



VIDA I KØBENHAVN

Forskningsviden
omsat i nye praksisser i dagtilbud

Et studie af nye pædagogiske tiltag i institutioner med sociale
normeringer

December 2015

VIDA I KØBENHAVN

Forskningsviden omsat i nye praksisser i dagtilbud

Et studie af nye pædagogiske tiltag i institutioner med sociale normeringer

Forfatter:

Bente Jensen, DPU, Aarhus Universitet

Udgiver:

Københavns Kommune

Layout og illustrationer:

Københavns Kommune

KKdesign

Tryk hos:

Rosendahls A/S

Oplag 500 stk.

ISBN 978-87-7684-725-8

VIDA I KØBENHAVN

Forskningsviden
omsat i nye praksisser i dagtilbud

Et studie af nye pædagogiske tiltag i institutioner med sociale
normeringer

December 2015

Bente Jensen
DPU, AARHUS UNIVERSITET

INDHOLDSFORTEGNELSE

5	FORORD
7	RESUMÉ
11	KAPITEL 1: INTRODUKTION
11	1.1 Baggrund og formål
14	1.2 Teoretisk baggrund
19	1.3 VIDA-modellen for implementering af viden i fornyelse af praksisser
22	1.4 Rapportens opbygning
23	KAPITEL 2: DESIGN OG METODISK GRUNDLAG
23	2.1 Indledning
24	2.2 Survey
25	2.3 Kvalitative interview
25	2.4 Opsummering
27	KAPITEL 3: RESULTATER FRA DET SAMLEDE IMPLEMENTERINGS- STUDIE
27	3.1 Indledning
27	3.2 Population og deltagerkarakteristika
29	3.3 Pædagogiske faktorer
29	3.3.1 Teoribaseret fornyelse
33	3.2.2 Fornyelse i indsætter i arbejdet med udsatte børn og inklusion
35	3.3.3 Udvikling af kvalitet
38	3.4 Viden og læring
38	3.4.1 Ledelse og organisatorisk læring
43	3.4.2 Betydning af faglig viden og refleksion
45	3.4.3 Udfordringer i forhold til implementering af viden
46	3.4.4 Understøttende foranstaltninger
48	3.5 Forældresamarbejde
48	3.5.1 Forældresamarbejde og daglig kontakt
49	3.5.2 Forældresamarbejde og dialog
50	3.5.3 Forældresamarbejde gennem involvering

52	3.6 Forventninger til VIDA
52	3.6.1 Motivationsformer
52	3.6.2. Forventninger til, at VIDA i København kan gøre en forskel
56	3.6.3 Forventninger til faglig opgradering
57	3.6.4 Forventninger til et øget ressourcesyn omsat i praksis
58	3.7 Pædagogisk praksis og brug af teknologi
58	3.7.1 Teknologi som ”problem”
60	3.7.2 Brug af teknologi - et område under udvikling
62	3.8 Opsummering
63	KAPITEL 4: DISKUSSION
63	4.1 Indledning
63	4.2 Resultater – en opsummering
65	4.3 Identifikation af en typologi
65	4.3.1 Innovation
66	4.3.2 Modstand
67	4.4 Afsluttende refleksioner over VIDA i København - en ”lettere” VIDA-model
71	KAPITEL 5: KONKLUSION OG PERSPEKTIVER
75	LITTERATUR

FORORD

Projektet VIDA i København har som formål at undersøge implementering af en målrettet, systematisk og vidensbaseret indsats i et udvalg af danske dagtilbud som et bidrag til indsatsen imod social arv og ulighed i vores samfund. I denne rapport sammenfattes resultaterne af et casestudie af implementering af VIDA i København-projektet i udvalgte daginstitutioner i Københavns Kommune fra 2014-2015.

I VIDA i København-projektet afprøves og implementeres VIDA-modellen (se Jensen, 2013a og b) i et mindre antal institutioner med sociale normeringer. Formålet med at implementere VIDA i disse institutioner er at skærpe institutionernes fokus på og systematisk arbejde med: 1) Inkluderende fællesskaber til glæde for hele børnegruppen og de udsatte børn i særdeleshed, 2) Det vidensbaserede pædagogiske arbejde – med udgangspunkt i teoretisk viden og de professionelles eksisterende erfaringer og med plads til den form for metodefrihed, som ligger i professionen og 3) Kompetenceudvikling i/tæt på praksis – det skal opleves som højaktuelt og skal have gennemslagskraft i hele personalegruppen.

VIDA i København-projektet er sat i gang med inspiration fra VIDA-modelprogrammet ("Vidensbaseret indsats over for udsatte børn i dagtilbud"), der blev gennemført i perioden 2010-2013. VIDA-modelprogrammets faglige indhold, teoretiske baggrund og metoder er beskrevet i VIDA-forskningsseriens rapporter.

En oversigt over VIDA-modelprogrammets samlede materialer kan desuden findes på projektets hjemmeside www.edu.au.dk/forskning/projekter/vida/ og er sammenfattet i publikationen "VIDA – en sammenfatning" (Jensen, 2013).

Denne rapport præsenterer VIDA i København-projektets særlige fokus, dets baggrund, indhold og afprøvning, som det er gennemført i Københavns Kommune som bidrag til nye pædagogiske tiltag i institutioner med sociale normeringer. Derefter præsenteres resultater af projektets implementeringsstudie, der sætter fokus på, hvordan omsætning af viden i fornyelse af praksisser sker som følge af den læring, som deltagelse i VIDA i København har medført for ledere, pædagoger og pædagogiske medarbejdere. Undersøgelsen har karakter af et casestudie og er gennemført som en kvantitativ før- og eftermåling kombineret med kvalitative interview. Overordnet undersøges VIDA i København som strategi til omsætning af forskningsviden i organisatorisk læring og innovation. I den sammenhæng rettes interessen mod eventuelle forskelle mellem projektets deltagergrupper: ledere, medarbejdere på VIDA-uddannelse og medarbejdere, der ikke har deltaget på VIDA-uddannelse – og deres måder at anvende og omsætte viden på i fornyelse af praksisser. Et vigtigt omdrejningspunkt for rapporten er endvidere, om denne form, en såkaldt “lettere” VIDA-model, opfylder målene, som er opstillet, og rapporten konkluderer, hvordan modellen evt. kan videreudvikles på centrale punkter.

Rapporten er udarbejdet af professor, ph.d. Bente Jensen, Aarhus Universitet, der også har haft ansvaret for ledelse af det samlede følgeforskningsprojekt. Konsulent og cand.mag. i retorik, projektmedarbejder Jakob Haahr-Pedersen har deltaget i gennemførelsen af studiets kvalitative interview og bidraget til rapporten. Data fra survey til den kvantitative del af undersøgelsen og fra fokusgruppeinterview er oparbejdet af Huge Consulting og under ledelse af direktør Lars Huge. Kirsten Kovacs takkes for korrekturlæsning af det samlede manuskript.

En tak skal ligeledes rettes til professor Kenneth Mølbjerg Jørgensen, Institut for Økonomi og Ledelse, Aalborg Universitet, der som peer reviewer har bidraget med nyttige kritiske og konstruktive kommentarer til rapporten.

København, december 2015

Bente Jensen
Professor, ph.d., projektleder
DPU, Aarhus Universitet

RESUMÉ

Projektet VIDA i København – pædagogiske tiltag med tilknyttet forskning i institutioner med sociale normeringer – tager afsæt i tiltag, der har været i gang i Københavns Kommune i de senere år med henblik på at kvalificere den tidlige indsats over for udsatte børn. Projektet er gennemført i et samarbejde mellem Københavns Kommune, Børne- og ungdomsforvaltningen, Fagligt Center og DPU, Aarhus Universitet.

I denne rapport beskrives projektets formål og baggrund samt VIDA i København-projektets indhold og forløb, som det er afprøvet og implementeret i Københavns Kommune 2014-2015 (kapitel 1), det tilhørende casestudies design og metode (kapitel 2), resultater fra projektets samlede implementeringsstudie baseret på survey samt på mere dybtgående analyser af kvalitative interviewdata efter et års projektførelse (endline-undersøgelser) (kapitel 3). Analysen er delt op i temaerne: Pædagogiske faktorer i dagtilbud – generelt og specifikt for udsatte børn, Viden og læring, herunder motivation og forventninger til VIDA i København-projektet, Forældresamarbejde samt Pædagogisk praksis og brug af teknologi. Overordnet sættes der fokus på at belyse to opstillede forskningsspørgsmål.

Afslutningsvis opsummeres resultaterne i en diskussion og konklusion om udvikling af en såkaldt ”lettere” VIDA-model, som er udviklet og afprøvet i Københavns Kommune (kapitel 4 og 5).

Resultater

Casestudiet var bygget op omkring følgende to forskningsspørgsmål: 1) Hvorvidt og hvordan VIDA virker som en strategi til omsætning af forskningsviden, således at det ændrer professionelles praksisser i forhold til at arbejde systematisk og vidensbaseret. 2) Hvordan VIDA implementeres på en måde, så det skaber forandringer i hele daginstitutionen, dvs. bliver til organisatorisk læring og innovation.

I forhold til det første forskningsspørgsmål kan det konkluderes, at: a) arbejdet med VIDA i København i nogen grad har styrket systematik, struktur og metode i det pædagogiske arbejde, b) arbejdet med VIDA i København har i en vis forstand styrket evaluering og refleksion, c) arbejdet med VIDA i København giver til dels en (ny) opmærksomhed på samspil mellem vidensformer. Samlet kan det konkluderes, at de nævnte praksisændringer er sket på flere niveauer, at VIDA især har styrket ledelsens arbejde med viden og læring, og at det har vist sig vanskeligere at implementere ny viden i en samlet organisatorisk læring og innovation inden for den forholdsvis korte projektperiode.

I forhold til det andet forskningsspørgsmål kan det konkluderes, at: a) resourcesynet bliver i enkelte institutioner til en ny pædagogisk praksis, og b) den eksperimentelle arbejdsform og konkrete VIDA-eksperimenter, bl.a. i forbindelse med samling, lege-relationer og måltider, implementeres og videreføres som (nye) faste pædagogiske praksisser i flere institutioner. Igen skal det dog understreges, at de nævnte praksisforandringer primært kommer til udtryk blandt de deltagende ledere.

På baggrund af de kvalitative data er der identificeret to typer af institutioner. Den første type institution er kendetegnet ved en overordnet innovativ tilgang, udvikling og udforskning, mens den anden type er kendetegnet ved en form for modstand eller opgivelse, der skyldes enten en kritisk refleksiv afstandtagen eller en oplevelse af pres/magtesløshed over indre og ydre vilkår.

De to forskellige tilgange til at arbejde med VIDA i København får forskellige konsekvenser i forhold til graden af omsætning af viden i nye praksisser. Hvor der med den førstnævnte tilgang godt kan opleves udfordringer, overvindes sådanne, eller der navigeres i forhold til de givne rammer og ressourcer. Her er ledelse en væsentlig og afgørende faktor, der fremmer implementering af VIDA i København i nye praksisser. Heroverfor står den anden tilgang – hvor det på en anden måde opleves, at betingelser og rammer griber hindrende ind. Her er oplevelsen af projektet mindre positiv – og dette hænger bl.a. sammen med fravær af eller en ikke konsolideret ledelse, som den der ”går foran” som drivkraft for implementeringsprocessen.

Konklusion og perspektiver

Samlet set kan det konkluderes, at ny viden fra VIDA i København-uddannelsen er blevet implementeret i fornyelse af praksisser i en stor del af institutionerne, hovedsageligt, som det er nævnt, som det kommer til udtryk på lederniveau. Det er især principperne om refleksion, systematik og håndtering af viden, der synes at være slået igennem. I forhold til princippet om organisatorisk læring peger analysen på, at der kan være en række udfordringer i flere institutioner i forhold til at ”formidle”, dele og ”sælge” VIDA-modellen og VIDA i København-viden til den samlede personalegruppe inden for den forholdsvis korte projektperiode (1 år). På samme tid kan der også kun identificeres få eksempler på, at den nye viden er blevet til egentlig innovation forstået som nye aktiviteter og praksisser, dvs. praksisser, som er realiseret og forankret i nye praksisser.

Den samlede analyse har endvidere givet et indblik i, hvilke faktorer der kan virke henholdsvis styrkende og hæmmende i et projektføreløb som VIDA i København. Her har det vist sig, at tid, ledelse, struktur og rutiner i den organisatoriske praksis spiller en rolle som mulige hindringer, men også, at der hvor det ser ud til at lykkes at implementere ny viden i praksis, er i institutioner præget af, at der prioriteres forhold som tid, struktur og rutiner på nye måder, så det at implementere forskningsviden konkret i nye praksisser gøres muligt.

Når det er sagt, skal det understreges, at rapporten belyser udvikling af ledelsespraksis, pædagogisk praksis og hensigten om at forankre denne, og det er sket inden for en meget kort tidsramme. Derfor skal resultaterne tages med det forbehold, at tidsrammen nok var for kort, når ambitionen er at skabe omfattende forandringer. Et længerevarende forløb ville sandsynligvis kunne have medført endnu større forandringer og resultater, som vi så det i VIDA-modelprogrammet, et 2-årigt projektføreløb. Rapporten skal derfor især avendes som et pejlemærke for, hvor deltagerne i VIDA i København er ”på vej hen” – det vil sige, at rapporten peger fremad. Baseret på disse resultater vil videreudvikling af VIDA i København med fordel vil kunne inddrage erfaringer fra dette studie ved at satse på længerevarende forløb, sikre at deltagende dagtilbud understøttes i at organisere og prioritere tid, ledelses- og strukturelle vilkår samt understøttes i at skabe konkrete organiseringer med henblik på at etablere og fastholde nye former for fælles læreprocesser i dagligdagen. Ved et fortsat arbejde med at sætte øget fokus på at organisere hverdagens praksisser vil dette i sig selv styrke betingelserne for, at forankring af ny viden i praksisser realiseres.

KAPITEL I: INTRODUKTION

I.1 BAGGRUND OG FORMÅL

Projektet VIDA i København – pædagogiske tiltag med tilknyttet forskning i institutioner med sociale normeringer – tager afsæt i tiltag, der har været i gang i Københavns Kommune i de senere år med henblik på at kvalificere den tidlige indsats for udsatte børn.

Der arbejdes i København allerede på mange fronter med tidlig indsats i dagtilbud, og sociale normeringer gives som en del af denne indsats. Forskning peger på, at bedre normeringer er med til at skabe højere kvalitet i det pædagogiske arbejde. Samtidig er der tendenser til, at kvalitet ikke er en logisk følge af ”ekstra hænder”. En central udfordring er, at der i pædagogisk praksis ofte er en utilstrækkelig viden om udsatte børn, eller at den eksisterende viden ikke slår igennem i pædagogisk praksis. Det blev således politisk besluttet, at København i 2014-2015 skulle arbejde med overførsel og omsætning af viden fra forskningen i de daginstitutioner, der har de mest udsatte børn. Forvaltningen foreslog, at en del af indsatsen kunne være en afprøvning/implementering af VIDA-modellen i et mindre antal interesserede institutioner med sociale normeringer. Der var opbakning til dette på flere niveauer i organisationen – fra politisk udvalg til direktion, områdechefer og pædagogiske konsulenter.

Formålet med at implementere VIDA i et antal københavnske institutioner med sociale normeringer er at skærpe institutionernes fokus på og systematiske arbejde med:

- Inkluderende fællesskaber til glæde for hele børnegruppen og de udsatte børn i særdeleshed.

- Det vidensbaserede pædagogiske arbejde – med udgangspunkt i teoretisk viden og de professionelle eksisterende erfaringer og med plads til den form for metodefrihed, som ligger i professionen.
- Kompetenceudvikling i/tæt på praksis – det skal opleves som højaktuelt og skal have gennemslagskraft i hele personalegruppen.

Ud af de cirka 125 institutioner, der modtager sociale normeringer, deltog 18 daginstitutioner (for 3-6-årige) i projektet. Disse blev udvalgt med hjælp fra områdechefer og pædagogiske konsulenter, sådan at det var institutioner, der både havde en interesse i at deltage og samtidig vurderedes at have tilstrækkelige ressourcer, herunder en stærk ledelse.

Institutionerne forpligtede sig på at gennemføre uddannelsesforløb for én medarbejder og én leder samt at gennemføre et til to eksperimenter i og med den pædagogiske praksis. Da det var helt centralt, at modellen implementeredes i den samlede institution, var de ledere og pædagoger, der deltog i uddannelsen, forpligtede på og uddannede til at videreformidle/implementere viden og værktøjer fra uddannelsen i resten af institutionen.

Uddannelsen indebar seks hele undervisningsdage og to heldags-workshops for én pædagog og én leder fra hver institution samt tre hele dages faciliteringskursus for lederne. Hertil kom en kickoff-konference samt en afslutningskonference, hvor også de øvrige medarbejdere i institutionen og klyngeledere for de deltagende institutioner blev inviteret og opfordret til at deltage.

To pædagogiske konsulenter deltog i hele uddannelsesforløbet med henblik på at kunne understøtte institutionerne i gennemførelsen af eksperimenterne. Herudover deltog to tværfaglige chefer, sådan at der også blev skabt kendskab og ejerskab til viden og erfaringer fra uddannelsesforløbet i ledelsesregi og i den tværfaglige supportfunktion, samt to konsulenter fra fagkontoret Fagligt Center.

Der blev i uddannelsesforløbet fokuseret på:

- At formidle den nyeste forskningsviden (som baseres på VIDA-modelprogrammet) om relevante pædagogiske metoder i arbejdet med udsatte børn med henblik på at styrke pædagogers og lederes arbejde med forandringer af og i praksis.
- At motivere og inspirere deltagerne gennem læringslaboratorier til at arbejde med minimum to udviklingsprojekter (eksperimenter) i den enkelte institution, som man udvikler og arbejder med på baggrund af den nye viden, man tilegner sig gennem uddannelsesforløbet.

- At styrke ledernes kompetencer til at lede forandringsprocesser og udvikling af den samlede institution på en måde, som er systematisk og vidensbaseret, og som omfatter hele organisationen.

Uddannelsesforløbet blev som nævnt påbegyndt med en kickoff konference i oktober 2014 samt første uddannelsesdag i november 2014 og blev afsluttet med en afslutningskonference i september 2015. Det konkrete uddannelses- og projektførløb blev designet i et samarbejde mellem Københavns Kommune, Bente Jensen/AU og undervisere fra UCN samt AU. Inspiration er hentet i VIDA-modelprogrammets originale udformning samt dets videreudvikling i et forløb fra Brøndby Kommune i forbindelse med et projekt kaldet ”VIDA i bredden” (Brøndby Kommune, 2015), som blev udviklet og implementeret i 2014.

VIDA i København afprøves som en strategi for implementering af forskningsviden i fornyelse af pædagogiske praksisser i dagtilbud. Det primære formål med afprøvningen af VIDA er som beskrevet at styrke det pædagogiske personale i det systematiske og vidensbaserede arbejde med socialt udsatte børn og inkluderende børnefællesskaber. Sekundært ønskes en evaluering af virkningerne af implementeringen af VIDA i København som en strategi for at kvalificere medarbejdere, ledere, pædagoger og pædagogiske medarbejdere i omsætning af forskningsviden i fornyelse af pædagogiske praksisser. I den sammenhæng undersøges mulighederne, der kan ligge i udvikling af en ”lettere” model, som VIDA i København repræsenterer, sammenlignet med det originale VIDA-modelprogram, som strakte sig over et toårigt interventionsforløb.

På den baggrund tilknyttes følgeforskning til implementeringen af VIDA. Følgeforskningen har karakter af et casestudie, som undersøger virkningerne af forløbet med fokus på pædagogernes professionelle udvikling. Evalueringen er gennemført som en kvantitativ før- og eftermåling kombineret med kvalitative interview. Fra et forskningsmæssigt perspektiv skal det overordnet indvendes, at det korte projektførløb for VIDA i København gør det vanskeligt at sige noget om resultaterne med stor sikkerhed. Det forskningsmæssige bidrag kan derimod – ud over en række interessante fund – pege fremad mod en række opmærksomhedspunkter i forhold til at forbedre og intensivere indsatsen gennem VIDA i København i fremtiden.

Følgeforskningen har til formål at undersøge:

- 1) Hvorvidt og hvordan VIDA virker som en strategi til omsætning af forskningsviden, således at det ændrer professionelle praksisser i forhold til at arbejde systematisk og vidensbaseret.

2) Hvordan VIDA implementeres på en måde, så det skaber forandringer i hele daginstitutionen, dvs. bliver til organisatorisk læring og innovation.

I forhold til at skelne mellem de to forskningsspørgsmål skal det understreges, at i VIDA i København-projektet omfatter ”hele daginstitutionen”, dvs. alle medarbejdere, herunder også de medarbejdere, der ikke har deltaget i VIDA-uddannelse. Det andet forskningsspørgsmål undersøger således især, om eventuelle praksisforandringer involverer alle medarbejdere i hele institutionen, og om projektet omsættes i organisatorisk læring.

Forankring

Et af de overordnede mål med projektet VIDA i København er, at deltagerne opnår redskaber til at formidle viden og erfaringer, de tilegner sig gennem uddannelsen, til kollegaer i egne institutioner. Det er derfor tanken, at resultaterne fra følgeforskningen på længere sigt skal bruges som afsæt for en videre forankring af projektet. I det videre arbejde med at forankre VIDA vil der også indgå erfaringer fra selve projektførelset.

De deltagende institutioner er blevet understøttet i og forpligtet på arbejdet med eksperimenter og med dokumentation af de pædagogiske konsulenter, af Fagligt Center og gennem ledelsesstrengen (pædagogisk leder, klyngeleder og områdechef). Ved indgåelse af kontrakt mellem kommunen (repræsenteret ved Fagligt Center) og AU er der sikret enighed om deltagelse i og opbakning til projektet i hele organisationen.

1.2 TEORETISK BAGGRUND

VIDA i København bygger på VIDA-modelprogrammets teoretiske og empiriske baggrund samt på den model for professionel udvikling, som er udviklet i VIDA-modelprogrammet og evalueret med positive effekter (Se Jensen, 2013a og b).

VIDA-projektet adskiller sig fra den internationale forskning på området på tre måder. For det første ved at indsatsen implementeredes i universelle dagtilbud, hvor 97 % af alle danske 3-5-årige børn deltager (jf. Danmarks Statistik, 2010). I de internationale programmer, som VIDA-modelprogrammet i øvrigt er inspireret af, er indsatsen typisk målrettet en udvalgt gruppe og mere specifikt et lille udvalg af udsatte børn. Disse indsætter gennemførtes i små grupper af børn, og indsatsen fandt sted i udvalgte lokalområder, oftest i USA. I VIDA implementeredes modelprogrammet i hele dagtilbuddet og var således målrettet den samlede børnegruppe. Dette knytter sig til, at danske dagtilbud er det sted, børn møder uddannelsessystemet først, og en del af

indsatsen drejer sig i Danmark om at inkludere alle børn, ikke udskille dem til en slags specialtilbud. Derfor rummer VIDA-indsatsen også et inklusionsperspektiv ved at se børn i et ressourceperspektiv. For det andet ved at indsatsen skal fremme børns trivsel og læring i bredt perspektiv – som angivet i det danske nationale curriculum (Bekendtgørelse om Pædagogiske Læreplaner, Socialministeriet, 2004) – og bygger således ikke på en bestemt metode og manual, men på et indhold, som dagilbud arbejder med i forvejen og kan kvalificere ved at blive mere opmærksomme på samspillet mellem barn og voksen og mellem barnet og de læringsbetingelser, der stilles til rådighed. I internationale programmer retter indsatsen sig oftest mod at stimulere børn på et specifikt kompetenceområde, fx sprog, i en nærmere afgrænset periode. For det tredje ved at indsatsen skal gennemføres af professionelle, som i forvejen arbejder i dagtilbuddet – dvs. ikke af specialister, men af en blanding af pædagoger med en professionsbachelorgrad og ikke-uddannede medarbejdere i en pædagogisk kontekst med tradition for autonomi og metodefrihed. I internationale programmer er de professionelle, der gennemfører indsatsen, ofte specialister på netop det område, som indsatsen drejer sig om, og de modtager desuden instruktion i at anvende specifikke metoder og manualer. I den danske kontekst er det ambitionen og grundlaget for VIDA-modelprogrammet, at alle professionelle lærer at arbejdet vidensbaseret, målrettet og systematisk med pædagogiske praksisser, der styrker det enkelte barns trivsel og læring og dette gennem inkluderende fællesskaber. Et internationalt review (Pianta et al., 2009) finder indikationer på, at pædagogers kvalifikationer og professionelles kvalificering er helt centrale aspekter af en succesfuld indsats i dagtilbud og mere specifikt i interventionsprogrammer.

VIDA-modellen understøtter således nyere internationale tendenser til, at det er gennem pædagogers kvalificering, at der må forventes effekter af interventioner i dagtilbud. I VIDA i København bliver professionelle uddannet til og trænes i at arbejde med fornyelse af pædagogisk praksis gennem brug af refleksion, undersøgelse, afprøvning, testning og evaluering. Derved udvikler de professionelle nye måder at løse aktuelle problemstillinger i praksis på, som er det helt centrale i VIDA i København. Dette perspektiv er desuden inspireret af forskning i innovation i offentlige og private virksomheder, som finder, at det er i kombinationen af et top-down- og et bottom-up-perspektiv, at den største chance for at skabe udvikling opstår (Sundbo, 1995). Det er essentielt, at processen tager udgangspunkt i såvel aktuelle praksisser som i teori, dvs., VIDA i København bygger nye initiativer op på en kombination af to vidensformer, en praksisbaseret og en forskningsbaseret, ud fra antagelsen, at dette er effektivt i den forstand, at en fornyelse af praksis gerne skulle kunne skabe bedre læringsbetingelser og dermed bedre læring hos børn i sidste ende (Yoon et al., 2007).

Et af VIDA-modelprogrammets teoretiske udgangspunkter er en forståelse af læring som noget, der både foregår i det enkelte individ, udvikles gennem fællesskaber og gennem en omgivende kultur, der er åben for nytænkning, kreative idéer og en parathed til at sætte rutiner til diskussion (se også Jensen & Brandi, 2013). Innovation forstås som fornyelse, der sker i fællesskaber i den samlede organisation, gennem organisatorisk læring. Det vil sige, at ny viden og ændrede tænkemåder omsættes i kollektive handlinger, der bidrager til fornyelse. I undersøgelsen af de fornyelsesprocesser, som sættes i gang på VIDA i København-uddannelsen, forventes det, at såvel viden som nye arbejdsmåder med hensyn til refleksion, analyse og kritisk tænkning vil kunne omsættes i innovation, hvis en række forudsætninger hos den enkelte, hos ledelsen og i læringskulturen tilsammen gør det muligt at skabe læring, der fører til innovation.

Den følgende tekst er en videreudviklet udgave af en tidligere tekst fra VIDA-modelprogrammet (se Jensen & Brandi, 2013 og Jensen, Brandi & Haahr-Pedersen, 2013).

Hvad kendetegner helt grundlæggende en organisation, der lærer – som nogle af grundlæggerne af forskningsfeltet organisatorisk læring (OL) også spørger (Argyris & Schön, 1996)? Intuitivt har de fleste en fornemmelse af, at der findes mere end bare det enkelte individs læring. Alle, der har været en del af en arbejdsplads, kender til fælles regler, kollektive vaner og rutiner og værdier og praksisser, som på en eller anden måde styrer grupper af individers måder at handle på. Disse kollektivt funderede handlemåder kan ændre sig. Med udgangspunkt i relevant forskning på området defineres i det følgende begrebet organisatorisk læring, og det fremstilles hvilke faktorer, der påvirker processen på vej mod organisatorisk læring og innovation.

Litteratur inden for området organisatorisk læring viser, at forskningsfeltet er præget af tre forskellige overordnede bestemmelser af, hvordan organisatorisk læring kan defineres, og som hver især har deres forståelse af den organisatoriske læringsproces og resultat (Brandi & Elkjær, 2011; Hong et al., 2006).

Den første bestemmelse af organisatorisk læring bygger på et beslutningsorienteret perspektiv og kobler organisatorisk læring sammen med, hvordan organisationer forstået som bureaukratier ændrer strategier og regler, og hvordan beslutninger gennemføres gennem disse strukturændringer. Her er læringsperspektivet funderet i en forståelse af organisatorisk læring som adfærdsændring, og målet med læringen er, at der skabes en mere effektiv adfærd i form af nye organisatoriske rutiner. Den organisatoriske læringsproces er kendetegnet ved ændring af rutiner ved at ændre strukturer, regler og procedurer.

Den anden bestemmelse bygger på et handlingsorienteret perspektiv og forbinder organisatorisk læring med den måde, medlemmer af et givent læringssystem ændrer deres handlinger på på baggrund af viden, overbevisninger, antagelser, følelser, værdier, normer og handlingsregler. Når individer bearbejder denne viden, er det målet med læringen, at den resulterer i nye og mere hensigtsmæssige handlinger. Den organisatoriske læringsproces er kendetegnet ved erhvervelse, deling og akkumulering af viden ved at få overleveret ny teori/viden.

Inden for den tredje bestemmelse, der bygger på et kulturelt og praksisbaseret perspektiv, anses læring for at være en social proces, der udfoldes gennem interaktioner i specifikke praksisfællesskaber. Det er her situationelt afhængigt af det specifikke praksisfællesskab, hvad og hvordan medlemmerne lærer. På baggrund af den kulturelle forståelse af organisationer ses organisatorisk læring som en forandring af en given organisations kultur, og målet med læringen er fornyelse af praksis. Organisatorisk læring sker således gennem ændring af værdier, overbevisninger og følelser ekspliciteret ved konkrete ændringer af sprog, artefakter og handlinger. Her er den organisatoriske læringsproces kendetegnet ved deltagelse i hverdagens aktiviteter under en given sociokulturel ramme.

VIDA-modelprogrammet placerer sig teoretisk set et sted mellem de tre former, især er fokus lagt på det handlingsorienterede og det praksisbaserede perspektiv, mens det beslutningsbaserede perspektiv især kommer ind ved at lægge vægt på refleksion og analyse af gældende praksisser med henblik på at sætte forandringer i gang. Projektets interventionsprogram bygger således på disse måder at forstå læring og udvikling på, idet deltagerne på baggrund af tilegnelse af ny viden og erfaringer fra VIDA-uddannelsen indgår i kollektive læreprocesser, og som et resultat af dette beslutter (den første bestemmelse) at lægge planer for nye handlinger (den anden bestemmelse), der retter sig mod fornyelse af praksis (den tredje bestemmelse). I designet af VIDA i København-projektets interventionsprogram er det et centralt element, at den nye viden, deltagerne tilegner sig og udvikler gennem uddannelsesforløb og udviklende interaktioner i netværk og dagtilbud, spiller aktivt sammen med den kontekst og sociokulturelle ramme, deltagerne befinder sig i, hvad angår gældende viden, rutiner og aktiviteter.

Afsættet i forhold til organisatorisk læring i det originale VIDA-modelprogram er således denne kombination af et handlingsorienteret og et praksisbaseret perspektiv. Ifølge Argote & Miron-Spektors (2011) definition af organisatorisk læring kan organisatorisk læring bestemmes til at være en forandring i organisationens viden som et resultat af videnstilegnelse og erfaring. Tilstedeværelsen af organisatorisk læring vur-

deres ved at se på, om der er forekommet en konkret forandring i de generelle pædagogiske praksisser eller rutiner. Spørgsmålet bliver herefter, hvad der ifølge forskningen på området fremmer eller hæmmer en sådan organisatorisk læringsproces. Ligesom det var tilfældet med de tre grundbestemmelser af organisatorisk læring, er der inden for forskningsfeltet flere forskellige bud på, hvilke faktorer der fremmer organisatorisk læring, alt efter hvilket perspektiv man arbejder ud fra.

Et perspektiv på faktorer, der fremmer det organisatoriske læringsystem, ligger i begrebet læringskapacitet, og ifølge Alegre & Chiva (2008) afhænger en organisations læringsystems kapacitet til at forankre ny viden af to forskellige typer interaktion: interaktioner mellem individer og grupper og mellem individer/grupper og artefakter som ting, processer, værdier og regler. Den første type af interaktion mellem mennesker og grupper åbner for en organisatorisk læringsdimension gennem eksperimentering (udforskning) og risikovillighed, mens den anden type interaktion inkluderer interaktion med omgivelserne, dialog og inddragende beslutningstagen. Disse dimensioner udgør også grundlæggende faktorer, man skal være opmærksom på, når man arbejder med at understøtte organisatorisk læring.

Baseret på et teoretisk perspektiv om organisatorisk læring som skitseret ovenfor er den læring, der finder sted i organisationer, noget, der sker som følge af de læringsmuligheder, der er til stede eller skabes gennem projektforløbet. I den sammenhæng bidrager projektets oplæg til dialog og udforskning til at skabe læring, men som vi skal se, vil sådanne aktiviteter og muligheder opleves meget forskelligt af organisationsmedlemmerne. Der er ikke en fastlagt skabelon for, hvordan læringen konkret tager form, men der er lagt op til gennem VIDA i Københavns uddannelses- og eksperimentprocesser, at deltagerne skaber deres egne læringsmuligheder og udbytter, som gerne skulle blive til gavn for børns læring i sidste ende. Dvs. sådanne betingelser, som VIDA i København-projektet indebærer, anses for at være vigtige forudsætninger for, at viden implementeres og forankres i fornyelse af praksisser i det samlede dagtilbud (organisationen). Dvs., at – som vist i VIDA-modelprogrammet – udgør sådanne betingelser forudsætningen for, at den viden og de erfaringer, deltagerne får med sig fra deltagelse i VIDA-modelprogrammet, omsættes i praksisser.

Ovenstående betragtninger kan samles i fire kriterier, som viser sig at være centrale i forhold til at skabe fremmende betingelser for organisatorisk læring og social innovation:

- 1) At der er en læringskultur i organisationen, som accepterer fejl og afprøvningen af nye idéer og viden.

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

I VIDA i København er ledelse et centralt element i arbejdet med organisatorisk læring og innovation. Dette stemmer overens med det originale VIDA-modelprogramms bærende idé, hvor ledelse er tænkt ind som et altafgørende aspekt og således også tænkt eksplicit ind i VIDA-uddannelsen. I VIDA-modelprogrammet, som VIDA i København forsøger at omsætte, er det lederen, der 'går foran' ift. at skabe og vedligeholde organisationens udviklingsforløb og implementeringsprocesser, hvor viden omsættes i fornyelse af praksisser.

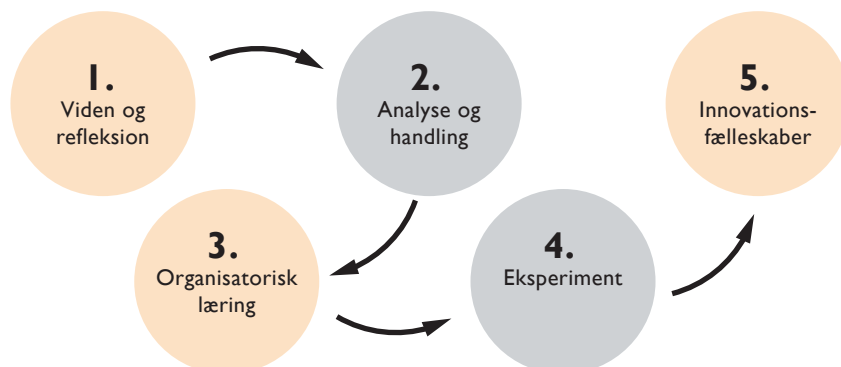
Analysen, som præsenteres i denne rapport, redegør for deltagernes fornyelse af praksis ud fra det anlagte perspektiv om organisatorisk læring. Det undersøges således, i hvilken grad den samlede organisation, dagtilbuddet, har arbejdet med videndelingsprocesser og kollektive læreprocesser – og hvordan dagtilbuddene placerer sig i forhold til de nævnte kriterier for organisatorisk læring.

1.3 VIDA-MODELLEN FOR IMPLEMENTERING AF VIDEN I FORNYELSE AF PRAKSISSE

VIDA-modellen, som er omdrejningspunkt for VIDA i København, retter sig overordnet mod at uddanne ledere og pædagogiske medarbejdere til at arbejde vidensbaseret, målrettet og systematisk med at styrke børns trivsel og læring gennem inklusion – baseret på de tre perspektiver: ressourcensyn, aktiv læring og organisatorisk læring og på følgende interventionsmodel med fem trin: 1) viden og refleksion, 2) analyse og handling, 3) organisatorisk læring, 4) eksperiment og 5) innovationsfællesskaber.

Målet med VIDA-interventionsprogrammet er at opkvalificere pædagoger og leders kompetencer gennem et uddannelses- og træningsforløb, der gør deltagerne i stand til at arbejde målrettet og systematisk med læring og videndeling i den samlede organisation (dagtilbuddet), hvilket indebærer, at alle pædagogiske medarbejdere inddrages i at skabe kvalitetsudvikling i praksis.

FIGUR 1. VIDA-femtrinsmodel (Jensen 2013c, side 15, efter "VIDA-femtrinsmodel")



De aktiviteter, der sættes i gang, tager udgangspunkt i VIDA-guidelines, -materialer og -værktøjer, som alt sammen introduceres på uddannelsen og afprøves i lokale praksisforløb. Det samlede interventionsprogram består overordnet af tre elementer: viden, refleksion og handling, som veksler med hinanden i interventionsforløbet og gennem den række uddannelses- og workshopforløb, som deltagerne bliver tilbudt gennem VIDA (se også Jensen 2013c).

I VIDA i København har deltagerne arbejdet med VIDA-modellen i et særligt tilrettelagt forløb, der adskiller sig fra VIDA-modelprogrammet på en række punkter. I det følgende beskrives de enkelte elementer kort, som de er anvendt i VIDA i København.

VIDA i København Uddannelse

I VIDA i København er alle deltagere (en leder og en pædagogisk medarbejder fra hver institution) blevet tilbudt i alt seks undervisningsdage samt to workshops. Undervisningsdagene er gennemført i tre faser fordelt på tre, to og to undervisningsdage. Imellem anden og tredje fase gennemførtes to workshops og arbejdet med 1-2 VIDA-eksperimenter over fem uger.

To-tre pædagogiske konsulenter deltog i uddannelsesforløbet med henblik på at kunne understøtte institutionerne i bl.a. gennemførelse af VIDA-eksperimenter.

Der blev i uddannelsesforløbet fokuseret på:

- At formidle den nyeste forskningsviden (som baseres på VIDA programmet) om relevante pædagogiske metoder i arbejdet med udsatte børn med henblik på at styrke pædagoger og leders arbejde med forandringer af og i praksis.

- At motivere og inspirere deltagerne gennem læringslaboratorier til at arbejde med minimum to udviklingsprojekter (eksperimenter) i den enkelte institution, som man udvikler og arbejder med på baggrund af den nye viden, man tilegner sig gennem uddannelsesforløbet.
- At styrke ledernes kompetencer til at lede forandringsprocesser og udvikling i den samlede institution på en måde, som er systematisk og vidensbaseret, og som omfatter hele organisationen.

I VIDA-modelprogrammet gennemførte deltagerne i løbet af det toårige projektforsløb i alt 17 undervisningsdage fordelt over tre faser med henholdsvis syv, syv og tre undervisningsdage.

VIDA i København Faciliteringskursus for ledere

Foruden de nævnte undervisningsdage er alle ledere tilbudt tre hele dages kursus med undervisning i ledelse og facilitering af læreprocesser som forudsætning for implementering af VIDA-modellen i den samlede institution. Faciliteringskurset for ledere blev gennemført i perioden mellem de to første uddannelsesfaser.

I VIDA-modelprogrammet deltog lederne i løbet af det toårige projektforsløb i to faciliteringskurser af henholdsvis to og en dags varighed og med fem ugers mellemrum. Det første kursus blev gennemført som internat med overnatning.

VIDA i København Eksperimenter

I VIDA i København blev deltagerne på uddannelsen konkret undervist i arbejdet med eksperimenter – dvs. afgrænsede og målrettede aktivitetsforløb, der konkret fremmer børns trivsel og læring gennem inklusion. Hver institution har på den baggrund arbejdet med 1-2 eksperimenter i en samlet periode på fem uger, bl.a. med inspiration fra bogen ”VIDA i praksis” (Jensen & Haahr-Pedersen, 2013), der præsenterer 13 institutioners arbejde med konkrete eksperimentforløb i forbindelse med VIDA-modelprogrammet. På projektets afslutningskonference præsenterede en række institutioner deres gennemførte eksperimenter, dels i oplæg og dels på en ”markedsplads” med udstilling.

I VIDA-modelprogrammet arbejdede institutionerne med i alt tre eksperimenter af hver en måneds varighed, der efterfølgende blev evalueret i VIDA-uddannelsens tredje fase. Eksperimenterne blev i forbindelse med VIDA-uddannelsen også dokumenteret i et digitalt Sharepoint-videndelingsværktøj. Som noget særligt fik 12 af de deltagende institutioner mulighed for at beskrive og evaluere deres eksperimenter yderligere i forbindelse med bogen ”VIDA i praksis”.

VIDA i København Refleksionsværktøj

VIDA-refleksionsværktøjet er et værktøj udviklet med henblik på, at ledelse og personale i de enkelte dagtilbud kan undersøge og udvikle egen praksis gennem refleksioner over sammenhængen mellem børnegruppens kompetencer og dagtilbuddets læringsmiljø, som det kommer til udtryk i personalets handlekompetencer. Værktøjet består af to IT-baserede spørgeskemaer, der på baggrund af medarbejderes besvarelser resulterer i lokale kompetenceprofiler for både børn og voksne. Resultaterne fremgår efterfølgende af kompetencerapporter, som deltagerne kan udforske og analysere. I VIDA i København arbejdede deltagerne efter første uddannelsesfase (de første tre undervisningsdage) med refleksionsværktøjet en gang i en periode på i alt tre uger (2 + 1 uge).

I VIDA-modelprogrammet anvendte deltagerne refleksionsværktøjet tre gange i alt, hvilket bl.a. gjorde det muligt at udarbejde komparative rapporter for de enkelte institutioner. De tre runder blev gennemført med ca. et halvt års mellemrum.

1.4 RAPPORTENS OPBYGNING

Denne rapport består af fem kapitler. I nærværende kapitel 1 har vi introduceret VIDA i København-projektets baggrund og formål og beskrevet VIDA-modelprogrammets baggrund og teoretiske afsæt. Kapitlet beskrev også kort indhold og forløb for VIDA-modellen, som den er afprøvet og implementeret i VIDA i København sammenlignet med VIDA-modelprogrammet. Kapitel 2 beskriver casestudiets design og metodiske grundlag med det formål at skabe overblik over indsamlingsmetoder og analysemetoder i følgeforskningen. Kapitel 3 præsenterer resultater fra det samlede implementeringsstudie baseret på survey samt mere dybtgående analyser af kvalitative interviewdata. Analysen er delt op i temaerne: Pædagogiske faktorer i dagtilbud – generelt og specifikt for udsatte børn, Viden og læring, herunder motivation og forventninger til VIDA i København-projektet, Forældresamarbejde samt Pædagogisk praksis og brug af teknologi og lægger vægt på at belyse forskelle eller progression fra projektets start (baseline) til afslutning (endline). I kapitel 4 sammenfattes analysens fund i forhold til projektets forskningsspørgsmål og perspektiv om organisatorisk læring, og mulighederne for at udvikle en såkaldt ”lettere” VIDA-model på baggrund af erfaringerne fra afprøvningen af VIDA i København diskuteres. Kapitel 5 indeholder en konklusion og videre perspektiver på baggrund af det samlede studie.

KAPITEL 2: DESIGN OG METODISK GRUNDLAG

2.1 INDLEDNING

Følgforskningen i VIDA i København har som tidligere nævnt karakter af et case-studie, som undersøger virkningerne af det gennemførte forløb med fokus på deltagernes professionelle udvikling af kompetencer til omsætning af viden i fornyelse af pædagogiske praksisser. Studiet har til formål at undersøge følgende to overordnede forskningsspørgsmål:

- 1) Hvorvidt og hvordan VIDA virker som en strategi til omsætning af forskningsviden, således at det ændrer professionelles praksisser i forhold til at arbejde systematisk og vidensbaseret.
- 2) Hvordan VIDA implementeres på en måde, så det skaber forandringer i hele daginstitutionen, dvs. bliver til organisatorisk læring og innovation.

Analysen baseres på data fra en surveyundersøgelse (gennemført ved baseline og endline) suppleret med fokusgruppeinterview med ledere og medarbejdere fra seks institutioner (gennemført afslutningsvis ved endline), der er udvalgt på baggrund af surveyundersøgelsen og ud fra en række relevante parametre fra det teoretiske afsæt om organisatorisk læring.

Analysen, der præsenteres her i rapporten, sætter i forlængelse af de to forskningsspørgsmål fokus på implementering af VIDA-modellen i København og på hvilke forandringer, der er sket fra baseline til endline. Undersøgelsen ser på institutionernes forandringer baseret på 1) det at arbejde vidensbaseret, målrettet og systematisk med forandringer som følge af VIDA, 2) lederes arbejde med at skabe ledelsesformer, der

fremmer organisatorisk læring og en læringsorienteret arbejdspladskultur, og 3) den motivation for arbejdet der kan spores i de deltagende institutioner, og som opfattes som afgørende forudsætninger for, at egentlige forandringer implementeres.

I casestudiet har vi i tråd med VIDA-modelprogrammet anvendt flere dataindsamlings- og analysemetoder, som beskrives nærmere i det følgende. I designet og dataindsamlingen har vi ligeledes valgt at inddrage flere grupper af deltagere: Den første gruppe består af institutionsledere, der har deltaget i VIDA-uddannelse og har til opgave helt konkret at implementere interventionen i institutionerne. Den anden gruppe er medarbejderne, der deltager i VIDA-uddannelse og dermed i opkvalificeringen og anvendelsen af ny viden og bedre redskaber i forbindelse med arbejdet med udsatte børn. Den tredje gruppe er de øvrige medarbejdere i institutionen, der ikke deltager i VIDA-uddannelse. Herved opnås en mulighed for at undersøge forskelle mellem forskellige deltagergrupper.

2.2 SURVEY

Der er gennemført en IT-baseret spørgeskemaundersøgelse (survey) blandt alle de deltagende institutioner. Spørgeskemaundersøgelsen var både målrettet de ledere og pædagoger, der deltager i VIDA-uddannelsen, samt pædagoger "hjemme" i institutionerne, og blev gennemført som en før- og eftermåling. Undersøgelserfokus er på forudsætninger, motivation og især strategier for implementering af VIDA og konkrete handlinger i praksis.

Surveyundersøgelsen er konkret gennemført i to nedslag; i 2014 og afslutningsvis i 2015. Der er overordnet spurgt til deltagernes karakteristika og rutiner med hensyn til at arbejde med viden, læring og fornyelse på måder, som kan defineres inden for rammerne af et begreb om organisatorisk læring. Resultater fra baseline alene indgår i rapportens kapitel 3 om det samlede implementeringsstudie, men hovedvægten er lagt på at sammenligne resultater fra baseline og endline med fokus på udviklingen fra 2014-2015.

I analysen af surveydata udsættes alle spørgsmål for statistiske test vedrørende signifikante forskelle mellem de tre deltagergrupper i form af Chi²-test af krydstabeller og T-test ved sammenligninger mellem baseline- og endline-målingen.

Undervejs i projektforløbet udgik en af 18 institutioner. Der er taget højde for dette frafald i analysen af kvantitative data.

2.3 KVALITATIVE INTERVIEW

Som supplement til de data, der indhentes i den kvantitative del, er der ved forløbets afslutning gennemført seks fokusgruppeinterview: To fokusgruppeinterviews med to ledere på hver (dvs. i alt fire ledere har deltaget i interviews), et fokusgruppeinterview med medarbejdere på VIDA-uddannelse med tre deltagere og to fokusgruppeinterviews med medarbejdere uden VIDA-uddannelse med to deltagere på hver (i alt fire medarbejdere uden VIDA-uddannelsen har deltaget i interview). Desuden blev der grundet frafald foretaget et fokusgruppeinterview med en leder og en medarbejder på VIDA-uddannelse. Sammenlagt har fem ledere, fire medarbejder på VIDA-uddannelse og fire medarbejdere uden VIDA-uddannelse deltaget i fokusgruppeinterview.

Interviewene blev afholdt hos Københavns Kommune og havde til formål at undersøge forløbet, som det blev oplevet og fortalt frem af udvalgte nøglepersoner. Fokusgruppeinterviewene blev gennemført fra 10 uger efter interventionsprogrammets afslutning grundet sommerferie.

Endelig er der grundet frafald foretaget et fokusgruppeinterview med en leder og en medarbejder på VIDA-uddannelse. Begge deltagere er fra samme daginstitution.

Der er efterfølgende foretaget en tematisk analyse af de indkomne interviewdata med fokus på for det første at komme i dybden med svar fra surveyundersøgelsen og for det andet med henblik på at afdække eventuelle forskelle mellem de tre deltagergrupper. På baggrund af en operationalisering af forskningsspørgsmålene i casestudiet og med udgangspunkt i surveyundersøgelsen er der anvendt en interviewguide med følgende tematikker, som er blevet forfulgt i dybden: 1) Pædagogisk praksis og udsatte børn, 2) Viden og læring, 3) Forældreinvolvering, 4) Forventninger til VIDA og 5) Pædagogisk praksis og brug af IT.

Som en del af den samlede analyse indgår sammenligninger mellem ledere og medarbejdere på udvalgte spørgsmål (survey) og sammenligninger mellem projektets tre deltagergrupper (interview) i de tilfælde, hvor der optræder relevante forskelle. Der er på baggrund af statistiske analyser – på nær i et enkelt tilfælde – ikke fundet signifikante forskelle mellem baseline og endline, men vi kan derimod pege på forskellige tendenser i tabelmaterialet.

2.4 OPSUMMERING

Designet for det samlede casestudie i VIDA i København indebærer en surveyundersøgelse gennemført som kvantitativ før- og eftermåling for at kunne undersøge

implementeringen af VIDA-modellen over tid og herunder afdække ændringer i pædagogiske praksisser rettet mod fornyelse i de deltagende dagtilbud. De kvantitative data er suppleret af kvalitative data frembragt gennem fokusgruppeinterview med et mindre udvalg af institutioner med det formål at komme i dybden med svar fra surveyundersøgelsen.

Undersøgellesdesignet, som er beskrevet ovenfor, matcher i store træk det oprindelige VIDA-projekt (se Jensen, 2013b). Dataindsamlingen i VIDA i København adskiller sig imidlertid på især to punkter. For det første indgik der i VIDA-modelprogrammet en tredje surveymåling midt i forløbet, en såkaldt midline. For det andet blev de kvalitative interview i VIDA-modelprogrammet gennemført to gange henholdsvis indledningsvist og afslutningsvist med samtlige ledere som enkeltpersonsinterview.

KAPITEL 3: RESULTATER FRA DET SAMLEDE IMPLEMENTERINGSSTUDIE

3.1 INDLEDNING

Analysen, der udgør grundlaget i det samlede interventionsstudie, tager udgangspunkt i fem faktorer, som antages at have betydning for den måde, deltagerne indgår i og implementerer VIDA-modellen på. De fem faktorer er: Pædagogiske faktorer, herunder ledelsesaspekter, Viden og læring, Forældreinddragelse, Forventninger til VIDA, herunder motivation og Pædagogisk praksis og brug af IT. Inden for hver faktor inddrages resultater fra survey-baseline i kort form, survey-endline i mere udfoldet form og kvalitative interview ligeledes i udfoldet form.

3.2 POPULATION OG DELTAGERKARAKTERISTIKA

Ved baseline besvarede 136 deltagere ud af 172 mulige surveyundersøgelsen, hvilket gav en svarprocent på 79. Ud af de 136 deltagere var 18 ledere (der alle deltog i VIDA-uddannelse), mens medarbejdergruppen fordelte sig på 16 medarbejdere, der deltog i VIDA-uddannelse, og 102 medarbejdere, der ikke deltog i VIDA-uddannelse. Ledernes svarprocent var 100, mens de to medarbejdergrupper fordelte sig med henholdsvis 84,2 % (deltagere, der deltog i VIDA-uddannelse) og 75,6 % (deltagere, der ikke deltog i VIDA-uddannelse).

Ved endline besvarede 93 ud af 133 mulige deltagere surveyundersøgelsen, hvilket gav en samlet svarprocent på 69,9. Der ses således et mindre fald i det samlede antal besvarelser fra baseline til endline, men generelt er der tale om en acceptabel svarprocent. Ledernes svarprocent var ved endline 82,4, mens de to medarbejdergrupper fordelte sig med henholdsvis 81,3 % (medarbejdere, der deltog i VIDAuddannelse) og 60,6 % (medarbejdere, der ikke deltog i VIDA-uddannelse).

Implementering af VIDA-modellen, som er omdrejningspunktet i det samlede case-studie, tager udgangspunkt i deltagerens baggrund. Følgende deltagerkarakteristika, som antages at kunne have betydning for implementeringsforløbet, er blevet afdækket: 1) ansættelsesform, 2) alder, 3) køn og 4) efteruddannelse.

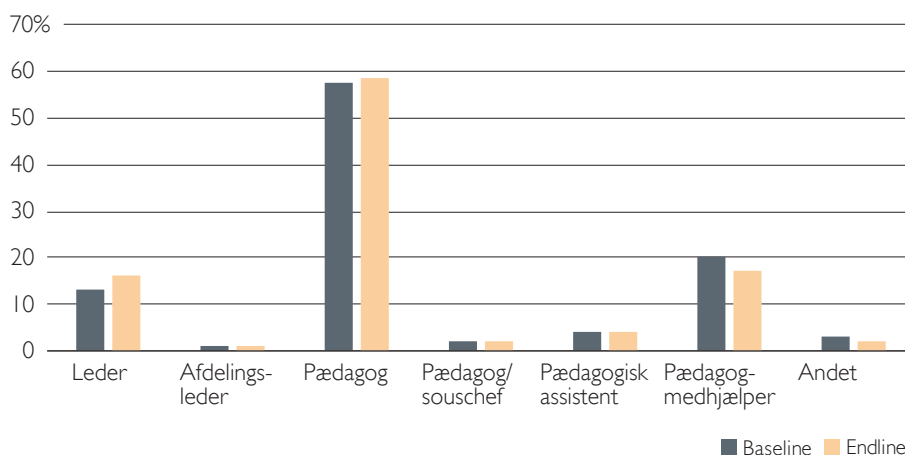
18 deltagere (13 %) var ledere (se tabel 1), mens de øvrige fordelte sig på en afdelingsleder, 77 pædagoger, tre pædagoger/souschefer, seks pædagogiske assistenter, 27 pædagogmedhjælpere og fire ”andet”. Under ”andet” nævntes ansvar som stedfortræder, koordinerende pædagog og merit pædagogstuderende.

Aldersmæssigt fordelte hovedparten af deltagerne sig mellem 26-35 år (31 %), 36-45 år (23 %) og 46-55 år (25 %) (tabel 2). Den samlede deltagergruppe havde en markant skæv kønsfordeling med en klar (ikke overraskende) overrepræsentation af kvinder (84 %).

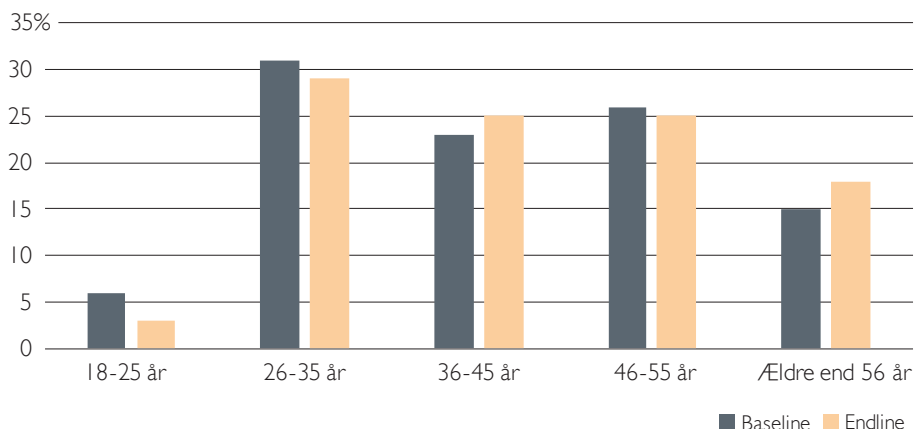
Deltagerens uddannelsesmæssige baggrund fordelte sig sådan, at langt den overvejende del (71 %) havde en mellemlang videregående uddannelse. Der kan således konstateres stor ensartethed ved baseline, hvad angår formel uddannelsesbaggrund.

Med hensyn til deltagelse i efter- og videreuddannelse inden for de sidste 12 måneder svarede 16 % af deltagerne ”ja” til dette spørgsmål, mens 82 % svarede nej. Brydes svarene op i leder/medarbejder, ses et lidt andet mønster, idet 56 % af lederne svarede ja, mens det kun gjaldt for 10 % af medarbejderne. De tre mest hyppigt forekommende typer af efter- og videreuddannelse var diplomuddannelse i ledelse (29 %),

TABEL I. Ansættelse



TABEL 2. Alder



interne kurser i kommunen (23 %) og pædagogisk diplomuddannelse (16 %). Baseline-analysen viste også, at 56 % angav, at de selv har taget initiativet til at deltage i efter- og videreuddannelse, mens 37 % svarede, at de har taget efter- og videreuddannelse på arbejdsgivers initiativ.

Ved endline har deltageres baggrund ikke ændret sig nævneværdigt, men der ses en ændring blandt de adspurgte ledere med hensyn til spørgsmålet om deltagelse i efter- og videreuddannelse inden for de sidste 12 måneder. Ved baseline svarede 56 % af lederne ”ja” til dette spørgsmål, mens andelen ved endline er 80 %. Det er især coaching, eksterne kurser og konferencer, seminarer og temadage, der er øget, hvilket må forventes også at kunne hænge sammen med deltagelse i VIDA i København.

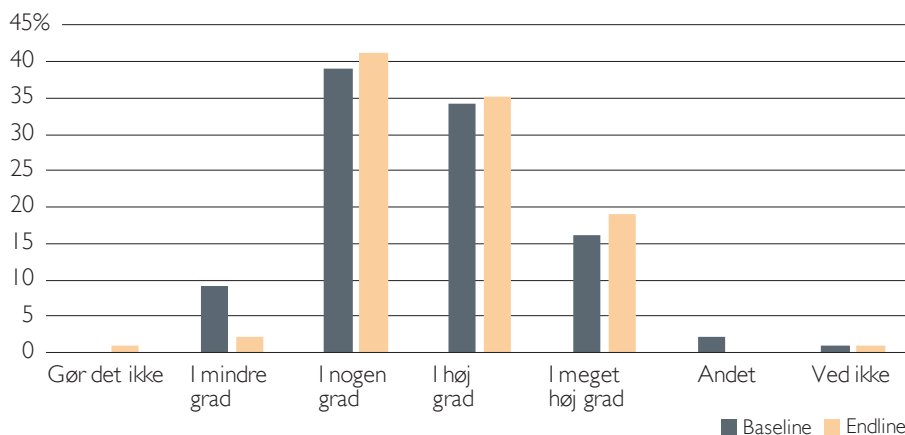
3.3 PÆDAGOGISKE FAKTORER

Den følgende delanalyse deles op i tre afsnit: Teoribaseret fornyelse, fornyelse af indsatser i arbejdet med udsatte børn og inklusion samt udvikling af kvalitet.

3.3.1 Teoribaseret fornyelse

Ved baseline svarede ca. halvdelen af deltagerne (48 %), at de ikke arbejder ud fra bestemte pædagogiske teorier generelt set, mens 20 % svarede ”ved ikke” til dette spørgsmål. Mønsteret var stort set det samme, når der spurgtes, om der arbejdedes med ”pædagogiske teorier over for udsatte børn”, idet 50 % af deltagerne svarede ”nej”. Næsten en fjerdedel af deltagerne (24 %) svarede ”ved ikke” til dette spørgsmål. Der var altså tilsyneladende ikke den store forskel på at arbejde med pædagogiske teorier generelt set eller i arbejdet med udsatte børn ved baseline.

TABEL 3. I hvor høj grad arbejder I systematisk og målrettet med indsatser for udsatte børn?



39 % af deltagerne svarede, at de ”i nogen grad” arbejder systematisk og målrettet med indsatser over for udsatte børn, mens 34 % svarede ”i høj grad”, og 15 % svarede ”i meget høj grad” (tabel 3). Næsten halvdelen, dvs. 49 % af alle deltagere, svarede ved baseline, at de dokumenterer indsatser for udsatte børn, 24 % svarede ”nej”, og 27 % svarede ”ved ikke”.

Ved baseline gav størstedelen af deltagerne udtryk for, at et fundamentalt karakteristikum for et udsat barn er barnets baggrundsvilkår. Baggrundsvilkår skal her forstås som noget kontekstuel og socialt betinget, fx at forældre er arbejdsløse, har lavt uddannelsesniveau (hvis uddannelse er færdiggjort overhovedet), lever i fattigdom eller er syge, er i skilsmisse, i sorg etc. Dette kan illustreres med følgende tre typiske definitioner:

”Børn med ustabile forældre, forældre med misbrug, forældre med psykiske problemer og forældre der på den ene eller anden måde har nogle sociale problemer.”

”Børn kan være i udsatte positioner. Fx ved misbrug i familie, vold, arbejdsløshed, manglende uddannelse, manglende ressourcer, sygdom, skilsmisse m.m.”

”Et barn, der har utryghed eller ustabilitet i sin hverdag. Fattigdom, resourcesvage forældre, lidt et tabt, skilsmisse.”

En stor del af besvarelserne udtrykte også, at et udsat barn er karakteriseret ved at have udviklingsmæssige og mere individuelt orienterede udfordringer, som det fremgik af følgende udsagn:

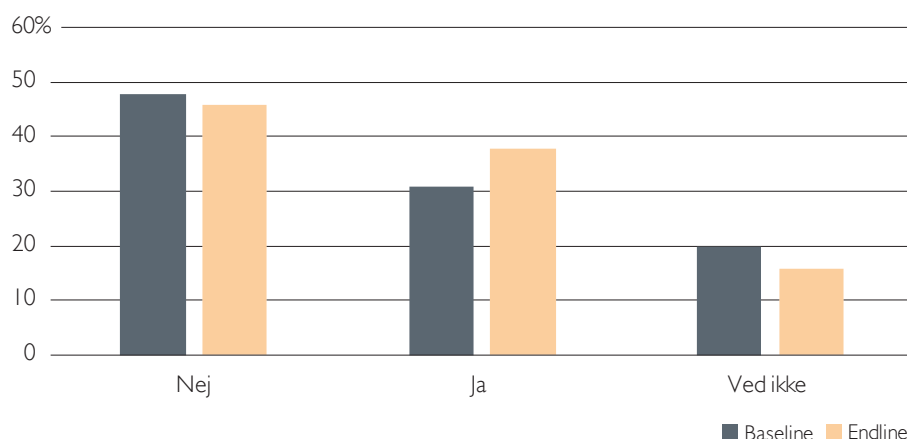
”Det kan være børn med sociale udfordringer, som har brug for støtte i legerelationer. Det kan også være børn med sproglige udfordringer.”

Svarene repræsenterer to overordnede forståelser af udsatte børn, som er grundlagt på enten de kontekstuelle forhold, primært forstået som familien, eller individuelle, specifikt udfordrende forhold. Deltagerne gav også udtryk for en undertematik, der handler om, at udsathed kan være periodemæssig og dermed udgøre en tilstand, børn kan være i i forskellige perioder af deres liv.

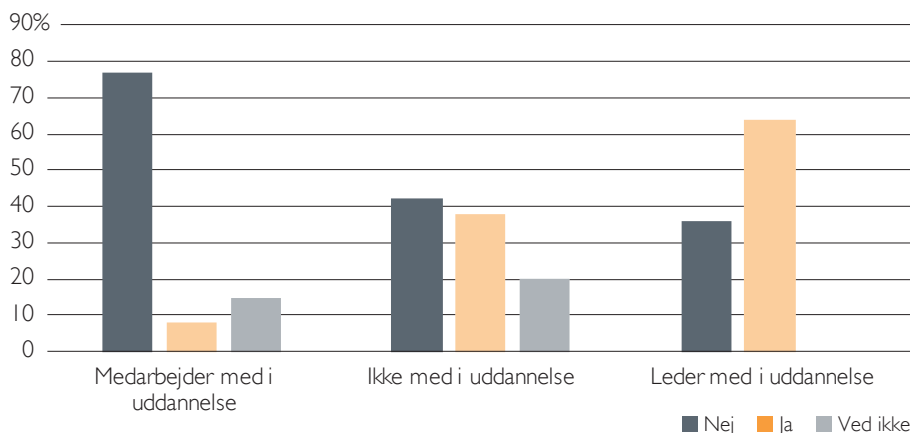
Ved endline svarede lidt over en tredjedel af alle deltagerne (38 %), at de arbejder ud fra bestemte pædagogiske teorier generelt, hvilket er en lille forbedring i forhold til baseline, hvor 31 % svarede ja (se tabel 4) på dette spørgsmål. Forskellen er ikke signifikant.

Brydes svarene op på de tre deltagerkategorier, ses nogle andre mønstre. 13 % af medarbejderne, der deltog i VIDA-uddannelse, svarede ”ja” til spørgsmålet ved baseline, mens dette er faldet til 8 % ved endline. 33 % af medarbejderne, der ikke deltog i VIDA-uddannelse, svarede ja til spørgsmålet ved baseline, mens dette er steget til 38 % ved endline. En endnu mere markant udvikling ses i ledernes svar på dette spørgsmål.

TABEL 4. Arbejder I ud fra bestemte pædagogiske teorier generelt i dit dagtilbud?



TABEL 5. Arbejder I ud fra bestemte pædagogiske teorier generelt i dit dagtilbud?



Ved baseline mente 39 % af de adspurgte ledere, at de arbejdede efter bestemte pædagogiske teorier generelt, mens denne andel ved endline er steget til 64 % (se tabel 5).

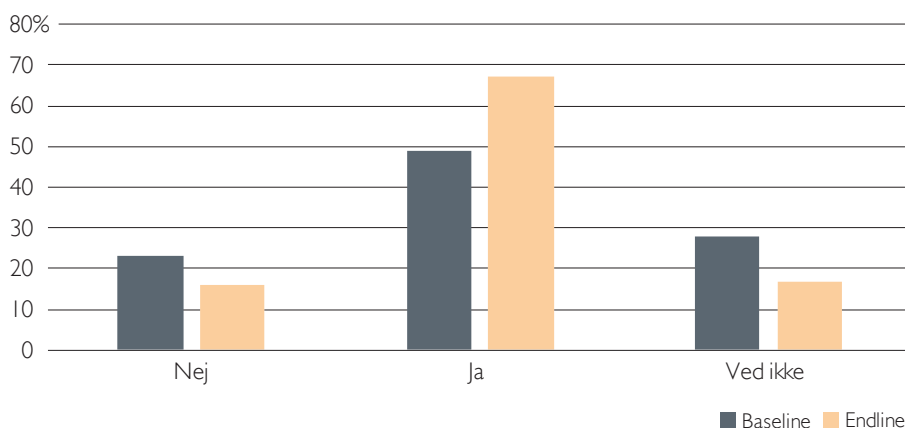
Der er ingen store ændringer at spore, hvad angår deltagernes anvendelse af bestemte pædagogiske teorier i forhold til udsatte børn, idet 26 % af alle deltagerne svarer, at de arbejder ud fra bestemte pædagogiske teorier over for udsatte børn i både 2014 og 2015. Til gengæld ses en stigning fra 22 % til 36 % i ledernes svar på dette spørgsmål. På samme tid ses en stigning fra 50 % til 57 % blandt deltagere, der svarer nej på spørgsmålet samlet set.

I forhold til det at arbejde systematisk og målrettet med indsatser over for udsatte børn ses en mindre stigning samlet set, idet lidt over halvdelen, nemlig 54 %, svarer, at de ”i høj grad” eller ”i meget høj grad” arbejder systematisk og målrettet med indsatser over for socialt udsatte børn ved endline mod en andel på 50 % ved baseline (se tabel 3).

I forhold til spørgsmål om, hvorvidt deltagerne dokumenterer indsatser over for udsatte børn, ses til gengæld en stigning fra 49 %, der svarer ja ved baseline, til 67 % ved endline (se tabel 6). Forskellen er signifikant ($p=0,028$).

Der ses altså en tendens til, at deltagelse i VIDA i København påvirker dels det teori-baserede pædagogiske arbejde generelt set og dels arbejdet med udsatte børn (systematik og dokumentation) i positiv retning, om end denne udvikling ikke er stor eller gælder alle aspekter af dette arbejde.

TABEL 6. Dokumenterer I indsatser for udsatte børn?



3.2 2 Fornyelse i indsatser i arbejdet med udsatte børn og inklusion

Inddrages surveyets åbne svarkategorier, ses tegn på, at deltagelsen i VIDA i København kan have påvirket deltagernes vurdering af ”hvilken pædagogik, der er afgørende for arbejdet med udsatte børn”. Ved endline nævner deltagerne begreber som ”aktiv læring”, ”struktureret pædagogik” og ”fra fejlsyn til resourcesyn”. På samme tid bliver udtryk som ”omsorg og nærvær”, ”den pædagogiske kærlighed” og ”sund fornuft”, som blev fremhævet ved baseline, ikke længere nævnt. Denne udvikling peger i retning af, at VIDA-begreber tages aktivt i brug af deltagerne og for en gruppe af deltagerne muligvis træder i stedet for tidligere anvendte pædagogiske begreber.

På baggrund af analysen af kvalitative interviewdata kan det udledes, at de interviewede ledere ved projektets afslutning har fire fokuspunkter i forbindelse med arbejdet med udsatte børn. Disse er inklusion, forældresamarbejde, bevægelse & sprog samt resourcefokus. Medarbejdere på VIDA-uddannelse har fire fokuspunkter ift. arbejdet med udsatte børn, som er følgende: at skabe børnefællesskaber, danne venskaber, aktiv læring og tværfagligt samarbejde med eksterne aktører. Endelig viste analysen, at medarbejdere uden VIDA-uddannelse har tre fokuspunkter. Disse er inklusion, skabe forældretrillid og anerkendelse af det enkelte barns behov.

Til grund for ledernes inklusionstankegang ligger blandt andet et lovmæssigt perspektiv: ”[Vi arbejder] inkluderende, for det skal vi [ifølge Københavns Kommunes pejlemærker]”. En leder indikerer dog, at inklusionstankegangen kun er bærende, så længe den er til gavn for alle: ”Og så [skal vi] selvfølgelig også være bevidst om selve inklusionstanken. Så det bærende skal være, at det gerne skulle være sådan, så det kommer alle til gavn. Dermed ikke sagt, at i nogle tilfælde kan man være nødt til at ekskludere de her

børn for at komme videre. Altså det kan være tests, eller det kan være nogle former for sprogundervisning”.

Lederne har generelt meget fokus på forældresamarbejde: *”Jeg har meget fokus på, at det er familierne, som vi skal have ind over. Fordi det er der, det rykker”.* Fokus på forældresamarbejdet skyldes, at dagsinstitutionerne herigennem kan opnå en bedre forståelse for mulige indsatsområder, som det fremgår af følgende citat: *”...vi har dem jo fra vuggestue, så vi fanger familierne ret hurtigt, så vi kan få et meget langvarigt forløb med dem og også et meget tæt samarbejde med forældrene”.* De mulige indsatsområder kan her også indbefatte forældre (frem for børnene): *”Vi har jævnligt samtaler med [en mor] [...] som egentlig skulle munde ud i noget konkret; ”hvad gør vi nu med barnet videre frem”? Men [det endte egentlig] ud i at tale om, hvordan mor har det, og at vi kan støtte hende i det her forløb”.*

Ressourcesynet, som ligeledes er et fokuspunkt blandt lederne, kommer bl.a. til udtryk i følgende citat: *”Hvis jeg samler tråden op, med hvordan vi pædagogisk arbejder, så synes jeg først og fremmest, det jeg skal arbejde med i institution her er, hvordan taler vi om de her børn. Hvad er det for et sprog, vi bruger omkring de her børn? [...] Udtalelser som: ”han er fejlplaceret”, ”han hører ikke til”, ”vi kan ikke rumme alt det der”. Det er noget, vi skal arbejde rigtig meget med, altså hvordan arbejder vi internt, så vi får et forsvarligt arbejde med de her børn, som vi skal kunne rumme”.*

Medarbejderne på VIDA-uddannelse har bl.a. fokus på børnefællesskab i forbindelse med arbejdet med udsatte børn. Bag dette ligger blandt andet et ønske om at gøre mindre attraktive børn ”attraktive” i dagsinstitutionen: *”...det vi lægger rigtig meget vægt på, det er relationer [...] Både børn-voksen og barn-barn [...]vi arbejder meget i perioder i små grupper for at danne nogle børnefællesskaber; altså det der med, at man er aktiv deltager som voksen, og så kan man trække sig, når man synes, at børnefællesskabet kan bære sig selv. [Herigennem håber vi] at lære børnene at se hinanden som attraktive legekammerater”.*

Et andet fokuspunkt, afledt af ovenstående børnefællesskaber, er dannelsen af venskaber. Dannelse af venskaber skal være med til at imødegå ekskluderende tendenser i institutionen: *”I samlingen har vi snakket om og spurgt børnene, hvad de synes, var en god ven. [...] [Det er, fordi det har tit været sådan, at børnene har sagt til hinanden], ”jamen så er du ikke min ven, og så må du ikke lege med mig, og så kommer min far og banker dig”. Den der har vi næsten fået fjernet. Ikke helt, men den er næsten væk. Fordi det kører meget på venskaber i rundkredsen. Og det går de meget op i. Det er vigtigt at være venner. Også for dem”.*

En medarbejder understreger, at aktiv læring indgår som et fokus i dagligdagen. Dette skyldes, at mange børn er udfordret ved, at deres forældre er nydanskere eller arbejdsløse, og at dagsinstitutionen derfor må træde til og lære børnene om basale (sociale) færdigheder: *"...vi er jo udfordret på, at mange af vores forældre ikke har tilknytning til arbejdsmarkedet.[...] Og der er det jo også det der med det aktive læringsbegreb; at vi er i institutionens regi, og at vi også skal give vores børn en masse læring ud over omsorg og nærvær"*.

Medarbejderne uden VIDA-uddannelse har ligesom lederne fokus på inklusion. Til grund for dette ligger en tanke om, at børnene herigennem kan danne venskabsrelationer, og at disse venskabsrelationer kan medvirke til bedre sproglige og sociale kompetencer: *"... det handler mest om inklusion af de [udsatte børn]. [...]I bund og grund arbejder vi ud fra at skabe nogle vilkår og rammer, så de kan få øje på hinanden, og ud fra venskabsrelationer opbygge sprog og lege-kompetencer videre til et højere niveau, end de har"*.

Medarbejderne uden VIDA-uddannelse har også fokus på anerkendelse af det enkelte barns behov. Dette skyldes, at medarbejderne herigennem kan målrette deres indsats. Viden om det enkelte barns behov opnås dels i dagligdagen: *"[...om det er] motorik [eller sprog, der skal på plads] [...] det er vores opgave at finde ud af i dagligdagen"*, og dels gennem et forældresamarbejde: *"Man kan godt have nogle principper, men de kan ikke være gældende for nogle børn og nogle familier. [...] [Men hvis jeg skal sige det, så har vi] det grundlæggende princip [om] anerkendelse. Både af barnet og forældre, og den situation de sidder i"*.

3.3.3 Udvikling af kvalitet

Analysen viste endvidere, at lederne ved endline konkret arbejdede med at udvikle kvalitet i indsatser for udsatte børn i deres dagtilbud på tre områder: via Københavns Kommunes pejlemærker, refleksioner personale imellem og via refleksionsværktøjet (VIDA). Medarbejdere på VIDA-uddannelse arbejdede konkret med at udvikle kvalitet i indsatser for udsatte børn i deres dagtilbud på tre områder, som var: via learning-by-doing, refleksioner (internt og eksternt) og ved at nedskrive aftaler. Endelig viste analysen, at medarbejdere uden VIDA-uddannelse konkret arbejdede med at udvikle kvalitet i indsatser for udsatte børn i deres dagtilbud på to områder: via voksentilknytning og det at holde aftaler.

Refleksion er centralt for lederne i forhold til at udvikle kvalitet i indsatser for udsatte børn. En leder udtaler i den forbindelse: *"Vi har pædagogmøder, hvor vi hele tiden kan tage børnene over og reflektere og sige: "Giver det mening, det vi har gjort?"*. I tråd hermed

nævner en anden leder, at refleksionen blandt personalet også skaber fælles læring: *"Så bruger vi hinanden som professionelle. Så på et personalemøde, så sætter vi fokus på tre børn. Lad os sige, det er tre drenge, det er typisk drenge, der slås eller whatever. Så bliver der sat fokus på dem. Og så er der nogle [medarbejdere], som melder sig, typisk to, 'jamen det vil jeg gerne være den, der reflekterer over'. Og så går de på besøg og reflekterer, simpelthen observerer hvad sker der i det her samspil [...] Det virker hamme godt, og det højner alle. Fordi alle er med, og alle føler ansvar".*

Også hos medarbejdere, der har deltaget i VIDA-uddannelse, optræder refleksion som et tema i forhold til at udvikle kvalitet i indsatser for udsatte børn. Som en deltager udtrykker det: *"...vi sparrer meget med andre voksne, for man kan godt stirre sig blind på nogle situationer, som egentlig slet ikke eksisterer. [...] De der praksisfortællinger [medarbejdere iblandt] virker altså rigtig godt".* Medarbejderne, der ikke har deltaget i VIDA-uddannelse, nævner i højere grad faktorer som voksentilknytning og voksenfravær i forbindelse med indsatser for udsatte børn.

Foruden refleksion nævner lederne også anvendelsen af VIDA-refleksionsværktøjet i forbindelse med at udvikle kvalitet i indsatser for udsatte børn. Værktøjet har været en "øjenåbner" for kvalitet i indsatsen for udsatte børn, fordi dagsinstitutionens personale visuelt har kunnet se, hvor en indsats for børnene manglede: *"Og så synes jeg jo virkelig, at hvis vi går helt tilbage til begyndelsen på VIDA, altså vores spindelvæv; det er jo blandt andet noget af det, vi har taget udgangspunkt i. Altså vi skulle jo vælge. Men at få dem klasket op på væggen og så se, hvor de der [...] 'spredninger', var. [...] Det var i hvert fald en øjenåbner for medarbejderne".*

Ved at nedskrive aftaler, forklarer en medarbejder på VIDA-uddannelse, er kvaliteten i indsatserne blevet bedre. Det at skrive ned sikrer således, at aftaler overholdes: *"... som pædagoger er man gode til at snakke en masse. Men det der med at få det skrevet ned og få sat ord på det. Også på skrift[:]"* *"Det er det her, vi har aftalt. Det er det her, der står".* *Så man får fulgt op på det, for ellers bliver det tit i ordene".*

Medarbejdere uden VIDA-uddannelse har især fokus på voksentilknytning og det at holde aftaler i forhold til at udvikle kvalitet i indsatser for udsatte børn. Ifølge en medarbejder udvikles kvaliteten i indsatser via intern sparring, efterfulgt af en målrettet voksentilknytning af barnet: *"[Via at vi snakker sammen på personalemødet], [...] bliver] vi så særligt opmærksomme på det her barn. Og hvis barnet så har en særlig tilknytning til en af os, så er det ligesom den person, der går ind og hjælper barnet igennem de her ting ved samtaler, eller ved leg [...] Vi giver hinanden lov til, at så er du særligt opmærksom på det her barn i den her periode".*

En medarbejder indikerer, at kvaliteten i indsatsen ofte bliver forringet ved voksenfravær (fx på grund af sygdom). Voksenfraværet gør, at aftalte projekter kan gå i stå. Det at holde aftaler på trods af voksenfravær har derfor stor betydning: ”...*hvis der er en voksen, der er fraværende, så må vi jo bare gå lidt mere til den. Og selve VIDA-projektet blev kørt på faste dage [...] hvis det er, at der er en, der er fraværende, så bliver det kørt alligevel. [...] Det handler jo [...] om alle børnene, der skal have den bedst mulige hverdag, og mest kvalitet*”.

De vigtigste resultater vedrørende pædagogiske faktorer, herunder ledelsesaspekter, er sammenfattet i figur 2.

FIGUR 2.

PÆDAGOGISKE FAKTORER - HERUNDER LEDELSESASPEKTER

- 7 % forøgelse af deltagere, der svarer, at de anvender pædagogiske teorier generelt ved endline (i alt 38 %).
- På samme spørgsmål ses 5 % fald for medarbejdere på VIDA-uddannelse (fra 13 % til 8 %), 5 % stigning for medarbejdere uden VIDA-uddannelse (fra 33 % til 38 %) og 25 % stigning for ledere (fra 39 % til 64 %).
- Ingen store ændringer, hvad angår deltageres anvendelse af bestemte pædagogiske teorier i forhold til udsatte børn. Til gengæld stiger andelen af ledere, der svarer ja på dette spørgsmål fra 22 % til 36 %.
- Mindre stigning i forhold til det at arbejde systematisk og målrettet med indsatsen over for udsatte børn (fra 50 % til 54 %).
- Stor stigning (fra 49 % til 67 %) på spørgsmålet om, hvorvidt deltagerne dokumenterer indsatsen over for udsatte børn.

FORNYELSE I INDSATSER

VIDA-begreber tages aktivt i brug af deltagerne:

- For lederne: inklusion, forældresamarbejde, bevægelse og sprog samt ressourcefokus.
- For medarbejdere på VIDA-uddannelse: børnefællesskaber; danne venskaber; aktiv læring og tværfagligt samarbejde med eksterne aktører.
- For medarbejdere uden VIDA-uddannelse: inklusion, forældretilid og anerkendelse af det enkelte barns behov.

UDVIKLING AF KVALITET

- Lederne arbejder med udvikling af kvalitet via Københavns Kommunes pejlemærker; refleksioner personale imellem og VIDA refleksionsværktøjet.
- Medarbejderne på VIDA-uddannelse arbejder med udvikling af kvalitet via learning-by-doing, refleksioner og ved at nedskrive aftaler.
- Medarbejdere uden VIDA-uddannelse har især fokus på voksentilknytning og det at holde aftaler.

3.4 VIDEN OG LÆRING

Den følgende delanalyse deles op i fire afsnit: Ledelse og organisatorisk læring, Betydning af faglig viden og refleksion, Udfordringer i forhold til implementering af viden samt Understøttende foranstaltninger.

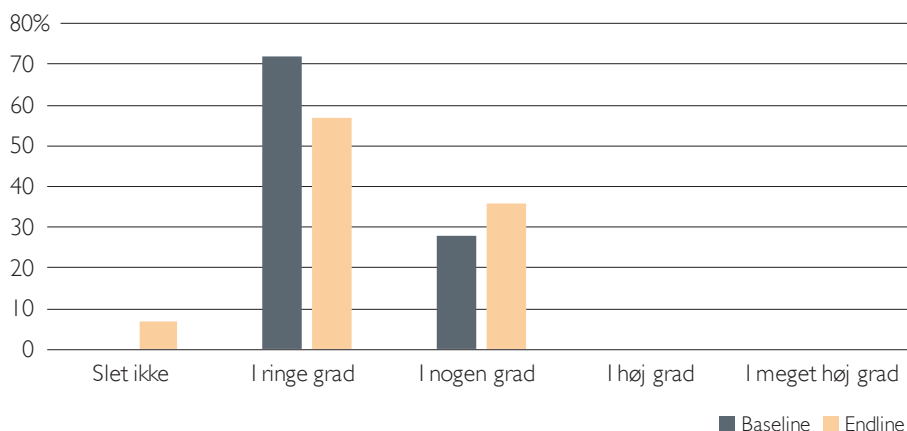
3.4.1 Ledelse og organisatorisk læring

Ved baseline havde lederne typisk kort (1-3 år) eller mellemlang anciennitet (4-10 år). 44 % af de adspurgte ledere havde ikke tidligere haft lederstillinger. Lederenes ”top fem” over ledelsesformer var ved baseline: 1) samarbejde og indflydelse, 2) holdninger og værdier, 3) anerkendelse og belønning, 4) dialog og coaching og 5) selvstyre og selvledelse. Samtidig svarede lidt over halvdelen af lederne (56 %), at de ”i nogen grad” anvendte regler og direktiver og overvågning og opfølgning som ledelsesform (se tabel 7). 27,8 % af lederne svarede også, at de i nogen grad anvendte ordrer og instrukser som ledelsesform.

50 % af deltagere var ved baseline ”enige” eller ”overvejende enige” i, at man ”vover sig ud i nye ukendte områder (fx at bruge ny viden og metoder)” i institutionen. Det var hyppigere ledere (78 %), der erklærede sig enige i dette udsagn, end medarbejderne (54 %).

Kun 36 % af deltagerne var ved baseline ”enige” eller ”overvejende enige” i, at der var ”procedurer for, hvordan man modtager den viden, der kommer udefra”, mens 25 % erklærede sig ”uenige” eller ”overvejende uenige” i dette standpunkt. 26 % svarede ”både/og” på dette spørgsmål (tabel 8).

TABEL 7. Ordrer og instrukser



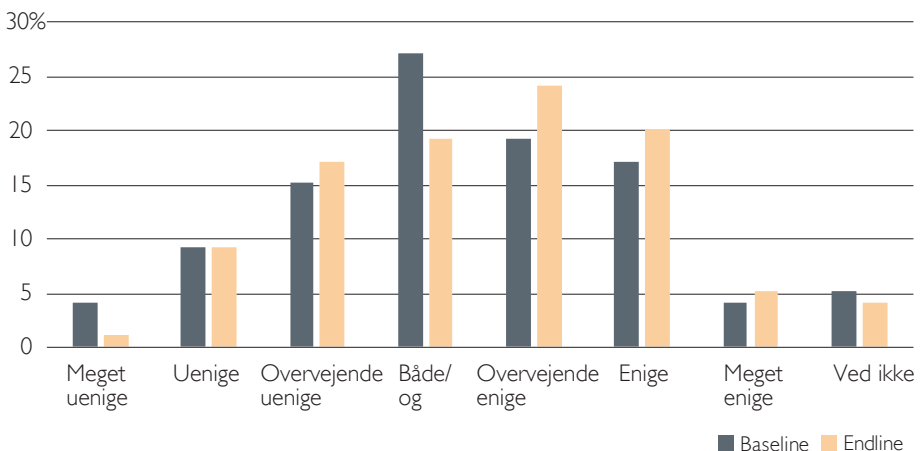
Med hensyn til at opleve ”at man opmuntres til aktiv interaktion med omgivelserne, fx andre dagtilbud, forældre, forvaltningen, uddannelsesinstitutioner etc.”, svarede størsteparten af lederne (78 %), at de var ”meget enige”, ”enige” eller ”overvejende enige” i udsagnet ved baseline, mens dette gjaldt for 69 % af medarbejderne. Samlet set var 71 % af deltagerne enige i udsagnet, mens 15 % svarede ”både/og”.

74 % af deltagerne var ”meget enige” eller ”enige” i, at ”man opmuntres til at kommunikere”, men igen var der forskelle på leder- og medarbejdersvar, idet 67 % af lederne svarede ”meget enig”, mens dette kun gjaldt for 32 % af medarbejderne.

Også på spørgsmålet om at føle sig ”involveret i beslutninger” sås forskelle på ledere og medarbejdere ved baseline. 55 % af lederne erklærede sig ”meget enige” eller ”enige” i dette udsagn, mens dette kun gjaldt for 37 % af medarbejderne.

Ved baseline var ”topscorerne” i forhold til, hvor deltagerne modtog informationer om ny viden fra, ”fra egen læsning af relevante artikler og bøger”, ”fra kolleger”, ”fra ledere” og fra ”deltagelse i kurser”. Desuden svarede 38 %, at de modtog information om ny viden ”fra forvaltningen”. Dobbelt så mange ledere (67 %) som medarbejdere (33 %) erklærede sig enige i dette udsagn. Lige under halvdelen (49 %) svarede samlet set ”ja” til, at de ”bruger nyhedstjenester fra internet om forskning inden for deres fagområde”.

TABEL 8. I mit dagtilbud er der procedurer for, hvordan man modtager og deler viden der kommer udefra



De nævnte forskelle mellem ledersvar og medarbejdersvar vedrørende viden og læring ved baseline kan udgøre en vis udfordring i relation til, om organisatorisk læring bliver en realitet. Som påvist i VIDA-modelprogrammet fordrer den organisatoriske læring nemlig, at alle deltagere i organisationen involveres, oplever ejerskab og har en fælles følelse af en åben læringskultur etc.

Ved endline ses ikke de store ændringer i forhold til lederanciennitet, bortset fra den mest erfarne gruppe ledere (mere end 15 år), der er steget fra 6 % til 14 %. De 14 % svarer dog kun til to ledere i alt. Generelt set er de deltagende ledere ved endline i høj grad nyere ledere i deres nuværende dagtilbud med 1-3 års anciennitet.

Ved endline lægger lederne – i lighed med baseline-resultaterne – stor vægt på demokratiske ledelsesformer; samarbejde og medindflydelse, holdninger og værdier, anerkendelse og belønning og dialog og coaching.

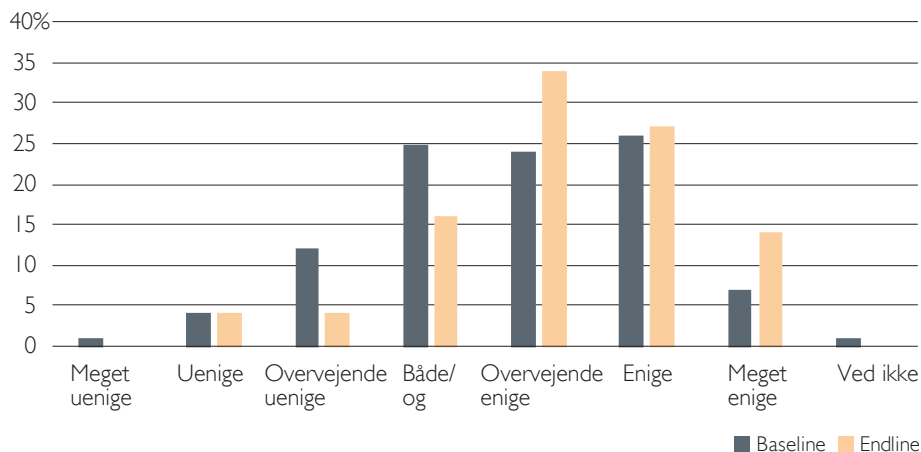
Hovedparten af deltagerne er ved endline enige i, at der er gode betingelser for læring i organisationen. Fx erklærer 75 % af deltagerne sig ved endline ”overvejende enige”, ”enige” eller ”meget enige” i, at ”man i mit dagtilbud ofte vover sig ud i ukendte områder”, mens det samme gælder for 88 % af deltagerne i forhold til at opleve at blive ”opmuntret til at kommunikere”. Der kan ikke spores store ændringer fra baseline til endline på nær ved det førnævnte spørgsmål om at vove sig ud i ukendte områder. Her steg den samlede enighed fra 57 % ved baseline til 75 % ved endline (se tabel 9).

På spørgsmålet om, hvorvidt man ”i mit dagtilbud opmuntres til aktivt at interagere med omgivelserne”, ses en mindre udvikling, idet andelen af deltagere, der erklærer sig ”enige”, er steget fra 26 % til 40 %, om end andelen af deltagere, der svarer ”overvejende enig” eller ”meget enig”, tilsvarende er faldet lidt (se tabel 10).

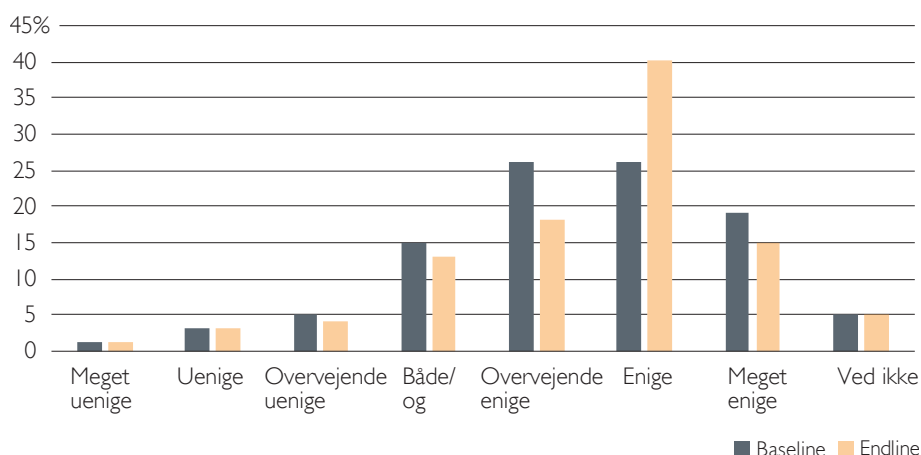
To udsagn scores generelt lavere end de øvrige blandt alle deltagere. Dette gælder spørgsmålene om, hvorvidt ”det er en del af arbejdet i mit dagtilbud, at ledere og medarbejdere indsamler, diskuterer og afrapporterer, hvad der sker uden for dagtilbuddet”, og ”i mit dagtilbud er der procedurer for, hvordan man modtager og deler viden, der kommer udefra”. På det første spørgsmål erklærer 45 % sig ”overvejende enig”, ”enig” eller ”meget enig”, mens det på det andet spørgsmål gælder 49 % af de samlede antal deltagere.

Der ses også forskelle mellem ledere og pædagogiske medarbejders opfattelser af ovennævnte spørgsmål, idet 50 % af lederne ved endline erklærer sig enige i, at ”det er en del af arbejdet i mit dagtilbud, at ledere og medarbejdere indsamler, diskuterer

**TABEL 9. I mit dagtilbud vover man sig ofte ud i ukendte områder
 (eks. at bruge ny viden og metoder)**

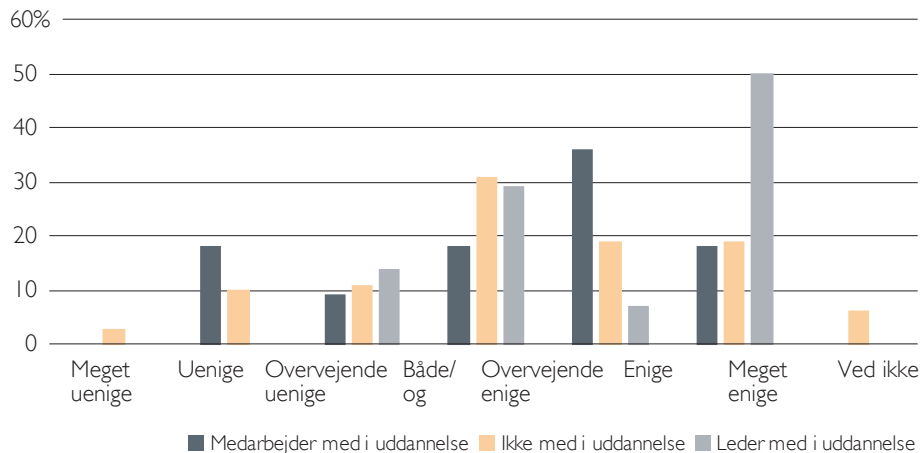


**Tabel 10. I mit dagtilbud opmuntres man til aktivt at interagere med omgivelserne
 (eks. med andre dagtilbud, forældre, forvaltningen, uddannelsesinstitutioner, etc.)**



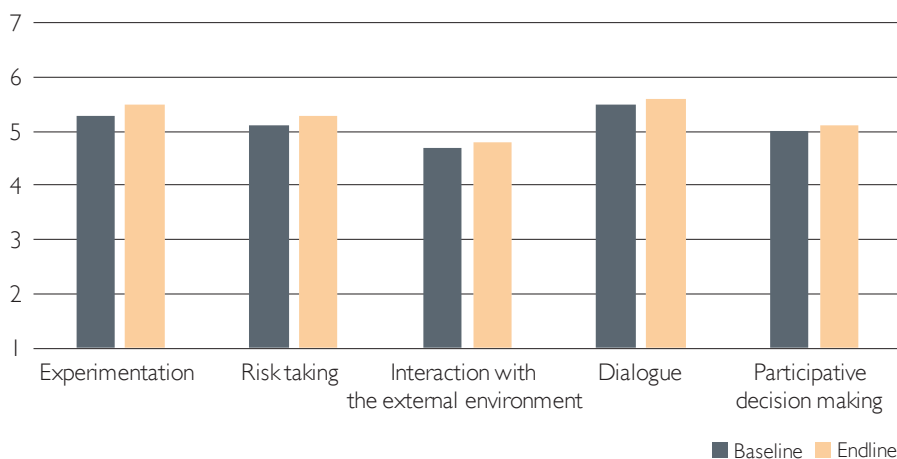
og afrapporterer, hvad der sker uden for dagtilbuddet”, mens dette kun gælder for 18 % af medarbejderne, der deltog i VIDA-uddannelse, og for 19 % af medarbejderne, der ikke deltog i VIDA-uddannelse (se tabel 11). Det samme mønster gør sig gældende, når det handler om at ”opmuntres til at interagere med omgivelserne”. Her er andelen, der erklærer sig ”enige” 64 % blandt lederne, 46 % blandt medarbejdere på VIDA-uddannelse og 36 % blandt medarbejdere, der ikke deltog i VIDA-uddannelse. Generelt set ses en tendens til, at lederne i højere grad erklærer sig ”enig” eller ”meget enig” i udsagnene omkring betingelser for organisatorisk læring, et mønster der kan genkendes fra baseline.

TABEL 11. Det er en del af arbejdet i mit dagtilbud at ledere og medarbejdere indsamler, diskuterer og afrapporterer, hvad der sker uden for dagtilbuddet



Bag det såkaldte OLC-instrument (Organizational Learning Capacity) (Alegre & Chiva, 2008) ligger en antagelse om, at en eksperimenterende læringskultur, risikovillighed, inddragelse af medarbejdere i beslutninger, fri kommunikation i organisationen og interaktion med omgivelserne er vigtige determinanter for organisatorisk læring, som igen er forudsætningen for innovation. Ved at inddrage deltageres samlede OLC-score ses også kun mindre ændringer, dog i positiv retning, på de fem nævnte områder (se tabel 12). Scorene på de fem områder fordeler sig ved endline mellem 4,6 og 5,6 på en skala fra 1-7.

TABEL 12. OLC



Samlet set vurderer deltagerne, at der overvejende er gode betingelser for organisatorisk læring i de deltagende dagtilbud, men der optræder ikke store ændringer fra baseline til endline på dette område. Der kan som vist identificeres forskelle mellem leder- og medarbejdersvar og mellem de tre deltagergrupper på udvalgte spørgsmål.

3.4.2 Betydning af faglig viden og refleksion

Analysen af kvalitative data finder, at lederne generelt tillægger faglig viden stor betydning for arbejdet med udsatte børn. Dette skyldes bl.a., at faglig viden udfordrer dagtilbuddets daglige rutiner. Analysen fandt endvidere, at medarbejdere på VIDA-uddannelse generelt også tillægger faglig viden stor betydning for arbejdet med udsatte børn. Dette skyldes at faglig viden medfører refleksion over daglig praksis, og at de ansatte får en mere faglig tilgang til børn i udsatte positioner. Endelig viste analysen, at medarbejdere uden VIDA-uddannelse generelt også tillægger faglig viden stor betydning for arbejdet med udsatte børn. Den faglige viden bruges dog bedst, ifølge denne gruppe, ved man tager udgangspunkt i det enkelte barns behov.

Generelt indikerer de interviewede ledere som nævnt, at faglig viden har stor betydning, da det udfordrer de daglige rutiner: *"Den menneskelige anerkendende tilgang er der ved alle, men i det øjeblik du har noget viden, så handler du anderledes". Dette understreges af en anden leder, som siger: "...at få noget faglig viden enten fra nogle fagpersoner eller noget litteratur. Det er bare vigtigt. Det kan lige vende vores praksis til at virke, hvor det før ikke virkede".*

En leder understreger dog, at faglig viden først har betydning, når denne evnes implementeret i dagligdagen: *"...den største viden kommer, når man tilegner sig viden og begynder at sætte spørgsmålstejn og se det i praksis. Så viden kan ikke stå alene. Fordi der er også en virkelighed, det skal afprøves i, og hænge sammen med. Og så er der kolleger, det også skal spille sammen med".*

Medarbejdere på uddannelse finder også, at faglig viden har positiv betydning for arbejdet med udsatte børn. Ifølge en medarbejder skyldes dette, at faglig viden medfører refleksion over daglig praksis: *"...man bliver altså nødt til at holde sig opdateret. [...] Hvad siger den nye viden? Gør vi nu det? [...] Eller skal vi også reflektere? [...] Er det noget, vi kunne tage med? Fordi det bruger vi måske ikke lige nu".* Endvidere påpeger en anden medarbejder fra samme gruppe, at viden sikrer en faglig tilgang til børn i udsatte positioner: *"[Faglig viden] betyder da meget. Fordi jeg tænker, hvis man ikke har sin faglige viden, så bliver man jo sådan følelsesmæssigt involveret i børnene. Og det må man jo også godt blive, men man er jo ikke forældrene. Altså jeg skal jo have min faglighed, også når jeg taler med forældrene".*

Generelt indikerer medarbejdere uden VIDA-uddannelse også, at faglig viden har stor, positiv betydning. Den faglige viden skal dog bruges ud fra det enkelte barns situation. Endvidere påpeger denne gruppe, at pædagogmedhjælpere i for lav grad bliver informeret om ny faglig viden.

Et vigtigt aspekt af vidensfaktoren handler om, hvordan dagtilbuddene inddrager ny viden – som fx fra VIDA-modellen – i institutionen. Analysen finder, at lederne inddrager ny viden i deres dagtilbud på fire måder. Disse er undervisning af ansatte, organisatorisk læring, løbende intern evaluering og brug af eksterne aktører. Analysen fandt endvidere, at medarbejdere på VIDA-uddannelse inddrager ny viden i deres dagtilbud på tre måder, som er: formidling på personalemøder, tilgængeliggjort VIDA-materiale og organisatorisk læring. Endelig fandt analysen, at medarbejdere uden VIDA-uddannelse inddrager ny viden i deres dagtilbud på to måder. Disse er formidling på personalemøder og intern snak på legepladsen.

En leder fortæller, at hun i forbindelse med VIDA i København har formidlet viden via undervisning af ansatte: *"Jeg gav undervisning [til alle medarbejdere i børnehaven]. Jeg tror, de havde et par timer inde hos mig. De var helt skeløjet, og jeg var også. Det var simpelthen undervisning, jeg gav videre"*. Herved sikrer hun sig, at alle ansatte er opdateret med ny viden. I forlængelse heraf fortæller samme leder, at organisatorisk læring afdelingerne imellem skal sikre, at også vuggestuen inddrager VIDA-viden: *"[På det næste personalemøde], der skal børnehaverne egenhændigt uden hjælp fra min side videregive alt, hvad de har lavet til vuggestuen. Så det er jeg lidt spændt på at læne mig tilbage der og prøve at tie stille"*.

En medarbejder på VIDA-uddannelse fortæller, at dagsinstitutionen lægger vægt på organisatorisk læring, hvorfor personalet, efter at have læst materialet, skulle søge at implementere det på stuerne, *"[Personalet skulle læse] Kapitel fem [i VIDA-manualen. ...]vi har meget fokus på det der med organisatorisk læring; at vi skulle skabe et ejerskab [blandt personalet]. Og det formåede vi på nogle stuer"*.

En medarbejder fra samme gruppe forklarer, at hun og hendes leder har formidlet VIDA-viden på et personalemøde: *"[I forbindelse med VIDA] Altså vi havde det jo så på ét personalemøde, hvor vi snakkede om det der spindelvæv. [...] Vi er jo to institutioner, og der præsenterede jeg og min leder så det der spindelvæv og det der gab. [...] [Vi var] blevet enige om, hvad vi skulle tage udgangspunkt i, og så snakker vi alle sammen sammen om, hvad skal vi lave"*.

En medarbejder, der ikke har deltaget i VIDA-uddannelse, har også fået viden om VIDA på et personalemøde. Det er så blevet fulgt op af en mere uformel, intern snak på legepladsen, som det kommer til udtryk i følgende citat: *"Det har også kun været på personalemøder, hvor vi faktisk mere eller mindre har haft det. Og så en gang imellem har vi så fælles fundet ud af det der Vida-projekt på legepladsen. Og så har vi jo så snakket om, om der var noget andet, vi kunne gøre ift. at få det her Vida-halløj..."*

3.4.3 Udfordringer i forhold til implementering af viden

Deltagerne er også blevet spurgt om deres oplevelse af udfordringer i forhold til at implementere ny viden, herunder VIDA-viden. Analysen finder, at lederne oplever udfordringer på tre områder, når de skal inddrage ny viden. Disse er stram tidsramme, intern skepsis og travl hverdag. Analysen fandt endvidere, at medarbejdere på VIDA-uddannelse oplever udfordringer på to områder, når de skal inddrage ny viden. Disse er manglende tid og manglende struktur. Endelig fandt analysen, at medarbejdere uden VIDA-uddannelse oplever udfordringer på seks områder, når de skal inddrage ny viden. Disse er at bryde gamle rutiner, forskellig forståelse af VIDA-konceptet, imødekomme VIDA's røde tråd, udskiftning i ledelsen, manglende tid og manglende motivation.

En leder fortæller, at VIDA i København har haft en meget stram tidsramme. Dette gør, at dagsinstitutionen ikke har haft tilstrækkelig tid til at implementere projektet: *"VIDA-projektet er bare så stramt tidssat. Jeg havde så kort tid til; "Okay, er det dig der skal have en ny strategi? Og hvordan får du dem med?" Og hvem faen skulle jeg reflektere med? Altså på den måde var der en lille smule for kort tid til, at jeg ligesom kunne ændre kurs, få ny tilgang til personalet, eksperimentere..."* En leder forklarer, at intern skepsis blandt personalet har besværliggjort implementering af VIDA-projektet, *"[Mit personale] havde som sådan set opfundet den dybe tallerken, og jeg skal ikke komme og fortælle dem noget som helst om den dybe tallerken"*.

En medarbejder på VIDA-uddannelse fortæller, at manglende tid til refleksion har besværliggjort implementering af VIDA-projektet i dagsinstitutionen, *"Og det er også det der med igen tiden. Altså det der med den daglige, "hvordan går det egentlig"? Og "har I nogen spørgsmål?" Altså at man lige kunne reflektere sådan sammen. Og det... altså det der refleksionsrum og igen tid. Det er det, der mangler"*.

En medarbejder finder også, at manglende ledelsesstruktur har hæmmet implementeringen af VIDA i dagsinstitutionen: *"...hvis man havde prioriteret, at nu var vi kun to børnehavestuer nede hos os, at de sådan skulle holde et møde sammen. Og jeg måske"*

kunne holde et oplæg [her]om. Og det skulle ikke være 14 dage efter at jeg havde været på VIDA. Det skulle sådan være prioriteret dagen efter, jeg havde været på VIDA [...] Altså hvem er det, der kan strukturere det her, så jeg kan videreformidle. Det manglede jeg”.

En medarbejder uden VIDA-uddannelse fortæller, at det at bryde gamle rutiner har været sværere end forventet i forhold til at få implementeret VIDA-tankegangen: *”... man er meget tilbøjelig at falde tilbage i rutiner. Jeg har haft en, eller har stadigvæk en ældre kollega, som siger: ’Jamen, vi har altid gjort det sådan her’, ikke? Og den er svær at lave om”.* En anden medarbejder fra samme gruppe fortæller desuden, at ferieperioder og personalefravær gør det svært at imødekomme VIDA’s røde tråd: *”Det har været en udfordring, fordi Vida ligesom siger, at der skal være en rød tråd altid, som skal være gennemgående. Det er måske lidt svært, fordi så er der sommerferie, så er der et eller andet, hvor det så falder ned igen, hvor vi så skal op igen. Og det er nogle gange det der op igen, der ligesom er det svære”.*

3.4.4 Understøttende foranstaltninger

Lederne er også blevet spurgt om, hvordan de har støttet deres pædagogiske medarbejdere i at udvikle kvalitet i arbejdet på baggrund af deltagelse i VIDA i København, og her nævner de overordnet følgende fem områder: 1) Konstruktiv feedback, 2) afhjulpet med praktiske opgaver, 3) sparring, 4) at være tilgængelig og 5) formidling.

En leder fortæller, at hun har fokuseret på at give konstruktiv feedback: *”...når jeg sidder med medarbejdere, så finder jeg altid det gode i dem [...]Så kan der være 90 ting, som de er dårlige til. Men hvis bare en ting; så er det vigtigt at få den frem i lyset. Og det gjorde jeg også i VIDA. Jeg sagde, ’I er super dygtige til det der i rundkreds, men venner, I bruger den, mens den ene dækker bord, og så bruger I den til at underholde børnene. Hvordan [kan vi i stedet bruge] det pædagogisk?”.* I citater bliver det tydeligt, at resourcesynet også slår igennem i forhold til de professionelle voksne, og at lederen anvender det som et afsæt for en fælles refleksion over den pædagogiske praksis.

En anden leder fortæller, at dagsinstitutionen har en del sprogligt udfordrede pædagogmedhjælpere, hvorfor formidling af VIDA i København har været højt prioriteret: *”...det er jo også vigtigt, at [medarbejderne] er informerede [...]altså vi har jo medhjælperer her, der er sprogligt udfordret, og der må vi gøre en eller anden indsats, så de føler sig som en del af projektet [VIDA], [fx...], ”nu skal du høre, det er det, det handler om”.* Af samme grund har lederen forsøgt at gøre sig så tilgængelig som mulig i tilfælde af problemer med implementering af VIDA: *”Altså vi har en del pædagogmedhjælpere, som er sproglig udfordret. [...] Vi har i den forbindelse] taget lidt ekstra snakke omkring,*

hvordan er lige det her. Og det var svært. Det var svært for dem. Ligesom helt at forstå det. Jeg har så været meget tilgængelig, hvis der har været vanskeligheder undervejs”.

De vigtigste resultater vedrørende viden og læring er sammenfattet i figur 3.

FIGUR 3.

LEDELSE OG ORGANISATORISK LÆRING

- Enighed blandt lederne i forhold til, hvad de lægger vægt på: demokratiske ledelsesformer, samarbejde og medindflydelse, holdninger og værdier, anerkendelse og belønning samt dialog og coaching.
- Ingen store ændringer fra baseline til endline blandt deltagerne i forhold til, om der er gode betingelser for læring, eller om man vover sig ud i ukendte områder.
- Stor forskel mellem ledere og medarbejdere i forhold til, om man indsamler, diskuterer og afrapporterer, hvad der sker uden for dagtilbuddet.
- Ligeledes forskel i opfattelser af, om man opmuntres til at interagere med omgivelserne (64 % af lederne, 46 % af medarbejdere på VIDA-uddannelse og 36 % medarbejdere uden VIDA-uddannelse erklærer sig enige i udsagnet).
- Det kan konkluderes, at der er gode betingelser for organisatorisk læring i de deltagende dagtilbud, men der optræder ikke de store ændringer fra baseline til endline på dette område.

BETYDNINGEN AF FAGLIG VIDEN OG REFLEKSION

- Lederne og medarbejderne tillægger generelt set faglig viden stor betydning for arbejdet med udsatte børn.
- Inddragelse af ny viden sker ifølge deltagerne på følgende vis:
Ledere: undervisning af ansatte, løbende intern evaluering, brug af eksterne aktører
Medarbejdere på VIDA-uddannelse: Formidling på personalemøder, tilgængeliggjort VIDA-materiale og det at skabe ejerskab
Medarbejdere uden VIDA-uddannelse: formidling på personalemøder og intern snak på legepladsen .

UDFORDRINGER I FORHOLD TIL IMPLEMENTERING

- Lederne nævner stram tidsramme, intern skepsis og travl hverdag.
- Medarbejdere på VIDA-uddannelse nævner manglende tid og manglende struktur.
- Medarbejdere uden VIDA-uddannelse nævner det at bryde gamle rutiner, forskellig forståelse af VIDA, 'brud' på projektets forløb og røde tråd, udskiftning i ledelsen, manglende tid og manglende motivation.

3.5 FORÆLDRESAMARBEJDE

Den følgende delanalyse deles op i tre afsnit: Forældresamarbejde og daglig kontakt, Forældresamarbejde og dialog samt Forældresamarbejde gennem involvering.

3.5.1 Forældresamarbejde og daglig kontakt

Ved baseline svarede over halvdelen (65 %) af deltagerne, at det kun ”i nogen grad” eller ”i mindre grad” er muligt at inddrage alle forældregrupper i forældresamarbejdet i dagtilbuddet. Til gengæld vurderede 63 %, at de ”i meget høj grad” eller ”i høj grad” arbejder systematisk og målrettet med forældresamarbejde om indsatser for udsatte børn. På spørgsmålet om, i hvor høj grad der samarbejdes med forældre om at skabe et støttende læringsmiljø for barnet både i dagtilbud og hjem, svarede lige over halvdelen (52 %) ”i høj grad”, mens 26 % svarede ”i nogen grad” på dette spørgsmål ved baseline.

Der kan ikke identificeres betydelige ændringer fra baseline til endline, hvad angår forældresamarbejde, hvilket kan hænge sammen med det faktum, at forældreinddragelse ikke har været en del af interventionen i VIDA i København i modsætning til VIDA-modelprogrammet.

Analysen af kvalitative data finder, at lederne lægger vægt på to områder i deres dagtilbud i forhold til forældresamarbejde. Disse er start samtalen og det at få forældrene til at føle sig hjemme på daginstitutionen. Analysen fandt endvidere, at medarbejdere på VIDA-uddannelse lægger vægt på tre områder i deres dagtilbud i forhold til forældresamarbejde. Disse er daglig kontakt, daglig formidling og dialog i dagligdagen. Endelig fandt analysen, at medarbejdere uden VIDA-uddannelse lægger vægt på fem områder i deres dagtilbud i forhold til forældresamarbejde. Disse er daglig dialog, arrangementer, tillid gennem åbenhed, respekt omkring aftaler og indkøringssamtaler.

En leder understreger, at start samtalen med forældre udgør en vigtig del i at få forældresamarbejdet til at fungere over tid: *”Jeg har jo den der med start samtalen, det er jo sådan en, hvor man sætter foden. Det er en af mine vigtigste ting, det er at få forældrene godt ind. Så det lægger jeg rigtig meget vægt på, det er, at man er inviteret ind til en samtale, og hvor man lærer hinanden at kende. Så er det nemmere at tage den dagligdags snak m.m.”*

En leder finder det hensigtsmæssigt at få forældrene til at føle sig hjemme i dagsinstitutionen både i dagligdagen og til arrangementer: *”...når de kommer ind med deres barn, så er det også deres hus. [...Det prøver vi at befordre]. De er med, når vi har fester, og vi har arbejdsdage, vi har foreldremøder, vi har den daglige samtale”. Dette*

understøttes af en anden leder, som finder, at forældrene slapper mere af, når der også er tid til en hyggesnak, "Jeg tror de har brug for at komme ned og sætte sig på en skammel [...og] bare sådan smalltalke lidt".

En medarbejder på VIDA-uddannelse fortæller, at daglig kontakt prioriteres højt i dagsinstitutionen, fordi det særligt fremmer samarbejdet med tosprogede forældre: *"[Vi] har daglig kontakt. Og så er der jo tosprogede, men vi snakker altid med dem, og de siger hej, og så prøver vi at snakke lidt engelsk eller et eller andet. Og sådan generelt synes jeg, vi har et rigtigt godt samarbejde. De kommer også tit til os og fortæller noget og er meget åbne og ærlige, synes jeg generelt".*

En anden medarbejder oplever, at daglig formidling via dagbog også fremmer forældreinvolvering, og dermed forældresamarbejdet: *"...de bliver informeret hver dag. Altså før havde vi en tavle, nu har vi en iPad, og nu hedder det en dagbog [- omhandlende] hvordan dagen gik. Så det bliver skrevet derind, og de læser, og de kommer også for at spørge om, hvad de har lavet. Nogle læser bare, hvad de har lavet, og andre siger ikke noget".*

3.5.2 Forældresamarbejde og dialog

Endelig fremhæver en medarbejder fra samme gruppe, at dagsinstitutionen lægger vægt på dialog i dagligdagen. Dette skyldes ikke mindst tosprogede forældre, der til tider er "bange" for at komme ind på stuerne, jf. meget autoritetstro: *"[Vi lægger vægt på] Dialog. [...]De der tosprogede forældre, [det er ikke fordi, de ikke gerne vil], men de tror de ikke, de må [komme ind på stuen]. [...]Altså det der med, at man synes, at de ikke gider interessere sig. Men de tror faktisk ikke, at de må. [...]Den der uvidenhed har jeg virkelig taget til mig, og jeg tænker, det kan simpelthen ikke passe. Og jeg løber jo nærmest efter dem, når de kommer og skal hente deres børn. Jeg tænker, jeg skal fortælle dem noget om deres børn".*

En medarbejder uden VIDA-uddannelse fortæller, at dagsinstitutionen lægger vægt på en daglig dialog med forældrene, da forældresamarbejdet herigennem fremmes: *"Forældresamarbejdet er jo, som sagt, det der med at have en god hverdag og lige se hinanden og få lært dem at sige "hej" og "goddag", når de kommer og går, så vi ved, at børnene er taget. Den daglige dialog".* Den daglige dialog fremhæves også som en positiv faktor i forhold til forældresamarbejde af en anden medarbejder: *"... vi kommunikerer med forældrene med smartphone – sms'er og billeder [...]og hver dag eller minimum tre gange om ugen sendes en besked til forældrene med billeder på, hvad vi har lavet den dag eller dagen før. Og så enkelte beskeder og sådan noget, [...] "Dit barns regntøj gik i stykker, du bliver nødt til at kigge på det"...] Personligt synes jeg, det er en kæmpe succes".*

3.5.3 Forældresamarbejde gennem involvering

En anden medarbejder finder, at dagsinstitutionen lægger vægt på at fremme forældresamarbejdet via diverse arrangementer: *"Og så har vi [forældresamarbejde omkring] nogle faste arrangementer om året. Det er en arbejdslovdag, hvor forældrene kommer ned på legepladsen og gør noget praktisk. Laver frokost til børn og personale. Julehygge, det foregår også nede på kæmpestor legeplads i mørket og i kulden, med bål rundt omkring. Så har vi et eller andet fredag i april/maj måned, der nok ligger der, hvis jeg ikke tager fejl, hvor vi har bedsteforældre med. Det synes jeg, er en kæmpe succes. Vi har bedsteforældre, der kommer fra Jylland og er der".*

En medarbejder fortæller, at dagsinstitutionen forsøger at få forældrenes tillid gennem åbenhed: *"Jeg plejer at sige til alle forældrene sådan, når de får tilbud, og ringer og spørger, 'hvordan er institutionen og sådan noget, ikke?'. Mit udgangspunkt er sådan, 'helt ærligt, jeg kan fortælle dig alt muligt, men jeg synes, du skal komme og kigge på det, og få nogle dage sammen med os'. [...] 'Vær sammen med os, snak med os, oplev os'. Og så [kommer den...] grundlæggende tillid [til os fra forældrene], 'vi er nogle gode mennesker, der passer dit barn', ikke?".*

En medarbejder siger, at forældresamarbejde starter med at forældrene har respekt omkring aftaler lavet med dagsinstitutionen: *"[I forhold til forældresamarbejde lægger vi vægt på], at det, man aftaler, bliver holdt [...] at hvis du kommer med en besked [omkring børnene], at de tager det lidt alvorligt. Det er jo ikke bare for sjov, at man går hen og siger et eller andet".*

Endelig nævner en medarbejder, at en-til-en indkøringssamtaler med forældre giver en god start på forældresamarbejdet, hvorfor denne er i fokus: *"Vi har jo også den der indkøringssamtale, og den synes vi også, giver rigtig meget, fordi man sidder ikke og snakker hen over hovedet på børnene. Og det er egentlig meget rart, at man ligesom kan få en idé om, hvem man er, og hvad det er for et barn, man skal have".*

Det er værd at bemærke, at medarbejdere uden VIDA-uddannelse anvender flest kategorier i forhold til at beskrive, hvad der lægges vægt på i forældresamarbejdet. Dette kan dels hænge sammen med en lille overvægt af deltagere fra denne gruppe i de gennemførte interview, men en formodning kunne også være, at denne gruppe så at sige svarer mere "frit" og erfaringsbaseret på spørgsmålet.

De gennemførte interview giver indblik i en række aktiviteter, der er gennemført i forbindelse med VIDA i København, og involverer forældresamarbejde på forskellig vis. Fx angiver en leder, at hun har brugt informationsmøder til at involvere foræl-

drene i VIDA i København: ”... jeg havde forældremøde i foråret [...] Der præsenterede jeg det for dem, og har hængt spørgeskemaer op [inden], så de vidste, hvad det var, vi sad og talte om osv.”

En anden leder fortæller, at institutionen har arbejdet med yoga som VIDA-eksperiment, og at børnene har taget aktiviteten med sig hjem, hvilket har forøget forældreinvolveringen i projektet: ”Det var egentlig måltidet, der skulle være socialt, ikke? Men det skulle så gøres via yoga. Men fokus var så meget på yogaen, så det var ligesom om, at måltidet gled ud. Men til gengæld kører yogaen bare, og den kører i dag. Og der var det et spørgeskema til forældrene, og de havde oplevet det rigtigt meget derhjemme og fulgt det”.

En leder siger, at hendes medarbejder har forsøgt at involvere forældrene i VIDA i København i forbindelse med at give børn aktive roller som del af et eksperiment, der tog udgangspunkt i at ”vaske hænder: ”[Min medarbejder] var meget opsat på, [...] at der var nogle børn, der skulle føle sig attraktive. [...] Børn, som måske ikke har været de mest populære i børnegruppen. [...] Så de fik nogle særlige opgaver i forhold til det her vaske hænder/garderobe-projekt. [...] Forældrene] de blev så hevet fat i og sagt, ”dit barn har en helt speciel rolle, og hun får en badge”. Det synes de selvfølgelig var relevant at vide, at ens barn er i fokus”.

Endelig fortæller en leder, at de har sendt et brev oversat til alle relevante sprog ud til forældrene. Alt andet lige har det givet forældrene bevidsthed om VIDA i København: ”Vi har sendt brev ud, og der orienterede vi dem om, at nu var vi i gang med det her forløb, og de ville kunne se, at der ville ske noget andet. Og det fik vi oversat på alle sprog, så der var ikke et øje tørt der”.

De vigtigste resultater vedrørende forældresamarbejde er sammenfattet i figur 4:

FIGUR 4. FORÆLDRESAMARBEJDE

- Ingen væsentlige ændringer fra baseline til endline.
- Lederne lægger vægt på start samtalen og det at få forældrene til at føle sig hjemme.
- Medarbejdere på VIDA-uddannelse lægger vægt på daglig kontakt, daglig formidling og dialog i hverdagen.
- Medarbejdere uden VIDA-uddannelse lægger vægt på daglig dialog, arrangementer, tillid gennem åbenhed, respekt omkring aftaler og indkørings samtaler.

3.6 FORVENTNINGER TIL VIDA

Den følgende delanalyse af forventninger deles op i fire afsnit: Motivationsformer, Forventninger til, at VIDA i København kan gøre en forskel, Forventninger til faglig opgradering samt Forventninger til et øget resourcesyn omsat i praksis.

3.6.1 Motivationsformer

På tværs af udsagn fra surveyundersøgelsen (baseline og endline) og kvalitative interview kan der identificeres tre motivationsformer blandt deltagerne samlet set: 1) begrænset motivation, 2) mellemgrad af motivation og 3) god motivation.

Der ses i det samlede materiale kun få udsagn, der udtrykker egentlig dårlig motivation, hvilket er grunden til at benævne den første kategori i figur 5 for begrænset motivation.

Den mest begrænsede motivation – eller største skepsis – som deltagerne giver udtryk for, knytter sig til en oplevelse af, at projektet er blevet besluttet og gennemført ovenfra. Denne oplevelse kommer bl.a. til udtryk i følgende citat: *”Projektet er ikke blevet præsenteret ordentligt på institutionen og har været noget, der nonchalant er blevet meddelt, at vi er en del af”* (baseline). Omvendt giver andre deltagere udtryk for, at projektet kan repræsentere det modsatte perspektiv, hvilket øger motivationen: *”jeg ser det personligt som en mulighed for bedre at kunne dokumentere vores solide arbejde fra bottom-up-perspektivet og blive bedre til at formidle dette”* (baseline).

Flere deltagere gav ved baseline udtryk for, at manglende tid kunne begrænse eller hæmme deres i udgangspunktet gode motivation. Fx udtalte en deltager i survey: *”Min motivation er i top, men jeg er lidt trist over, at VIDA Kbh. bliver så komprimeret, som det reelt bliver [...] Det, synes jeg, er ærgerligt, for der er så meget, man kan arbejde med, og som skal have tid for at blive rigtigt implementeret af alle medarbejdere”*. Denne pointe går igen ved endline, hvor en medarbejder på VIDA-uddannelse, som tidligere vist, udtalte: *”Og det er også det der med igen tiden. Altså det der med den daglige, ”hvordan går det egentlig”? Og ”har I nogen spørgsmål”? Altså at man lige kunne reflektere sådan sammen. Og det... altså det der refleksionsrum og igen tid. Det er det, der mangler”*.

I det følgende uddybes motivation, som det kommer til udtryk gennem forskellige former for forventninger.

3.6.2. Forventninger til, at VIDA i København kan gøre en forskel

Ved baseline svarede 58 % af deltagerne ja på spørgsmålet om, hvorvidt deltagelse i VIDA i København ville gøre en forskel for udsatte børn på kort sigt (her og nu).

FIGUR 5. Motivationsformer

MOTIVATION	UDSAGN
Begrænset motivation	<p>Jeg ved ikke hvad projektet handler om.</p> <p>Jeg skal vide lidt mere om det hele, før jeg rigtig føler jeg kan tage stilling til min motivation for projektet.</p> <p>Ikke den store forskel</p>
Mellemlig grad af motivation	<p>Synes det lyder spændende, men tror også det bliver hårdt, og undrer mig over ikke flere voksne kommer på kursus.</p> <p>Min motivation er i top, men jeg er lidt trist over at VIDA bliver så komprimeret, som det reelt bliver. Vi starter i november og slutter i juni 2015, hvilket må blive otte måneder. Det synes jeg er ærgerligt, for der er så meget man kan arbejde med og som skal have tid for at blive rigtig implementeret af alle medarbejdere.</p> <p>Så det er svært det der med, når der er nogle andre ting, man er i gang med, så komme der hele tiden noget nyt oveni. Det der med at man hele tiden får pålagt noget nyt oven fra gør det svært at gide det. For det bliver svært sådan at kunne rumme.</p>
God motivation	<p>Det er fantastisk at få en fælles opgave i personalegruppen.</p> <p>Jeg glæder mig til at vi som medarbejdergruppe får nogle metoder så vi kan arbejde systematisk med de udsatte børn.</p> <p>VIDA kan jo sådan set være en løftestang, fordi det her med evaluer, evaluer, evaluer. Altså se lige, hvad er det egentlig, vi har skrevet, hvad er det egentligt, vi har oplevet, inden vi kaster os over det næste projekt.</p>

72 % svarede ja til, at deltagelse ville gøre en forskel for udsatte børn på langt sigt (i skolen), og 61 % svarede ”ja”, når det gjaldt på endnu længere sigt (videre frem i livet efter skolen) (se tabel 13). Samtidig svarede omkring en tredjedel af deltagerne ”ved ikke” på disse spørgsmål ved baseline, hvilket kan tolkes som udtryk for, at der er tale om et stort spørgsmål, som kan være forbundet med en vis usikkerhed.

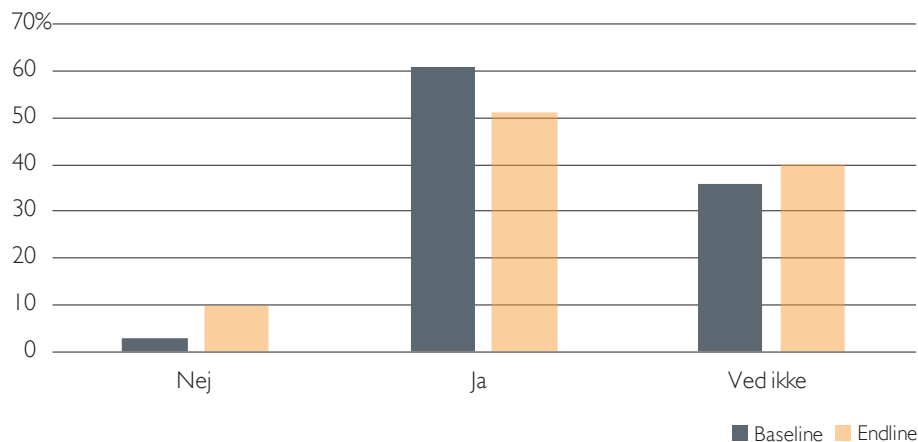
Med hensyn til deltageres motivation for at deltage i VIDA i København svarede 76 % ved baseline, at deres motivation var ”god” og ”meget god”. Det viste samlet set en høj grad af motivation blandt deltagerne, om end 18 % svarede, at deres motivation hverken var god eller dårlig.

Lige under halvdelen (47 %) af deltagerne vurderede ved baseline, at VIDA i København ”i nogen grad” ville påvirke den pædagogiske praksis, mens 26 % svarede ”i høj grad” på dette spørgsmål.

Ved endline ligger motivationen for deltagelse blandt deltagerne stadig i den høje ende, om end der ses et mindre fald i antallet af deltagere, der svarer ”god” og ”meget god” motivation (fra 76 % til 70 %) (se tabel 14).

10 % af deltagerne vurderer ved endline, at VIDA i København kun i ringe grad har påvirket den pædagogiske praksis. Dette er en stigning på 9 % fra baseline. Omvendt er andelen af deltagere, der svarer ”i nogen grad” steget fra 47 % til 54 %, og i samme periode falder andelen af deltagere, der svarede ”ved ikke” på dette spørgsmål, fra 18 %

TABEL 13. Har du en forventning om, at dit dagtilbuds deltagelse i VIDA i København-projektet gør en forskel i forhold til udsatte børn, på endnu længere sigt, videre frem i livet efter skolen?



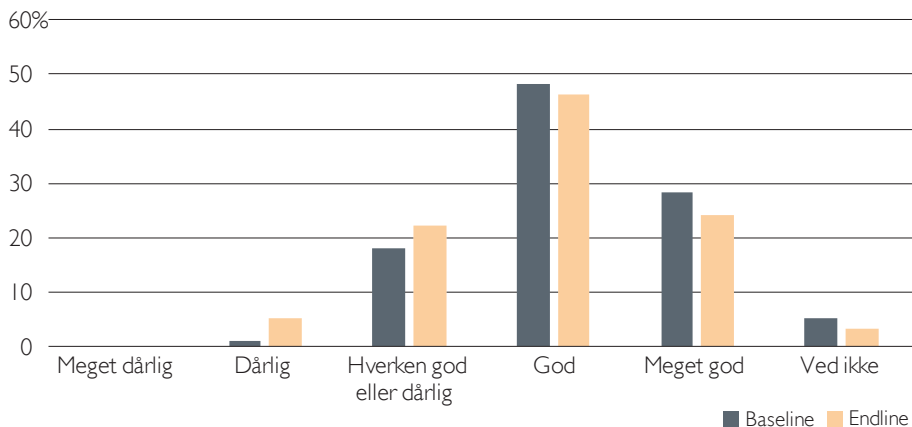
til 2 %. 34 % svarer ”i høj grad” og ”i meget høj grad” på spørgsmålet både ved baseline og endline.

Ved endline ses en øget forventning til, at deltagelse i VIDA i København kan gøre en positiv forskel i forhold til udsatte børn på kort sigt (her og nu) fra 58 % ved baseline til 67 % ved endline. Omvendt er forventningerne til, at deltagelsen i VIDA i København vil gøre en forskel på længere sigt og endnu længere sigt faldet fra baseline til endline (fra 72 % til 61 % og fra 61 % til 51 %).

Opsummerende ser det således ikke ud til, at der er betydelig forskel i deltageres motivation fra baseline til endline. Forventningerne til, at deltagelsen i VIDA kan gøre en forskel på kort sigt, er øget, mens forventningerne på længere sigt er faldet. Der er ikke spurgt yderligere ind til dette i surveyundersøgelsen, men det er værd at overveje, om projektets korte tidsramme kan have betydning for deltageres vurdering af forandringspotentiale på kortere og længere sigt.

Deltagerne vurderede ved endline, at VIDA i København især havde påvirket den pædagogiske praksis ud fra følgende overskrifter: gode refleksioner, mere fokus på børns ressourcer, bedre og mere målrettet kommunikation og nye fælles mål at strukturere arbejdet på. I forlængelse heraf angiver deltagerne samlet set, at motivation for VIDA i København hænger sammen med følgende faktorer: ny viden, der kan bruges i praksis, refleksion i personalegruppen, nye pædagogiske diskussioner i institutionen og supplerende af allerede eksisterende praksis.

TABEL 14. Hvordan har din motivation været for at deltage i VIDA i København-projektet?



Analysen af kvalitative data finder, at lederne forventer, at deres dagtilbuds deltagelse i VIDA i København vil gøre en positiv forskel i forhold til udsatte børn, her og nu og på længere sigt, på fire områder. Disse er faglig ”opgradering” af personale, bedre metodisk tilgang hos personale, bedre læring blandt udsatte børn, og at udsatte børn bliver mere forberedt til skolen. Endvidere viste analysen, at medarbejdere på VIDA-uddannelse forventede, at deres dagtilbuds deltagelse i VIDA i København ville gøre en positiv forskel i forhold til udsatte børn, her og nu og på længere sigt, på tre områder. Disse er større indsigt i udsatte børn, metodisk ændring af arbejdsrutiner og et ressourcesyn på børnene. Endelig fandt analysen, at medarbejdere uden VIDA-uddannelse forventede, at deres dagtilbuds deltagelse i VIDA i København ville gøre en positiv forskel i forhold til udsatte børn, her og nu og på længere sigt, på tre områder. Disse er motiverede børn, faglig opgradering af personale og børn med en bedre ’ballast’ fremadrettet.

3.6.3 Forventninger til faglig opgradering

En leder påpeger, at hun forventer en faglig opgradering af personalet på daginstitutionen: *”... jeg vil rigtig gerne være med i det, fordi jeg trængte virkelig til en opgradering kvalitetsmæssigt. [...] jeg tænker, at der hvor jeg har kunnet hente rigtig meget [ifm. VIDA], det var på den organisatoriske læring. [Når jeg så på mine tre matrikler, så var det jo] husmor-pædagogik og ad hoc-pædagogik og ingen struktur, ingen planlægning, ingen metodik”.*

En leder fortæller, at hun forventer, at hendes personale får en bedre metodisk tilgang til arbejdet med udsatte børn: *”Jeg kunne have brugt en hvilken som helst model, så ville man kunne genkende noget fra VIDA. Men det, der var det vigtige, var, at [medarbejderne] var klar over, at vi skal arbejde efter metode. Det er vejen frem”.*

En leder finder, at VIDA i København-projektet har givet bedre læring blandt udsatte børn: *”Jeg synes også, at jeg ser læring med de udsatte børn, forstået på den måde, at det er rundkredsen. De kører den der rundkreds, hvor man skulle have en ske i hånden, og så måtte du snakke. Og de der meget stille og lidt tilbagetrukne børn, som plejer at gemme sig, du kan tro, de snakkede”.*

Endelig forventer en leder, at udsatte børn bliver mere forberedt til skole: *”...der tror jeg simpelthen, at nogle af de der børn, som skal videre i systemet, dem kan vi være med til at give en anderledes start på deres videre liv”.*

En medarbejder på VIDA-uddannelse påpeger, at hun forventer at VIDA-forløbet vil give større indsigt i udsatte børn: *”Altså hvis det er mig selv, [jeg] tænker på, så har jeg*

fået en viden. Jeg har fået en indsigt i børn i udsatte positioner. Og den kan jeg vel videreformidle, om ikke andet så for mig selv. Er jeg blevet klogere, så bliver jeg jo også dygtigere over for børnene, tænker jeg. Og det smitter vel forhåbentlig af på mine kollegaer”.

En medarbejder fra samme gruppe fortæller, at hun forventer, at en metodisk ændring af arbejdsrutiner vil finde sted. Således forventer hun, at flere pædagogiske overvejelser vil lægge grund til aktiviteter fremover: *”Vi har også snakket om [at vi med VIDA][...] har lært en metode til netop, hvordan man kan planlægge et forløb. Sådan så det ikke bliver sådan lidt måske på rutinen eller sådan lidt, ”hvad skal vi finde på i dag?”Sådan at man måske har nogle flere pædagogiske overvejelser, og hvorfor gør vi egentlig, som vi gør. Og sådan at man kan tage nogle problemstillinger op”.*

3.6.4 Forventninger til et øget ressourcesyn omsat i praksis

Endelig siger en medarbejder, at hun forventer, at VIDA-forløbet medfører et større ressourcesyn på børnene: *”Jeg tænker, at i hvert fald det vil gøre en positiv forskel [... specielt med hensyn til] det med ressourcesynet. [...]Man starter jo med en træstamme og så bygge et træ med en masse grene, og så lige pludselig nogle af de ting, man måske havde svært ved, lærer man ad en anden vej. En anden læringsteknik”.*

I den forbindelse fortæller en medarbejder om, hvordan fælles, positiv historiefortælling kan være med til at italesætte børns ressourcer, hvilket institutionen har arbejdet med i forbindelse med et VIDA-eksperiment: *”Vi har brugt meget med narrative fortællinger og så også sådan positiv fortælling. Og der er der virkelig nogle børn, der har rykket ved at man også har fået italesat deres ressourcer i fællesskab. [Fx] ... så havde vi en drengegruppe, som var udfordret; især med mange konflikter, med at de holdt hinanden ude. [Ved at italesætte, samt skrive de positive ting ved drengegruppen ned på en planche – frem for at fokusere på de negative ting], [...da] kunne [vi] se, at der var mange af børnene [i gruppen] som rykkede”.*

En medarbejder uden VIDA-uddannelse fortæller, at hun forventer, at VIDA's røde tråd medfører motiverede børn i det daglige, grundet at de voksne også vil være mere motiverede: *”...jeg forventer, at på sigt så lærer vi at have den røde [VIDA tråd med os] altid [...] Hvor man måske kan [have] sådan lidt mere fokus på, at den lillebitte forskel gør noget, tror jeg. [...]og] Hvis vi har mere fokus, så er det nemmere også at få børnene med. [...]Hvis vi ikke har det, så har børnene det heller ikke. Så jeg tror, at det er det der med, at hvis vi vil det, så vil børnene det også. Hvis vi gør det interessant, så gør børnene det også”.*

En anden medarbejder påpeger, at han forventer et fagligt opgraderet personale til fordel for det at kunne fungere på en arbejdsplads: *”Generelt fra starten af, altså jeg*

kunne godt lide det der, der var lidt fokus på medarbejdernes faglighed, [...]tilgangen til at få ny viden ind, opdatere sig selv [...]Hvis du skal kunne fungere på en arbejdsplads og kunne begå dig i alle de der skift, der er der i samfundet, så er du faktisk nødt til at opdatere dig jævnlige med nogle nye ting og sådan noget, ikke? [...]at få fanget ny viden, at tage det til sig, og prøve at få det formidlet i praksis. Det har jeg haft et stort håb i forhold til VIDA, at det vil gøre folk bevidste, og det tror jeg nok, at det har gjort på en eller anden led”.

Endelig siger en medarbejder, at han forventer, at VIDA-forløbet vil sikre, at børn får en bedre 'ballast' med fremadrettet: *”Jeg håber i hvert fald, at børnene får en bedre ballast. Om det så er, [via] at de bliver mere rolige, eller de tavse børn udvikler sig mere sprogligt og tør eller får selvtilid. Og det er jeg ikke i tvivl om, at VIDA i København har gjort, at de får... om ikke bare et lille puf den rigtige vej til noget bedre”.*

De vigtigste resultater vedrørende motivation og forventninger til VIDA er sammenfattet i figur 6.

FIGUR 6.

FORVENTNINGER TIL VIDA

- Høj motivation for deltagelse ved endline, om end der ses et mindre fald i antallet af deltagere, der svarer 'god' og 'meget god' motivation (fra 76 % til 70 %).
- Øget forventning til at deltagelse i VIDA i København kan gøre en positiv forskel i forhold til udsatte børn på kort sigt (fra 58 % til 67 %).
- Fald i forventninger til forskelle på længere sigt og endnu længere sigt (fra 72 % til 61 % og fra 61 % til 51 %).

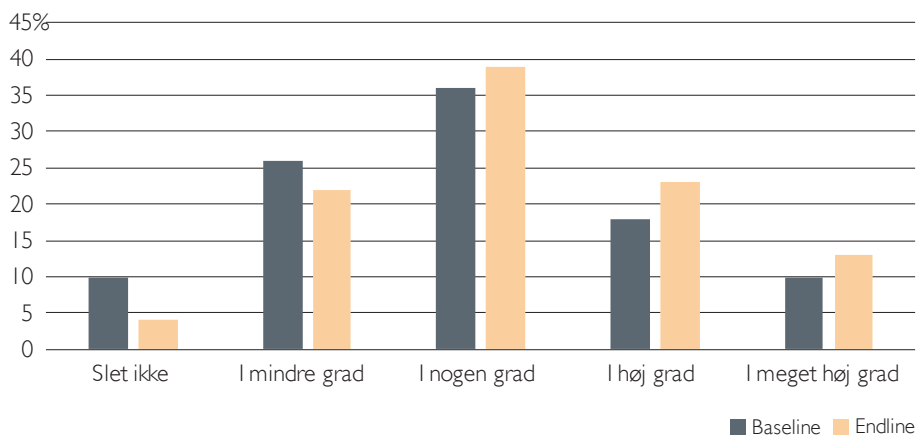
3.7 PÆDAGOGISK PRAKSIS OG BRUG AF TEKNOLOGI

Den følgende delanalyse af brug af teknologi i arbejdet med viden gennem VIDA i København-projektet deles op i to afsnit: Teknologi som "problem" samt Brug af teknologi – et område under udvikling.

3.7.1 Teknologi som "problem"

36 % vurderede ved baseline, at de "slet ikke" eller "i mindre grad" havde erfaring med anvendelse af computere i det pædagogiske arbejde. Samme andel (36 %) svarede, at de "i nogen grad" brugte computere i det pædagogiske arbejde (se tabel 15). Lederne svarede i markant højere grad end medarbejderne positivt på dette spørgsmål. De åbne svar, der knytter sig til dette spørgsmål, understreger, at brugen af computer

TABEL 15. I hvilken grad har du erfaring med brug af computer i dit pædagogiske arbejde?



afhænger dels af individuelle forhold og dels af praktiske forhold i institutionen. Fx udtaler en deltager, at *”jeg har ikke så megen erfaring med pc”, mens to andre deltager forklarer, at ”personalet ikke har tilgang til internet” og ”[vi] har ikke IT i institutionen”*. Andre åbne svar antyder, at det generelt er et område under udvikling. De åbne svar omkring erfaring med brug af computer i det pædagogiske arbejde kan overordnet inddeles i fire temaer: et problemtema, et dokumentationstema, et børnetema og et tema om tid (tre udsagn falder uden for tema). Flest udsagn har problemtemaet og dokumentationstemaet. Problemerne, der knytter sig brugen af computere i det pædagogiske arbejde, handler ifølge udsagnene under dette tema især om manglende tilgængelighed, manglende prioritering af IT fra ledelsens side eller manglende personlig erfaring. Udsagnene under dokumentationstemaet viser, at deltagerne især bruger computer til at kommunikere med forældre og andre uden for institutionen og til administrative opgaver mere generelt. Børnetemaet handler især om at anvende computer til sprogtest af børn eller til at finde og printe billeder, som kan indgå i forbindelse med aktiviteter og ture.

61 % svarede, at de enten kun ”i mindre grad” eller ”slet ikke” havde erfaring med registrering af børnene ved brug af et IT-baseret værktøj. De åbne svar, der hører til dette spørgsmål, viser, at den gældende brug af IT-baserede værktøjer ved baseline især knytter sig til sprogvurderinger, sprogtest og andre sproglaterede aktiviteter. Igen kan de åbne svar omkring registrering af børnene ved brug af et IT-baseret værktøj overordnet inddeles i to temaer; et børnetema og et problemtema (samt en række udsagn der falder uden for tema). Børnetemaet udfolder brugen af et IT-baseret værktøj i forbindelse med sprogtest og sprogvurdering af børnene. Igen handler problemtemaet om manglende tilgængelighed til eller erfaring med IT. Enkelte delta-

gere giver udtryk for, at det IT-baserede arbejde i forbindelse med sprogttest varetages af særligt uddannede sprogpædagoger.

Det udtalte problemtema angiver en vis grad af udfordringer i forhold til anvendelsen af teknologi i dagtilbud. 38 % af deltagerne angav, at de "slet ikke" havde erfaring med registrering af børnene ved brug af et IT-baseret værktøj, hvilket er en høj frekvens i forhold til, at personalet skulle anvende det IT-baserede refleksionsværktøj i VIDA i København. Der var som vist stor spredning i personalets erfaringer med teknologi, både med hensyn til pædagogisk arbejde og i forbindelse med registrering af børn.

Ved endline ses en mindre udvikling i forhold til deltagerens erfaring med brug af IT i det pædagogiske arbejde. Ved baseline svarede 64 % "i nogen grad", "i høj grad" eller "i meget høj grad" på spørgsmålet mod 75 % ved endline. Samme mønster gør sig gældende, når det gælder deltagerens erfaringer med at registrere børnene ved hjælp af IT-baseret værktøj.

3.7.2 Brug af teknologi - et område under udvikling

Analysen af kvalitative data finder, at lederne anvender computer og teknologi i det pædagogiske arbejde i deres dagtilbud på to områder. Disse er formidling og diverse aktiviteter. Endvidere viste analysen, at medarbejdere på VIDA-uddannelse anvendte computer og teknologi i det pædagogiske arbejde i deres dagtilbud på et område. Dette er diverse leg & aktiviteter. Endelig fandt analysen, at medarbejdere uden VIDA-uddannelse anvendte computer og teknologi i det pædagogiske arbejde i deres dagtilbud på tre områder. Disse er dokumentation, spil og lave korte film.

En leder fortæller, at brugen af IT i det pædagogiske arbejde indbefatter formidling af information til forældrene. De anvender i denne forbindelse en tv-skærm: *"[Vi har sat en skærm op].[...]Den virker fantastisk, og der skrives dagbøger hver dag, så forældrene har informationer". Dette understøttes af en leder, der anvender hjemmeside, personale- og forældreintra til at formidle med: "...vi har tre store enheder: Det er hjemmesiden, som er vores billede udadtil. Der ligger vi bare som en almindelig hjemmesideting. Men så er der forældreintra, hvor forældrene laver stamkort, og hvor de får informationer fra os. Og så har vi personaleintra".*

En leder fortæller, at de i begrænset omfang bruger iPads på stuerne i deres pædagogiske arbejde til diverse aktiviteter: *"[Computer teknologi] Det bruges nogle gange også til puslespil og sådan noget på iPad". Det samme gør en anden leder: "Vi har iPads, jeg synes*

ikke, det bliver brugt særlig meget i hverdagen. Jeg kan godt lige se for mig nogle episoder, hvor den er blevet taget med ned til samling og sådan noget, men det er ikke sådan en tilgængelig ting. Jeg synes ikke, vi bruger den ret meget”.

Flere medarbejdere på VIDA-uddannelse fortæller, at dagsinstitutionen anvender iPads til diverse lege og aktiviteter, heriblandt at tage billeder: *”Vi har lige fået to iPads, som vi begyndte at bruge lidt sådan til primært, at vi tager nogle billeder. Vi er begyndt at bruge det lidt til også samling i nogle... altså noget leg. Altså give børnene, ”gå ud, og tag et billede af noget, der starter med A” eller et eller andet”. Endvidere anvendes iPads til spil og dokumentation: ”Altså vi har en iPad på hver stue. Der er nogle pædagoger, der giver børnene den, og så kan de sidde og spille sammen to og to. Tit hvis det sådan er tidlig morgen eller sådan. Så bruger vi den jo til dokumentation og til at tage billeder”. Herudover anvendes iPads til at søge med samt at lave videoer: ”Billeder og videoer og googler nogle ting: ”Hvorfor har vi tænder, og hvad består de af”? Alle de der nysgerrige [ting], som man ikke ved. Så må man lige søge på det”. Endelig anvendes iPads til sproglæring, ”Vi bruger det nogle gange inde hos os om eftermiddagen, hvor de har en iPad-tid, og hvor de spiller noget Ramasjang, hvor der er rigtigt meget sprog i”.*

Flere medarbejdere uden VIDA-uddannelse fortæller, at de bruger iPads, digitalt kamera og/eller smartphones som dokumentation for det pædagogiske arbejde: *”Vi har jo de der iPads der, som vi bruger [til at skrive] dagbog i, og vi tager billeder og uploader billeder [...] [Vi bruger altså iPads til] enten [at] sende [billeder] ud til forældrene på deres smartphone, eller hvad de nu har af iPads, og også til vores eget brug. Så kan de sidde og kigge i galleriet og sige, ’nå ja ok, det var den dag [...] der havde vi det sjovt. Og der [...] legede vi på Amager Fælle, og fange haletudser’ eller hvad de nu har gjort, ikke?”. Endvidere: ”...vi er ret glade for den kommunikation, vi har med forældrene [via smartphone]. De er virkelig glade for [at få sendt billeder af børnene”. Endelig: ”Jeg bruger et digitalt kamera en gang imellem til at tage billeder af børnene og deres ture. [...] [Vi bruger som regel billederne] hvis vi skal lave noget til stuerne eller noget velkomst eller farvel. Eller at vi skal dokumentere nogle ture”.*

En medarbejder fra samme gruppe fortæller, at iPads bruges til spil, fx Ramasjang: *”Og så [bruger vi iPads] ja igen [til] spil: Ramasjang, og alle de her spil, som de nu gerne vil spille en gang imellem”.*

Endelig fortæller en medarbejder, at de anvender iPads i det pædagogiske arbejde til at lave korte film: *”...vi har lavet meget af det der stop motion, hvor man kan lave sådan nogle små korte film. [Dem har vi lavet] i mindre grupper – på iPad, hvor ungerne har*

været med til at lave historier og sådan nogle ting. Så har vi [også] brugt sådan et program, hvor man sætte enkelte figurer og baggrunde ind, hvis man skal lave en lille video. Det har ungerne også syntes var vildt morsomt”.

De vigtigste resultater vedrørende brug af teknologi i det pædagogiske arbejde er sammenfattet i figur 7.

FIGUR 7.

PÆDAGOGISK PRAKSIS OG BRUG AF TEKNOLOGI

- Mindre stigning i forhold til deltagernes erfaring med brug af IT i det pædagogiske arbejde (fra 64 % til 75 %).
- Samme mønster gør sig gældende, når det gælder deltagernes erfaringer med at registrere børnene ved hjælp af et IT-baseret værktøj.
- Computer og teknologi er et område under udvikling og anvendes især til leg og spil, dokumentation og formidling.

3.8 OPSUMMERING

På baggrund af det samlede implementeringsstudie konkluderes det, at ny viden fra VIDA-uddannelsen i nogen grad er blevet implementeret i en stor del af institutionerne, hovedsageligt på lederniveau. Det er især begreberne om refleksion, systematik og håndtering af viden, der synes at være slået igennem. I forhold til begrebet om organisatorisk læring peger analysen på en række udfordringer i flere institutioner i forhold til at ”formidle”, dele og ”sælge” VIDA-modellen og VIDA-viden til den samlede personalegruppe inden for projektperioden. På samme tid kan der også kun identificeres (få) eksempler på, at den nye viden er blevet til egentlig innovation forstået som nye forankrede praksisser inde for rammerne af projektperioden.

KAPITEL 4: DISKUSSION

4.1 INDLEDNING

Formålet med dette studie af VIDA i København-projektet har været at evaluere virkningerne af implementeringen af VIDA og undersøge, om dette er en succesfuld strategi for omsætning af forskningsviden i nye praksisser i de deltagende dagtilbud. Resultaterne, som er baseret på et casestudie af forandringsprocesser, belyser, hvad der er sket i institutionerne gennem VIDA-perioden fra 2014-2015 ud fra et begreb om organisatorisk læring. Gennem det samlede casestudie er det undersøgt, hvorvidt og hvordan VIDA virker som en strategi til omsætning af forskningsviden, således at det ændrer professionelles praksisser i forhold til at arbejde systematisk og vidensbaseret, og hvordan VIDA implementeres på en måde, så det skaber forandringer i hele daginstitutionen.

I dette kapitel 4 opsummeres og diskuteres resultater med de to forskningsspørgsmål i fokus, og kapitlet afsluttes med nogle refleksioner over en typologi samt det at implementere VIDA som en ”lettere” model, som det er afprøvet i VIDA i København-projektet.

4.2 RESULTATER – EN OPSUMMERING

Det samlede studie vidner om, at deltagelse i VIDA i København i nogen grad påvirker det generelle teoribaserede pædagogiske arbejde, det systematiske og målrettede arbejde med indsatser over for udsatte børn og dokumentation af indsatser over for udsatte børn i positiv retning. Der var ingen store ændringer at spore, hvad angik deltagerens anvendelse af bestemte pædagogiske teorier i forhold til udsatte børn. Generelt svarede lederne mere positivt end medarbejderne på spørgsmålene om pædagogiske faktorer.

Hovedparten af deltagerne er ved endline enige i, at der er gode betingelser for læring i organisationen. Der ses ikke store ændringer fra baseline til endline på spørgsmålene omkring viden og læring. Generelt ses en tendens til, at lederne i højere grad erklærer sig ”enig” eller ”meget enig” i udsagnene omkring betingelser for organisatorisk læring.

Analysen af kvalitative data viste, at deltagerne generelt tillagde faglig viden stor betydning for arbejdet med udsatte børn, og at institutionerne har arbejdet med at inddrage ny viden fra VIDA i København på en række måder, der spænder over undervisning, løbende evaluering og formidling på personalemøder. Vidensrelaterede udfordringer knytter sig ifølge deltagerne især til manglende tid, manglende struktur og gældende rutiner.

Analysen viste ingen betydelige ændringer fra baseline til endline, hvad angik forældre-samarbejde. Deltagerne lagde især vægt på følgende områder i forhold til forældre-samarbejde: startsamtalet, det at få forældrene til at føle sig hjemme på dagsinstitutionen, daglig kontakt, daglig formidling og dialog i dagligdagen, tillid gennem åbenhed og respekt omkring aftaler.

Der kunne spores et lille fald i deltageres samlede motivation for VIDA fra baseline til endline, men samtidig en øget forventning om, at deltagelse kan gøre en forskel for udsatte børn her og nu. Deltagerne fremhævede bl.a. følgende faktorer med betydning for motivation og implementering generelt: faglig opgradering, metodik og refleksion samt stram tidsramme, manglende tid og manglende struktur.

Ved endline kunne der spores en mindre udvikling i forhold til deltageres erfaring med brug af IT i det pædagogiske arbejde og erfaringer med at registrere børnene ved hjælp af IT-baseret værktøj i positiv retning.

Som en del af forskningsdesignet er det sat fokus på forskelle mellem de tre deltagergrupper; ledere, medarbejdere, der har deltaget i VIDA-uddannelse, og medarbejdere, der ikke har deltaget i VIDA-uddannelse. På baggrund af det samlede interventionsstudie kan der ikke identificeres store, afgørende forskelle mellem de tre deltagergrupper. Der tegner sig dog visse tendenser på baggrund af de gennemførte analyser. Som tidligere vist har lederne tendens til i højere grad end de to medarbejdergrupper at erklære sig enige i en række udsagn om pædagogiske faktorer, viden og læring. Analysen viste også, at ledere og medarbejdere på VIDA-uddannelse i højere grad end gruppen af medarbejdere uden VIDA-uddannelse vurderer, at de modtager informationer om ny (forsknings)viden fra egen læsning af relevante artikler og bøger

og fra ledere, mens medarbejdere uden VIDA-uddannelse i højere grad anvender kolleger som videnskilder.

På baggrund af interviewdata kunne der spores en vis tendens til, at ledere og medarbejdere, der har deltaget i VIDA-uddannelse, i højere grad end medarbejdere, der ikke har deltaget i VIDA-uddannelse, lægger vægt på begreber som ressourcensyn, refleksion og evaluering såvel generelt som i forbindelse med det pædagogiske arbejde over for udsatte børn. Disse tendenser samles der op på i den efterfølgende diskussion af en typologi, som kan identificeres på baggrund af den samlede analyse.

4.3 IDENTIFIKATION AF EN TYPOLOGI

Med inspiration fra det tidligere HPA-projekt (Jensen et al. 2009) og analyser af VIDA-modelprogrammet (Jensen 2013a) er der på baggrund af de kvalitative data identificeret to typer af institutioner. Den første type institution er kendetegnet ved en overordnet innovativ tilgang, udvikling og udforskning, mens den anden tilgang er kendetegnet ved en form for modstand eller opgivelse, der skyldes enten en kritisk refleksiv afstandtagen eller en oplevelse af pres/magtesløshed over indre og ydre vilkår.

4.3.1 Innovation

Den første tilgang, institutioner der kan karakteriseres som innovative, er karakteriseret ved at tage positivt imod VIDA i København og implementere projektet, som det var hensigten, hvilket vil sige at omsætte projektets viden og idéer i fornyelse af praksisser. og kunne se mulighederne for at arbejde videre med det i den pædagogiske praksis.

”Udviklerne” er kendetegnet ved at have ledere, der fører projektet igennem som en udforskende og udviklende proces. Lederne varetager opgaven med at implementere VIDA i København med stort ansvar og arbejder på, at medarbejderne får interesse og motivation for at deltage i de videndelings- og læringsprocesser, som knytter sig til deltagelsen i projektet. Et eksempel på dette er en leder, der med henvisning til begrebet om organisatorisk læring forklarer: *”[På det næste personalemøde], der skal børnehaverne egenhændigt, uden hjælp fra min side, videregive alt, hvad de har lavet til vuggestuen”.*

Et andet aspekt, som kendetegner denne type, er i forlængelse af det ovenstående citat, at den læring, som opstår i forbindelse med VIDA i København, opfattes som et fælles anliggende. Institutioner af denne type forventer at opnå gode resultater ved at skabe ejerskab og ser det som et institutionelt ”projekt”, hvor alle medarbejdere

integreres. Dette kommer bl.a. til udtryk hos en medarbejder, der fortæller, at *"[Personalet skulle læse] Kapitel fem [i VIDA-mappen. [...]vi har meget fokus på det der med organisatorisk læring; at vi skulle skabe et ejerskab [blandt personalet]."*

Den udforskende og udviklende tilgang kommer endvidere konkret til udtryk i institutionernes arbejde med eksperimenter. En leder fortalte fx om en ny måde at afholde samling på: *"[...] Min medarbejder] udviklede et system, hvor et barn hver dag er i centrum og står for at råbe op og står for at tælle børnene og står for nogle specielle ting – med særligt fokus en dag. Og det bliver sat op på en tavle, alle børn ved, hvem det skal være. Og man får lov til at sætte nogle ting på et vejrkort, så man får sådan en dag, hvor man er i fokus. Og det har haft en meget afsmittende effekt, også noget, som forældrene har kunnet mærke"*.

4.3.2 Modstand

Den anden type tilgang er karakteriseret ved i udgangspunktet at være institutioner præget af skepsis eller medarbejdere, der er negative over for at skulle tage "mere ind" med henvisning til gældende rutiner eller manglende tilføring af ekstra ressourcer, eller at de blev presset undervejs i processen på grund af indre institutionelle forhold eller ydre rammer, som gjorde opgavevaretagelsen svær.

"Modstanderne" er således kendetegnet ved nærmest at have opgivet på forhånd eller opleve, at det har været vanskeligt at arbejde med VIDA i København under de gældende vilkår. Denne type er ofte karakteriseret ved ledelsesmæssige problemer og udskiftninger, og det kendetegnende mønster er, at motivationen var fraværende fra begyndelsen. Problematikken omkring ledelsesudskiftninger blev bl.a. tydelig i det følgende citat fra en medarbejder uden VIDA-uddannelse: *"Hos os synes jeg egentlig, det har været lidt svært i og med, at vi har haft lidt udskiftninger af de der ledere. Så det har været lidt svært at få det rigtigt implementeret der"*.

De ledelsesmæssige udfordringer understreges ligeledes i det følgende medarbejder-citat: *"... VIDA i København handler jo om, om man kan få implementeret nogle eksperimenter, en leder og en medarbejder. Det kan man måske godt. Men man kan ikke som medarbejder tage på kursus og komme hjem og implementere det. Fordi jeg kan ikke give mine kollegaer ejerskab af det her projekt helt alene. [...] man skal have en leder, der bakker en 100 % op. Og ikke kun være deltagende i kurset, men også når vi kommer hjem i institutionen. Prioritere det. Også på personalemøder og sådan noget"*.

En medarbejder illustrerer, hvordan skepsis og modstand også kan hænge sammen med det at skulle bryde gamle rutiner: *"... man er meget tilbøjelig at falde tilbage i rutiner."*

Jeg har haft en, eller har stadigvæk en ældre kollega, som siger: ”Jamen, vi har altid gjort det sådan her”, ikke? Og den er svær at lave om”.

En leder – der i øvrigt er ny i sin nuværende stilling – oplevede stor intern skepsis i sin personalegruppe i forhold til VIDA i København: *”[Mit personale havde] havde som sådan set opfundet den dybe tallerken, og jeg skal ikke komme og fortælle dem noget som helst om den dybe tallerken”.* Følgende citat fra samme leder tyder på, at den oplevede skepsis også kan bunde i den fremherskende pædagogiske kultur i institutionen, som af lederen opfattes som: *”Når jeg så på mine tre matrikler, så var det jo] husmor-pædagogik og ad hoc-pædagogik og ingen struktur, ingen planlægning, ingen metodik”.*

Endelig kan modstanden også skyldes oplevelsen af at blive pålagt skal-opgaver ovenfra, som det kommer til udtryk i det følgende medarbejdercitater: *“...man får hele tiden pålagt noget oven fra. Så det er svært det der med, når der er nogle andre ting, man er i gang med. Så komme der hele tiden noget nyt oveni. Det er svært det der med ”okay, så er det det her projekt, vi kører” [...]Det der med at man hele tiden får pålagt noget nyt oven fra, gør det svært at gide det. For det bliver svært sådan at kunne rumme”.*

4.4 AFSLUTTENDE REFLEKSIONER OVER VIDA I KØBENHAVN - EN ”LETTERE” VIDA-MODEL

VIDA i København er som angivet gennem rapporten en såkaldt ”lettere” model af VIDA-modelprogrammet. Dette indebærer følgende forskelle:

- VIDA-uddannelse: et år (VIDA i København) mod to år (VIDA-modelprogram)
- VIDA-faciliteringskurser: et tre dages kursus (VIDA i København) mod et to dages kursus (internat) og endags followupworkshop
- VIDA-eksperimenter: 1-2 eksperimenter på fem uger (VIDA i København) tre eksperimenter af en måneds varighed med fokus på udvikling, dokumentation og analyse af eksperimenter (VIDA-modelprogram)
- VIDA-refleksionsværktøjet – anvendt 1 gang imod tre gange i VIDA-modelprogram.

I VIDA-modelprogrammet indgik øvrig ledelsestræning bl.a. gennem oprettelse af ledernetværk, analyse af kompetenceprofiler (refleksionsværktøjet) med support fra pædagogiske konsulenter og løbende samarbejde mellem forskning, uddannelse og praksis.

Der er naturligvis forskelle, og i institutioner karakteriseret ved typologien ”innovation” tager disse faktorer sig anderledes ud end i institutioner karakteriseret ved typologien ”modstand”.

En stor udfordring i relation til de faktorer, der har voldt størst vanskeligheder, er tidsrammen for VIDA i København, som må anses for at være det, som bliver nævnt af flest af deltagerne som en begrænsende faktor. Tidsrammen i VIDA i København-projektet udgør i sig selv en betydelig begrænsning i forhold til den første faktor, der handler om at skabe fortløbende læringsmuligheder. Flere af deltagerne taler om en "stram tidsramme" og "manglende tid" i forhold til at skabe refleksion og læring. Ifølge deltagerne er det at fastholde og dele viden foruden den stramme tidsramme bl.a. blevet udfordret af daglige rutiner og afbrudte forløb. En medarbejder udtaler i den forbindelse: *"Det har været en udfordring, fordi Vida ligesom siger, at det skal være en rød tråd altid, som skal være gennemgående. Det er måske lidt svært, fordi så er der sommerferie, så er der et eller andet, hvor det så falder ned igen, hvor vi så skal op igen. Og det er nogle gange det der op igen, der ligesom er det svære"*. Udfordringer i forhold til at udvikle strategisk lederskab i forhold til læring hænger til dels også sammen med tidsperspektivet, men rummer også andre aspekter, som det kommer til udtryk i følgende leder-citat: *"Jeg havde så kort tid til; 'Okay, er det dig, der skal have en ny strategi? Og hvordan får du dem med?' Og hvem fanden skulle jeg reflektere med? Altså på den måde var der en lille smule for kort tid til, at jeg ligesom kunne ændre kurs, få ny tilgang til personalet, eksperimentere..."*

Til gengæld viste analysen også tegn på, at deltagerne i nogen grad har formået at facilitere udforskning og dialog, at opildne til samarbejde og teamlæring, at "empower" medlemmer mod de fælles visioner og at koble organisationen til omgivelserne. Dette er bl.a. forsøgt realiseret gennem undervisning fra leders side, sparring, formidling og refleksion på personalemøder og forskellige former for forældresamarbejde i tilknytning til konkrete eksperimenter, som det er udfoldet gennem den samlede analyse.

VIDA-modellen bygger på fire overordnede kriterier, som har vist sig at være centrale i forhold til at skabe fremmende betingelser for organisatorisk læring og social innovation. Disse er som nævnt i rapportens introduktion:

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

Analysen af implementering af VIDA i København bidrager til at forstå, at læringskultur og ledelse, der går foran og støtter op om en læringskultur gennem understøttende strukturer og direkte gennem kommunikation omkring vigtigheden fra leder til medarbejder, måske ikke har været så tydelig i alle institutioner, der har deltaget i VIDA i København-projektet. Det, der styrker engagement, motivation og tillid til, at viden kan omsættes på et samlet organisationsniveau, sker ikke ”over night”. Den samlede analyse fra VIDA-projektet viste, at især tidsrammen, systematisk videndeling blandt hele personalet samt ledes mulighed for refleksionsnetværk er afgørende i forbindelse med at omsætte viden i nye praksisser gennem de opstillede kriterier. Det, der har været vanskeligt i VIDA-København, var at skabe sådanne betingelser for organisatorisk læring på den korte tid, projektet varede. Projektet er ”på vej”, og videre aktiviteter i de institutioner, der har været med i VIDA i København i 2014-15, vil fortsat kunne skabe fornyelse af pædagogiske praksisser.

KAPITEL 5: KONKLUSION OG PERSPEKTIVER

Formålet med dette studie har været at evaluere virkningerne af implementeringen af VIDA i København, et 1-årigt forløb, som en strategi for overførsel og omsætning af forskningsviden. Casestudiet var bygget op omkring de to følgende forsknings-spørgsmål: 1) Hvorvidt og hvordan VIDA virker som en strategi til omsætning af forskningsviden, således at det ændrer professionelles praksisser i forhold til at arbejde systematisk og vidensbaseret. 2) Hvordan VIDA implementeres på en måde, så det skaber forandringer i hele daginstitutionen, dvs. bliver til organisatorisk læring og innovation.

Spørgsmålene kan synes ens, men det, der adskiller dem, er, at der i det første spørgsmål lægges vægt på, om enkeltmedarbejdere oplever, at de har fået ny viden og værktøjer, der er forstået og accepteret på måder, så viden omsættes i en fornyet praksis. Mens det andet spørgsmål mere sætter fokus på, om den viden, der ligger i projektet, bliver omsat i en fælles organisatorisk læringsproces i det samlede dagtilbud. Så nye praksisser bliver synlige og genkendelige for alle medarbejdere, ledere (der deltog i VIDA i København-uddannelsen) og pædagoger og pædagogmedhjælpere, der ikke deltog i VIDA i København-uddannelsen.

I forhold til det første forskningsspørgsmål kan vi konkludere, at: 1) Arbejdet med VIDA i nogen grad har styrket systematik, struktur og metode i det pædagogiske arbejde, 2) arbejdet med VIDA har i en vis forstand styrket evaluering og refleksion, 3) arbejdet med VIDA giver til dels en (ny) opmærksomhed på samspil mellem vidensformer. Undersøgelsen viser, at de nævnte praksisændringer hovedsageligt er sket på lederniveau.

I forhold til det andet forskningsspørgsmål kan vi konkludere, at: 1) Resourcesynet bliver i enkelte institutioner til en ny pædagogisk praksis – også i forhold til de professionelle, 2) den eksperimentelle arbejdsform og konkrete VIDA-eksperimenter, bl.a. i forbindelse med samling, legerelationer og måltider, implementeres og videreføres som (nye) faste pædagogiske praksisser i flere institutioner, dvs. i de fællesskaber, som dagligdagen i institutionerne er bygget op om. Igen kommer de nævnte praksisforandringer primært til udtryk blandt de deltagende ledere.

Samlet set kan det således konkluderes, at ny viden fra VIDA-uddannelsen i nogen grad er blevet implementeret i en stor del af institutionerne, hovedsageligt på lederniveau. Det er især begreberne om refleksion, systematik og håndtering af viden, der synes at være slået igennem. I forhold til begrebet om organisatorisk læring pegede analysen på en række udfordringer i flere institutioner i forhold til at ”formidle”, dele og ”sælge” VIDA-modellen og VIDA-viden til den samlede personalegruppe inden for projektperioden. På samme tid kan der også kun identificeres få eksempler på, at den nye viden er blevet til egentlig innovation forstået som nye aktiviteter og praksisser.

Ovenstående udgør interessante resultater i forhold til at udvikle organisationer til at være mere lærende og i forhold til at anvende forskningsviden i en professionel kontekst. Undersøgelsen har ikke påvist store forskelle fra baseline til endline, hvilket dog – som tidligere nævnt – sandsynligvis skal ses i forhold til den korte projektperiode.

Forandring af organisationer kræver både læring i form af bestemte projekter/aktiviteter (at lære) og det at lejre det i en organisations læringssystem (at lære at lære). Det første vedrører det, som i VIDA-modellen består af uddannelsesforløb for medarbejdere og ledere samt de to eksperimenter, de enkelte institutioner forpligter sig for at udføre, mens den anden del sigter mod innovation og organisatorisk læring – har et længere sigte og indebærer ændringer i ledelsesstil, rutiner og måder at gøre tingene på, forældresamarbejde, information og feedback på udført arbejde, rekruttering, efteruddannelse, socialisering og fokus på det, man lærer igennem arbejdet.

Det gennemførte casestudie har bidraget med nye indsigter i, hvorvidt og hvordan organisatorisk læring kan udvikle sig i dagtilbud som følge af en intens, målrettet interventionsproces, der har professionel kvalificering med henblik på at styrke pædagogisk kvalitet og børns udbytte som overordnet mål. Den samlede analyse har i et vist omfang også kunnet give et indblik i, hvilke faktorer der kan virke henholdsvis styrkende og hæmmende i et projektførløb som VIDA i København.

Det samlede implementeringsstudie vidner om aktiv deltagelse, engagement og en god indsats i flere af de deltagende institutioner. Blandt den gruppe af institutioner, der blev benævnt ”udviklerne”, er der eksempler på nye praksisser, der er opstået og videreført bl.a. med udgangspunkt i centrale VIDA-begreber og i direkte forlængelse af VIDA-eksperimenter. En række udfordringer for implementering gør sig gældende hos alle deltagende institutioner: tidsramme, ressourcer, ledelse af læring og fastholdelse af viden og læring. Blandt den anden gruppe af institutioner, ”modstanderne”, har det af forskellige årsager været vanskeligere at implementere VIDA og arbejde med forandringer.

Den samlede rapport lægger således op til en fortsat diskussion omkring, hvordan man griber læreprocesser an i organisationer – specielt i forhold til at bringe viden udefra i spil (som VIDA-modellen er et udtryk for) og i forhold til de styrker, som allerede er indlejret i organisationens måde at fungere på. I den forbindelse er det værd at rette opmærksomheden mod undersøgelsens resultater omkring motivation, tidsfaktoren, det at få skabt en fælles forståelse og forholdet mellem bottom-up og top-down.

Når det er sagt, skal det understreges, at rapporten belyser en igangsat udvikling af ledelsespraksis, pædagogisk praksis ud fra projektet VIDA i Københavns hensigt om at forankre viden i fornyelse af praksisser. Dette er sket inden for en meget kort tidsramme. Derfor skal resultaterne tages med forbehold. Det antages, at et længerevarende forløb ville have kunnet medføre endnu større forandringer og resultater. Rapporten skal derfor især avendes som et pejlemærke for, hvor deltagerne i VIDA i København er ”på vej hen” – det vil sige, evalueringen skal ses som et bidrag, der peger fremad.

Baseret på rapportens resultater kan det anbefales, at videreudvikling af VIDA i København med fordel vil kunne sætse på længerevarende forløb, sikre at deltagende dagtilbud understøttes i at organisere og prioritere tid, ledelses- og strukturelle vilkår samt understøttes i at etablere og fastholde nye former for fælles læreprocesser i dagligdagen. I den forbindelse er det afgørende at skabe en læringskultur i organisationen, arbejde med at styrke understøttende strukturer (regler, systemer etc.), at organisationens medlemmer er engagerede og har motivation og tillid til, at de kan få viden til at gælde på et organisatorisk niveau, og at organisatorisk læring ikke bliver en ensidig proces fra leder til medarbejder, men at medarbejderne bliver inddraget i processen fra start til slut.

Et fortsat arbejde med sådanne kriterier vil kunne styrke betingelserne for, at forankring af ny viden i nye praksisser realiseres.

LITTERATUR

Alegre, J., & Chiva, R. (2008). Assessing the impact of organizational learning capability on product innovation performance: An empirical test. *Technovation*, 28(6), 315-326. doi: 10.1016/j.technovation.2007.09.003.

Argote, L., & Miron-Spektor, E. (2011). Organizational learning: From experience to knowledge. *Organization Science*, 22(5), 1123-1137.

Argyris, C., & Schön, D. (1996). *Organizational Learning II: Theory, Method, and Practice*. Reading, Massachusetts: Addison Wesley.

Brandi, U., & Elkjaer, B. (2011). Organisational learning viewed from a social learning perspective. I: Easterby-Smith, M., & Lyles, M. A. (Eds.), *Handbook of Organizational learning and knowledge management*. West Sussex: John Wiley & Sons.

Brøndby Kommune (2015). *VIDA i bredden*. Boghæfte.

Hong, J. F. L., Easterby-Smith, M., & Snell, R. S. (2006). Transferring Organizational Learning Systems to Japanese Subsidiaries in China. *Journal of Management Studies*, 43(5), 1027-1058.

Jensen, B., Holm, A., Allerup, P., & Kragh, A. (2009). *Effekter af indsatser for socialt udsatte børn i daginstitutioner*. HPA-projektet. København: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.

Jensen, B. (2013a). Vidensbaseret indsats over for udsatte børn i dagtilbud – modelprogram. VIDA-forskningsrapport 4. Forandring og effekt. VIDA-forskningsserien 2013:07. Aarhus Universitet, IUP.

Jensen, B. (2013b). Vidensbaseret indsats over for udsatte børn i dagtilbud – modelprogram Sammenfatning 2013. VIDA-forskningsserien 2013:08. Aarhus Universitet, IUP.

Jensen, B. (2013c) (red.). VIDA-modelrapport 1. Materialer og værktøjer. VIDA-forskningsserien 2013:01. Aarhus Universitet, IUP.

Jensen, B., & Brandi, U. (2013). Vidensbaseret indsats over for udsatte børn i dagtilbud – modelprogram. Forskningsrapport 2. Organisatorisk læring. VIDA-forskningsserien 2013:5. Aarhus Universitet, IUP.

Jensen, B., & Haahr-Pedersen, J. (2013). VIDA-modelrapport 3. VIDA i Praksis. VIDA-forskningsserien 2013:03. Aarhus Universitet, IUP.

Jensen, B., Brandi, U., & Haahr-Pedersen, J. (2013). VIDA Kvalifikationsmappen. VIDA-forskningsserien 2013:09. Aarhus Universitet, IUP.

Pianta 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. I: *Psychological Science in the Public Interest*, Vol.10, No. 2, pp. 49-88.

Socialministeriet (2004). Bekendtgørelse af lov om social service. LBK nr. 708 af 29/06/2004. Serviceloven, København: Socialministeriet.

Sundbo, J. (1995). Innovationsteori. Tre paradigmer. Djøf / Jurist- og Økonomforbundet, København.

Yoon, Kwang Suk, Teresa Duncan, Silvia Wen-Yu Lee, Beth Scarloss, and Kathy L. Shapley. (2007). Reviewing the Evidence on How Teacher Professional Development Affects Student Achievement. Issues and Answers I: Report, REL 2007 – No. 033. Washington, D.C.: U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences, National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Regional Educational Laboratory Southwest.

Bente Jensen, DPU, Aarhus Universitet
og Københavns Kommune

ISBN 978-87-7684-725-8

