

SOCIAL ARV OG INNOVATION I UDDANNELSES- INSTITUTIONER

Tiltrædelsesforelæsning 15.april 2013
Bente Jensen, Professor MSO

INDHOLD

3	Introduktion
4	Social arv og ulighed
4	<i>Begrebslig afklaring og forskningsmæssig belysning</i>
5	<i>Social arv og social mobilitet – to hypoteser</i>
6	<i>Kan mønstre brydes?</i>
6	Kvalitet i dagtilbud
6	<i>International forskning</i>
8	<i>Den danske kontekst</i>
9	<i>Empiriske eksempler</i>
12	Indsatser der 'virker'
12	<i>VIDA – en model for social innovation i dagtilbud</i>
14	<i>Social innovation i samspil</i>
15	<i>Hvordan kan VIDA anskues som social innovation?</i>
16	<i>Evaluering af effekter af VIDA</i>
17	Implikationer
17	<i>Forskningsfeltet "Social innovation i førskolen"</i>
17	<i>Policy og praksis</i>
17	<i>Forskningssamarbejde internt</i>
18	<i>Forskningssamarbejde eksternt</i>
18	<i>Bidrag til uddannelse på ARTS/DPU</i>
19	Afslutning
20	Referencer

Social arv og innovation i uddannelsesinstitutioner (dagtilbud)

FORANDRINGER I OG AF UDDANNELSESINSTITUTIONER (DAGTILBUD) MED HENBLIK PÅ AT MODARBEJDE NEGATIV SOCIAL ARV OG ULIGHED – OG SÅDANNE TILTAG ANSKUET SOM SOCIAL INNOVATION

*Professor MSO tiltrædelsesforelæsning v. Bente Jensen 15. april 2013
Institut for Uddannelse og Pædagogik, Aarhus Universitet*

Forelæsningen sætter fokus på, at det er i spændingsfeltet mellem øgede samfundsmæssige muligheder og en række stadig eksisterende ulighedsskabende tendenser i uddannelsessystemet, at vi skal forstå og udforske betingelser for at modarbejde negativ social arv og ulighed. I forelæsningen peges på kvalitets- og kompetenceudvikling i dagtilbud gennem organisatoriske læreprocesser og innovation som ny mulighed.

INTRODUKTION

Instituttleder, kolleger, studerende, samarbejdspartnere og tilhørere.

Dagens forelæsning har overskriften "Social arv og innovation i uddannelsesinstitutioner". Titlen lægger op til at diskutere og sætte en ny forskningsmæssig dagsorden, som drejer sig om at forstå relationen mellem uddannelse og social arv på nye måder og frem for alt at undersøge potentialerne i den uddannelsesinstitution, som samfundets børn møder tidligst i livet, dagtilbuddet.

Forelæsningen sætter fokus på, at det er i spændingsfeltet mellem øgede samfundsmæssige muligheder og en række stadig eksisterende ulighedsskabende tendenser, at vi skal forstå og udforske betingelser for at 'stå op imod den negative sociale arv. Det er i dette spændingsfelt, at min opgave som professor mso inden for området placerer sig – og jeg skal gennem tiltrædelsesforelæsningen både fremsætte min professorale erklæring og skitsere dansk og international forskning, som opgaverne læner sig op ad og positionerer sig i forhold til.

Forelæsningen bygges op over tre vigtige pointer:

- Problemstillingen om social arv og ulighed kalder på, at vi som samfund finder nye løsningsmuligheder, dvs. arbejder henimod at skabe social innovation i uddannelsesinstitutioner.

- Kvalitetsudvikling i dagtilbud er et af værktøjerne – og der skal derfor reflekteres nærmere over kvalitetsindikatorer, som både rummer læring, kognitiv og non-kognitiv, og det samtidige arbejde med at modarbejde ulighedsskabende tendenser.
- Professionel kvalificering er det helt centrale værktøj – og her må der nytænkes om, hvordan viden, organisatorisk læring og innovation udvikles gennem professionelle handlekompetencer.

I forelæsningen bliver de tre pointer udfoldet henimod en konkretisering af en model for social innovation, som jeg skal eksemplificere med VIDA-programmet. Og afslutningsvis skitseres implikationer af forskning i "Social innovation i førskolen" som er igangsat med VIDA. Ministeriet for Børn og Undervisning har bestilt og finansieret VIDA, og det gennemføres 2010-2013 i samarbejde med tre professionshøjskoler, UCN, UCS og UCL, og i tæt samarbejde med fire kommuner, Brøndby, Gentofte, Randers og Horsens med deltagere fra alle niveauer: forvaltningschefer, konsulenter, dagtilbudsledere, pædagoger og pædagogiske medarbejdere. På den måde udgør VIDA en case, der kan vise, hvad der sker, når man kombinerer forskning, uddannelse og praksis med henblik på at skabe nye tilblivelsesprocesser som innovative svar på samfundsmæssige behov vedrørende social arv og ulighed.

Det er den slags nye tilblivelsesprocesser i dagtilbud, jeg her skal reflektere nærmere over sammen med jer som – ikke blot tilhørere – men som aktive deltagere, som jeg ser frem til at videreudvikle tankerne sammen med fremover.

SOCIAL ARV OG ULIGHED

Begrebslig afklaring og forskningsmæssig belysning

Første del af min indkredsning drejer sig om nærmere at bestemme begreberne innovation over for social arv og reproduktion. Social innovation defineres her som fornyelse af en social indsats med varig værdiforøgelse i form af positive uddannelsesmæssige konsekvenser for børn og unge uanset baggrund.

Begrebet social arv defineres under inspiration af Erik Jørgen Hansens definition fra ungdomsforløbsundersøgelsen fra 1971: "*som det forhold at børnene bliver placeret på positioner i samfundet, som svarer til deres forældres positioner*". Erik Jørgen Hansen afprøvede i sin forskning hypotesen om sociale mønsterbrud, at "*det ikke er et tilfældigt udsnit af hver enkelt social kategori, men derimod et udsnit hvis miljømæssige forhold er enten gunstigere eller dårligere end de miljømæssige forhold hos dem, der følger de typiske mønstre*" (Hansen, 1982, 64). Med denne definition peges der på, at social arv ikke skal eller kan ses som et individuelt anliggende, men som et fænomen, der knytter vilkår og livschancer tæt sammen. I senere analyser konkluderer Hansen (2003), at på trods af årtiers ekspansion i uddannelsessystemet og politiske reformer har dette ikke kunnet mindske den relative afstand i uddannelseschancer mellem børn fra 'toplaget' og børn fra arbejderklassen eller børn fra familier helt uden for arbejdslivet (ibid., 116).

Men kan vi i 2013, ca. fire årtier senere stadig finde grundlag for denne definition på

social arv og mønsterbrud? Og kan vi fastholde konklusionen om, at det ikke er lykkedes at bryde social arv og ulighed gennem uddannelse (se også Hansen, 2003)? Og hvis ja, hvilke konsekvenser må det da få for uddannelsesforskning, reformer og praksisændringer nu og fremefter? Disse spørgsmål er belyst i en tidligere indkredsning (Jensen, 2008), og dem vil jeg vende tilbage til her.

Forskningen i social arv falder i tre spor. Det første spor viser, gennem longitudinelle studier, at der stadig er sammenhæng mellem social baggrund og de muligheder, enkeltindivider har uddannelsesmæssigt, personligt, socialt og sundhedsmæssigt (Ploug, 2007). Det andet spor giver ud fra et sociologisk og kulturteoretisk perspektiv, bl.a. inspireret af Pierre Bourdieu (Bourdieu & Passeron, 1977/1990, anledning til at pege på nogle fundamentale mekanismer, der kan forklare hypotesen om, at social arv og ulighed med stor sandsynlighed reproduceres også gennem uddannelsesinstitutioner, idet social arv ses knyttet til ulighedsskabende mekanismer og magtforhold. En modsat tænkning finder vi inden for økonomisk teori, der ud fra tesen om "rational choice" eller snarere "rational action" undersøger "social mobilitet" i et opgør med Bourdieus kulturteoretiske og mere deterministiske forståelse. Ud fra denne teori opstilles hypotesen, at social arv brydes gennem individuelle valg og handlinger. Et tredje spor viser gennem nyeste intergenerationelle forskning, at de særlige karakteristika ved sociale mønsterbrud, som er udslagsgivende, er både individuelt og kontekstuel bestemt.

Social arv og social mobilitet – to hypoteser

Jeg skal her kaste mere lys over to hypoteser om hhv. *push*- og *pull*-faktorer, som baserer sig på nyere forskning i mønsterbrud. En antagelse bag denne forskning, gennemført af bl.a. Jæger og Holm (2007), men også af den engelske sociolog John H. Goldthorpe (1996; 1999), er, at nye samfundsstrukturer og større social åbenhed samt en generelt større mobilitet får betydning for menneskers valg af uddannelse og for deres livschancer videre frem.

På den baggrund bliver det interessant at undersøge, hvilke karakteristika som er bestemmende for om og i givet fald hvilket mønsterbrud, der finder sted.

Det viser sig for det første, at sandsynligheden for at tilhøre den stabile gruppe er meget høj for personer med forringede kognitive evner. Videre viser analysen, at de, der bryder mønstre i positiv retning, er karakteriseret ved at have bedre kognitive evner. En tredje faktor er den relative ulighed. Oplevelsen af at være fattig eller fattigere end andre jævnaldrende og ikke kunne deltage i de samme aktiviteter er en faktor, der øger sandsynligheden for ikke at blive eller være mønsterbryder.

Ud fra denne analyse tales der om samfundsmæssige faktorer, som hhv. skubber i retning af at reducere social arv (*push*-faktorer) eller samfundsmæssige faktorer, som har tendenser til at vedligeholde kontinuitet (ibid., 6) (*pull*-faktorer).

På det strukturelle plan forklares *push*-faktorer med (1) modernisering, øget rigdom og aftagende stratifikation. På det kulturelle plan forklares det med (2) radikal modernisering, individualisering og flere frie valg. Der er imidlertid ingen empiriske studier, der kan påvise effekterne af sådanne forhold. På det strukturelle plan forklares *pull*-faktorer med (3) socioøkonomisk reproduktion, ulighed i fordeling af ressourcer i samfundet og på det kulturelle plan med nedarvede smagsmønstre, knowhow og kulturelle vaner (4).

Det vi med et Bordieu'sk begreb kan kalde habitus (Bourdieu & Passeron, 1977/1990).

Undersøgelsen understøtter således, at der stadig er belæg for den sociale reproduktionshypotese (se også Jæger & Holm, 2007). Personer, som ikke har brudt en social arv, er samlet set karakteriseret ved at have levet under opvækstvilkår, som har været beskedne, socialt, økonomisk og kulturelt, og derfor har de ikke på linje med resten af befolkningen kunnet indgå i og deltage i den generelle sociale mobilitet.

Jeg indledte min indkredsning af social arv-fænomenet med en henvisning til Erik Jørgen Hansens definition. Herefter stillede jeg spørgsmålet, om vi stadig ca. fire årtier efter Hansens undersøgelse ser de samme mønstre af social arv, også kaldet klasseforskelle. Mit svar på spørgsmålet er ja. På trods af de bevægelser, som mobilitetsforskningen har peget på, så er problematikken den samme. Ideen om, at individer kan bryde social arv gennem rational action eller choice, må således afvises. Der er forskningsmæssigt belæg for at hævde, at de såkaldt 'frie valg' på trods af, at mulighederne hypotetisk er til stede, ikke er for alle.

Kan mønstre brydes?

Ifølge den amerikanske nobelpristager James Heckmann (2005) er der imidlertid gode chancer for, at sådanne mønstre kan brydes, hvis samfundet sætter målrettet ind med særlige tiltag. Heckmann finder belæg for, at det er den helt tidlige indsats i kvalitetsdagtilbud, der giver det største afkast både for den enkelte og for samfundet. På trods af sådanne fund, ser vi alligevel i vort samfund en større tendens til satsninger i skolen og videre frem end i dagtilbud.

Min forskningsmæssige position er klar – den retter sig mod en ambition om at undersøge dagtilbudsfeltet ud fra de rejste problemstillinger om social arv versus mobilitet og undersøge, hvilke faktorer der gør sig gældende i dette felt, foruden de strukturelle og kulturelle som er indkredset. Her vil pædagogisk-didaktiske faktorer og kvalitet i hverdagen naturligt komme på tale. Dvs., hvordan det valgte curriculum, værdier og opdragelsesformer fungerer. Endvidere vil kulturelle faktorer i den konkrete pædagogiske praksis og klima, påvirke sådanne mønstre. Dertil kommer kategoriseringer. Dvs. den måde, professionelle forstår og kategoriserer udsatte børn og udsathed på (se fx Palludan, 2005).

KVALITET I DAGTILBUD

International forskning

Min næste pointe, som jeg skal forfølge nærmere her, tager derfor udgangspunkt i begrebet kvalitet – baseret på hvad den internationale forskning, egne empiriske studier og den danske politiske agenda har at sige om kvalitet i dagtilbud. I parentes bemærket er kvalitetsbegrebet først de senere år blevet centralt i dagtilbud, og begrebet er derfor stadig diffust. Den danske model lægger op til, at alle kan definere deres egne kvalitetsmål og vælge deres indikatorer og værktøjer. Lad mig tage en afstikker til et citat fra en af de daginstitutionsledere, jeg har interviewet i forbindelse med hendes deltagelse i VIDA.

Lederen udtaler:

"Kvalitet er noget med at skabe så høj en kvalitet som muligt så vi sikrer børns trivsel, udvikling og læring. Kvalitet er også, at vi sikrer at der er pædagogisk personale nok til at kunne tilbyde nærvær og en til en kontakt, så meget det kan lade sig gøre. Det er også kvalitet, når vi sørger for at skabe refleksionsrum for vores pædagogiske personale. Og så er det kvalitet at sikre, at vore medarbejdere bliver efteruddannede og at vi til stadighed arbejder med at få omsat den læring, det pædagogiske personale får, til praksis, når det kommer hjem".

Det interessante er her, at kvalitet for lederen handler lige så meget om professionalisering og vilkår som om det konkrete pædagogiske arbejde med børnene. Denne bevægelse fra at forstå kvalitet i et individperspektiv til at se kvalitet som noget, der rummer professionel kvalificering som bidrag til hele organisationens udvikling, er noget, jeg skal forfølge nærmere.

Fra de internationale undersøgelser (se bl.a. Heckmann, 2008; Heckmann et al., 2010; Pianta et al., 2009) ved vi, at der opnås positive effekter ved høj kvalitetsdagtilbud for børn præget af vanskelige baggrundsvilkår, og at en sådan satsning ligefrem kan forebygge en dårlig skolegang, give motivation for senere uddannelse og derved blive starten på en livslang læringsproces. Studierne viser endvidere, at effekterne også holder på lang sigt (se bl.a. Barnett & Masse, 2007; Barnett et al., 2006; Barnett, 2008; Schweinhart et al., 2005).

Disse studier bidrager til at forstå kvalitet i forhold til det enkelte barns læring. Vi ved imidlertid stadig ikke, om disse fund vil kunne overføres til en kontekst, hvor programmerne skal implementeres og virke universalt som i Danmark, hvor 97 % af alle 3-6-årige børn og 91 % af de 0-2-årige børn deltager dagtilbud. Vi ved heller ikke, om programmerne ville kunne implementeres i en dagligdag i danske dagtilbud præget af stor kompleksitet og af en medarbejdergruppe, der ikke umiddelbart er uddannet til at arbejde med så specifikke mål eller motiverede herfor.

Det, der interesserer mig, er derfor ikke bare kvalitet og kvalitetsindikatorer, som de umiddelbart kommer til syne i den internationale forskning, men de forsøg, der gøres, når man i dagligdagens praksisser arbejder hen imod kvalitetsforøgelse. Vi må interessere os for, om de valgte mål og værktøjer inddrager indikatorer på mere end det individuelle barn, dvs., om de også rummer analytiske bidrag til at indkredse voksnes kompetencer i relation til barnet. En anden drejning er også at inddrage værktøjer, der kan være øjenåbnere for de implicitte og ofte ikke bevidste sociale mønstre, herunder de kategoriseringer, jeg nævnte tidligere, som fører til inddragelse af nogle børn og eksklusion af andre.

På den baggrund vil jeg pege på et nyt analytisk begreb om kvalitet, der både rummer de første tre dimensioner, som er inspireret af international forskning, og en fjerde dimension, som drejer sig om risikoen for reproduktion af de såkaldte 'onde mønstre', som vi, med inspiration fra igangværende forskning i mobning her ved Institut for Uddannelse og Pædagogik ledet af Dorthe Marie Søndergaard, kan benævne fænomenet.

Lad mig på den baggrund pege på følgende tre forhold, der har vist sig at have positiv

effekt. For det første 1) veluddannet personale. For det andet 2) personale, der har viden om, hvordan børn lærer, og kan omsætte denne viden i praksis og for det tredje 3) personale, der kender til betydningen af engagerende og nærværende interaktioner mellem voksne og børn og kan omsætte denne viden i praksis (Sylva et al, 2011; Siraj-Blatchford & Mayo, 2012; Barnett et al., 2006).

Ud fra social arv-optikken må vi tilføje en fjerde indikator, nemlig 4) personale, der har viden om social arv og betydning, af i) ekskluderende institutions-logikker i kulturen og af ii) mulighederne i at arbejde med børns handlekompetencer.

Interviewet med lederen fra før får mig til at indse, at man ude i praksis arbejder intenst med en stræben efter at gøre sit bedste, og at der er behov for både vilkår, der gør det muligt, værktøjer af relevans og uddannelse af professionelle på nye måder. Denne indsigt skal også ses i lyset af, hvad de pædagogiske medarbejdere siden Loven om Pædagogiske Læreplaner fra 2004 har været i gang med.

Den danske kontekst

På policy niveau markerede Dagtilbudsloven (Socialministeriet, 2004; 2011) nemlig et større samfundsmæssigt udviklingsprojekt. Denne lovgivning forandrede helt den kerneopgave, som dagtilbud skulle arbejde med. Fra at være et sted, der først og fremmest havde til formål at sikre børns trivsel og tryghed, blev danske dagtilbud nu også forpligtet på at styrke børns læring ud fra seks læreplanstemaer og samtidig modarbejde negativ social arv.

Det har ifølge evalueringer af implementeringen af læreplanerne (2006; 2008; 2012), været en stor udfordring for professionelle – ikke mindst opgaven med både at skulle styrke børns læring og samtidig bidrage til at modarbejde negativ social arv. Baseret på seneste evaluering fra EVA (2012) ved vi, at på trods af at pædagogiske medarbejdere oplever en højere faglighed generelt, er opgaven at styrke socialt udsatte børns læring stadig en udfordring. Vi ser samme tendenser hos kommende pædagoger. Studerende på pædagoguddannelsen har (if. evalueringen, Rambøll, juni 2012) samme opfattelse. De føler sig ikke godt nok uddannede til at omsætte teoretisk viden i praksis eller til at arbejde med kvalitet og et curriculum, der sigter imod læring med særligt henblik på socialt udsatte børn.

Kravene til de professionelle er tydelige – og de er ikke blevet mindre ved at, dagtilbudsopgaven nu er flyttet fra Socialministeriet til Ministeriet for Børn og Undervisning. Opgaven rettet mod børns læring er yderligere skærpet, og modarbejdning af social arv er ligeledes blevet konkretiseret som en væsentlig del af dagtilbuddenes kerneopgave for fremtiden. Som noget afgørende nyt udtrykt i pejlemærker fra Task Force for Dagtilbud (2012) og i visionen om Fremtidens dagtilbud (2012) skal der fremover arbejdes målrettet med inklusion som et positivt ladet modbegreb til begrebet negativ social arv.

Det bliver for mig tydeligt, at den politiske agenda læner sig op ad en hypotese om, at social arv og ulighed kan brydes ved, at skoler eller dagtilbud tilbyder de enkelte børn mere og bedre undervisning og læringsmuligheder. Denne tese overser muligvis den komplekse problemstilling, som social arv drejer sig om, dvs. de *pull*-faktorer, som ser ud til stadig at være de mest udslagsgivende. Skal den sociale arv brydes, må der efter min mening ske en mere radikal ændring både på policy-niveau, og hvad angår konkret

kvalitetsudvikling i dagtilbud. Vi ved endnu ikke, hvordan dette skal ske, så det er her, at nye kreative løsninger og innovative måder at arbejde med forandringer på kommer på tale som en ny mulighed (Jensen, 2010; Jensen & Brandi, 2011; Brandi & Jensen, 2013).

Skiftet i dagtilbuds kerneopgaver giver mig derfor anledning til at se nærmere på, hvordan professionelle selv har oplevet dette skift. Jeg skal i den sammenhæng trække på empiriske tendenser fra undersøgelser om dagtilbud og social arv, som jeg har arbejdet med siden 1999 i Social arv-programmet (Ploug, 2007), og som blandt andet blev udfoldet i bogen "Kan daginstitutioner gøre en forskel" (Jensen, 2005, 2007). Siden har en række andre studier bidraget med ny viden, der giver grundlag for mine næste refleksioner om betydningen af professionel kvalificering.

Forskningen har givet stof til eftertanke. Ikke mindst Heckmanns analyser, der som nævnt peger på, at samfundet vil vinde – også økonomisk – ved at forbedre og prioritere indsatser i førskolen højere end fx i skolen. I politiske kredse er der således peget på vigtigheden af læring fra tidligste alder i en søgen efter at forbedre landets intelligensreserve gennem uddannelse. Om Heckmann har ret, dvs., om vi kan overføre tankegangen til et dansk velfærdssamfund, ved vi som nævnt ikke. Men ligesom PISA-chokket endnu ikke har lagt sig, så lever debatten om social arv og reproduktionshypotesen også stadig. Der blev endvidere båret ved til bålet, da AE-rådet i december 2012 præsenterede seneste analyser af relationer mellem uddannelse og social baggrund i den undersøgelse, de kaldte "Det danske klassesamfund. Et socialt Danmarksportræt" (Olsen et al., 2012). Analysen peger på, at *"det danske samfund er under pres: En afsondret overklasse, der lever i sin egen virkelighed. En underklasse, der er fastlåst i en negativ social arv og destruktive kulturmønstre. Voksende indkomstforskelle. Faldende social mobilitet"* (Citat fra bagsideteksten).

Danske politikere har taget disse fund til sig, og dele af retorikken har været præget af skrækscenarier om, at vi som samfund ikke 'gør det godt nok'. Vores nuværende undervisningsminister Christine Antorini er imidlertid med til at italesætte en tro på, at det kan lade sig gøre at forandre. Blandt andet ved at raffinere den Nordiske model gennem en Ny Nordisk skole (med reference til Nyt nordisk køkken) og gennem visionen for Fremtidens dagtilbud.

Omvendt pegede vores tidligere undervisningsminister Bertel Haarder på, at Danmark lå nummer sidst i PISA-test, og der bredte sig en generel stemning af modstand og afmagt i den pædagogiske verden – både imod den evalueringskultur og imod de stramninger af forskellige styringsinstrumenter, der dukkede op i kølvandet.

Jeg vil her – under henvisning til min kollega Dorthe Staunæs' forskning om "Affektiv ledelse" (Staunæs, 2012) – pege på det forhold, at stemninger er noget, der smitter i såvel positiv som negativ retning. Det gælder også i daginstitutionsfeltet, hvor retorikken har skabt såvel tillid som modstand, frygt eller skam. Men som sagt nye politiske strømninger kan også være med til at skabe en god stemning, fornyet engagement og faglig stolthed i arbejdet. Dette ser jeg blandt andet aktuelt i dagtilbud og kommuner, idet visionen om Ny nordisk skole og Fremtidens dagtilbud tages positivt imod.

Empiriske eksempler

Jeg vil nu forsøge at udvide kvalitetstænkningen i dagtilbudsforskningen med afsæt i

et sociologisk-kulturteoretisk perspektiv kombineret med et perspektiv om professionel handlekompetence

Denne tilgang tager udgangspunkt i forskning, som jeg har arbejdet med siden 1999 (Social arv-programmet) (se også Jensen & Christoffersen, 2003), og blev sideløbende afprøvet i samarbejde med forskere fra Forskningsprogrammet for Miljø og Sundheds-pædagogik ved DPU (ledet af Bjarne Bruun Jensen), hvor vi udviklede teorier og empiriske studier af, hvordan pædagogisk-didaktiske strategier i sig selv kunne fremme eller hæmme udsatte børns handlekompetencer relateret til sundhed (Jensen et al., 2007; Jensen & Jensen, 2005). I den sammenhæng så vi også på betydningen af professionelles handlekompetence, dømmekraft (Holm, 2013) og evne til at handle for at forandre situationen og påvirke omgivelserne (Jensen, 2002). Det vigtige her var, at professionelle indgik som aktører i forandringsprocesser.

Men inden jeg skitserer studier af disse forhold, skal jeg pege på nogle helt centrale fund fra deskriptive analyser af dagtilbuds arbejde med socialt udsatte børn i årene fra 2004 og frem.

Undersøgelsen "Kan daginstitutioner gøre en forskel? (Jensen, 2005) pegede for det første på et stort fokus på at se på børns mangler, mens pædagogerne ikke selv troede på langtidseffekterne af deres indsats. Der syntes i øvrigt at være en del barrierer for arbejdet i institutionernes rammebetingelser, især mangel på ressourcer og for stor andel af udsatte børn i den enkelte institution. Endelig spillede personalets kvalifikationer en rolle, og der blev peget på behovet for at løfte pædagogernes faglighed og handlekompetence, ligesom jeg fandt, at viden, virkemidler og værktøjer til at forandre situationen var efterspurgt.

Studiet gav nyt indblik i, at dagtilbud i sig selv risikerer at være med til, helt uintenderet, at fastholde forskellige former for ulighedsskabende tendenser. Studiets identifikation af de to tilgange, eller orienteringer, en såkaldt fejlfindings- eller kompensationsorientering over for en innovationsorientering, har vist sig at påvirke den danske daginstitutionskontekst både forskningsmæssigt, politisk og i praksis.

Det var provokerende for mange at se en fremherskende fejlfindingsdiskurs' (kompensationsparadigmet) i en stor andel af dagtilbuddene (baseret på 1.000 dagtilbud og ca. 3.000 pædagogiske medarbejdere). Dette blev samtidig en forstyrrelse, som satte omfattende udvikling i gang på feltet, og en stærk vilje til at ville forandre både politisk og i praksis viste sig.

Undersøgelsen, "Udsatte børn i dagplejen" (Jensen, 2009), som fulgte, pegede på tilsvarende tendenser til, at fejlfindingssynet var fremherskende, når det gjaldt diskursen om udsatte børn. Her blevet synet udvidet til også at omfatte forældrene. Som i daginstitutionundersøgelsen fandt jeg også i dagplejen, at det at se den pædagogiske situation som en potentiel arena for eksklusionsprocesser og gentagelse af bestemte sociale mønstre var en ny stor udfordring. Dagplejerne fremhævede, at de savnede viden, virkemidler og værktøjer til at forandre situationen. Men som noget særligt fremhævede flere dagplejerne, at de også savnede handlemuligheder i forhold til systemet. "Der kan være langt fra den privat praktiserende dagplejer til forvaltningen", som en af de interviewede udtrykte det.

Vi fandt i undersøgelsen af "Danske kommuners indsatser over for udsatte børn"

(Mehlbye & Jensen, 2009; Mehlbye et al., 2009) (i samarbejde med bl.a. AKF) samme tendenser til, at der var uklarhed om begreber, videns- og værdigrundlag for den samlede satsning for socialt udsatte børn. Endvidere fandt vi belæg for, at også på et kommunalt plan kunne to paradigmer, kompensations- og innovationsparadigmet, identificeres (Jensen & Brandi, 2009; Jensen et al., 2009 c).

Kortlægninger af nordisk førskoleforskning igangsæt for EVA af Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning (2008-2010) (ved daværende leder Sven Erik Nordenbo) uddybede vores viden om, at hverdagspraksisser indebærer risiko for fastholdelse af ulighedsskabende mønstre, og igen kommer kultur og kategoriseringer i søgelyset som vist i kompensationsparadigmet (Nordenbo et al., 2008; Kampmann et al., 2008). Kortlægningerne pegede endvidere på to forhold. For det første var der ikke mange studier af forandringer i førskolen. For det andet var der slet ikke tradition for at udforske effekter af indsatser i nordisk førskoleforskning.

Dette sidste fører mig til kort at skitsere, hvad vi fandt i det første nordiske interventions- og effektstudie "Handlekompetence i pædagogisk arbejde med socialt udsatte børn og unge (HPA-projektet, 2005-2009). Formålet var at styrke børns trivsel og læring og modvirke social arv, og interventionen tog udgangspunkt i en metode til professionel kvalificering i et handlekompetenceperspektiv. Handlekompetence defineret med udgangspunkt i fem almene hovedelementer (se også Jensen et al., 2009a og b): Viden, færdigheder, kontrol over relevante ydre betingelser, identitet og handleberedskab. I forskningslitteraturen om menneskelige kompetencer er det sædvanligt at inkludere de to første hovedelementer, viden og færdigheder. De øvrige tre elementer er ikke på samme måde selvskrevne som en del af kompetencen. Men det er de dybereliggende lag, der vedrører kontrol og identitet, der er aktive i udfoldelsen og som sådan udgør det handlingsberedskab, individet bruger i læreprocesser og i det daglige liv og arbejdslivet i institutionen. Endvidere kan professionelles dømmekraft tænkes med ind i begrebet handlekompetence (se også Holm, 2013). HPA-projektet startede i 2005, og konteksten for interventionen var således både erfaringer fra forskningen i Social ar- programmet og den daværende danske politiske situation, som især var præget af indførelsen af Loven om Pædagogiske Læreplaner.

Hele konceptet mødte en vis skepsis hos nogle deltagere. Det at skulle implementere et forskningsbaseret program kunne i sig selv være provokerende i en dagtilbudsverden, som traditionelt set er præget af stor autonomi og et bottom up-perspektiv. Et andet provokerende aspekt var, at deltagerne var udtrukket tilfældigt. Dette medførte meget forskellige gradueringer af motivation og indstilling til at arbejde med HPA. Vi ved fra mere dybtgående interview, at de institutioner, der var kendetegnet ved modstand eller afmagt, var præget af bl.a. omfattende personaleudskiftninger og/eller ledelsesproblemer, men også af faglige og følelsesmæssige forhold (Jensen et al., 2009 a, kap.6).

Dette studie tydeliggjorde det forhold, som jeg tidligere berørte under henvisning til det affektive perspektiv, at følelsen af engagement overføres og kan ligefrem føre til en samlet organisations- og kulturforandring. På samme måde kunne det modsatte også gøre sig gældende – kritikken over for nye styringsteknologier, som HPA-projektet bl.a. blev tænkt ind i, og en heraf afledt generel følelse af afmagt eller modstand, kunne også smitte. Her var ledelsens rolle helt afgørende både i forhold til potentielle nye til-

blivelsesprocesser og i forhold til modstanden. HPA-projektets positive resultater målt på børns udbytte giver anledning til optimisme. Ligesom projektets begreb om handlekompetence viste sig at være fundament for analysen af implementeringsgrad og -succes. Omvendt viste studiet også, at det var svært at nå de mest udsatte børn.

Forskningen giver anledning til at pege på tre vigtige forudsætninger, som vi må medtænke i forhold til udvikling og udforskning af forandringer af og i dagtilbud. For det første det at en fejlfindingsorientering ser ud til at være et grundparadigme for mange både på institutions- og kommunalt niveau. For det andet at stemninger og følelser – både positive og negative – smitter fra leder til medarbejdere, men også på samfunds- og gruppeplan. Dette kan i værste fald have alvorlige konsekvenser for professionelles engagement og oplevelse af handlekompetencer og -muligheder eller det modsatte. For det tredje at der er opstået et nyt behov for at tænke udover det individuelle. Det opleves ikke længere som tilstrækkeligt at være 'privatpraktiserende' dagplejer eller pædagog. Dette skal netop ses i lyset af tidens nye store udfordringer, der kalder på en styrket professionel dømmekraft (Holm, 2013) og handlekompetencer, som udvikles i fællesskaber.

Min tredje pointe, som jeg skal forfølge nærmere her, drejer sig om på den skitse-rede forskningsbaggrund at forstå nye former for professionel kvalificering i relation til de udfordringer og den virkelighed, professionelle står over for. Dette ikke mindst set i lyset af den komplekse problematik, som social arv og ulighed drejer sig om, men også set i lyset af de politiske strømninger, som kan betragtes som nye, skjulte magtforhold, og en top-down-styring, der risikerer at mindske professionel indflydelse og påvirke den professionelle identitet.

I forelæsningsens næste del skal jeg derfor pege på kvalitets- og kompetenceudvikling i dagtilbud gennem organisatoriske læreprocesser og innovation som en ny mulighed. Det er denne nye mulighed, som skal eksemplificeres gennem VIDA-programmet.

INDSATSER DER 'VIRKER'

VIDA – en model for social innovation i dagtilbud

I VIDA-programmet samles en ide om 'transformativ intervention' (Ravn, 2007), der søger at håndtere top-down- og bottom-up-dilemmaet ved at skabe forbindelse mellem et forsknings-, uddannelses- og praktikerperspektiv. Vi anlægger her nye synsvinkler på problematikken om reproduktion af sociale forskelle, gennem invitation af professionelle til overvejelser over spørgsmålet, "hvis vi så anderledes på fænomenet social udsathed, hvordan ville det så fremtræde bedre?" (Jensen et al., 2009 a, 51)

VIDA-programmet ansues som en model for social innovation, der tager dette udgangspunkt og lægger op til, at professionelle reflekterer med over problematikken vedrørende socialt udsatte børn, og over, hvordan den kan forbedres via fornyelse af praksis i daginstitutionen. VIDA lægger således op til, at professionelle arbejder med viden, refleksion og analyse frem mod nye handlinger og organisatorisk læring og innovation (Brown & Duguid, 1991; Ellström, 2010; Gheradi, 2011) som et gennemgående princip.

Om der reelt skabes innovation ved at forsøge at forandre de nævnte parametre og anlægge denne inviterende tilgang, ved vi endnu ikke. Det er det, jeg og en række for-

skere fra instituttet har sat os for at undersøge nærmere. I samarbejde med især Ulrik Brandi undersøges det, om de igangsatte processer fører til organisatorisk læring og innovation. I samarbejde med forskere fra Institut for Økonomi, Peter Jensen og Astrid Würtz, bliver det endvidere muligt at pege på effekter af denne indsats.

I det følgende skitserer jeg mere konkret den model for social innovation, som VIDA repræsenterer, og metodologiske overvejelser over, hvordan vi undersøger, om VIDA er en indsats, der 'virker'. VIDA bygger på et samlet koncept, kaldet VIDA's tre perspektiver, der baserer sig på den forskning, som er indkredset ovenfor (Jensen et al., 2011).

VIDA's tre perspektiver (ibid., 31)

1. Fra fejlfinding til ressourcer
2. Fra passiv til aktiv læring
3. Fra individuel til organisatorisk læring.

Programmet er endvidere bygget op af de tre komponenter: 1) Kvalitet, 2) Professionel kvalificering og 3) Opbygning af en refleksionskultur.

Den første komponent kvalitet tager afsæt i de skitserede kvalitetsindikatorer, som forskningen har udpeget som værende af betydning. For det første veluddannet personale, for det andet viden om børns læring, for det tredje viden om betydningen af engagerende og nærværende interaktioner mellem børn og voksne og for det fjerde viden om institutionslogikker, der kan ekskludere eller inkludere, samt betydningen af at styrke børns handlekompetencer. Der er fokus på at forstå viden som fundament for professionelles udvikling af handlekompetencer og i den sammenhæng professionelles dømmekraft. Derfor kan viden ikke stå alene eller blot overføres fx gennem en manualbaseret indsats. Vi må derimod foreslå en proces for professionel kvalificering, hvorigennem professionelle møder de rette betingelser for udvikling af handlekompetencer. Her bygger jeg videre på erfaringer fra HPA-projektet udvidet med et specifikt fokus på social innovation.

Lad os se lidt nærmere på VIDA-programmets anden komponent, professionelles kvalificeringsproces, som skaber grundlag for organisatoriske læringsprocesser.

Vi taler om, at deltagerne tilbydes et uddannelsesforløb, der udfolder sig i fem trin.

For det første 1) undervisning i det fælles videngrundlag. I tilknytning til undervisningen arbejdes med refleksionsrum, og den faglige viden sættes i relation til rutiner og erfaringer, der allerede findes i dagtilbuddet. For det andet 2) introduceres programmets IT-baserede værktøj, som giver et øjebliksbillede af børns og pædagogers handlekompetencer. Herved understøttes en udforsknings- og analyseproces, som munder ud i opstilling af nye ideer til handlinger i praksis. For det tredje 3) undervisning i, hvordan organisatorisk læring kan komme på tale, dvs., hvordan viden, analyse og refleksion transformeres i en samlet organisationsudvikling, så alles handlekompetencer understøttes. For det fjerde 4) undervises der i en eksperimenterende tilgang, som efterfølgende afprøves i konkret praksisudvikling. Endelig for det femte 5) skabes der innovationsfællesskaber gennem intensive forløb for lederne på tværs af de deltagende kommuner, som gør det muligt at videndele om nye kreative ideer, handlemuligheder og evt. barrierer. Lederne får derved et særligt 'træningsrum' for at tænke og øve nye ledelsesstrategier og facilitering af forandringsprocesser (Brandi & Jensen, 2013).

Uddannelsen kombineres med lokale eksperimenter, og de fem trin gentages i det toårige forløb. Denne proces for professionel kvalificering bevæger sig fra den enkeltes læring og kompetenceudvikling til læring i praksisfællesskaber (Wenger, 1998; Sundbo, 2003; Brandi & Jensen, 2013) og videre frem til læring i fællesskaber, som jeg med Ingerslev & Elmholdt (2012: 105) vil kalde 'grænsekrydsende innovationsfællesskaber'.

Den tredje komponent i VIDA-programmet drejer sig om opbygning af en fælles refleksionskultur i den samlede organisation, og jeg skal opsummerende skitsere, hvordan VIDA-uddannelsen lægger op til refleksion.

Deltagerne tilbydes som nævnt muligheder for at arbejde i refleksionsrum fra første undervisningsgang. Derved bliver det muligt at indarbejde lokal refleksion på en systematisk måde som daglig ny praksis. Hele ideen om at arbejde med de tre elementer viden, refleksion og handling er et gennemgående princip i VIDA og ikke mindst i uddannelsen. Det at arbejde målrettet ud fra bevidstheden om evt. ulighedsskabende tendenser i den samlede institutionskultur er det andet gennemgående princip. Dette indebærer, at vaner og rutiner tages op, og at refleksionskulturen bygges op omkring en stemning båret af mod, tillid og åbenhed for læring (se også HPA-projektet).

VIDA-uddannelsen, som uddanner til social innovation (Drucker, 1987), bidrager således med en organisatorisk rammesætning, som består af både strukturelle og sociale rammer. Der skal med inspiration fra Lotte Darsø (2012) også peges på betydningen af læringsrum (ibid., 27), som kan defineres som "et relationsbåret sikkerhedsnet, der åbner for nysgerrighed og undren i et inkluderende og rummeligt fællesskab". Endelig etableres der som nævnt særlige uddannelsesforløb for ledere. Der tilbydes uddannelse i at arbejde med nye ledelsesformer, især forstået ud fra begrebet 'kreativ ledelse', der som udtrykt hos Darsø (2012, 33) kan "understøtte innovation samt udvikling af innovationskompetence. Begrebet innovationskompetencer har paralleller til det begreb om handlekompetence, som er inddraget her. Projektet er overordnet baseret på en ide om, at innovationsprocesser er mest virkningsfulde, når der iværksættes både strukturelle og planlagte aktiviteter baseret på et basalt og fælles vidensgrundlag om best practice (en såkaldt top-down-tilgang) kombineret med uformel viden fra erfaringer og læreprocesser i organisationen (en såkaldt bottom-up-tilgang) (Jensen, Johnson, Lorenz & Lundvall, 2007). Vi har anvendt denne dynamiske indbyrdes afhængighed af de to videnformer som fundament for vores forståelse af nyere former for professionel kvalificering, og vi har operationaliseret denne forståelse i modellen for social innovation.

Social innovation i samspil

De omtalte uddannelsesforløb organiseres i VIDA i en række fællesskaber (samspil), der går sammen om at reflektere over spørgsmålet "hvis vi så anderledes på fænomenet social udsathed, hvordan ville det da fremtræde bedre"? Tre parter indgår i dette samspil: Forskning, Uddannelse og Praksis. Mere konkret er der i VIDA etableret fem typer netværk med fokus på videnudveksling og samarbejde.

For det første et netværk mellem kommunernes konsulenter og forskningsledelsen. Formålet er at understøtte og supportere deltagerne i VIDA-programmet under fastholdelse af projektets begreber og principper.

For det andet et netværk mellem uddannelse og praksis ved at pædagogiske konsu-

lenter deltager på uddannelsen. Formålet er at give de pædagogiske konsulenter indsigt i programmets ide, indhold og arbejdsformer for at kunne understøtte processen lokalt.

For det tredje et netværk kaldet Erfa, som består af deltagere fra alle tre parter. Formålet er løbende at styrke processen i alle led.

Et fjerde netværk, en slags tværgående 'tænketaank', omfatter kommunernes direktører, dagtilbudschef, forskningsledelsen og en repræsentant fra uddannelsesfeltet, der ikke deltager i VIDA. Formålet med denne tænketank er at undersøge innovationen i samspil nærmere. Netværket drøfter den samlede model for social innovation med henblik på at kunne generalisere modellen som bud på strategier for varig fornyelse i kommunerne, men også i uddannelsesinstitutioner fx grundskolen.

Det femte netværk omfatter interessenter, som deltager i Følgegruppen: Ministeriet for Børn og Undervisning, Servicestyrelsen, Professionshøjskolerne, Dansk Evalueringsinstitut, BUPL, FOA, KL, Børnerådet, Børne- og Kulturchefforeningen. Formålet er løbende at være i dialog og ideudvikle vedrørende proces og formidling.

VIDA lægger op til, at alle parter i disse netværk tænker med og samarbejder samt videndeler, og sådanne processer organiseres i fora for innovationsfællesskaber, som her er kaldt "Social innovation i samspil".

Hvordan kan VIDA ansues som social innovation?

Jeg indledte denne del af min forelæsning med at overveje, om der reelt kan skabes social innovation ved at forsøge at forandre på de nævnte parametre og anlægge denne inviterende tilgang, der indebærer, at professionelle arbejder med at undersøge spørgsmålet: Virker teorien i praksis? Jeg skal afrunde min præsentation af VIDA som en model for social innovation ved at stille spørgsmålet:

Det teoretiske afsæt for VIDA-programmet knytter sig ikke til den enkeltes anvendelse af viden, som det kommer til udtryk inden for transfer-forskningen (Wahlgren, 2012), men i stedet til, hvordan ny viden og refleksioner bidrager til nye kollektive praksisser og udvikling af professionelles handlekompetence gennem medarbejderinddragelse (Elström, 2010; Høyrup, 2012).

Social innovation defineres i forskningen på flere måder (Hulgard & Andersen, 2012; Howaldt & Schwartz, 2010). Den model for social innovation, som udvikles og afprøves i VIDA, tager ikke afsæt i et begreb om socialt entreprenørskab, som ofte har den individuelle idé i fokus (Mumford, 2002; Marcy & Mumford, 2007). Derimod bygger VIDA på en definition af social innovation som organisatorisk (Westley & Antadze, 2010; Clements & Sense, 2010; Kinder, 2010) og samfundsmæssig innovation (Dawson & Daniel, 2010). Entreprenøren med den gode ide er i VIDA afløst af en tænkning om social innovation forstået som potentialer og fælles tilblivelsesprocesser, der udfoldes i den samlede organisation og interorganisatorisk. Som vist hos Dawson & Daniel (2010) er det, der 'trigger' innovation, endvidere den kollektive sociale optagethed af, hvordan vi kan gøre det bedre som samfund, fx ved at møde de udfordringer, der ligger i en social arv-problematik.

Som vist indledningsvis defineres social innovation helt overordnet som fornyelse af en social indsats med varig værdiforøgelse i form af positive uddannelsesmæssige

konsekvenser for børn og unge uanset baggrund. Dvs., social innovation skal også kunne måles på, om der reelt skabes værdiforøgelse set i forhold til tidligere alternativer. I VIDA håndterer vi dette spørgsmål om værdiforøgelse ved dels at måle effekter af programmet målt på børns udbytte – og dels ved at undersøge værdiforøgelsen forstået som organisatorisk læring rettet imod praksisændringer. Vi anvender derfor et kombineret metodisk design, som jeg skal skitsere afslutningsvis.

Evaluerings af effekter af VIDA

VIDA-programmet implementeres i fire danske kommuner, i 120 dagtilbud. 240 medarbejdere deltager i VIDA uddannelsen, og 7.000 3-6-årige børn og deres forældre er deltagere i projektet. Ca. 15-20 procent af denne gruppe er såkaldt udsatte børn og familier. Udsatte børn defineres i VIDA som børn karakteriseret ved at vokse op under socialt vanskelige vilkår (økonomisk, socialt, kulturelt) med konsekvenser som skitseret i social arv-forskningen.

Hypotesen er, at det at arbejde med forandringer, bygget op over VIDA-programmets tre komponenter: Kvalitet, professionel kvalificering og refleksionskultur, vil kunne få positive effekter, som kan måles på børns trivsel og læring på kort og langt sigt.

VIDA er som nævnt gennemført som RCT (randomized controlled trial) med en kontrolgruppe og to interventionsgrupper (VIDA) og (VIDA+). Alle tre grupper formodes at bygge på samme almene praksis. Projektets dataindsamling rettes mod børn, og der foretages i alt tre nedslag af screeninger af børns læring og trivsel suppleret med viden om sociale baggrundsforhold baseret på registerdata. Effekten af interventionen måles på både kognitive og non-kognitive mål (se også Jensen et al., 2013). Vi undersøger også effekter ved at spørge om:

- 1 Der er forhold der blokerer eller fremmer (implementeringsbetingelser)
 - a. Personaleforhold, uddannelse, udskiftning, børnesammensætning, normeringer
 - b. Forældres uddannelse, indkomst etc.
- 2 Hvor hurtigt opnås effekterne,
 - a. 2. eller
 - b. 3. måling

Mulige problemer kan i den forbindelse være:

- 1 at man evt. arbejder med andre interventioner
- 2 udskiftning blandt pædagoger og ledere undervejs
- 3 udskiftning af børn – forskelle i indskoling
- 4 systematiske forskelle mellem pædagogers svar på spørgeskema.

Foreløbige resultater peger på positive tendenser for flere dimensioner på børns udbytte, men det må tages med forbehold, da det kun er 2. nedslag.

Effektmålingen suppleres af casestudier, der dels undersøger, hvordan og om organisatorisk læring realiseres og bliver til social innovation i praksis. Desuden undersøges betydningen af forældreinddragelsen også gennem casestudier.

Casestudiet af organisatorisk læring og innovation skal jeg kort berøre her.

Der rejser sig nemlig for en samlende diskussion og konklusion spørgsmålene: 1)

For det første hvad er social innovation overhovedet for en størrelse, og 2) for det andet hvordan kan social innovation undersøges videre frem for at opnå en dybere forståelse af forhold som modstand mod forandring, oplevelse af afmagt, kritisk afstandtagen fra magtforhold og nye 'skjulte' magtforhold, der ligger i nyere former for top-down-styring, som ikke er tilsigtet, men alligevel som fremhævet hos Andersen (2012) kan være på færde i processer i den offentlige sektor, i en tid præget af trends om public management og stadig nye og flere krav fra beslutningstagernes side.

Sådanne forhold, som jeg også fandt i min tidligere forskning i HPA, og som naturligvis medtænkes også i analyser af VIDA's casestudier, og vi ser frem til at præsentere resultater løbende, og første gang december 2013 ved en afslutningskonference.

IMPLIKATIONER

Forskningsfeltet "Social innovation i førskolen"

De sidste eksempler på konkret, ny forskning om "Social innovation i førskolen" og min påpegning af et behov for at anlægge kombinerede metodologiske tilgange fører mig til nu at afrunde med at pege på de implikationer, denne forskning har haft og vil kunne få videre frem for policy, praksis og forskningen.

Policy og praksis

Praksis og det politiske system har flere gange inviteret til samarbejde. Helt tilbage til regeringsudvalget om Social arv (1999) og senere i adskillige udvalg og ekspertgrupper har den forskning, jeg har udviklet sammen med kolleger både her ved AU og i forskernetværk med eksterne parter, været efterspurgt.

Det ses også i konkrete samarbejdsarbejdsopgaver med Dansk Evalueringsinstitut (EVA), Rambøll Management, FOA, BUPL samt samarbejdet helt aktuelt med de tre nævnte UC'er, som deltager i VIDA, men også UC VIA og Frøbel, som deltog i HPA projektet. Et samarbejde er desuden etableret med Metropol ved dekan Camilla Wang i forbindelse med VIDA's ide om at undersøge potentialerne i fænomenet "Social innovation i samspil". Endelig er et samarbejde med UCC etableret ved min deltagelse i UCC's pædagoguddannelsesudvalg. Desuden har jeg samarbejdet med og været inviteret som foredragsholder i flere kommuner. Helt aktuelt samarbejdes der tæt med de fire kommuner, som er omtalt tidligere, i VIDA. De har alle ønsket sig en praksisnær, teoretisk og empirisk baseret grundforskningsviden, der kan inspirere til fornyelse af praksis. Dette at se grundforskningsviden som et vigtigt element i udveksling med det omgivende samfund er et af AU's nye satsningsområder. I den forbindelse deltager jeg som medlem af Forum for Videnudveksling ved AU, som er på vej med et nyt AU-koncept for videnudveksling (2012-).

Forskningssamarbejde internt

Igennem min forskning har jeg haft og har jeg stor glæde af samarbejdet med OL-programmet (Program for Organisation og læring) ledet af Dorthe Staunæs og tidligere i

samarbejde med Steen Høyrup – og især dette programs innovations- og faciliterings-eksperter. Men også et samarbejde med Dorthe Staunæs og Hanne Knudsen er etableret for nylig i forbindelse med evaluering af en norsk Master i Barnehageledelse. Tidligere har jeg samarbejdet med Enhed for Socialpædagogik om bl.a. HPA-projektet og som nævnt med forskere fra forskningsprogrammet for Miljø- og Sundhedsundervisning og Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning.

I VIDA-programmet samarbejdes der endvidere med Ib Ravn og Nina Tange fra OL, og fra Forskningsprogrammet for Diversitet, Kultur og Forandring indgår Dorte Kousholt og Peter Berliner. Også Leif Glud Holm og Jakob Haahr-Pedersen skal begge nævnes som uundværlige partnere, der har været med en stor del af vejen. Af andre interne forskningsmiljøer, som jeg har stor glæde af at samarbejde med, skal nævnes Center for Strategisk Uddannelsesforskning (CSER) ledet af Niels Egelund og Netværk for Forskning i Børn og Dagtilbud koordineret af Niels Henrik Meedom.

Inden for det sidste år er mine samarbejdsflader udvidet til også at omfatte CARE&AU, ledet af Michael Rosholm. Trygfonden har finansieret dette center, der udforsker, hvilke indsatser der virker, og hvilke der ikke virker. Her skal jeg arbejde med projektet "Vuggestuers betydning for børns skoleparathed (ref)", som gennemføres i samarbejde med Dorte Bleses, SDU, Line Dybdal, Rambøll og Peter Jensen, AU. Vi har store forventninger til projektet, idet der aldrig før i Danmark og heller ikke internationalt er forsket i effekter af en så tidlig forebyggende indsats i dagtilbud. Den tværfaglige tilgang til forskningen rummer desuden store muligheder for at gå 'nye veje' ved at inddrage forskellige teoretiske tilgange og metodologier på måder, der skaber synergi.

Forskningssamarbejde eksternt

Også internationalt er der etableret samarbejde om forskningsfeltet "Social innovation i førskolen" bl.a. ved deltagelse i en række internationale konferencer, herunder deltagelse i det 6. årlige IALEI møde og konference netop om emnet: "Educating Teachers, Transforming Schools, Ending Disadvantage" i august 2012 i Melbourne. Claus Holm, som leder IALEI, havde inviteret mig til at bidrage til dette. Senest er der afsendt en EU FP7 ansøgning om forskning i "Quality in Early Childhood Education and Care", og jeg er inviteret som medlem af OECD's nye "Network on Early Childhood and Care", der som sin næste opgave skal se på "New policy output on Early Learning and development" (fra 2013). Dertil skal nævnes en opgave som editor på et internationalt tidsskrift om "Early care and education policy".

Mit seneste internationale bidrag var forleden, hvor Stig Broström og jeg var inviteret til at spise middag med Singapores undervisningsminister, Mr. Heng Swee Keat, for at tale om den danske førskoleforskning og den politiske agenda i forbindelse med Ny Nordisk Skole. Sådanne invitationer og internationale samarbejdsrelationer vidner om, at der også i udlandet er stor interesse for den danske model for førskole og ikke mindst for en dansk førskoleforskning, der kan bidrage med fornyelse.

Bidrag til uddannelse på ARTS/DPU

Forskningsaktiviteten er desuden relevant for studerende ved instituttet og er inddraget på bl.a. BA-uddannelsen, på kandidatuddannelsen i Pædagogisk Psykologi, Kandi-

datuddannelsen i Pædagogisk Sociologi, på specialeseminarer og masteruddannelser. Netop nu er også en ny ph.d.-ansøgning ved at tage form om "Professionel daginstitutionsledelse og professionalisering" i samarbejde med VIA University College.

AFSLUTNING

Med disse opsummerende ord, to dagsordener om social arv og feltets anvendelighed har jeg vist, hvor min forskning har sit udspring og er på vej hen.

Min ambition er fortsat at udvikle forskning om "Social innovation i førskolen" på måder, der bidrager til at optimere betingelser for børns læring og trivsel, og som grundlag for dette at udforske betingelser for, at professionelles handlekompetencer og dømmekraft rettet imod social innovation styrkes. Dette i særdeleshed set i relation til problemstillingen om social arv og ulighed.

Jeg håber på at kunne bidrage på en forskningsmæssigt nytænkende og etisk måde!

REFERENCER

- Barnett, S. W. (2008). *Preschool, education and its lasting effects: Research and policy Implementation*. Boulder and Tempe: Education and the Public Interest Center & Education Policy Research Unit.
- Barnett, S. W., Yarosh, D. J., Thomas, J., Hornbeck, A. (2006). *Educational Effectiveness of a Vygotskian Approach to Preschool Education: A randomized Trial*. National Institute for Early Education. Rutger, The State of University of New Jersey.
- Barnett, W. S. and Masse, L. N. (2007). Early Childhood Program Design and Economic returns: Comparative Benefit-Cost Analysis of the Abecedarian Program and Policy Implications. *Economics of Education review*, 26 (1), 113-125.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.C. (1977/1990). *Reproduction in Education. Society and Culture*. London: Sage Publications.
- Brown, J. S. & Duguid, P. (1991). Organizational learning and communities of practice. Toward a unified view of working, learning, and innovation. *Organization Science*, 2, 40-57.
- Burger, Kaspar (2010), How does early childhood care and education affect cognitive development? An international review of the effects of early interventions for children from different social backgrounds, *Early Childhood Research Quarterly* 25, 140-165.
- Clements, M. D. J., & Sense, A. J. (2010). Socially shaping supply chain integration through learning. *International Journal of Technology Management*, 51(1), 92-105.
- Darsø (2012). Innovationskompetence – en vigtig organisatorisk konkurrenceparameter. I: Nickelsen, N.C.M. & Bendixsen, M. (red.), *Innovationspsykologi*. København: Dansk Psykologisk Forlag, 15-37.
- Dawson, P. & Daniel, L. (2010). Understanding social innovation: a provisional framework. *International Journal of Technology Management*, 51(1), 9-21.
- Drucker, P. F. (1987). Social innovation - Management's new dimension. *Long Range Planning*, 6, 29-34.
- Ellström, P. (2010). Practice-based innovation: a learning perspective. *Journal of Workplace Learning* 22, (1/2), 27-40.
- EVA (2012). *Læreplaner i praksis. Daginstitutionernes arbejde med pædagogiske læreplaner i praksis*. København: Danmarks Evalueringsinstitut.
- Fremtidens Dagtilbud (2012). <http://www.uvm.dk/Aktuelt/~UVM-DK/Content/News/Udd/Dagtilbud/2012/Okt/121010-Udviklingsprogram-for-Fremtidens-Dagtilbud>
- Gheradi, S. (2011). Organizational Learning: The Sociology of Practice. In: Easterby-Smith, M. & Lyles, M. A. (eds.), *Handbook of Organizational Learning and Knowledge Management. Second Edition*. UK: John Wiley & Sons, 43-67.
- Goldthorpe, J. (1996). Class analysis and the reorientation of class theory: the case of persisting differentials in educational attainment. *British Journal of Sociology*. Vol. no. 47, Issue no.3.
- Goldthorpe, J. (1999). Sociologiens nutidige krise: hvordan undgår vi falsk pluralisme? *Dansk Sociologi*, 10. årg. nr. 4.

- Hansen, E. J. (2003). *Uddannelsessystemerne i sociologisk perspektiv*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Hansen, E. J. (1982). *Hvem bryder den sociale arv*. København: Socialforskningsinstituttet. Bind I og II. Publikation 112.
- Heckman, J. J., Moon, S. H., Pinto, R., Savelyev, P., & Yavitz, A. (2010). Analyzing social experiments as implemented: a re-examination of the evidence from the High/scope Perry Preschool. *Quantitative Economics*, 1(1), 1-46.
- Heckman, J. J. (2008). Schools, Skills and Synapses. NBER Working Paper No. 14064. *Economic Inquiry, Western Economic Association International*, 46(3), 289-324.
- Holm, C. (2013). Myndig på den professionelle måde – På vej mod den improviserende koreografs dømmekraft. I: *Arbejdslivets skyggesider*. Bind 3, KLIM, 2013/2014 (paper in progress).
- Howaldt, J. & Schwarz, M. (2010). *Social innovation: Concepts, research field and international trends. The program "Working – Learning – Developing Skills. Potential for Innovation in a Modern Working Environment*. Sozialforschungsstelle Dortmund.
- Hulgard, L. & Andersen, L. L. (2012). Socialt entrepreneurship – velfærdsafvikling eller arenaer for solidaritet? *Dansk Sociologi*. nr. 4/23. årg. - december 2012, 11-31
- Høyrup, S. (2012). Medarbejderdreven innovation belyst ud fra et læringsperspektiv. I: Bendixen, M. & Mossfeldt Nickelsen (red). *Innovationspsykologi*. København: Forfatterne og Dansk Psykologisk Forlag, 73-103.
- Ingerslev, K. & Elmholt, C. (2012). Grænsekrydsende fællesskaber – et organisationspsykologisk perspektiv på offentlig innovation. I: Bendixen, M. & Mossfeldt Nickelsen (red). *Innovationspsykologi*. København: Forfatterne og Dansk Psykologisk Forlag, 103-131.
- Jensen, B. (2013). Nedbrydning af klasseskel i institutionen – gennem social innovation. I: Ankerstjerne, T. & Broström, S. (red.). *Håndbog til pædagoguddannelsen. Ti perspektiver på pædagogik*. København: Hans Reitzels Forlag (udkommer efterår 2013).
- Jensen, B. (2011). A Nordic approach to Early Childhood Education (ECE) and socially endangered children. In: Siraj-Blatchford, I. & Mayo, A. (Eds.), *Early Childhood Education*. London: SAGE Publications, Volume 3, 69-85.
- Jensen et al. (2011). Vidensbaseret indsats over for udsatte børn i dagtilbud - modelprogram. Statusrapport 1. Design og metode. VIDA Forskningsserien 2011: 01. København: Institut for Uddannelse og Pædagogik. Aarhus Universitet. http://www.dpu.dk/fileadmin/www.dpu.dk/forskning/forskningsprogrammer/organisationoglaering/forskningsprojekter/vida/status_VIDA_1.pdf
- Jensen, B. & Brandi, U. (2013). Laboratorier for social innovation. Belyst gennem et eksperimentelt organisations- og professionsudviklende interventionsprojekt i førskolen: VIDA modelprogrammet. *Bidrag til Forskningsprogrammets Organisation og Læring (OL) -antologi om laboratorier* (udkommer på Aarhus Universitets Forlag).
- Jensen, B. & Brandi, U. (2011). Udgangspunkt for fornyelse af praksis ud fra et perspektiv om organisatorisk læring. I: Jensen, B. (red.) (2011). *Vidensbaseret indsats overfor udsatte børn i dagtilbud - modelprogram: Statusrapport 2. Baseline* VIDA-forskningsserien 2011: 03. DPU, Aarhus Universitet, 23-49.

- Jensen, B., Holm, A., Allerup, P., & Kragh, A. (2009a). *Effekter af indsatser for socialt udsatte børn i daginstitutioner: HPA-projektet*. København: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag. Aarhus Universitet.
- Jensen, B., Ebsen, F., Jensen, N. R., & Langager, S. (2009b). *Handlekompetencer i pædagogisk arbejde med socialt udsatte børn og unge – indsats og effekt: HPA-projektet. En sammenfatning*. København: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.
- Jensen, B., Brandi, U. & Kragh, A. (2009 c). *Effekter af "Familiepladser og basispladser": udvikling af mellemformer til udsatte børn i dagtilbud i Københavns Kommune 2007-2009*. København: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag. Aarhus Universitet.
- Jensen, B. & Brandi, U. (2009b). *Effekter af "Familiepladser og basispladser": En sammenfatning*. København: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag, Aarhus Universitet.
- Jensen, B. (2009). *Udsatte børn i dagplejen - en undersøgelse af viden, hverdagsliv og udviklingsmuligheder*. København: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag, Aarhus Universitet.
- Jensen, B. (2008). Social arv –om social arv, ulighed i livschancer og målgrupper og forskningsmæssige perspektiver for HPA-intervention. København: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag. HPA-forskningsserien, <http://edu.au.dk/forskning/projekter/vida/hpa/publikationer/arbejdspapirer/hpaserienno1/01socialarv/>
- Jensen, B., Koudahl, P., Larsen, K., & Andsager, G. (2007). *Ulighed i børns sundhed: set i lyset af social kapital*. København: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.
- Jensen, B.B. & Jensen, B. (2005). *Unge tanker om ulighed, sundhed og handlinger for sundhed*. København: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.
- Jensen, B. (2005). *Kan daginstitutioner gøre en forskel? En undersøgelse af daginstitutioner og social arv*. København: Socialforskningsinstituttet 05:08.
- Jensen, B. & Christoffersen, M. (2003). Daginstitutioner som instrument til at bryde den sociale arv: Hvad ved vi fra den nationale og internationale litteratur og hvad gør vi. *Arbejdspapir nr. 8 i forskningsprogrammet om social arv*. København: Socialforskningsinstituttet.
- Jensen, .M., Johnson, B., Lorenz, B. & Lundvall, B.A. (2007). Forms of knowledge and modes of Innovation. *Research Policy* 36 (5): 680-693.
- Jæger, M. & Holm, A. (2007). Social arv og mønsterbrydere: Hvem er de, og hvilke opvækstbetingelser gør en forskel? I: Ploug, N. (red.), *Social arv og ulighed*. Hans Reitzels Forlag.
- Kampmann, J., Jensen, B., Johansson, I., Larsen, M. S., Moser, T., Nordenbo, S. E., & Ploug, N. (2008). *Forskningsskottlægning og forskervurdering af skandinavisk forskning i året 2006 i institutioner for de 0-6-årige: (førskolen)* (1 udg.). København: Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning, Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.
- Kinder, T. (2010). Social innovation in services: Technologically assisted new care models for people with dementia and their usability. *International Journal of Technology Management*, 51(1), 106-120.

- Marcy, R. T., & Mumford, M. D. (2007). Social innovation: Enhancing creative performance through causal analysis. *Creativity Research Journal*, 19(2-3), 123-140.
- Mehlbye, J., Jensen, B., Nielsen, H., Thorgaard, T., Nielsen, J., & Gundelach, S. (2009). *Socialt udsatte børn i dagtilbud – indsats og effekt. Sammenfattende rapport*. København: AKF, Anvendt Kommunal Forskning.
- Mehlbye, J. & Jensen, B. (2009). *Indsatsen over for socialt udsatte børn i dagtilbud: Teori og praksis i landets kommuner*. Delrapport 1. København: AKF & DPU.
- Mumford, M. D. (2002). Social Innovation: Ten Cases From Benjamin Franklin. *Creativity Research Journal*, 14(2), 253-266.
- Nordenbo, S. E., Hjort, K., Jensen, B., Johansson, I., Moser, T., & Ploug, N. (2008). *Forskningskortlægning og forskervurdering af skandinavisk forskning i året 2007 i institutioner for 0-6-årige i førskolen*. København: Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning, Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.
- Olsen, L., Ploug, N., Andersen, L., & Schytz Juul, J. (2012). *Det danske klassesamfund*. Et socialt Danmarksportræt. København: Gyldendal.
- Palludan, C. (2005). *Børnehaven gør en forskel*. København: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.
- Pianta, Robert C. et al. (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, 49-88.
- Ploug (2007). *Social arv og social ulighed*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Rambøll (2012). *Evaluering af pædagoguddannelsen*. København Rambøll Management.
- Ravn (2010). Transformativ forskningsmetode – belyst gennem et projekt om mødefacilitering. *Tidsskrift for Arbejdsliv*. 12. årg. nr. 1.2010, 51-66.
- Schweinhart, L. J., Montie, J. E.; Xiang, X., Barnett, S. W., Belfield, C. R. and Nores, M. (2005). *Lifetime Effects: The High/Scope Perry Preschool Study Through Age 40*. Ypsilanti, Michigan: High/Scope Press (2.ed.)
- Siraj-Blatchford, I. & Mayo, A. (2012). *Early Childhood Education. Volume III*. Early Childhood Programmes, Social Mobility and Social Justice. London: Sage Publications.
- Socialministeriet. (2004). Bekendtgørelse af lov om social service. LBK nr.708 af 29/06/2004 Serviceloven. København: Socialministeriet.
- Socialministeriet (2011). Dagtilbudsloven. Lov om dag-, fritids-og klubtilbud mv. til børn og unge. LBK nr. 668 af 17/06/2011. København: Socialministeriet.
- Staunæs, D. (2012). Psy-ledelse: ledelse af/i uddannelsesorganisationer efter den affektive vending. *Professor MSO tiltrædelsesforelæsning*. Kvinder, køn og forskning. nr. 2-3, 2012.
- Sundbo, J. (2003). Innovation and Strategic Reflexivity: An Evolutionary Approach Applied to Services. In: Shavinina, L.V. (ed), *The international Handbook of Innovation*. Oxford: Elsevier Science Ltd: 97-114.
- Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I., & Taggart, B. (2011). Pre-school quality and educational outcomes at age 11: Low quality has little benefit. *Journal of Early Childhood Research*.

- Task Force for Fremtidens Dagtilbud (2012). *Fremtidens dagtilbud. Pejlemærker fra Task Force om Fremtidens Dagtilbud*. Sekretariatet for Task Force om Fremtidens Dagtilbud: Ministeriet for Børn og Undervisning.
- Wahlgren, B. & Aarkrog, V. (2012). *Transfer. Kompetence i en professionel sammenhæng*. København: Aarhus Universitetsforlag.
- Wenger, E. (1998), *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Westley, F., & Antadze, N. (2010). Making a difference: Strategies for scaling social innovation for greater impact. *Innovation Journal*, 15(2), 1-19.

For mere information, se websites:

Bente Jensen: pure.au.dk/portal/en/bj@dpu.dk

VIDA website: www.dpu.dk/vida

HPA website: www.dpu.dk/hpa,

Organisation og Læring, Forskningsprogram ved DPU:

www.dpu.dk/en/research/researchprogrammes/organisationandlearning/