

”Det er tid, der går fra børnene”

Hvordan kan vi forstå og arbejde med modstand på evalueringskultur?

Lad os fra starten slå fast: tid til at vedligeholde faglighed er nødvendigt og fagligheden kan aldrig gå *fra* børnene; den er en forudsætning for den kvalitet, der sikrer at vi reelt fremmer *alle* børns trivsel, læring, udvikling og dannelse. Men de nye krav kan, der følger med en evalueringskultur kan for nogen, virke truende for den faglige identitet og selvopfattelse. Modstand kan derfor være en reaktion, hvor strukturelle vilkår bliver brugt som værn mod personlig usikkerhed – og dét er der muligt, ledelsesmæssigt og kollegialt, at gøre noget ved.

Af: Stine Elverkilde

Lektor, forfatter og foredragsholder

”Kravet om etablering af en evalueringskultur i dagtilbuddet skal understøtte, at personalet udvikler en faglig selvkritisk og reflekteret tilgang til tilrettelæggelse og evaluering af pædagogisk praksis – Den faglige og selvkritiske tilgang skal bidrage til, at personalet får øje på deres praksis, tænker over den og ser muligheder for at ændre praksis, hvis der er behov for det, hvilket i sidste ende skal udvikle og kvalificere den pædagogiske praksis”

(Den styrkede læreplan. Mål og rammer, s.50)

Nogle ledere oplever, i arbejdet med at opbygge en evalueringskultur, modstand på arbejde med mål, dokumentation og ændring af praksis. En modstand, der står i kontrast til de faglige ambitioner om kvalitet og som ofte begrundes i strukturelle vilkår som manglende tid og ressourcer.

I mit arbejde med at understøtte ledere i arbejdet, er en af de hyppigste argumenter for at legitimere modstanden, netop, *at det er tid, der går fra børnene* – underforstået, at det er bedre for børnene, at man som medarbejder bruger al sin tid med børnene.

Men det er for forenklet at tro, at jo mere tid med børnene, jo mere kvalitet. Kvalitet afhænger af faglighed.

Sammenhængen mellem kvalitet og faglighed er veldokumenteret. FX viser det engelske EPPSE studie, at de dagtilbud der i særlig grad gjorde en forskel for børnenes udvikling og læring, var kendetegnet ved en god andel uddannet personale, *viden* om læreplanernes indhold og hvordan små børn lærer og udvikler sig, samt *kompetence* til at arbejde professionelt med børnenes udviklingsmæssige progression på en bevidst og kontinuerlig måde (EPPSE)

Bevidst kontinuerligt arbejde med børns trivsel, læring, udvikling og dannelse forudsætter en systematisk evalueringskultur, der bygger på reel viden om sammenhængen mellem de pædagogiske læringsmiljøer og børnenes trivsel, læring, udvikling og dannelse.

Selvfølgeligt tager evaluerings- og dokumentationsarbejde tid og det er som oftest tid, hvor man som medarbejder, ikke er sammen med børnene.

Men tid er ikke udelukkende et objektivt, strukturelt vilkår. Det interessante i denne sammenhæng er, at det ikke bare er kvalitet, der afhænger af faglighed. Faglighed påvirker også oplevelsen af tid. Her ligger nøglen til at arbejde med modstand på evaluerings- og dokumentationskulturen, hvilket denne artikel har fokus på.



Evaluering, dokumentation og tid

Lad os begynde med at se nærmere på det med tiden. For hvad er det reelt for et tidsforbrug, vi taler om, og hvordan kan vi forstå tid som andet end et objektivt, strukturelt forhold og en mangelvare i dagtilbud.

I 2017 viste en kortlægning af dokumentationskrav i dagtilbud (KORA, 2017), at pædagoger gennemsnitlig bruger 25 timer årligt på dokumentationskrav knyttet til den pædagogiske læreplan og mellem 1 – 6 timer årligt på øvrige statslige krav, som fx sprogvurderinger, underretninger og arbejdspladsvurderinger.

Dertil kommer mellem 21 – 39 timer årligt på kommunale dokumentationskrav, som fx økonomi og budget, administrative processer knyttet til udvikling af pædagogiske praksis og viden om børns udvikling og trivsel.

Ifølge KORA, viser kortlægningen at der er væsentlig variation i angivelsen af tidsforbrug. Disse forskelle, mener de, kan skyldes, at der reelt anvendes forskellig tid til opgaven, men også at det kan være svært retrospektivt, at vurdere tidforbrug.

Men det mest interessant i denne sammenhæng, er at KORA også angiver, at variationen i tidsangivelser kan ses i relation til, at det for mange har været svært at adskille tidsforbruget til dokumentationsarbejdet, fra arbejdet med at udføre den pædagogiske opgave.

Dette kan pege i retningen af, at der i nogle tilfælde, opleves en så tæt sammenhæng mellem dokumentationsarbejdet og arbejdet med børnene, at den faglige mening med dokumentationsopgaven, træder så tydeligt frem, at den opleves som del af det pædagogiske arbejde?

Kortlægningen viser i hvert fald, at der er en mere kompleks sammenhæng mellem dokumentationsarbejde og oplevelsen af tid, der hænger sammen med interesse, kompetence og organisering af opgaven:

"Interviewene gav indtryk af, at interesse og skriftlige kompetencer har en betydning for oplevelsen af tidsforbruget forbundet med dokumentationsopgaven. Dette ligger i tråd med en tidligere undersøgelse, der peger på, at oplevelsen af omfanget af tidsforbrug forbundet med en opgave ikke udelukkende er afhængig af det anvendte antal timer og minutter. Samspillet med øvrige opgaver, herunder oplevelsen af at skulle gå til og fra skriveopgaverne forbundet med dokumentation gør, at medarbejderne oplever dette arbejde som meget afbrudt, og derfor kommer det til at fylde meget"

(KORA 2017, s.34)

Der kan således ses en sammenhæng mellem interesse for dokumentationsarbejde, kompetencen til at arbejde med dokumentation og oplevelsen af anvendt tid.

Denne sammenhæng kan i denne kontekst ses som en mulighed for at styrke oplevelsen af dokumentation som en meningsfuld, integreret del af opgaveløsningen. Det forudsætter, at vi kan lykkes med at tydeliggøre sammenhængen.

Læreplanen som fundament og ramme

Ifølge dagtilbudslovens §8, stk. 8, skal den pædagogiske læreplan udgøre rammen for det pædagogiske arbejde. Det betyder samtidig, at den pædagogiske læreplan skal fungere som fundament for evaluerings- og dokumentationskulturen.

Kravet om at etablere en evalueringskultur er en del af den styrkelse af læreplanen, der er sket på baggrund af evalueringen af læreplanen fra 2004, og vi kan derfor med



fordel lære af erfaringerne i det fremadrettede arbejde.

Evalueringen viste at arbejdet med læreplanen og arbejdet med dokumentation ofte havde et eksternt fokus og anvendtes til formidling af tilbuddenes aktiviteter og til at synliggøre personalets arbejde. Men kun i mindre omfang, anvendtes til udvikling af den pædagogiske praksis eller til evaluering af den pædagogiske læreplan. (EVA 2012)

”Generelt beskriver læreplanerne en pædagogisk tankegang, et læringssyn eller i nogle tilfælde et læringsmiljø og giver eksempler på hvordan fx de seks læreplanstemaer tænkes udfoldet i den enkelte institution. Læreplanerne kan derfor snarere karakteriseres som pædagogiske manifeste, der beskriver daginstitutionernes pædagogik i mere overordnede termer”
(Danmarks Evalueringsinstitut 2012)

Det kan også forklare, hvorfor ca. halvdelen af institutionslederne ikke syntes, at den tid og ressourcer der havde været anvendt til læreplansarbejdet, stod mål med det efterfølgende udbytte af arbejdet.

Netop de overordnede termer og det eksterne fokus, bidrager ikke til at tydeliggøre meningen mellem evaluering og dokumentation, som et bidrag til hverdagspraksis. Det understøtter heller ikke medarbejderne i en afklaring af, hvordan de skal bruge og udvikle deres kompetencer på en måde, der bidrager til at udvikle en kollegial evaluerings- og dokumentationskultur.

”Så er det bare nemmere at lade være”

Men for at forstå hvorfor det ikke sker alle steder, er vi nødt til at forstå, hvorfor der kan være modstand og hvorfor modstand, ikke nødvendigvis knytter sig til en manglende vilje eller interesse, men kan skyldes

usikkerhed knyttet til kompetence til dokumentations- og evalueringsarbejdet.

En medarbejder, jeg har arbejdet med, udtrykte en oplevelse af at blive overvældet: *”Jeg ved bare ikke, hvad det er, jeg skal reflektere over? Jeg skal vel reflektere over det hele – og så bliver det nemmere at lade være”*

Denne resignation er fuldt forståelig, når vi tænker over at den pædagogiske praksis omfatter: *”det, der siges, og det, der ikke bliver sagt; det, der repræsenteres, og det der antages. Det omfatter sprog, redskaber, dokumenter, billeder, symboler, veldefinerede roller, specificerede kriterier, kodificerede procedurer, reguleringer og kontrakter, som forskellige praksisser ekspliciterer til en række forskellige formål. Men det omfatter også alle de implicitte relationer, tavse konventioner, subtile ledetråde, ikke udtrykte tommelfingerregler, genkendelige intuitive forståelser, specifikke opfattelser, velafstemte følsomheder, legemliggjorte forståelser, grundlæggende antagelser og fælles verdensbilleder. De fleste af disse bliver måske aldrig artikuleret, men er alligevel umiskendelige tegn på medlemskab i praksisfællesskaber og afgørende for, at deres virksomhed lykkes”*
(Wenger, 1998, s. 61)

Problemet med at lade være med at reflektere er, at vi ender med at handle ud fra den tryghed, der ligger i rutinen, vanen eller ”plejer”.

I bedste fald betyder det, at vi handler ud fra en know-how, der udløses i og af handlingen. I værste fald betyder det, at vi handler forkert ud fra en forstokkethed, der fastholder én i tvangsprægede handlinger, man ikke har indsigt i (Wahlgren og Aarkrog, 2004)



Men uden evalueringens mulighed for at udvikle en systematisk, selvkritisk tilgang til at få øje på egen praksis, så bliver det over tid sværere og sværere at vide, hvornår vi gør hvad. Jo mere vi handler "*som vi plejer*", jo større risiko er der for at vores viden bliver tavs. Når viden bliver tavs, bliver det endnu sværere, at få øje på sin egen praksis og dermed at ændre den.

Evalueringsskulturen og læringsparadokset

Evalueringsskulturen er en læringskultur, der altid har fokus på de voksnes ansvar for at skabe pædagogiske læringsmiljøer, der reelt fremmer *alle* børns trivsel, læring, udvikling og dannelse.

Det forudsætter, at vi kan være lærende i mødet med børnenes læring, og på baggrund af viden om den forskel vi gør, løbende kan tilpasse de pædagogiske rammer.

Men at være lærende forudsætter modet til at være i tvivl om det man gør, er det rigtige. Det betyder at man som medarbejder skal bruge ekstra psykisk energi på at være i tvivl og hele tiden være nysgerrig på, om de professionelle intentioner, omsættes på en måde, så det giver de ønskede muligheder for *alle* børn.

Derfor kan modstanden på evalueringsskulturen udspringe af en usikkerhed, der er så psykisk udfordrende for den enkelte, at det kan forekomme uoverskueligt. Vi er her helt inde i baggrunden for læringsparadokset: de fleste af os vil gerne lære noget, men vi vil også gerne bevare vores selvopfattelse og faglige identitet. Vi vil gerne prøve noget nyt, men vi finder tryghed ved at gøre som vi plejer.

Det bør derfor være en vigtig ledelsesmæssig og kollegial opmærksomhed, at når vi beder medarbejderne om at omsætte ny viden til ny praksis, så beder vi dem lige præcist om,

at gøre op med de eksisterende rutiner og handlinger.

Modstand kan forstås som et tegn på presset fra den psykiske energi, forbundet med usikkerhed fra medarbejdere der ikke er i zonen for nærmeste udvikling. Det kan komme til udtryk i ideologiske argumenter imod læring og mål i dagtilbud og forklaringer på, hvorfor arbejdet med evaluering og dokumentation ikke kan lade sig gøre, bl.a. med henvisning til strukturelle præmisser, som tid.

Den psykiske energi, der er nødvendig for at kunne være lærende, skal findes i medarbejdernes interesse for opgaven og kan med fordel knyttes til begrebet mening, der igen skal ses i sammenhæng med medarbejdernes oprindelige motivation for at være i faget: *at gøre en positiv forskel for andre* (Andersen og Pedersen, L. H, 2014)

For at sikre, at der reelt arbejdes ud fra en bevidst viden om, at vi gør den forskel, vi ønsker, for børnene i vores praksis, er det derfor vigtigt at kunne arbejde bevidst med dokumentation, der kan fungere som læringsforstyrrelser og bringe os tættere på, at kunne se vores praksis fra et børneperspektiv.

Fordi evalueringsskulturen og dokumentationskulturen er en læringskultur, skal den ledelsesmæssigt og kollegialt stilladseres gennem kompleksitetsreduktion af den pædagogiske praksis. Det kan ske i en proces med fokus på fælles vision og værdier for kerneopgaven, og som eksemplarisk evaluerer eksisterende praksis på baggrund af dokumenteret viden om den forskel medarbejderne gør for børnene gennem arbejdet med de pædagogiske læringsmiljøer.



Evaluerings- og dokumentationskultur med barnet i centrum

Interessen for evaluering og dokumentation skal således udvikles og fastholdes ved at tydeliggøre *mening* gennem viden om den forskel vi gør for børnene og ved at styrke kompetencen til at handle på denne viden.

Det kan fx ske ved med udgangspunkt i nedenstående model, der er en enkel model for en datainformeret evalueringskultur, der bygger på tre trin:

- Hvad er målet?
- Hvor er vi i forhold til målet?
 - *Er det noget vi ved, og hvor ved vi det fra?*
 - *Er det bare noget vi tror, og hvordan kan vi så finde ud af det?*
- Hvad er næste skridt?

Processen skal både fungere som en fælles kvalitetsgennemgang af eksisterende praksis og en fremadrettet konkretisering af visioner og værdier til klare mål, der afspejler børnenes behov og medarbejdernes opgave i de pædagogiske læringsmiljøer.

I gennemgangen af den eksisterende praksis, kan processen bidrage til at kvalificere udsagn som *"det gør vi allerede"* og *"er det vi gør ikke godt nok"*, ved at sikre, at vi reelt fortsætter på et fundament af viden om hvilke dele af den eksisterende praksis der reelt understøtter børnenes trivsel, læring, udvikling og dannelse.

I det fremadrettede perspektiv, skal processen bidrage til en kapacitetsopbygning, der understøtter medarbejdernes interesse og kompetence for evaluerings- og dokumentationspraksis ved at være direkte knyttet op til den forskel medarbejderne ønsker at gøre for de konkrete børn i de pædagogiske læringsmiljøer.

Hvad er målet?

Mål er et nødvendigt udgangspunkt for en evalueringskultur. Vi skal vide, hvad vi vil, for at vide om vi opnår det. Men min erfaring siger også, at arbejdet med at opstille mål udfordrer og nogle gange er konfliktfyldt. En af grundene er, at jo mere præcise vi gør vores mål, jo flere svære faglige drøftelser og afklaringer kræver det.

Mål, der reelt fungerer afklarende og kompleksitetsreducerende for praksis, forpligter i forhold til reelt at sætte børnenes trivsel, læring, udvikling og dannelse i centrum og dermed også i forhold til den kollegiale praksis i arbejdet med læringsmiljøerne. Det betyder, at vi læringsmæssigt kan blive udfordret på vores tryk, fordi vi både udfordres på tavs viden og på rutinen.

Processen kan derfor med fordel bygge på, at nedbryde de overordnede mål i et strategisk målhieraki; *HVORFOR*, *HVAD* og *HVORDAN*, der skal bidrage til at konkretisere de overordnede målsætninger og skabe fundament for, at tydeliggøre den forskel medarbejderne gør for børnene i egen praksis.

Hvorfor: Lokale mål der knytter sig til det overordnede formål med dagtilbud, der fremgår af dagtilbudslovens § 7 og er kort sagt, at fremme børnenes trivsel, læring, udvikling og dannelse.

Første skridt, i processen med at kompleksitetsreducere og konkretisere det overordnede formål, kan ske med udgangspunkt i kravet om at; *udarbejdelsen af dagtilbuddets pædagogiske læreplan skal bygge på de udfordringer, styrker og kompetencer, dagtilbuddet har lokalt.*

Den fælles proces skal bidrage til at opstille mål, der bygger på svar på spørgsmål som fx:



- *Hvad ved vi om børnenes forudsætninger, behov og potentiale?*
- *Hvilken viden har vi om, hvordan vi arbejder med at fremme børns trivsel, læring, udvikling og dannelse?*
- *Hvilke kompetencer har vi samlet set som medarbejdergruppe i relation til at møde børnenes behov i et udviklingsperspektiv?*
- *Hvilke udfordringer og styrker er der i forhold til børnegruppens sammensætning og samarbejdet med forældre og lokalsamfund?*

HVAD: Lokale mål der knytter sig til de konkrete målsætninger for børnenes udvikling og læring, der fremgår af læreplansmålene.

Næste skridt i processen er at konkretisere og formulere succeskriterier, der gør det muligt at observere og fastholde viden om børnenes progression med udgangspunkt i børnegruppen og de enkelte børns ret til at være i udvikling og blive udfordret i læringsmiljøet.

Den fælles proces skal bidrage til at opstille mål, der bygger på svar på spørgsmål som fx:

- *Hvordan ved vi egentlig, at alle børn fx er i gang med at udvikle empati, relationer og tillid til egne potentialer? Oplever krops- og bevægelsesglæde og fortrolighed med deres krop? Er i gang med at udvikle deres nysgerrighed, lyst til at udfordre naturen og forståelse for bæredygtig udvikling? Har en oplevelse af egne og andres kulturelle baggrund, normer, traditioner og værdier? Er i gang med at udvikle kulturel og æstetisk engagement, fantasi, kreativitet og nysgerrighed?*

HVORDAN: Lokale mål der knytter sig til forpligtende kollegiale samarbejde og didaktiske praksis, der fremgår af den styrkede læreplan.

Sidste skridt i konkretiseringen er, at formulere mål for det kollegiale samarbejde om de pædagogiske læringsmiljøer, og organisering af den faglig selvkritiske og reflekterede tilgang til tilrettelæggelse og evaluering af pædagogisk praksis.

Den fælles proces skal bidrage til at opstille mål, der bygger på svar på spørgsmål som fx:

- *Hvordan skal vi kollegialt tage ansvar for, at det fysiske børnemiljø fra et børneperspektiv understøtter trivsel, læring udvikling og dannelse?*
- *Hvordan skal vi kollegialt tage ansvar for, at samspillet mellem børn og voksne er kendetegnet ved gensidig respekt, tolerance og med accept af forskelligheder?*
- *Hvordan skal vi kollegialt tage ansvar for, at det æstetiske børnemiljø fra et børneperspektiv fremmer lyst til bevægelse, udforskning, fordybelse og stille lege?*
- *Hvordan giver vi feedback på hinandens praksis og fastholder et fælles fokus på læring?*

Anbefalinger til målarbejde:

- Formuler mål med udgangspunkt i pågældende rutine eller genstandsfelt og dets særlige potentiale og muligheder for oplevelser, læring og udvikling for børnene
- Formuler konkrete mål, som er knyttet til den aktuelle børnegruppe. Undgå mål som er meget abstrakte og generelle og derfor kan være svære at se, hvad indeholder.
- Formuler mål der beskriver, hvad der skal udvikles, og hvilke kompetencer der gerne skulle fremmes og ikke handlinger, metoder og planer form hvad personalet vil gøre.
- Formuler mål der både retter sig mod børnene og medarbejderne, og hvad de voksne skal have fokus på og udvikle hos sig selv, men adskil mål for børn og voksne
- Formuler et mål af gangen, og undgå flere mål i ét.
- Formuler mål i punktform, og undgå mål i tekstform

(Smidt og Krogh, 2018)



Hvor er vi i forhold til målet?

For at kunne svare på dette spørgsmål med andet end *jeg synes*, eller *jeg tror*, er det nødvendigt at evalueringskulturen er understøttet af en dokumentationskultur, hvor vi fastholder *viden* om børnenes trivsel, læring, udvikling og dannelse.

Derfor skal vurdering af, hvor vi er i forhold til målene, understøttes af de reflekterede, undersøgende spørgsmål: *er det noget vi ved? Eller er det kun noget vi tror?*

Fire kriterier for data

- **Data handler om noget:**
Data er altid kontekstuelle, og de handler altid om noget bestemt. Hvilke data der er relevante afhænger af sammenhængen og ikke mindst de spørgsmål, man søger svar på.
- **Data kan være både kvantitative og kvalitative:**
De kvantitative data har den fordel, at de følger en fast struktur (fx en målskala eller kategorisering) og dermed er velegnede til at illustrere progression. De har dog samtidig et fokus, som er begrænset til, hvad der kan måles på.
De kvalitative data har den fordel, at de kan give et mere dybdegående indblik i andre aspekter af både læringsmiljø og børnenes udbytte. Herudover kan kvalitative data bidrage til at forklare, hvorfor et resultat eller en måling ser ud på en bestemt måde.
- **Data er fastholdte så de kan genbesøges:**
Data defineres som fastholdte informationer i form af tal, billeder, tekst, observationer osv. Det er informationer, der i en eller anden grad er systematiseret, så man selv eller andre kan vende tilbage til dem og arbejde videre
- **Data skal analyseres for at blive til viden:**
Data er ikke meningsbærende i sig selv. For at data skal blive til brugbar viden, skal der ske en bearbejdning i form af en analyse og evt. en vurdering af, om analysen giver anledning til at handle og hvordan.

(SFI 2017)

Min erfaring er, at dokumentation og arbejdet med data nogle gange afvises, fordi medarbejderne tror, at formålet er en bagudrettet vurdering af børnenes opnåede

kompetencer og færdigheder (summativ evaluering).

Men i en evaluerings- og dokumentationskultur med internt fokus på udvikling af de pædagogiske læringsmiljøer, er formålet med dokumentation og data en fremadrettet vurdering, med fokus på børnenes udvikling og læring, som feedback til de ansvarlige voksne, om behov for at forme og tilpasse processer (formativ evaluering)

Dokumentation, skal producere data, der skal bidrage til vores læring, som læringsforstyrrelser. Netop ved at skabe muligheden for at vi kan få øje på vores egen praksis og ud fra viden om børnenes behov og sammenhængen mellem de pædagogiske læringsmiljøer, kan vurdere, hvordan vi skal kvalificere praksis.

Næste skridt?

Ifølge KORA kortlægningen er det generelle billede, at ledere og pædagoger oplever dokumentationskravet som understøttende for deres arbejde.

Lederne anvender dokumentation til at holde sig orienteret om, hvad der foregår i institutionen og til at opdage behov for pædagogiske udviklingsområder.

Pædagogerne anvender dokumentation til refleksion over eget arbejde, til at følge op på børnenes udvikling og reflektere over behovet for at justere praksis

I disse tilfælde bruges dokumentationen altså aktivt som del af en evalueringskultur, der bidrager til en *selvkritisk reflekteret tilgang til tilrettelæggelse og evaluering af pædagogisk praksis*.



Det er min erfaring, at dagtilbud ofte har mange data, men at de sjældent anvendes i beslutningsprocesserne.

Det kan hænge sammen med, at det kræver kompetence at anvende data, udviklingen af Datalitteracy, der er evnen til at forholde sig til data, bør derfor udgøre et selvstændigt mål for det kollegiale samarbejde.

Datalitteracy kompetencer:
Beskrivelse: <i>Den helt grundlæggende kompetence til at kunne beskrive de data, der skal arbejdes med. Hvor kommer data fra? Hvilke informationer indeholder data?</i>
Kvalitet og udsagnskraft: <i>Data er meget forskellige, og ikke alle data er lige gode til alt. Det afgørende er at forholde sig til styrken eller troværdigheden af et datasæt</i>
Undersøgelse: <i>Den undersøgende kompetence består i, at kunne tilgå data med nysgerrighed og mod på at undersøge egen praksis</i>
Helhedsorientering: <i>Her gælder det om at undgå at lægge for meget vægt på bestemte former for data. Professionelle må have et bredt kendskab til forskellige typer data og vide, hvordan de supplerer hinanden</i>
Handlingsorientering: <i>Den undersøgende og helhedsorienterede tilgang til data fører kun til handlinger, hvis data bruges i beslutningsprocesser, som er anerkendte i hele organisationen, og som forpligter på handling</i>
Afprøvning: <i>Rationalitet og lineær tænkning kan ikke sikre kvalitet i brug af data. Derfor er det vigtigt, at vi er villige og modige nok til at prøve nyt og eksperimentere også med brug af data</i>
Kommunikation og meningsskabelse: <i>Data bliver en integreret del af det professionelle arbejde, når de professionelle ser og skaber forbindelse mellem fund og praksis</i>
Etisk refleksion: <i>Det professionelle læringsfællesskab må udvikle fælles bevidsthed om og ansvarlighed i forhold til de etiske perspektiver, der knytter sig til professionelt arbejde med afsæt i data</i> (Olsen, Marcher, Hornskov, 2018)

Tid der gør en forskel for børnene

Tid til at vedligeholde faglighed er således en nødvendighed for at kunne skabe den kvalitet i de pædagogiske læringsmiljøer, der gør den største forskel for børnene.

Vi ved fra forskningen, at dagtilbud med fremragende kvalitet, kan gøre en forskel for børn i et livsperspektiv og fx bidrage til at bryde negativ social arv og mindske andel af børn, der kommer i specialtilbud (EPPSE).

Dette taler direkte ind i både formålet med dagtilbud og den forskel vi er motiveret for at gøre for børnene.

Men en EVA undersøgelse viste for nyligt kun 19% dagtilbud med god kvalitet, 6 % med utilstrækkelige og ingen med fremragende kvalitet.

Dykker man ned i EVA undersøgelsen, træder det frem, at der ikke er tale om enten eller. Der er elementer af fremragende, god, tilstrækkelig og utilstrækkelig kvalitet på tværs af de deltagende dagtilbud. Hvis vi antager, at dette gør sig gældende for de fleste dagtilbud, så viser det både behovet og potentialet ved at arbejde målrettet med en evalueringskultur, der udvikler og kvalificerer praksis.

Men kvalitet er ikke noget man skaber alene og fordi de læreprocesser, der ligger til grund for et målrettet, bevidst arbejde med kvalitet er så krævende, forudsætter det både ledelsesmæssig og kollegial vilje til at insistere på en kollegial praksis, hvor vi lærer i mødet med børnenes læring og fortløbende udvikler og kvalificerer de pædagogiske læringsmiljøer, så de reelt fremmer *alle* børns trivsel, læring, udvikling og dannelse



Litteratur:

- Andersen, L. B., Pedersen, L. H. (2014): *"Styring og motivation i den offentlige sektor"*. Jurist- og økonomiforbundets forlag
- Danmarks Evalueringsinstitut (2012): *"Læreplaner i praksis. Daginstitutionernes arbejde med pædagogiske læreplaner"*. Danmarks Evalueringsinstitut
- Elverkilde, S (2019): *"Ledelse af professionelle læringsfællesskaber – fra ny viden til handling i praksis"*. Dafolo
- EPPSE: *Findings from Pre-school to end of Key Stage 1*, <http://www.ioe.ac.uk/research/153.html>
- KORA (2017): Dokumentationskrav på dagtilbudsområdet. Det Nationale Institut for Kommuner og Regioners Analyse og Forskning
- Olsen, H. S., Marcher, H., Hornskov, S.B. (2018): *"Når data kommer på bordet. Ledelse med datya, der giv er mening"*. Dafolo
- SFI (2017): *"Kort og klart: Brug af data i skolen"*. SFI. Det Nationale forskningscenter for velfærd.
- Smidt, S., Krogh, S (2018): *"Pædagogiske rutiner i dagtilbud"*. Dafolo
- Wahlgren, B., Aarkrogh, V. (2004): *"Teori i praksis"*. Hans Reitzels Forlag
- Wenger, E. (1998): *"Praksis fællesskaber"*. Hans Reitzels Forlag

Vil du vide mere:



Elverkilde, S (2017):
*Ledelse af kvalitet i
pædagogisk praksis.
Synlig Læring og
kvalitetsudvikling i
dagtilbud*, Dafolo



Elverkilde, S (2019):
*Ledelse af
professionelle
læringsfællesskaber
i dagtilbud*, Dafolo.



Endvidere udkommer ultimo 2020:

Elverkilde, S. (red.):
*Forældresamarbejde om
hjemmelæringsmiljøer*

Bidrag fra bla: Brenda Taggart,
Justin Markussen-Brown og Søren
Smidt og Suzanne Krogh

