



Brug af forsknings- baseret viden

- til kvalitetsudvikling i dagtilbud

Med LP-modellen som eksempel vises, hvordan forskningsbaseret viden kan anvendes til kvalitetsudvikling. Ikke organiseret som top-styrede projekter, heller ikke som "Bottom-up"- styrede, men som kombination af disse. Med eksempler fra den forskningsbaserede viden fra empirien, der er indsamlet i LP-modellen (LP-data) sammenlignes med forskning om pædagogisk kvalitet for dermed at vise, om og i givet fald hvordan denne organisering kan føre til udvikling af kvalitet i dagtilbud.

Pædagogisk arbejde i højkvalitetsdagtilbud kan kendetegnes ved, at det systematisk analyseres og reflekteres, og at personalet er veluddannet og arbejder professionelt (Nielsen og Christoffersen 2009: 10). Hvad angår børns trivsel, læring og udvikling, er pædagogernes faglige viden og deres samspilskompetencer faktorer, der har afgørende betydning (ibid.: 7). Pædagogerne har dermed en vigtig opgave i at bidrage til at formulere standarder for høj kvalitet i forhold til børnenes trivsel, læring og udvikling. Ud fra de samfundsmæssige mål (f.eks. dagtilbudsloven) må pædagogerne selv kunne være med til – i samarbejde med forskningen at definere kvalitetskriterierne, for det er pædagogerne, der i den daglige praksis skal udvikle og forankre kvaliteten i de pædagogiske interventioner; det er deres opgave som professionelle. I modsætning til andre har professioner inden for uddannelsesverdenen – herunder pædagoger – dog ikke en særlig udbredt tradition for at anvende forskningsviden i analyse og refleksion over pædagogisk arbejde (Hammersley 2007).

Det er derfor vigtigt, at vi arbejder videre med at udvikle og afprøve kombinationer af pædagogiske forsknings-, udviklings- og evalueringsformer, der kan udvikle viden om, hvad kvalitet i dagtilbud er, men også hvordan pædagoger i praksis anvender og implementerer denne forskningsviden, bl.a. til at sikre kvaliteten. Og med hvordan pædagogerne arbejder som professionelle med denne viden og når frem til også

at kunne vise resultater af kvaliteten, altså dokumentere hvad børnenes udbytte er. Pædagogernes børnesyn og hele tilgang til arbejdet er helt central for kvaliteten (Sylva, Melhuish, Sammons, Siraj-Blatchford og Taggart, 2009; Sheridan, Samuelsson og Johansson 2009:244).

Udfordringer ved implementering af ny viden

I såvel pædagoguddannelsen som over for og i pædagogisk praksis i dagtilbud i Danmark er der de senere år fremført fornyede krav om og ønsker om, at pædagoger arbejder mere ud fra forskningsbaseret viden og med pædagogisk udviklingsarbejde. Det ses bl.a. i de politiske beslutninger om revision af pædagoguddannelsen og i debatten om fremtidens dagtilbud. Men ønsket om at inddrage ny viden fra forskningen rejser en række udfordringer for professionen og en række konkrete dilemmaer.

For det første er forskningen og den viden, den producerer, påvirket af politiske og økonomiske diskurser, hvilket kan gøre det vanskeligt at gennemskue både evidensen af den og formålet med den. Såvel professionshøjskoler som universiteter reagerer på ministeriers og styrelses udbud og udviklingspuljer, hvorefter uddannelsesforskningen formulerer forslag og ideer til ændringer af praksis, etablerer efter- og videreuddannelse for de pædagogiske medarbejdere, der tænkes at skulle gennemføre forandringerne, og samler viden ind om projekterne efterfølgende. Det er, som Peter Ø. Andersen hævder, ikke uden betydning at dette foregår, selv om visse former for således målrettet implementering af politik i høj grad baserer sig på illusioner (Andersen 2011: 50). Det medfører en risiko for, at pædagogikken, og hvad der anses som kvalitet i pædagogisk arbejde, alene vurderes ud fra, om det lykkes at implementere viden, og dermed om den aktuelle uddannelsespolitik gennemføres eller ej. En anden ulempe er, at forskningen bliver fragmenteret og ikke fungerer som en mulig guide for pædagogernes refleksion over praksis i form af en mere kumulativ forskning, hvor der bygges videre på tidligere forskning, der så kan falsificeres, rekonstrueres, erstattes af nye fund osv. (for uddybning af denne diskussion se f.eks. Hammersley 2007: 21 f.).

For det andet er det en fordel, at det pædagogiske arbejde informeres af ny forskningsbaseret viden; dermed øges mulighederne for, at pædagogerne arbejder vidensbaseret og anvender denne viden professionelt naturligtvis, hvilket er en moralsk-etisk fordring til professionen. Det er også en fordel, at praksis ikke fastholdes i traditionelle aktiviteter, når der findes dokumenteret viden om, at der er brug for nye former for aktiviteter. Viden, der kan komme både fra forskning og fra pædagogisk praksis selv. Dermed undgås at pædagogisk praksis fastholdes eller fastholder sig selv i et lukket kredsløb.

For det tredje er det en udfordring for pædagogerne at have forskningsbaseret viden, hvis man ikke ved, hvordan den kan bruges, eller hvis man ikke har forudsætninger for at bedømme denne videns troværdighed og gyldighed (Hargreaves og Fullan 2012: 54). Når forskningen foregår adskilt fra praksis ("gabet" mellem teori og praksis), kan det være vanskeligt for praktikerne at vurdere de præmisser, forskningen opererer ud fra, ligesom det kan være vanskeligt at gennemskue, "hvad problemet er", eller om det er værd at investere sine ressourcer i. For samtidig kræver arbejdet med implementering af ny viden i praksis ofte afprøvning af forskellige tilgange, udveksling af viden og måske ændringer af kultur, der ligger dybt lejret i organisationen og/eller i den enkelte pædagogos bevidsthed. Flere studier (refereret i Jensen og Bremberg 2011) viser, at pædagogernes rutiner i det praktisk pædagogiske arbejde fastholder en traditionel tilpasningsorienteret lærings- og arbejdsform. Og som de første undersøgelser af LP-data for dagtilbud har fundet: megen praksis fastholdes gennem traditionelle og rutineprægede aktiviteter (Nordahl, Kostøl, Sunnevåg, Knudsmoen, Johnsen og Qvortrup 2012).

For det fjerde er arbejdet i et dagtilbud forankret i faglige værdier, pædagogernes børnesyn, erfaring og uddannelse. Der opstår derfor ofte dilemmaer, når et udefrakommende krav, f.eks. krav om indførelse af læreplaner i dagtilbud, sprogscreening, "bedre kvalitet" m.m., opleves som noget, der spænder ben for de faglige kvalitetsnormer (Digmann, Bendix, Jensen og Engholm 2006), og dermed truer pædagogernes professionelle autonomi. Forskningsbaseret viden (og

forskningen) kan i sig selv – i det omfang den virker "manualbaseret" eller simpelthen ikke lever op til de muligheder for praksis den lover – medføre, at pædagogerne tager afstand fra den (Hammersley 2007: 28). Derfor gennemføres gennemgribende og holdbare forandringer bedst af og med pædagogerne selv, ikke når de tvinges mod deres viden og erfaring (Hargreaves og Fullan 2012: 45). Det er også en ulempe, fordi det risikerer at skærpe eventuelle fronter mellem forvaltningsledelse og pædagoger – f.eks. "hvis ikke det var for alt det papirarbejde ... kunne vi få gjort vores arbejde med børnene ift. de standarder, alle ønsker" (Hargreaves og Fullan 2012: 153).

Jeg mener ikke, at man som pædagog skal lade være med at gennemføre eller deltage i udviklingsprojekter eller kombinerede forsknings- og udviklingsaktiviteter. Men det er vigtigt at understrege, at der er både fordele og ulemper forbundet med implementering af ny viden, hvad enten den kommer fra pædagogikken selv, tilgrænsende områder, forskningen, politiske reformer og/eller på markedsbaserede efteruddannelsesvilkår.

Min pointe er således også at fastholde et kritisk blik for og kunne skelne mellem, hvad der er politiske eller markedsbaserede fænomener og dagsordener, og hvad der er pædagogiske, herunder kompetencerelaterede i pædagogernes egne og i børnenes perspektiver. Hvad er dokumenteret viden, der både udfordrer og bygger på erfaringer om "best practice" og "next practice", og hvad er blot "fikse ideer" uden forskningsmæssigt belæg eller dokumenteret virkning? At kunne håndtere denne kompleksitet er for mig at se en af de største udfordringer til pædagogerne. Det stiller krav om at kunne analysere og forholde sig kritisk til de mængder af viden, der på vidt forskelligt grundlag og mange forskellige måder tilflyder professionen. Men det stiller også krav til implementeringsprocessen.

Topstyrede forandringsprojekter og -processer risikerer at "gå hen over hovedet" på pædagogerne, uden tilsyneladende at forandre noget i praksis. "Nedefra og op"- projekter risikerer at blomstre op men visne

og falde hen, når den første begejstring har lagt sig. Gennemgribende forandringer genereres af både "top down"- og "bottom up"-styrede projekter og processer, men succes med implementeringen og holdbarheden af de tilsigtede forandringer afgøres i en kombination. Som Hargreaves og Fullan argumenterer for, afhænger det af, hvorvidt der etableres en bevægelse, der igangsætter udvikling af den faglige kapacitet (den professionelle kapital), dvs. øget human og social kompetence samt øget beslutningskompetence (dømmekraft) (Hargreaves og Fullan 2012: 154), og hvor der kan bygges bro mellem alle de implicerede og eventuelt modsatrettede interesser.

LP-modellen (læringsmiljø og pædagogisk analyse) er, for mig at se, et eksempel på et forskningsbaseret udviklingsprojekt, der tager disse implikationer alvorligt, og som forsøger at bygge bro mellem forskning og pædagogisk praksis på en sådan måde, at pædagogernes faglige kapacitet udvikles, og at børnene dermed opnår større trivsel, læring og udvikling.

LP-modellen og LP-data

140 dagtilbud har siden 2011 deltaget i et pilotprojekt inden for LP-modellen i Danmark. I 2012 er yderligere 30 dagtilbud kommet til. I pilotprojektet er dagtilbuddene blevet kortlagt (T1) og empirien samlet i en database, der indeholder data i form af ny viden om kvalitet i dagtilbuddet (Nordahl et al. 2012). Dataene baserer sig på et survey til børn, pædagoger og forældre (se også *ibid.*: 7). Pædagogerne har nu adgang til disse data og kan i forlængelse heraf arbejde med LP-modellens analysedel, der viser hen til, hvilke opretholdende faktorer der virker som betingelser for det pædagogiske arbejde. De opretholdende faktorer er de, der på forskellige niveauer (individ, aktør, kontekst) kan udpeges og analyseres som f.eks. en kommunikation, der opretholder en aktuell praksis (problemadfærd), og som hhv. fremmer eller hæmmer den ønskede praksis (Nordahl et al. 2012: 17).

LP-modellen tager altså fat, så at sige, der hvor "skoen trykker", dvs. der hvor utilfredsheden med og begrænsninger i den aktuelle praksis vokser sig så stor, eller at nogle børn ikke trives, at pædagogerne nu føler sig drevet til forandring (Hargreaves og Fullan 2012: 150).

På et vidensbaseret grundlag kan analysemodellen blive et værktøj til styrket samarbejde og fællesskabsløsninger (Nordahl 2009: 6).

I LP-modellens publikationer argumenteres for, at der gennem analysearbejdet produceres ny viden og på et systemteoretisk fundament nye pædagogiske løsninger for pædagogerne f.eks. i form af ændret indhold i kommunikationen (www.lp-modellen.dk). Det antages på sigt at kunne medføre ændringer i det pædagogiske miljø, dvs. både i dagtilbuddets praksis, i pædagogernes egen praksis og for børnene. Det vil blive undersøgt empirisk ved en ny kortlægning i 2014 (T2). Hermed tilvejebringer forskningen et sammenligningsgrundlag, dvs. dagtilbuddene, der har adgang til disse forskningsresultater via LP-modellens hjemmeside, kan i data se, på hvilke områder praksis har ændret sig. Er trivsel blandt børn bedre end før, så flere børn oplever sig inkluderet? Er forældrenes begejstring for dagtilbuddet fastholdt, eller falder den osv.?

Det er ikke LP-modellens ærinde i forlængelse af analysearbejdet at anviser nye strategier og handlinger for pædagogerne, når den nye viden skal implementeres og udvikles i form af ny pædagogisk praksis. LP-modellen er ikke handleanvisende eller normativ, men kræver, at pædagogerne "vælger at anvende tiltag og metoder, som er vidensbaserede" (Nordahl 2009: 13). Dette er på den ene side en styrke ved LP-modellen, men en ulempe kan som nævnt være, at det, ligesom med institutionelt styrede implementeringsprojekter, bliver svært for pædagogerne at omsætte den nye viden.

I LP-modellen bruges systemteori som baggrund for en forståelse for, at problemer, der opleves i det pædagogiske miljø af både børn og voksne, skal forstås som kommunikation og social samhandlen. Dette systemperspektiv flytter fokus fra enkelte personers såkaldte problemadfærd til miljøet og til interaktionerne mellem aktørerne i miljøet.

Ved at undersøge og forstå, hvordan mønstre og strukturer i sociale systemer etableres, opretholdes og påvirker aktørerne (som er det begreb, der anvendes

des i analysemodellen), kan aktørernes handlinger iagttages og forstås ud fra disse betingelser. Den handlingsrettede pointe er, at hvis man ønsker, at aktørerne, her børnene, skal udvise en anden adfærd, må man ændre betingelserne for den, altså miljøet. Ændres mønstre og strukturer i sociale systemer, vil interaktionen ændres, og aktørerne får mulighed for at vælge en anden adfærd. Det skal understreges, at aktørerne, f.eks. børnene i et dagtilbud, er intentionelle og rationelle, dvs. at deres handlinger i det sociale system er rettet mod noget, f.eks. et forsøg på at knytte venskab. Et barn kan have klare mål og ønsker om at knytte venskaber til andre børn. Et initiativ til interaktion med det formål har også grund i barnets opfattelse af sig selv og den virkelighed, barnet befinder sig i – set fra barnets perspektiv, f.eks. i form af et højt selvværd, dvs. en tro på, at "jeg er én, de andre gider være sammen med, godt kan lide osv." Denne dobbelthed i aktørperspektivet omtales i LP-modellen som virkelighedsopfattelser (Nordahl, Sørlie, Manger og Tveit 2007: 33).

I arbejdet med LP-modellen rettes fokus også mod det pædagogiske personale. Det sker gennem udvikling af de professionelle kompetencer til at analysere og forstå forholdet mellem børnenes adfærd og det læringsmiljø, der tilbydes. Dernæst skal pædagogerne kunne iværksætte strategier, der ændrer ved de opretholdende faktorer i miljøet. Det skal føre til udvikling af kulturen i dagtilbuddet. Det eneste krav, der stilles, er som nævnt, at de i forlængelse af analysearbejdet og strategiarbejdet anvender udviklings tiltag, der er videns- og evidensbaserede. Potentialet her er, at pædagogerne arbejder "nedefra-og-op" ikke blot i den kontekstnære pædagogiske sammenhæng, men også i forhold til kritisk vurdering af den forskningsviden, der tages i anvendelse. Samtidig arbejder de ud fra samme fælles forskningsviden – en slags "oppefra-og-ned".

Eksempler på brug af LP-data til kvalitetsudvikling og kvalitetssikring

I det følgende præsenteres eksempler på besvarelser i LP-data. Dette er fund inden for faktoren trivsel og aktiviteter, som børnene har besvaret, og faktoren social adfærd, som pædagogerne har besvaret.

Ud fra disse udvalgte eksempler på gennemsnitlige besvarelser sammenlignes med et svensk studie af kvalitet (Sheridan et al. 2009). Studiet blev gennemført som en tværnsnitsundersøgelse af 38 dagtilbud (førskoler) i Göteborg, og forskerne dokumenterer og argumenterer for, hvordan forskellige læringsmiljøer kan karakteriseres, og hvilke konsekvenser de har for børns læringsmuligheder. Forskerne identificerer tre forskellige typer læringsmiljøer (ibid.: 240):

Adskilte og begrænsende miljøer = lav kvalitet

Børnecentrerede og forhandlingsorienterede miljøer = god kvalitet

Udfordrende læringsorienterede miljøer = høj kvalitet

Min hensigt er nu at vise, hvordan forskningen (LP-data) kan vurderes og reflekteres i lyset af viden om kvalitet fra den pædagogiske forskning og bruges fremadrettet til udvikling af pædagogers faglige kapacitet.

Når vi ser på børnenes egne besvarelser i LP-data, viser det sig, at der er nogle få procent af børnene, der oplever, at de voksne ikke lytter til dem, når de gerne vil fortælle: (se figur 1)

Tilsvarende peger pædagogerne på, at der faktisk er børn, som går meget for sig selv – de leger meget alene (figur 3 er "venstredrejet" dvs. svarkategorierne er fra venstre "nej", "sjældent", "ofte", "ja") (se figur 2 og 3)

Når nogle børn oplever, at de voksne ikke lytter til dem, og at nogle børn "går for sig selv", tyder det på, at disse børn ikke oplever, at der er kvalitet i samspillet med pædagogerne, at læringsmiljøet er begrænsende i en eller anden form, eller at børnemiljøet så at sige er adskilt fra voksenalderen.

Den svenske undersøgelse viser, at dagligdagen i dagtilbud med lav kvalitet forløber efter rutiner med rutineprægede aktiviteter for børn i større grupper adskilte fra de voksnes aktiviteter (Sheridan et al. 2009: 241). Pædagogerne synes ikke at have for-

muleret specifikke mål for aktiviteterne og synes at have trukket sig tilbage fra børnenes aktivitet. Mange gøremål i dagligdagen foregår således i adskilte verdener, hvor børnene ikke inddrages, og pædagogerne optræder uengagerede eller meget kontrollerende. I disse dagtilbud af lav kvalitet er der en tendens til magtesløshed, dvs. en tendens til at konflikter og eventuelle frustrationer i hverdagen enten skyldes børnenes problematiske adfærd eller dårlig ledelse eller i sidste ende udefrakommende faktorer. Ole Henrik Hansen (2013) viser i sin forskning tilsvarende eksempler på lav kvalitet. Gennem observationer i vuggestuer finder han eksempler på, hvordan børn helt ned til 10-måneders-alderen må klare sig selv, da personalet tilsyneladende ignorerer nogle børn for enten at tage sig af opståede konflikter eller at "tale hen over hovedet" på børn. De børn, der oplever, at de voksne ikke lytter til dem (figur 1), oplever en sådan form for lav kvalitet. De børn, der lyttes til, oplever god og høj kvalitet.

En vigtig kvalitet for børnene selv er, om de har venner i dagtilbuddet eller ej. Er der børn, der – som ovenfor – ses at gå meget for sig selv eller leger meget alene, afspejler det sig også i spørgsmålet, om de har en god ven (figur 4).

Det er kun nogle få børn, der ikke svarer bekræftende på, at de har en god ven i børnehaven. 1,4 % svarer, at de ikke har, og 2,9 % at de kun nogle gange har en god ven. 3,4 % vurderes af kontaktpædagogen til meget ofte at lege alene, og 7,9 % af de faktiske besvarelser peger på, at det ofte sker (figur 2 og 3). På baggrund af tolkningen her kan det antages, at det er godt, der er mulighed for at være lidt alene, men måske kun "af og til" (knap 42 %) og ikke "ofte" eller "meget ofte".

Med hensyn til de børn, der går for sig selv, svarer billedet mere til børnenes egen vurdering af, om de har en ven. Her går 1,1 % meget ofte for sig selv, og 3,7 % går ofte for sig selv.

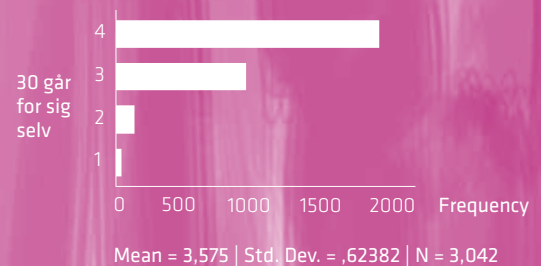
Det kunne tyde på, at der er børn, der ind imellem over- ses, og det er vigtig viden, som pædagogerne kan tage afsæt i for at udvikle kvaliteten for alle børn. På den anden side er det at kunne lege alene også et udtryk for en god kvalitet. I den svenske undersøgelse ses det,

Lytter de voksne i børnehaven til dig, når du har noget at fortælle?

Figur 1

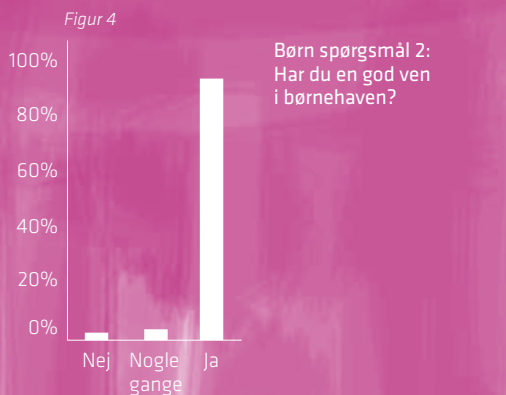


Figur 2

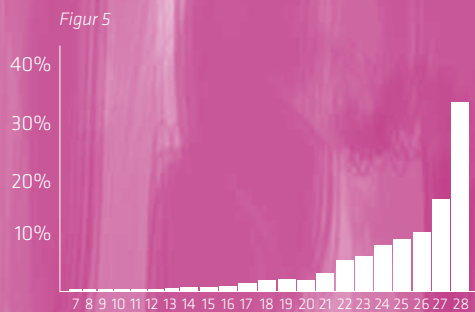


Figur 3

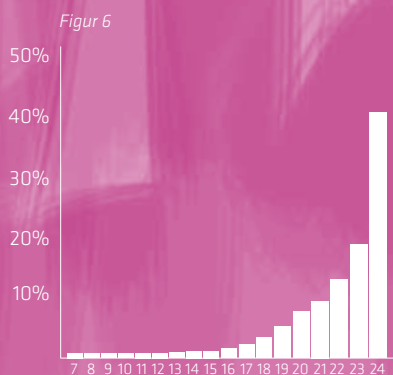




Sum adfærd1, udadrettet, spm. 25, 26, 27, 28, 31, 35, 36



Sum adfærd2, social isolation, spm. 29, 30, 32, 33, 34, 37

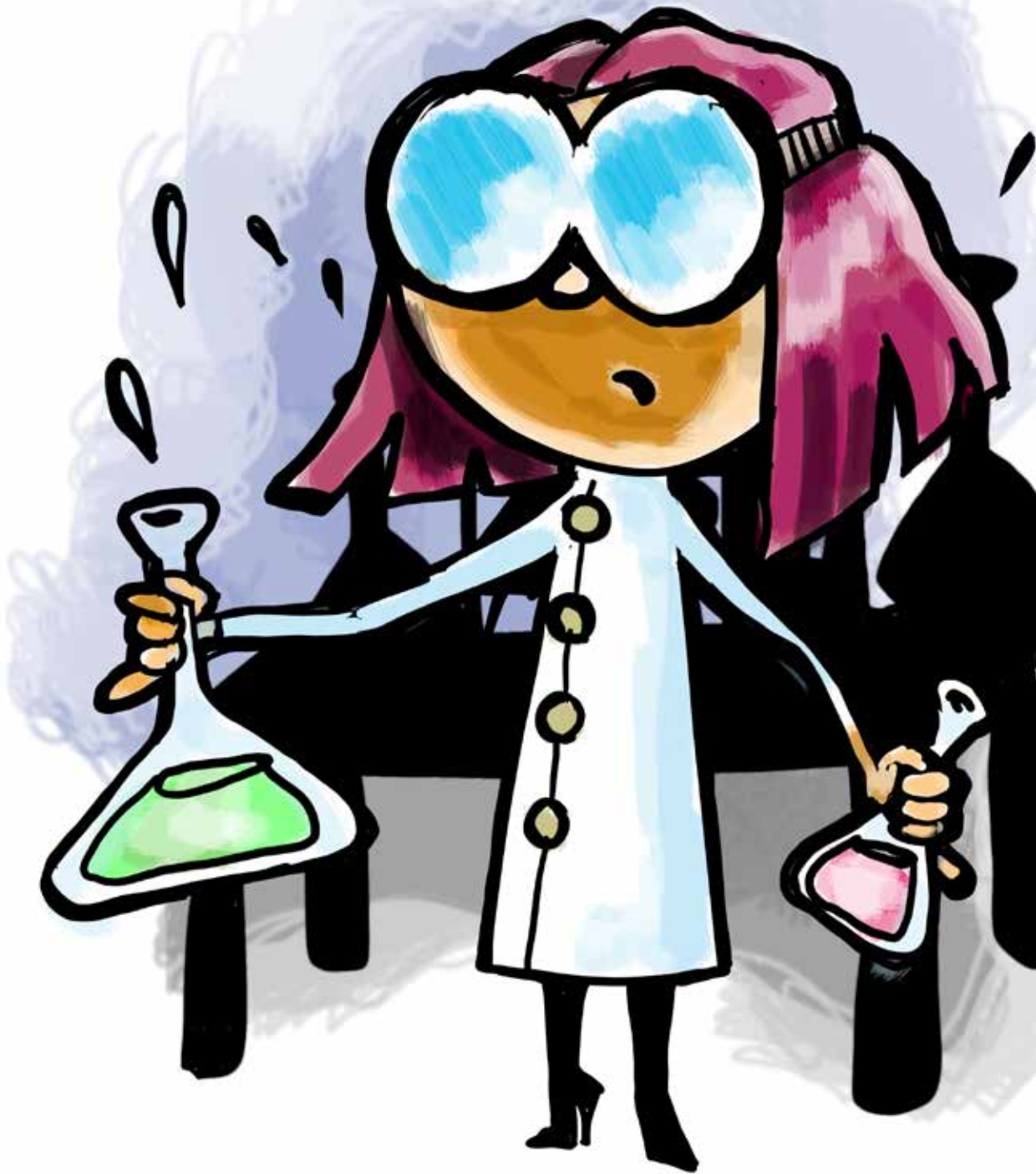


at børnene leger på egen hånd og får muligheder for at udvikle sig socialt i børnegrupper, og hvor pædagogerne viser engagement og interesse for børnenes initiativer (Sheridan et al. 2009: 241). Børnene delagtiggøres gennem forhandling. I disse dagtilbud af god kvalitet er de børneinitierede aktiviteter og lege i højsædet. Til forskel fra dagtilbud af høj kvalitet ses dog fravær af bevidst planlagte læreprocesser og situationer samt fravær af udfordringer i forhold til bevidst udviklingsforståelse og i forhold til læreplanens intentioner. På baggrund af pædagogernes viden, dette forskningsmæssige bidrag og deres fælles bestræbelser skal pædagogerne træffe en begrundet beslutning om et udviklingstiltag.

Den måde, der er blevet spurgt på i kortlægningen (LP-data), gør det videre muligt at fortolke børnenes egne svar i lyset af en fortolkning af pædagogernes besvarelser. F.eks. kunne man sige, at når pædagogerne karakteriserer børn som udadreagerende eller socialt isolerede (figur 5 og 6), er der en sammenhæng med, om børnene leger alene og er isolerede.

Der er ikke signifikant forskel på de to faktorer, men dog en tendens til større spredning vedrørende den udadrettede adfærd. Dvs. at det vurderes, at der er lidt flere børn, der handler udadrettet, end der er børn, der isolerer sig. Kun ganske få isolerer sig fuldstændigt, der er ingen, der meget ofte giver udtryk for ikke at have en ven, men dog næsten 20 % der angiver, at de af og til ikke har en ven; ifølge pædagogernes vurdering. 5 % går ofte for sig selv, og 2,3 % virker ofte kede af det, vurderes det (Nordahl et al. 2012: 72).

I de dagtilbud, der ifølge Sheridan et al.s vurdering har en høj kvalitet, er læringsmiljøet præget af gode samspil (interaktion), kommunikation med og udfordringer for børnene. Pædagogerne har formuleret tydelige mål for aktiviteterne med klare udviklingsperspektiver, men udformer aktiviteterne i samarbejde med børnene. Der ses varierende gruppestørrelser og gruppeinddelinger med det formål at give omsorg og skabe rum for leg og muligheder for læring ud fra læreplanens temaer, hvilket muliggør en progression i børnenes læring og udvikling (Sheridan et al. 2009:



243). Miljøet ses også, til forskel fra de to første former, som rigt på materialer, stimuli og udfordringer.

Denne viden, som pædagogerne nu har til rådighed, gør det muligt gennem den pædagogiske analyse og efterfølgende udviklingstiltag at skabe forandring. At pædagogerne nu i højere grad kan forestille sig og identificere sig med den ønskede praksis – på baggrund af analysen af de opretholdende faktorer – understøtter, at de udvikler de mentale arbejdsmodeller og de nye måder at tænke på og handle på, der bidrager til udvikling af den professionelle kapital (Andersen 2011; Hargreaves og Fullan 2012: 151).

Den aktuelle praksis foreligger dokumenteret for det enkelte dagtilbud – ofte også for hele kommuner – og kan analyseres i fællesskab: Er denne praksis fremmende eller hæmmende for vores formål og vores viden om og vores mål vedrørende børnenes udvikling? Hvilken praksis virker efter hensigten nu, og hvilken praksis skal vi skabe for fremtiden? I LP-modellens forandringsstrategi tages afsæt i de empiriske data, den praksisnære analyse og de udfordringer, pædagogerne dermed oplever, de står over for. Dette er et "bottom up"-perspektiv. Dette bidrager også til, at udviklingstiltagene forankres i dagtilbuddets kultur, og at dagtilbuddets samlede kapacitet øges. I forandringsstrategien ses dette netop som en fælles opgave, der udbygger den sociale kapital, og hvor relationerne mellem pædagogerne genererer processerne. Analyserne og refleksionerne i forhold til de konkrete udfordringer i praksis kan nu bygge oven på den pædagogiske analyse og på ny relevant forskningsviden – i en cirkulær eller spirallignende model. Det indfører et samtidigt "top down-perspektiv". At processerne er samtidige, medfører netop, at udviklingen kan forstås og beskrives som en cirkulær proces, hvor der ikke er et perspektiv, der har forrang frem for andre.

Hvis der som ovenfor identificeres eksempler på, at der er børn, der leger meget alene og ikke har etablerede venskaber, skal et udviklingstiltag ikke bygge på en "synsning", men på dokumenteret viden om venskabets betydning og på kumulerede og italesatte erfaringer om, hvad der virker godt i den konkrete situation. Det kan f.eks. være bevidst organisering af

grupper som i højkvalitetsdagtilbud, hvor børnene får mulighed for – med støtte fra pædagogerne – at etablere gode samspil og dermed skabe nye relationer til hinanden.

Den pædagogiske analyse har potentiale til at skabe et fælles grundlag for at vurdere og reflektere over praksis, og har potentiale til fremadrettet at kvalificere pædagogernes beslutninger om, hvad der fungerer, og hvad der ikke gør. Det kvalificerer pædagogernes professionelle skøn.

Konklusion

Der er således forskning på dagtilbudsområdet, der beskriver, hvad kvalitet i dagtilbud er og kan være, og hvordan personalet bør forholde sig til børnene og deres perspektiv. Og der er forskning på vej, der også viser hvordan pædagogerne faktisk har forholdt sig til kortlægningen og den pædagogiske analyse og iværksat konkrete udviklingstiltag, der skal fremme kvaliteten. Når pædagogerne i arbejdet med LP-modellen analyserer og reflekterer over praksis og anvender forskningsbaseret viden, styrkes deres faglige kapacitet – den professionelle kapital som Hargreaves og Fullan (2012) kalder det og derved udvikles kvaliteten.

Forskningen viser også, at det pædagogiske personale kompetencer er centrale som forudsætning for kvalitet i det pædagogiske miljø, for børns trivsel, læring og udvikling (Nordenbo 2011; Nordahl et al. 2011). Det vil sige, at pædagogisk arbejde af god kvalitet kan kendetegnes ved, at det kontinuerligt analyseres og reflekteres, og at personalet er veluddannet og arbejder professionelt med tilrettelæggelsen af den pædagogiske praksis. Det er der også resultater fra arbejdet med LP-modellen, der peger på. I en rapport om arbejdet med LP-modellen inden for skoleområdet fremhæves bl.a., at den analytiske tilgang til at arbejde med opretholdende faktorer understøtter de pædagogiske analyser og udviklingen af tiltag, der skal minimere de faktorer, der hæmmer god kvalitet. Deltagerne her har i høj grad fået opmærksomhed på sig selv som professionelle og som personer. Der kan i kortlægningen aflæses forbedringer af kvaliteten af undervisningen og læringsmiljøet, bl.a. så færre børn har haft behov for specialundervisning. Og endelig

skal nævnes, at muligheder for fælles refleksion over de pædagogiske udfordringer har udviklet et fælles og nyt fag-professionelt sprog (Nordahl et al. 2012b).

LP-modellen er ikke top-styret, og den overlader heller ikke pædagogerne til sig selv. Kortlægningen har leveret et forskningsbaseret oplæg til den videre analyse, og resultaterne viser, at analysearbejdet i LP-modellen har potentiale til skabe grundlag for udvikling af den pædagogiske praksis gennem styrket faglig kapacitet, hvilket igen kan bidrage til at øge pædagogernes professionelle kapital, dvs. summen af human, social og beslutningskapital (dømmekraften).

Arbejdet med LP-modellen giver gode resultater i forhold til ændringer i det pædagogiske miljø, og sker det i samarbejde om og i dagtilbuddets fællesskab, er det muligt at forankre udviklingsprocesserne i dagtilbuddenes kultur og i de fælles bestræbelser på kvalitetsudvikling. Den videre forskning vil vise, hvilke effekter det har i resultat kvalitet også for dagtilbuddene; altså i forhold til børnenes trivsel, læring og udvikling, og om det lykkes med tiltag, der er bæredygtige fremover. Som faktisk medfører varige ændringer i praksis og leverer gode resultater.

Litteratur

- Andersen, Peter Ø. (2011): "Den anvendelsesfokuserede pædagogiske forsknings anvendelighed og betydning – om videnscirkulation inden for det pædagogiske område". I *Gjallerhorn* nr. 13. Viborg: VIAUC.
- Andresen, B.B. (2011): "Disponibel model til analyse og problemløsning – en undersøgelse i pædagogiske dagtilbud". I *PAIDEIA* nr. 1. Frederikshavn: Dafolo.
- Digmann, A.; Bendix, H.W.; Jensen, J.P. og Engholm, K. (2006): *Offentlig innovation – i balancen mellem ide og systematik*. København: Børsens Forlag/FTF.
- Hammersley, M. (red.) (2007): *Educational Research and Evidence-based Practice*. London: SAGE Publications.
- Hansen, O.H. (2013): *Stemmer i fællesskabet*. København: DPU.
- Hargreaves, A. og Fullan, M. (2012): *Professional Capital. Transforming Teaching in Every School*. New York: Teachers College Press.
- Jensen, B. og Bremberg, S. (2011): "Fokus på nye former for kvalitet". I *PAIDEIA* nr. 2. Frederikshavn: Dafolo.
- Nielsen, A.A. og Christoffersen, M.N. (2009): *Børnehavens betydning for børns udvikling. En forskningsoversigt*. København: SFI.
- Nordahl, T.; Sørli, A.M.; Manger, T. og Tveit, A. (2007): *Atfærdsproblemer blant barn og unge. Teoretiske og praktiske tilnærminger*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Nordahl, T. (2009): *LP-modellens vidensgrundlag. Forståelsen for elevernes læring og adfærd i skolen*. Aalborg: LP-modellen.dk og UCN.
- Nordahl, T.; Nielsen, M.M. og Kristoffersen, K. (2011): *LP-modellen og børns læring og adfærd. Grundbog for det pædagogiske personale i daginstitutioner*. Aalborg: LP-modellen.dk og UCN.
- Nordahl, T.; Kostøl, A.; Sunnevåg, A.K.; Knudsmoen, H.; Johnsen, T. og Qvortrup, L. (2012): *Kvalitet i dagtilbuddet – set med børneøjne. En kortlægning af pilotprojektet: LP-modellen i de kommunale dagtilbud*. Frederikshavn: Dafolo.
- Nordahl, T.; Sunnevåg, A.K.; Aasen, A.M. og Qvortrup L. (2012b): *Resultater af brug af LP-modellen i danske folkeskoler. Evaluering af arbejdet med LP-modellen 2008-2011*. Frederikshavn: Dafolo.
- Nordenbo, S.E. (2011): *Mapping and Appraisal of Scandinavian Research in ECEC Institutions*. Oslo: Ministeriet for forskning og uddannelse.
- Sheridan, S.; Samuelsson, I.P.; Johansson, E. (2009): *Barns tidiga lärande: En tvärsnittsstudie om förskolan som miljö för barns lärande*. Göteborg: Göteborgs Universitet.
- Sylva, K. (2009): "Quality in Early Childhood Settings". I Sylva, K.; Melhuish, E.; Sammons, P.; Siraj-Blatchford, I og Taggart, B.: *Early Childhood Matters: Evidence from the Effective Pre-school and Primary Education Project*. London: Taylor and Francis.