksis ud fra PKD-principperne og det enkelte barns behov. I det kvalitative studie ser vi, at der er forskelle på betingelserne for og tilrettelæggelsen af de læreprocesser, som projektet lægger op til. Blandt andet er kadence, tidsforbrug og udbytte afhængigt af engagement, ledelsesspænd og andre vilkår i de enkelte kommuner. Dette kan have betydning for de forskelle, vi ser på deltageres praksislæring og udvikling af egen praksis. Projektets medarbejderinvolverende tilgang gjorde det muligt for deltagerne at undersøge egne praksisser ud fra det, der gav mening for dem. At der ikke kan spores effekter på børnene, kan skyldes, at der var stor forskel på, hvordan læreprocesserne blev understøttet, udfoldet og forankret i praksis.

Diskussion i relation til indsatsens indhold

Dagplejere og dagplejepædagoger deler i stor udstrækning de prioriteringer, som udtrykkes af kerneelementerne i PKD. Enten udtrykker deltagerne direkte i spørgeskemaer og interviews, at indholdet i indsatsen var givende, eller også siger deltagerne, at deres praksis allerede indeholder disse elementer. Som påvist i det kvalitative studie, førte opfattelsen af, 'at vi gør det allerede', i starten til to reaktioner. Enten en modstand mod at engagere sig i projektet, fordi indholdet ikke oplevedes som noget nyt. Eller en følelse af faglig stolthed, der gav dagplejerne lyst til at arbejde videre med at udvikle deres praksis på disse områder.

Der ser endvidere ud til at være 'kløft' mellem, at nogle af deltagerne på den ene side opfatter PKD's indhold og materiale som for enkelt, mens andre på den anden side er meget udfordrede af PKD's strukturerende planlægning og forventningerne til denne. Dog viser de kvantitative analyser, at der sker ændringer på enkelte af de målte praksisser, hvor der blandt andet er signifikant flere dagplejere, der 'arbejder med ugeplaner med konkrete læringsaktiviteter, der skal bruges med det enkelte barn' og 'gentager den samme læringsaktivitet med det samme barn mere end en gang om dagen', som er centrale PKD-elementer og udtryk for mere struktur. Selvom det skete oftere, var det dog i mindre omfang end intenderet. For eksempel flyttes dagplejere i indsatsgruppen fra 'aldrig' eller 'af og til' at bruge ugeplaner, til at gøre det 'nogle gange om ugen'. Det indikerer, at der var en begyndende forandring af praksis, men at målsætningen om, at dagplejerne via projektet skulle arbejde mere systematisk med at sikre styrkende interaktioner for alle børn, kun i beskedent omfang blev indløst.

Flere indholdselementer i PKD, som eksempelvis de digitale redskaber til planlægning, evaluering og refleksion, blev ikke i fuldt omfang taget i brug eller blev først en fast del af hverdagen sent i

projektforløbet. Derimod blev pædagogiske værktøjer og resurser i form af film, artikler, PKD-hæfter og plakater med strategier og ideer til det konkrete arbejde med PKD samt arbejdsforslag til arbejdet på hvert modul anvendt til læringsforløb faciliteret af dagplejepædagoger. Ligeledes viste oplæg til video-analyse af voksen-barn-interaktioner og anvendelsen af PKD-elementer sig at have stor værdi for dagplejernes kollektive refleksioner og udvikling af praksis. Videoanalysen blev dog først introduceret i slutningen af 3. modul, og som det etnografiske studie peger på, tager det tid at implementere og udvikle brugen af dette redskab. Det er derfor sandsynligt, at anvendelsen af videoanalysen ikke nåede at blive implementeret i alle kommuner i så vidt et omfang, at det inden for tidsrammen har ført til ændringer i dagplejernes praksis med målbare effekter på børnenes kompetencer.

PKD betoner deltageres ejerskab, og inden for projektets overordnede rammer var der stor frihed for kommunerne til, at deltagerne kunne arbejde med de aspekter, som gav mest mening for dem, og kommunerne kunne understøtte dagplejerne og dagplejegrupperne ud fra egne muligheder og behov. Denne tilgang er valgt, fordi den i sig selv giver mening for deltagerne, og fordi vi i tidligere studier har set, at medarbejderinvolvering styrker professionelles self-efficacy og opbygger en kollektiv refleksionskultur. Det er dog muligvis sket på bekostning af indhold og progression gennem projektforløbet i PKD.

Det er også en væsentlig overvejelse, om deltagerne er i stand til at vælge de rette fokusområder og arbejdsforslag, når de, jf. både kvalitative og kvantitative resultater i rapporten, vurderede, at deres praksis allerede havde høj kvalitet fra start af. Det kan være medvirkende årsag til, at der ikke findes de forventede effekter, og særligt at effekter på de svageste børn udestår, hvis der ikke har været det bevidste fokus på denne børnegruppe, som det oprindelige Abecedarian-program beskrev.

Perspektivering og policy

Analysen af forløbet peger på, at organisering, facilitering af refleksionskulturer og fastholdelse af engagement har afgørende betydning for professionel udvikling af kvalitet i det pædagogiske arbejde.

Resultaterne peger dog på, at det i implementeringen af projektet ikke er lykkedes at omsætte dette til målbare resultater for børnene inden for projektets tidsramme.

Det kan ikke afvises, at projektet blot behøver mere tid til modning og forankring af de nye pædagogiske praksisser, jf. de resultater, vi ser på udvikling af dagplejernes professionsidentitet, stolthed i deres arbejde og større faglige tillid til at engagere sig i udviklingsprocesser. Over tid kan det være, at dagplejernes styrkede kompetencer og erfaring med praksislæring kan gavne de kommende børneårgange hos dagplejerne.

Projektet, som er omkostningslet, og som ifølge den kvalitative analyse har vist sig at give mening for praktikere (dagplejere), vil med disse forbehold kunne implementeres og videreudvikles i andre kommuner, når og hvis der tages højde for betydningen af organisering, facilitering af refleksionskulturer og fastholdelse af engagement blandt deltagerne.

REFERENCELISTE

- Argyris, C. (1996). Actionable knowledge: Design causality in the service of consequential theory. *The Journal of Applied Behavioral Science*, 32, 390-406.
- Bann, C.M., Wallander, J.L., Do, B., Thorsten, V., Pasha, O., Biasini, F.J., Bellad, R., Goudar, S., Chomba, E., McClure, E., and Carlo, W.A. (2016). Home-based early intervention and the influence of family resources on cognitive development. *Pediatrics*, 137 (4): e20153766
- Bleses, D., Laursen, N.B, Kristensen, M.V. og Horn, N.T. (2021). Hvilke indsatser virker i danske dagtilbud? Kortlægning af brug af effektive indsatser. TrygFondens Børneforskningscenter.
- Bleses, D., Højen, A., Justice, L. M., Dale, P. S., Dybdal, L., Piasta, S. B., Markussen-Brown, J., Haghish, E. F. (2018). The effectiveness of a large-scale language and preliteracy intervention: The SPELL randomized controlled trial in Denmark. *Child Development*, 89(4), e342-e363.
- Bleses, D., Jensen, P. og Højen, A. (2017). CDI-Sprogvurdering. Trygfondens Børneforskningscenter. Oktober 2017.
- Bleses, D., Jensen, P., Nielsen, H., Sjö, N., M., Sehested, K. (2016). *Børns tidlige udvikling og læring. Målgrupperapport*. Udgivet for Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling af Rambøll Management, Aarhus Universitet og Syddansk Universitet.
- Bleses, D., Højen, A., Jørgensen, R., Jensen, K. Ø. & W. Vach, (2010). *Sprogvurdering af 3-årige (09) - karakteristika og risikofaktorer*. Working paper, Syddansk Universitet, Center for Børnesprog.
- Borgnakke, K. (1996). *Procesanalytisk metodologi*. Danmarks Universitetsforlag.
- Bourdieu, P., Accardo, A., & Ferguson, P. P. (1999). The weight of the world: social suffering in contemporary society. Stanford University Press.
- Brandi, U. & B. Elkjær. 2012. Organizational Learning Viewed from a Social Learning Perspective. In *Handbook of Organizational Learning and Knowledge Management*, edited by Mark Easterby-Smith and Marjorie A. Lyles, 21-41. John Wiley & Sons, Inc.
- Brookes, I., & Tayler, C. (2016). Effects of an evidence-based intervention on the Australian English language development of a vulnerable group of young Aboriginal children. *Australasian Journal of Early Childhood*, 41(4), 4-15.
- Brunsek, A., Perlamn, M., McMullen, E., Falenschuk, O., Fletcher, B., Nocita, G., Kamkar, N., Shar, P.S. (2020). A Meta-analysis and Systematic Review of the Associations Between Professional Development of Early Childhood Educators and Children's Outcomes. *Early Childhood Research Quarterly*, 53(11), 217-248. doi:10.1016/j.ecresq.2020.03.003
- Buch, A. (2020). People and practices in organizational learning. *Forskning og Forandring*, 3 (1), 70-88. <https://doi.org/10.23865/fof.v3.2103>
- Børne- og Socialministeriet (2018). Den styrkede pædagogiske læreplan – rammer og indhold.
- Campbell, F.A., Conti, G., Heckman, J.J., Moon, S., & Pinto, R. (2014). Early childhood program improves adult health. *Science*, 343 (6178), 1478–1485.

- Campbell, F.A., Pungello, E.P., Burchinal, M., Kainz, K., Pan, Y., Wasik, B.H., Barbarin, O.A., Sparling, J.J., & Ramey, C.T. (2012). Adult outcomes as a function of an early childhood educational program: An Abecedarian Project follow-up. *Developmental Psychology*, 48 (4), 1033-1043.
- Campbell, F.A., Wasik, B.H., Pungello, E.P., Burchinal, M.R., Kainz, K., Barbarin, O., Sparling, J.J., & Ramey, C.T. (2008). Young adult outcomes from the Abecedarian and CARE early childhood educational interventions. *Early Childhood Research Quarterly*, 23, 452-466.
- Campbell, F.A., Ramey, C.T., Pungello, E., Sparling, J., & Miller-Johnson, S. (2002). Early childhood education: Young adult outcomes from the Abecedarian Project. *Applied Developmental Science*, 6 (1), 42-57.
- Campbell, Frances A., and Craig T. Ramey. 1995. Cognitive and school outcomes for high-risk African-American students at middle adolescence: Positive effects of early intervention. *American Educational Research Journal* 32 (4):743-72. doi: 10.3102/00028312032004743.
- Charmaz, K., Charmaz, K., & Charmaz, K. (2014). *Constructing grounded theory* (2. ed. ed.). SAGE Publications.
- Chiva, R., Alegre, J. & Lapiedra, R. (2007). Measuring organisational learning capability among the workforce. *International Journal of Manpower*, 28 (3/4), 224-242. doi: 10.1108/01437720710755227
- Clarke, A. E., & Charmaz, K. (2014). *Grounded theory and situational analysis*. Sage.
- Colmer, K. (2017). Collaborative Professional Learning: Contributing to the Growth of Leadership, Professional Identity and Professionalism. *European Early Childhood Education Research Journal*, 25 (3), 436-449.
- Conti, G., Heckman, J. J., & Pinto, R. (2016). The effect of two influential early childhood interventions on health and healthy behavior. *Economic Journal*, 126, F28-F65.
- Cunha, F. & Heckman, J. J., (2007). *The Technology of Skill Formation*. American Economic Review, American Economic Association, vol. 97(2), pages 31-47.
- Cunha, F., Heckman, J. J., Lochner, L. & Masterov, D. V. (2006). *Interpreting the Evidence on Life Cycle Skill Formation*. Handbook of the Economics of Education, Volume 1.
- Czarniawska, B. (2007). *Shadowing, and other techniques for doing fieldwork in modern societies*. Liber ; Copenhagen Business School Press ; Universitetsforlaget.
- Deleuze, G., & Guattari, F. (1987). *A thousand plateaus: capitalism and schizophrenia*. University of Minnesota Press.
- Devault, M., & McCoy, L. (2007). Institutional ethnography: Using interviews to study ruling relations. In D. E. Smith (Ed.), *Institutional ethnography as practice*, vol. 44, 44-5940.
- Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. New York: Macmillan Company.
- Dietrichson, J., Ringsmose, C., Christoffersen, M., & Svinth, L. (2021). Participatory professional development and preschool quality: Evidence from a mixed-methods study. *Nordic Studies in Education*, 41(2), 80-110.

- Dreier, O. 1999. Personal Trajectories of Participation across Contexts of Social Practice. *Outlines : Critical Practice Studies* 1 (1):5-32.
- Elango, S., Garcia, J. L., Heckman, J. J. & A. Hojman (2015). Early childhood education, Working paper, *National Bureau of Economic Research*.
- Emerson, R. M., Fretz, R. I., & Shaw, L. L. (2001). Participant observation and fieldnotes. *Handbook of ethnography*, 352-368.
- García, J., Heckman, J., Leaf, D., and Prados, M. (2017). Quantifying the Life-Cycle Benefits of a Prototypical Early Childhood Program. IZA Institute of Labor Economics, DP No. 10811.
- Gaztambide-Fernandez, R. n. A. (2009). *The best of the best becoming elite at an American boarding school*. Harvard University Press. <https://doi.org/10.4159/9780674053878>
- Greve, Jane and Bente Jensen. 2020. "Education Quality in Daycare." AEA RCT Registry. June 02. <https://doi.org/10.1257/rct.5939-1.0>
- Gunnar, M. (1998). Quality of early care and buffering of neuroendocrine stress reactions: Potential effects on the developing human brain. *Preventive Medicine*, 27 (2), 208-211.
- Hammershøj, L.G. (2023). Legens paradokser og genkomst. I Knudsen, H., Kristensen, J.E. & Nielsen, J. B. (red.) *Leg på spil i pædagogik og uddannelse*. Akademisk Forlag, 301-319.
- Heckman, James J., Moon, Seong Hyeok, Pinto, Rodrigo, Savelyev, Peter A. and Yavitz, Adam Q. (2010). The Rate of Return to the HighScope Perry Preschool Program. *Journal of Public Economics* 94(1-2): 114-128.
- Heckman, J. J. (2008). *The growing polarization of American society and its implications for productivity: Schools, Skills and Synapses*. CEPR Policy Research VOX Report. August 25, 2008.
- Heckman, J. J. (2006). Skill Formation and the Economics of Investing in Disadvantaged Children. *Science*, 312(5782): 1900-1902.
- Jensen, B. & Walker, R. (2023) Facilitating cultures of reflection through professional development for sustainable advancement in ECEC: insights from a series of initiatives in Denmark. *International Perspectives on Early Childhood Education and Development*, 41, 195-220. DOI:10.1007/978-3-031-39419-5_12
- Jensen, B., (2023). Social arv, ulighed og dagtilbuds betydning – tænkt forfra. I Rosendal, N., Clausen, T., Jensen, B., Kjeldsen, C.C. & Larsson, A. (red.). *Social Ulighed set gennem uddannelse*. Forfatterne & Aarhus Universitets Forlag, 167-203.
- Jensen, B. & Walker, R. (2021). Learning in, and from, practice-based professional development initiatives in ECEC: a research agenda in Denmark. *European Early Childhood Education Research Journal*, 29:6, 942-958. doi:10.1080/1350293X.2021.1900310
- Jensen, B., Walker, R. & Marquard, M. (2020). Bæredygtig kompetenceudvikling i dagtilbud. *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift*, 57(4), 39-58.
- Jensen, B. and Brandi, U. (2018a). Professionel kompetenceudvikling og social ulighed I dagtilbud: resultater og diskussion baseret på et casestudie af en vidensbaseret indsats. *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift*, 55(3), 104-116.

Jensen, B. and Brandi, U. (2018b). Enabling Professionals to Change Practices Aimed at Tackling Social Inequality Through Professional Development: Results from a Case Study. *European Early Childhood Education Research Journal* 26(1), 50–65. doi: 10.1080/1350293X.2016.1262550

Jensen, B., Jensen, P. & Rasmussen, A. W. (2017). Does professional development of preschool teachers improve children's socio-emotional outcomes? *Labour Economics*, 45, 26-39. doi:10.1016/j.labeco.2016.11.004

Jensen, B., Jensen, P., Rasmussen, A.W. (2013). *Vidensbaseret indsats over for udsatte børn i dagtilbud – modelprogram: Effekter af VIDA*. VIDA-projektet, Aarhus Universitet, Institut for Uddannelse og Pædagogik, 92s. VIDA-forskningsserien, nr. 2013:04, VIDA forskningsrapport, nr 1.

Jensen, P. & Rasmussen, A.W. (2019). Professional development and its impact on children in early education and care: A meta-analysis based on European studies. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 63, 935-950.

Kazdin, A. E. (1982). Observer effects: Reactivity of direct observation. *New Directions for Methodology of Social & Behavioral Science*, 14, 5-19.

Kraft, M. A. (2020). Interpreting effect sizes of education interventions. *Educational Researcher*, 49 (4), 241-253.

Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Interview : det kvalitative forskningsinterview som håndværk* (3. udgave. 1. oplag. ed.). Hans Reitzel.

Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning : legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.

Lindeberg, N. H., Hansen, A.T., Vixø, K., Madsen, D.C., Bjerre, L.B., Lundby, A., Mahoney, A.N., Lautrup, M.A. (2023). *Kvalitet i dagtilbud. National undersøgelse af kvalitet i pædagogiske læringsmiljøer og rammer i kommunale daginstitutioner og dagplejen for 0-2-årige børn*. Danmarks Evalueringsinstitut og Det Nationale Forsknings- og Analyseinstitut for Velfærd for Børne- og Undervisningsministeriet.

Lofland, J., & Lofland, L. H. (1996). *Analyzing social settings: a guide to qualitative observation and analysis*. Wadsworth.

Loscher, Georg, Violetta Splitter, and David Seidl. 2019. "Theodore Schatzki's practice theory and its implications for organization studies." In *Management, Organizations and Contemporary Social Theory*, edited by Stewart Clegg and Miguel Pina e Cunha, 115-34. Milton: Routledge.

Marcus, G. E. (1995). Ethnography in/of the World System: The Emergence of Multi-Sited Ethnography. *Annual Review of Anthropology*, 24, 95–117.

Marcus, G. E. (2012). Multi-sited ethnography: Five or six things i know about it now.

Morales, M., Mundy, P., Delgado, C.E.F., Yale, M., Messinger, D., Neal, R. & Schwartz, H.K. (2000). Responding to joint attention across the 6- through 24-month age period and early language acquisition. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 21 (3), 283–298.

Mundy, P., & Gomes, A. (1998). Individual differences in joint attention skill development in the second year. *Infant Behavior and Development*, 21 (3), 469–482.

- Nicolini, D. (2013). *Practice Theory, Work, and Organization: An Introduction* (First Edition ed.). Oxford University Press.
- Omdal, H. & Roland, P. (2020). Possibilities and challenges in sustained capacity-building in early childhood education and care (ECEC) institutions; ECEC leaders' perspectives. *European Early Childhood Education Research Journal*, 1-14. doi:10.1080/1350293X.2020.1783929
- Ortlipp, M., Arthur, L., & Woodrow, C. (2011). Discourses of the Early Years Learning Framework: constructing the early childhood professional [Article]. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 12(1), 56-70. <https://doi.org/10.2304/ciec.2011.12.1.56>
- Payler, J. K., and Locke, R. (2013). Disrupting Communities of Practice? How 'Reluctant' Practitioners View Early Years Workforce Reform in England. *European Early Childhood Education Research Journal*, 21(1), 125-137. doi:10.1080/1350293X.2012.760340.
- Pianta, R.C., Barnett, S.W., Burchinal, M. & Thornburg, K.R. (2009). The effects of Preschool Education: What We Know, How Public Policy is or Is Not Aligned With the Evidence Base and What We Need to Know. *Psychological Science in the Public Interest*, 10 (2) 49-88. doi:10.1177/1529100610381908
- Ramey, C. T., Sparling, J. J., & Ramey, S. L. (2012). *Abecedarian: The ideas, the approach, and the findings*. Los Altos, CA: Sociometrics Corporation.
- Ramey, C.T., Campbell, F.A., Burchinal, M., Skinner, M.L., Gardner, D.M., & Ramey, S.L. (2000). Persistent effects of early childhood education on high-risk children and their mothers. *Applied Developmental Science* 4: 2-14.
- Ramey, C.T., Bryant, D.M., Wasik, B.H., Sparling, J.J., Fendt, K.H., & LaVange, L.M. (1992). Infant Health and Development Program for low birth weight, premature infants: Program elements, family participation, and child intelligence. *Pediatrics*, 89, 454-465.
- Rayce, S. B., Hansen, A. T., Mikkelsen, M. og Pontoppidan, M. (2021) SPOR – Børns udvikling og trivsel gennem livet. VIVE juni 2021.
- Reinke, W. M., Herman, K. C., & Dong, N. (2018). The Incredible Years teacher classroom management program: Outcomes from a group randomized trial. *Prevention Science*, 19(8), 1043-1054.
- Rosholm, M., Paul, A., Bleses, D., Højen, A., S. Dale, P., Jensen, P., M. Justice, L., Svarer, M. and Calmar Andersen, S. (2021), Are impacts of early interventions in the scandinavian welfare state consistent with a heckman curve? A meta-analysis. *Journal of Economic Surveys*, 35: 106-140. <https://doi.org/10.1111/joes.12400>
- Sanders, C. (2014). Program gives kids a fighting chance. *Winnipeg Free Press*, posted 10/6/2014. Republished from the Winnipeg Free Press print edition October 6, 2014 A4. <http://www.winnipeg-freepress.com/local/program-gives-kids-a-fighting-chance-278198581.html>.
- Schachter, R. E. (2015). An Analytic Study of the Professional Development Research in Early childhood Education. *Early Education and Development*, vol. 26 (8), 1057-1085. doi:10.1080/10409289.2015.1009335
- Scaife, M., & Bruner, J. (1975). The capacity for joint visual attention in the infant. *Nature*, 253, 265-266.

- Schatzki, T. (2002). *The site of the social a philosophical account of the constitution of social life and change*. Pennsylvania State University Press.
- Schatzman, L., & Strauss, A. L. (1973). *Field research: strategies for a natural sociology*. Prentice-Hall.
- Seabra-Santos, M. J., Gaspar, M. F., Major, S. O., Patras, J., Azevedo, A. F., Homem, T. C., ... & Vale, V. (2018). Promoting mental health in disadvantaged preschoolers: A cluster randomized controlled trial of teacher training effects. *Journal of Child and Family Studies*, 27(12), 3909-3921.
- Sjö, Nina Madsen (2016) Measuring socio-ecomotional and pre-math skills in early childhood. Aarhus Universitet. PhD thesis December 23. 2016. School of Communication and Culture, Faculty of Arts, Aarhus University.
- Smith, D. E. (2001). Texts and the ontology of organizations and institutions. *Studies in Cultures, Organizations and Societies*, 7(2), 159-198. <https://doi.org/10.1080/10245280108523557>
- Smith, D. E. (2005). *Institutional ethnography: a sociology for people*. AltaMira Press.
- Snyder, P., Hemmeter, M. L., McLean, M., Sandall, S., McLaughlin, T., & Algina, J. (2018). Effects of professional development on preschool teachers' use of embedded instruction practices. *Exceptional Children*, 84(2), 213-232.
- Sparling, J., & Mistrett, S. (2009). Impact of adult-child relationships on development and learning. *Middle East Educator*, March-April issue, 20-24.
- Sparling, J., Ramey, C. T., & Ramey, S. L. (2007). The Abecedarian experience. In M. E. Young & L. M. Richardson (Eds.), *Early child development from measurement to action a priority for growth and equity*, 103-127. Washington, D.C: World Bank.
- Sparling, J., Dragomir, C., Ramey, S., & Florescu, L. (2005). An educational intervention improves developmental progress of young children in a Romanian orphanage. *Infant Mental Health Journal*, 26(2), 127-142.
- Sparling, J. (2004). Earliest literacy: From birth to age 3. In B.H. Wasik (Ed.), *Handbook of family literacy*, 45-56. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Sparling, J., Lewis, I., Ramey, C. T., Wasik, B. H., Bryant, D. M., LaVange, L. M. (1991). Partners, a curriculum to help premature, low-birth-weight infants get off to a good start. *Topics in Early Childhood Special Education*, 11(1), 36-55.
- Squires, J. K., Bricker, D., Waddell, M. L., Funk, K., Clifford, J. R., & Hoselton, R. M. (2014). *Social-Emotional Assessment/ Evaluation Measure (SEAMTM), Research Edition*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Socialstyrelsen (2021) Omkostnings-vurdering af sociale indsatser Vejledning til omkostnings-vurdering samt til Socialstyrelsens omkostningsmodel. Socialstyrelsen, november 2021.
- Socialstyrelsen (2018). Omkostningsvurdering af De Utrolige År Småbørn. Socialstyrelsen, August 2018.
- Tanggaard, L., & Brinkmann, S. (2015). Kvalitet i Kvalitative Studier. In S. Brinkmann & L. Tanggaard (Eds.), *Kvalitative metoder : en grundbog* (2. udgave. ed., pp. 521-531). Hans Reitzel.

- Thagaard, T. (2004). *Systematik og indlevelse : en indføring i kvalitativ metode*. Akademisk Forlag.
- Thøgersen, J. (2005). Sprog og interview, interview og sprog - interviews som dataindsamlingsmetode i sprog- og sprogholdningsforskning. *NyS. Nydanske studier & almen kommunikationsteori*, 33 (33), 9-41. <https://doi.org/10.7146/nys.v33i33.13451>
- Tout, K., de Haan, M., Kipp-Campbell, E., & Gunnar, M. (1998). Social behavior correlates of adrenocortical activity in day care: Gender differences and time-of-day effects. *Child Development*, 69, 1247-1262.
- Urban, M., Vandenbroeck, M., Van Laere, K., Lazzari, A. & Peeters J. (2012). Towards Competent Systems in Early Childhood Education and Care. Implications for Policy and Practice. *European Journal of Education*, 47(4), 508-26. doi: 10.1111/ejed.12010
- Vygotsky, L. S (1986). *Thought and language*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Walker, R. & Jensen, B. (2023). The manifestation of practice-based continuous professional development in ECEC: qualitative insights from an Abecedarian initiative in Denmark. *European Early Childhood Education Research Journal*, E-pub ahead of print, august 2023.
- Walker, R., & Buch, A. (2022). Praksisteoretiske undersøgelser af professionelle og organisatoriske læreprocesser: en 'tool-kit'-tilgang. *Tidsskrift for Arbejdsliv*, 24 (1), 10-24.
- Wasik, B.H., Ramey, C.T., Bryant, D.M., & Sparling, J.J. (1990). A longitudinal study of two early intervention strategies: Project CARE. *Child Development*, 61, 1682-1696. PMID 2083492
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning and identity*. New York: Cambridge University Press, 1998.
- Yoshikawa, H., Leyva, D., Snow, C. E., Treviño, E., Barata, M., Weiland, C., ... & Arbour, M. C. (2015). Experimental impacts of a teacher professional development program in Chile on preschool classroom quality and child outcomes. *Developmental Psychology*, 51(3), 309-322.