

Læreplaner i praksis

Daginstitutionernes arbejde med pædagogiske læreplaner

2012

Læreplaner i praksis

© 2012 Danmarks Evalueringsinstitut
Trykt hos Rosendahls–Schultz grafisk a/s

Eftertryk med kildeangivelse er tilladt

Bemærk:
Danmarks Evalueringsinstitut sætter komma
efter Dansk Sprognævn's anbefalinger

Bestilles hos:
Alle boghandlere

40,- kr. inkl. moms
ISBN 978-87-7958-669-7
Foto: Mette Bendixsen

Indhold

Forord	7
1 Resume	9
2 Indledning	15
2.1 Formålet med evalueringen	15
2.2 Undersøgelhedsdesign	16
2.2.1 Spørgeskemaundersøgelse blandt pædagogiske konsulenter	17
2.2.2 Spørgeskemaundersøgelse blandt børnehaveklasseledere	17
2.2.3 Casestudier i fire kommuner	17
2.2.4 Metodiske udfordringer	18
2.3 Evalueringens organisering	19
2.4 Læsevejledning	19
3 Lovgivning og intentioner	21
3.1 Lovgivningen om pædagogiske læreplaner	21
3.2 Intentionerne med loven om pædagogiske læreplaner	22
4 Håndtering af pædagogiske læreplaner i fire kommuner	25
4.1.1 De fire casekommuner	25
4.2 Indførelsen af pædagogiske læreplaner	26
4.2.1 De tre store kommuner: rammer, kurser og vejledning	26
4.2.2 De tre små kommuner: ingen retningslinjer, stor frihed	27
4.3 Udvikling i pædagogernes holdning til læreplanerne	27
4.3.1 Perspektivering: kommunale retningslinjer på landsplan	28
4.4 Opsamling – håndtering af læreplanerne	28

5	Læring for alle børn	31
5.1	Lovgivningsmæssige krav	32
5.2	Læringsmål i læreplanerne	32
5.3	Den pædagogiske refleksion over læring	33
5.3.1	Refleksion og didaktisk tænkning	34
5.4	Læringsaktiviteter i praksis	35
5.4.1	Læreplanstemaerne i casekommunerne	37
5.4.2	Læringsaktiviteter i casekommunerne	38
5.4.3	Fortællinger om læreplansforløb i praksis	39
5.5	Opsamling og vurdering – læring for alle børn	39
6	Børn med særlige behov	41
6.1	Lovgivningsmæssige krav	41
6.2	Evalueringen i 2006	42
6.3	Beskrivelser af børn med særlige behov i læreplanerne	42
6.4	Pædagogisk praksis i forhold til børn med særlige behov	44
6.5	Hvad er børn med særlige behov?	45
6.6	Opsamling og vurdering – børn med særlige behov	45
7	Systematik	47
7.1	Lovgivningsmæssige krav	48
7.2	Beskrivelser af metoder, aktiviteter, dokumentation og evaluering	49
7.2.1	Beskrivelse af metoder og aktiviteter i læreplanerne	50
7.2.2	Beskrivelse af dokumentation og evaluering i læreplanerne	51
7.2.3	Sammenhæng mellem de kommunale retningslinjer og beskrivelser af metoder, aktiviteter, dokumentation og evaluering i læreplanerne	52
7.3	Arbejdet med metoder og aktiviteter i praksis	53
7.3.1	Planlægning og systematik i pædagogiske aktiviteter	53
7.3.2	Planlægning og systematik i de fire casekommuner	54
7.4	Dokumentation og evaluering i praksis	56
7.4.1	Dokumentation og evaluering i de fire casekommuner	60
7.5	Opsamling og vurdering – systematik i det pædagogiske arbejde	62
8	Synlighed og involvering	65
8.1	Lovgivningsmæssige krav	65
8.2	Synlighed i praksis	66
8.2.1	Synlighed over for forældre	67
8.2.2	Synlighed over for politikere	68

8.2.3	Synlighed over for forvaltningen	68
8.3	Opsamling og vurdering: synlighed og involvering	70
9	Læreplanernes betydning for børns kompetencer	71
9.1	Børnenes læring og kompetencer	71
9.1.1	Vurdering af børnenes læring i casekommunerne	74
9.2	Børnenes kompetencer ved skolestart	75
9.2.2	Børnehaveklasseledernes vurdering af børnenes kompetencer	79
9.3	Opsamling og vurdering – børnenes kompetencer	82
10	Litteratur	85
Appendiks		
Appendiks A:	Dokumentation og metode	87
Appendiks B:	Udvikling i børnenes kompetencer ved skolestart	97

Forord

Siden 2004 har alle dagtilbud i Danmark skullet arbejde med pædagogiske læreplaner. I denne rapport præsenterer Danmarks Evalueringsinstitut (EVA) en evaluering af hvordan intentionerne med læreplanerne er blevet indfriet.

Rapporten giver ny viden på nationalt plan om hvordan de pædagogiske læreplaner bliver brugt og deres betydning for det pædagogiske arbejde og på de kompetencer børnene udvikler op til skolestart.

Vi håber at rapporten vil inspirere ledere i dagtilbud og pædagogiske konsulenter i kommuner i det fremadrettede arbejde med at understøtte dagtilbuddenes arbejde med de pædagogiske læreplaner.

Agi Csonka
Direktør for EVA

1 Resume

Denne evaluering undersøger hvilken betydning arbejdet med pædagogiske læreplaner hidtil har haft for det pædagogiske arbejde og for børnenes kompetencer ved skolestart. Evalueringen tager afsæt i de fem primære intentioner med indførelsen af pædagogiske læreplaner i dagtilbud som er beskrevet i bemærkningerne til den første lov på området, og ser på *om* og *hvordan* de pædagogiske læreplaner danner grundlag for en pædagogisk praksis der lever op til lovgivningens intentioner om at:

- bidrage til at styrke børnenes læring og udvikling generelt
- bidrage til at der sættes fokus på børn med særlige behov
- bidrage til en mere systematisk tilgang til det pædagogiske arbejde
- bidrage til en større synlighed og deraf følgende involvering og dialog med forældre, forvaltning og politikere
- bidrage til at børnenes kompetencer ved skolestart styrkes.

Evalueringens resultater vil kunne bruges af ministeriet, kommunerne og de professionelle i daginstitutionerne til at få et billede af hvor langt arbejdet med pædagogiske læreplaner er kommet. Denne viden kan efterfølgende danne grundlag for dialogen mellem alle relevante aktører om hvordan læreplansarbejdet kan styrkes og udvikles.

Evalueringen bygger på to spørgeskemaundersøgelser blandt hhv. pædagogiske konsulenter og børnehaveklasseledere og på casestudier i fire kommuner, foretaget af Danmarks Evalueringsinstitut (EVA) i 2011.

I det følgende præsenteres evalueringens vigtigste indhold og konklusioner.

Styrkelse af børnenes læring og udvikling

Evalueringen viser at pædagogerne tænker i læring og læringsmål i hverdagen, også selvom det ikke nødvendigvis er nedfældet på skrift i selve læreplanen. De pædagogiske konsulenter mener at arbejdet med at skrive de pædagogiske læreplaner i sig selv bidrager til "væsentlige refleksio-

ner" i personalegrupperne, og over 80 % af konsulenterne mener at der er kommet mere didaktisk tænkning bag de aktiviteter det pædagogiske personale sætter i gang, og i hverdagens rutineaktiviteter i dagtilbuddene.

Børn med særlige behov

Evalueringen viser at læreplanerne ikke i sig selv bidrager til at der sættes fokus på børn med særlige behov. Mange læreplaner nævner ikke disse børn, og de der gør, beskriver en indsats for dem som ikke er relateret til læreplanens læringsmål, metoder og aktiviteter for børnegruppen som sådan.

Konsulenter og pædagoger finder ikke at læreplanerne er et brugbart redskab til indsatsen for børn med særlige behov. De arbejder med inklusion og med støttepædagoger og også med læring for børn med særlige behov, men de kan ikke beskrive denne indsats inden for rammerne af læreplanen. At skulle behandle en gruppe børn særskilt i læreplanerne ses også som modstriden med inklusionstankegangen. Der er altså opmærksomhed på børn med særlige behov i det pædagogiske arbejde, men det håndteres på andre måder. Alligevel mener over tre fjerdedele af de pædagogiske konsulenter at læreplanerne har givet mere fokus på hvordan børn med særlige behov får de bedste pædagogiske rammer. Formentlig skyldes det at de også profiterer af nye eller anderledes indsatser for den samlede børnegruppe.

Systematik

Kun nogle enkelte af de 15 analyserede læreplaner kan karakteriseres som planer i den forstand at de fastlægger forskellige fremtidige aktiviteter i tid og rum eller beskriver en procedure for planlægning, gennemførelse, dokumentation og evaluering. 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.

De pædagogiske konsulenter oplever imidlertid at de pædagogiske læreplaner fungerer som et godt planlægningsredskab, og casestudierne i de fire kommuner afdækker at såvel konsulenter som pædagoger oplever at læreplanerne har givet mere systematik i det daglige arbejde.

Den systematik pædagogerne beskriver i deres pædagogiske praksis, kan fx bestå i at de anvender redskaber som årshjul, tilbagevendende projektarbejde eller arbejde med fokusområder. De har også fået større opmærksomhed på hvad formålet med en aktivitet er, og på at gennemføre en efterfølgende evaluering af den, eventuelt mundtligt. Opfølgningen består typisk i at der justeres på efterfølgende aktiviteter. Nogle steder arbejdes der også med skriftligt fastsatte mål, do-

kumentation og evaluering der giver mulighed for systematisk overlevering af pædagogiske erfaringer internt i institutionerne, men også mellem institutioner med samme områdeledelse.

De dokumentations- og evalueringsprocesser som er beskrevet i ministeriets vejledning og nogle af de kommunale vejledninger, genfindes ikke i hverdagens praksis i alle de medvirkende institutioner, men tankegangen er ikke fremmed for pædagogerne. Nogle steder er der dog primært fokus på dokumentation af at aktiviteterne er foregået, frem for dokumentation af børnenes læring. Det vil sige at der lægges meget vægt på fx at kunne vise forældrene ved hjælp af billeder og små udstillinger osv. at børnene har haft en spændende og indholdsrig hverdag, men dokumentationen er ikke systematisk eller beregnet på at afdække hvorvidt børnene har opnået nye færdigheder eller erkendelser. Skriftlig dokumentation og evaluering i forhold til læringsmålene forekommer, men ses i casekommunerne kun der hvor kommunen har indført et fælles, systematisk redskab til det. Det er dog ikke alle institutioner der får det brugt.

Praksis afspejler i et vist omfang den enkelte læreplan. I de institutioner hvor sammenhængen i læreplanerne mellem læringsmål, metoder, aktiviteter, dokumentation og evaluering er mindre klar og de enkelte elementer ikke er detaljeret beskrevet, er anvendelsen af systematik i praksis også mindre gennemført og indskrænker sig fx til opmærksomhed på at få dækket de seks læreplanstemaer.

Selvom ikke alle læreplansaktiviteter i casekommunerne tilrettelægges med udgangspunkt i læringsmål, er læringsmål, planlægning og opfølgning blevet en naturlig del af tankegangen i det pædagogiske arbejde. De pædagogiske læreplaner er imidlertid (endnu) ikke karakteriseret af en stringent kvalitetscirkeltankegang (plan/mål – indsats – dokumentation – evaluering – ny plan/mål) i alle dagtilbud.

Synlighed og involvering

Evalueringen viser at konsulenter og pædagoger oplever at læreplanerne har skabt større synlighed og forbedret kommunikationen om det pædagogiske indhold i dagtilbuddene både mellem forvaltning og institution og mellem institution og forældre.

Pædagogerne i evalueringen mener at udarbejdelsen af de pædagogiske læreplaner også har bidraget til at de i højere grad har fået en ramme om og et sprog at tale om deres indsatser på som dels gør de faglige, kollegiale diskussioner bedre, dels gør det lettere at formidle de pædagogiske intentioner til forældre, forvaltning og politikere.

Evalueringen viser imidlertid også at den synlighed over for forældrene som de interviewede pædagoger taler om, i højere grad drejer sig om at vise forældrene hvad deres børn har beskæftiget sig med i hverdagen i dagtilbuddet, og om at synliggøre den pædagogiske faglighed for at opnå

respekt om den. Der er altså, jf. konstateringen i kapitlet om systematik, mere fokus på dokumentation der kan vise at der er foregået pædagogiske aktiviteter, end på at der skal ske en analyse og evaluering i samspil med fx forældrebestyrelse og forvaltning. Det kan være med til at trække læreplanerne i en retning hvor de især tjener til at fremvise et billede af hvad pædagogerne ønsker der skal foregå i deres institution – et pædagogisk manifest igen – snarere end at være et redskab til planlægning og udvikling i dialog med omgivelserne.

Evalueringen viser at de pædagogiske læreplaner har bidraget til øget dialog mellem dagtilbud og interessenter, og at interessenterne har fået mulighed for og anledninger til at indgå i dialogen på et mere informeret grundlag end tidligere. Alligevel tyder det ikke på at en egentlig *involvement* af forældre, forvaltning og politikere er kommet i stand på denne baggrund. Det kan være et udtryk for en grundlæggende udfordring i konstruktionen hvor læreplanerne skal fungere både som et pædagogisk udviklingsværktøj og som et led i kommunernes kontrol gennem tilsynet.

Kompetencer ved skolestart

Både blandt pædagogiske konsulenter og børnehaveklasseledere er der en oplevelse af at børnene særligt på det sproglige område har fået bedre kompetencer efter at dagtilbuddene er begyndt at arbejde med pædagogiske læreplaner. Denne vurdering skal ses i lyset af at arbejdet med børns sproglige udvikling også er blevet understøttet af indførelsen af sprogvurderingerne i 2007 og det deraf følgende fokus på sprogstimulering i dagtilbuddene. En udvikling i børnenes kompetencer kan således ikke udelukkende tilskrives arbejdet med de pædagogiske læreplaner, men viser at en stor, samlet indsats har båret frugt.

De pædagogiske konsulents og børnehaveledernes vurderinger er forskellige når det gælder børnenes kompetencer inden for de fem andre læreplanstemaer og deres vurdering af børnenes skoleparathed.

Efter de pædagogiske konsulents vurdering opnår børnene bedre kompetencer end tidligere, også inden for de andre læreplanstemaer. En mindre gruppe konsulenter vurderer dog at de pædagogiske læreplaner ikke har haft nævneværdig betydning for børnenes kompetencer, ligesom en gruppe af konsulenter mener at det er vanskeligt at vurdere de pædagogiske læreplaners betydning.

I interviewene i casekommunerne peger konsulenter og pædagoger på det faglige løft som arbejdet med de pædagogiske læreplaner har givet pædagogerne i daginstitutionerne, som årsag til at de mener at de pædagogiske læreplaner har haft en positiv betydning for børnenes læring og udvikling.

Børnehaveklasselederne i undersøgelsen har en mindre positiv vurdering af udviklingen i børnenes kompetencer end de pædagogiske konsulenter. Halvdelen af de deltagende børnehaveklasseledere mener overordnet at der er færre børn der er skoleparate når de starter i dag, end der var for fem-otte år siden. Børnehaveklasselederne mener dog at de skolestartende børn i dag kommer med bedre sproglige kompetencer og individuelle personlige kompetencer og lidt flere erfaringer med at bruge kulturelle tilbud end tidligere. Til gengæld er deres sociale kompetencer efter deres vurdering ikke blevet bedre, ligesom børnehaveklasselederne ikke kan spore forbedringer på det motoriske område eller når det gælder de kreative udfoldelser som børnene selv står for, selvom også disse kompetencer er i fokus i de seks læreplanstemaer.

Til trods for forskellene i børnehaveklasseledernes og de pædagogiske konsulents vurdering af om de skolestartende børns kompetencer er blevet bedre eller ikke, er der et markant sammenfald i deres vurdering af læreplanstemaerne i forhold til hinanden. Begge grupper mener at børnenes sproglige kompetencer er blevet bedre når børnene forlader børnehaven, mens der er sket mindst med deres kompetencer inden for områderne natur og naturfænomener, kultur og kulturelle udtryksformer og krop og bevægelse. De sociale og personlige kompetencer placerer sig herimellem.

Forskelle på kommunernes tilgange

Evalueringen viser at der er variationer i de kommunale forvaltningers tilgange til arbejdet med pædagogiske læreplaner. Caseundersøgelsen viser at dette har betydning for den pædagogiske praksis. Forløbene i casestudiets bykommuner hhv. de (tidligere) små landkommuner adskiller sig fra hinanden på den måde at de større kommuner i casestudiet generelt har ydet mere støtte og vejledning og samtidig har sat tydeligere rammer for institutionerne. Selvom man ikke kan sige at det nogle steder er "lykkedes" og andre steder er "mislykkedes" – det handler snarere om grader herimellem – viser evalueringen at dér hvor der ikke har været nogen støtte eller rammer fra forvaltningens side, får arbejdet med pædagogiske læreplaner mindre gennemslagskraft for den pædagogiske praksis end der hvor forvaltningen guider institutionerne gennem processen. Man kan konstatere at meget udfoldede skriftlige vejledninger eller skabeloner fra de kommunale forvaltninger ikke nødvendigvis afspejles direkte i indholdet eller opbygningen af de enkelte pædagogiske læreplaner.

2 Indledning

Siden 2004 har dagtilbuddene været forpligtede til at udarbejde en pædagogisk læreplan og evaluere det pædagogiske arbejde som læreplanen lægger op til. I lovgivningen og vejledningerne hertil ligger en forventning om at læreplanerne vil kunne understøtte dagtilbudslovens mål om at give børnene omsorg og støtte i at tilegne sig og udvikle blandt andet sociale og almene kompetencer og sikre udviklingen af de vigtigste kompetencer hos børn med særlige behov.

En tidligere evaluering har peget på at ledere og pædagoger vurderer at de pædagogiske læreplaner har været en løftestang for den faglige bevidsthed i dagtilbuddene og for områdets status¹. Men der er ikke aktuelle undersøgelser der viser hvordan arbejdet med pædagogiske læreplaner indvirker på det pædagogiske arbejde med børn, eller hvilken betydning arbejdet med pædagogiske læreplaner har for børns læring og udvikling.

2.1 Formålet med evalueringen

Formålet med evalueringen er at vurdere hvilken betydning arbejdet med de pædagogiske læreplaner har for det pædagogiske arbejde og for børnenes kompetencer ved skolestart.

”Det pædagogiske arbejde” er en bred og upræcis størrelse, og for at have nogle konkrete pejlemærker for undersøgelsen af læreplanernes betydning tager evalueringen sit afsæt i de fem overordnede intentioner med indførelsen af pædagogiske læreplaner i dagtilbud som er beskrevet i bemærkningerne til loven². Evalueringen ser derfor på *om* og *hvordan* de pædagogiske læreplaner danner grundlag for en pædagogisk praksis der afspejler lovgivningens intentioner om at:

- bidrage til at styrke børnenes læring og udvikling generelt
- bidrage til at der sættes fokus på børn med særlige behov

¹ AKF, Danmarks Evalueringsinstitut, NIRAS Konsulenterne og UdviklingsForum: Evaluering af loven om pædagogiske læreplaner, Ministeriet for Familie- og Forbrugeranliggender, *slutevaluering marts 2008*.

² Forslag til lov om ændring af lov om social service (pædagogiske læreplaner i dagtilbud til børn), 2003/1 LSF 124.

- bidrage til en mere systematisk tilgang til det pædagogiske arbejde
- bidrage til en større synlighed og deraf følgende involvering og dialog med forældre, forvaltning og politikere.

Dernæst vurderer evalueringen om de eventuelle ændringer i det pædagogiske arbejde har bidraget til at børnenes kompetencer ved skolestart er blevet styrket.

Evalueringens grundlæggende spørgsmål for hver af de fem intentioner er derfor:

Læring og udvikling

- Giver arbejdet med de pædagogiske læreplaner et øget fokus hos pædagogerne på børnenes læring?

Børn med særlige behov

- I hvilket omfang bidrager arbejdet med læreplanerne til at der i den daglige pædagogiske praksis sættes fokus på børn med særlige behov?
- Giver arbejdet med de pædagogiske læreplaner anledning til nye eller anderledes indsatser og aktiviteter for børn med særlige behov?

Systematik

- Bidrager arbejdet med de pædagogiske læreplaner til en mere systematisk tilgang til det pædagogiske arbejde?

Synlighed og involvering

- Bidrager de pædagogiske læreplaner til en øget involvering af og dialog med forældre, forvaltning og politikere om det pædagogiske arbejde?

Kompetencer ved skolestart

- Har arbejdet med pædagogiske læreplaner styrket børnenes læring og udvikling?
- Er børnenes kompetencer ved skolestart blevet styrket?

De lovgivningsmæssige intentioner med pædagogiske læreplaner er beskrevet nærmere i afsnit 3.2.

2.2 Undersøgellesdesign

Undersøgelsen tager udgangspunkt i loven og de dokumenter der begrundet og udfolder intentionerne i den:

- Lov om pædagogiske læreplaner (ikrafttrædelse august 2004)

- Bekendtgørelse om temaer og mål i pædagogiske læreplaner (ikrafttrædelse august 2004)
- Dagtilbudsloven (ikrafttrædelse august 2007) med bemærkninger: L 170 forslag til lov om dag-, fritids- og klubtilbud m.v. til børn og unge (dagtilbudsloven).
- Vejledning om dagtilbud, fritidshjem og klubtilbud, Velfærdsministeriet 2008, s. 214-219.
- Folderen *I gang med pædagogiske læreplaner* som blev udgivet af Ministeriet for Familie- og Forbrugeranliggender i 2007. Vejledningen forklarer både de lovpligtige dele af læreplanen og opstiller en række punkter som ministeriet mener med fordel kan indgå i den for at understøtte og forankre de obligatoriske dele af læreplanen. Den beskriver hvordan lov og vejledning skal fortolkes, og giver eksempler på hvordan man konkret kan formulere teksten.

Analysen bygger på tre datakilder:

- Spørgeskemaundersøgelse blandt pædagogiske konsulenter i alle landets kommuner
- Spørgeskemaundersøgelse blandt børnehaveklasseledere i alle landets kommuner
- Casestudier i fire kommuner, bestående af interview med dagtilbudschefen, pædagogiske konsulenter samt en leder og en pædagog fra tre-fire institutioner i hver kommune, herunder analyse af de samme institutioners læreplaner samt andet skriftligt materiale fra forvaltningen.

I det følgende gør vi kortfattet rede for de tre dele. En mere udførlig redegørelse for metode og dataindsamling findes i appendiks A.

2.2.1 Spørgeskemaundersøgelse blandt pædagogiske konsulenter

Spørgeskemaundersøgelsen er sendt ud til en pædagogisk konsulent i hver af de 98 kommuner. Vi havde på forhånd fået e-mail-adresse på den konsulent som man i hver kommune mente var mest relevant som svarperson. Svarprocenten er 89. I alt har 93 ud af 106 pædagogiske konsulenter besvaret spørgeskemaet. Når 106 konsulenter er spurgt, altså flere end de 98 kommuner i landet, er det fordi skemaet er sendt til hver af Københavns Kommunes otte distrikter. Undersøgelsen er gennemført i september-oktober 2011.

2.2.2 Spørgeskemaundersøgelse blandt børnehaveklasseledere

Spørgeskemaundersøgelsen blev gennemført af Danmarks Statistik i september-oktober 2011. Spørgeskemaet blev sendt ud til alle børnehaveklasseledere med mindst otte års erfaring, i alt 1.510 personer. Med otte års erfaring vil de adspurgte børnehaveklasseledere have erfaring med børn der har gået i børnehave både før og efter indførelsen af de pædagogiske læreplaner i 2004. Skemaet er sendt til både kommunalt og privatansatte børnehaveklasseledere. Der indkom i alt 915 gyldige besvarelser, hvilket svarer til en svarprocent på 64.

2.2.3 Casestudier i fire kommuner

Der indgår fire kommuner i caseundersøgelsen. Kommune 1 som er en storbykommune, kommune 2 og kommune 3 der begge ligger i Københavnsområdet, og kommune 4 som er en min-

dre landkommune. Udvælgelsen af de fire kommuner er beskrevet i metodekapitlet (appendiks A). I de fire casekommuner er der gennemført interview med dagtilbudschefen, en-to pædagogiske konsulenter (i kommune 4 var der dog ingen konsulenter ansat på interviewtidspunktet) samt lederen og en pædagog fra tre institutioner i kommune 2 og fire institutioner i de øvrige. Fra de samme institutioner har vi indsamlet 15 læreplaner. De 15 institutioner og deres læreplaner udgør ikke et repræsentativt udsnit af samtlige institutioner og læreplaner i landet, og kommunerne har selv valgt dem ud til evalueringen. Formålet med at se nærmere på disse læreplaner og tale med de pædagoger der har lavet dem, er heller ikke at vise hvordan man generelt arbejder med læreplaner, men at få et indtryk af hvordan det kan fungere i praksis, og hvor muligheder og udfordringer i arbejdet kan ligge.

Desuden er der set på de fire kommuners dokumenter med retningslinjer for arbejdet med pædagogiske læreplaner. Da lovgivningen opstiller meget vide rammer for hvordan en pædagogisk læreplan kan se ud, kan kommunerne spille en stor rolle som mellemlid, i og med at de kan have deres egne rammer og vejledninger inden for de landsdækkende retningslinjer.

2.2.4 Metodiske udfordringer

Evalueringens formål om at afdække virkningerne af arbejdet med pædagogiske læreplaner giver forskellige metodiske udfordringer. Den største udfordring består i at det i praksis ikke er muligt at isolere betydningen af arbejdet med læreplanerne fra betydningen af andre (pædagogiske) aktiviteter. Det er således ikke muligt at fastslå om eventuelle ændringer i praksis kan henføres lige nøjagtigt til læreplansarbejdet, eller om der (også) er andre årsager.

Denne evaluering afdækker i første omgang den betydning som pædagoger, ledere og konsulenter tilskriver arbejdet med pædagogiske læreplaner, og som aktører med medansvar for implementeringen af læreplanerne vil deres synspunkter være subjektive i en eller anden grad. Derfor ser vi også på i hvilken grad børnehaveklasselederne kan spore ændringer i de kompetencer børn i dag har ved skolestart, sammenlignet med tiden før de pædagogiske læreplaner blev indført. De har et godt udgangspunkt for at vurdere det eftersom de får en ny årgang børn lige fra dagtilbuddene hvert år, men om de ændringer de kan se – eller ikke kan se – er resultater af læreplansarbejdet og/eller en række andre indsatser og faktorer i børnenes liv, kan vi naturligvis kun gisne om. Antagelsen er dog at hvis de pædagogiske læreplaner har haft en markant effekt på børnenes kompetencer, bør børnehaveklasselederne kunne se det.

Evalueringen beskæftiger sig heller ikke med arbejdet med de pædagogiske læreplaner i dagplejen eller med den evaluering af de pædagogiske læreplaner som institutionerne skal udarbejde og sende til kommunalbestyrelsen. Den del af processen så vi på i rapporten *Evalueringer af pædagogiske læreplaner i kommunalt perspektiv* (EVA 2009).

2.3 Evalueringens organisering

Tre eksperter har deltaget i evalueringen:

- Professor Peter Munk Christiansen, Institut for Statskundskab, Aarhus Universitet.
- Lektor Jesper Olesen, Institut for Uddannelse og Pædagogik (DPU), Aarhus Universitet, som har fulgt de pædagogiske læreplaner tæt som bidragsyder til nogle af vejledningsmaterialerne og til forskellige evalueringer og artikler om læreplanerne.
- Lektor i pædagogik Unni Lind, Professionshøjskolen UCC (indtil 1. januar 2012), som er forfatter til bøgerne *At sætte en pædagogisk dagsorden – arbejdet med pædagogiske læreplaner* (2004) og *Dokumentation og evaluering i daginstitutioner* (2006) og har undervist i disse temaer på pædagoguddannelsen.

Eksperterne har – ud fra en gennemlæsning af udkast til rapporten – været med til at fortolke og perspektivere det indsamlede datamateriale og har dermed bidraget til rapportens konklusioner. Rapportens ordlyd er dog EVA's ansvar alene.

Evalueringen er gennemført af specialkonsulent Helene Brochmann.

2.4 Læsevejledning

Rapportens kapitel 3 gør rede for den lovgivning og de ministerielle vejledninger der ligger til grund for arbejdet med pædagogiske læreplaner.

I kapitel 4 beskrives de fire casekommuner og de organisatoriske rammer de hver især har etableret for institutionernes arbejde med læreplanerne.

Kapitlerne 5-8 gennemgår fire hovedtemaer i de intentioner der ligger bag indførelsen af pædagogiske læreplaner, og ser på om og hvordan disse er indfriet, såvel generelt på landsplan som specifikt i de fire casekommuner.

I kapitel 9 gøres der rede for hvad evalueringen har fundet af resultater af læreplansarbejdet, altså om børnene har opnået bedre læring og flere kompetencer, og om børnehaveklasselederne kan se at deres kompetencer ved skolestart er blevet bedre.

Konklusionerne fra hvert kapitel er samlet i det indledende resume.

Endelig rummer kapitel 10 en række perspektiverende overvejelser som evalueringen kan give anledning til.

Der er redegjort for evalueringens metode i appendiks A.

3 Lovgivning og intentioner

Dette kapitel indeholder en kortfattet gennemgang af de lovgivningsmæssige rammer for de pædagogiske læreplaner. Vi ser også på hvad der mere præcist ligger i de fem intentioner med læreplanerne som afsæt for analyserne i de næste kapitler hvor vi ser på *om* og *hvordan* de pædagogiske læreplaner lever op til disse intentioner.

3.1 Lovgivningen om pædagogiske læreplaner

Siden 2004 har alle dagtilbud skullet udarbejde en pædagogisk læreplan for børn i aldersgruppen 0-2 år og fra 3 år til barnet skal starte i skole, jf. lov om social service og senere dagtilbudsloven.³

I den tilhørende bekendtgørelse er det fastlagt at "det pædagogiske personale skal støtte, lede og udfordre børns læring, som børnene er medskabere af. Læringen sker både gennem spontane oplevelser og leg, samt ved at den voksne skaber eller understøtter situationer, der giver børnene mulighed for fornyelse, fordybelse, forandring og erfaring" (bekendtgørelse om temaer og mål i pædagogiske læreplaner (§ 1).

De pædagogiske læreplaner skal behandle følgende seks temaer:

- 1 Barnets alsidige personlige udvikling (personlige kompetencer)
- 2 Sociale kompetencer
- 3 Sprog
- 4 Krop og bevægelse
- 5 Naturen og naturfænomener
- 6 Kulturelle udtryksformer og værdier.

Den pædagogiske læreplan skal ikke nødvendigvis struktureres efter temaerne, og man kan lokalt vælge at supplere med andre temaer (bekendtgørelsen, § 2).

³ Dagtilbudsloven trådte i kraft i 2007, og det er her formuleret som børn i aldersgruppen fra 0 til 2 år og fra 3 år til skolestart.

Endelig skal den pædagogiske læreplan "indeholde mål og eventuelle delmål for, hvilke kompetencer og erfaringer den pædagogiske læreproces skal give børn mulighed for at tilegne sig. Det skal endvidere fremgå, hvilke overvejelser om læringsmål, metoder og aktiviteter, der er i forhold til børn med særlige behov" (bekendtgørelsen, § 3).

I forbindelse med udarbejdelsen af den nye dagtilbudslov der trådte i kraft i 2007, blev bestemmelserne om læreplaner klargjort og ændret i mindre grad. Ændringen i 2007 bestod i at det blev klargjort at målene inden for de seks temaer i læreplanerne skulle være læringsmål. Derudover blev forældrebestyrelsens rolle nedtonet, i og med at forældrebestyrelsen ikke længere skal *godkende* den pædagogiske læreplan, men *inddrages* i udarbejdelsen, evalueringen og opfølgningen på den. Det blev således også bestemt at det er dagtilbuddets leder, og ikke forældrebestyrelsen, der har ansvaret for at den pædagogiske læreplan evalueres årligt. Dette er i 2010 blevet reduceret til hvert andet år. Endelig blev det bestemt at kommunalbestyrelsen skal drøfte dagtilbuddenes evalueringer af de pædagogiske læreplaner.

3.2 Intentionerne med loven om pædagogiske læreplaner

Som beskrevet i afsnit 2.1 kan man ud af bemærkningerne til det første lovforslag om pædagogiske læreplaner læse fem intentioner med indførelsen af pædagogiske læreplaner. De handler om børn med særlige behov, læring for alle børn, systematisk arbejde, større synlighed og overgangen til skole. I dette afsnit udfoldes intentionerne.

Børn med særlige behov

Bemærkningerne til lovforslaget indledes med sætningen: "Alle børn har brug for rum til leg, læring og udvikling." Det konstateres videre: "Desværre er der børn, der ikke har samme muligheder for udfordring og læring som hovedparten af børn i Danmark har." Dernæst beskrives hvordan en belastet familiebaggrund kan rumme forskellige risikofaktorer der samlet betegnes *negativ social arv*, samt at undersøgelser har vist at "god dagpasning med fokus på at styrke og støtte børns intellektuelle, emotionelle og sociale kompetencer i dagtilbud [er] væsentlig og især i forhold til børn, der ikke stimuleres og får opbakning hjemmefra. Det er regeringens holdning, at pædagogiske læreplaner er et af midlerne til at nå dette mål."

Læring

De pædagogiske læreplaner er ikke kun rettet mod udsatte børn. Tanken er at de pædagogiske læreplaner skal være med til at understøtte læringen for alle børn og bidrage til at gøre overgangen til skolen mere harmonisk.

På basis af tidligere evalueringer af den formålsbestemmelse for dagtilbud der var en del af den nye servicelov fra 1998, konkluderes det at der allerede er udført mange forskellige tiltag for at

kvalificere dagtilbuddenes arbejde med læring, men at der hidtil ikke har været nogen sikring af at alle dagtilbud arbejder med læring på en "systematisk, synlig og kvalificeret måde". Ved at gøre det obligatorisk at udarbejde læreplaner med mål og metoder i alle dagtilbud er det tanken at børnene "lærer grundlæggende kompetencer såsom evnen til at udtrykke sig og sociale kompetencer". Loven skal altså "sikre, at alle kommuner og dagtilbud arbejder mere systematisk og bevidst med kvaliteten i dagtilbud, herunder især læring".

Bemærkningerne beskriver indholdet i de seks læreplanstemaer – sprog, sociale kompetencer, personlige kompetencer, naturen og naturfænomener, kulturelle udtryksformer og værdier samt krop og bevægelse.

Herefter følger en redegørelse for lovens læringsbegreb. Det fremgår at læring ikke kun er det der foregår i skolen, men at "barnet er medskabere af sin læring, som det pædagogiske personale støtter, guider og udfordrer, hvad enten der er tale om planlagte aktiviteter eller spontant opståede situationer. Læringen sker således gennem spontane oplevelser og leg, samt ved at den voksne skaber situationer, der giver barnet mulighed for fornyelse, fordybelse, forandring og stimulering. Legen anses som fundamental og et middel til udvikling af børns sprog, kreativitet og sociale færdigheder. [...] Læringen tager dermed ikke kun udgangspunkt i planlagte aktiviteter, men i lige så høj grad i de naturlige og pludselig opståede situationer, der forekommer i løbet af dagen i et dagtilbud. Relationen mellem den voksne og barnet anses som central i læringen."

Bemærkningerne lægger vægt på at formålet med de pædagogiske læreplaner ikke er at indføre skole ad bagvejen, ligesom dagtilbud heller ikke fremover alene skal handle om at gøre børn skoleparate. Men de skal sikre at der bliver sat fokus på "det hele barn, alle dets potentialer og kompetencer, og ruste det enkelte barn til at begå sig videre i livet, herunder i skolen".

Systematik

Den systematik som nævnes ovenfor, bliver i bemærkningerne defineret som at der skal arbejdes ud fra fastlagte mål og temaer, og at dagtilbuddene skal beskrive hvordan deres læreplan evalueres. Vejledningen (2008) siger at ledelsen i dagtilbuddet pålægges et ansvar for at dokumentere om de valgte pædagogiske metoder og aktiviteter indfrier de opstillede mål, og for at angive hvordan dagtilbuddet vil følge op på resultaterne af evalueringen. Der lægges altså op til en systematisk arbejdsform baseret på planlægning, aktivitet, dokumentation og evaluering – og derefter ny planlægning baseret på erfaringerne fra evalueringen.

Synlighed og involvering

Det er også en intention med indførelsen af pædagogiske læreplaner at øge synligheden af det pædagogiske arbejde i dagtilbuddene. Læreplanen er tænkt både som et redskab for dagtilbudets personale, idet den fx angiver mål, aktiviteter, succeskriterier for pædagogisk praksis og te-

mær for læring, og som en måde at synliggøre dagtilbuddet på. Den skal gøre det mere tydeligt for forældre, politikere, forvaltning og andre interesserede hvilket pædagogisk arbejde der foregår, og hvad målene er. Der er desuden bestemmelser om at kommunalbestyrelsen og forældrebestyrelsen skal inddrages i arbejdet gennem godkendelses- og evalueringsprocedurer for at sikre implementeringen og "forpligte alle ansvarlige niveauer fra Folketinget, kommunalbestyrelse, forældrebestyrelse og til dagtilbuddet på børns læring".

Overgang til skolen

Endelig beskrives i bemærkningerne til lovforslaget at de pædagogiske læreplaner skal sikre en bedre sammenhæng til børnehaveklassen og skolen. Tanken er at det øgede fokus på læring i dagtilbuddet vil bidrage til at barnet får et godt skoleforløb fordi lysten til at lære og fundamentale kompetencer er blevet understøttet i dagtilbuddet. Desuden skal dagtilbud og skole samarbejde om overgangen mellem de to tilbud.

4 Håndtering af pædagogiske læreplaner i fire kommuner

Kommunernes måde at tilrettelægge og støtte institutionernes arbejde med de pædagogiske læreplaner på har haft betydning for hvordan de skriftlige pædagogiske læreplaner er kommet til at se ud i de enkelte institutioner, og hvordan pædagogerne bruger dem. Det er der eksempler på i de casestudier i fire kommuner der udgør en del af evalueringens datagrundlag. Analysen af betydningen af læreplanerne inden for hvert af de fire temaer – læring for alle børn, børn med særlige behov, systematik og synlighed – viser at forskellene i den måde læreplanerne er grebet an på i disse fire kommuner, på nogle områder også ser ud til at bevirke en forskel i den betydning for praksis som læreplanerne har fået. I dette kapitel ser vi derfor på hvordan læreplansarbejdet blev håndteret fra starten i de fire kommuner.

4.1.1 De fire casekommuner

Kommune 1 er en storbykommune med områdeledelse. Her har forvaltningen lagt op til en bestemt struktur for læreplanerne hvor institutionerne arbejder med en vejledning til hvordan læreplanen skal se ud, og med et skema til dokumentation og evaluering. Tidligt i forløbet ansatte kommunen en konsulent hvis eneste opgave var at hjælpe institutionerne med læreplansarbejdet.

Kommune 2 er en forstadskommune uden for København med 48.000 indbyggere. Her har man arbejdet med læreplaner også før det blev et lovkrav, og kommunen har udarbejdet en vejledning som læreplanerne skal udformes efter. Her lægger man meget vægt på at kommunens børn og ungepolitik og de værdier der ligger heri, skal afspejles i læreplanen. Alle institutioner arbejder med det samme system til dokumentation og evaluering.

Kommune 3 er også en forstadskommune uden for København af samme størrelse. Også her har kommunen udarbejdet en vejledning, men konsulenterne synes det er vigtigt at der er stor metodefrihed for at sikre ejerskab. Dokumentation og evaluering er ikke så indarbejdet endnu, men både dagtilbudschef og konsulenter vurderer at refleksionerne finder sted i en form der giver mening i dagligdagen, hvilket typisk vil sige mundtligt. I interviewene med både konsulenter og

pædagoger nævnes at knappe ressourcer har betydet at der har været perioder hvor der dårligt har været overskud til den skriftlige dimension af læreplansarbejdet.

Kommune 4 er en landkommune med 37.000 indbyggere. Ved læreplanernes indførelse bestod den af flere småkommuner. Pædagogerne i evalueringen kommer fra tre af disse. Fælles for alle tre små kommuner har været at der ikke har været tiltag fra forvaltningens side til at støtte eller vejlede institutionerne i forbindelse med læreplanerne. Materiale fra ministeriet er blevet formidlet videre, og nogle pædagoger har været på kursus, men ellers har opgaven været overladt til institutionerne selv. De pædagogiske læreplaner bliver ikke behandlet i forvaltningen.

4.2 Indførelsen af pædagogiske læreplaner

Kommunernes forvaltninger har spillet og spiller en væsentlig rolle for arbejdet med de pædagogiske læreplaner. Dels ved at forvaltningerne fastlægger kommunale retningslinjer for i hvor høj grad læreplanerne skal udarbejdes i skabeloner, have særlige fokuspunkter osv. Dels ved at forvaltningerne på forskellig vis motiverer til, hjælper med og kontrollerer at opgaven bliver løst i de enkelte institutioner. I dette afsnit ser vi på hvordan casekommunerne har grebet deres del af arbejdet an, og på betydningen af måden de har gjort det på.

4.2.1 De tre store kommuner: rammer, kurser og vejledning

Fælles for de store kommuner i evalueringen er at processen er startet med et udrednings- og planlægningsarbejde i forvaltningen, eventuelt med inddragelse af ledere, der resulterede i konkrete vejledninger eller rammer for læreplansarbejdet i deres kommune. I alle tre kommuner var der netop tale om rammer – en form der både skulle styre og vejlede institutionerne, men med frihed for hver institution til at fylde indhold i, i form af konkrete mål, metoder og aktiviteter. I alle tre kommuner blev der holdt store fællesmøder på forskellig vis. Disse fællesmøder skulle både præsentere kommunens planer og retningslinjer, ”afmystificere” projektet og inspirere til det forestående arbejde. Flere steder var der også teoretiske input fra forskere. Herefter fulgte forskellige kurser og temadage, også for de menige pædagoger, sparring for lederne osv. Pædagogerne har derefter udarbejdet deres læreplaner i hver deres institution, i forskellige samarbejds-konstellationer, men alle har inddraget hele personalegruppen i arbejdet.

I kommune 1 blev der ansat en konsulent med den ene opgave at hjælpe hver enkelt institution med læreplansarbejdet. Hun fungerede som sådan i fem-seks år. Kommunen valgte altså at håndtere den modstand og usikkerhed der var, ved at ansætte en konsulent udelukkende til at bistå arbejdet med læreplanerne. Konsulenterne vurderer at det har betydet meget for institutionernes mulighed for at omsætte læreplanerne til praksis at nogen, som de udtrykker det, har ”skåret fuldstændigt ud i pap hvordan dette bliver et håndterbart redskab”. Læreplanskonsulenten gav intensiv opbakning til de institutioner der havde problemer, og gav dem både mundtlige

og skriftlige tilbagemeldinger. De interviewede pædagoger vurderer at denne konsulent har haft stor positiv betydning ved at hjælpe dem igennem processen.

4.2.2 De tre små kommuner: ingen retningslinjer, stor frihed

I de tre små kommuner der i 2007 blev slået sammen til en, kom der ingen vejledning eller retningslinjer fra forvaltningerne. I to af de tre holdt forvaltningen et introduktionsmøde for pædagoger og ledere, og derudover viderefremmede den det materiale der kom fra ministeriet. I den ene af kommunerne kom pædagogerne på kursus, men, ifølge dem selv, først langt henne i processen.

De interviewede pædagoger oplever dette som at de fik stor frihed, og at de fik udvist stor tillid fra forvaltningens side. De forklarer selv at det gav stort ejerskab, men nogle pædagoger så også arbejdet som en stor udfordring fordi der ingen retningslinjer var:

Vi er vant til at arbejde selvstændigt. Lige præcis det at vi ikke havde en skabelon, gjorde at vi skulle famle i blinde, men også at vi skulle tale meget sammen. Alt fridder blev sat til side på det tidspunkt. På trods af konfliktstof fandt vi noget fælles fagligt som vi skulle definere: at definere sit fag og sig selv. Det jeg oplever, er at ejerskabet kom ret hurtigt i processen – og så kunne vi længere frem se denne her stolthed hos personalet rundt omkring. Det er da fordi vi selv har været nede og grave det hele frem. Hvis der havde været nogen med en model eller ramme, havde man endnu mere følt at der kom nogen ovenfra og ville bestemme hvordan vi nu skulle arbejde herved i vores lille institution. (Interview med pædagoger og ledere i kommune 4).

En leder siger: Det var rart at vi kunne skabe vores egen model, men måske vi skulle være klædt lidt bedre på fra start for at kunne løfte denne her opgave.

4.3 Udvikling i pædagogernes holdning til læreplanerne

I starten var der en del modstand mod de pædagogiske læreplaner blandt pædagoger og ledere i tre af casekommunerne, mens der i en af kommunerne kun var tale om en vis skepsis blandt pædagogerne. Det fremgår af interviewene, både med chefer, konsulenter og pædagoger. Især var der usikkerhed over for udfordringen med at skulle løse den konkrete, nye arbejdsopgave, ikke mindst den skriftlige dimension. Der hvor modstanden har været størst, har det utvivlsomt haft en vis betydning for den hastighed hvormed arbejdet med de pædagogiske læreplaner er kommet i gang, men i dag kan vi konstatere at samtlige interviewede i evalueringen er helt indforståede med læreplanerne og intentionerne bag.

Dog kan man se nogle forskelle i opfattelsen af hvor omfattende læreplanerne skal være som pædagogisk redskab. Således er der nogle pædagoger der overvejende ser læreplanen som en vej til *beskrivelse af praksis* med henblik på at dokumentere den for omverdenen (forældre, forvaltning osv.), mens andre ser den som *et redskab til udvikling af praksis* (gennem refleksion der bygger på dokumentation og evaluering). Den første holdning blev i sin tid lanceret både på efteruddannelseskurser for pædagogerne og af nogle konsulenter, formentlig for at imødegå modstand, usikkerhed og skepsis hos pædagogerne ved at nedtone læreplanernes omfang og forandrende sigte⁴. Den er ikke udbredt længere, men fremgår af enkelte af interviewene.

4.3.1 Perspektivering: kommunale retningslinjer på landsplan

De fire kommuner i evalueringen repræsenterer ikke alle modeller der er taget i anvendelse i kommunerne. Spørgeskemaundersøgelsen blandt konsulenterne viser at:

- 9 kommuner har udarbejdet en fast *fælles læreplan* som alle institutioner *skal* bruge
- 29 kommuner har en fast *skabelon* som alle institutioner *skal* bruge
- 14 kommuner har en *skabelon* som institutionerne *kan* bruge
- 26 kommuner har en *vejledning med forskellige krav* til læreplanerne (som i de tre store kommuner i casestudiet)
- 15 kommuner har en *vejledning* til udformning af læreplanerne, men *uden krav* til deres udformning
- 14 kommuner har *ikke* udarbejdet nogen skabelon eller vejledning (som i kommune 4 i casestudiet).

Konsulenterne er desuden blevet spurgt om hvorvidt deres kommune stiller tydelige krav til de pædagogiske læreplaner, og det mener 43 % af konsulenterne "i høj grad". I 30 % af kommunerne siger konsulenterne at det sker "i nogen grad". 27 % af dem mener at deres kommune kun "i ringe grad" eller "slet ikke" gør det. I de kommuner der gør det "i høj grad", mener godt halvdelen af konsulenterne at det har en "meget positiv betydning" for virkningen af de pædagogiske læreplaner.

4.4 Opsamling – håndtering af læreplanerne

I de tre store kommuner i undersøgelsen har forvaltningerne ydet støtte til institutionerne og understøttet dem med vejledninger til at skrive læreplanerne efter. I det der engang var flere små landkommuner, var der hverken retningslinjer eller hjælp fra forvaltningerne til institutionerne.

Det fremgår at pædagogerne i alle fire kommuner har været godt tilfredse med forløbet – både dem der fik retningslinjer og vejledning, og dem der ikke gjorde. De første føler sig godt hjulpet

⁴ Jesper Olesen: *At finde mening med pædagogiske læreplaner*, i Olesen (red.) 2007: Når loven møder børns institutioner, s. 27-48.

og støttet, de andre oplever at de har fået frihed og tillid. De første ville nødig have været overladt til sig selv, de andre er glade for ikke at være blevet spærret inde i en ramme.

På landsplan mener de pædagogiske konsulenter at der i 27 % af kommunerne ikke bliver stillet "tydelige krav" til læreplanerne, men i de 43 % af kommunerne hvor der gør det, mener halvdele af konsulenterne at det har "meget positiv betydning".

Den modstand mod de pædagogiske læreplaner der oprindeligt var udbredt, er i dag svær at få øje på. Men evalueringen vil vise at der fortsat er forskelle på om pædagogerne ser læreplanerne som en beskrivelse af praksis eller som et udviklingsredskab.

5 Læring for alle børn

Læreplanerne skal skabe fokus på *læring for alle børn*. Det fremgår af bemærkningerne til loven. Ordet *læring* har ikke tidligere været brugt i den danske børnehavetradition før loven om de pædagogiske læreplaner kom i 2004. I serviceloven fra 1998 blev der for første gang opstillet en egentlig formålsparagraf for dagtilbuddene, og her blev det slået fast at dagtilbuddene skal "give mulighed for" og "medvirke til" forskellige udviklende aktiviteter og "give barnet rum til at lege og lære" (serviceloven 1998, § 8). Men med loven om pædagogiske læreplaner sættes læring på dagsordenen som et centralt begreb.

At ordene "læring" og "læringsmål" på denne måde fik en central position i dagtilbuddene, skabte meget debat. Især var der kritiske røster der advarede mod en "skolificering" af børnehaven.

Evalueringen viser at konsulenter og pædagoger i høj grad har taget læringsbegrebet til sig og bruger det aktivt og reflekteret i deres praksis. De skriftlige læreplaner afspejler dog ikke dette direkte på den måde som det er tænkt i lovgivningen.

Evalueringen viser også at der er forskelle på i hvor høj grad læreplanerne i de fire kommuner indfrier alle lovgivningens intentioner om at de skal indeholde beskrivelser af læringsmål, metoder, aktiviteter og dokumentations- og evalueringspraksis. At der er disse forskelle, hænger efter al sandsynlighed sammen med at der også er forskel på de krav og den vejledning institutionerne har fået fra deres forvaltninger. I alle fire kommuner har læreplanerne afstedkommet en forandring, men der er markante forskelle kommunerne imellem. Især er det tydeligt at læreplanerne i kommune 4 hvor pædagogerne ikke har fået nogen hjælp fra forvaltningen, er mindre dækkende og systematiske end de øvrige.

Endelig viser evalueringen at selve den skriftlige læreplan og dens udformning ikke entydigt afspejler de refleksioner pædagogerne gør sig, eller de pædagogiske aktiviteter de arbejder med. Således lever læreplanerne generelt i mindre grad op til lovens krav, hvorimod det pædagogerne mundtligt gør rede for, langt hen ad vejen er i tråd med intentionerne med loven.

5.1 Lovgivningsmæssige krav

Det fremgår af dagtilbudslovens § 8 at den pædagogiske læreplan skal beskrive "dagtilbuddets mål for børnenes læring" i forhold til de seks læreplanstemaer.

Vejledningen (2008) uddyber det på denne måde:

Den pædagogiske læreplan skal indeholde læringsmål, som angiver målene for det, børnegruppen skal have mulighed for at forfølge og gøre sig erfaringer inden for. Det er naturligt, at læringsmålene udtrykker det, som dagtilbuddet ønsker at opnå – på en måde der stemmer overens med dagtilbuddets værdier og pædagogiske principper.

Det fremgår videre af vejledningen at dagtilbuddene ikke nødvendigvis skal have særligt fokus på alle seks temaer i løbet af et år, men kan vælge at "trække nogle temaer ud af læreplanen og primært fokusere det pædagogiske arbejde i dagtilbuddet på de valgte temaer" (s. 215).

I den udfoldede vejledning *I gang med pædagogiske læreplaner* forklares det at læringsmålene skal være formuleret så de "både kan tjene som meningsfuldt grundlag for den pædagogiske indsats og *samtidig* bruges i en evalueringssammenhæng". (Kursivering i original.) De skal også være "formuleret, så det er muligt at konstatere om de indfries" (s. 16).

5.2 Læringsmål i læreplanerne

Ifølge de pædagogiske konsulenter er det langt fra alle læreplaner der lever op til kravene om at opstille evaluerbare læringsmål. 9 % af de konsulenter der har deltaget i spørgeskemaundersøgelsen, vurderer at *samtlig* læreplaner i deres kommune har "en fyldestgørende beskrivelse af læringsmål (egenskaber, færdigheder eller kompetencer) for de seks læreplanstemaer, formuleret så man kan konstatere om de er indfriet". Det svarer til syv kommuner. 30 % mener at *mellem 75 og 99 %* har en sådan beskrivelse, og 38 % mener at det gælder *mellem 50 og 74 %*. 24 % mener at det er *under halvdelen*.

Vi har set nærmere på de 15 analyserede læreplaner for at få et indtryk af hvordan læringsmålene konkret bliver beskrevet i praksis. Vi kan inddele dem i tre grupper:

En gruppe af læreplaner følger en model hvor værdier og mål indledningsvist beskrives i mere generelle termer. Herefter udvælges ét konkret mål for hvert af de seks læreplanstemaer, fx "At børnene i konflikter giver udtryk for egne følelser" eller "At børnene finder glæde i at rime og remse og eksperimentere med sprogets rytmer". I læreplanene er der til hvert mål knyttet et *succeskriterium* eller et *tegn* som gør det mere konkret hvad personalet skal se efter når de skal vurdere om målet er nået. Læreplanerne i kommune 1 falder alle i denne gruppe. De afspejler både

lovgivningen og de retningslinjer som kommunen har opstillet og givet institutionerne vejledning efter.

En anden gruppe af læreplaner beskriver *aktivitetsmål*, det vil sige bud på hvilke aktiviteter der skal gennemføres i institutionen, eller mål for en undersøgelse af om børnene har et godt *læringsmiljø*, fx: "Vi vil undersøge om vi giver børnene de optimale muligheder for at udfolde sig gennem leg." Derefter opstilles relevante tegn på børnenes læring. Tegnene bliver – som følge af at målene er formuleret som de er – brugt som indikatorer på om læringsmiljøet er godt, ikke om bestemte læringsmål for børnene er nået, sådan som loven lægger op til. Denne type læreplaner findes især i kommune 2 og kommune 3. I kommune 3 er dette et bevidst valg fra forvaltningens side fordi man mener at det giver mere mening at evaluere om de voksne har gjort det der var planlagt, end om børnene har lært noget.

Den tredje gruppe af læreplaner har formuleret læringsmål der er kendetegnet ved at være mere abstrakte, og det vil formentlig være vanskeligt entydigt at fastslå om de er nået eller ej. Eksempler er: "selvfølelse", "forskellige materialer fra naturen", "at føle glæde ved ...", "at opleve trivsel", "at ha' fornemmelse for æstetik" osv. Dette kendetegner især læreplanerne i kommune 4. Det kan hænge sammen med at institutionerne ikke har fået nogen vejledning fra kommunen, men selv har måttet løse opgaven ud fra ministeriets skriftlige vejledninger. Nogle af læreplanerne i kommune 3 ser ligesådan ud.

5.3 Den pædagogiske refleksion over læring

I bemærkningerne til lovgivningen om pædagogiske læreplaner arbejdes med et bredt læringsbegreb der både rummer vokseninitierede aktiviteter og den læring der foregår i leg. Det centrale er at den voksne spiller en aktiv rolle som den der støtter, guider og udfordrer, hvad enten der er tale om planlagte aktiviteter eller spontant opståede situationer, og giver barnet mulighed for fornyelse, fordybelse, forandring og stimulering. Læreplanslovgivningen opstiller dermed et lærings syn som skal være med til at forandre den måde der arbejdes på i alle dagtilbud. Det forklares at det allerede er sådan mange steder, men det skal sikres at det foregår alle steder: "Kvalificeret og bevidst læring skal ikke kun finde sted i dagtilbud, hvor der er ildsjæle ansat."

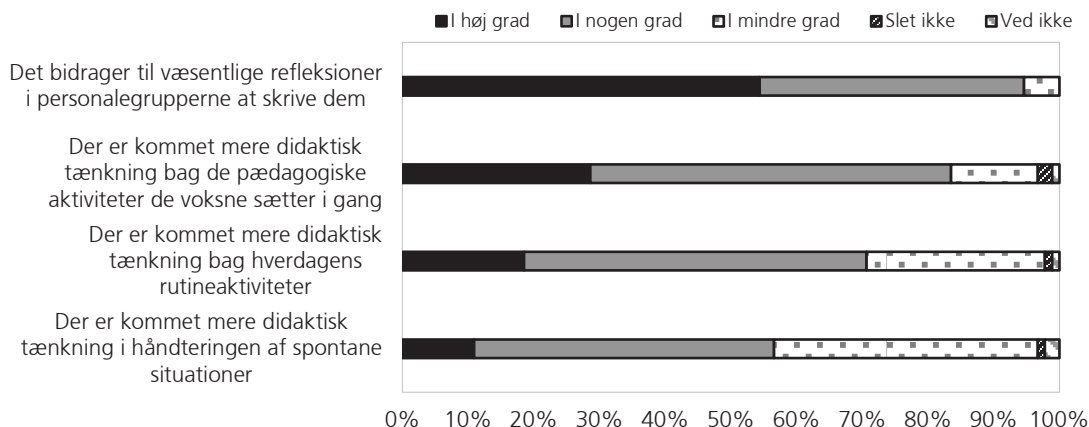
I dette afsnit afdækker vi hvilke refleksioner over læring der er sat i gang blandt det pædagogiske personale gennem arbejdet med pædagogiske læreplaner. I det følgende afsnit vil vi se på hvilken betydning dette har haft for de pædagogiske aktiviteter.

5.3.1 Refleksion og didaktisk tænkning

Både konsulenter og pædagoger vurderer at læreplanerne "i høj grad" har ført til væsentlige refleksioner og også, om end i lidt mindre grad, mere didaktisk tænkning bag de pædagogiske aktiviteter.

Figur 1

De pædagogiske konsulents vurdering af læreplanernes betydning for det pædagogiske arbejde



Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt pædagogiske konsulenter, EVA 2011. N = 92

Processen med at skrive de pædagogiske læreplaner bidrager i "høj" eller "nogen grad" til "væsentlige refleksioner" i personalegrupperne. Det mener 95 % af de adspurgte pædagogiske konsulenter i spørgeskemaundersøgelsen. 84 % af konsulenterne vurderer endvidere at der i "høj" eller "nogen grad" er kommet mere didaktisk tænkning bag de aktiviteter de voksne sætter i gang. 71 % vurderer at der i "høj" eller "nogen grad" er kommet mere didaktisk tænkning bag hverdagens rutineaktiviteter. Færrest pædagogiske konsulenter, 57 %, vurderer at der i "høj" eller "nogen grad" er kommet mere didaktisk tænkning i håndteringen af spontane situationer.

Begrebet "didaktisk tænkning" kan fortolkes forskelligt. Det kan opfattes som "didaktisk tænkning bag aktiviteterne", dvs. at man fx tænker læringsmål ind i dem, men begrebet kan også forstås som knyttet til mere specifikt planlagte læringsaktiviteter. Det interessante er at der overhovedet er så mange der finder ordet relevant i en dagtilbudssammenhæng. Det ville ikke forekomme før indførelsen af læreplanerne. Så tallene indikerer under alle omstændigheder at læreplanerne har sat sig spor her.

I interviewene fremhæves det entydigt at udarbejdelsen af de pædagogiske læreplaner har bidraget til væsentlige refleksioner blandt det pædagogiske personale. I alle deltagende institutioner er skriveprocessen foregået i et forløb hvor hele medarbejdergruppen har deltaget. Flere pædagoger nævner at det har været en omstændelig og tidskrævende proces, men at det har bidraget til et resultat som alle kan føle ejerskab til. Og netop dette ejerskab mener de har haft stor betydning for at læreplanerne har kunnet påvirke den pædagogiske praksis.

Når de interviewede bliver bedt om at uddybe hvad der mere præcist ligger i at der er kommet mere pædagogisk refleksion, peger en dagtilbudschef på at der er sket en bevidstgørelse af personalet som er blevet udfordret på sin faglighed. En konsulent formulerer det på den måde at der er kommet større fokus på det pædagogiske personales ansvar for leg og læring.

En pædagog siger at "hele processen har givet et andet syn på læring", mens en anden hæfter sig ved at læreplanerne har givet pædagogerne en fælles terminologi, hvilket også har opkvalificeret de pædagogiske diskussioner. Et andet eksempel på en indfaldsvinkel til kvalificering af refleksionerne er at nogle har brugt eksperter (fysioterapeut, talepædagog og naturvejleder) til at give input til hvordan der kunne arbejdes med temaerne.

Nogle af de pædagogiske konsulenter nævner at arbejdet med læreplanerne i forlængelse af den øgede refleksion også har ført til bedre faglig erfaringsudveksling både pædagogerne imellem, mellem pædagoger og medhjælpere og mellem kommunens dagtilbud. Nogle pædagoger peger også på at det har været vigtigt for dem at inkludere medhjælperne i læreplansarbejdet – hvilket har været gavnligt både for medhjælpernes følelse af inddragelse i arbejdet og for pædagogerne som dermed har kunnet dele opgaven mellem flere.

5.4 Læringsaktiviteter i praksis

Der er kommet mere fokuserede aktiviteter i dagtilbuddene inden for alle seks læreplanstemaer. Det mener i hvert fald mindst 80 % af de pædagogiske konsulenter der har deltaget i spørgeskemaundersøgelsen. Aktiviteterne synes ikke at være grundlæggende ændret i deres form, men den pædagogiske tænkning bag og målene med dem har forandret sig.

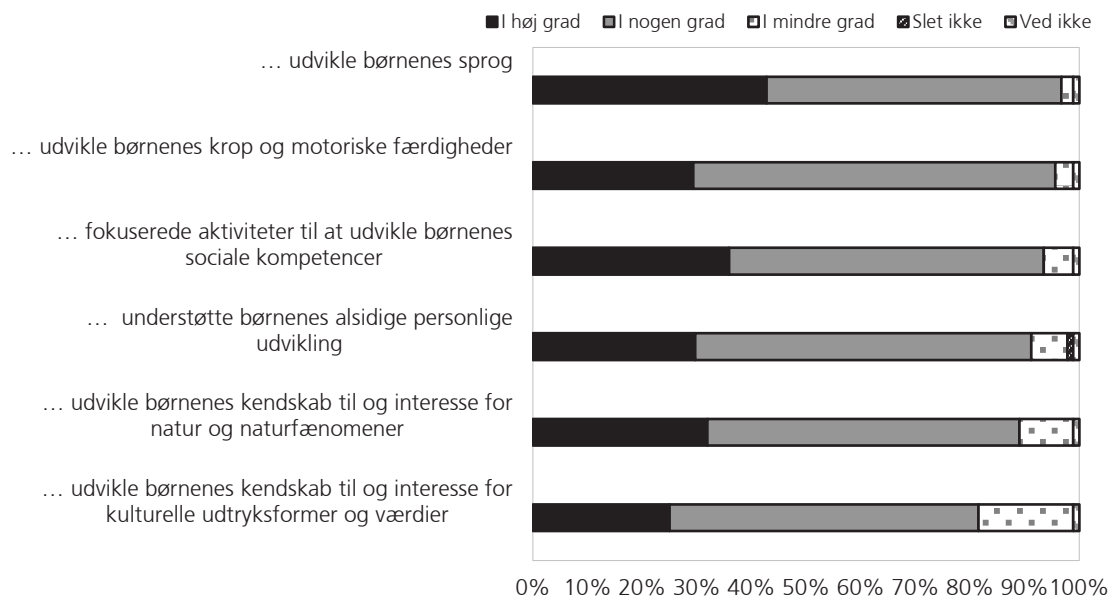
I dette afsnit sætter vi fokus på om pædagogiske konsulenter og pædagoger vurderer at den skærpede pædagogiske refleksion i forbindelse med arbejdet med pædagogiske læreplaner medfører ændringer i de konkrete aktiviteter med børnene.

Vi har i første omgang spurgt direkte om de kan se ændringer i den pædagogiske praksis. Men da dette metodisk set er vanskeligt for respondenterne at afgøre, og da vi ikke har nogen mulighed for at konstatere det i praksis, har vi også fået pædagogerne til at fortælle detaljeret om

konkrete forløb de har gennemført med børnene. Herigennem har de tegnet et billede af hvordan den øgede bevidsthed og refleksion kommer til udtryk i praksis. Fortællingerne indgår i denne analyse.

Spørgsmålene om læringsaktiviteter i praksis til de pædagogiske konsulenter i spørgeskemaundersøgelsen tager afsæt i de seks læreplanstemaer. Derudover er der spurgt om læringsmiljøet generelt. Generelt mener konsulenterne at der er kommet mere fokuserede aktiviteter inden for alle læreplanstemaerne.

Figur 2
De pædagogiske konsulents vurdering af om de pædagogiske læreplaner har betydet at der er kommet mere fokuserede aktiviteter til at ...



Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt pædagogiske konsulenter, EVA 2011. N = 89-92

Når det gælder læreplanstemaerne sprog, krop og motorik, sociale kompetencer, alsidig personlig udvikling og natur og naturfænomener, er det 90 % eller flere af de pædagogiske konsulenter der vurderer at de pædagogiske læreplaner i "høj" eller "nogen grad" har betydet at der er kommet flere fokuserede aktiviteter til at understøtte eller udvikle børnenes læring på disse områder. Godt 80 % mener det gælder for læreplanstemaet kulturelle udtryksformer og værdier.

Generelt kan mellem 25 % og 43 % af konsulenterne "i høj grad" se at der er kommet mere fokuserede aktiviteter, og igen ligger læreplanstemaet sprog øverst.

38 % af de pædagogiske konsulenter vurderer at læreplanerne har betydet at der "i høj grad" er kommet mere fokus på børnenes læringsmiljø som sådan. 49 % mener at det "i nogen grad" er tilfældet, og 12 % svarer "i mindre grad".

At *udvikling af børnenes sprog* springer i øjnene som det læreplanstema hvor flest konsulenter mener at der er kommet mere fokuserede aktiviteter, skal ses i lyset af at der i 2007 blev indført sprogvurderinger af treårige børn, hvilket har medført et stort fokus på sprog i det hele taget. Omvendt lægger man mærke til at 17 % kun "i mindre grad" eller "slet ikke" mener at der er kommet mere fokuserede aktiviteter til at udvikle børnenes kendskab til og interesse for kulturelle udtryksformer og værdier. I interviewene har vi forsøgt at afdække hvorfor der er forskel på læreplanstemaerne.

5.4.1 Læreplanstemaerne i casekommunerne

Pædagogerne er blevet bedt om at beskrive hvordan de enkelte læreplanstemaer er at arbejde med – om de synes at de er "nemme" eller "svære" – eller begge dele – og hvorfor.

En sammenfatning af tilbagemeldingerne fra de 15 institutioner viser at pædagogerne synes at:

- *Sprog og krop og bevægelse* er de temaer det er nemmest at håndtere. Det er områder der uundgåeligt indgår i aktiviteterne i dagligdagen, pædagogerne føler de har kompetencer til det, og det er rimelig konkret og håndgribeligt.
- *Barnets alsidige personlige udvikling og sociale kompetencer* er på den ene side temaer der er centrale i den pædagogiske faglighed, så pædagogerne ved godt hvad de vil med det. Men på den anden side kan det være svært at nå sine mål fordi nogle børn har vanskeligheder der kræver en stor indsats, og ressourcerne kan være knappe. Det er også svært at håndtere i en læreplanssammenhæng – altså med opstillede mål, dokumentation og evaluering – fordi det er ukonkret og svært at måle på.
- Når det gælder *naturen og naturfænomener og kulturelle udtryksformer og værdier*, er der flere der nævner de voksnes interesse eller kompetencer som en forudsætning for at det er nemt at arbejde med, eller omvendt som en barriere hvis de ikke er til stede. Samtidig er det tydeligt at faciliteter i bred forstand – adgang til natur, værksteder osv. – tillægges betydning.

Særligt én institution har i sine besvarelser for alle temaerne lagt vægt på "målbarhed" som et kriterium for om temaet er nemt eller svært at arbejde med, men flere er som nævnt inde på det konkrete/ukonkrete som et parameter i den sammenhæng. Der er i øvrigt ikke noget mønster der adskiller den ene kommune fra den anden på dette punkt.

Disse tilbagemeldinger følger fuldstændig konsulenternes vurdering af hvilke områder der i højest grad har fået flere fokuserede aktiviteter.

5.4.2 Læringsaktiviteter i casekommunerne

Når man spørger chefer, konsulenter og pædagoger om de pædagogiske aktiviteter har ændret sig på grund af læreplanerne, er det tydeligt at de svarer ud fra forskellige opfattelser af hvad "ændrede aktiviteter" vil sige. Generelt siger pædagogerne ret kategorisk at aktiviteterne ikke har ændret sig, mens chefer og konsulenter ræsonnerer på den måde at i og med at der er kommet mere refleksion og struktur bag aktiviteterne, må de nødvendigvis have ændret sig. Disse to synspunkter er ikke nødvendigvis modstridende.

En forklaring kan være at pædagogerne, hvis de svarer sådan, tænker at de fx ikke går mere i skoven end de altid har gjort, og derfor er aktiviteterne ikke ændret. Konsulenterne og cheferne ser det på en anden måde. De fokuserer på at der er kommet et større bevidst læringsindhold i skovturene, og dermed er "aktiviteten skovtur" ændret.

Pædagogerne siger fx at læreplansarbejdet "bare" har skabt øget bevidsthed om hvilke effekter aktiviteterne har på børnene (kommune 1), eller, som en pædagog udtrykker det: "Der er ikke som sådan kommet flere systematiserede aktiviteter. Det er snarere det at arbejde målrettet der udgør forskellen" (kommune 1). I kommune 3 siger pædagogerne at der ikke er kommet hverken flere, nye eller anderledes aktiviteter (og heller ikke flere ressourcer), men at man bruger læreplanerne som en ramme for at tænke læring ind i hverdagsituationer. Og i kommune 4 formuleres det på den måde at selve aktiviteterne ligner hinanden før og efter læreplanernes indførelse, men pædagogerne er blevet "mere bevidste om læring og bedre til at sætte ord på det". Og måske synges der også mere, og der laves måske flere rim og remser. En anden måde at se det på er at læreplanerne bare har synliggjort den praksis der allerede var. Det mener en pædagog i kommune 2.

Der er dog også pædagoger der nævner at de får flere ideer til at inddrage andre temaer eller aspekter i en aktivitet når de først er i gang, fordi de husker på de seks læreplanstemaer. De sætter altså ting i gang de ikke ville have tænkt på før (kommune 4). En anden siger at arbejdet med læreplanstemaerne i nogle tilfælde har betydet at der køres projekter over længere perioder end tidligere (kommune 2).

Cheferne og konsulenterne er mere tilbøjelige til at mene at aktiviteterne har ændret sig. Chefen i kommune 1 udtrykker det på den måde at det øgede fokus på evaluering har betydet nye og forbedrede aktiviteter. Pædagogerne er blevet bedre til at tilbyde differentierede aktiviteter til de forskellige børnegrupper (dagtilbudschef, kommune 1). Chefen i kommune 3 peger på at læreplanerne er en garanti for at dagtilbuddene kommer rundt om "det hele", fx natur og naturfæ-

nomener og kultur som det tidligere har været svært at motivere pædagogerne til at arbejde med. Men det er ikke et mål i sig selv at udvikle *nye* aktiviteter (chef, kommune 3). En konsulent i samme kommune siger at målet med at arbejde med pædagogiske læreplaner har været opkvalificering af det nuværende arbejde frem for skabelse af nye aktiviteter.

Endelig nævner både pædagoger, konsulenter og chef i kommune 2 at projekter der er igangsat efter læreplanerne, er karakteriseret af mere refleksion og fordybelse. Dette har skærpet bevidstheden om hvilke metoder og aktiviteter der fungerer bedst i forskellige sammenhænge.

5.4.3 Fortællinger om læreplansforløb i praksis

I interviewene med pædagogerne blev de bedt om at fortælle om et eller to projekter de hver især havde gennemført i deres institution med udgangspunkt i deres læreplan. Historierne skulle belyse læreplanens betydning for det pædagogiske arbejde, og det spørgsmål pædagogerne på forhånd fik at forberede sig på, lød: "I har på forhånd tænkt på en fortælling, en slags læringshistorie, der viser hvordan I har arbejdet med et tema eller et mål fra jeres læreplan, og hvordan I synes I er lykkedes med det."

Det interessante var at der i alle fortællingerne viste sig gode eksempler på didaktiske overvejelser og på at pædagogerne talte om læring og læringsmål som noget helt selvfølgeligt. Noget tyder altså på at det er vanskeligt for pædagogerne at gøre rede for de (nye) læringsaktiviteter der foregår, når de skal gøre det mere generelt og delt op i læreplanens analytiske kategorier. Men fortalt som en sammenhængende fortælling om et konkret forløb dukker der masser af relevante eksempler på læreplanstænkning op.

5.5 Opsamling og vurdering – læring for alle børn

I dette kapitel er de pædagogiske læreplaners betydning for pædagogernes fokus på at skabe læring for alle børn belyst fra forskellige vinkler. Vi har haft fokus på:

- Beskrivelsen af læringsmål i de skriftlige læreplaner
- Den pædagogiske refleksion over praksis i forbindelse med læreplansarbejdet
- Karakteren af de aktiviteter der gennemføres med børnene med henblik på at skabe læring.

Analysen af de 15 pædagogiske læreplaner viser at der ikke er egentlige evaluerbare læringsmål i alle de skriftlige læreplaner, sådan som lovgivningen lægger op til.

Imidlertid viser analysen at pædagogerne tænker i læring og læringsmål i hverdagen, også selv om det ikke nødvendigvis er nedfældet på skrift i en læreplan. Evalueringen viser altså at arbejdet med de pædagogiske læreplaner giver et øget fokus på læring hos pædagogerne. De pædagogiske konsulenter mener at alene det at skrive de pædagogiske læreplaner i "høj" eller "nogen

grad" bidrager til "væsentlige refleksioner" i personalegrupperne, og over 80 % af dem mener at der er kommet mere didaktisk tænkning bag de aktiviteter det pædagogiske personale sætter i gang, og i hverdagens rutineaktiviteter i dagtilbuddene.

Når de interviewede pædagoger i casekommunerne generelt formulerer det sådan at de aktiviteter de laver med børnene, ikke er blevet anderledes, står det ikke nødvendigvis i modsætning til de pædagogiske konsulenters vurdering af at der med de pædagogiske læreplaner er kommet mere refleksion og didaktisk tænkning i dagtilbuddene. De aktiviteter pædagogerne gennemfører med børnene, kan godt i formen være identiske med de aktiviteter der blev gennemført før introduktionen af pædagogiske læreplaner, samtidig med at pædagogerne i højere grad reflekterer over målet med aktiviteterne mv. Men det gør det samtidig sandsynligt at indholdet af aktiviteterne er ændret, og at den læring de giver anledning til, er øget.

Tilsvarende viser projektfortællingerne at der er sket væsentlige forandringer på grund af *læreplanstankegangen*, men ikke med direkte reference til *læreplanerne*.

6 Børn med særlige behov

Børn med særlige behov har, som tidligere nævnt (afsnit 3.2), et primært fokus i de intentioner der ligger bag læreplanerne. I dette kapitel vil vi se på hvordan intentionerne omsættes til praksis – gennem den skriftlige læreplan og videre i det pædagogiske arbejde med børnene.

Kapitlet viser at børn med særlige behov omtales i en relativt lille andel af de pædagogiske læreplaner, og når de omtales, er det ikke koblet til de læringsmål der i øvrigt er opstillet for børnegruppen som sådan. De pædagogiske konsulenter der godkender læreplanerne, forklarer dette med at læreplanen som sådan ikke egner sig til at planlægge indsatsen for børn med særlige behov. Læreplanerne kan dermed ikke anses for at have løftet det pædagogiske arbejde med børn med særlige behov gennem et særligt fokus på dem, men der er grund til at tro at også disse børn har haft glæde af det generelle faglige løft som læreplanerne har udvirket.

På dette område er de 15 undersøgte læreplaner fra de fire casekommuner stort set ens, idet de ikke beskriver en indsats for børn med særlige behov i relation til læreplansarbejdet. Men nogle læreplaner gør det, viser spørgeskemaundersøgelsen blandt de pædagogiske konsulenter.

6.1 Lovgivningsmæssige krav

Indsatsen for børn med særlige behov er en helt central del af intentionen med at indføre de pædagogiske læreplaner. Bemærkningerne til lovforslaget tager ligefrem afsæt i netop denne indsats. Her defineres børn med særlige behov som børn der ikke stimuleres og får opbakning hjemmefra.

I forlængelse heraf fastsættes i dagtilbudslovens § 8, stk. 4, at "det skal fremgå af den pædagogiske læreplan, hvilke relevante pædagogiske metoder, aktiviteter og eventuelle mål, der opstilles og iværksættes i forhold til børn med særlige behov".

I vejledningen til loven defineres børn med særlige behov i øvrigt noget bredere som "alle de børn, som har behov for en særlig tilrettelagt pædagogisk indsats for at udvikle deres kompetencer."

Den uddybende vejledning *I gang med pædagogiske læreplaner* slår fast:

Det er således helt centralt, at den pædagogiske læreplan beskriver:

- *hvordan man i dagtilbuddet definerer børnenes forskellige behov, herunder børn der har brug for en ekstraordinær indsats*
- *hvilke metoder, aktiviteter og eventuelle mål der kan opstilles for børn med særlige behov.*

6.2 Evalueringen i 2006

Midtvejsevalueringen af de pædagogiske læreplaner fra 2006⁵ viste at børn med særlige behov ikke blev håndteret som tænkt i de pædagogiske læreplaner. Det blev udlagt som en pædagogisk-ideologisk modvilje mod at skille nogle børn ud som særlige fordi man netop ønskede at arbejde inkluderende, eller ud fra en tanke om at en indsats der tager individuelle hensyn til alle børn, også helt automatisk vil tage individuelt hensyn til børn med særlige behov.

Til trods for at det derfor i vejledningen der kom som opfølgning på evalueringen – *I gang med pædagogiske læreplaner* – blev indskærpet at der skulle sættes fokus på børn med særlige behov i læreplanerne, var der ikke en opskrift på hvordan det så skulle gøres. Det kunne måske være et udtryk for at det ikke var så ligetil at opstille sådan en opskrift, i betragtning af at vejledningen ellers er meget detaljeret og giver mange konkrete eksempler på hvordan læreplanerne kan skrives på alle de øvrige områder.

6.3 Beskrivelser af børn med særlige behov i læreplanerne

Vejledningen anbefaler altså at de pædagogiske læreplaner indeholder en beskrivelse af hvordan dagtilbuddet definerer de børn der har brug for en særlig indsats, mens de *skal* beskrive hvordan de arbejder med børn med særlige behov. Det er dog langt fra alle læreplaner der gør det.

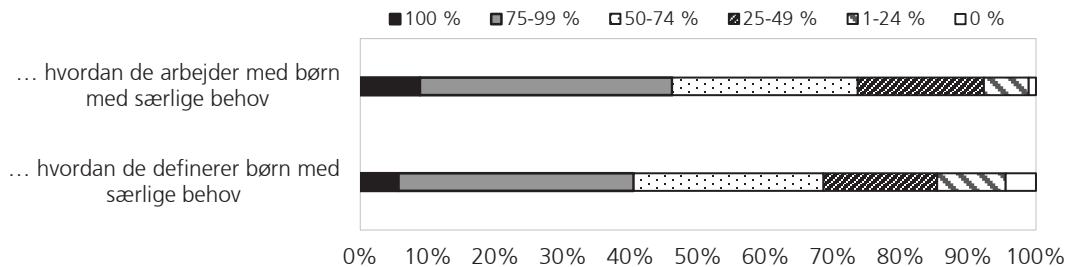
I spørgeskemaundersøgelsen blandt de pædagogiske konsulenter angiver 6 % at alle læreplaner i deres kommune har en fyldestgørende beskrivelse af hvordan institutionen *definerer* børn med særlige behov (svarende til fem kommuner). 35 % af de pædagogiske konsulenter angiver at 75-

⁵ AKF, Danmarks Evalueringsinstitut, NIRAS Konsulenterne og UdviklingsForum: *Evaluering af loven om pædagogiske læreplaner, Ministeriet for Familie- og Forbrugeranliggender, august 2006.*

99 % af læreplanerne har det, og 29 % af de pædagogiske konsulenter svarer at det gælder for 50-74 % af læreplanerne. 32 % af de pædagogiske konsulenter angiver at under halvdelen af de pædagogiske læreplaner har en sådan beskrivelse, og heraf angiver 4 % af de pædagogiske konsulenter at slet ingen pædagogiske læreplaner indeholder en definition af børn med særlige behov.

Det er også langt fra alle institutioner der beskriver i deres pædagogiske læreplan hvordan de arbejder med børn med særlige behov. 9 % af de pædagogiske konsulenter (svarende til otte kommuner) angiver at *alle* læreplaner i deres kommune rummer *en fyldestgørende beskrivelse af hvordan de arbejder med børn med særlige behov*. 37 % svarer at 75-99 % af læreplanerne har en sådan beskrivelse, mens 28 % svarer at det gælder 50-74 % af de pædagogiske læreplaner i kommunen. 26 % af de pædagogiske konsulenter angiver at det er under halvdelen der lever op til dette krav.

Figur 3
Hvor stor en andel af daginstitutionernes pædagogiske læreplaner vurderer de pædagogiske konsulenter indeholder en fyldestgørende beskrivelse af ...



Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt pædagogiske konsulenter, EVA 2011. N = 89 og 91.

De 15 pædagogiske læreplaner der er udvalgt fra de fire casekommuner og analyseret, kan deles i to hovedgrupper efter hvordan de omtaler børn med særlige behov. Den ene gruppe nævner slet ikke børn med særlige behov. Den anden gruppe beskriver på forskellig vis hvordan dagtilbuddet generelt tager hensyn, arbejder inkluderende osv., men uden at det er knyttet til læreplanstemaerne eller læringsmålene – altså til planerne for børnegruppen som sådan. Der er således heller ikke tale om at de metoder og aktiviteter der skitseres for den samlede børnegruppe, sættes i relation til børn med særlige behov.

At børn med særlige behov ikke omtales eller integreres i en sammenhæng med de øvrige børn i læreplanerne, forklarer de pædagogiske konsulenter i de tre casekommuner og dagtilbudschefen

i den ene kommune nærmest enslydende med at læreplanernes form og indhold ikke egner sig til at beskrive den indsats der gøres for børn med særlige behov. Men de understreger at det ikke er det samme som at der ikke bliver taget hånd om disse børn. Det bliver bare organiseret på andre måder.

6.4 Pædagogisk praksis i forhold til børn med særlige behov

Til trods for at læreplanerne således tilsyneladende ikke er hensigtsmæssige med hensyn til skitsere og planlægge det pædagogiske arbejde med børn med særlige behov, siger 22 % af konsulenterne i spørgeskemaundersøgelsen at læreplanerne "i høj grad" har betydet at "der er kommet mere fokus på hvordan børn med særlige behov får de bedste pædagogiske rammer". 58 % mener at dette er tilfældet "i nogen grad", 17 % svarer "i mindre grad", og 1 % svarer "slet ikke". Dette kan måske være et udtryk for at læreplanerne *generelt* også kommer børn med særlige behov til gavn.

Konsulenterne i kommunerne der har godkendt de pædagogiske læreplaner, forklarer at de har gjort det selvom der ikke er de forventede afsnit om børn med særlige behov, fordi de ikke er i tvivl om at arbejdet med disse børn bliver varetaget på anden vis.

I kommune 1 forklarer en konsulent at pædagoger og konsulenter hele tiden er i dialog om børn med særlige behov og om inklusion generelt. De fylder meget i det pædagogiske arbejde, og det er altid et vigtigt punkt på tilsynene. Læreplanen spiller også en rolle på den måde at de seks temaer indgår når der planlægges aktiviteter for børn med særlige behov. Men indsatsen styres primært gennem de individuelle handleplaner for de børn der har støttepædagog, eller som har fået bevilget andre særlige indsatser. En konsulent udtrykker det på den måde at "der er en verden uden for læreplanerne". En pædagog beskriver udfordringen på den måde at der ikke kan stilles krav til disse børn på samme måde som til den "normale" børneflokk, hvorfor det har krævet mange diskussioner at inkorporere dem i læreplanerne. I modsætning hertil siger en konsulent fra kommune 3 at mange af kompetencemålene for børnene i princippet er de samme – de ønsker at opnå det samme for alle børn selvom nogle børn har så store handicap at man ved at det måske først bliver i voksenalderen de når målene, om overhovedet.

En konsulent fra den ene af de to forstadskommuner siger at det helt konkret er en svær opgave at få tænkt børn med særlige behov ind i den form læreplanerne har. På den ene side skal man i læreplanen beskrive overordnede mål og aktiviteter for en hel gruppe børn, på den anden side skal beskrivelsen være så konkret at det giver mening i relation til de enkelte børns vanskeligheder som kan være meget forskellige – og så kommer man hurtigt på kant med hensynet til barnets anonymitet – og ofte vil den særlige indsats for disse børn bestå af et større netværk af sam-

arbejde med forskellige specialister, støttepædagog osv., hvilket bliver alt for omfattende og kompliceret at håndtere i læreplanssammenhængen.

6.5 Hvad er børn med særlige behov?

Konsulenternes beskrivelser og forklaringer rejser et nyt spørgsmål. Det fremgår af den måde de taler om børn med særlige behov på at det især er børn med handicap eller som på anden måde har så store vanskeligheder at de har individuelle handleplaner, der er i fokus. Det er det naturligvis *også*, men som det fremgik af citatet fra bemærkningerne til loven, var det oprindeligt børn der ikke stimuleres tilstrækkeligt og ikke får opbakning hjemmefra, der var tænkt på – og formålet med at sætte dem højt på dagsordenen var et ønske om at bryde den negative sociale arv. Når konsulenterne og pædagoger i den aktuelle sammenhæng taler om handleplaner og støttepædagoger, er det formentlig slet ikke disse børn de har i tankerne.

Når der blandt konsulenter og pædagoger er bred enighed om at læreplanerne ikke er egnede til at beskrive indsatsene for disse børn, kan det således hænge sammen med hvordan børn med særlige behov defineres. Hvis man tænker på børn der har individuelle handleplaner og i forvejen er genstand for et større tværfagligt samarbejde, er det rimeligt at antage at det er vanskeligere at beskrive indsats for disse børn i en pædagogisk læreplan for hele børnegruppen. Men hvis børn med særlige behov defineres som børn hvis fysiske og psykiske muligheder er helt normale, men som på grund af manglende opmærksomhed og stimulering hjemmefra ikke har udviklet sig alderssvarende, vil læringsmål og metoder for dem adskille sig mindre fra de øvrige børns, og i en læreplan vil det kunne håndteres som tilføjelser eller modifikationer hvordan man vil sikre sig at også disse børn inddrages og får udbytte af de pædagogiske aktiviteter. Dog vil man mange steder være tilbageholdende med en sådan særlig beskrivelse af enkelte børn fordi det strider mod den forståelse af inklusion som mange arbejder ud fra i dag.

6.6 Opsamling og vurdering – børn med særlige behov

Børn med særlige behov var, hvis man ser på bemærkningerne til det første lovforslag om pædagogiske læreplaner, hele afsættet for den nye lovgivning. Læreplanerne skulle sikre at man i dagtilbuddene eksplicit formulerede hvordan disse børn skulle få det ekstra løft der kunne hjælpe dem op på omgangshøjde med deres kammerater inden de skulle i skole.

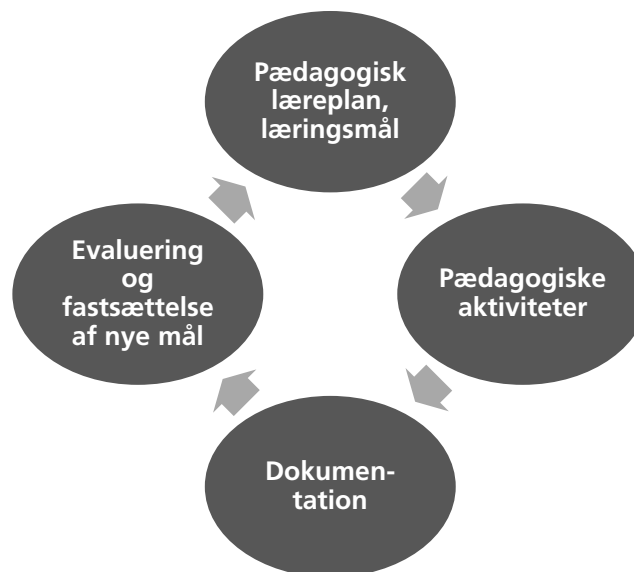
Evalueringen viser at læreplanerne ikke i sig selv bidrager til at der sættes fokus på børn med særlige behov. Mange læreplaner nævner ikke disse børn, og de der gør, beskriver en indsats for dem som ikke er relateret til læreplanens læringsmål, metoder og aktiviteter for børnegruppen som sådan.

Konsulenter og pædagoger finder ikke at læreplanerne er et brugbart redskab til indsatsen for børn med særlige behov. De arbejder med inklusion, med støttepædagoger og med læring for børn med særlige behov, men de kan ikke beskrive denne indsats inden for rammerne af læreplanen. At skulle behandle en gruppe børn særskilt i læreplanerne ses også som modstridende med inklusionstankegangen. Der er altså opmærksomhed på børn med særlige behov i det pædagogiske arbejde, men det håndteres på andre måder. Alligevel mener over tre fjerdedele af de pædagogiske konsulenter at læreplanerne har givet mere fokus på hvordan børn med særlige behov får de bedste pædagogiske rammer. Formentlig skyldes det at de også profiterer af nye eller anderledes indsatser for den samlede børnegruppe.

7 Systematik

Dagtilbudsloven indeholder bestemmelser om processer der skal sikre at daginstitutionerne arbejder systematisk med de pædagogiske læreplaner. Dels er det fastsat i loven at der i den pædagogiske læreplan skal opstilles eksempler på *metoder og aktiviteter* man vil anvende. Dels skal læreplanen indeholde en beskrivelse af hvordan man i daginstitutionen vil arbejde med *dokumentation* og *evaluering* af det pædagogiske arbejde.

Bestemmelserne om de processer der skal gennemføres i daginstitutionerne i relation til de pædagogiske læreplaner, afspejler tankerne bag "kvalitetscirklen": Processen indledes med fastsættelse af mål og beskrivelse af metoder og aktiviteter i den skriftlige læreplan, herefter følger pædagogiske aktiviteter, indsamling af data (dokumentation) og evaluering af processen. Denne evaluering skal så føre til fastsættelse af nye mål. Dette illustreres i figuren herunder.



Daginstitutionernes beskrivelser af læringsmål og arbejdet med læring i den pædagogiske praksis er beskrevet i kapitel 5, Læring for alle børn. I dette kapitel belyser vi institutionernes arbejde med metoder og aktiviteter, dokumentation og evaluering – elementer der skal bidrage til at indfri dagtilbudslovens intention om en mere systematisk tilgang til det pædagogiske arbejde.

7.1 Lovgivningsmæssige krav

Den pædagogiske læreplan skal, som nævnt i kapitel 5, Læring for alle børn, indeholde mål for børnenes læring. Det fremgår af dagtilbudslovens § 8, stk. 3, at "den pædagogiske læreplan skal beskrive relevante pædagogiske metoder og aktiviteter, der iværksættes for at nå målene (...)".

Vejledningen (2008) uddyber dette:

Den pædagogiske læreplan skal indeholde beskrivelser af, hvilke metoder og aktiviteter der kan anvendes for at opnå læringsmål, som er opstillet i den pædagogiske læreplan. De pædagogiske metoder og aktiviteter er den pædagogiske indsats, som den enkelte medarbejder og medarbejdergruppen sætter i værk og understøtter hver dag i dagtilbuddet. Der er ikke krav om, at alle relevante pædagogiske metoder og aktiviteter beskrives, men læreplanen skal indeholde typiske eksempler på metoder, aktiviteter og situationer, som dagtilbuddet vil benytte, for at læringsmålene opnås. (s. 215).

I *I gang med pædagogiske læreplaner* defineres *metoder* som "fagligt begrundede fremgangsmåder og handlinger, som den professionelle foretager sig for at indfri læringsmålene", og *aktiviteter* som "fagligt begrundede konkrete handlinger, der sættes i værk sammen med børnene" (s. 19). Dette uddybes sådan at beskrivelsen af metoder skal kunne svare på spørgsmålene: "Hvilke metoder kan vi anvende for at lede børnene frem mod læringsmålet?" og "Hvad kan vi realistisk gennemføre i vores dagtilbud?", mens beskrivelsen af aktiviteter skal kunne svare på spørgsmålene: "Hvad vil vi gennemføre?" og "Hvornår/hvordan og af hvem skal aktiviteterne gennemføres?" (s. 21). I en hverdagsforståelse af de to begreber kan det være vanskeligt entydigt at skelne mellem metoder og aktiviteter. Eksempelvis kan "ture i skoven" opfattes både som en aktivitet og som en metode til at opnå motion og bevægelse, kendskab til naturen osv. I analysen af læreplanerne bruger vi den forståelse som *I gang med pædagogiske læreplaner* lægger op til, nemlig at *metoder* er beskrivelser af handlinger der er oplistet i tilknytning til læringsmålene, mens det er *aktiviteter* hvis det fremgår hvornår de skal gennemføres og eventuelt af hvem og hvordan – altså hvis de er konkret planlagt.

For at kunne afgøre om de valgte aktiviteter bidrager til at indfri de mål man har sat for børnenes læring, skal aktiviteterne evalueres. På baggrund af den viden evalueringerne giver, kan det pæ-

dagogiske personale løbende udvikle og forbedre praksis. Den pædagogiske læreplan skal derfor beskrive hvordan man evaluerer og følger op i det enkelte dagtilbud (§ 8, stk. 3).

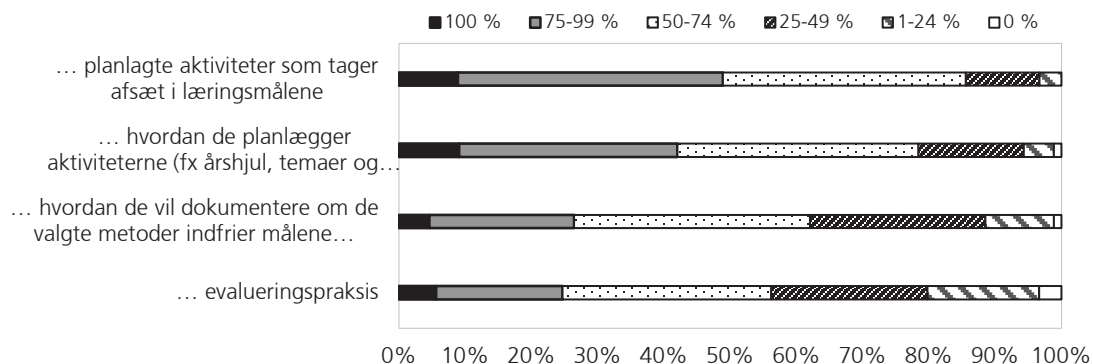
2008-vejledningen slår fast at det skal fremgå af læreplanen hvordan det dokumenteres, evalueres og følges op på at målene for arbejdet med læring nås, og at disse opgaver også konkret varetages. Vejledningen *I gang med pædagogiske læreplaner* forklarer at evaluering i forbindelse med den pædagogiske læreplan er en "systematisk vurdering af, om de anvendte metoder og aktiviteter bidrager til at indfri de opstillede mål".

En systematisk evaluering forudsætter indsamling af data om de pædagogiske aktiviteter og børnenes læring. Vejledningen *I gang med pædagogiske læreplaner* (s. 22-24) beskriver det på den måde at dokumentation i en evalueringssammenhæng er det materiale der indsamles for at kunne belyse et udsnit af det pædagogiske arbejde – og det som arbejdet resulterer i. Dokumentationen skal kunne bruges til at reflektere over, analysere og vurdere en "nærmere bestemt del" af det pædagogiske arbejde. Vejledningen understreger også at indsamling af dokumentation ikke i sig selv er ensbetydende med at man har foretaget en evaluering.

7.2 Beskrivelser af metoder, aktiviteter, dokumentation og evaluering

Spørgeskemaundersøgelsen blandt pædagogiske konsulenter tegner et billede af at de pædagogiske læreplaner i højere grad indeholder beskrivelser af de aktiviteter der skal bidrage til at nå læringsmålene, end beskrivelser af dokumentations- og evalueringspraksis: 49 % af de pædagogiske konsulenter angiver at mindst 75 % af læreplanerne i deres kommune beskriver *planlagte aktiviteter som tager afsæt i læringsmålene*, og 42 % angiver at mindst 75 % af læreplanerne i deres kommune beskriver *hvordan daginstitutionerne planlægger aktiviteterne*. Til sammenligning angiver 26 % af de pædagogiske konsulenter at mindst 75 % af læreplanerne har en beskrivelse af *hvordan de vil dokumentere om de valgte metoder indfrier målene*, og 25 % af konsulenterne angiver at mindst 75 % af læreplanerne har en *fyldestgørende beskrivelse af evalueringspraksis*.

Figur 4
Hvor stor en andel af daginstitutionernes pædagogiske læreplaner vurderer de pædagogiske konsulenter indeholder en fyldestgørende beskrivelse af ...



Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt pædagogiske konsulenter, EVA 2011. N = 90, 90, 87 og 89

7.2.1 Beskrivelse af metoder og aktiviteter i læreplanerne

For at se eksempler på hvordan disse ting kan være beskrevet i konkrete læreplaner, ser vi igen på de 15 læreplaner fra casekommunerne. Her kan man se at *metoder* der skal bidrage til at nå læringsmålene, er beskrevet i en del af de pædagogiske læreplaner, mens der er få eksempler på beskrivelser af *aktiviteter* der er planlagt konkret, fx i et tidsrum og/eller med ansvarlige navne på.

Der er en sammenhæng mellem formuleringen af læringsmålene i den pædagogiske læreplan og hvordan metoderne kan beskrives. I de læreplaner hvor læringsmålene er konkrete, er det muligt at formulere metoder der tager afsæt i dem. I en børnehave i kommune 1 har de fx et mål inden for *sociale kompetencer* der hedder at børnene skal have viden om og forståelse for at der er forskellige nationaliteter, og at det indebærer forskellige måder at leve på. Den metode de vil anvende for at nå dette mål, er blandt andet at få forældrene som kommer fra forskellige lande, til at deltage i børnehavens hverdag med fortællinger, madlavning og udstilling af genstande.

I de læreplaner hvor læringsmålene er beskrevet mere abstrakt eller slet ikke er opstillet, er det ikke muligt at knytte metoder direkte til målene, og beskrivelsen af metoder bliver derfor mere abstrakt eller helt fraværende. Eksempelvis indeholder nogle læreplaner beskrivelser af metoder i stikordsform, fx "eventyrfortælling", "ture til skov" eller "mad fra forskellige kulturer".

I de institutioner hvor der er fastsat mål for læringsmiljøet i stedet for mål for børnenes læring, er mål og metode på sin vis integreret. Et mål kan fx være formuleret sådan: "Barnet skal have mulighed for at blive inddraget i dagligdags gøremål som borddækning og madlavning og bordskik

(alm. dannelse).” Ved at fastlægge hvilke muligheder børnene skal have for læring, antages det at de implicitte læringsmål nås.

Beskrivelserne af *aktiviteter* er formuleret i generelle termer i de 15 læreplaner. Få institutioner fastsætter aktiviteterne i et tidsrum, hvilket her er sat op som kriterium for at adskille dem fra *metoder*. Af de institutioner der har sat tid på aktiviteterne, arbejder en institution med en struktur hvor aktiviteterne er skemalagt hver dag. En anden institution har fastlagt at indsatsen og konkrete aktiviteter skal foregå på bestemte tidspunkter, fx ”15. september til 1. november 2009” eller ”fokuseret indsats i marts og april”. Institutionen har endvidere beskrevet hvilke medarbejdere der har ansvar for aktiviteterne. Disse institutioner er begge fra kommune 1.

Andre institutioner angiver bredere tidsintervaller for aktiviteterernes placering med formuleringer som ”emneuge i foråret”, ”ugentlig turdag” og ”daglig samling og sang”. Endelig er der læreplaner hvor der ikke er beskrivelser af hvornår læreplansaktiviteterne skal foregå, hvordan de skal sættes i værk, eller hvem der skal stå for dem.

De analyserede læreplaner indeholder generelt ikke beskrivelser af generelle rammer for planlægning eller faste strukturer for aktiviteterne. I kommune 1 har én dog anført at institutionen arbejder med læreplansaktiviteter to af ugens dage og med temaer i forløb i bestemte måneder, og i en anden anføres at institutionen arbejder med temaer flere gange årligt. Enkelte i de andre kommuner anfører fx ”daglige aktiviteter” eller nævner nogle tidspunkter hvor de vil følge op på aktiviteterne.

Generelt tegner der sig et billede af at læreplanerne fra kommune 1 i videre udstrækning end de øvrige har beskrevet såvel metoder som aktiviteter med afsæt i konkrete læringsmål.

7.2.2 Beskrivelse af dokumentation og evaluering i læreplanerne

Enkelte af de undersøgte læreplaner indeholder en beskrivelse af hvordan læreplansaktiviteterne i dagtilbuddet *dokumenteres*.

Beskrivelserne i de pædagogiske læreplaner er generelt relativt kortfattede. Eksempelvis beskrives daginstitutionernes dokumentationspraksis som ”dokumentation i form af tekst og billeder”, ”foto og referater fra stuemøder, samt dagbøger fra hver af stuerne”, ”foto og fortællinger” osv.

Den form for dokumentation der beskrives, er fortrinsvis *dokumentation af hvad man har arbejdet med*, frem for dokumentation af *børnenes læring* og er derfor ikke umiddelbart relevant i forhold til kvalitetscirkeltankegangen. Nogle beskriver også hvordan de formidler dokumentationen: ”Virksomhedsplan, hjemmeside, nyhedsbrev, ophængning af fotos, daglig kontakt.” Dokumentationen tjener altså i højere grad det formål om *synlighed* som næste kapitel handler om.

For så vidt angår beskrivelsen af *evalueringen* af læreplansarbejdet, kan de undersøgte læreplaner inddeles i to grupper: Den første gruppe læreplaner indeholder beskrivelser af evalueringsspørgsmål, tidspunkter og tovholdere for evalueringen. De baserer sig alle på en metodik der er bygget op omkring formuleringen af mål, tegn og aktiviteter, og som støtter sig til et redskab til at håndtere det.

Den anden gruppe af læreplaner indeholder ikke beskrivelser af evaluering af læreplansarbejdet eller omtaler evalueringsprocessen meget overordnet, fx under en overskrift hvor der står "evaluering", og hvor den fulde tekst lyder "i personalegruppen og forældrebestyrelsen", "årligt på baggrund af vurdering af det enkelte barn" eller "personalet evaluerer på de ugentlige gruppemøder og på det månedlige personalemøde, desuden i det små i hverdagen". I et par af læreplanerne udgøres beskrivelsen af evalueringsprocessen af et tidspunkt for "opfølgning". I nogle af disse læreplaner er der dog beskrevet eksempler på relevante evalueringer som institutionerne tidligere har gennemført. De sparsomme beskrivelser af tilgangene til evaluering i de skriftlige læreplaner afspejler dermed ikke i alle tilfælde daginstitutionernes reelle evalueringspraksis.

Det er således langt fra alle de analyserede pædagogiske læreplaner der fremstår som de planlægningsredskaber som loven lægger op til. Mange af de analyserede læreplaner har ansatser til beskrivelser af deres dokumentations- og evalueringspraksis i form af stikord, brede formuleringer og hensigtserklæringer, men beskrivelserne har ikke den karakter som er forudsat i lovens bestemmelser og vejledningerne til dem.

7.2.3 Sammenhæng mellem de kommunale retningslinjer og beskrivelser af metoder, aktiviteter, dokumentation og evaluering i læreplanerne

De kommunale forvaltninger i de fire casekommuner har anlagt forskellige strategier og fastsat forskellige lokale retningslinjer for de pædagogiske læreplaner. Analysen af de 15 pædagogiske læreplaner viser at der er en sammenhæng mellem de kommunale retningslinjer og de pædagogiske læreplaners beskrivelser af metoder, aktiviteter, dokumentation og evaluering af læreplansarbejdet.

I kommune 1 er der fra forvaltningens side lagt vægt på at institutionerne formulerer konkrete og håndterbare læringsmål, hvilket giver et tydeligt afsæt for at beskrive metoder. Læreplaner fra institutioner i kommune 1 indeholder endvidere en kortfattet beskrivelse af dokumentationspraksis.

I kommune 2 hvor alle institutionerne bruger EVA's dokumentations- og evaluingsværktøj *Tegn på læring*, indeholder læreplanerne beskrivelser af evalueringsspørgsmål til de enkelte læringsmål (hvad de vil se efter) og dokumentationsmetoder (fx "praksishistorier, foto, børneinterview").

I kommune 3 hvor man foretrækker at arbejde med læringsmiljø og fokus på pædagogernes handlinger, følger det logisk at man ikke kan begrunde metoder og aktiviteter i læringsmål for børnene fordi de ikke er opstillet. Læreplaner fra institutioner i kommune 3 indeholder en kortfattet beskrivelse af dokumentationspraksis.

I kommune 4 hvor der ikke er fastsat lokale retningslinjer og gennemført understøttende aktiviteter fra forvaltningens side, er læreplanernes beskrivelser af metoder, aktiviteter, dokumentation og evaluering generelt upræcise og meget generelle.

7.3 Arbejdet med metoder og aktiviteter i praksis

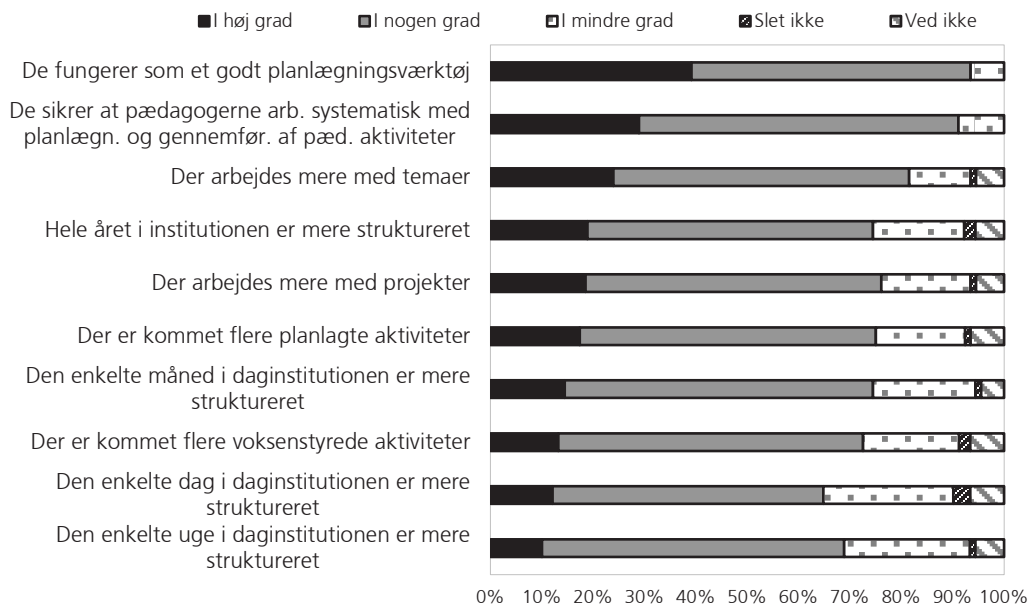
I kapitlet om læring så vi at selvom de skriftlige læreplaner generelt ikke indeholder læringsmål som forudsat i lovgivningen, så spiller læringsmål alligevel en stor rolle i det pædagogiske arbejde. I dette afsnit vil vi belyse om der tilsvarende er kommet mere systematik i det pædagogiske arbejde selvom læreplanerne kun i begrænset omfang beskriver en sådan systematik.

7.3.1 Planlægning og systematik i pædagogiske aktiviteter

Næsten alle de pædagogiske konsulenter i spørgeskemaundersøgelsen vurderer at der i "nogen" eller "høj grad" er kommet mere planlægning og struktur i det pædagogiske arbejde som følge af arbejdet med pædagogiske læreplaner.

Figur 5

De pædagogiske konsulenter vurdering af læreplanernes betydning for de pædagogiske aktiviteter



Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt pædagogiske konsulenter, EVA 2011. N = 90-92..

Note: Spørgsmålene lød: "I hvilken grad vurderer du at de pædagogiske læreplaner har betydning på de nævnte områder?" (de to øverste søjler) og "I hvilken grad vurderer du at de pædagogiske læreplaner har betydet at ... " (de otte nederste søjler).

Figur 5 viser at 93 % af konsulenterne vurderer at læreplanerne "i høj grad" eller "i nogen grad" fungerer som et godt planlægningsværktøj. 91 % angiver at de pædagogiske læreplaner sikrer at pædagogerne arbejder systematisk med planlægning og gennemførelse af pædagogiske aktiviteter. En andel mellem 52 % og 60 % vurderer at læreplanerne "i nogen grad" har betydet at der i daginstitutionerne arbejdes mere med temaer, mere struktureret og mere med projekter, og at der er kommet flere voksenstyrede aktiviteter. Heraf er det mellem 10 % og 24 % der svarer "i høj grad".

7.3.2 Planlægning og systematik i de fire casekommuner

Der er på tværs af de fire casekommuner enighed om at den pædagogiske praksis er blevet mere planlagt og systematisk efter at institutionerne er begyndt at arbejde med pædagogiske lærepla-

ner. Der er imidlertid fra kommune til kommune forskel på i hvor høj grad konsulenter og pædagoger oplever denne ændring.

I kommune 1 har de pædagogiske konsulenter i formidlingen af læreplansarbejdet været optaget af systematik som et nøglebegreb, fortæller de. Konsulenterne stillede krav om struktur og selvledelse i forbindelse med at målsætning og dokumentation skulle tænkes ind i det daglige arbejde. Konsulenterne oplevede i den forbindelse at pædagogerne fandt det vanskeligt at skulle beskrive deres eget arbejde skriftligt. Pædagogerne i kommunen fremhæver at systematikken i at opstille læringsmål og evaluere dem har givet et kvalitetsløft i den anvendte pædagogik.

I kommune 2 oplever pædagogerne at den øgede bevidsthed og det at de formulerer mål og evaluerer skriftligt, giver systematik – både i den pædagogiske tilgang og i pædagogernes indbyrdes samarbejde.

I både kommune 1 og kommune 2 nævnes det at arbejdet med læreplanerne over tid er kommet til at fylde mindre. I kommune 1 handler det om at nogle af institutionerne ifølge de pædagogiske konsulenter i starten kom til at bruge for meget tid ved skrivebordet. En pædagog beskriver at læreplanerne blev meget omfattende "fordi vi brainstormede bredt og skrev alt ned". Nu har de, ifølge både konsulenter og pædagoger, lært at "koge det ned" så det er blevet håndterbart. En anden pædagog siger at de i udgangspunktet gerne ville dokumentere alle aspekter af deres praksis, men nu betragter de mere læreplanerne som en måde at understøtte praksis på og som et redskab til pædagogisk diskussion. To andre pædagoger siger:

I starten så vi det som noget meget stort. Og i dag ser jeg det som noget meget småt, men som har stor betydning. Og det er fordi det er kommet ind under huden og er blevet en del af hverdagen og gennemsyrrer hele vores pædagogik.

Vi er blevet mere konkrete i forhold til at sætte os mål – også kortsigtede. Vi synes det er brugbart at lave skemaerne inden vi gennemfører fx en tur, for så kan vi evaluere på det bagefter. Vores plan er at vi evaluerer det senest efter en måned. Det ville vi ikke have gjort før, ikke på den måde.

Om det systematiske siger en pædagog:

Det jeg personligt godt kan lide, det er systematikken. Selvom det tidligere har været et fyord i pædagogikken. Men jeg kan godt lide at vi ved hvad vi snakker om når vi skal evaluere vores aktiviteter, fordi vi systematisk har talt om hvad det var vi ville med dem. Fagligheden er blevet løftet. (...) Jeg synes systematikken har givet et fælles sprog.

I kommune 2 forklarer konsulenterne at det har været en kæmpelektelse at læreplanerne nu kun skal afleveres hvert andet år. Men de nævner også at det nu "kører meget på rutinen", og at de seks temaer er blevet en naturlig del af hverdagen. En konsulent siger:

Det har styrket fagligheden. Og bevidstheden om hvorfor vi gør som vi gør. Og er det godt nok, det vi gør."

Hun mener også at det pædagogiske arbejde er mere systematisk end før, primært i kraft af at man tænker i de seks temaer og på hvordan man får dem alle sammen med. En anden bliver spurgt om hvordan læreplanen strukturerer hverdagen, og siger:

Vi laver vores årshjul hvor læreplanstemaerne er penslet ud i de enkelte måneder. Så bliver det omsat til månedsplaner. (...) Så hele huset er forpligtet til de overskrifter.

Hun bliver spurgt: "Så det er en systematik der gør at I ikke overser noget?", og svarer:

Ja, det er en hjælp og en støtte til os også internt. Vi får lavet en masse planlægning. Vi ville ikke have lavet en årsplan på den her måde, så systematisk, før.

I kommune 3 og kommune 4 har læreplansarbejdet tydeligvis ikke haft helt samme betydning i alle de deltagende institutioner som i kommune 1 og kommune 2. En leder i kommune 3 siger at læreplansarbejdet har haft mindre bevågenhed på grund af lederskift og fokus på andre ting der har været vigtige, mens andre dog fortæller om at de dokumenterer og evaluerer mere end før (jf. næste afsnit).

I kommune 4 fortæller pædagogerne at de oplever at der arbejdes mere systematisk og med større fokus på børnenes læring, men at det ikke giver sig udslag i de store forandringer med hensyn til strukturen. En pædagog fortæller at de har brugt et skema med læreplanstemaer som pejlemærke i forhold til hvilke læreplanstemaer der indgik i forskellige aktiviteter. Samme pædagog fortæller imidlertid at de efterfølgende er holdt op med at anvende skemaerne, for "nu ligger det mere i baghovedet."

7.4 Dokumentation og evaluering i praksis

Som led i arbejdet med kvaliteten i dagtilbuddene, og specifikt med børnenes læring, skal det ifølge ministeriets vejledning (2008) fremgå "af læreplanen, hvordan det dokumenteres, evalueres og følges op på, at målene for arbejdet med læring nås, og at disse opgaver også konkret varetages". Som i kvalitetscirkelmodellen er der en bagvedliggende formodning om at løbende evaluering vil kunne give viden og refleksion der kan bidrage til at udvikle det pædagogiske arbejde.

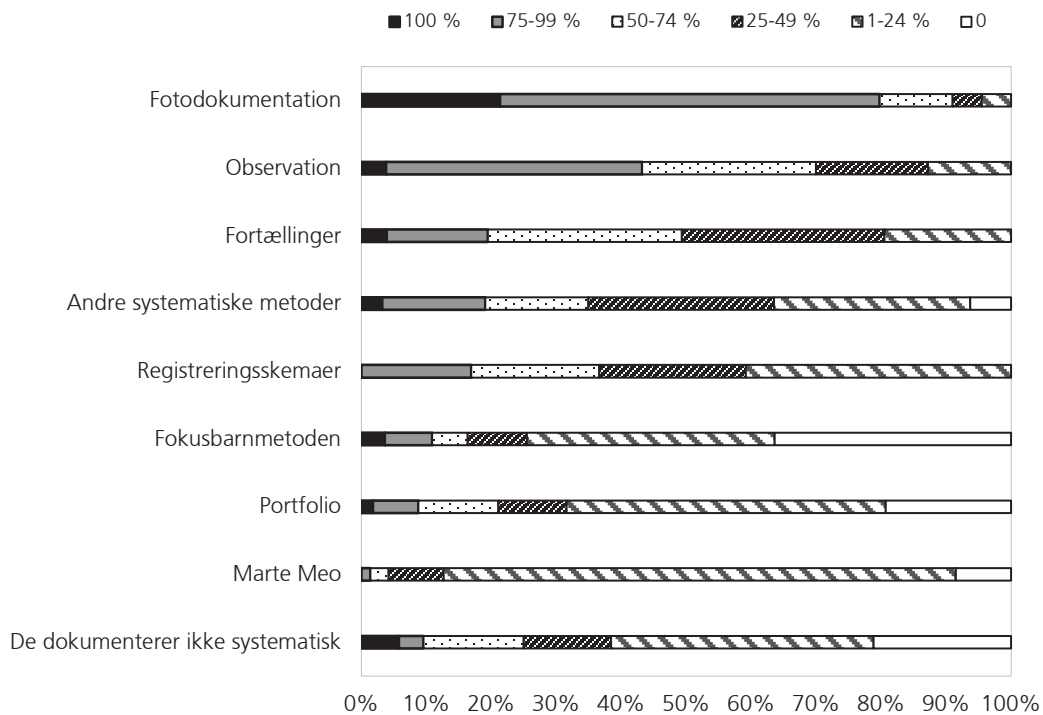
De pædagogiske konsulenter vurderer at *fotodokumentation* er den mest udbredte dokumentationsform. Spørgeskemaundersøgelsen viser at 21 % af konsulenterne vurderer at *alle* daginstitutioner i deres kommune dokumenterer børnenes læring ved hjælp af fotodokumentation. 58 % mener at det drejer sig om et sted *mellem 75 % og 99 %* af institutionerne. 43 % af konsulenterne angiver at *mindst 75 %* af institutionerne benytter sig af *observation* som dokumentationsmetode. Lidt under 20 % af konsulenterne har svaret at *mindst 75 %* af institutionerne bruger *registreringsskemaer, fortællinger og andre systematiske metoder*. 6 % af konsulenterne har svaret at *ingen* af institutionerne i deres kommune dokumenterer systematisk. Det skal bemærkes at svarprocenten for disse spørgsmål er relativt lav og meget svingende for de enkelte svarmuligheder, hvilket formentlig er et udtryk for at en del konsulenter ikke har en klar viden om hvordan institutionerne arbejder med dokumentation.

Tabel 1
De pædagogiske konsulents vurdering af hvordan daginstitutionerne dokumenterer børnenes læring

Ifølge din vurdering hvor stor en andel af daginstitutionerne dokumenterer så, ifølge deres pædagogiske læreplan, børnenes læring ved hjælp af følgende metoder?:	100 %	75-99 %	50-74 %	25-49 %	1-24 %	0 %	N
Fotodokumentation	21 %	58 %	11 %	5 %	5 %	0 %	89
Observation	4 %	39 %	27 %	17 %	13 %	0 %	79
Fortællinger	4 %	16 %	30 %	31 %	20 %	0 %	77
Andre systematiske metoder	3 %	16 %	16 %	29 %	30 %	6 %	63
Registreringsskemaer	0 %	17 %	20 %	23 %	41 %	0 %	71
Fokusbarnmetoden	4 %	7 %	6 %	9 %	38 %	36 %	55
Portfolio	2 %	7 %	12 %	11 %	49 %	19 %	57
Marte Meo	0 %	1 %	3 %	9 %	79 %	9 %	79
De dokumenterer ikke systematisk	6 %	4 %	15 %	14 %	40 %	21 %	52

Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt pædagogiske konsulenter, EVA 2011. Det totale antal deltagere i undersøgelsen er 92.

Figur 6
De pædagogiske konsulenter vurdering af hvordan daginstitutionerne dokumenterer børnenes læring

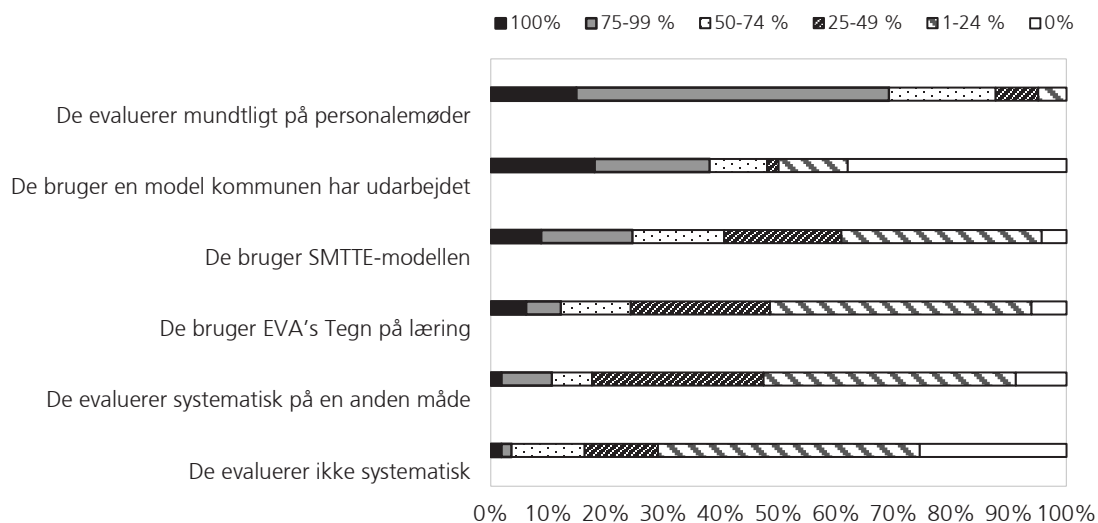


Tabel 2
De pædagogiske konsulents vurdering af hvordan daginstitutionerne evaluerer deres aktiviteter

Ifølge din vurdering hvor stor en andel af daginstitutionerne evaluerer så, ifølge deres pædagogiske læreplan, deres aktiviteter på følgende måder?:	100 %	75-99 %	50-74 %	25-49 %	1-24 %	0 %	N
De evaluerer mundtligt på personalemøder	15 %	54 %	19 %	7 %	5 %	0 %	81
De bruger en model kommunen har udarbejdet	18 %	20 %	10 %	2 %	12 %	38 %	50
De bruger SMTTE-modellen	9 %	16 %	16 %	20 %	35 %	4 %	69
De bruger EVA's <i>Tegn på læring</i>	6 %	6 %	12 %	24 %	46 %	6 %	66
De evaluerer systematisk på en anden måde	2 %	9 %	7 %	30 %	44 %	9 %	57
De evaluerer ikke systematisk	2 %	2 %	13 %	13 %	46 %	26 %	55

Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt pædagogiske konsulenter, EVA 2011. Det totale antal deltagere i undersøgelsen er 92.

Figur 7
De pædagogiske konsulents vurdering af hvordan daginstitutionerne evaluerer deres aktiviteter



Tabel 2 og figur 7 viser at de pædagogiske konsulenter vurderer at langt de fleste institutioner evaluerer deres aktiviteter mundtligt på personalemøder – 69 % af konsulenterne angiver at mindst 75 % af institutionerne evaluerer mundtligt. Herudover vurderer konsulenterne at model-

ler udarbejdet af de kommunale dagtilbudsforvaltninger og SMTTE-modellen er de mest udbredte. I alt 16 % af konsulenterne angiver at over halvdelen af kommunens institutioner ikke evaluerer systematisk.

På tværs af de fire casekommuner peger pædagogerne på at de gerne vil dokumentere og evaluere. Pædagogerne oplever dokumentation og evaluering som relevante, men også svære opgaver. Og de peger på at det kan være svært at nå i hverdagen.

Fokusgruppeinterviewene med både pædagoger, konsulenter og chefer byder på én overordnet vurdering af betydningen af pædagogernes arbejde med evaluering af aktiviteterne: Evalueringen fører til en øget bevidstgørelse og refleksion over den pædagogiske praksis blandt pædagogerne, og aktiviteterne korrigeres og forbedres hurtigere når der løbende evalueres.

7.4.1 Dokumentation og evaluering i de fire casekommuner

Der er forskelle på dokumentations- og evalueringspraksis fra institution til institution i de enkelte kommuner. Vi ser imidlertid at forskellene er større fra kommune til kommune end internt i kommunerne. Analysen af det kvalitative materiale viser at der er en sammenhæng mellem de kommunale strategier og retningslinjer og institutionernes arbejde med dokumentation og evaluering af læreplansarbejdet i praksis.

I kommune 1 har dagtilbudsforvaltningen udarbejdet vejledning og retningslinjer for arbejdet med de pædagogiske læreplaner. Den ene konsulent vurderer at især pædagogernes dokumentation af aktiviteterne fører til en øget bevidstgørelse om hvad der virker, og at det giver en bedre fortløbende udvikling af praksis. Konsulenten mener at det evalueringsskema som kommunen har lavet, har hjulpet dem på dette punkt.

I kommune 2 anvendes EVA's *Tegn på læring* til at understøtte at pædagogerne får struktureret dokumentationsindsamlingen og analyseret data. Pædagogerne udtrykker det på den måde at "ambitionsniveauet er sænket" i forhold til i starten hvor de forsøgte at dokumentere alt. Nu "fungerer dokumentationsdelen rigtig godt, og der er et meget stort engagement", men "evalueringsdelen er klart det der hænger mest hos os".

I kommune 3 har forvaltningen udarbejdet et ganske omfattende evalueringsskema. Pædagogerne fortæller at de betragter læreplanerne som et middel til dokumentation, evaluering og overlevering af praksis. Dokumentationspraksis varierer fra institution til institution. En pædagog fortæller at de i hendes institution ikke er så gode til den skriftlige dokumentation, men evaluerer mundtligt, mens en anden pædagog fortæller om en praksis hvor personalet udfylder evalueringsskemaer efter hvert projekt og sammenholder med projektets læringsmål.

En konsulent mener at evalueringerne er et hængeparti "fordi det er svært at evaluere pædagogisk arbejde" eftersom der ikke er en sikker årsags-virkningssammenhæng mellem indsats og resultat, og fordi, som hun siger, institutionerne arbejder med temaerne fortløbende og derfor finder det vanskeligt at vurdere om et mål er nået og hvordan. Hun agiterer for en mere fleksibel måde at arbejde på, hvor man arbejder målrettet, men også er parat til at ændre målene undervejs, hvis det kan engagere børnene mere og dermed finde et større læringspotentiale hos dem. Derfor efterlyser hun også anvisninger på hvordan mundtlige evalueringer kan implementeres og faciliteres. Dagtilbudschefen vurderer i tråd med dette at det vigtigste er at pædagogerne evaluerer mundtligt på deres interne møder fordi det giver anledning til struktureret refleksion.

Også i kommune 3 understreges det af pædagogerne at arbejdet med dokumentation og evaluering fører til en øget bevidstgørelse og refleksion over den pædagogiske praksis, og at aktiviteterne hurtigere korrigeres og forbedres.

Men en anden leder siger:

Jeg synes i virkeligheden det har givet overskud at arbejde på en anden måde. For nu behøver vi ikke spekulere så meget over hvilken metode vi bruger. Den kender vi. Vi ved at vi skal dokumentere de der ting, så det er helt indarbejdet nu. Og vi er blevet bedre til at evaluere på alle måder. Også til nogle gange at sadle om. Vi får lidt bedre selv øje på de ting vi går og gør forkert. Så jeg synes det har givet overskud at lave læreplaner.

En pædagog siger at de ikke er så gode til at dokumentere skriftligt, men at de får snakket igennem hvad der virkede, og hvad der ikke fungerede så godt – "så vi ikke laver de samme dumme ting".

I kommune 4 er der ingen fælles kommunale retningslinjer for dokumentation og evaluering. Pædagogernes tilgang til dokumentation er karakteriseret ved et fokus på at fastholde hvilke aktiviteter der er gennemført, snarere end at evaluere læringsmål. En institution bruger et internet-baseret system som pædagogerne oplever har gjort dokumentationsarbejdet nemmere. Her kan de lægge billeder ind på nettet og kategorisere dem efter hvilket læreplanstema de fortæller noget om. Forældrene har også mulighed for at se billederne. En pædagog peger på at det smarte er at der kan genereres en statistik over hvor mange gange de enkelte temaer og de enkelte børn er nævnt, og det viser så: "Hvor meget sprog har vi inde osv., og så opdager vi at 'hov, her mangler vi måske noget over for det enkelte barn'."

En anden pædagog fortæller at de bruger ugeskemaer.

Vi har gjort os mange tanker om hvordan vi dokumenterer – vi havde også et skema vi skulle prøve at arbejde med – men det passede ikke lige ind i vores liv. Vi fandt andre metoder, så vi har den her ugeplanstavle hvor vi skriver hvad der har været af pædagogisk læring på ugeskemaet. På den måde har vi så dokumenteret, og så har jeg taget billeder af tavlen.

Pædagogerne i de fire casekommuner har som tidligere nævnt i en eller et par historier fra hver institution beskrevet nogle projekter de har lavet med børnene med afsæt i læreplanens tænkning. Historierne illustrerer at både læringsmål og systematik er integrerede elementer i det pædagogiske arbejde i en række af de medvirkende daginstitutioner. Begreber som udspringer af dagtilbudslovens bestemmelser og de tilhørende vejledninger mv., indgår i historierne som en del af pædagogernes hverdagsprog når de beskriver læreplansaktiviteterne:

- Læring, læringsmål, tegn på læring
- At det er blevet legitimt at sige at børnene *skal*/noget fordi det er vigtigt for dem
- Projekter, forberedelse, sammenhæng, rammer, fordybelse – at arbejde seriøst med noget
- Hvordan man får dækket de seks læreplanstemaer og får ideer til at udvide projekter med dem – at få udvidet perspektivet
- At arbejde med skemaer, dokumentation, evaluering
- At have tovholdere
- At flytte de voksne så de også kan arbejde med nye fagområder.

Analysen af historierne afdækker en forskel mellem kommune 1 og kommune 4, i den forstand at pædagogerne i kommune 4 hvor der er færre retningslinjer og mindre vejledning af pædagogerne end i de øvrige kommuner, i højere grad end de øvrige er tilbøjelige til at sige at der ikke er sket nogen forandringer i deres praksis som følge af læreplanerne. Bortset fra i en historie om læsning fokuserer pædagogerne i kommune 4 mest på at læreplanerne har betydet at de er opmærksomme på at få dækket alle de seks læreplanstemaer. Der er her ikke helt så mange fortællinger om planlægning, projekter og dokumentation som de andre steder.

7.5 Opsamling og vurdering – systematik i det pædagogiske arbejde

Kun nogle enkelte af de 15 analyserede læreplaner kan karakteriseres som planer i den forstand at de fastlægger forskellige fremtidige aktiviteter i tid og rum eller beskriver en procedure for planlægning, gennemførelse, dokumentation og evaluering. Generelt set beskriver læreplanerne en pædagogisk tankegang, et lærings syn og måske et læringsmiljø og giver eksempler på hvordan fx de seks læreplanstemaer tænkes udfoldet i den enkelte institution. Man kan derfor snarere

karaktisere læreplanerne som *pædagogiske manifest* der beskriver daginstitutionernes pædagogik.

De pædagogiske konsulenter oplever imidlertid at de pædagogiske læreplaner fungerer som et godt planlægningsredskab. På linje hermed afdækker casestudierne i de fire kommuner at såvel konsulenter som pædagoger oplever at læreplanerne har givet mere systematik i det daglige arbejde.

Den systematik pædagogerne beskriver i deres pædagogiske praksis, kan fx bestå i at de anvender redskaber som årshjul, tilbagevendende projektarbejde eller arbejde med fokusområder. De har også fået større opmærksomhed på hvad formålet med en aktivitet er, og på at gennemføre en efterfølgende evaluering af den, eventuelt mundtligt. Opfølgningen består typisk i at der justeres på efterfølgende aktiviteter. Nogle steder arbejdes også med skriftligt fastsatte mål, dokumentation og evaluering der giver mulighed for systematisk overlevering af pædagogiske erfaringer internt i institutionerne, men også mellem institutioner med samme områdeledelse.

Praksis afspejler i et vist omfang den enkelte læreplan. I de institutioner i hvis læreplaner sammenhængen mellem læringsmål, metoder, aktiviteter, dokumentation og evaluering er mindre klar og de enkelte elementer ikke er detaljeret beskrevet, er anvendelsen af systematik i praksis også mindre gennemført og indskrænker sig fx til opmærksomhed på at få dækket de seks læreplanstemaer.

De dokumentations- og evalueringsprocesser som er beskrevet i ministeriets vejledning og nogle af de kommunale vejledninger, genfindes ikke i hverdagens praksis i alle de medvirkende institutioner, men tankegangen er ikke fremmed for pædagogerne. Nogle steder er der dog primært fokus på dokumentation af at aktiviteterne er foregået, frem for dokumentation af børnenes læring. Det vil sige at der lægges meget vægt på fx at kunne vise forældrene i billeder, små udstillinger osv. at børnene har haft en spændende og indholdsrig hverdag, men dokumentationen er ikke systematisk og beregnet på at afdække hvorvidt børnene har fået nye færdigheder eller erkendelser. Skriftlig dokumentation og evaluering i forhold til læringsmålene forekommer, men ses i casekommunerne kun der hvor kommunen har indført et fælles systematisk redskab til det. Det er dog ikke alle institutioner der får det brugt.

Evalueringen peger altså på at det pædagogiske arbejde er blevet *mere* systematisk med de pædagogiske læreplaner. Udarbejdelsen af de pædagogiske læreplaner medfører også at refleksionerne over det pædagogiske arbejde bliver eksplicite og åbne for diskussion. Selvom ikke alle læreplansaktiviteter i casekommunerne tilrettelægges med udgangspunkt i læringsmål, er læringsmål, planlægning og opfølgning blevet en naturlig del af tankegangen i det pædagogiske arbejde.

de. De pædagogiske læreplaner er imidlertid (endnu) ikke karakteriseret af en stringent kvalitetscirkeltankegang (plan/mål – indsats – dokumentation – evaluering – ny plan/mål) i alle dagtilbud.

8 Synlighed og involvering

De pædagogiske læreplaner skal bidrage til at gøre dagtilbuddenes virksomhed mere synlig ved at "det i højere grad bliver tydeligt for forældre, politikere, forvaltning og andre interesserede, hvilket pædagogisk arbejde, der foregår, og hvad målene er" (fra bemærkningerne til loven). Intentionen om at skabe synlighed adskiller sig fra de øvrige intentioner ved ikke direkte at handle om det der sker i dagtilbuddet, altså pædagogikken og indholdet. Når der skal være mere synlighed i forhold til forældrene, afspejler det et ræsonnement om at brugerne har et særligt perspektiv på den offentlige ydelse, at de har ret til at få indsigt i de faglige overvejelser i dagtilbuddene, og at deres holdninger er relevante fordi deres feedback vil kunne styrke kvaliteten. Ønsket om at skabe større synlighed over for politikere og forvaltning handler om at give disse interessenter et mere kvalificeret grundlag for at træffe beslutninger på området. Intentionen om synlighed indeholder således også et element af kontrol eller *accountability*. Dagtilbuddene skal give de eksterne interessenter mulighed for at vurdere deres opgavevaretagelse for at indgå i dialog med dagtilbuddene om den og for, på et informeret grundlag, eventuelt at stille krav om ændring af praksis.

Evalueringen viser at den tiltænkte synlighed i høj grad er etableret, men om det har været med til at højne kvaliteten at forældre, forvaltninger og politikere nu i højere grad kan følge de tanker og planer der udgør grundlaget for det pædagogiske arbejde, er usikkert. For de interviewede pædagoger har det imidlertid stor betydning at læreplansarbejdet har givet en mulighed for at vise deres faglighed frem for omverdenen, og den synlighed er de meget tilfredse med.

8.1 Lovgivningsmæssige krav

Dagtilbudsloven siger at lederen af dagtilbuddet er ansvarlig for at udarbejde og offentliggøre den pædagogiske læreplan. Lederen skal inddrage forældrebestyrelsen i udarbejdelsen, evalueringen og opfølgningen af den pædagogiske læreplan, og kommunalbestyrelsen skal godkende den. Mindst hvert andet år skal kommunalbestyrelsen drøfte evalueringerne og tage stilling til om de giver anledning til at der skal ske ændringer.

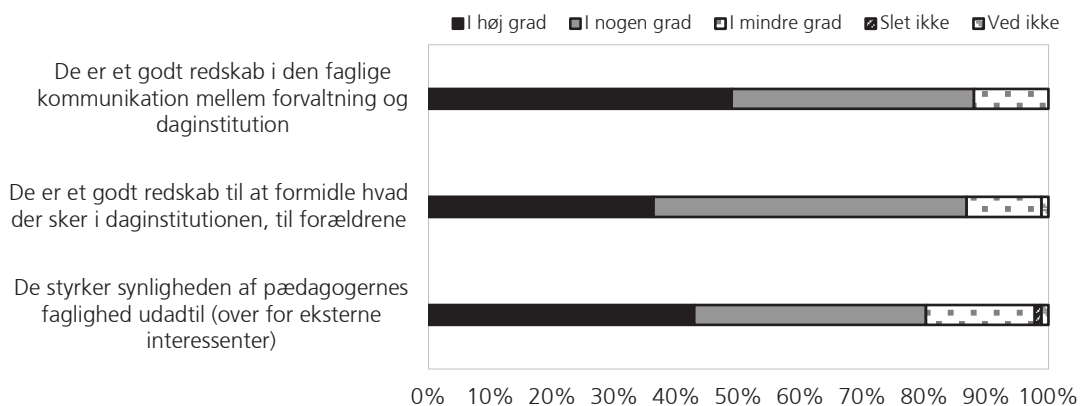
Dagtilbuddenes pædagogiske læreplan er i sig selv et bidrag til den ønskede synlighed, idet forældre, forvaltning osv. i læreplanen kan læse hvad dagtilbuddet vil arbejde med. Gennem kravet om at der skal gennemføres evalueringer som kommunalbestyrelsen skal drøfte, skabes også en synlighed som kan være grundlag for at udenforstående kan deltage i dialogen om hvorvidt de planlagte mål nås.

Forældrebestyrelsernes rolle er nedtonet i forhold til de første lovbestemmelser om læreplanerne. For at "sikre implementering af arbejdet med læring og læreplaner" blev det oprindeligt bestemt at forældrebestyrelserne og kommunalbestyrelsen skulle godkende de enkelte læreplaner, og at forældrebestyrelsen skulle evaluere ikke bare planen, men også arbejdet med den for at se om den skulle revideres. I 2007 blev lovens bestemmelse om forældrebestyrelsen ændret så forældrebestyrelsen ikke længere skal *godkende* den pædagogiske læreplan, men *inddrages* i udarbejdelsen, evalueringen og opfølgningen på den. Det blev også bestemt at det er dagtilbuddets leder og ikke, som hidtil, forældrebestyrelsen der har ansvaret for at den pædagogiske læreplan evalueres årligt – og fra 2010 kun hvert andet år. Til gengæld blev det fastlagt at kommunalbestyrelsen også skal drøfte dagtilbuddenes evalueringer af de pædagogiske læreplaner.

8.2 Synlighed i praksis

De pædagogiske konsulenter vurderer generelt at de pædagogiske læreplaner i sig selv bidrager til at gøre den pædagogiske praksis synlig i forhold til eksterne interessenter.

Figur 8
De pædagogiske konsulents vurdering af læreplanernes betydning for det pædagogiske arbejde



Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt pædagogiske konsulenter, EVA 2011. N = 92, 91 og 91

Figur 8 viser at 49 % af de pædagogiske konsulenter "i høj grad" vurderer at læreplanerne er et godt redskab i den faglige kommunikation mellem forvaltning og daginstitution, og 39 % mener at dette "i nogen grad" er tilfældet. 87 % mener at de i "høj" eller "nogen grad" er et godt redskab til at formidle hvad der sker i daginstitutionen, til forældrene, mens 80 % mener at de pædagogiske læreplaner i "høj" eller i "nogen grad" styrker synligheden af pædagogernes faglighed udadtil. Mellem 10 % og 20 % af de pædagogiske konsulenter angiver at læreplanerne kun "i mindre grad" har denne funktion.

Interviewene med pædagogiske konsulenter i de fire casekommuner afdækker at de pædagogiske konsulenter netop har arbejdet på at få pædagogerne til at opfatte læreplanerne som et middel til at demonstrere deres faglighed. De interviewede pædagoger siger samstemmende at deres faglighed er blevet mere synlig for omverdenen. En leder formulerer det på denne måde:

"Virksomhedsplaner og læreplaner var de første ting, hvor vi meget tydeligt kan og skal vise borgerne hvad de får, i skriftlig form. Det har egentlig føltes meget tilfredsstillende – det var en uventet sideeffekt."

En anden leder udtrykker det på denne måde:

"Set i bakspejlet har det været en spændende proces, og det har synliggjort det vi er gode til. Vi har fået et produkt der kan vises frem og evalueres på."

8.2.1 Synlighed over for forældre

Pædagoger og konsulenter i de fire casekommuner fremhæver at forældresamarbejdet er blevet forbedret i forbindelse med arbejdet med de pædagogiske læreplaner. De peger på at pædagogerne med udgangspunkt i læreplansarbejdet har nemmere ved at forklare de faglige begrundelser for de aktiviteter som de tilbyder børnene, over for forældrene. Pædagogerne oplever at dette øger forældrenes respekt for deres arbejde. En dagtilbudschef siger at forældrene giver meget positive tilbagemeldinger på den ekstra information de nu får.

Mange af pædagogerne fortæller i den forbindelse at der efter indførelsen af pædagogiske læreplaner i højere grad end tidligere hænges billeder, plancher osv. op fra de forskellige projekter. Pædagogernes arbejde med visuel dokumentation har ført til at det nu er tydeligere for forældrene hvilke aktiviteter børnene har været igennem i løbet af dagen. Pædagogerne oplever at forældrene gennem den visuelle dokumentation opnår større kendskab til børnenes hverdag og i forlængelse heraf i højere grad spørger til de pædagogiske aktiviteter. Samtidig oplever pædagogerne at dokumentationen viser forældrene at de aktiviteter børnene tager del i, har udgangspunkt i faglige overvejelser.

En leder synes at læreplanerne generelt har "vist sig at være et fantastisk godt redskab at arbejde med. Vi har oplevet en stolthed hos personalet over at der står her hvad vi kan, og alle kan se det – det er vigtigt med synlighed over for forældrene". Hun betoner læreplanens betydning som en redegørelse for det pædagogiske fundament i institutionen.

En dagtilbudschef oplever at de pædagogiske læreplaner er effektive i forhold til kommunikationen med forældrene som typisk læser dem i forbindelse med valg af institution. Der er ikke længere mangel på institutionspladser, hvilket sætter forældrene i en position hvor de langt nemmere kan stille krav til institutionerne. Læreplanerne synliggør i den forbindelse både kvaliteten af det pædagogiske arbejde og hvad den enkelte institution generelt vægter. Dagtilbudschefen peger også på at forældrene er glade for "regler", for så har de noget at "holde pædagogerne op på". Dette udfordrer institutionerne meget, og hun mener at den styrkede kvalitet også kan tilskrives dette pres fra forældrene.

Der er ikke i interviewmaterialet i øvrigt eksempler på oplevelser af krav fra forældrene i tilknytning til læreplanerne, men der har heller ikke været spurgt specifikt om dette. Inddragelsen af forældrebestyrelsen er heller ikke gjort til genstand for særlige spørgsmål, ligesom forældrene selv ikke er blevet interviewet.

8.2.2 Synlighed over for politikere

Kommunalbestyrelsen skal drøfte dagtilbuddenes evalueringer af deres pædagogiske læreplaner hvert andet år. Men mange steder sker det ikke som det har været hensigten. Det viste EVA's evaluering *Evalueringer af pædagogiske læreplaner i kommunalt perspektiv* (EVA 2009). Her kom det frem at knap halvdelen af kommunerne ikke havde indsamlet evalueringerne af de pædagogiske læreplaner fra daginstitutionerne, og at kun lidt over en tredjedel af kommunerne behandler de indsamlede evalueringer fra daginstitutionerne på politisk niveau.

Den aktuelle spørgeskemaundersøgelse blandt de pædagogiske konsulenter viser at de pædagogiske konsulenter i en tredjedel af landets kommuner vurderer at der ikke er politisk interesse for de pædagogiske læreplaner.

8.2.3 Synlighed over for forvaltningen

Kontrollementet i den ønskede synlighed består blandt andet i at kommunalbestyrelserne skal godkende læreplanerne. Dette er i praksis typisk uddelegeret til de pædagogiske konsulenter. Spørger man konsulenterne i de fire casekommuner om hvilke kriterier de godkender læreplanerne ud fra, er de ikke først og fremmest optagede af dokumenternes lovmedholdelighed. De vurderer dem snarere ud fra et praktisk-pædagogisk helhedsindtryk og lægger mere vægt på at læreplanerne er levende, aktive dokumenter som pædagogerne har ejerskab til. Dette ud fra en opfattelse af at et formfuldendt stykke papir som lederen har siddet og skrevet for at gøre konsu-

lenten glad, har mindre betydning for den pædagogiske praksis end et papir der er resultatet af gode drøftelser i personalegruppen.

En pædagogisk konsulent er dog ikke ukritisk, idet hun mener at netop læreplanernes synlighed kommer til at spille for stor en rolle. Efter hendes opfattelse er det en udbredt holdning at "læreplanen er noget vi skriver, hvorefter vi arbejder som vi plejer", og hun efterlyser at den bliver brugt som et konkret arbejdsredskab. Hun peger også på at der er rigtig meget "bør" og ikke så meget "er" i dem – hvilket hun illustrerer ved at kalde dem "udstillingsvinduer". Hun mener at det er problematisk når nogle pædagoger siger at de har læreplanen "på rygraden". Det afspejler en opfattelse af dem som en slags grundlag eller rettesnor, ikke som en plan.

De pædagogiske læreplaner i tilsynet

De pædagogiske læreplaner skaber ikke blot synlighed og basis for dialog med forvaltningen. De er også kommet til at spille en stor rolle som grundlag for det kommunale tilsyn.

Både selve de pædagogiske læreplaner og institutionernes evalueringer af arbejdet med dem indgår i mange kommuners tilsyn med daginstitutionerne. I 45 % af kommunerne udgør de pædagogiske læreplaner *et væsentligt grundlag* for det pædagogiske tilsyn, og i 47 % af kommunerne indgår de *på linje med flere andre dokumenter eller input fra institutionerne*. I 8 % af kommunerne indgår de kun i begrænset omfang, og i en enkelt kommune indgår de slet ikke i tilsynet.

Institutionernes evalueringer af deres læreplaner spiller en lidt mindre rolle. I 29 % af kommunerne udgør de et *væsentligt grundlag* for tilsynet, og i 55 % indgår de *på linje med flere andre dokumenter*. 12 % af konsulenterne har svaret at de kun indgår i *begrænset omfang*, mens man i tre kommuner slet ikke bruger dem i tilsynet.

I kommune 1, 2 og 3 fortæller konsulenterne at læreplanerne er meget brugbare i forbindelse med tilsynet. De kan bruges som et "spejl" så de formulerede mål og metoder kan holdes op mod praksis. Dagtilbudschefen i kommune 2 vurderer at det er effektivt at institutionerne på denne måde konfronteres med deres egen læreplan, og mener at det generelt kvalificerer tilsynet. I kommune 3 indgår læreplanerne også som en del af tilsynet hvor institutionerne får feedback på læreplanerne fra konsulenterne. Der bliver også lavet sammenfatninger af arbejdet med læreplanerne i de tilsynsrapporter der præsenteres for politikerne, men det fylder ifølge dagtilbudschefen meget lidt. Han kunne godt ønske sig at læreplanerne var mere synlige på det politiske niveau.

I kommune 4 har de interviewede pædagoger ikke indtryk af at ansatte i forvaltningen eller politikere har set deres læreplan. Læreplanerne har heller ikke hidtil indgået i tilsynet. I de første år

sendte de deres læreplaner ind til forvaltningen, men de var ikke blevet bedt om det, og de gør det ikke længere. Pædagogerne tager det som et udtryk for at der er stor tillid til det de arbejder med. Dagtilbudschefen bekræfter at det først er nu læreplanerne skal indgå i tilsynet, og at det på det politiske niveau "stille og roligt er på vej ind i en systematisk proces som politikerne også er koblet på".

8.3 Opsamling og vurdering: synlighed og involvering

Evalueringen viser at konsulenter og pædagoger oplever at læreplanerne har skabt større synlighed og forbedret kommunikationen om det pædagogiske indhold i dagtilbuddene, både mellem forvaltning og institution og mellem institution og forældre.

Pædagogerne i evalueringen mener at udarbejdelsen af de pædagogiske læreplaner også har bidraget til at de i højere grad har fået en ramme om og et sprog at tale om deres indsats på som dels gør de faglige kollegiale diskussioner bedre, dels gør det lettere at formidle de pædagogiske intentioner til forældre, forvaltning og politikere.

Evalueringen viser imidlertid også at synligheden over for forældrene som de interviewede pædagoger taler om, i højere grad drejer sig om at vise forældrene hvad deres børn har beskæftiget sig med i hverdagen i dagtilbuddet, og at synliggøre den pædagogiske faglighed for at opnå respekt om den. Der er altså mere fokus på dokumentation der kan vise at der er foregået pædagogiske aktiviteter, end på at der skal ske en analyse og evaluering i samspil med fx forældrebestyrelse og forvaltning. Det kan være med til at trække læreplanerne i en retning hvor de især tjener til at fremvise et billede af hvad pædagogerne ønsker der skal foregå i deres institution – et pædagogisk manifest – snarere end at være et redskab til planlægning og udvikling i dialog med omgivelserne.

I de fleste kommuner ses de pædagogiske læreplaner imidlertid som et godt udgangspunkt for tilsyn. Det afspejler at konsulenterne betragter læreplanerne som et godt udtryk for hvad der sker i det enkelte dagtilbud.

Evalueringen viser at de pædagogiske læreplaner har bidraget til øget dialog mellem dagtilbud og interessenter, og at interessenterne har fået mulighed for og anledning til at indgå i dialogen på et mere informeret grundlag end tidligere. Alligevel tyder det ikke på at en egentlig *involvering* af forældre, forvaltning og politikere er kommet i stand på denne baggrund. Det kan være et udtryk for en grundlæggende udfordring i konstruktionen hvor læreplanerne skal fungere både som et pædagogisk udviklingsværktøj og som et led i kommunernes kontrol gennem tilsynet.

9 Læreplanernes betydning for børns kompetencer

I de fire foregående kapitler har vi set på de pædagogiske læreplaner som *midler*. I dette kapitel undersøger vi hvilken betydning arbejdet med de pædagogiske læreplaner har for målsætningen om at læreplanerne skal være med til at understøtte læringen for alle børn og bidrage til at gøre overgangen til skolen mere harmonisk – altså i hvilken grad de har ført til de ønskede, umiddelbare resultater. For det første afdækkes om arbejdet med pædagogiske læreplaner har styrket børnenes læring og udvikling. For det andet belyses i hvilken grad de pædagogiske læreplaner har styrket børnenes kompetencer ved skolestart. Her viser evalueringen at der tydeligvis er sket en udvikling både i læringsaktiviteter og i børnenes kompetencer på det sproglige område. Inden for de øvrige læreplanstemaer er billedet ikke så klart, og børnehaveklasselederne ser generelt ikke forbedringer.

Det er en metodisk udfordring at isolere betydningen af arbejdet med de pædagogiske læreplaner fra andre aktiviteter der påvirker børnenes læring og udvikling. Samtidig er det vanskeligt at fastlægge det optimale tidspunkt for måling af hhv. kortsigtede og langsigtede effekter. De pædagogiske læreplaners betydning for børnenes kompetencer belyses her gennem pædagogernes, de pædagogiske konsulenter og børnehaveklasseledernes vurdering af børnene i dagtilbuddene og ved skolestarten. Se endvidere beskrivelsen af den anvendte metode i appendiks A.

9.1 Børnenes læring og kompetencer

78 % af de pædagogiske konsulenter vurderer at børnene ”i høj grad” eller ”i nogen grad” har fået ”en pædagogisk mere kvalificeret børnehavetid” efter at institutionerne er begyndt at arbejde med pædagogiske læreplaner.

I relation til hvert af de seks læreplanstemaer tegner der sig et generelt billede af at mellem 50 % og 60 % af de medvirkende konsulenter angiver at de pædagogiske læreplaner har haft betydning for børnenes kompetencer. Der er imidlertid nogle forskelle, jf. nedenstående tabel 3. Kon-

sulenterne oplever især at læreplanerne har haft betydning for børnenes sproglige kompetencer: 28 % angiver at det "i høj grad" er tilfældet, og 52 % at læreplanerne "i nogen grad" har haft betydning for børnenes sproglige udvikling. Også hvad temaet alsidig personlig udvikling angår, angiver en relativt høj andel at læreplanerne har haft betydning for børnenes kompetencer: 19 % angiver at det "i høj grad" er tilfældet, og 57 % at læreplanerne "i nogen grad" har haft betydning for børnenes alsidige personlige udvikling. Færrest af de pædagogiske konsulenter angiver at læreplanerne har haft betydning for børnenes kompetencer inden for temaet kulturelle udtryksformer og værdier: 6 % af konsulenterne mener at læreplanerne "i høj grad" har haft betydning, og 55 % mener at det "i nogen grad" har været tilfældet. 24 % svarer "i mindre grad" til dette tema.

Selvom der ved udvælgelsen er lagt vægt på at svarpersonerne har tilstrækkelig lang anciennitet til at kunne forholde sig til spørgsmålet, er der ca. 10 % af konsulenterne der angiver at de ikke ved om de pædagogiske læreplaner har haft betydning generelt i forhold til at give børnene en pædagogisk mere kvalificeret børnehavetid eller i forhold til hvert af de seks læreplanstemaer.

Konsulenternes vurdering af læreplanernes betydning for børnenes kompetencer inden for de forskellige læreplanstemaer ligger i forlængelse af deres vurdering af om der er kommet "mere fokuserede aktiviteter" på de forskellige områder. Vi så i kapitel 5.4 at de pædagogiske konsulenter vurderer at der i højere grad er kommet mere fokuserede aktiviteter i forhold til understøttelse af børnenes sprog end inden for temaet kulturelle udtryksformer og værdier og temaet natur og naturfænomener.

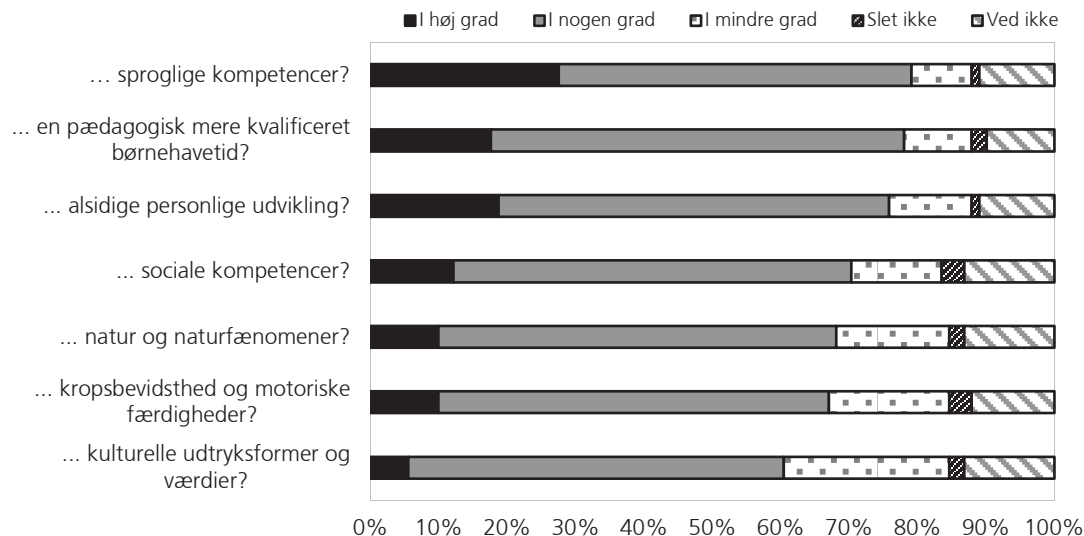
Tabel 3
De pædagogiske konsulents vurdering af læreplanernes betydning for børnenes kompetencer

I hvilken grad vurderer du at de pædagogiske læreplaner har betydet at ...	I høj grad	I nogen grad	I mindre grad	Slet ikke	Ved ikke
... børnene har fået en pædagogisk mere kvalificeret børnehavetid?	18 %	60 %	10 %	2 %	10 %
... børnenes alsidige personlige udvikling er blevet bedre stimuleret?	19 %	57 %	12 %	1 %	11 %
... børnene forlader daginstitutionen med bedre sociale kompetencer?	12 %	58 %	13 %	3 %	13 %
... børnene forlader daginstitutionen med bedre sproglige kompetencer?	28 %	52 %	9 %	1 %	11 %
... børnene forlader daginstitutionen med bedre kropsbevidsthed og motoriske færdigheder?	10 %	57 %	18 %	3 %	12 %
... børnene forlader daginstitutionen med større kendskab til og interesse for natur og naturfænomener?	10 %	58 %	17 %	2 %	13 %
... børnene forlader daginstitutionen med større kendskab til og interesse for kulturelle udtryksformer og værdier?	6 %	55 %	24 %	2 %	13 %

Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt pædagogiske konsulenter, EVA 2011. N = 91.

Figur 9

De pædagogiske konsulenters vurdering af læreplanernes betydning for børnenes kompetencer. Se de konkrete spørgsmålsformuleringer i tabel 3 på foregående side.



Kilde: Tabel 3 på foregående side.

9.1.1 Vurdering af børnenes læring i casekommunerne

Pædagoger og pædagogiske konsulenter i casekommunerne har forskellige tilgange til at vurdere betydningen af de pædagogiske læreplaner. Nogle identificerer en ændring i den pædagogiske praksis og konkluderer på den baggrund at det må have en positiv betydning for børnenes kompetencer inden for forskellige områder. Andre anvender tilbagemeldinger fra skolerne som en indikator for udviklingen i børnenes kompetencer. Også disse tyder på at der er sket en god udvikling. Endelig har nogle af de interviewede ikke fulgt udviklingen så længe at de havde mulighed for at vurdere om en ændring har fundet sted.

Ændringerne i den pædagogiske praksis kan fx bestå af flere aktiviteter der understøtter børnenes læring, og i kvaliteten af aktiviteterne i børnenes hverdag. Herunder peger en konsulent på at det er positivt at institutionerne skal arbejde med de seks forskellige læreplanstemaer så børnene stifter bekendtskab med alle temaer. Hun sammenligner med tidligere hvor hun oplevede at nogle institutioner eksempelvis havde mindre fokus på temaer som kultur og natur. En konsulent mener at læreplanerne gør en positiv forskel for børnene, især for de svagere grupper. Hun mener at det skyldes at læreplanerne i kommunen har stort fokus på inklusion og tosprogsfaglige indsatser. Samtidig bygger kommunens børn- og ungepolitik på en anerkendende tilgang, hvilket

hun oplever blive afspejlet i læreplanerne og give en positiv synergieffekt. Forholdet til skolen kommenteres af en konsulent der mener at skolerne har opdaget at der bliver lagt flere tanker i det læringsmæssige arbejde der foregår med børnene før de kommer i skole, hvilket har ledt til bedre samarbejde. En børnehaveleder har fået konkrete tilbagemeldinger fra skolen om at børnenes læseindlæring er blevet styrket efter at børnehaven har haft fokus på læsning igennem flere år.

Samtidig siger en konsulent dog også at det er vanskeligt at isolere betydningen af arbejdet med pædagogiske læreplaner fra andre projekter om eksempelvis sprogvurderinger, indsatser for udsatte børn og differentiering af støttenormering. En anden advarer også imod at der kan være en risiko for at pædagogerne overser vigtige temaer og fokuspunkter i arbejdet med børnene hvis læreplanstemaerne bliver altoverskyggende.

9.2 Børnenes kompetencer ved skolestart

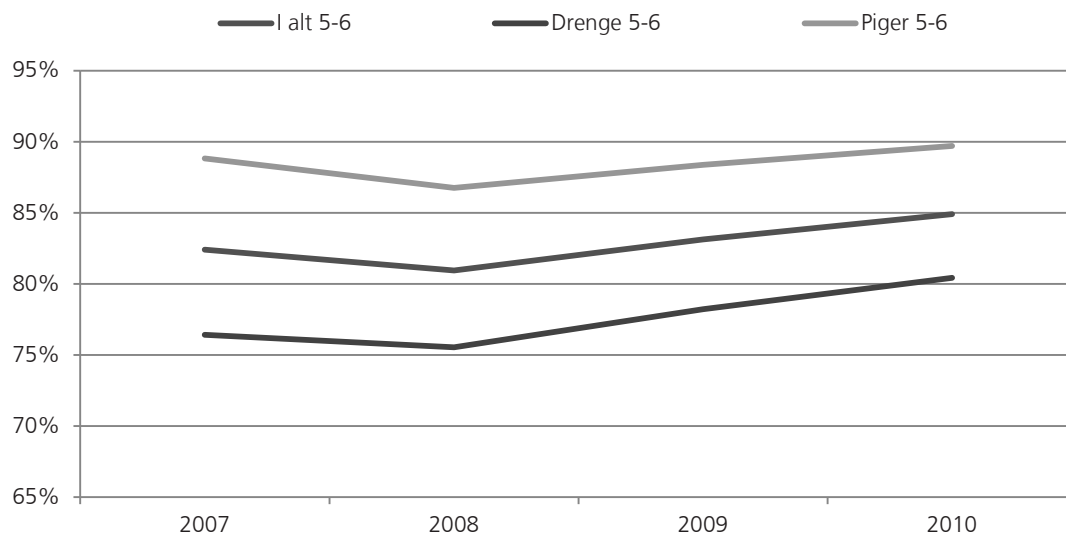
De pædagogiske læreplaner skal bidrage til at gøre overgangen til skole mere harmonisk, dels ved at styrke børnenes almene og faglige kompetencer, dels ved at fremme et samarbejde mellem dagtilbud og skole. Det øgede fokus på læring skal bidrage til et godt skoleforløb for barnet ved at lysten til at lære og fundamentale kompetencer er blevet understøttet i dagtilbuddet, og gennem et samarbejde mellem dagtilbud og skole om overgangen mellem de to tilbud.

I dette afsnit afdækker vi børnehaveklasselederes oplevelser af de pædagogiske læreplaners betydning for børnenes kompetencer ved skolestart. Børnehaveklasselederne modtager hvert år et nyt hold børn fra daginstitutionerne og har derfor et godt sammenligningsgrundlag. Alle børnehaveklasseledere i undersøgelsen har mindst otte års anciennitet og har derfor kunnet sammenligne med børn der gik i børnehave før de pædagogiske læreplaner blev indført.

Det er som nævnt vanskeligt at isolere betydningen af arbejdet med pædagogiske læreplaner fra andre aktiviteter i og uden for dagtilbuddene der bidrager til udvikling af børnenes kompetencer, i vurderingen af betydningen af arbejdet med pædagogiske læreplaner for børnenes kompetencer ved skolestart. I relation til børnenes kompetencer ved skolestart er der endvidere den udfordring at lovgivningen om børns skolestart er ændret i undersøgelsesperioden. Fra skoleåret 2009/10 er det blevet obligatorisk at børn går i børnehaveklasse (0. klasse), og at de gør det i det kalenderår hvor de fylder seks år. Kommunen kan dispensere fra bestemmelsen hvis forældrene søger om det. Hensigten med dette har blandt andet været at nedbringe antallet af børn med såkaldt "udsat skolestart", det vil sige børn der starter i det år hvor de fylder syv år (folkeskolelovens § 34). Det er relevant at starte med at se på lovændringens betydning for børnenes alder ved skolestart fordi den kan have betydning for deres kompetencer.

Tal fra Danmarks Statistik viser udviklingen i børnenes alder ved skolestart de seneste år:

Figur 10
Udviklingen i andelen af 5-6-årige børn ved skolestart 2007-2010



Kilde: Danmarks Statistik, Statistikbanken.

Figur 10 viser at andelen af fem-seks-årige (hhv. tidlige og normale skolestartere) faldt lidt fra 2007 til 2008, men at den derefter er steget fra at udgøre 81 % af børnene til at udgøre 85 % ved skolestarten i 2010. Det er en stigning på fire procentpoint, svarende til ca. ét barn i hver klasse i gennemsnit. Stigningen er lidt større for drenge end for piger.

Anskuet som gennemsnitlige tal er der altså ikke sket et markant skred i børnenes alder ved skolestart fra 2007 til 2010.

I vores undersøgelse er børnehaveklasselederne blevet spurgt om de mener at der i dag er flere børn der starter i børnehaveklasse når de er seks år, end der var for seks-ni år siden. Det mener 63,8 % af de adspurgte (i alt 573) at der er. 33 % mener at det er uændret, og 3,1 % mener at der er færre.

De børnehaveklasseledere der mener at der er flere seksårige i klasserne i dag, er endvidere blevet spurgt om hvad de vurderer at årsagen til dette er – om det er fordi det nu kræver dispensation

at få lov til at udsætte skolestarten til barnet er syv år, at børnene er blevet mere skoleparate i seksårsalderen end de har været før, eller at skolen er bedre til at modtage børnene tidligere end før. Hertil svarer 58,5 % at det "i høj grad" skyldes at udsat skolestart kræver dispensation. Kun 5,8 % mener at det "i høj grad" skyldes at børnene er mere skoleparate (og 43 % svarer "slet ikke" til dette), og 11,5 % mener at det "i høj grad" skyldes at skolen er blevet bedre til at modtage børnene tidligere (27,4 % svarer "slet ikke" til dette).

Table 4
Vurdering af årsager til tidligere skolestart i børnehaveklassen

	I høj grad	I nogen grad	I mindre grad	Slet ikke	Ved ikke	I alt
At det kræver dispensation at få lov til at udsætte skolestarten til barnet er syv år	59 %	22 %	7 %	8 %	4 %	574
At børnene er mere skoleparate i seksårsalderen end de har været før	6 %	23 %	26 %	43 %	3 %	574
At skolen er bedre til at modtage børnene tidligere end før	12 %	29 %	27 %	27 %	5 %	547

Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt børnehaveklasseledere, EVA/Danmarks Statistik 2011.

Spørgsmålet lød: Du har svaret at du vurderer at der har været flere børn i skoleårene 2010 og 2011 der er startet i skole i det kalenderår hvor de fyldte 6 år end der var i 2002-2005. I hvilken grad vurderer du at det har skyldtes

...

Børnehaveklasseledernes vurdering af skoleparathed

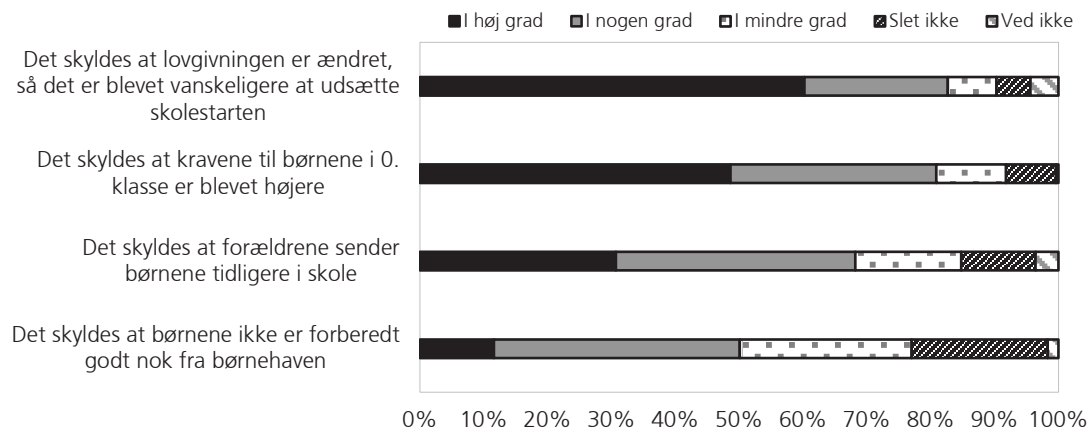
53 % af de adspurgte børnehaveklasseledere vurderer at der har været flere børn i skoleårene 2010 og 2011 der ikke var skoleparate ved skolestart, end der var i skoleårene 2002-2005, mens 39 % mener at det er uændret og 9 % siger at der er færre ikke-skoleparate børn. Der er en statistisk signifikant sammenhæng mellem børnehaveklasseledernes alder og deres syn på børnenes skoleparathed. Af de yngste børnehaveklasseledere i undersøgelsen (35-44 år) er det 62 % der mener at der er kommet flere ikke-skoleparate børn, mens det gælder for 56 % af de 45-54-årige, 48 % af de 55-64-årige og kun 36 % af de 65-74-årige. En forklaring på dette kunne være at de ældre børnehaveklasseledere er mere rutinerede med hensyn til at håndtere forskellige børn med forskellige forudsætninger, og/eller at de i mindre grad end de yngre føler et pres for at leve op til kravene om hvad børnene skal nå at lære i børnehaveklassen.

Vi har spurgt de børnehaveklasseledere der synes at der er kommet flere ikke-skoleparate børn om hvad de tror grunden til dette er. Flest peger på at det er blevet sværere at få lov til at udsætte skolestarten, men også at kravene til børnene i 0. klasse er blevet højere. For så vidt angår

børnehavens rolle, angiver ca. 50 % at det "i høj grad" eller "i nogen grad" skyldes at børnene ikke er forberedt godt nok fra børnehaven. 27 % siger "i mindre grad", og 21 % angiver at det "slet ikke" skyldes at børnene ikke er forberedt godt nok fra børnehaven.

Figur 11

Børnehaveklasseledernes vurdering af hvorfor der er flere børn der ikke er skoleparate i dag end for fem-ni år siden



Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt børnehaveklasseledere, EVA/Danmarks Statistik 2011.

N = 475. Kun de der har svaret at der er flere ikke-skoleparate børn, har svaret.

Spørgsmålet lød: Du har svaret at du vurderer at der i skoleårene 2010-2011 er startet flere børn i skole som ikke var skoleparate end der gjorde i skoleårene 2002-2005. I hvilken grad vurderer du at det skyldes...

Pædagogiske konsulents vurdering af skoleparathed

Flertallet af de pædagogiske konsulenter der deltog i spørgeskemaundersøgelsen, vurderer at de pædagogiske læreplaner har betydet at børnene er blevet mere skoleparate: 50 % af de pædagogiske konsulenter mener at børnene generelt "i nogen grad" er blevet mere skoleparate, mens 17 % mener at børnene "i høj grad" er blevet mere skoleparate. 18 % af konsulenterne vurderer at børnene "i mindre grad" eller "slet ikke" er blevet mere skoleparate, mens en relativt stor andel, 17 %, har svaret "ved ikke", jf. tabel 5:

Tabel 5
De pædagogiske konsulents vurdering af læreplanernes betydning for børnenes kompetencer

I hvilken grad vurderer du at de pædagogiske læreplaner har betydning at ...	I høj grad	I nogen grad	I mindre grad	Slet ikke	Ved ikke
... børnene generelt er mere skoleparate?	16,5	49,5	14,3	3,3	16,5

Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt pædagogiske konsulenter, EVA 2011. N = 91.

9.2.2 Børnehaveklasseledernes vurdering af børnenes kompetencer

Spørgeskemaundersøgelsen blandt børnehaveklasselederne viser at børnehaveklasselederne – på linje med de pædagogiske konsulenter – især oplever at der er en udvikling i børnenes kompetencer på det sproglige område i den undersøgte periode. Børnehaveklasselederne har taget stilling til om børn der har gået i børnehaven mens der har været arbejdet med pædagogiske læreplaner (børn med skolestart i 2010 og 2011), og børn der har gået i børnehaven før der blev arbejdet med pædagogiske læreplaner (børn med skolestart i 2002-2005), var gode til en række ting der kan anses som indikatorer på kompetencer inden for de seks læreplanstemaer. Dette skulle angives som en procentdel af børnene – ”hvor mange af børnene var gode til ...”. Derefter skulle de svare på de samme spørgsmål vedrørende de børn der startede i årene 2002-2005. I analysen af tallene er der så set på om den enkelte børnehaveklasseleder mener at andelen af børn der er gode til de forskellige ting, er blevet højere, er uændret eller er lavere. Vi har altså ikke set på de konkrete procentandele som de har angivet, men kun på udviklingen.

På langt de fleste spørgsmål svarer ca. 50 % af de 1001 børnehaveklasseledere der har svaret, at de oplever at en ”uændret” andel af børnene har gode kompetencer, mens ca. 10 % svarer at der er blevet flere børn der er gode til det der spørges om, og ca. 10 % svarer at der er blevet færre.

I det følgende er de forskellige kompetencer listet op, sådan at det første afsnit er de kompetencer hvor balancen er til den positive side – det vil sige at gruppen af børnehaveklasseledere der mener at der er kommet flere børn med disse kompetencer, er større end gruppen der mener at der er kommet færre børn med disse kompetencer. I det andet afsnit står de kompetencer hvor balancen er negativ: Her mener flere børnehaveklasseledere at færre børn i dag har disse kompetencer.

Personlige kompetencer

- Har gåpåmod (25 % siger at andelen er blevet større)
- Har højt selvværd (29 %)
- Er nysgerrige (14 %).

Sproglige kompetencer

- Kender bogstaverne (58 %)
- Kender bogstavernes lyde (47 %)
- Kender tallene (37 %)
- Har et godt ordforråd (28 %)
- Kan fortælle en sammenhængende historie (26 %)
- Synes det er sjovt at lege med sproget (23 %)
- Kan skrive deres eget navn (38 %).

Krop og bevægelse

- Holder rigtigt på en blyant (19 %).

Kulturelle udtryksformer og værdier

- Kender til andre religioners højtider (13 %)
- Har erfaring med at se på kunst (fx gå på museer) (11 %)
- Har erfaring med at være til koncert eller se teater (17 %)
- Er fortrolige med at gå på biblioteket (15 %).

I de følgende tilfælde mener flere børnehaveklasseledere at gruppen af børn med disse kompetencer er blevet mindre:

Personlige kompetencer

- Kan sidde stille (31 % siger at andelen er blevet mindre)

Sociale kompetencer

- Kan modtage en kollektiv besked (31 %)
- Kan tage hensyn til hinanden, vente på tur (37 %)
- Kan håndtere konflikter (23 %)
- Kan indgå i fællesskaber og samarbejde (26 %)
- Kan fordybe sig (29 %)
- Er fortrolige med hvordan man opfører sig ude blandt andre mennesker (33 %).

Krop og bevægelse

- Er udholdende (fx kan gå langt) (32 %)
- Er fysisk aktive (21 %)
- Kan binde deres egne sko (21 %).

Natur og naturfænomener

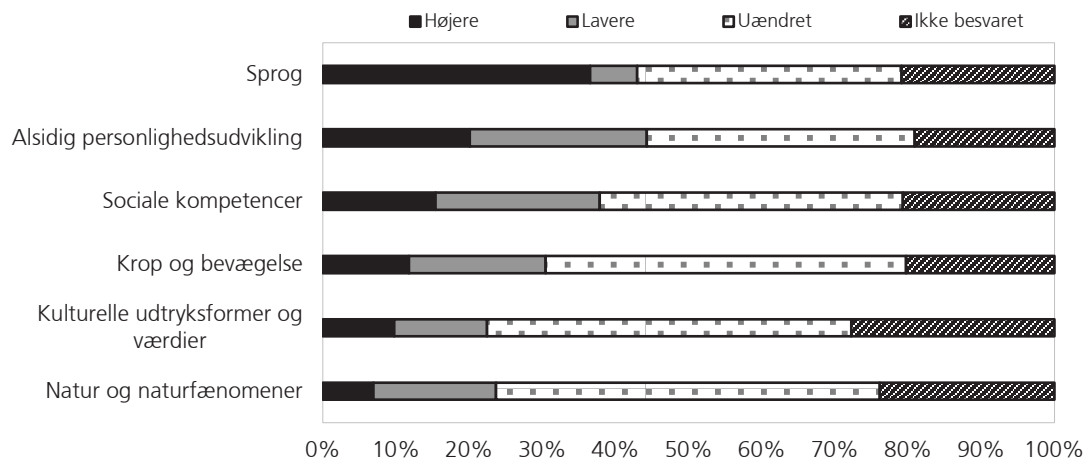
- Kender de danske husdyr (13 %)
- Vil gerne på tur i naturen (15 %)
- Er vant til at færdes til fods i nærområdet (27 %).

Kulturelle udtryksformer og værdier

- Kan synge (13 %)
- Kan tegne og male (21 %)
- Kender de danske traditioner ved højtiderne og har hørt om historierne bag (15 %)
- Har kendskab til gamle sanglege (26 %)
- Leger gamle sanglege selv (22 %).

En "kompetence" skiller sig ud fordi den er negativt ladet, og det er: "Børnene er jeg-centrerede". Men det mener 51 % af børnehaveklasselederne at flere børn er i dag. De "uændrede" kompetencer (hvor lige mange børnehaveklasseledere mener at der er kommet færre hhv. flere) er: "danner venskaber", "er grovmotorisk velfungerende", "er generelt selvhjulpne" (kan gå på wc, tage tøj af og på osv.), "kender danske fugle og pattedyr i naturen", "vil gerne synge og spille", "vil gerne tegne og male" og "er gode til at spille teater og har lyst til det". Tallene kan også ses samlet i tabellen i Appendiks B.

Grupperes indikatorerne inden for hvert af de seks læreplanstemaer, ser vi at børnehaveklasselederne angiver at flere af de nye skolestartere har gode kompetencer inden for læreplanstemaet "sprog" end tidligere, jf. figur 12 nedenfor. 36 % af børnehaveklasselederne mener at *flere* børn starter med gode sproglige kompetencer, mens kun 6 % mener at der er kommet *færre* børn med gode kompetencer. Inden for de øvrige temaer er andelen af børnehaveklasseledere der mener at *færre* børn startede med gode kompetencer i 2010 og 2011 sammenlignet med 2002-2005, større end andelen af børnehaveklasseledere der mener at *flere* børn startede med gode kompetencer.

Figur 12**Børnehaveklasseledernes vurdering af udviklingen i børnenes kompetencer, grupperet efter læreplanstemaer**

Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt børnehaveklasseledere, EVA/Danmarks Statistik 2011. N = 1001.

Note: "Højere" viser den andel af børnehaveklasselederne der mener at der er kommet flere børn blandt de skolestartende med de pågældende kompetencer, "lavere" viser tilsvarende hvor mange der mener at der er kommet færre børn med de pågældende kompetencer. Figuren er en sammenfatning af tallene i tabellen i Appendiks B.

Der er væsentlige forskelle i børnehaveklasseledernes vurdering af andelen af børn med uændrede kompetencer inden for de seks læreplanstemaer. Mens børnehaveklasselederne angiver at 52 % af børnene har uændrede kompetencer inden for natur og naturfænomener og 50 % inden for såvel krop og bevægelse som kulturelle udtryksformer og værdier, er det i relation til sprog og alsidig personlighedsudvikling hhv. 36 % og 37 % der vurderer at kompetencerne er uændrede. Sociale kompetencer ligger derimellem med 41 %.

Indikatoren *børnene er blevet mere jeg-centrerede* er taget ud af dette diagram (temaet om alsidig personlighedsudvikling) fordi den som den eneste værdi er negativ, så den "vender omvendt" i forhold til de andre.

9.3 Opsamling og vurdering – børnenes kompetencer

Det er en metodisk udfordring at isolere betydningen af arbejdet med de pædagogiske læreplaner fra andre aktiviteter der påvirker børnenes læring og udvikling. Børnenes kompetencer ved skolestart er ikke kun et resultat af arbejdet med de pædagogiske læreplaner. Mange andre for-

hold har betydning. Dels består aktiviteter i dagtilbuddene af andet og mere end arbejdet med pædagogiske læreplaner. Dels har organiseringen og normeringen i dagtilbuddet en betydning for arbejdet. Derudover er børnenes kompetencer naturligvis også betinget af den stimulering og opdragelse de får i hjemmet. Når man ser på de pædagogiske konsulenters og børnehaveledernes vurdering af børnenes kompetencer med henblik på at afdække betydningen af de pædagogiske læreplaner, skal dette naturligvis medtænkes.

Analysen viser at de forskellige faggrupper i og omkring dagtilbuddene har til dels ens og til dels forskellige vurderinger af læreplanernes betydning for børnenes kompetencer.

Både blandt pædagogiske konsulenter og blandt børnehaveklasseledere er der en oplevelse af at børnene særligt på det sproglige område har fået bedre kompetencer efter at dagtilbuddene er begyndt at arbejde med pædagogiske læreplaner. Denne vurdering skal ses i lyset af at arbejdet med børns sproglige udvikling også er blevet understøttet af indførelsen af sprogvurderingerne i 2007 og det deraf følgende fokus på sprogstimulering i dagtilbuddene. En udvikling i børnenes kompetencer kan således ikke udelukkende tilskrives arbejdet med de pædagogiske læreplaner, men viser at en stor samlet indsats har båret frugt.

De pædagogiske konsulenters og børnehaveledernes vurderinger er forskellige når det gælder børnenes kompetencer inden for andre læreplanstemaer og børnenes skoleparathed.

Efter de pædagogiske konsulenters vurdering opnår børnene bedre kompetencer end tidligere, også inden for andre læreplanstemaer end sprog. En mindre gruppe konsulenter vurderer dog at de pædagogiske læreplaner ikke har haft nævneværdig betydning for børnenes kompetencer, ligesom en gruppe af konsulenter mener at det er vanskeligt at vurdere de pædagogiske læreplaners betydning.

I interviewene i casekommunerne peger konsulenter og pædagoger på det faglige løft som arbejdet med de pædagogiske læreplaner har givet pædagogerne i daginstitutionerne, som årsag til at de mener at de pædagogiske læreplaner har haft en positiv betydning for børnenes læring og udvikling.

Børnehaveklasselederne i undersøgelsen har en mindre positiv vurdering af udviklingen i børnenes kompetencer end de pædagogiske konsulenter. Halvdelen af de deltagende børnehaveklasseledere mener overordnet at der er færre børn der er skoleparate når de starter i dag, end der var for fem-otte år siden. Børnehaveklasselederne mener dog at de skolestartende børn i dag kommer med bedre sproglige kompetencer, styrkede individuelle personlige kompetencer og lidt flere erfaringer med at bruge kulturelle tilbud end tidligere. Til gengæld er deres sociale kompetencer efter deres vurdering ikke blevet bedre, ligesom børnehaveklasselederne ikke kan spore forbed-

ringer på det motoriske område eller når det gælder de kreative udfoldelser som børnene selv står for, selvom også disse kompetencer er i fokus i de seks læreplanstemaer.

Forskellene på de pædagogiske konsulenters og børnehavedernes vurdering af læreplanernes betydning for børnenes kompetencer skal ses i lyset af at børnehaveklasseledernes syn på børnenes kompetencer kan være påvirket af fx Fælles Mål som et udtryk for at der er kommet øgede krav til hvad man skal nå med børnene i løbet af det første år i skolen. En hypotese kunne være at hvis børnehaveklasselederne føler at de skal *nå* mere med børnene i løbet af det første år, så får de mere fokus på børn der ikke helt er på det ønskede niveau. Når det samtidig fremgår at de ældre børnehaveklasseledere ser børnene som mere skoleparate i dag end deres yngre kolleger gør, kan det hænge sammen med at de yngre i højere grad føler sig presset af kravene, mens de ældre er mere trygge ved at de nok skal nå det de skal som de altid har gjort. Men hypotesen stemmer ikke overens med at børnehaveklasselederne faktisk mener at børnene er blevet bedre på det sproglige område – selvom de faglige krav må være større her end når det gælder fx de kreative kompetencer og kendskab til natur og naturfænomener.

Det er i denne forbindelse også vigtigt at være opmærksom på at tidligere skolestart, til trods for hvad børnehaveklasselederne har indtryk af, ikke kan have afgørende betydning for den "gennemsnitlige skoleparathed", idet det i gennemsnit er ét barn pr. klasse der starter tidligere i skole efter lovændringen.

Til trods for forskellene i børnehaveklasseledernes og de pædagogiske konsulenters vurdering af om de skolestartende børns kompetencer er blevet bedre eller ikke, er der et markant sammenfald i deres vurdering af læreplanstemaerne i forhold til hinanden. Begge grupper mener at børnenes sproglige kompetencer er blevet bedre når de forlader børnehaven, mens der er sket mindst med deres kompetencer inden for områderne natur og naturfænomener, kultur og kulturelle udtryksformer og krop og bevægelse. De sociale og personlige kompetencer placerer sig herimellem.

10 Litteratur

Forslag til lov om ændring af lov om social service (pædagogiske læreplaner i dagtilbud til børn) 2003/1 LSF 124 (ikrafttrædelse august 2004) med bemærkninger.

Bekendtgørelse om temaer og mål i pædagogiske læreplaner (ikrafttrædelse august 2004).

Dagtilbudsloven (ikrafttrædelse august 2007) med bemærkninger: L 170 Forslag til lov om dag-, fritids- og klubtilbud m.v. til børn og unge (dagtilbudsloven).

Evaluering af loven om pædagogiske læreplaner, slutevaluering. Ministeriet for Familie- og Forbrugeranliggender, marts 2008 (AKF, EVA, NIRAS og UdviklingsForum).

Olesen, Jesper: *At finde mening med pædagogiske læreplaner*, i Jesper Olesen (red.): Når loven møder børns institutioner. Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag, 2007.

I gang med pædagogiske læreplaner – inspirationsmateriale til udarbejdelse og evaluering af pædagogiske læreplaner i dagtilbud. Ministeriet for Familie- og Forbrugeranliggender, marts 2007.

Appendiks A

Dokumentation og metode

Evalueringen er gennemført på baggrund af en projektbeskrivelse som blev udarbejdet med afsæt i EVA's handleplan 2011. Projektbeskrivelsen kan hentes på EVA's hjemmeside (www.eva.dk).

Formålet med evalueringen er at vurdere hvilken virkning arbejdet med de pædagogiske læreplaner har på det pædagogiske arbejde og på børnenes kompetencer ved skolestart, herunder at undersøge dels hvilke faktorer der har indflydelse på den pædagogiske læreplans betydning for handlinger og aktiviteter i arbejdet med børn, dels hvordan læreplanerne indgår i det pædagogiske tilsyn med dagtilbuddene.

Følgende elementer er indgået i dataindsamlingen:

- Caseundersøgelse af fire kommuner der omfatter interview med dagtilbudsschefer, konsulenter, ledere og pædagoger, samt en analyse af pædagogiske læreplaner fra hver kommune. Desuden blev kommunebesøgene brugt til et interview med en-to børnehaveklasseledere som forstudie til spørgeskemaundersøgelsen.
- Totalundersøgelse blandt pædagogiske konsulenter.
- Repræsentativ spørgeskemaundersøgelse blandt børnehaveklasseledere.

I dette appendiks beskriver vi de fire cases nærmere og redegør for gennemførelsen af de to spørgeskemaundersøgelser.

Caseundersøgelsen

Til caseundersøgelsen blev valgt fire kommuner. For at få både en geografisk og en demografisk spredning blev der valgt to kommuner i Jylland og to på Sjælland: en storbykommune, en lille landkommune og to forstadskommuner hhv. syd og nord for København. For at få repræsenteret forskellige tilgange til arbejdet med pædagogiske læreplaner brugte vi resultaterne af EVA's undersøgelse fra 2009: *Evalueringer af pædagogiske læreplaner i kommunalt perspektiv*. I denne evaluering blev kommunerne blandt andet stillet følgende fem spørgsmål:

- Er daginstitutionernes årlige evalueringer af de pædagogiske læreplaner indsamlet af forvaltningen i 2008? Her tænkes udelukkende på evalueringerne og ikke selve de pædagogiske læreplaner.
- Er der retningslinjer for de årlige evalueringer?
- Bruges evalueringerne til at vurdere om daginstitutionernes metoder og aktiviteter leder frem til de opstillede mål (i høj grad eller i nogen grad)?
- Bruges evalueringerne til at forberede tilsynsbesøg (i høj grad eller i nogen grad)?
- Har en evaluering givet anledning til initiativer eller handlinger i forvaltningen?

Kommunernes besvarelser blev sorteret sådan at der blev lavet en gruppe der havde svaret "ja" til samtlige fem spørgsmål, og en der havde svaret "nej" til samtlige fem spørgsmål. De fire kommuner blev udtrukket således at der var to fra hver gruppe, og således at de ovennævnte kriterier samtidig blev opfyldt.

To kommuner blev anmodet om at deltage i evalueringen, men bad sig fri, da de stod midt i store omstruktureringer. Disse ønsker blev efterkommet, og to andre kommuner der opfyldte de samme kriterier, blev valgt i stedet.

Hver kommune blev besøgt en hel dag hvor vi interviewede dagtilbudschefen, pædagogiske konsulenter (tre i en kommune, to i to kommuner, og i den sidste kommune var der ingen ansat) og en pædagog samt lederen fra fire daginstitutioner i kommunen. (I den ene af kommunerne mødte dog kun repræsentanter op for tre institutioner, og i en kommune var en institution kun repræsenteret ved sin leder).

Interviewene med chefer og konsulenter blev gennemført som semistrukturerede interview. Pædagogerne og lederne deltog i en slags workshop over tre timer. I den første time blev de bedt om at redegøre for hvordan det rent praktisk foregik i deres kommune da de pædagogiske læreplaner blev indført, og hvordan de havde oplevet det. I den anden time var de på forhånd blevet bedt om at forberede en fortælling om et vellykket forløb de havde gennemført med afsæt i deres pædagogiske læreplan. Og i den sidste time blev de bedt om for hvert læreplanstema at skrive svar på tre gule sedler på spørgsmålene "Hvordan er det at arbejde med (nemt/svært) og hvorfor?" "Hvordan arbejder I med det (løbende, i projekter ...)" og "Hvordan kan I se på børnene at I har arbejdet med det?".

I tre kommuner interviewede vi samme dag en eller to børnehaveklasseledere om deres oplevelse af børnenes kompetencer ved skolestart som forstudie til den efterfølgende spørgeskemaundersøgelse. I den fjerde kommune blev dette interview gennemført på et senere tidspunkt.

Efterfølgende blev de pædagogiske læreplaner fra de samme institutioner som deltog i workshopperne, nærlæst og analyseret. Dette gav anledning til nogle spørgsmål til de pædagogiske konsulenter, hvorfor der i oktober og november blev gennemført en ny runde interview med dem.

Spørgeskemaundersøgelse blandt pædagogiske konsulenter i kommunerne

EVA gennemførte i perioden september-oktober en spørgeskemaundersøgelse blandt pædagogiske konsulenter i kommunerne.

Formål

Formålet med spørgeskemaundersøgelsen var at få et landsdækkende billede af hvilken betydning de pædagogiske læreplaner har for det pædagogiske arbejde set med de pædagogiske konsulents øjne, og hvordan de anvendes i kommunens pædagogiske tilsyn med dagtilbuddene. De pædagogiske konsulenter blev bedt om at forholde sig dels til det formelle indhold i de pædagogiske læreplaner og eventuelle kommunale retningslinjer for udarbejdelsen af de pædagogiske læreplaner, dels til hvad de pædagogiske læreplaner betyder for pædagogernes arbejde med refleksion, systematik, dokumentation, evaluering og kommunikation, for de pædagogiske aktiviteter i dagtilbuddene og for børnenes udvikling og skoleparathed, herunder hvad der har hæmmet eller fremmet betydningen af de pædagogiske læreplaner.

Udarbejdelse og validering af spørgeskemaet

EVA udarbejdede spørgeskemaet på baggrund af resultaterne af caseundersøgelsen. De opstillede svarkategorier afspejler således en række svarmuligheder som blev identificeret i caseundersøgelsen.

Spørgeskemaet blev pilottestet af fem pædagogiske konsulenter. De pædagogiske konsulenter blev udvalgt tilfældigt, men ud fra et ønske om geografisk spredning.

Pilottestene foregik ved at testpersonerne fik tilsendt spørgeskemaet elektronisk, hvorefter de blev ringet op af EVA som i et kort telefoninterview indhentede deres kommentarer og forslag til spørgeskemaet. Testpersonerne blev bedt om at vurdere om de spørgsmål, svarkategorier og begreber der blev anvendt i spørgeskemaet, var relevante, forståelige og dækkende – eller om der var forhold der manglede at blive spurgt til. Testpersonernes kommentarer blev noteret systematisk. Projektgruppen justerede spørgeskemaet på baggrund af en samlet vurdering af de indkomne kommentarer.

Population og praktisk gennemførelse af spørgeskemaundersøgelsen

Spørgeskemaundersøgelsen er gennemført som en totalundersøgelse på kommuneniveau. Populationen er blevet identificeret ved at kontakte kommunernes dagtilbudschef, først via e-mail,

dernæst via telefon i tilfælde af manglende svar på e-mailen, og bede dem oplyse navn, e-mail-adresse og telefonnummer på en pædagogisk konsulent i deres kommune som havde arbejdet med de pædagogiske læreplaner, og som havde været ansat i minimum syv år i kommunen. Konsulenten skulle helst have været ansat hele tiden som pædagogisk konsulent, men hvis vedkommende havde været leder i en af kommunens daginstitutioner en del af tiden, ville det også være brugbart.

Den samlede population udgør 106 pædagogiske konsulenter selvom der kun er 98 kommuner. Dette skyldes at Københavns Kommune er repræsenteret i undersøgelsen med en pædagogisk konsulent for hver af kommunens distrikter med henblik på at få besvarelser fra konsulenter som har overblik over institutionernes praksis – og i Københavns tilfælde er det vurderet at dette overblik er bedst på distriktsniveau, ikke kommuneniveau.

Spørgeskemaundersøgelsen er gennemført som en webbaseret undersøgelse hvor hver pædagogisk konsulent har modtaget en informations-e-mail med et link til spørgeskemaet. Invitations-e-mailen med linket blev sendt til de pædagogiske konsulenter den 12. september 2011. Der blev efterfølgende udsendt en skriftlig påmindelse til de konsulenter der ikke havde svaret, den 27. september 2011 og gennemført en telefonisk rundringning fra den 5. til den 10. oktober, hvorefter undersøgelsen blev lukket.

Svarprocent og bortfald

I alt har 93 ud af 106 pædagogiske konsulenter besvaret spørgeskemaet. Vi registrerede imidlertid to konsulenter som reelt ikke var en del af populationen fordi de ikke arbejdede i stillingen længere. Den faktiske population som svarprocenten er beregnet på baggrund af, er derfor reduceret fra 106 til 104. Den beregnede svarprocent er herved 89.

EVA har ikke haft adgang til uddybende baggrundsoplysninger om de pædagogiske konsulenter og har derfor ikke foretaget en bortfaldsanalyse. EVA vurderer dog at svarprocenten er så høj at det er rimeligt at antage at spørgeskemaundersøgelsen er repræsentativ og udgør et validt analysegrundlag.

Analyse af data

Analysen af de indkomne besvarelser baserer sig på frekvenstabeller for samtlige spørgsmål og på kryds af svarfordelinger på udvalgte spørgsmål. Krydsene er foretaget med udgangspunkt i projekt- og ekspertgruppens diskussion af interessante resultater af undersøgelsen baseret på frekvenstabellerne og bidrager dermed til at identificere eventuelle sammenhænge mellem respondenternes svar på forskellige spørgsmål.

Der er i analyserne anvendt χ^2 -test for at undersøge om der er en statistisk signifikant sammenhæng mellem variablene i krydstabellerne. Der er i denne sammenhæng anvendt et signifikansniveau på 0,05. Når forskelle i svarfordelingen mellem forskellige grupper beskrives i rapporten, er det som udgangspunkt fordi der er en signifikant forskel mellem gruppernes besvarelser.

Spørgeskemaundersøgelse blandt børnehaveklasseledere

I perioden september-oktober 2011 gennemførte EVA i samarbejde med Danmarks Statistik en spørgeskemaundersøgelse blandt børnehaveklasseledere.

Formål

Formålet med spørgeskemaundersøgelsen blandt børnehaveklasseledere var at afdække deres oplevelse af børnenes kompetencer ved skolestart for derigennem at få et indtryk af de pædagogiske læreplaners betydning. Børnehaveklasselederne er blevet bedt om at forholde sig til og sammenligne årgange fra før og efter indførelsen af de pædagogiske læreplaner. Børnehaveklasseledere overtager børnene når de kommer fra dagtilbuddet, og de har ydermere den fordel at de starter forfra med en ny klasse hvert år – og kun har dem det ene år. Det giver et rimeligt grundlag for at vurdere årgangene i forhold til hinanden.

Spørgeskemaet har fokuseret på de seks temaer i de pædagogiske læreplaner. Børnehaveklasselederne er således blevet stillet en række konkrete spørgsmål om børnenes personlige, sproglige og kropslige kompetencer og om deres kompetencer inden for natur og naturfænomener, kultur og kulturelle udtryksformer. Hertil kommer en række spørgsmål hvor de er blevet bedt om generelt at vurdere om børnenes skoleparathed er blevet styrket eller svækket siden indførelsen af de pædagogiske læreplaner, og hvad forklaringen herpå i givet fald kan være.

Udarbejdelse og validering af spørgeskemaet

Spørgeskemaet blev udarbejdet af EVA's projektgruppe i juni-august 2011. Skemaet blev pilottestet af 20 børnehaveklasseledere. Danmarks Statistik foretog pilottesten og leverede efterfølgende en rapport til EVA der derefter foretog enkelte justeringer af skemaet.

Stikprøvegrundlag, stikprøveudtræk og praktisk gennemførelse af spørgeskemaundersøgelsen

Spørgeskemaundersøgelsen er gennemført som en repræsentativ undersøgelse blandt børnehaveklasseledere med otte års erfaring. Danmarks Statistik identificerede den samlede population på baggrund af registerdata og udtrak stikprøven for EVA.

Danmarks Statistiks konkrete opgørelse over populationen af børnehaveklasseledere er til denne undersøgelse defineret som personer der:

- har gennemført en mellemlang videregående uddannelse inden for pædagogik før den 1. juli 2002
- pr. 1. november 2003 og pr. 1. maj 2011 var ansat inden for branchekoden 852010 "Folkeskole o.l."
- er ansat inden for discokoden 331000 "Skoleundervisning af børn under den undervisningspligtige alder" med en af følgende stillingsbetegnelser: børnehaveklasseleder, børnehaveklasselærer eller småbørnslærer
- har været ansat i samme kommune i 2003 og i 2011.

Danmarks Statistik estimerede på baggrund af disse data den samlede population til 1.611 personer. Afgrænsningen er valgt for at sikre at de udvalgte børnehaveklasseledere har arbejdet som børnehaveklasseledere både før og efter indførelsen af de pædagogiske læreplaner i 2004. Populationen inkluderer både kommunalt ansatte og privatansatte børnehaveklasseledere.

EVA ønskede dog at afgrænse populationen yderligere. Vi ønskede ikke at inkludere børnehaveklasseledere der havde arbejdet i en specialklasse i mere end ét år siden 2004. Denne afgrænsning kunne Danmarks Statistik ikke lave på baggrund af sine registre. EVA indsatte derfor et screeningsspørgsmål i starten af spørgeskemaet.

Danmarks Statistik udsendte invitationer til 1.510 personer om at deltage i undersøgelsen. Fordelingen på udvalgte baggrundsvariable i den samlede population og i stikprøven er vist i tabel 6.

Tabel 6
Populations- og stikprøvestørrelse

Variabel	Andel (samlet population), N = 1.611	Andel (stikprøve), n = 1.510
Køn		
Mænd	37 (2 %)	31 (2 %)
Kvinder	1.574 (98 %)	1.479 (98 %)
Alder		
25-34 år	4 (0 %)	3 (0 %)
35-44 år	173 (11 %)	145 (10 %)
45-54 år	655 (41 %)	621 (41 %)
55-64 år	745 (46 %)	708 (47 %)
65-74 år	34 (2 %)	33 (2 %)

Kilde: Danmarks Statistik.

De udtrukne personer modtog et brev med posten, hvori der var et link til det elektroniske spørgeskema. Brevet blev sendt den 19. september 2011. De fik herefter tilsendt en skriftlig påmindelse med posten den 26. september. Dette blev fulgt op af en telefonisk rykkerrunde hvor personerne fik mulighed for at svare telefonisk på spørgsmålene. Undersøgelsen blev lukket den 23. oktober 2011.

Svarprocent og bortfald

Danmarks Statistik registrerede i alt 1.002 besvarelser. På baggrund af screeningsspørgsmålet reducerede EVA dog antallet af besvarelser med 101 til 901. De 101 personer anses ikke som en del af den faktiske population, og de er derfor trukket ud af den stikprøve som svarprocenten er beregnet på baggrund af. Den faktiske stikprøve er således reduceret fra 1.510 til 1.409. Det giver en beregnet svarprocent på 64.

Vi må dog antage at der blandt de personer der ikke har svaret, også er børnehaveklasseledere der har arbejdet i en specialklasse i mere end ét år siden 2004, og som derfor reelt ikke tilhører populationen. Vi forventer derfor at den reelle svarprocent er lidt højere end 64.

EVA har foretaget en analyse med henblik på at vurdere om de respondenter der har besvaret spørgeskemaet, adskiller sig fra de personer der ikke har besvaret spørgeskemaet. Dette er undersøgt ved at sammenholde fordelingen af de indkomne svar med fordelingen af bortfaldet på variablene køn, alder, region og uddannelsestidspunkt/anciennitet. Vi har baseret bortfaldsanalysen på Danmarks Statistiks opgørelser. Vi ser således på fordelingen mellem den oprindelige stikprøve på 1.510 respondenter og Danmarks Statistiks 1.002 noterede besvarelser.

Tabel 7
Bortfaldsanalyse for undersøgelsen blandt børnehaveklasseledere – køn, alder, region og uddannelsestidspunkt

Variabel	Andel (stikprøve), n = 1.510	Andel (besvarelser), n = 1.002
Køn		
Mænd	31 (2 %)	19 (2 %)
Kvinder	1.479 (98 %)	983 (98 %)
Alder		
25-34 år	3 (0 %)	3 (0 %)
35-44 år	145 (10 %)	93 (9 %)
45-54 år	621 (41 %)	431 (43 %)

fortsættes næste side ...

... fortsat fra forrige side

Variabel	Andel (stikprøve), n= 1.510	Andel (besvarelser), n = 1.002
55-64 år	708 (47 %)	461 (46 %)
65-74 år	33 (2 %)	14 (1 %)
Region		
Nordjylland	198 (13 %)	126 (13 %)
Midtjylland	365 (24 %)	256 (26 %)
Syddanmark	346 (23 %)	231 (23 %)
Hovedstaden	376 (25 %)	237 (24 %)
Sjælland	225 (15 %)	152 (15 %)
Uddannelsestidspunkt/anciennitet		
-1970	85 (6 %)	42 (4 %)
1971-1980	568 (38 %)	376 (38 %)
1981-1990	524 (35 %)	368 (37 %)
1991-2000	301 (20 %)	193 (19 %)
2001-	32 (2 %)	23 (2 %)

Kilde: Danmarks Statistik.

Bortfaldsanalysen viser enkelte udsving i svarfordelingerne mellem stikprøven og respondentgruppen. En χ^2 -test viser dog at der alene er signifikant forskel på fordelingen af stikprøven og respondentgruppen når det gælder uddannelsestidspunkt/anciennitet. I vores respondentgruppe indgår således flere børnehaveklasseledere der er uddannet i perioden 1981-1990, end i stikprøven og færre der er uddannet før 1970, end i stikprøven.

Denne skævhed i de indkomne spørgeskemadata i forhold til uddannelsestidspunkt kunne være problematisk i den samlede analyse af børnehaveklasseledernes vurderinger og holdninger. Det gælder hvis børnehaveklasseledere med høj anciennitet vurderer spørgsmålene i skemaet anderledes end børnehaveklasseledere med lav anciennitet. I så fald kunne deres besvarelser være med til at skævvride det generelle billede og dermed mindske repræsentativiteten af undersøgelsens resultater. Til gengæld har det ingen betydning i de tilfælde hvor analyserne konkret forholder sig til om ancienniteten gør en forskel for respondenternes besvarelser.

Vi har derfor valgt at vægte de indkomne svardata for at løse problematikken med hhv. over- og underrepræsentation hvad angår de samlede analyser, fordi vi har en hypotese om at anciennitet

kan påvirke besvarelsene. Vi har således beregnet en vægt der korrigerer for om respondenter tilhører en over- eller underrepræsenteret gruppe i dataindsamlingen i forhold til stikprøven. Vi har imidlertid udregnet vægten i forhold til respondenternes alder, ikke deres anciennitet.

Vi har taget dette valg fordi det ikke var muligt inden for det grundlag som var aftalt med Danmarks Statistik, at få adgang til oplysninger om hver enkelt respondents anciennitet, da disse oplysninger er kategoriseret som personfølsomme ifølge persondataloven. Vi undersøgte derfor muligheden for alternativt at anvende alder som estimat for anciennitet. Vi fandt på baggrund af Danmarks Statistiks bortfaldsundersøgelse en høj korrelation mellem alder og anciennitet. Vi har derfor vurderet at alder i denne sammenhæng er et rimeligt estimat for respondentens anciennitet.

Vi vurderer at valget om at vægte besvarelsene i forhold til respondentens alder har højnet undersøgelsens validitet. Vi har konstrueret vægten ved at inddele aldersvariablen i fem kategorier med ti år i hver. De enkelte vægte er udregnet ved at dividere hver af de fem gruppers populationsandel med deres respektive respondentandel. En af de fem beregnede vægte er efterfølgende blevet ganget på alle respondenters besvarelser. Der er blevet ganget med den vægt som matcher den aldersgruppe vedkommende tilhører.

Tabel 8 viser populationsfordelingerne og respondentfordelingerne på hhv. et vægtet og et uvægtet datasæt opgjort efter alder. Bemærk at antallet af respondenter i det vægtede datasæt er 900 og ikke de faktiske 901. Det skyldes afrundinger i forbindelse med vægten. Som det fremgår af tabellen, ligger de vægtede svardata på niveau med de faktiske populationsandele.

Tabel 8
Bortfaldsanalyse med vægtede data for børnehaveklasselederundersøgelsen – alder

	Andel af population N = 1.611	Andel af respondenter (uvægtet) n = 901	Andel af respondenter (vægtet) n = 900
Alder			
25-34 år	4 (0 %)	3 (0 %)	2 (0 %)
35-44 år	173 (11 %)	93 (9 %)	107 (11 %)
45-54 år	655 (41 %)	431 (43 %)	408 (41 %)
55-64 år	745 (46 %)	461 (46 %)	463 (46 %)
65-74 år	34 (2 %)	14 (1 %)	21 (2 %)

Kilde: EVA's spørgeskemaundersøgelse blandt børnehaveklasseledere, 2011.

Analyse af data

Analysen af de indkomne besvarelser baserer sig på frekvenstabeller for samtlige spørgsmål og på kryds af svarfordelinger på udvalgte spørgsmål. Krydsene er foretaget med udgangspunkt i projekt- og ekspertgruppens diskussion af interessante resultater af undersøgelsen baseret på frekvenstabellerne og bidrager dermed til at identificere eventuelle sammenhænge mellem respondenternes svar på forskellige spørgsmål.

Der er i analyserne anvendt χ^2 -test for at undersøge om der er en statistisk signifikant sammenhæng mellem variablene i krydstabellerne. Der er i denne sammenhæng anvendt et signifikansniveau på 0,05. Når forskelle i svarfordelingen mellem forskellige grupper beskrives i rapporten, er det som udgangspunkt fordi der er en signifikant forskel mellem gruppernes besvarelser.

Resultaterne af undersøgelsen skal naturligvis tages med det forbehold at der er spurgt om børnehaveklasseledernes umiddelbare, subjektive vurdering af børnenes kompetencer – en kompleks og uhåndgribelig størrelse. Desuden er de blevet bedt om at tænke seks til ni år tilbage og om at holde de to grupper af årgange klart adskilte. Det giver uundgåeligt en stor usikkerhed. Men i og med at så mange børnehaveklasseledere i landet med relevant erfaring, og kun de, er blevet spurgt, og i og med at det samlede antal er så stort, antager vi at man i det mindste kan udlede nogle tendenser af deres svar.

Appendiks B

Udvikling i børnenes kompetencer ved skolestart

Tabel 9

Børnehaveklasseledernes vurdering af udviklingen af børnenes kompetencer ved skolestart, procent

	Højere	Lave- re	Uæn- dret	Ikke besvaret	Forskel (højere/lavere)
Børnene kendte bogstaverne	57,6	4,6	18,3	19,6	53,0
Børnene var jeg-centrerede	51,2	5,4	23,0	20,4	45,8
Børnene kendte bogstavernes lyde	47,2	3,2	28,1	21,5	44,1
Børnene kunne skrive deres eget navn	37,7	4,5	37,2	20,6	33,3
Børnene kendte tallene	36,6	5,6	36,9	20,9	31,0
Børnene havde højt selvværd	28,8	11,3	39,5	20,4	17,5
Børnene kunne fortælle en sammenhængende historie	25,6	8,7	44,2	21,4	16,9
Børnene syntes det var sjovt at lege med sproget	22,6	5,7	49,9	21,8	16,9
Børnene havde et godt ordforråd	28,3	12,7	38,4	20,6	15,6
Børnene havde gåpåmod	25,4	10,7	44,5	19,5	14,7
Børnene havde erfaringer med at være til koncert eller se teater	16,6	7,5	43,5	32,4	9,1
Børnene kendte til andre religioners højtider	13,3	4,3	49,5	32,9	9,0
Børnene holdt rigtigt på en blyant	18,7	12,5	48,8	20,0	6,2
Børnene var fortrolige med at gå på biblioteket	15,4	10,2	47,9	26,5	5,2
Børnene var nysgerrige	13,5	9,0	57,2	20,3	4,6
Børnene havde erfaringer med at se på kunst (fx gå på museer)	10,8	6,5	47,9	34,7	4,3
Børnene var generelt selvhjulpne (kunne gå på wc, tage tøj af og på osv.)	13,8	11,7	53,9	20,5	2,1

fortsættes næste side ...

... fortsat fra forrige side

	Høje- re	Lave- re	Uæn- dret	Ikke besvaret	Forskel (højere/lavere)
Børnene ville gerne spille teater	9,2	7,6	51,1	32,1	1,6
Børnene var gode til at danne venskaber	15,7	14,8	49,1	20,4	1,0
Børnene var grovmotorisk velfungerende	13,9	13,9	53,0	19,3	0,0
Børnene var gode til at spille teater	10,1	10,3	44,4	35,2	-0,1
Børnene kendte danske fugle og pattedyr i naturen	10,1	12,0	51,1	26,8	-1,9
Børnene ville gerne synge og spille	5,8	7,8	66,2	20,2	-2,0
Børnene ville gerne tegne og male	10,8	13,9	55,1	20,2	-3,1
Børnene kendte de danske husdyr	8,4	13,3	54,1	24,3	-4,9
Børnene var gode til at håndtere konflikter	17,9	23,0	39,0	20,1	-5,2
Børnene var gode til at synge	6,7	12,6	60,5	20,2	-5,9
Børnene kendte de danske traditioner ved højtiderne og havde hørt om historierne bag	7,9	15,2	50,8	26,1	-7,2
Børnene var gode til at indgå i fællesskaber og samarbejde	18,4	25,6	35,6	20,5	-7,2
Børnene var gode til at tegne og male	13,1	20,9	45,8	20,2	-7,8
Børnene ville gerne på tur i naturen	3,8	15,1	60,2	20,9	-11,4
Børnene var gode til at modtage en kollektiv besked	18,2	30,6	32,9	18,3	-12,4
Børnene var fysisk aktive	8,4	20,8	51,1	19,7	-12,5
Børnene var gode til at fordybe sig	16,0	28,9	34,1	21,0	-12,9
Børnene kunne binde deres egne sko	7,5	21,0	49,4	22,2	-13,5
Børnene var gode til at sidde stille	14,4	31,2	36,2	18,2	-16,8
Børnene legede selv gamle sanglege	2,3	21,7	43,1	32,9	-19,4
Børnene var vant til at færdes til fods i nærområdet	5,4	26,7	44,4	23,5	-21,2
Børnene kendte gamle sanglege	4,6	26,4	41,8	27,2	-21,8
Børnene var fortrolige med hvordan man opfører sig ude blandt andre mennesker	11,0	33,4	33,6	22,1	-22,4
Børnene var gode til at tage hensyn til hinanden, vente på deres tur osv.	13,6	37,4	30,1	19,0	-23,8
Børnene var udholdende (de kunne fx gå en lang tur)	8,3	32,3	39,4	20,0	-24,0

Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt børnehaveklasseledere, EVA/Danmarks Statistik 2011. N = 1001.

Note: Børnehaveklasselederne fik to spørgsmål: "Hvor mange procent af de børn der startede i børnehaveklasse i 2009 og 2010, vurderer du passer på følgende udsagn på (generelt betragtet)?" – og tilsvarende for årgangene 2002-2005. Tabellen her viser hvor mange der skrev en højere andel for årgangene 2009/2010 ("Højere"), hvor mange der skrev en mindre ("Lavere") og hvor mange der skrev det samme tal for begge grupper ("Uændret").