

VIDA-modelrapport 1

VIDA

Vidensbaseret indsats over for
udsatte børn i dagtilbud
– modelprogram
Materialer og værktøjer

Bente Jensen (red.)

VIDA-forskningsserien 2013:01

VIDA-MODELRAPPORT 1

VIDENSBASERET INDSATS OVER FOR UDSATTE BØRN I DAGTILBUD

– MODELPROGRAM

MATERIALER OG VÆRKTØJER

Bente Jensen (red.)

KØBENHAVN 2013

VIDA-PROJEKTET, AARHUS UNIVERSITET, INSTITUT FOR UDDANNELSE OG PÆDAGOGIK

**Vidensbaseret indsats over for udsatte børn i dagtilbud - Modelprogram
Materialer og værktøjer
VIDA-modelrapport 1
VIDA-forskningsserien 2013:01**

ISSN 1904-8521 (Web-udgave)

ISSN: 1904-8947 (Print-udgave)

© 2013 by VIDA-projektet

VIDA-projektets ekspertgruppe

Professor Dorthe Bleses, Center for børnesprog, Syddansk Universitet

Professor Kenneth Mølbjerg Jørgensen, Institut for Læring og Filosofi (SAMF), Aalborg Universitet

Professor Mads Meier Jæger, Aarhus Universitet, Institut for Uddannelse og Pædagogik

Seniorforsker Mogens Christoffersen, SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd

Docent Sven Bremberg, Institutionen för folkhälsovetenskap, Karolinska Institutet

Professor emeritus Svend Erik Nordenbo, Aarhus Universitet

Forfattere

Bente Jensen (red.)

Denne rapport citeres som: Jensen, B., Kristoffersen, K., Nielsen, M.M., Stougaard, K., Holm, L.G., Haahr-Pedersen, J. (2013) *Vidensbaseret indsats over for udsatte børn i dagtilbud – modelprogram. Modelrapport 1. Materialer og værktøjer*. I: VIDA-forskningsserien 2013:1., Aarhus Universitet, Institut for Uddannelse og Pædagogik.

Grafisk design: Leif Glud Holm

Udgivet: November 2013

Aarhus Universitet, Institut for Uddannelse og Pædagogik,

Tuborgvej 164

2400 København NV

Telefon: 8716 1300

<http://edu.au.dk/forskning/projekter/vida/>

Bente Jensen - bj@dpu.dk

VIDA's publikationer kan frit citeres med tydelig angivelse af kilden.

Skrifter, der omtaler, anmelder, henviser til eller gengiver VIDA's publikationer,

bedes sendt til VIDA-projektet, Aarhus Universitet, Institut for Uddannelse og Pædagogik.

INDHOLD

FORORD	5
RESUMÉ	9
1. INDLEDNING – OM AT ARBEJDE MED VIDA-MODELPROGRAMMET, HVOFOR-HVORDAN	13
1.1 INTRODUKTION	13
1.2 VIDA-PRINCIPPER OMSAT I EN MODEL FOR SOCIAL INNOVATION	14
1.3 RAPPORTENS FORMÅL OG OPBYGNING	19
2. VIDA-MODELPROGRAMMERNES VIDENSGRUNDLAG	21
2.1 INTRODUKTION	21
2.2 VIDEN OM SOCIAL ARV, BØRNS UDVIKLING, TRIVSEL OG LÆRING (VIDA-BASIS)	25
2.3 VIDEN OM FORÆLDREINDDRAGELSE (VIDA-BASIS +)	31
2.4 VIDEN OM ORGANISATORISK LÆRING, VIDENDELING OG INNOVATION	34
2.5 OPSUMMERING	36
3. VIDA-REFLEKSIONSVÆRKTØJET	37
3.1 INTRODUKTION	37
3.2 REFLEKSION SOM CENTRAL DEL AF VIDA MODELPROGRAMMET	37
3.3 KORT OM REFLEKSIONSVÆRKTØJET	38
3.4 TILRETTELÆGGELSE AF BRUG AF VIDA REFLEKSIONSVÆRKTØJET	39
3.5 OPSUMMERING	45
4. VIDA-MODELPROGRAMMERNES GUIDELINES	47
4.1 INTRODUKTION	47
4.2 FASE 1: ANALYSE OG REFLEKSION	49
4.3 FASE 2: OPSTILLING AF MÅL, STRATEGI OG HANDLEPLANER	50
4.4 FASE 3: KONKRETE HANDLINGER SOM STØTTER MÅLENE	51
4.5 FORÆLDRESAMARBEJDET	54
4.6 DOKUMENTATION	55
4.7 OPSUMMERING	56

5.	VIDA-MODELPROGRAMMERNES EKSPERIMENTERENDE TILGANG OG VIDENDELINGSVÆRKTØJET – SHAREPOINT	57
5.1.	INTRODUKTION	57
5.2	UDVIKLING OG OPRETTELSE AF SHAREPOINT	58
5.3	FORLØBET I PRAKSIS	60
5.4	EKSEMPLER PÅ MULIGHEDER OG FORHINDRINGER	62
5.5	OPSUMMERING	63
6.	VIDA SOM BIDRAG TIL SOCIAL INNOVATION – EN KONKLUSION	65
	REFERENCER OG LINKS	69
	BILAG	73
	BILAG 1. REFLEKSIONSVÆRKTØJ – MANUAL. VIDA	75
	BILAG 2. GUIDELINES. VIDA	99
	BILAG 3. PROJEKTNOTAT OM EKSPERIMENTET. VIDA	115
	BILAG 4. 'VÆRKTØJSKASSE'. VIDA	121
	FORFATTEROVERSIGT	125

FORORD

Projektet *Vidensbaseret indsats over for udsatte børn i dagtilbud – Modelprogram* (VIDA) er gået ind i dets sidste fase. Det vil sige, at projektets uddannelses- og interventionsdel er afsluttet med udgangen af 2012, og at de resultater og den samlede 'værktøjskasse', der er udviklet gennem projektperioden, nu kan tages i brug af andre. VIDA-modelprogrammets samlede 'værktøjskasse' består foruden af projektets første fire rapporter, VIDA-statusrapport 1-4, af endnu to typer rapporter: VIDA- modelrapport 2-3 og VIDA-forskningsrapport 1-4.

VIDA-projektets overordnede målsætning er at belyse spørgsmålet: Hvordan tager vi i dagtilbuddene bedst hånd om socialt udsatte børn? Projektets fokus er i den forbindelse at undersøge, om VIDA kan højne dagtilbudskvaliteten på måder, så deltagelsen i dagtilbud fremmer udsatte børns trivsel og læring her og nu og senere i livet. International forskning peger på, at der er store samfundsmæssige gevinster at hente ved en tidlig pædagogisk indsats i dagtilbud, især over for socialt udsatte børn. Kvalitet i dagtilbud skal således fremover kunne måles på, om dagtilbuddet reelt bliver et sted, hvor uddannelses- og dannelsesprocesser kan tage deres begyndelse og bliver for alle børn i velfærdssamfundet.

Det omfattende projekt er bestilt og finansieret af Social-, Børne- og Integrationsministeriet og udviklet af forskere ved Aarhus Universitet, Institut for Uddannelse og Pædagogik. Projektet retter sig mod tre grupper. I én gruppe dagtilbud er der fokus på børns trivsel og læring (VIDA-Basis). I en anden gruppe er der ligeledes fokus på børns trivsel og læring, men her indgår desuden forældreinddragelse (VIDA-Basis +). En tredje gruppe dagtilbud arbejder med almindelig

praksis og fungerer derved som referencedagtilbud (kontrolgruppe). I et tidligere gennemført HPA-projekt (Jensen et al., 2009) har vi påvist, at denne form for interventionsprogram i dagtilbud har positive effekter, når 'hele pakken' så at sige omsættes som et samlet system med lokal tilpasning. Det er med afsæt i international forskning, der viser, at kvalitet i den tidlige indsats i dagtilbud fremmer udsatte børns livschancer, og de gode erfaringer fra HPA-projektet, at VIDA-projektet er blevet til. VIDA skal bidrage til, at indsatsen videreudvikles bl.a. med supplement af VIDA-Basis +-forældreinddragelsesprogrammet, der er baseret på et review over nyeste viden fra international forskning om effektive forældreprogrammer, som er udviklet til VIDA-projektet (Larsen et al., 2011). Den nævnte forskning viser lovende resultater i forhold til, hvad der kan opnås ved at kombinere dagtilbuddets indsats med en forældreindsats.

Organisatorisk læring er et af nøglebegreberne i VIDA-projektets læringsperspektiv. I VIDA-projektet er det hensigten, at de pædagogiske medarbejdere fornyer og forandrer den pædagogiske praksis på måder, der skaber kvalitative forbedringer med varig værdiforøgelse for udsatte børn og deres forældre. Dette finder sted på baggrund af systematisk arbejde med viden, refleksion og nye handlinger i den samlede organisation.

VIDA-modelprogrammerne er nemlig udviklet med henblik på, at ledelse og personale i det enkelte dagtilbud kan undersøge og udvikle egen praksis gennem refleksioner over sammenhængen mellem børnegruppens kompetencer og forudsætninger og dagtilbuddets læringsmiljø. Til dette formål er der udviklet et samlet VIDA-uddannelsesprogram, som er bygget op af tre overordnede faser og inddrager en række materialer og værktøjer, som støtter processen. VIDA-programmets faser er detaljeret beskrevet i VIDA-statusrapport 1, side 40-42, ligesom VIDA-modelprogrammets samlede model for intervention og effektforskning er skitseret i VIDA-statusrapport 1, side 43.

I nærværende rapport har vi valgt at sætte fokus på VIDA-modelprogrammets materialer og værktøjer og deres anvendelsesmuligheder samt den teoretiske baggrund, for det samlede VIDA-modelprogram. Ved at anvende de materialer og værktøjer, som er beskrevet i rapporten, og gennem et uddannelses- og efteruddannelsesprogram (som er beskrevet uddybende i VIDA-modelrapport 2) vil andre forventeligt kunne opnå de samme resultater, som deltagerne i VIDA. Rapportens målgruppe er derfor ministerier, kommuner, professionshøjskoler og andre, som ønsker at arbejde med VIDA-modelprogrammet i fremtiden.

Projektets styregruppe ved Helle Beknes, Social-, Børne- og Integrationsministeriet, samt ekspertgruppen knyttet til VIDA-projektet ved Dorthe Bleses og Kenneth Mølbjerg Jørgensen har bidraget med nyttige kritiske og konstruktive kommentarer til VIDA-modelrapport 1. Endvidere har Else Sall, pædagogisk konsulent, Randers kommune, som en repræsentant for mulige kommende 'brugere' af rapporten ligeledes bidraget med nyttige kritiske og konstruktive kommentarer. Dertil har projektets følgegruppe bidraget med nyttige kommentarer til rapporten og projektets samlede idé.

Konsulent og cand.mag. i retorik, projektmedarbejder Jakob Haahr-Pedersen og Kirsten Kovacs takkes for hhv. bearbejdning, råd og korrekturlæsning på manuskriptet. Endelig takkes Leif Glud Holm for grafisk design og opsætning. Rapporten er bygget op af bidrag fra projektets underviser- og forskergruppe og redigeret af Bente Jensen.

København, november 2013

Bente Jensen

*Professor, ph.d., projektleder,
Aarhus Universitet, Institut for Uddannelse og Pædagogik*

RESUMÉ

Bente Jensen

VIDA-modelrapport 1 beskriver VIDA-modelprogrammernes "Materialer og værktøjer", og den tager udgangspunkt i de tre dele, som programmet er bygget op over: Viden og videndeling, refleksion og handlinger. De materialer og værktøjer, der er udviklet i VIDA, gør det muligt for fremtidige deltagere at implementere selve programmet. I rapporten beskriver vi 1) VIDA-programmets vidensgrundlag, 2) et IT-baseret refleksionsværktøj, 3) VIDA-guidelines til implementering af programmet (herunder projektets eksperimenterende tilgang) samt 4) udviklingen og anvendelsen af projektets videndelingsværktøj. Foruden de enkelte kapitler henviser vi til rapportens bilag 1-3, som uddyber kapitlernes indhold, samt til bilag 4, der giver en oversigt over VIDA-modelprogrammernes samlede 'værktøjskasse'.

Organisatorisk læring er et af nøglebegreberne i VIDA-projektets læringsperspektiv. I VIDA-projektet er det hensigten, at de pædagogiske medarbejdere fornyer og forandrer den pædagogiske praksis på måder, der skaber kvalitative forbedringer med varig værdiforøgelse for udsatte børn og deres forældre. Disse fornyelser skal i VIDA-projektet forstås som social innovation. Vores argument for at koble organisatorisk læring med social innovation er baseret på den præmis, at når ledere og medarbejdere i VIDA-projektet tilegner sig viden og gør sig erfaringer med henblik på at ændre pædagogiske praksisser, så må denne proces nødvendigvis foregå som en kollektiv og organisatorisk læreproces.

VIDA-MODELPROGRAMMERNES VIDENSGRUNDLAG

De tre perspektiver: Fra et fejlfindings- til et resourcesyn (børne- og problemsyn), fra et passivt til et aktivt læringsbegreb (børn og voksne) og fra et individuelt til et organisatorisk læringsperspektiv (innovation) er de gennemgående elementer i det vidensgrundlag, som VIDA-programmet bygger på. Dertil kommer kriteriet om, at VIDA-deltagere holder sig til projektets fælles teoretiske ramme, et dynamisk læringsbegreb, der indbygger trivsel som del af læringen og ser på det enkelte barns læring og trivsel som nært forbundne og som forbundet med og påvirket af kultur og kontekst. Endvidere præsenteres deltagerne for teoretiske begreber og viden om organisatorisk læring. Alle deltagere får derved værktøjer og materialer til at arbejde målrettet, systematisk og dokumenterbart med at omsætte teoretisk viden i refleksion og handling. Denne fælles ramme gør sig gældende for både VIDA-Basis og VIDA-Basis+ og indgår derfor som grundelement i VIDA-uddannelsen og de efterfølgende lokale udviklingsforløb. Kapitel 1 og 2 i rapporten skitserer det konkrete vidensgrundlag, og de materialer og værktøjer, deltagerne i VIDA-programmerne bliver tilbudt, præsenteres i de efterfølgende kapitler

VIDA-MODELPROGRAMMERNES REFLEKSIV VÆRKTØJER

VIDA-refleksionsværktøjet er en vigtig del af VIDA-programmet, idet institutioner ved brug af værktøjet får redskaber til at arbejde mere målrettet og systematisk med refleksion ud fra en slags test af egen børnegruppe og pædagogernes selvrapporterede handlekompetencer set i relation hertil. Kapitel 3 beskriver 'værktøjskassens' indhold, opbygning og anvendelsesmuligheder. Kapitlet giver desuden konkrete forslag til, hvordan arbejdet med værktøjet kan tilrettelægges og mere konkret organiseres, således at det at arbejde målrettet og systematisk og dokumenterbart implementeres i daginstitutionerne. Værktøjet er et konkret redskab til udforskning, analyse og refleksion og er derved et relevant og yderst anvendeligt redskab til at komme videre og arbejde med VIDA-modelprogrammernes nøglebegreber og de tre perspektiver.

VIDA-MODELPROGRAMMERNES GUIDELINES

Guideline-værktøjet er et andet værktøj, der støtter institutionerne i at arbejde med analyse og refleksion, opstilling af mål, strategi og handleplaner, samt konkrete handlinger som støtter målene. Projektets guidelines til forældresamarbejde retter sig endvidere imod tre områder: 1) Undervisning af forældre i temaer samt supervision, 2) Aktiv involvering af forældrene med aktiviteter i hjemmet knyttet til læring i dagtilbuddet og 3) Særlig støtte til udsatte familier, der er med

til at sikre aktiv deltagelse i samspillet og dokumentation af den lokale implementering.

VIDA-MODELPROGRAMMERNES VIDENDELINGSVÆRKTØJER - SHAREPOINT

SharePoint er et værktøj, der er udviklet til konkret videndeling – så en netværksmodel, som VIDA lægger op til og har afprøvet internt i kommuner og i samarbejde mellem kommuner, kan blive til virkelighed ved at anvende en database som SharePoint for VIDA-projektets filer og som platform for projektets diskussioner internt i grupperne og på tværs af disse – især med henblik på arbejdet med eksperimenter. SharePoint kan også fungere som refleksionsværktøj i tilknytning til samarbejde i netværk, fx mellem kommuners pædagogiske konsulenter og institutioner. VIDA-projektet har afprøvet muligheder i værktøjet og har også identificeret udfordringer ved anvendelse af værktøjet. Erfaringerne med brug af denne platform i VIDA-afprøvningsperioden lægger op til at anbefale at udvikle modeller for fremtidige digitale videndelingsværktøjer.

INDLEDNING – OM AT ARBEJDE MED VIDA-MODELPROGRAMMERNE – HVORFOR, HVORDAN?

Bente Jensen

1.1 INTRODUKTION

Hvad kendetegner helt grundlæggende en organisation, der lærer, som også nogle af grundlæggerne af forskningsfeltet 'organisatorisk læring' spørger (Argyris & Schön, 1996)? Intuitivt har de fleste en fornemmelse af, at der findes mere end bare det enkelte individs læring. Alle, der har været en del af en arbejdsplads, kender til fælles regler, kollektive vaner og rutiner, værdier og praksisser, som på en eller anden måde styrer grupper af individers måder at handle på. Disse kollektivt funderede handlemåder kan ændre sig. Det er præcist sådanne ændringer, der er sat i gang med VIDA-modelprogrammerne gennem uddannelse og implementering (læs mere i VIDA- modelrapport 2) og ved anvendelse af de værktøjer og materialer, der præsenteres her i modelrapport 1.

VIDA-modelprogrammet uddanner pædagogiske medarbejdere i at forny og forandre deres pædagogiske praksis på måder, der skaber ny værdi for alle børn, herunder også for socialt udsatte børn og deres forældre. Fornyelsen sker ved, at medarbejderne bliver uddannet til at arbejde med viden, og videndeling i det samlede dagtilbud. Gennem tilrettelagte uddannelsesforløb for en leder og en medarbejder fra hver institution bliver deltagerne trænet i at arbejde målrettet og systematisk med analyse *og* refleksion over deres gældende praksis. De bliver endvidere trænet i at analysere, hvordan praksis svarer til den viden om børns udvikling, trivsel og læring, som VIDA-uddannelsen tilbyder generelt, og mere specifikt hvordan praksis imødekommer socialt udsatte børns særlige behov for at blive inkluderet og indgå som del af fællesskabet (inklusion). Endelig bliver

deltagerne trænet i at implementere viden og metoder, som de tilegner sig på VIDA-uddannelsen, i det samlede dagtilbud. Det er således hele ideen om, at det udbytte, en leder og en medarbejder opnår ved at deltage i VIDA-uddannelsesforløb, kan implementeres i læring i hele organisationen, der afprøves i VIDA-modelprogrammerne.

Et væsentligt fokuspunkt for VIDA-programmet er derfor også overordnet at skabe et forløb, hvor den enkelte medarbejders tilegnelse af ny viden bliver integreret i hele organisationen i form af nye handlemåder.

Det er dette forløb fra individuel læring, til at det samlede dagtilbud lærer at udvikle praksis, der i VIDA defineres som organisatorisk læring. Medarbejderne arbejder således systematisk med viden, refleksion og videndeling og bruger denne metode som afsæt for at ændre praksisser, der kommer til kollektiv anvendelse i det samlede dagtilbud (se også VIDA-statusrapport 1 hvor disse aspekter er belyst). Processen fra at tilegne sig viden til at omsætte denne viden i kollektive handlinger bliver i VIDA understøttet af VIDA-uddannelsesprogrammet, som er nærmere beskrevet i modelrapport 2. Den følgende beskrivelse af VIDA-projektets materialer og værktøjer og deres anvendelsesmuligheder følger den model for social innovation, som hele modelprogrammet er bygget op over (se nedenfor og fig. 1).

1.2 VIDA-PRINCIPPER OMSAT I EN MODEL FOR SOCIAL INNOVATION

VIDA-modelprogrammerne er bygget op omkring et samlet VIDA-koncept, der drejer sig om de tre perspektiver:

- Fra et fejlfindings- til et ressourcesyn (børne- og problemsyn)
- Fra et passivt til et aktivt læringsbegreb (børn og voksne)
- Fra et individuelt til et organisatorisk læringsperspektiv (innovation).

Dertil kommer kriteriet om, at VIDA-deltagere holder sig til projektets fælles ramme ved at arbejde med VIDA-modelprogrammernes oplæg til at arbejde vidensbaseret, reflekteret og handlingsrettet. Sagt på en anden måde knytter der sig til VIDA-programmet et krav om, at man som deltager arbejder:

- målrettet
- systematisk og
- dokumenterbart

Denne fælles ramme gør sig gældende for arbejdet både med VIDA-Basis-programmet og med VIDA-Basis +-programmet med forældreinddragelse, og den indgår derfor som grundelement i både VIDA-uddannelsen og de efterfølgende lokale udviklingsforløb.

Lad os se lidt nærmere på, hvordan en af VIDA-programmets centrale komponenter, *processen fra viden over refleksion til handling som organisatorisk læring*, bliver udfoldet gennem VIDA modelprogrammet. Figur 1 skitserer de fem trin, som processen indeholder (og som indgår i VIDA-uddannelsen), og til hvert trin knytter der sig en række materialer og værktøjer, som de er beskrevet i nærværende rapport.

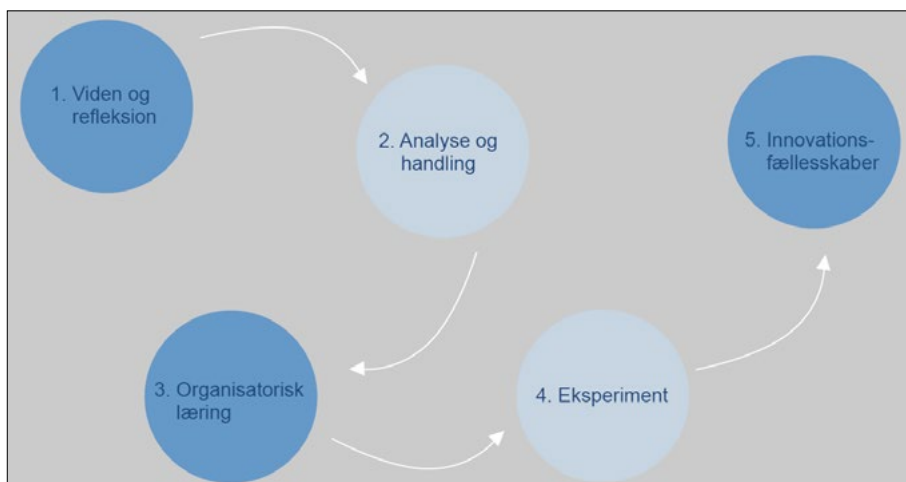


Fig. 1. Model for social innovation

De fem trin består af:

TRIN 1. Undervisning i projektets fælles vidensgrundlag (kap. 2). I tilknytning til undervisningen arbejder deltagerne med refleksionsrum, og den faglige viden sættes i relation til de rutiner og erfaringer, der allerede eksisterer i dagtilbuddet.

TRIN 2. Det IT-baserede refleksionsværktøj til screening af børn og pædagogers handlekompetencer (se kap. 3, bilag 1). Deltagernes systematiske og målrettede brug af VIDA-refleksionsværktøjet to gange årligt understøtter en analyseproces, som munder ud i opstilling af planer for handlinger rettet mod fornyelse af praksis.

TRIN 3. Organisatorisk læring kan og skal læres og trænes. Deltagerne arbejder på VIDA-uddannelsen med at omsætte viden og refleksion i videndelingsprocesser og med at transformere denne arbejdsform til en samlet organisationsudvikling i hele dagtilbuddet. De bliver undervist og trænet i grundelementerne i at arbejde med videndeling i det samlede dagtilbud på måder, så de kollektive fornyelsesprocesser bliver til organisatorisk læring.

TRIN 4. Eksperimenter er et konkret arbejdsredskab, som anvendes af dagtilbud, når fornyelsen skal omsættes i konkrete handlinger. Der er i den forbindelse udviklet guidelines til at arbejde målrettet med børns trivsel og læring samt forældreinddragelse (se kap. 4 og bilag 2).

TRIN 5. Endelig bliver ledere tilbudt undervisning i, hvordan de kan arbejde med eksperimenter omkring børns læring og trivsel gennem inkluderende læringsaktiviteter. Et særligt eksperimentnotat er udviklet til dette formål (se bilag 3). Lederne får på VIDA- lederuddannelsesforløbene desuden tilbudt et særligt 'træningsrum' til at tænke over og øve nye ledelsesstrategier og facilitering af læreprocesser i den samlede institution. I figur 1 kalder vi dette for 'innovationsfællesskaber', og disse fællesskaber udgør i VIDA også et selvstændigt videndelingsværktøj, der er udviklet og anvendt med henblik på at ideudveksle og fastholde videndelingsprocesser mellem institutioner (se kap. 5).

På VIDA-uddannelsen (se VIDA-modelrapport 2) lærer og træner deltagerne det at arbejde med de fem trin. Undervisningen veksler således med lokal udvikling, hvorved det teoribaserede arbejde kombineres med lokale refleksions-, videndelings- og eksperimentforløb. De fem trin gentages med stadigt større intensitet gennem forløbet, og i processen bliver der lagt vægt på, at der sker en bevægelse fra den enkelte deltagers læring og kompetenceudvikling til læring i praksisfællesskaber (Lave & Wenger, 1991) og videre frem mod læring i fællesskaber, som vi under inspiration fra Ingerslev & Elmholdt (2012) vil kalde 'grænsekrydsende innovationsfællesskaber'.

På denne systematiske måde arbejder deltagerne med at *opbygge en fælles refleksionskultur* som del af den organisatoriske læring. Refleksion er et nøglebegreb gennem hele VIDA-forløbet, og omsat konkret betyder det, at der fra første undervisningsgang bliver sat tid af til at samles om fælles refleksioner over egen praksis. Refleksionerne knytter sig både til det tematiske videnindhold, som netop er gennemgået i undervisningsforløbet, og til de erfaringer, man som leder

eller medarbejder sidder med. Ideen er, at deltagerne tager denne arbejdsform med sig hjem til institutionen og introducerer både indhold og metoden med refleksion til kolleger i institutionen. Derved bliver det muligt at indarbejde lokal refleksion på en systematisk måde, som dagligt bidrager til fornyelse af handlemåder i praksis.

Hele ideen om at arbejde med de tre elementer, viden, refleksion og handling, er netop det gennemgående princip i VIDA-modelprogrammerne både på VIDA-uddannelsen og i praksis. VIDA-modelprogrammerne bidrager således også med en organisatorisk rammesætning og struktur, og hele forløbet er organiseret, så de strukturelle og sociale rammer giver deltagerne muligheder for at indgå i en proces med stigende progression. Med inspiration fra Lotte Darsø (2012) skal vi også pege på betydningen af læringsrum (ibid., s. 27), som kan defineres som "et relationsbåret sikkerhedsnet, der åbner for nysgerrighed og undren i et inkluderende og rummeligt fællesskab". Dette sker i VIDA ved, at deltagerne mødes på hold à 10 institutioner fra hver af de fire deltagende kommuner hver anden uge i en længere periode. Endelig bliver der som nævnt etableret særlige uddannelsesforløb for ledere med fokus på at arbejde med nye ledelsesformer, især forstået ud fra begrebet 'kreativ ledelse', der som udtrykt hos Darsø (2012, s. 33) kan "understøtte innovation samt udvikling af innovationskompetence".

Videnmæssigt er VIDA-projektet overordnet baseret på en ide om, at innovationsprocesser er mest virkningsfulde, når der iværksættes både strukturelle og planlagte aktiviteter baseret på et basalt og fælles vidensgrundlag om 'best practice' (en såkaldt top-down-tilgang) kombineret med uformel viden fra erfaringer og læreprocesser i organisationen (en såkaldt bottom-up-tilgang) (Jensen, Johnson, Lorenz, & Lundvall, 2007). Vi har i VIDA anvendt denne dynamiske kombination af de to videnformer som fundament for vores forståelse af professionel kvalificering, og vi har operationaliseret denne forståelse i den viste model for social innovation.

VIDA-modelprogrammet er organiseret på en måde, så der foregår videndeling og samarbejde mellem tre parter: forskning, uddannelse og praksis (se fig. 2). Helt konkret er der i VIDA etableret fem netværk, som alle sætter videnudveksling og samarbejde i fokus:

- Et konsulentnetværk for de fire kommuners konsulenter med deltagelse fra forskningsledelsen
- Et netværk for uddannelse og praksis, som etableres på uddannelsen

- Et erfa-netværk, som består af deltagere fra alle tre parter med henblik på erfaringsudveksling
- Et tværgående netværk, der omfatter kommunernes direktører, dagtilbudschef, forskningsledelse og en repræsentant fra uddannelsesfeltet, der ikke deltager i VIDA
- En følgegruppe med deltagere fra Social-, Børne- og Integrationsministeriet, Socialstyrelsen, University Colleges, Dansk Evalueringsinstitut, BUPL, FOA, KL, Børnerådet samt Børne- og Kulturchefforeningen

Disse netværk bidrager til løbende dialog og gør det muligt at arbejde med løbende kvalitetssikring af indhold, proces og formidling i projektet. VIDA-modelprogrammet bygger på en vision om, at lærende fællesskaber på alle niveauer er afgørende for, at programmet kan forankres i en kommune, i alle dens dagtilbud, med fortsat udvikling af høj kvalitetsdagtilbud som mål. Fornyelserne sker igennem disse organiserede, fælles læreprocesser, både i den enkelte institution og i de større innovationsfællesskaber, som er etableret i VIDA-modelprogrammet. Projektets konkrete materialer og værktøjer er udviklet til at kunne støtte dette samlede koncept.

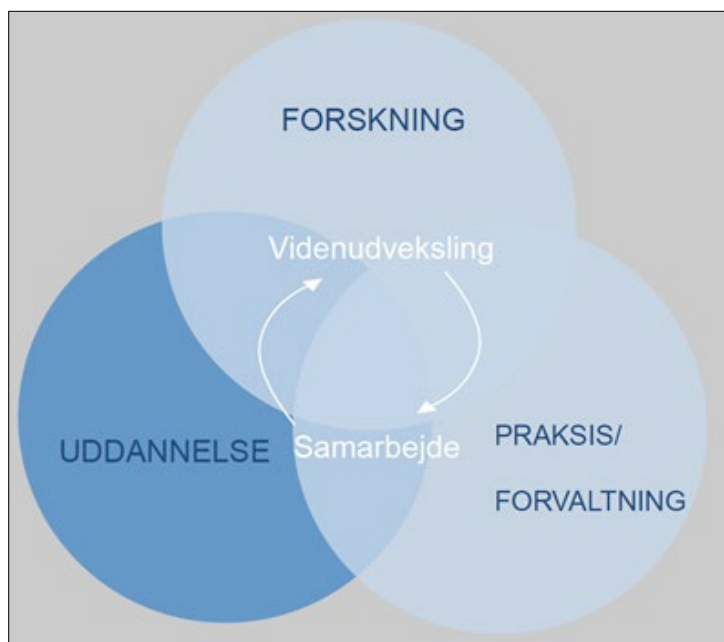


Fig. 2. Social innovation i samspil

I den sammenhæng er samarbejde og dialog mellem alle parter helt nødvendigt – og som erfaret i afprøvningen af VIDA er de kommunale forvaltninger (pæda-

gogiske konsulenter) yderst centrale aktører i arbejdet med at støtte praksis i at implementere det samlede 'flow' af begivenheder, som ligger i de fem trin, som VIDA-innovationsmodellen indeholder (se også modelrapport 2).

Den samlede opgave er kompleks, og derfor er det afgørende at indføre en organisering som den, der er udviklet i VIDA-modelprogrammerne (se VIDA-sammenfatningsrapporten for en oversigt over projektets organisering).

1.3 RAPPORTENS FORMÅL OG OPBYGNING

Formålet med denne VIDA-modelrapport 1 er at præsentere et overblik over VIDA-projektets materialer og værktøjer og den måde, de skal anvendes på i VIDA-modelprogrammerne, hvis man vil opnå de samme resultater, som er opnået i afprøvningen af VIDA programmet. Med VIDA-modelrapport 1-3 som afsæt vil andre kommuner, professionshøjskoler eller forskere kunne implementere VIDA-modelprogrammerne i deres lokale kontekst. Dette fordrer som nævnt, at der bliver skabt den samme struktur og organisering af arbejdet som vist i de fem trin (jf. fig. 1), og at der skabes en organisering, som rummer samarbejde og videndeling mellem de tre parter: forskning, uddannelse og praksis/forvaltning (jf. fig. 2).

Til dette formål er det vigtigt, at VIDA-modelprogrammernes materialer og værktøjer, som de er beskrevet i nærværende VIDA-modelrapport 1, inddrages og anvendes, som de er tænkt, men også at de er lettilgængelige, og at deres anvendelsesmuligheder bliver tydelige, som det er forsøgt gjort i denne rapport. I den forbindelse er henvisningerne til rapportens bilag centrale. På den måde kan det samlede VIDA-koncept også implementeres i fremtidens dagtilbud.

Rapporten er opbygget af seks kapitler:

- Nærværende kapitel 1 introducerer rapportens formål og dens bidrag til det samlede VIDA-modelprogram
- Kapitel 2 præsenterer det evidensbaserede vidensgrundlag, som både VIDA-Basis og VIDA-Basis +-forældreprogrammet bygger på
- Kapitel 3 med tilhørende bilag 1 præsenterer det IT-baserede VIDA-refleksionsværktøj, som er udviklet til analyse, refleksion og opstilling af nye mål for fornyelse af handlinger
- Kapitel 4 med tilhørende bilag 2 præciserer, hvordan de konkrete fornyelsesprocesser, der baseres på VIDA-vidensgrundlaget, tager afsæt i en række guidelines

- Kapitel 5 præsenterer VIDA-modelprogrammernes værktøjer til videndeling samt en metode til at arbejde med eksperimenter
- Kapitel 6 opsummerer rapporten og dens sammenhæng til VIDA-modelprogrammet forstået som en social innovation.

Rapportens kapitler kan læses selvstændigt som bidrag til det indholdsmæssige i VIDA-modelprogrammerne (kap. 1, 2 og 6) og det mere praktisk anvendelige (kap. 3, 4 og 5). Samtidig hænger alle kapitler sammen – og netop de fem trin i modellen for social innovation (figur 1) udgør den såkaldte 'røde tråd' og bygger på den pointe, at viden ikke forstås som individuel videntilegnelse adskilt fra fælles læ-reprocesser eller fra analyse/refleksion og handling, men at elementerne forstås som sammenhængende. Som sådan udgør rapporten et selvstændigt bidrag til VIDA-projektets 'værktøjskasse' med en konkretisering af, hvordan det samlede VIDA-koncept, materialer og værktøjer må bringes i anvendelse i arbejdet med VIDA-modelprogrammerne (se også bilag 4 for en oversigt over VIDA-projektets samlede materiale).

VIDA-MODELPROGRAMMERNES VIDENSGRUNDLAG

Bente Jensen

2.1 INTRODUKTION

Indholdet i VIDA-modelprogrammernes vidensgrundlag er samlet og udgivet i VIDA-Kvalifikationsmappen (Jensen, Brandi & Haahr-Pedersen, 2011) samt i Tillægget til Kvalifikationsmappen om forældreinddragelse (Jensen & Haahr-Pedersen, 2011).

VIDA-Kvalifikationsmappen bidrager med forskellige aspekter af forskningsbaseret teoretisk og empirisk viden om, hvordan alle børns og også udsatte børns læring og trivsel kan styrkes i daginstitutioner, men også om de mulige forhindringer, der kan være på færde, bl.a. social eksklusion. De strategisk udvalgte vidensområder, der indgår i Kvalifikationsmappen, skal ses som det konkrete udgangspunkt for institutionernes arbejde med refleksion og handling rettet mod fornyelse af den pædagogiske praksis.

Ifølge VIDA-programmets tilgang til intervention er pædagoger og leders tilegnelse af teoribaseret viden af vital betydning for daginstitutionernes konkrete arbejde med nye, kollektive måder at handle på og ændre pædagogiske praksisser i institutionerne. Ændringer i den pædagogiske praksis (social innovation) sker på baggrund af et samspil mellem den viden, der tilbydes på VIDA-uddannelsen, og de erfaringer og den praksisbaserede viden, som deltagerne besidder. Teoribaseret viden, som tilegnes og deles med deltagerne på uddannelsen, bliver til et fælles fond af viden og som sådan et nyt fælles grundlag for deltageres pædagogiske arbejde. Dette arbejde indebærer videre i VIDA en eksperimenterende

tilgang til praksisforandringer (se konkrete eksempler på arbejdet med dette perspektiv i VIDA-modelrapport 3: VIDA i praksis).

VIDA-Kvalifikationsmappen er opdelt i fem dele:

Del 1 (se tekstboks 1) introducerer projektets vigtigste begreber og perspektiver. Disse begreber udgør projektets bærende elementer, og VIDA-deltagerne vender tilbage til dem både i arbejdet med at omsætte viden i refleksion og i det konkrete arbejde med eksperimenter, som sætter viden i spil i fornyelse og konkrete handlinger (se også VIDA-modelrapport 3: VIDA i praksis om anvendelse af begreber – mappen som grundbog).

DEL I	INTRODUKTION – VIGTIGE BEGREBER OG PERSPEKTIVER
Kap. 1	Indledning
Kap. 2	Fra fejlfindingssyn til resourcesyn
Kap. 3	VIDA-projektet – et innovativt perspektiv på indsatser for udsatte børn i dagtilbud
Kap. 4	Handlekompetencer som mål for VIDA-interventionen
Kap. 5	VIDA-refleksionsværktøjet
Kap. 6	Uddannelse og de lokale udviklingsprocesser i VIDA-projektet

Tekstboks 1

Del II (se tekstboks 2) præsenterer relevant viden i form af ni vidensområder, der er strategisk udvalgt på baggrund af problemstillingerne om social udsathed, udsatte børn og viden om, hvordan kvalitet i dagtilbud kan fremme alle børns læring og trivsel. Projektets bærende begreber uddybes i del II både teoretisk og ved inddragelse af empiri. I VIDA-modelprogrammerne arbejder deltagerne med dette indhold som et fastlagt, fælles vidensgrundlag. Indholdet introduceres på VIDA-uddannelsen (se også VIDA-modelrapport 2) og udgør derved også grundlaget for refleksionsrum og analyse af gældende praksis. Deltagerne arbejder med fælles videndeling, og de lokale udviklingsforløb, som følger uddannelsen og finder sted mellem uddannelsesforløbene, tager afsæt i denne viden. Som inspiration til de pædagogiske medarbejders arbejde med viden afsluttes kapitlerne i mappens del II med et eller flere eksempler på refleksionsspørgsmål, som man kan arbejde videre med i praksis i de fælles læreprocesser, som videnindholdet lægger op til.

DEL II VIDEN SOM GRUNDLAG FOR UDVIKLING	
Kap. 7	Introduktion
Kap. 8	Social arv i et individ- eller strukturperspektiv
Kap. 9	Felt og distinktion – Et Bourdieusk perspektiv
Kap. 10	Socialt udsatte børn og handlekompetence
Kap. 11	Social eksklusion og inklusion – Implicitte risikoprocesser og forandringspotentialer
Kap. 12	Børn og unge med behov for særlig støtte – I dansk lovgivning og forskning
Kap. 13	Pædagogiske læreplaner i daginstitutioner og seneste lovgivning
Kap. 14	Daginstitutioners betydning for socialt udsatte børn – en forskningsoversigt
Kap. 15	Pædagogisk arbejde med socialt udsatte børn i daginstitutioner – et didaktisk perspektiv
Kap. 16	Individuel resiliens og styrkende samspil

Tekstboks 2

Del III (se tekstboks 3) giver et mere detaljeret udspil til gennemførelsen af den fornyelse, som institutionerne implementerer på baggrund af VIDA-modelprogrammerne. Dette udspil bygger på programmets teori om læring i organisationer og social innovation, som udgør et af de bærende principper i VIDA-projektet. I forlængelse heraf skitserer mappens Del III også mere overordnede implementerings- og evalueringsspekter, der ligeledes indeholder et organisatorisk læringsperspektiv.

DEL III STRATEGIER FOR LÆRING OG INNOVATION	
Kap. 17	Introduktion til del III
Kap. 18	Læring i organisationer og innovation – Fra viden til praksis
Kap. 19	Implementering af viden til vidensbaseret praksis
Kap. 20	Udviklingsforløbets metoder og processer
Kap. 21	Evaluering af lokale udviklingsprocesser

Tekstboks 3

Del IV (se tekstboks 4 på næste side) formidler resultater og erfaringer fra afprøvningen af HPA-projektet, som er en slags pilotprojekt, der går forud for (videre) udviklingen af VIDA-modelprogrammet. Der er i denne del fokus på, hvordan de deltagende institutioner i VIDA-projektet kan anvende de tidligere gode erfaringer og resultater som inspiration for arbejdet med VIDA-modelprogrammerne. Endvidere lægges der op til en mere generel diskussion og videreudvikling af den pædagogiske praksis på baggrund af VIDA og HPA.

DEL IV	AT ANVENDE ERFARINGER FRA HPA-PROJEKTET
Kap. 22	Introduktion til del IV
Kap. 23	Arbejdet med viden og refleksion i HPA-projektet
Kap. 24	Effekter af HPA-projektet – Hvad virker og hvad kan vi lære?
Kap. 25	Erfaringer fra praksis i HPA-institutioner
Kap. 26	Afslutning og perspektivering

Tekstboks 4

Del V (se tekstboks 5) indeholder bilag, referencer, forfatteroplysninger, en oversigt over den samlede kvalifikationsmappe og en liste med projektets vigtigste begreber og perspektiver.

DEL V	BILAG
Bilag 1	Vigtige begreber og henvisninger
Bilag 2	VIDA-refleksionsværktøjet baseret på slankning af HPA-værktøjet
Bilag 3	Referencer

Tekstboks 5

Mappen bygger som nævnt på det tidligere HPA-projekts vidensgrundlag (se også Jensen et al., 2009a, b og c), men er tilpasset VIDA-projektets grundlæggende tilgang til organisatorisk læring og opdateret ved at tilføje ny viden om følgende tre specifikke områder:

- Viden om VIDA-projektets grundlæggende tre principper
- Viden om begreberne resiliens og styrkende samspil. I den sammenhæng præciseres det socialpsykologiske, teoretiske udgangspunkt for, hvordan VIDA-programmets 'dobbelte perspektiv', individuel læring og sociale samspil, tænkes sammen og omsættes i læringsmiljøer, der er inkluderende.
- Viden om implementering set i lyset af en teori om organisatorisk læring og innovation og med fokus på betydningen af ledelse af læreprocesser.

Det samlede VIDA-vidensgrundlag henviser til bagvedliggende forskningsbaserede arbejdsrapporter (<http://edu.au.dk/forskning/projekter/vida/hpa/publikationer/arbejdsrapporter>). Arbejdsrapporterne indeholder referencer og henvisninger, som deltagerne kan anvende som baggrund for den viden, som er præsenteret i kort form i Kvalifikationsmappen, og som er introduceret på VIDA-uddannelsen.

Desuden er arbejdet med forældreinddragelse i VIDA-Basis + knyttet til et tillæg til VIDA-Kvalifikationsmappen (se tekstboks 6). Dette tillæg er baseret på et systematisk forskningsreview gennemført til VIDA-projektet af Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning (Larsen et al., 2011).

VIDA FORÆLDREINDDRAGELSE	
	Tillæg til Kvalifikationsmappen 2010-2012
Kap. 1	Indledning
Kap. 2	Effekter af interventioner med forældreinddragelse – hvad ved vi fra den internationale forskning?
Kap. 3	Forældres opfattelse af forældreinddragelse og -samarbejde – belyst i kvalitative studier
Kap. 4	Forældreinvolveringens pædagogik – en sammenfatning
Kap. 5	Anbefalinger for VIDA-forældreprogrammet
	Referencer og links

Tekstboks 6

Den viden, som VIDA-modelprogrammerne samlet set bygger på, er baseret på tidligere forskning, herunder videnopsamlinger, som alle er *peer review'ede*.

Nedenfor uddyber vi vidensgrundlaget i VIDA med løbende henvisninger til de kapitler i VIDA- Kvalifikationsmappen, som de enkelte elementer retter sig mod.

2.2 VIDEN OM SOCIAL ARV, BØRNS UDVIKLING, TRIVSEL OG LÆRING (VIDA-BASIS)

I VIDA arbejder vi med et dynamisk begreb om læring, som indebærer, at læring og trivsel ses i en sammenhæng, det kognitive og det affektive ses også som to sider af barnets samlede lærings- og udviklingsproces. Endelig forstås barnets individuelle udvikling, som noget, der 'bliver til' i samspillet med omverdenen.

Dette samlede dynamiske læringsbegreb fremgår af figur 3:

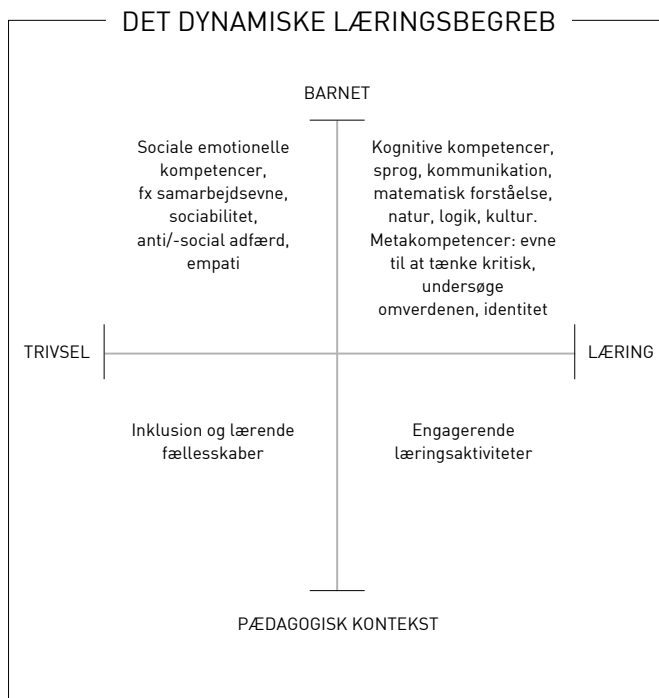


Fig. 3. Dynamisk læringsbegreb

Begrebet læring omfatter således som vist i figur 3 barnets personlige, kognitive og sociale tilblivelsesprocesser og udvikling af handlekompetencer, men også barnets identitetsudvikling og udvikling af en række metakompetencer, som drejer sig om at tænke kritisk, undersøge omverdenen og tænke sig selv som del af sammenhængen. Sådanne processer finder sted som følge af løbende fremskridt og tilstedeværelse af optimale betingelser for læring. Begrebet trivsel defineres som det velbefindende, barnet oplever som følge af dels at være en person, der kan lære, og dels af mulighederne for at indgå i lærende og sociale fællesskaber, der indebærer tryghed, omsorg og engagement. Ud fra denne definition bliver barnets selvopfattelse, læring og trivsel uadskillelige enheder og elementer i barnets udvikling af handlekompetence (se kap. 10 i VIDA-Kvalifikationsmappen).

Dvs., at udsagn som ”barnet skal trives, før det kan lære” bliver meningsløse. Tværtimod forstås læring og trivsel som værende i dynamisk samspil (i individet) og trivsel og læring som noget, der skabes gennem interaktioner mellem barn og voksen (individ og omgivelser). Gennem dette dobbelte perspektiv udvikles barnets læring og trivsel, herunder dets identitet og selvfølelse. Derved bliver

den pædagogiske opgave klar. Den går ud på at arbejde med både trivsel og læring ved at se de to aspekter i samspil. Den pædagogiske opgave drejer sig om at skabe en pædagogik, der vægter samspil og læringsmuligheder for den enkelte. Samtidig går de didaktiske overvejelser på at skabe læringsaktiviteter, der stimulerer barnets selvstændighed, udfordrer barnet i at være problemslørende og til at kunne deltage i de sociale og lærende fællesskaber (se kap. 15 i VIDA-Kvalifikationsmappen).

Denne pædagogiske tilgang fordrer, at den voksne og alle medarbejdere arbejder ud fra en fælles indsigt i, at identitet og selvet, dvs. barnets kognitive og sociale læring, opbygges i sådanne, man kan næsten sige symbiotiske samspil, og samtidig arbejder med de pædagogiske læreplaner, der forpligter alle dagtilbud på at tage dette lærings- og handlekompetenceperspektiv på sig (se kap. 13 i VIDA-Kvalifikationsmappen).

Kognitiv, personlig og social udvikling – i interaktionistisk og sociokulturelt perspektiv

Men hvad faciliterer mere konkret børns lære-, trivsels- og tilblivelsesprocesser i samspillet mellem flere aktører? Der er forskellige tilgange til at forstå og besvare disse spørgsmål. Det optimale vil være at bygge svarene på et teoretisk grundlag, der også kan skaffes evidens for i den empiriske virkelighed, i praksis.

I VIDA argumenterer vi derfor både for at arbejde med et dynamisk læringsbegreb, der baseres på en forståelse af barnet som aktivt lærende (Dewey 1933; Vygotsky, 1935), og for at indbygge den viden, vi har fra socialpsykologisk forskning, om, at barnet både påvirkes af de muligheder, der ligger i den form for respons, som barnet kan opnå gennem sociale interaktioner med andre i omgivelserne (Mead, 1934), og af de muligheder, det tilbydes i de konkrete omgivelser. Sådanne muligheder er igen påvirket af kulturen, barnet fødes ind i, og de muligheder og udfordringer, der findes her (Bruner, 1996; Berger & Luckmann, 1974). Fra resiliensforskningen får vi desuden indsigt i betydningen af styrkende samspil og mere konkret, hvad der karakteriserer sådanne styrkende samspil (se kap. 16 i VIDA-Kvalifikationsmappen). De styrkende samspil er relevante for at forstå børns læring og trivsel generelt, men også mere specifikt for at forstå de særlige vilkår, som socialt udsatte børn ofte har været udsat for, og som påvirker deres lærings- og trivselsprocesser (ibid.).

Overordnet forstås læring i VIDA-modelprogrammerne netop ikke som tilegnelsesprocesser, men som tilblivelsesprocesser, der skabes i dynamiske samspil gennem sociale fællesskaber (Vygotsky, 1978; Lave & Wenger, 1991). Sådanne

tilblivelsesprocesser bliver til igennem nære sociale relationer i familien (mikrosystem), i større sociale sammenhænge, i daginstitutioner eksempelvis, (mesosystem) og på baggrund af samfundsmæssige vilkår og tidstypiske fænomener (makrosystem) (Bronfenbrenner, 1979). Dette kaldes den bio-økologiske udvikling.

De store klassikere, Vygotsky, Mead og Dewey, belyser på hver deres måde, hvordan barnet lærer og udvikler sig. De forholder sig dog forskelligt til spørgsmålet om barnets indre natur og modning versus påvirkning og interaktioner og den sociale omverdens betydning. Sådanne teorier er endvidere under revurdering i en postmoderne tid, hvor synet på læring og udvikling og lærings- og udviklingsbetingelser for børn undergår kolossale forandringer. Sådanne forandringer skyldes både, at børns tidlige erfaringer med læring i højere grad finder sted væk fra familien i samfundets uddannelses- og pasningsinstitutioner (dagtilbud), og at børns liv består af en række komplekse relationer og sociale verdener, fx i forbindelse med skilsmisser og nye familiedannelser. For andre børn, såkaldt udsatte børn, som også er i dagtilbud hver dag, gælder det, at deres forudsætninger for læring og trivsel ofte er anderledes end mere privilegerede børns forudsætninger.

VIDA-programmets teoretiske grundlag underbygger, at læring og trivsel skal forstås som noget, der skabes gennem støttende sociale relationer og dyadiske samspil. I den sammenhæng undervises både i betydningen af konkrete samspil i familien og i institutionen. Desuden undervises også i betydningen af samspillet mellem de to systemer, familien og daginstitutionen. Dette er centrale omdrejningspunkter for daginstitutioner, der skal forandres og fornyes, så kvaliteten i det daglige arbejde øges på måder, som kommer alle børn til gode. (se også Tillæg til VIDA-Kvalifikationsmappen).

Vi har omfattende forskning, især fra USA, som peger på positive effekter af børns deltagelse i tidlige læreprogrammer i førskolen (Heckmann et al., 2010), men kun i mindre omfang findes der studier, der kan pege på effekter af dagtilbuds satsninger i en dansk-nordisk kontekst, hvor 97 % af alle børn er i dagtilbud (se kap. 14 i VIDA-Kvalifikationsmappen).

SOCIAL ULIGHED – OG FORSKELLE PÅ CHANCER OG MULIGHEDER RELATERET TIL BØRNS LÆRING OG TRIVSEL

I VIDA-modelprogrammerne inddrager vi de angivne teoretiske begreber som grundlag for at arbejde pædagogisk på nye systematiske måder med børns læring og trivsel. Desuden lægger VIDA-programmerne stor vægt på også at skulle tænke

'forfra' om, hvordan det bedst kan lykkes at nå alle børn, dvs., hvordan det bliver muligt at tilrettelægge og om nødvendigt forandre pædagogikken, så der tages højde for den viden, vi har om social ulighed og udsatte børn i vores samfund (se kap. 11 og 12 i VIDA-Kvalifikationsmappen). Dertil kommer, at den pædagogiske indsats også skal tage højde for de implicite eksklusionsprocesser, som social arv-forskning har peget på er til stede i uddannelsessystemet – og dette allerede fra daginstitutionstiden (se kap. 8 og 9 i VIDA-Kvalifikationsmappen). Opgaven bliver således at gå nye veje, så der virkelig sker en nyskabelse i pædagogikken, der løfter den op over gængse vaner og rutiner og snævre læringsmål. Ofte er daginstitutioner - som vist i forskningen - i sig selv utilsigtet med til at hindre, at mulighederne for socialt udsatte børn kommer til udfoldelse.

Vi ved, at der er sammenhænge mellem forældrenes ressourcer og individets kognitive kapaciteter (se Jackson et al., 2007). Det kan bl.a. betyde, at børn fra ressourcestærke hjem får mere hjælp til at uddanne sig, både fordi de får stærkere kognitive færdigheder fra deres forældre, og fordi deres forældre kan hjælpe dem videre med deres uddannelse. De fortrin, børn af ressourcestærke forældre får via bedre kognitive færdigheder, ses både før og efter, børnene har fuldført grundskolen (ibid.), hvilket vil sige, at det kognitive forspring grundlægges allerede før grundskolen.

Vi kan tolke disse sammenhænge ud fra et bio-økologisk perspektiv (jf. Bronfenbrenner, 1979) som udtryk for, at koblingerne mellem de sociale verdener i hhv. familien (mikroperspektivet) og institutionen (mesoperspektivet) er mere tydelige for børn fra ressourcestærke hjem end for børn med ressourcsvg baggrund. Omvendt, hvis forældrene fra det, vi kalder ressourcsvg hjem, i virkeligheden opdrager deres børn, men at denne opdragelse ikke passer ind i institutionernes opfattelse af, hvad der er god og hensigtsmæssig opførsel, så er problemerne udtryk for, at forældre og institutioner på sin vis 'modarbejder' hinanden. Her bliver opgaven for institutionerne at arbejde aktivt med nye løsninger på denne form for 'udsathedsproblemer', der har at gøre med forskelle – ikke bare på det individuelle niveau, men også forskelle, der drejer sig om grundlæggende værdier og kulturer, der igen handler om eksklusion. I VIDA-modelprogrammerne foreslår vi derfor at arbejde aktivt med at analysere praksis og skabe nye muligheder baseret på en bevidstgørelse i den samlede institution om, hvordan institutionen rent faktisk er et sted, hvor alle børn tilgodeses med hver deres (forskellige) forudsætninger, personligt og med hensyn til den sociale ballast de har med hjemmefra.

Konsekvensen er, at VIDA-institutionerne arbejder målrettet og systematisk med viden om det enkelte barns læring og trivsel og med viden om betydningen af sociale relationer, interaktioner mellem barn og voksen og mellem barnet og de andre børn.

INTERVENTIONER FRA TIDLIGSTE ALDER

I VIDA tager vi endvidere konkret udgangspunkt i viden om, at en målrettet, systematisk pædagogisk indsats fra tidligste alder har vist sig at have positiv effekt, også på lang sigt for barnets livschancer, trivsel og læring videre frem gennem livet (Fx Perry Preschool Programmet, if. Heckman, 2008; Hohmann and Weikart, 1995). Disse studier viser, at sådanne interventioner over for børn fra meget resourcesvage hjem har målbare og ikke mindst vedvarende effekter på børnenes kognitive færdigheder.

Men igen er der her tale om indsatser rettet mod ganske få børn i et udvalgt lokalområde i USA. Vi ved derfor ikke, om sådanne satsninger kan overføres, og om vi kan opnå samme resultater i en dansk kontekst, hvor 97 % af alle børn deltager i dagtilbud og derved repræsenterer mange kulturelle og sociale baggrunde såvel som forskellige forudsætninger for at deltage i dagligdagen. Det er dette, VIDA-modelprogrammerne søger at udvikle viden om ved i praksis at arbejde teori- og vidensbaseret med fornyelse baseret på de begreber og teoretiske tilgange, som er angivet her som programmernes grundlæggende præmisser udmøntet i VIDA-projektets tre principper.

Anden forskning peger på, at hvis kvaliteten i dagtilbud skal højnes og kunne omsættes i dagtilbud, der, som i Danmark og andre skandinaviske lande omfatter stort set alle børn, skal der tages højde for de eksklusionsmekanismer, der kan være på færde. En af disse er den måde, man ser på barnet og hele den pædagogiske opgave. Fx kan forventninger præget af 'fejlfinding' (se fx Jensen, 2005) eller andre former for negative kategoriseringer af det 'udsatte' barn (Palludan, 2005) blive en del af barnets læringsbetingelser i institutionen, og dette får naturligvis betydning for det enkelte barns læring og trivsel. Et barn, der gennem hverdagen bliver mødt af en voksen, der ser dets 'fejludvikling', vil opleve sig selv set på som en 'fejler'. Et barn, der derimod mødes af voksne, der ser dets ressourcer og skaber et læringsmiljø præget af kreativitet og nytænkning, hvor alle børn kan lære og trives, vil få helt andre resultater til gavn for både sig selv og det samlede læringsmiljø i institutionen.

Derfor har vi VIDA-modelprogrammerne lagt så stor vægt på at lade deltagerne på uddannelsen tilegne sig viden om begreber og teorier om børns læring og trivsel i et interaktionisk perspektiv – suppleret med teorier om eksklusion og inklusion. Et af spørgsmålene, der har været arbejdet med, har i den sammenhæng været: ”Hvordan påvirker synet på barnet den daglige pædagogik og hvordan påvirkes barnet af en evt. negativ kategorisering præget af ’fejlfinding’?” I forlængelse heraf har vi spurgt: ”Hvordan forandres denne tilgang, så pædagogikken bygges op på et ressourcesyn?” og ”Hvilke konsekvenser får dette for barnets læring og trivsel og for den samlede børnegruppes fællesskaber?” For at behandle sådanne spørgsmål har deltagerne arbejdet med de klassiske teorier om børns læring og sociale udvikling og med en forståelse af betydningen af socialt responsive relationer mellem barn og voksen. Endvidere er der hentet inspiration til at besvare spørgsmålet i empiriske studier af høj kvalitetsdagtilbuds betydning for socialt udsatte børn.

2.3 VIDEN OM FORÆLDREINDDRAGELSE (VIDA-BASIS +)

Som optakt til den del af VIDA-programmet, som drejer sig om at supplere indsatsen for børnene med en indsats, der også inddrager forældrene, er der som tidligere nævnt udviklet et supplerende arbejdsmateriale: Tillæg til VIDA-Kvalifikationsmappen (Jensen & Haahr-Pedersen, 2011). Indsatsen i VIDA-modelprogrammerne går som nævnt ud på at styrke alle børns læring og trivsel og i særdeleshed skabe læringsaktiviteter og -miljøer, som også når de børn, som i VIDA-modelprogrammerne benævnes socialt udsatte børn, dvs. børn, der er udsat for forringede livschancer som følge af en opvækst under socialt vanskelige vilkår (se også Kvalifikationsmappen, kap. 8). I VIDA-Basis +forældreinddragelsen arbejder deltagerne med det samme grundlæggende mål, at styrke alle børns og herunder også socialt udsatte børns læring og trivsel, men her også ved at inddrage forældrene.

Materialet er bygget op om viden fra et systematisk review af forskningen, som blev foretaget til VIDA-programmet af Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning (se også Larsen et al., 2011). Her blev gennemgået alle programmer for 0-6-årige med forældreinvolvering i dagtilbud, som var publiceret internationalt på undersøgelsestidspunktet (2010-2011). Forskningskortlægningen omfatter således en række internationale studier af effektive interventioner i dagtilbud med forældreinvolvering. Derudover belyser tillægget også kvalitative studier af forældres opfattelse af, hvilken betydning deltagelse i forældreprogrammer og forældresamarbejde har for dem. På den baggrund sammenfatter publikationen fælles træk i de kortlagte indsatsers indhold og mål og vurderer, om og hvordan

interventionerne kan inspirere til indsatser i en dansk kontekst, og formulerer en række anbefalinger for arbejdet med forældreinddragelse i forbindelse med VIDA-projektets interventionsprogram.

Formålet med tillægget var på den baggrund, især i de indledende faser af afprøvningen af VIDA, at styrke projektets forankring i international forskning gennem den bagvedliggende forskningskortlægning. Derudover var det formålet med de kvalitative input at bidrage til også at inddrage forældres synsvinkler på deltagelse i forældreprogrammer. Mere generelt var det sigtet at styrke evidensgrundlaget i dagtilbudsbaserede indsatser over for 0-6-årige børn med forældreinvolvering.

Konkret består publikationen foruden et indledende kapitel af fire kapitler om 1) udvalgte resultater fra forskningskortlægningen af 23 studier af sytten interventioner, 2) forældres opfattelser af det betydningsfulde i at deltage i forældreprogrammer og i forældresamarbejde mere generelt på baggrund af udvalgte kvalitative studier, 3) en sammenfattende redegørelse for forældreinvolverings pædagogik på baggrund af fællestræk og hovedtendenser i forskningskortlægningens effektive studier og 4) anbefalinger til VIDA-projektets interventionsprogram med fokus på forældreinddragelse.

VID-Basis +-programmet skal leve op til VIDA-projektets formål, hvilket indebærer, at det lægger op til samarbejde mellem forældre og dagtilbud om at optimere børns kognitive, sociale og personlige udvikling og trivsel (se også afsnit 2.2 i dette kapitel) og samtidig sigter mod at skabe resiliens og styrkende samspil især i relation børn i udsatte familier. Hensigten er således at samarbejde om børns læring og trivsel på måder, som i sig selv er styrkende for forældre i deres forælderrolle. Endvidere skal indsatsen i VID-Basis +-programmet matche VIDA-projektets tre overordnede principper: fra et fejlfindings- til et resourcesyn, fra passiv til aktiv læring og fra individuel til organisatorisk udvikling og læring. Dvs. at forældre mødes med samme grundsyn, som børnenes mødes med (et resourcesyn, der ser på forældre som aktive deltagere), samt et princip om organisatorisk læring med vægt på fællesskaber i den forældreinddragende indsats.

VIDA-forældreprogrammet bygges op om tre hovedtematikker: 1) pædagogiske medarbejderes rolle og opgave, 2) curriculum (indhold og form i forældreprogrammet) og 3) forældreinddragelsesformer.

Den første tematik drejer sig om, at de pædagogiske medarbejdere hver især optræder som inspiratorer og rollemodeller over for forældrene, dvs. i) støtter for-

ældrene i at øge deres viden om børns sociale adfærd og evne til konfliktløsning, ii) giver opmuntringer og er anerkendende over for forældrene og bidrager til, at forældrene opbygger deres forældrekompetencer, iii) formidler til forældrene den indsats, der finder sted i dagtilbuddet på måder, så forældrene kan fortsætte samme indsats i hjemmet, iv) inddrager forældrene på måder, der tager højde for forældrenes behov og skaber dialog, der giver forældrene en oplevelse af ejerskab (se Tillæg til VIDA-Kvalifikationsmappen, side 57- 58).

Den anden tematik drejer sig om det indhold, som lægges i samarbejdet (her kaldet det curriculum, der arbejdes efter i forældresamarbejdet). Her lægges der op til, at dagtilbud og hjem samarbejder mere intenst om at stimulere børns læring og trivsel helt konkret, ved fx at inspirere forældre til højtlesning og historiefortælling i hjemmet eller inddrage matematiske aspekter i hverdagen, fx lære barnet at tælle, uret, datoer etc. Det drejer sig også om at involvere forældrene i at styrke børns alsidige udvikling, fx skabe et aktivitetsfremmende læringsmiljø for barnet, så både dets personlige og sociale udvikling bliver styrket. Ligesom det drejer sig om at involvere forældrene i principper om inklusion, barnet som aktivt lærende og om at inddrage den samlede forældregruppe i dagtilbuddet i samarbejde om børnegruppens trivsel og læring både med hensyn til barnets sociale kompetencer og med hensyn til et bredere socialt udbytte (se Tillæg til VIDA-Kvalifikationsmappen, side 58-60)

Den tredje tematik drejer sig om forældreinddragelsesformer, der sikrer, at forældrene opbygger nye forståelser af barnets læring og trivsel og af egen rolle heri, samt at der bliver skabt en dialog mellem dagtilbud og forældre og mellem forældrene indbyrdes, på måder som kan blive engagerende og opbyggende for forældrene (se Tillæg til VIDA-Kvalifikationsmappen, side 61).

Overordnet bygger VIDA på en teori og en vision om resiliens og styrkende fællesskaber, og dette gælder også forældreinddragelsen. Derved bliver de traditionelle veje i forældresamarbejdet udfordret, idet der fokuseres på ressourcer og styrker og ikke, som det ofte er set, når det gælder udsatte børn, børnenes 'fejl og mangler' og den 'vanskelige samtale'. Perspektivet skifter med dette grundsyn, og det er dette perspektivskifte, der bliver afprøvet i forældresamarbejdet i VIDA. Vi ved, at dette at skifte i perspektiv i forældresamarbejdet, der også indebærer en målsætning om at få alle forældre med, kan være særdeles vanskeligt. Resultater af effektanalyser og casestudier vil kaste mere lys over muligheder og barrierer i fornyelse af forældresamarbejdet, som er omdrejningspunktet for VIDA-Basis +-programmet (se VIDA-forskningsrapporter 1-4).

2.4 VIDEN OM ORGANISATORISK LÆRING, VIDENDELING OG INNOVATION

VIDA-Kvalifikationsmappens del III gennemgår som nævnt principper og viden om, hvordan en lokal udviklingsproces, der baserer sig på organisatorisk læring, videndeling og konkrete handlinger frem mod praksisforandringer, kommer i gang og bliver implementeret. Denne del af mappen udgør et inspirationsmateriale, som deltagerne på uddannelsen bliver undervist i, og som de derefter opfordres til at gå tilbage til dagtilbuddet og afprøve sammen med deres medarbejdere/kollegaer. Dette indebærer, at lederen tager ansvaret for, at processerne bringes med ind i dagtilbuddet sammen med den medarbejder, der også deltager på VIDA-uddannelsen. De to (i få tilfælde tre) deltagere fra hver institution er VIDA-programmets forandringsagenter, og opgaven er at få ideerne konkretiseret og bragt med hjem i det samlede dagtilbud.

I Kvalifikationsmappens Del III om 'Strategier for læring og innovation' bliver fire tematikker præsenteret, som danner grundlaget for at arbejde med VIDA-modelprogrammernes forandringsperspektiver. De fire tematikker er: 1) Læring i organisationer og innovation, 2) Implementering af viden til vidensbaseret praksis, 3) Udviklingsforløbets metoder og processer og 4) Evaluering af lokale udviklingsprocesser.

Den første tematik drejer sig om læring i organisationer og innovation – fra viden til praksis. Her stilles spørgsmålet: hvad kendetegner en organisation, der lærer? Det drejer sig om, at arbejdspladsens fælles regler, kollektive vaner, rutiner og værdier tages op til overvejelse, idet det er disse, der påvirker vores måder at handle på. Skal der skabes reelle forandringer i dagtilbud, gøres det ikke ved viden alene. Det er derimod det samlede mønster af regler, kollektive vaner, rutiner og værdier, der indgår som nøglekomponenter i den samlede forandringsproces. Hvis der fx skal skabes forandringer i praksisser vedrørende socialt udsatte børn og forældresamarbejde, så skal den viden, der tilegnes på uddannelsen, holdes op imod de eksisterende praksisser, og derfor kommer rutiner, vaner og kollektive praksisser til diskussion i uddannelsesforløbet. Endvidere bliver deltagerne undervist i begreberne 'læringskapacitet' og 'lederskab' (se VIDA-Kvalifikationsmappen, kap. 18), ligesom selve træningen i at arbejde med læringskapacitet og lederskab som nævnt ligger i VIDA-uddannelsens lederkurser (se VIDA-modelrapport 2).

Den anden tematik drejer sig om implementering af viden i vidensbaseret praksis. Her bliver implementerings- og transferforskning koblet med hinan-

den. Mere konkret kobler vi en teori om, hvordan viden implementeres ud fra et bottom-up-perspektiv, og de eventuelle muligheder og barrierer, der ligger i det (se også Winter & Nielsen, 2008), med en teori om, hvordan viden omsættes i praksis på måder, som gør viden meningsfuld og anvendelig i hverdagen (se også Wahlgren & Aarkrog, 2012). Der bliver undervist i tre faser, som er afgørende for den gode overførsel: Forberedelsen, designet af arbejdet med viden og den læringskultur, som læringen skal implementeres i. Det overordnede mål og forudsætninger for succes er, når det lykkes at skabe koblinger mellem ny viden og den erfaringsbaserede viden, som deltagerne besidder. I undervisningen bliver sådanne principper gennemgået, og komponenterne 'ejerskab', 'refleksion og 'dialog' samt 'tid' indgår som grundelementer i en organisering af den samlede implementeringsproces (se VIDA-Kvalifikationsmappen, kap. 19).

Den tredje tematik drejer sig om udviklingsforløbets metoder og processer. Her arbejdes der bl.a. med organisering og ledelse af det lokale udviklingsarbejde ud fra princippet om at 'lede gennem at udvikle'. Dette handler også om konkret projektadministration, målformuleringer, planlægningsarbejde og opfølgning (dvs. en overordnet processtyring), hvor der skal udpeges en projektleder i dagtilbuddet (eller et ledelsesteam), hvis ikke lederen alene tager opgaven på sig. Desuden arbejdes der mere konkret med at få indsigt i udviklingsforløbets faser samt evaluering af det konkrete forløb (se VIDA-Kvalifikationsmappen, kap. 20). Denne måde at arbejde systematisk med lokale udviklingsmetoder og processer på er også det, vi i VIDA kalder det eksperimenterende forløb (se Bilag 5 og VIDA-modelrapport 10).

Den fjerde tematik drejer sig om evaluering af lokale udviklingsprocesser. Her arbejdes der med spørgsmålet "Hvad er evaluering?" og med evalueringens dimensioner, mål og indhold. Der arbejdes også med forskellige former for evaluering med henblik på at bidrage til, at deltagerne på VIDA-uddannelsen lærer selv at forholde sig til evaluering, være kritiske og tage stilling til hvilke typer evaluering, de ønsker at tage i brug til det konkrete formål at evaluere et eksperimentforløb. Tre evalueringstyper bliver præsenteret: Procesevaluering, kompetenceevaluering og virkningsevaluering, og disse bliver på uddannelsen draget ind i konkrete overvejelser over, hvad der er gjort og kan gøres i arbejdet med VIDA-modelprogrammerne med hensyn til at evaluere de lokale eksperimentforløb (se VIDA-Kvalifikationsmappen, kap. 21).

2.5 OPSUMMERING

Den viden, som fremgår af materialerne i VIDA-Kvalifikationsmappen (se tekstboks 1-5) og Tillægget til VIDA-Kvalifikationsmappen om forældreinddragelse (se tekstboks 6), fungerer som det undervisningsmateriale, VIDA-modelprogrammerne er baseret på, og som er hele grundlaget for VIDA-modelprogrammernes uddannelsesprogram og implementering i praksis.

Det skal understreges, at denne viden bliver offentliggjort ved afslutningen af VIDA-projektet så alle, der ønsker at implementere det samlede VIDA-modelprogram, kan gøre det ved at følge oplægget i denne VIDA-modelrapport 1 og ved at skabe et uddannelses- og implementeringsforløb, som det er beskrevet i VIDA-modelrapport 2. HPA-projektet (se Jensen et al., 2009 c) viste, at disse sådanne materialer og værktøjer fungerer som et vigtigt grundlag for videndeling og for at skabe en refleksionskultur som grundlag for forandringer og fornyelse i dagtilbud. HPA-projektets resultater viste desuden, at tre forhold gjorde sig gældende som vigtige forudsætninger for en succesfuld implementering af programmet:

- For det første ledelse af læreprocesser i implementeringsfasen. Det viste sig at være vigtigt, at lederen er synlig, viser engagement og fungerer som en fagligt orienteret rollemode, der tager ansvar for at igangsætte videndeling og for at filtrere materialet.
- For det andet drejer det sig om medarbejdernes evne, vilje og interesse for at deltage i arbejdet, og i den sammenhæng er det vigtigt at få samspillet mellem de tre parter: forskning, uddannelse og praksis/forvaltning (jf. fig. 2) organiseret og til at blive funktionelt. Hertil kræves koordinering, projektle-delse og nedsættelse af relevante styringsorganer og -grupper.
- Og endelig for det tredje er det af afgørende betydning for programmernes implementering, at der faktisk opbygges en udviklingskultur i alle delta-gende institutioner.

I VIDA-projektet har vi taget højde for de tidligere erfaringer og fund fra HPA-projektet. Derfor har vi i udviklingen af VIDA-programmet satset mere på ledelse. I uddannelsen er der udviklet lederkurser, og der er lagt vægt på lederens rolle som facilitator (se også VIDA modelrapport 2). Desuden er deltagerne blevet undervist i, hvordan organisatorisk læring kan realiseres, og helt konkret har arbejdet med eksperimenter (se VIDA-modelrapport 3) været en slags 'bindeled' mellem leder og medarbejdere i dagtilbuddet og videre til forvaltning.

KAPITEL 3

VIDA-REFLEKSIONSVÆRKTØJET

Karen Stougaard & Margit Margrethe Nielsen

3.1 INTRODUKTION

VIDA-programmet lægger vægt på at arbejde med viden, analyse og refleksion som forudsætning for at handle kvalificeret i pædagogisk praksis (se også kap. 1 og 2). I dette kapitel 3 beskriver vi VIDA-refleksionsværktøjet og dets anvendelse. VIDA-refleksionsværktøjet er IT-baseret værktøj, som er udviklet til at undersøge børn og voksne handlekompetencer (se også VIDA-Kvalifikationsmappen, kap. 4 og 5).

VIDA-refleksionsværktøjet er udviklet med henblik på, at ledelse og personale i de enkelte dagtilbud kan undersøge og udvikle egen praksis gennem refleksioner over sammenhænge mellem børnegruppens kompetencer og dagtilbuddets læringsmiljø, som kommer til udtryk i personalets handlekompetencer. Det er denne analyseproces, som VIDA-refleksionsværktøjet understøtter. Dette kapitel baserer sig på VIDA-refleksionsværktøjets manual (bilag 1).

3.2 REFLEKSION SOM CENTRAL DEL AF VIDA-MODEL-PROGRAMMET

En af de centrale komponenter i VIDA-programmet er som beskrevet *opbygning af en fælles refleksionskultur* i den samlede organisation. Deltagerne bliver derfor fra første færd trænet i at arbejde med analyse af gældende praksis og med refleksion i det, vi i VIDA-programmet kalder 'refleksionsrum'. Hele VIDA-modelpro-

grammets ide om at arbejde med de tre elementer, viden, refleksion og handling, kræver at der gøres noget særligt ud af at skabe strukturer, rammer og organisering af sådanne refleksioner. I den sammenhæng er VIDA-refleksionsværktøjet et vigtigt hjælpemiddel. I VIDA arbejdes der målrettet ud fra en bevidsthed om, at evt. ulighedsskabende tendenser kan være på færde i den samlede institutionskultur. Men der arbejdes også ud fra en forståelse af, at børns trivsel og læring stimuleres bedst, når der tages udgangspunkt i barnets individuelle forudsætninger. Dette kræver pædagoger, som selv besidder de nødvendige handlekompetencer til at skabe nye handlinger i praksis, og dette sker bl.a. ved, at vaner og rutiner analyseres og tages op til revision. I den sammenhæng er refleksionsværktøjet et vigtigt redskab (se også VIDA-Kvalifikationsmappens del V).

Med afsæt i VIDA-refleksionsværktøjet undersøger og analyserer dagtilbuddets ledelse og pædagogiske medarbejdere egen praksis med henblik på at kvalitets-sikre de pædagogiske indsatser, så de tilgodeser alle børns trivsel og udvikling. Formålet er endvidere på et reflekteret og bevidst grundlag at skabe fornyelse og udvikling i dagtilbuddet. Værktøjet er teoretisk funderet i socialpsykologisk forskning, hvor antagelsen er, at børnene lærer og udvikler sig i samspil med det læringsmiljø, de indgår i (se også kap. 2, afsnit 2.2 i denne rapport). Derfor har værktøjet fokus på såvel børns udvikling som på læringsmiljøet personificeret ved de pædagogiske medarbejders handlekompetencer, da det er medarbejderne, der sætter rammen for børnenes udvikling af trivsel og læring.

3.3 KORT OM REFLEKSIONSVÆRKTØJET

VIDA-refleksionsværktøjet består af to IT-baserede spørgeskemaer (se bilag 1, side 15 om Dimensioner og spørgsmål).

I *skema 1* skal de pædagogiske medarbejdere besvare spørgsmål vedrørende børnegruppens handlekompetencer. Spørgeskemaet består af 31 spørgsmål, der handler om barnets sociale kompetencer og læringshandlekompetencer.

I *skema 2* skal de pædagogiske medarbejdere svare på spørgsmål om egne handlekompetencer. Skemaet består af 35 spørgsmål. De første fire spørgsmål handler om den pædagogiske medarbejders baggrundsforhold som køn og uddannelse, mens de resterende 31 spørgsmål handler om den pædagogiske medarbejders professionelle kompetencer i forhold til at arbejde med børnenes sociale handlekompetencer og læringshandlekompetencer.

VIDA-refleksionsværktøjet er udarbejdet således, at det er de samme sociale og læringsmæssige handlekompetencer, der belyses hos børnegruppen og de pædagogiske medarbejdere. Værktøjet fokuserer på fem centrale dimensioner, som er begrundet i VIDA-projektets kvalifikationsmappe. Disse dimensioner er:

- Viden
- Færdigheder
- Kontrol (indflydelse på omgivelser og egen rolle)
- Identitet
- Handleberedskab.

Begge spørgeskemaer er delt op i spørgsmål, der undersøger enten sociale eller læringsmæssige kompetencer ud fra én af de fem dimensioner. Kompetence-spørgsmålene i skema 1 og skema 2 er ens nummereret i forhold til, om det er sociale eller læringsmæssige kompetencer, der undersøges, og inden for hvilken af de fem centrale dimensioner, spørgsmålet er stillet.

3.4 TILRETTELÆGGELSE AF BRUG AF VIDA-REFLEKSIONSVÆRKTØJET

I det følgende afsnit beskriver vi, hvordan arbejdet med VIDA-refleksionsværktøjet kan lægges til rette, og hvilke områder det er vigtigt at fokusere på i de forskellige stadier af anvendelsen af værktøjet.

Processen starter med indsamling af besvarelser og forberedelse (se bilag 1, side 7-11).

INTERN DRØFTELSE OG FORBEREDELSE AF PROCESSEN

Anvendelsen forberedes, således at de pædagogiske medarbejdere får mulighed for at tage aktivt del i diskussioner om brugen af værktøjet, og hvordan værktøjet kan bruges til at undersøge og analysere den pædagogiske praksis. Centrale spørgsmål, som må tages op som indledning til arbejdet med værktøjet, er:

- Hvilke opgaver og faser er der i forbindelse med anvendelse af værktøjet?
- Hvordan er rolle- og ansvarsfordelingen hos personalet?
- Hvem udfører observationerne?
- Hvem registrerer?
- Hvem fremlægger resultater?
- Hvem faciliterer refleksionsprocesser på baggrund af de indsamlede resultater?

- Hvordan og hvornår udføres observationerne og registreringerne – i forhold til det øvrige arbejde?
- Hvordan og hvor længe foretages der observationer?
- Hvordan skabes der rammer for at undersøge og analysere resultaterne og bruge viden fra VIDA?

Værktøjet er ligeledes tænkt sammen med institutionens øvrige arbejde med tilrettelæggelse af og opfølgning på fornyelse af den pædagogiske praksis som følge af VIDA. Disse drøftelser skal helst munde ud i en plan for processen omkring brugen af værktøjet (en procesplan).

Dette indebærer, at de pædagogiske medarbejdere bliver oprettet som brugere i det IT-system, hvor spørgeskemaet skal besvares. Disse processer har i afprøvningsperioden af VIDA været guidet og understøttet af Rambøll, som gennem projektperioden har stået for drift og support af brugen af redskabet og udvikling af de rapporter, som konkret bliver anvendt som udgangspunkt for analyse.

FORDELING OG OPRETTELSE AF BØRNEGRUPPEN

Skema 1 om børnene har været besvaret af medarbejdere med pædagogisk baggrund. Spørgeskemaet besvares af den medarbejder, der har størst kendskab til det enkelte barn, fx barnets stuepædagog eller kontaktpædagog. Børnegruppen fordeles mellem de pædagogiske medarbejdere, før evt. observationer og besvarelser gennemføres. Herefter kan den enkelte pædagog enten selv oprette de børn, som vedkommende har ansvar for at observere, eller lederen kan oprette hele børnegruppen samlet i IT-systemet.

FORBEREDELSE AF BESVARELSEN

Inden spørgeskemaet besvares, er det afgørende, at de pædagogiske medarbejdere sætter sig ind i materialet og læser spørgeskemaet igennem for at sikre, at de forstår spørgsmålene. En forudsætning herfor er, at personalet i institutionen forstår dimensionerne indenfor de sociale og læringsmæssige handlekompetenceområder. Det skal ligeledes afklares, om der er spørgsmål, som kræver en forudgående observation af enkelte børn eller hele børnegruppen.

Når spørgeskemaet besvares, er det vigtigt, at det er en generel vurdering af børnene, der ligger til grund for besvarelsen. Besvarelsen skal altså ikke bygge på en kunstig testsituation eller på enkeltstående oplevelser. Det er derfor en god ide at gennemføre observationer i en periode op til besvarelsen af både de voksenstyrede og børnestyrede aktiviteter, som er relevante i forhold til spørgeskemaet.

I besvarelsen af spørgsmålene om det enkelte barn er det ikke meningen, at der skal tænkes længe over det enkelte svar. Der skal foretages en vurdering af børnene hver især set i forhold til aldersgruppen.

Det er vigtigt, at de pædagogiske medarbejdere bliver orienteret om, at vurderinger af børnenes og deres egne kompetencer skal være i forhold til de kompetencer, der kan udfoldes i institutionen. Når der i spørgeskemaet fx indgår spørgsmål som: ”I hvor stor grad har barnet færdigheder i at håndtere sin egen deltagelse i mellemmenneskelige konflikter på en konstruktiv måde?” så skal barnets færdigheder forstås som de færdigheder, der kan udfoldes i institutionen. Tidsmæssigt bør et spørgeskema kunne besvares på omtrent 20 min.

UDFORSKNING OG ANALYSE AF RESULTATER

Når alle besvarelser vedrørende de pædagogiske medarbejdere og børnegruppen er gennemført, har ledelsen i institutionen adgang til at udtrække rapporter (den korte, den lange rapport og de komparative rapporter), som vi vender tilbage til og uddyber nedenfor (se bilag 1, side 12-13 for en skitse af analysespørgsmål og den brug af resultaterne, der kan komme på tale). Rapporterne tegner et samlet billede af forskellen mellem børnegruppens og personalegruppens handlekompetencer. Der udarbejdes en lang institutionsrapport og en kort institutionsrapport, som viser resultater for de ti dimensioner for hele institutionen. Institutionsrapporterne præsenterer en samlet værdi for hvert spørgsmål for både børnegruppen og personalegruppen inden for alle ni dimensioner.

Den korte rapport viser en samlet indeksfordeling over de ni kompetenceområder, der undersøges, for henholdsvis medarbejdere og børn. Den viser gennemsnittet af de besvarelser, som institutionens medarbejdere har foretaget for sig selv og børnegruppen. I den korte rapport bliver de forskellige kompetenceområder efterfølgende udspecificeret på de spørgsmål, der er stillet. Fx er kompetenceområdet inden for barnets sociale færdigheder afdækket af seks spørgsmål i henholdsvis børne- og medarbejderskemaet

Den lange rapport indeholder de samme oplysninger som den korte rapport. Den har imidlertid også den kvalitet, at den viser spredningen i besvarelserne for henholdsvis børnegruppen og medarbejderne på de enkelte spørgsmål. I manualen til værktøjet (bilag1, side 10) ses et eksempel på spredningen af besvarelserne af ét af spørgsmålene inden for kompetenceområdet sociale færdigheder for børnegruppen.

Det er muligt at indstille værktøjet til at foretage sammenligninger med kommunens øvrige institutioner. Denne sammenlignende rapport kan således vise medarbejdergruppens vurderinger i forhold til de vurderinger, der er fremkommet i kommunens øvrige institutioner (bilag1, side 10).

KOMPARATIVE RAPPORTER

Når refleksionsværktøjet har været anvendt i flere ”runder” i samme institution, fx en gang hvert halve år, som det er gjort i afprøvningen af VIDA-modelprogrammet, kan der udfærdiges en komparativ rapport. I disse rapporter anvendes de samme figurer, men der angives separate registreringer fra både en tidligere og den seneste ”runde”, som kan anvendes til sammenligninger.

I afprøvningen af VIDA-projektet er refleksionsværktøjet konkret anvendt tre gange. Når VIDA-refleksionsværktøjet bruges gentagne gange, kan det samlet set bruges til at understøtte en målrettet og systematisk fornyelse og dokumentation af den pædagogiske praksis, fx i relation til social udsathed.

En af de centrale antagelser, som refleksionsværktøjet har sin baggrund i, er, at udviklingen af handlekompetence hos institutionens børn og professionelle voksne er tæt forbundet (se også VIDA-Kvalifikationsmappen kap. 4). Derfor danner analysen, der er manifesteret i en rapport, grundlag for at undersøge og analysere forskellen mellem børnenes og medarbejdernes handlekompetencer mere dybtgående. På den måde giver analysen og de konkrete besvarelser anledning til at opstille nye og flere refleksionsspørgsmål. Disse spørgsmål kan igen danne grundlag for dialog og kritisk granskning af den gældende pædagogiske praksis i institutionen. På den måde spejles hverdagens pædagogiske praksis i de konkrete besvarelser, og praksis forstyrres og justeres på baggrund af viden og de nye erkendelser, som arbejdet med analysen af VIDA-refleksionsværktøjets resultater medvirker til.

På den måde udforsker ledere og pædagogiske medarbejdere de mønstre, som viser sig i analyserapporterne, og det falder naturligt at bruge tid på at reflektere over fx forskelle mellem børnegruppens og personalegruppens sociale handlingskompetencer og læringshandlekompetencer. Relevante spørgsmål på baggrund af den *korte rapport* kan være:

- Er der nogen resultater hos børnegruppen eller medarbejdergruppen, der overrasker positivt eller negativt?
- Er der områder, hvor der er særlig stor forskel mellem børnegruppens og medarbejdergruppens kompetenceprofiler?

- Er der store spredninger i børnegruppens handlekompetencer på de forskellige dimensioner?
- Er der store spredninger i medarbejdergruppens handlekompetencer på de forskellige dimensioner?
- Hvordan kan eventuelle spredninger anvendes som en ressource?

Afstanden mellem medarbejdernes kompetencer og børnenes er interessant, men andre områder kan også være det, fx hvis der scores sammenfaldende eller lavt/højt hos både børn og medarbejdere inden for et bestemt område.

Refleksionsværktøjet tager afsæt i endnu en central antagelse, som ligger bag VIDA-modelprogrammerne, nemlig at man som pædagog uden at tænke over det definerer kravene til sine egne handlekompetencer med udgangspunkt i, hvordan man definerer forskellen mellem det, man forstår som børnenes reelle og ideelle handlekompetencer.

Dvs., at hvis man i en institution søger at udvikle børnenes læringsidentitet (børnenes opfattelse af at være nogle der er gode til at lære, og nogle der rent faktisk lærer nyt i dagtilbuddet gennem de aktiviteter, der stilles til rådighed), kan der fx som i et af VIDA-dagtilbuddene udvikles et eksperiment, der drejer sig om, at børnene udforsker deres egen læring gennem kunstnerisk udfoldelse. I den konkrete sammenhæng var dagtilbuddet inspireret af, at der havde vist sig forskelle på det, man opfattede som børnenes ideelle handlekompetencer og de reelle kompetencer, som kom til syne i eksperimentet og ved anvendelse af VIDA-refleksionsværktøjet.

VIDA-refleksionsværktøjet tager desuden afsæt i syv antagelser om et centralt samspil mellem pædagogen og den måde, den pædagogiske praksis konkretiseres på. De syv antagelser er følgende:

- En pædagogs subjektive *forståelse* af arbejdets opgaver og krav transformeres, dvs. omarbejdes mentalt og opleves som krav til egne professionelle handlekompetencer.
- Pædagogernes *løbende kompetenceudvikling og udvikling af pædagogisk praksis* kan ses som en ambition om at imødekomme de krav til opgaveløsning, som man til enhver tid oplever.
- Pædagogernes *oplevelse af deres reelle handlekompetencer* bestemmes af deres oplevelse af, hvilket krav til opgaveløsning der stilles i arbejdet.
- Pædagogernes *definition af afstanden* mellem børnenes ideelle og reelle handlekompetencer bestemmer pædagogernes definition af barnets behov for kompetenceudviklende pædagogiske indsatser.

- Pædagogernes oplevelse af krav til egne handlekompetencer kan ses som et svar på deres *definition af børnenes behov* for kompetenceudviklende pædagogiske indsatser.
- Pædagogernes *forståelse af barnets behov for kompetenceudviklende pædagogiske indsatser* bestemmer pædagogernes definitioner af egne ideelle, professionelle handlekompetencer.
- Pædagogernes subjektivt oplevede afstand mellem deres reelle og ideelle handlekompetencer er både en *drivkraft* i kompetenceudviklingen og en vejledning med hensyn til, hvilke områder denne kompetenceudvikling skal fokusere på.

Disse antagelser har indvirkning på og giver inspiration til at arbejde med nye refleksionsspørgsmål, som deltagerne stiller på baggrund af rapporterne.

Idet refleksionsværktøjets rapporter er udtryk for subjektive vurderinger, kan de anvendes som afsæt for refleksioner over medarbejdernes forståelser af ideelle og reelle handlekompetencer hos både børn og medarbejdere. De kan også anvendes til at reflektere over medarbejdernes vurderingskriterier, skalering og deres forventninger til sig selv, børn og kolleger. Eksempelvis er en kort rapport anvendt som anledning til at diskutere, hvad der menes med, at et barn er alderssvarende inden for et kompetenceområde. Medarbejderne reflekterer over de forventninger, de har til sig selv som pædagoger, til egne forståelser af arbejdets opgaver og over deres forståelser af børnene og deres behov. Dvs., at analysen retter sig både mod det enkelte barns kompetencer og mod pædagogers opfattelser af egne handlekompetencer på de områder, som værktøjet lægger op til.

Refleksionsspørgsmålene retter sig således mod institutionens læringsmiljø, som forstås som grundlaget for børns udvikling. Dvs., at værktøjet retter fokus på både børnegruppens udvikling og på læringsmiljøet som ramme for børnenes udvikling, og dermed fungerer værktøjet som et bidrag til at analysere samspil og interaktioner mellem individ og omgivelser.

Da en længere *rapport* giver oplysninger om spredningen inden for de forskellige besvarelser og evt. sammenligninger med andre institutioner, opstår der i den forbindelse mulighed for endnu en række refleksionsspørgsmål. Relevante spørgsmål på baggrund af den lange rapport kan være:

- Er der en stor spredning inden for et kompetenceområde i vurderingen af børnenes kompetencer? Hvorfor?
- Er der en stor spredning inden for et kompetenceområde i vurderingen af medarbejdernes kompetencer? Hvorfor?

- Hvorledes relaterer institutionens kompetenceprofiler sig til andres profiler? Hvorfor?
- Er der resultater, der er interessante, ved andre af kommunens institutioner?

Spørgsmål, der fokuserer på sammenligninger mellem egen institution og andre institutioner, kan være begyndelsen til udveksling eller udvikling af kompetencer på tværs af institutioner.

De *komparative rapporter*, der som nævnt sammenligner den seneste undersøgelse med én af institutionens tidligere undersøgelser, giver andre muligheder for at stille spørgsmål. Her kan deltagerne stille relevante spørgsmål, der undersøger, om der er sket forandringer i vurderingerne, eller om en vurdering er uændret på et kompetenceområde. Er der uændrede vurderinger, kan dette anspore til spørgsmål, der undersøger hvorfor.

Hvis der er forskelle fra tidligere runder, kan det give anledning til videre undersøgelser af, hvilke faktorer der har haft indflydelse på forandringen. De pædagogiske medarbejdere kan undersøge, om forskellene er udtryk for nye måder at vurdere børnegruppens og egne kompetencer på, om ændringer skyldes, at der er sket ændringer i medarbejder- eller børnegruppen i den mellemliggende tid, eller om der er sket andre forandringer i institutionens læringsmiljø. Der kan være opstået fornyelser i læringsmiljøet, således at handlekompetencer har udviklet sig eller får mulighed for at udfolde sig. VIDA-refleksionsværktøjet kan således også fungere som dokumentation af fornyelser.

3.5 OPSUMMERING

VIDA-refleksionsværktøjet er udviklet til at understøtte arbejdet med refleksion og analyse, og til dette har VIDA-refleksionsværktøjet vist sig at være helt afgørende både for opstilling af mål, konkret analyse og for dokumentation og evaluering af de lokale resultater, der kan konstateres på baggrund af den pædagogiske praksis, der følger af at arbejde med VIDA-modelprogrammerne.

Summa Summarum:

VIDA-refleksionsværktøjet bidrager til de tre punkter på følgende vis:

Systematisk, fordi fornyelsen tager afsæt i en analyse af den eksisterende børnegruppe og læringsmiljøet i institutionen, som arbejdet med VIDA-refleksionsværktøjet har gjort mulig.

Målrettet, fordi fornyelsen bliver iværksat i forhold til nogle konkrete mål for børnegruppen og læringsmiljøet. Disse mål tager afsæt i resultater fra VIDA-refleksionsværktøjets analyser.

Dokumenterbart, fordi værktøjet giver mulighed for at følge, om målene nås. Ved at anvende værktøjet to gange årligt bliver det muligt at se den eventuelle progression, der finder sted i børnegruppen eller i forhold til pædagogernes handlekompetencer.

VIDA-MODELPROGRAMMERNES GUIDELINES

Kristina Kristoffersen

4.1 INTRODUKTION

VIDA-modelprogrammet har som bekendt til formål at fremme udsatte børns trivsel, læring og udvikling gennem en inkluderende pædagogik. Denne indsats igangsættes af det pædagogiske personale med udgangspunkt i den viden, der foreligger i modelprogrammets materialer og værktøjer, som er omdrejningspunktet for denne rapport. Kapitel 4 sætter specifikt fokus på de guidelines, der er udviklet til modelprogrammet, og som danner udgangspunkt for de konkrete handlinger, dagtilbuddene iværksætter på baggrund af den viden, VIDA-programmet tilbyder (se kap. 1 og 2 i denne rapport), og de analyser, VIDA-refleksionsværktøjet bidrager til (se kap. 3 i denne rapport). Kapitlet baserer sig på rapportens bilag 2:VIDA-guidelines (oprindeligt VIDA-statusrapport 1, Bilag 5).

Dette lyder umiddelbart enkelt – og alligevel ved nærmere eftertanke en smule kompliceret, når vi erfarings- og forskningsmæssigt ved, at det generelt er svært at gøre viden fra uddannelsessituationer anvendelig i praksis. Vi ved fra forskningen, at der er markante transferproblemer til stede, når vi forsøger at overføre viden fra uddannelse til praksis (Wahlgren 2009; Wahlgren og Aarkrog 2012). Spørgsmålet er derfor, hvordan vi skaber sammenhæng mellem den viden, der læres på uddannelsesdelen i VIDA, og de pædagogiske indsatser, der igangsættes i de enkelte dagtilbud. I VIDA-programmet har vi forsøgt at mødekomme transferproblemerne dels gennem uddannelsens opbygning og dens processuelle indhold og dels gennem udvikling af VIDA-guidelines (se også bilag 2), der støt-

ter deltagerne i at arbejde målrettet og systematisk med implementeringen af VIDA-modelprogrammerne i egen praksis.

Som tidligere indkredset i denne rapports kapitel 1 og i tidligere VIDA-status-rapporter sker kvalificering af personalet i VIDA gennem et uddannelsesforløb, der understøtter organisatorisk læring, ejerskab og aktivt medskabende medarbejdere. Dermed er der ikke kun fokus på den enkelte medarbejders/leders anvendelse af viden, men på hvordan ny viden og refleksioner bidrager til nye kollektive praksisser. I VIDA-programmet er der derfor som beskrevet i kapitel 1 tale om både top-down- og bottom-up-processer, der arbejder sammen. Disse processer understøttes af de nævnte VIDA-guidelines.

I top-down-processerne, hvor deltagerne bliver præsenteret for og arbejder med VIDA-viden og -metoder i uddannelsesforløbet, er guidelines med til at skabe og udvikle de processer, der bringer forskningsviden og teoretisk viden i spil med praksisviden gennem refleksive spørgsmål, der skaber større mulighed for organisatorisk læring.

I bottom-up-processerne, der indebærer, at de enkelte institutioner selv er med til at opstille mål, strategier og handleplaner for interventionerne i praksis, er guidelines med til at sikre, at interventionerne baserer sig på VIDA-viden og de konkretiserede guidelines for arbejdet med praksis, der lægger op til aktiv læring og ressourceorienteret, inkluderende pædagogik.

VIDA-guidelines skal dermed ses som et konkret værktøj, der understøtter programmets implementering i praksis og foregår i tre faser:

1. Analyse og refleksion
2. Mål, strategi og handleplaner
3. Konkrete handlinger som støtter målene.

Der er udviklet guidelines til alle tre faser, der indgår i både VIDA-Basis og VIDA-Basis +. Der er endvidere udviklet særlige guidelines om forældreinddragelse, der knytter sig til VIDA-Basis +, og særlige guidelines til dokumentation. Alle guidelines er udviklet med udgangspunkt i de tre VIDA-perspektiver 1) fra et fejlfinding til resourcesyn, 2) fra passiv til aktiv læring og 3) fra individuel til organisatorisk læring.

VIDA-guidelines kan ses som et direkte anvendeligt værktøj for disse processer, idet deltagerne guides igennem projektets forskellige implementeringsfaser og

giver konkrete beskrivelser af og bud på, hvordan der kan arbejdes med den organisatoriske læring i egne institutioner.

I det følgende beskriver vi VIDA-guidelines som et værktøj inden for de tre nævnte implementeringsfaser og i forhold til forældresamarbejde og dokumentation (se Bilag 2).

4.2 FASE 1: ANALYSE OG REFLEKSION

Den første implementeringsfase understøttes af guidelines, der beskriver VIDA-refleksionsværktøjet, formålet med refleksionsværktøjet, dets anvendelse og begrænsning (se også kap. 3, hvor VIDA-refleksionsværktøjet er beskrevet). Med disse guidelines bliver refleksionsværktøjets betydning i projektet konkretiseret, og deltagerne guides til at forstå og anvende refleksionsværktøjet i relation til det overordnede formål for VIDA-projektet. Et teksteksempel fra denne guideline lyder:

”VIDA-refleksionsværktøjet er udviklet til at kunne undersøge og efterfølgende understøtte udviklingen af handlekompetencer i børnegruppen og i personalegruppen. Formålet med refleksionsværktøjet er således at bidrage til, at den enkelte medarbejder sammen med sine kolleger og sin ledelse kan undersøge, analysere og reflektere over egen praksis og på den baggrund igangsætte eventuelle fornyelser” (Citat: Jensen m.fl., 2011:73)

Det ovenstående citat kan knyttes til VIDA-projektets perspektiv om organisatorisk læring, der netop har refleksionselementet som sit bærende element. I VIDA sættes refleksionen i en organisatorisk ramme, således at refleksionen ikke tages for givet, men bliver til en vekselvirkning mellem refleksionerne på uddannelsen og refleksionerne i det enkelte dagtilbud (VIDA-statusrapport 1, s. 36). Hver uddannelsesgang bliver derfor afsluttet med et refleksionsrum, hvor deltagerne arbejder med refleksionsspørgsmål, der efterfølgende skal bringe positive forstyrrelser i de enkelte dagtilbud.

VIDA-guidelines til fase 1 indeholder ligeledes en arbejdsbeskrivelse, der sætter lederen i centrum for arbejdet med refleksionsværktøjet. Der følges op med konkrete spørgsmål, som lederen kan bringe i spil i sin facilitering af arbejdet med refleksionsværktøjet.

Spørgsmål til arbejdet med refleksionsværktøjet er:

- *Hvilke overgange og faser er der i forbindelse med anvendelse af refleksionsværktøjet?*
- *Hvordan er rolle- og ansvarsfordelingen hos personalet? Hvem udfører observationerne, hvem registrerer, hvem fremlægger resultater, hvem faciliterer refleksionsprocesser?*
- *Hvordan og hvornår udføres observationerne og registreringerne – i relation til det øvrige arbejde?*
- *Hvordan og hvor længe foretager vi observationer?*
- *Hvordan skaber vi rammer for at undersøge og analysere resultaterne og bruge viden fra VIDA?*

I undervisningsforløbet, der knytter sig til denne fase, arbejder deltagerne med de konkrete spørgsmål, som bliver drøftet i grupper, hvorefter de enkelte institutioner udarbejder egne procesplaner for deres arbejde med refleksionsværktøjet. Guidelines til fase 1 lægger desuden op til drøftelser omkring sammenhængen mellem refleksionsværktøjet og institutionens øvrige arbejde.

4.3 FASE 2: OPSTILLING AF MÅL, STRATEGI OG HANDLEPLANER

VIDA-guidelines til fase 2 kan ligeledes anvendes som værktøj til de arbejdsprocesser, der skal igangsættes i den enkelte institution. I guidelines til fase 2 er der fokus på, hvordan de enkelte dagtilbud kan analysere og opstille mål, strategi og handleplaner på baggrund af resultaterne fra rapporterne fra refleksionsværktøjet.

Her lægger guidelines først og fremmest op til, at det pædagogiske personale sammen udforsker mønstre i rapporterne og reflekterer over forskellighederne i kompetenceniveauerne (se også kap. 3). Til dette tilbyder guidelines konkrete refleksionsspørgsmål, som man kan arbejde med i praksis (VIDA-statusrapport 1, s. 74):

Spørgsmål til refleksion over analyseresultater er:

- *Er der nogen resultater hos børnegruppen eller personalegruppen, der overrasker positivt eller negativt?*
- *Er der områder, hvor der er særlig stor forskel mellem børnegruppens og personalegruppens kompetenceprofiler?*
- *Ses der store spredninger i børnegruppens handlekompetencer på de forskellige dimensioner?*

- *Ses der store spredninger i personalegruppens handlekompetencer på de forskellige dimensioner?*
- *Hvordan kan eventuelle spredninger ses og anvendes som ressourcer?*

Herefter kan man som personalegruppe anvende guidelines til at få gang i nye og mere reflekterende drøftelser med spørgsmål som; hvorfor overrasker noget positivt eller negativt, og hvad kan man lære af overraskelserne mv. Her bliver deltagerne endvidere opfordret til at inddrage den viden, som leder og medarbejdere er blevet præsenteret for på uddannelsesforløbet. Hermed bliver VIDA-projektets andet perspektiv omkring aktiv læring igangsat, der netop har fokus på, at deltagerne aktivt og i samspil med egen praksisbaserede viden og erfaringer skal bruge viden og refleksioner fra uddannelsesforløbene til at danne grundlag for nye måder at gøre tingene på (VIDA-statusrapport 1, s. 22).

Guidelines til fase 2 sætter endvidere fokus på det videre arbejde med rapportresultaterne ved at beskrive og definere den videre proces, der handler om at udvikle mål og ideer til fornyelse. I guidelines kan man læse om, at målene skal beskrives i handleplaner og iværksættes som eksperimenter med det mål at støtte og styrke den samlede børnegruppens handlekompetenceprofil. Opfyldelsen af disse mål kan følges ved løbende anvendelse af refleksionsværktøjet (VIDA-statusrapport 1, s. 76). Guidelines begrundes endvidere, hvordan VIDA-refleksionsværktøjet kan anvendes til at understøtte en målrettet og systematisk fornyelse og dokumentation af den pædagogiske praksis i relation til social udsathed.

I undervisningsforløbet danner guidelines baggrund for, at underviserne faciliterer læreprocesser med eksemplariske analyser af fiktive resultater gennem spørgsmålene fra guidelines. Herefter arbejder deltagerne videre med deres egne rapporter og planlægger det kommende institutionelle arbejde med opstilling af mål, strategi og handleplaner.

4.4 FASE 3: KONKRETE HANDLINGER SOM STØTTER MÅLENE

Guidelines til implementeringsfase 3 giver deltagerne en yderligere indsigt i, hvordan der i udarbejdelsen af handleplanerne, som er konkretiseret ved arbejdet med eksperimenter, kan arbejdes med at stimulere alle børns læring, sociale kompetencer og trivsel gennem tilrettelagte aktiviteter og processer.

Disse første guidelines til fase 3 anviser, hvordan og hvor deltagerne kan finde det væsentligste faglige indhold i Kvalifikationsmappen, som skal inddrages

i implementeringens praktiske handleplaner/eksperimentbeskrivelser. Disse guidelines kan således anvendes til at sikre, at udarbejdelsen af nye handlinger er baseret på viden fra VIDA-projektet.

De følgende guidelines til fase 3 beskriver og begrundes, hvilken betydning VIDA-projektets interaktionistiske socialpsykologiske perspektiv har for pædagogens rolle og opgave i forhold til børnenes selvdannelse, børnenes deltagelse i lærende fællesskaber og trivselsfremmende aktiviteter.

Et teksteksempel fra guidelines lyder:

”Dvs. pædagogens opgave er målrettet og opmærksomt at støtte det enkelte barn i dets personlige, sociale og intellektuelle trivsel og udvikling gennem inklusion som ligeværdigt medlem af børnefællesskabet. På samme måde er det pædagogens opgave at støtte det enkelte barn i dets læreprocesser og samtidig skabe læringsaktiviteter, der udfoldes i fællesskaber for børn” (Citat Jensen m.fl., 2011:77-78).

Disse guidelines gør deltagerne opmærksomme på, at det er nyttigt at skelne mellem trivsel og læring i målopstillingen og handleplanerne, hvilket også bliver praktiseret i guidelines ved en opdeling mellem børns trivsel og børns læring.

Guidelines til børns trivsel henleder deltagerens opmærksomhed på seks konkrete statements til definering af børns trivsel. Disse kan skabe inspiration som en slags tjekliste i det efterfølgende pædagogiske arbejde med børns trivsel.

Herefter præsenterer denne del af guidelines syv opmærksomhedsfelter, der minimum skal være til stede, for at man kan tale om en ”god trivselsfremmende praksis” ud fra VIDA-programmets mål og teorier. Disse kan ligeledes anvendes som tjekliste eller inspiration. Her præsenteres de i forenklet form (VIDA-statusrapport 1, s. 78-79):

- *Opmærksomhed på de enkelte børn*
- *Opmærksomhed på at bringe barnet i trivselsfremmende situationer*
- *Opmærksomhed på, at manglende tid, overskud eller andet kan udvikle den modsatte situation*
- *Opmærksomhed på at registrere ændringer i børns sociale og personlige udvikling*
- *Opmærksomhed på at stimulere fællesskabsrettede aktiviteter*
- *Opmærksomhed på bevidst at skifte kontekst og anvende dette som pædagogisk redskab*

- *Systematisk opmærksomhed på det enkelte barns deltagelse i fællesskabet og opmuntring til samme*

Efterfølgende bliver deltagerne introduceret til at arbejde med de kritiske fem eksklusionsmekanismer 1) anerkendelse, 2) identitet, 3) sprog og sprogkoder, 4) nærhed-distance og 5) forskelle på mødet mellem voksen og barn. I forlængelse heraf opstiller guidelines til fase 3 en række reflektive spørgsmål, som deltagerne kan anvende til arbejdet med den organisatoriske læring omkring børns trivsel i de enkelte institutioner.

Guidelines til børns læring

Disse guidelines bibringer deltagerne en opdatering på VIDA-projektets læringsperspektiv og læringsforståelse, der er med til at skabe ramme om de efterfølgende guidelines til læringskriterier.

Et teksteksempel fra denne del af guidelines lyder:

”Al læring foregår ifølge det socialpsykologiske teorigrundlag gennem styrkende samspil mellem voksen og barn. Derudover bygges på en teori om læring inspireret af Dewey (Dewey if. Jensen, 2007), og som sådan skal aktiviteterne planlægges, så aktiviteten beskrives med både fokus på barnet og processen og den voksnes rolle i den sammenhæng (Citat: Jensen m.fl., 2011:80).

De efterfølgende guidelines beskriver dels kriterier, hvorved barnets læring opstår, samt 11 kriterier for målrettet gennemførelse af læringsaktiviteter. De sidste 11 opstillede kriterier kan forstås som anbefalinger til de didaktiske aktiviteter og kan dermed skabe inspiration for udarbejdelse af forslag til aktiviteter i handleplaner/eksperimentbeskrivelser.

Eksempler fra de 11 kriterier, som er tilfældigt udvalgt:

- *Pædagogiske medarbejdere udvikler og organiserer alsidigt stimulerende læringsmiljøer, der fremmer børneinitierede og varierede læringsaktiviteter*
- *Pædagogiske medarbejdere tilpasser sig det enkelte barn og følger dets initiativ i læreprocessen*
- *Pædagogiske medarbejdere giver ros og anerkendelse for det, barnet kan.*

Det sidste kriterium aktiverer VIDA-projektets første perspektiv omkring den resourceorienterede pædagogik, der fremhæver barnets formåen og mestring frem for at finde fejl hos barnet.

Guidelines følger op på kriterierne ved at opstille reflektoriske spørgsmål, som kan anvendes i undervisningsforløbet eller i den organisatoriske læreproces i den enkelte institution.

I undervisningsforløbet arbejdes der med at bringe de seks statements, de syv opmærksomhedspunkter, de fem eksklusionsmekanismer og de 11 læringskriterier fra guidelines til implementeringsfase 3 i spil i forhold til deltagerne design af handleplaner, så VIDA viden bliver bragt i spil og gjort anvendelig i forhold til udviklingen af praksis. Disse guidelines til arbejdet med børnenes trivsel og læring kan ses som fokuspunkter og dermed som et værktøj til at sikre et overordnet VIDA perspektiv, når de enkelte institutioner udarbejder handleplaner/eksperimentbeskrivelser.

4.5 FORÆLDRESAMARBEJDET

Disse guidelines er rettet mod deltagerne i VIDA-Basis + og kan ses som et yderligere bidrag til at inspirere deltagerne til at samarbejde med forældrene omkring børns trivsel og læring på nye måder. Guidelines til forældresamarbejdet kan anvendes som et supplement til Tillægget til VIDA-Kvalifikationsmappen, der beskriver nyere national og international forskning omkring forældresamarbejde samt VIDA-projektets forældreinvolveringspædagogik (se kap. 2).

Der er tale om guidelines på tre områder (VIDA-statusrapport 1, s. 83-85):

1. UNDERVISNING AF FORÆLDRE I TEMAER SAMT SUPERVISION

- her udfordrer guidelines den traditionelle forståelse af indholdet i samarbejdet mellem det pædagogiske personale og forældrene. Det pædagogiske personale opfordres til at etablere en ny form for forældresamarbejde, som tager form af undervisning og faglige oplæg. Det kan være oplæg om betydningen af børns relationer, oplæg om udvikling af identitet, oplæg om dialogisk læsning mv. Pointen er her, at det pædagogiske personale skal anvende deres faglighed på en ny måde, der inviterer forældrene ind i et tæt samarbejde om børnenes faglige og sociale udvikling. De faglige oplæg skal derfor skabe fælles refleksion mellem personale og forældre i forhold til at stimulere børns læring og sociale kompetencer. Endvidere opfordrer guidelines til, at det pædagogiske personale trænes til at kunne yde supervision til forældrene samt give forslag til, hvordan barnets trivsel, læring og udvikling kan optimeres(Ibid.:83).

2. AKTIV INVOLVERING AF FORÆLDRENE MED AKTIVITETER I HJEMMET KNYTTET TIL LÆRINGEN I DAGTILBUDET

- her opfordrer guidelines til, at de pædagogiske medarbejdere involverer forældrene på en sådan måde, at der skabes muligheder for, at forældrene deltager aktivt i de aktiviteter, der er knyttet til læringen i dagtilbuddet. Forældrene skal dermed have mulighed for at deltage aktivt i dagtilbuddets aktiviteter og inspireres til at igangsætte læringsaktiviteter derhjemme. Hjemmeaktiviteterne kan eksempelvis være konkrete motoriske øvelser, højtlesning og samtaler om det læste, undersøgelser i naturen og lignende. Her opfordrer guidelines det pædagogiske personale til at guide forældrene gennem beskrivelser, video, billeder af aktiviteterne eller arrangere forældreworkshops.

3. SÆRLIG STØTTE TIL UDSATTE FAMILIER, DER ER MED TIL AT SIKRE AKTIV DELTAGELSE I SAMSPILLET

- her opfordrer guidelines til, at det pædagogiske personale arbejder med at give en særlig støtte til udsatte familier på en sådan måde, at forældrene har mulighed for at deltage aktivt i spillet omkring børns trivsel, læring og udvikling. Guidelines opfordrer til udvidet eller fornyet samarbejde med fx socialrådgivere fra familieafdelingen samt særligt tilrettelagte intensive forløb med forklaringer på og særlig støtte til, hvordan barnets trivsel, læring og udvikling kan optimeres.

Guidelines på de tre områder suppleres med reflektoriske spørgsmål til det pædagogiske personale, der kan danne baggrund for drøftelser i personalegruppen (Ibid.: 84-85):

- Lykkes det at skabe forældresamarbejde på nye måder, der er meningsfulde for forældrene og giver dem en oplevelse af resiliens, dvs. en tro på sig selv og egne styrkesider som forældre (empowerment)?
- Lykkes det at inkludere udsatte børns forældre i det generelle forældresamarbejde i dagtilbuddet?
- Hvilke aktiviteter understøtter samarbejdet med forældrene om at styrke barnets trivsel og læring?
- Hvilke resultater, hvilke udfordringer?

4.6 DOKUMENTATION

Her angiver guidelines, at de deltagende dagtilbud løbende skal dokumentere den lokale implementering, som igangsættes på baggrund af uddannelsens faser. Det er de konkrete processer og aktiviteter (eksperimenter), som bliver

igangsat med udgangspunkt i ovennævnte guidelines, der skal dokumenteres. Disse dokumentationer skal efterfølgende danne baggrund for evalueringer og justeringer af den samlede indsats gennem hele interventionsperioden i det enkelte dagtilbud.

I undervisningsforløbet tages der i den forbindelse afsæt i styringsløjfen som grundlag for udviklingsarbejdet med eksperimenterne, så der sikres en sammenhæng mellem målformulering, planlægning, udførelse og opfølgning (evaluering) (se VIDA-Kvalifikationsmappen).

Deltagerne dokumenterer ud fra de konkrete målformuleringer, så der derved skabes dokumentation til en formativ opfølgning/evaluering. Evalueringer med et formativt sigte har fokus på det fremadrettede. Dokumentationen har derfor en afgørende betydning, når det pædagogiske personale senere skal beslutte, om de ønsker at videreimplementere de udviklingsprocesser, som de har arbejdet med i VIDA-programmet.

I undervisningen er der i den forbindelse arbejdet med forskellige former for dokumentation, der både baserer sig på kvalitativ og kvantitativ informationsindhentning. Det kan være dokumentation gennem billeder, videooptagelser, fortællinger, matrix med optællingssystemer mv.

4.7 OPSUMMERING

VIDA-guidelines er, som anvist ovenfor, et væsentligt værktøj i arbejdet med at implementere VIDA-viden, -metoder og -refleksionsværktøj i handlinger i praksis. De enkelte guidelines er med til at inspirere og kvalitetssikre både analyse- og refleksionsprocesser samt målsætning, strategi og handleplaner for det pædagogiske arbejde.

VIDA-guidelines gør det endvidere, som anført i indledningen, muligt for deltagerne at arbejde med viden i praksisfællesskaber, idet de enkelte guidelines med deres konkrete anvisninger, opfordringer og reflektoriske spørgsmål er med til at sikre, at VIDA-viden får en betydningsfuld funktion i forhold til at udvikle praksis i det samlede dagtilbud på måder, der inkluderer alle medarbejdere. Hermed optimeres mulighederne for, at VIDA-viden bliver en del af de professionelles kompetencer og en del af det enkelte dagtilbuds fælles viden og handlingsramme til glæde og gavn for både de professionelle, forældre og børn.

VIDA-MODELPROGRAMMERNES EKSPERIMENTERENDE TILGANG OG VIDENDELINGSVÆRKTØJET – SHAREPOINT

Leif Glud Holm & Jakob Haahr-Pedersen

5.1. INTRODUKTION

I det strukturmæssigt mangefacetterede VIDA-projekt var der lige fra starten et behov for at etablere en elektronisk platform til videndeling. Et sted hvor alle projektets dokumenter kunne samles. Løsningen blev en portal i Microsofts værktøj SharePoint®, hvis ene funktion netop er at samle dokumenter og anden information på en struktureret måde. Portalen er hostet på Aarhus Universitet (AU). Platformen har især vist sig anvendelig i forbindelse med trin 5 i VIDA-projektets model for social innovation, den eksperimenterende tilgang til arbejdet med lokal udvikling (se fig. 1, kap. 1). Der har vist sig mange muligheder i arbejdet med videndeling virtuelt via SharePoint, men også en række problemer af praktisk og teknisk karakter.

Dette kapitel baserer sig på erfaringer med brug af videndelingsværktøjet samt den skabelon, der er udarbejdet til at arbejde med eksperimenter. I kapitlet præsenterer vi værktøjet, dets konkrete opbygning, konkrete anvendelse i praksis og de muligheder og barrierer, der knytter sig til at sætte et sådant værktøj i spil i VIDA-programmet. Erfaringerne kan bruges videre frem til dels at fastholde, at det er af stor betydning i et så stort program også at organisere sig via internettet og udvikle videndelingsfora der – og dels at pege på, at der er behov for at videreudvikle ideen og gøre den endnu mere brugervenlig.

5.2 UDVIKLING OG OPRETTELSE AF SHAREPOINT

AU måtte naturligt nok sikre sig, at der ikke via portalen blev uautoriseret adgang til andre dele af universitetets IT-mæssige infrastruktur, og derfor skulle deltageres adgang til værktøjet styres af en adgangskontrol.

Ambitionen var at opdele portalen i flere forskellige 'rum', som var adskilt af vandtætte skotter (fx udgjorde hver af de fire deltagende kommuner i afprøvnin-gen af VIDA et sådant rum for sig, som udelukkende kommunens medarbejdere kunne komme ind i). Selv inden for hver kommune blev der oprettet 'private' rum til hvert af de otte uddannelseshold, der deltog i VIDA-uddannelsen. Vi fandt det samtidig afgørende at bevare nogle samarbejdsmuligheder mellem alle grupper uanset deres tilhørsforhold.

Diskussioner og andre former for onlinesamarbejde kommunernes institutioner imellem skulle kunne foregå i lukkede såvel som åbne fora. Med andre ord skulle der etableres flere områder med forskellige formål og forskellige funktionsbetin-gede privilegier til brugerne.

I den endelige portal (se fig. 4 og 5) er der derfor mulighed for at dele fælles do-kumenter, at have/etablere egne diskussionsfora, kursuskalendere, database til undervisningsmaterialer og multimedia, blogs, wiki'er og andre kollaborative faciliteter.

Som vi har forsøgt at vise det i nedenstående sitemap, er portalen (som den slags som regel er) i udgangspunktet opbygget med en fælles indgang, hvor alle 'kommer ind', og hvor alle kan deltage. Herefter forgrener sitet sig ud i fire kommune-sites, et underviser-site, et faciliteringskursus-site, et projektgruppe (styregruppe)-site, et forvaltnings-site og et site til administrativt arbejde. Disse under-sites matcher således projektets overordnede opbygning og er i visse tilfælde yderligere forgrenede. Alt i alt er der tale om et relativt komplekst sy-stem, hvis kompleksiteten øges markant af, at der er 39 forskellige 'brugerroller' at tage hensyn til. Udgangspunktet for en nødvendig forenkling har været at se på, hvilke roller/funktioner de enkelte brugere på sitet skal have og så tilrette de enkeltes muligheder herefter.

Som eksempel på en specifik brugerrolle kan vi anvende en deltager på et VIDA-uddannelseshold i Gentofte kommune. Hun vil ved ankomsten til portalen blive mødt af en delmængde af alle mulighederne, nemlig: *Portalens hovedside, Gentofte kommunes VIDA-hovedside, hendes uddannelsesholds site, faciliterings-*

kursus-sitet samt nogle servicefaciliteter såsom *FAQ* og *Kontakt*. Altså en overskuelig struktur, hvor der er plads til både samarbejde inden for hele projektet, samarbejde på tværs af kommunens institutioner, samarbejde med de øvrige VIDA-deltagere fra kommunen (og kun dem) samt adgang til at skrive i uddannelsesholdets 'private' logbog, som holdet har som et fælles 'ansvar' i forbindelse med obligatoriske refleksioner over uddannelsesgange. En underviser vil til gengæld kunne se alle kommunernes sites (bortset fra de lukkede, private områder) samt de administrative områder, som er allokeret til netop undervisernes brug.

Af mange forskellige grunde, bl.a. sikkerhed for at det, der foregår på sitet, er fortroligt, er hele portalen som sagt lagt bag adgangskontrol efter princippet om 'single log-in'.

GRAFISK UDGANGSPUNKT FOR VIDA SHAREPOINT PORTALEN VED PROJEKTSTART

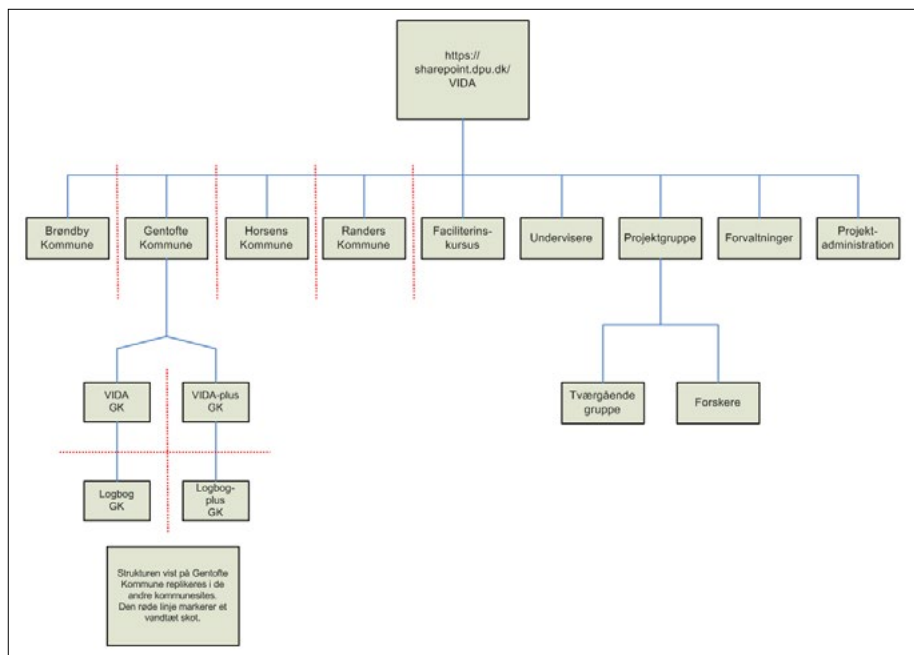


Fig. 4. Grafisk udgangspunkt for VIDA SharePoint portalen ved projektstart

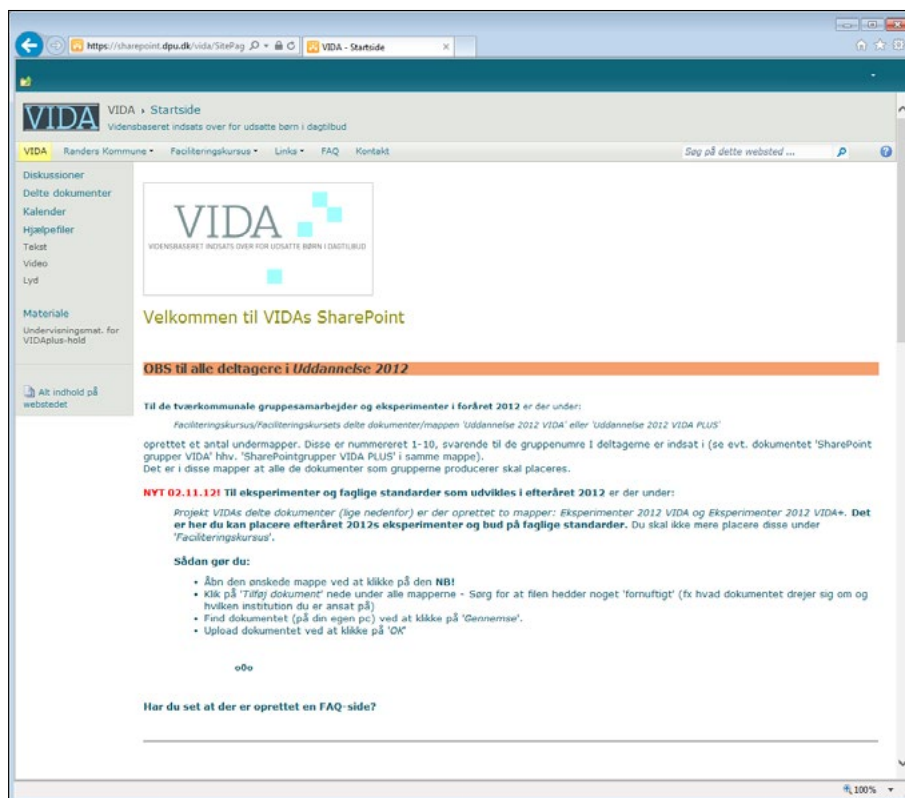


Fig. 5. Portalens brugerflade som den ser ud for en deltager fra Randers Kommune

5.3 FORLØBET I PRAKSIS

En vurdering af det praktiske forløb med VIDA SharePoint må opdeles i flere variable, nogle som udelukkende i deres eget modus har påvirket brugen af VIDA SharePoint, og nogle som via deres interaktion med andre har fået indvirkning på forløbet. Den *tekniske del af portalen* rummer i den forbindelse flere væsentlige elementer.

Brugeradministrationen og tankerne bag den har vist sig i praksis at være robust. Opdelingen af brugere efter funktioner har, som tidligere nævnt, været kompleks i sin struktur, men meget nem efterfølgende at administrere. Oprettelse af brugere blev foretaget ud fra en kommasepareret fil fra et regneark, og velkomstbreve med tilhørende personlige data blev automatisk sendt af systemet til brugerne.

Password var i udgangspunktet det samme for alle brugere, men med et eksplicit krav om selv at etablere et nyt password ved første besøg på portalen. Denne del

af processen blev overset af en ganske stor del af deltagerne, og det betød en ikke uvæsentlig – og uventet – supportbyrde. For at minimere support-byrden havde vi samtidig udviklet en webbaseret mulighed for at generere et nyt password. Rationalet bag brugen af et selvvalgt password var, at netop det personligt valgte password i udgangspunktet ville give mulighed for nemmere at huske dette password. Der var, i forlængelse af denne ændring af passwordet, en del support-henvendelser i den første del af projektet. Mange deltagere havde forsøgt sig med invalide (forkert huskede/forkert indtastede) passwords og fik derfor (efter tre forsøg) spærret deres adgang, hvilket er en helt almindelig procedure til sikring mod uautoriseret adgang.

Portalen har mange *avancerede muligheder for sortering* af dokumenter efter dato, emne, størrelse, forfatter osv. i stigende eller faldende lister. Som udgangspunkt er systemet indstillet til at vise det nyeste dokument øverst, men hvis man fx skal søge efter et bestemt dokument, er de nævnte sorteringsfaciliteter meget anvendelige.

Det skulle vise sig, at flere af brugerne havde forskellige problemer med at forstå, hvordan man navigerede på portalen. Ganske langsomt kom der imidlertid gang i sidemandsoplæring i institutionerne, og derefter begyndte de fleste selv at kunne navigere, hvilket medførte, at supportbyrden blev mindre.

Af uklare årsager var muligheden for at benytte projektets etablerede *diskussionsfora* eller selv at oprette et sådant ikke noget, som slog synderligt igennem. Det kan måske tilskrives manglende tid, men er nok snarere et udtryk for, at denne form for videndeling og meningsudveksling ikke havde nævneværdig 'appel' til deltagerne og måske heller ikke var noget, der i deres hverdag gav umiddelbar mening eller kunne skaffes tid og rum til. Manglende erfaring med tilsvarende faciliteter kan bestemt også være en del af forklaringen.

Der var fra start etableret såkaldte *logbøger* til hvert uddannelseshold i hver kommune. Disse var tænkt som private fora, hvor ordet kunne være frit, og hvor ingen andre end holdet kunne deltage. Det er stedet, hvor man kan afprøve tanker, inden man bringer dem til torvs. Der blev fra undervisernes side stillet opgaver til løsning via disse fora. Deltagerne blev fx bedt om, inden afslutning af en undervisningsgang eller et uddannelsesforløb, at finde en eller flere personer, som skulle resumere og kommentere forløbet af undervisningen eller opstille forslag til løsninger af forskellige problemstillinger.

Logbøgerne havde en meget gunstig effekt på aktiviteten på portalen, og det generelle indtryk er, at de på flere måder var med til at facilitere kommunikationen på flere niveauer.

Da arbejdet med eksperimenterne, (se trin 4 i modellen for social innovation, fig.1, kap. 1) gik i gang, steg aktiviteten på VIDA SharePoint. Stor set alle institutioner har ved interventionsperiodens afslutning uploadet eksperimentmateriale og andet VIDA-orienteret materiale, der spænder fra billeddokumentation fra hverdagen over mødereferater til evalueringsredskaber. Her har konsulentbistand, oprettelse af specifikke undermapper undervejs og supporterende mails været afgørende. På SharePoint kunne deltagerne i denne fase af projektførelsen, 'eksperimentfasen', virkelig hente inspiration hos hinanden, ligesom faciliteringskurserne for ledere satte den generelle brug af SharePoint yderligere i gang. Dette vidner om, at selve det at have en IT-baseret platform til videndeling er et vigtigt værktøj i VIDA-programmet.

5.4 EKSEMPLER PÅ MULIGHEDER OG FORHINDRINGER

En problemstilling af teknisk karakter, som man altid skal have fokus på ved projekter som dette, er implicite krav om brug af *specialsoftware* på deltageres computere. Det gælder plug-ins til fx afspilning af multimediefiler, visning af PDF-filer, præsentationsværktøjer o.l. Det gælder om at forsøge at finde færrest mulige krav til dette.

Man kunne tænke den tanke, at programmet Adobe Acrobat Reader i en eller anden udgave formentlig ville være installeret på kursisternes computere, men problemet ved at bruge PDF-formatet er, at samarbejde omkring udviklingen af fælles dokumenter bliver vanskeliggjort. Netop dette fælles arbejde på dokumenter var et omdrejningspunkt i dele af VIDA-projektet. Til deling af de endelige dokumenter er PDF-formatet imidlertid optimalt. Vi endte med en beslutning om, at vi ville anvende Microsoft Office 2010, og det skulle vise sig vanskeligt at få alle deltagende kommuner med på ideen om, at der skulle installeres andet end den autoriserede, kommunalt godkendte software på institutionernes computere.

Vi måtte af den grund revidere vor opfattelse af portalens funktionalitet, og overgik til at installere Microsoft Office i en *Cloud-baseret udgave*, som automatisk åbnede PowerPoint-, Excel-, Word- og andre filer fra Office-pakke 2010. Med andre ord behøvede deltagerne ikke selv at have en Office-pakke installeret, men kunne både læse og redigere i filerne via 'Skyen'. Der er tale om en licensmæssigt relativt dyr løsning, men til gengæld virker den problemløst.

Et mindre følgeproblem af denne ændring var så, at erfarne brugere af Office-pakken måtte indstille sig på at skulle vælge enten at arbejde med dokumenter via 'Skyen' eller som de traditionelt gjorde ved hjælp af en installeret Office-pakke. Problemet fortog sig dog hurtigt efter overgangen til den Cloud-baserede udgave.

5.5 OPSUMMERING

Udvikling og brug af SharePoint som en videndelingsportal har vist sig at være et nyttigt og uundværligt værktøj, hvis videndeling skal række udover den enkelte institutions interne samarbejde. De fora, som tidligere i rapporten er kaldt 'grænsekrydsende innovationsfællesskaber' (se Jensen, 2013), fordrer sådanne værktøjer, som vi i VIDA har søgt at facilitere ved at udvikle og oprette et SharePoint site. Endvidere er arbejdet både med trin 4 og 5 i modellen for social innovation, eksperimenterne (Se kap. 1 og Bilag 5) og lederkurserne, afhængigt af, at deltagerne kan gå ind i disse fællesskaber virtuelt både før, under og efter selve eksperimentarbejdet og kurserne.

Skulle vi anbefale en videreudvikling på baggrund af erfaringerne med brug af denne platform i VIDA-afprøvningsperioden, ville det være at lave et grundigt forarbejde med hensyn til indførelsen af en ny/ukendt brugerflade. Dette for at forebygge mulige problemer i startfasen af et projekt, som vi har set det i VIDA. Hvis brugerne fx ikke er vant til at skulle orientere sig i ukendte virtuelle miljøer, er det klart, at der vil være en relativt stejl indlæringskurve. For at imødegå denne potentielle problemstilling anbefaler vi, som det er gjort i VIDA, at arbejde med en styret konstruktionsuniformitet.

Når så mange brugere skal have adgang til at benytte så mange forskelligartede udtryksformer, som tilfældet har været med VIDA SharePoint, må man anse det for forventeligt, at der i en periode kan være en vis modvilje mod at 'passe sig ind' i portalens rammer.

Hvis man (fx på kommunal basis) ønsker selv at etablere et tilsvarende SharePoint site, vil det formentlig være noget nemmere, idet man vil kunne benytte sig af sit kommunale log-in og hoste portalen som en del af den kommunale infrastruktur.

KAPITEL 6

**VIDA SOM BIDRAG TIL SOCIAL
INNOVATION - EN KONKLUSION***Bente Jensen*

**PROFESSIONEL KVALIFICERING OG LÆRING SOM FORUDSÆTNINGER FOR
FORNYELSE**

Det teoretiske afsæt for VIDA-modelprogrammerne lægger op til at forstå professionel kvalificering og læring i dagtilbud som social innovation, dvs. varig fornyelse med værdiforøgelse i form af bedre kvalitet i dagtilbud.

Social innovation defineres i forskningen på flere måder. Den model for social innovation, som er anvendt og afprøvet i VIDA-modelprogrammerne, tager ikke afsæt i et begreb om social innovation (entreprenørskab), som har den individuelle idé i fokus (Mumford, 2002). Derimod bygger VIDA på en definition af social innovation som organisatorisk (Westley & Antadze, 2010; Clements & Sense, 2010; Kinder, 2010) og samfundsmæssig innovation (Dawson & Daniel, 2010). Tænkningen om 'entreprenøren med den gode ide' som enepraktiserende aktør er i VIDA afløst af en tænkning om social innovation forstået som fælles læringsprocesser i praksisfællesskaber og fornyelse af handlinger gennem det at omsætte viden fra uddannelse, materialer og værktøjer via guidelines. Hele dette flow udfolder sig i VIDA-modelprogrammet i dagtilbuddets samlede organisation og interorganisatorisk. Som vist hos Dawson & Daniel (2010) er det, der 'trigget' innovation, den kollektive sociale optagethed af, hvordan vi kan gøre det bedre i relation til en konkret social problemstilling. For deltagere i VIDA retter denne optagethed sig mod bedre at kunne møde de udfordringer, der ligger i en social arv-problematik.

HVAD ER SOCIAL INNOVATION I VIDA?

Som vist indledningsvist rapport defineres social innovation helt overordnet som fornyelse af en social indsats med varig værdiforøgelse i form af positive uddannelsesmæssige konsekvenser for børn og unge uanset baggrund. Dvs., at en social innovation både skal kunne måles på, at der sker professionel kvalificering, og på, om der reelt skabes værdiforøgelse i forhold til børns udbytte. I VIDA håndterer vi derfor spørgsmålet om 'værdiforøgelse' ved dels at måle effekter af programmet på børns udbytte og dels ved at undersøge praksisændringer som følge af professionel kvalificering (se VIDA-forskningsrapport 1 og 2).

HVORDAN BIDRAGER VIDA'S MATERIALER OG VÆRKTØJER TIL ARBEJDET MED FORNYELSE?

Formålet med modelrapport 1 er ikke at formidle forskningsresultater, men derimod at præsentere VIDA-programmernes materialer og værktøjer på en måde, så det bliver muligt for andre efterfølgende at gentage arbejdet med VIDA-modelprogrammerne ud fra den samlede 'værkstøjskasse', der er udviklet og afprøvet til programmerne. Rapporten giver en oversigt over de elementer, som VIDA-modelprogrammerne er bygget op af, og den kan som sådan læses som en overordnet indføring i projektets arbejdsredskaber. Med udgangspunkt i rapporten gøres det muligt at følge, hvordan VIDA-programmets progression, dvs. de fem trin, kan sættes i gang, og hvilke arbejdsredskaber, der kan tages i anvendelse. Ved at anvende de nævnte materialer og værktøjer vil man forventeligt kunne opnå de samme resultater, som vi finder i VIDA-projektets forskningsrapporter 1-4, forudsat, at der sættes ind med et uddannelses-/træningsforløb samt et konkret praksisudviklingsforløb (se også VIDA-modelrapport 2 og 3, jf. bilag 4).

HVAD ER DET SÆRLIGE VED VIDA'S TILGANG TIL PROFESSIONEL KVALIFICERING?

Afslutningsvis skal det nævnes, at vi på baggrund af det tidligere gennemførte projekt, HPA-projektet (se VIDA-Kvalifikationsmappen del IV) på samme måde så, at projektets materialer og værktøjer fungerede som et funktionelt redskab, der reelt igangsatte videndeling, der igen danner grundlag for opbygningen af en refleksionskultur i de deltagende dagtilbud. HPA-projektet viste i den forbindelse, at tre forhold gjorde sig gældende som forudsætninger for en succesfuld implementering af programmet.

For det første ledelse af videndeling, læring og konkret implementering af nye praksisser. Lederen, der var synlig, viste engagement og var sig sin opgave som

faglig rollemodel bevidst, tog ansvar for at igangsætte videndeling og filtrere materiale - og opnåede dermed den største grad af implementering af programmets intention.

For det andet medarbejdernes evne, vilje og interesse for at deltage i arbejdet. Dette hang igen sammen med lederens evne og engagement, men også med deltagerens individuelle pædagogiske forudsætninger, vilje, motivation og kompetencer.

For det tredje var det af afgørende betydning for programmets implementering, at det lykkedes at skabe en lærings- og udviklingskultur for de professionelle, som inddrog alle. Kun derved opnås egentlig organisatorisk læring.

I VIDA-projektet har vi taget højde for disse erfaringer og fund. Det betyder, at uddannelsen, som vist, i høj grad har haft ledelse i fokus, og at materialer og værktøjer først og fremmest henvender sig til lederen. Der er bl.a. udviklet lederkurser, og der er lagt vægt på lederens rolle som facilitator (se også VIDA-modelrapport 3). Desuden er deltagerne blevet undervist i, hvordan organisatorisk læring kan realiseres, og helt konkret hvordan arbejdet med en eksperimenterende tilgang er et redskab til at skabe en lærings- og udviklingskultur i dagtilbuddet, der inddrager alle.

Vi kunne have valgt en mere guidet form for professionel udvikling, der retter sig mod at uddanne og træne deltagerne i at arbejde med én bestemt metode til fornyelse af praksis ud fra et fastlagt curriculum baseret på et specifikt indhold og en form og metode, der ikke lader sig fravige.

VIDA er i modsætning hertil baseret på en teoribaseret tilgang til professionel kvalificering og læring, der har forandringer i den samlede organisation, dagtilbuddet, som mål. Vi ved, at dette perspektiv kan være særdeles krævende for institutionerne at arbejde med, men som vist i HPA-projektet er denne tilgang med til at fremme positive resultater, ikke mindst som følge af at professionelle oplever, at projekt giver mening, og at de føler sig inddraget. Vi har allerede tidligt i forløbet set de samme tendenser i VIDA på baggrund af vores midtvejsanalyse (VIDA-statusrapport 3) og i senere udviklingstendenser (VIDA-statusrapport 4). Her ved afslutningen af projektet ser det ud til, at ledere og medarbejdere, der oplever, at de får et stort ansvar for egne kvalificeringsprocesser og for udvikling af kvalitet i den pædagogiske praksis også på det personlige og organisatoriske plan opnår positive resultater.

Vi har gennem de første trin, udviklingstendenser og senest i casestudierne fundet, at den pædagogiske fornyelse er blevet en realitet i stort omfang. Om denne proces er med til ændre praksis for altid, vil tiden vise. Vi antager, at VIDA-modelprogrammerne medfører varig værdiforøgelse, som er det, vi i projektet definerer som social innovation.

REFERENCER OG LINKS

-
- Argyris, C. & Schön, D.A. (1996). *Organizational Learning II: Theory, Method and Practice*. Reading, Mass.: Addison-Wesley
- Berger, P. L., & Luckmann, T. (1974/2003). *Den sociale konstruktion af virkeligheden*.
En videnssociologisk afhandling. København: Akademisk Forlag.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development. Experiments by Nature and Design*. Harvard University Press.
- Bruner, J.S. (1996). *The culture of education*. Harvard University Press
- Darsø, L. (2012). *Innovationspsykologi. En antologi om erhvervspsykologiens bidrag til innovation*. Dansk Psykologisk Forlag.
- Dawson, P. & Daniel, L. (2010). Understanding social innovation: a provisional framework. *International Journal of Technology Management*, No. 1, Vol. 51
- Heckman, J. J., Moon, S. H., Pinto, R., Savelyev, P., & Yavitz, A. (2010). Analyzing social experiments as implemented: a re-examination of the evidence from the High/scope Perry Preschool. *Quantitative Economics*, 1(1), 1-46.
- Heckman, J. J. (2008). Schools, Skills and Synapses. NBER Working Paper No. 14064. *Economic Inquiry, Western Economic Association International*, 46(3), 289-324.
- Hohman, H., & Weikart, D. (1995). *Educating Young Children. Active Learning Practice for Preschool and Child Care Program*. Ypsilanti, Michigan: High Scope Press.

- Ingerslev, K. & Elmholt C. (2012). Grænsekrydsende innovationsfællesskab – et organisationspsykologisk blik på offentlig innovation. I: M. Bendixen & N.C. Nickelsen (red.) *Innovationspsykologi*, (side 109-138). København: Dansk Psykologisk Forlag.
- Jackson, M., Erikson, R., Goldthorpe, J. H., & Yaish, M. (2007). Primary and Secondary Effects in Class Differentials in Educational Attainment: the Transition to A-Level Courses in England and Wales. *Acta Sociologica*, 50(3), 211-229.
- Jensen, B. (2005). *Kan daginstitutioner gøre en forskel? En undersøgelse af daginstitutioner og social arv*. København: Socialforskningsinstituttet 05:08.
- Jensen, B. (2007). *Social arv, pædagogik og læring i daginstitutioner*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Jensen, B., Holm, A., Allerup, P., & Kragh, A. (2009a). *Effekter af indsatser for socialt udsatte børn i daginstitutioner. HPA-projektet*. København: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.
- Jensen, B., Ebsen, F., Rosendal Jensen, N. & Langager, S. (2009b). *Handlekompetencer i pædagogisk arbejde med socialt udsatte børn og unge - indsats og effekt. HPA-projektet. En sammenfatning*. København: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.
- Jensen, B., Haahr-Pedersen, J. & Langager, S. (Eds.). (2009c). *Handlekompetencer i pædagogisk arbejde med socialt udsatte børn - indsats og effekt. HPA-projektet. Kvalifikationsmappen*. Frederikshavn: Dafolo.
- Jensen, B., Brandi, U. & Haahr-Pedersen, J. (red.) (2011). *VIDA-Kvalifikationsmappen 2010-2012*. Frederikshavn: Dafolo.
- Jensen, B. & Haahr-Pedersen, J. (red.) (2011). *Tillæg til Kvalifikationsmappen*. Frederikshavn: Dafolo
- Jensen, B. m.fl. (2011). *Vidensbaseret indsats over for udsatte børn i dagtilbud – modelprogram. VIDA-Statusrapport 1. Design og metode*. I: VIDA-forskningsserien, 2011-1, IUP, Aarhus Universitet.
- Jensen, B. (2013). *Tiltrædelsesforelæsning 15.4.2013*, Aarhus Universitet
- Jensen, M. B., Johnson, B., Lorenz, E. & Lundvall, B-Å. (2007). Forms of knowledge and modes of innovation. *Research Policy* 36: 680-93.
- Kinder, T. (2010). Social innovation in services: technologically assisted new care models for people with dementia and their usability. *International Journal of Technology Management No. 1, Vol. 51*.
- Kristoffersen et al. (2013). *Vidensbaseret indsats over for udsatte børn i dagtilbud - Modelprogram. VIDA-modelrapport 2. Uddannelse og implementering*. I: VIDA-forskningsserien 2013:2.

- Larsen, M. S., Bang-Olsen, A., Berliner, P., Bjørnøy Sommersel, H., Grosen Pedersen, A., Holm, A., Jensen, B., Müller Kristensen, R., Ploug, N., & Neriman Tiftikci (2011). *Programmer for 0-6 årige med forældreinvolvering i dagtilbud. En forskningskortlægning*. I: VIDA-forskningsserien 11:02. <http://edu.au.dk/forskning/projekter/vida/> og Frederikshavn: Dafolo.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning. Legitimate Peripheral participation*. Cambridge University Press.
- Mead, G. H. (1934). *Mind, self and society*. Chicago: University of Chicago Press.
- Mumford, M. D. (2002). Social innovation: Ten cases from Benjamin Franklin. I: *Creativity Research Journal*, 14, 253–266.
- Palludan, C. (2005). *Børnehaven gør en forskel*. København: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.
- Vygotsky, L. S. (1935). *Foundations of Paedology*. Leningrad: Izdanie Instituta.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher mental processes*. Cambridge: MA: Harvard University Press.
- Wahlgren, B. (2009). *Voksnes læreprocesser – kompetenceudvikling i uddannelse og arbejde*. Akademisk forlag.
- Wahlgren, B. & Aarkrog, V. (2012). *Transfer*. Aarhus Universitetsforlag.
- Westley, F. & Antadze, N. (2010). Making a Difference: Strategies for Scaling Social Innovation for Greater Impact. I: *Innovation Journal: The Public Sector Innovation Journal*, Vol. 15 (2).
- Winter, S. C. & Nielsen, V.L. (2008). *Implementering af politik*. Hans Reitzels Forlag

LINKS

VIDA-projektets hjemmeside/engelsk hjemmeside

<http://edu.au.dk/forskning/projekter/vida/>

HPA-projektets hjemmeside/engelsk hjemmeside

<http://edu.au.dk/forskning/projekter/vida/hpa>

Forskningsprogrammet om organisation og læring/social innovation

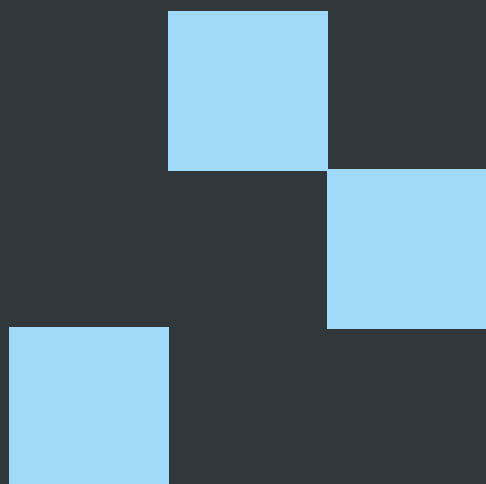
<http://edu.au.dk/forskning/omraader/ol/>

Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning hjemmeside

<http://edu.au.dk/forskning/omraader/danskcldclearinghouseforuddannelses-forskning/>

BILAG

- BILAG 1 REFLEKSIONSVÆRKTØJ MANUAL
- BILAG 2 GUIDELINES, FRA BILAG 5. VIDA-STATUSRAPPORT 1
- BILAG 3 VIDA PROJEKTNOTAT OM EKSPERIMENTET
- BILAG 4 OVERSIGT OVER VIDA PROGRAMMERNES SAMLEDE 'VÆRKTØJSKASSE'



Bilag 1 Refleksionsværktøj – manual

VIDA

OM VIDA

VIDA står for Vidensbaseret indsats over for udsatte børn i dagtilbud.

VIDA er et tilbud til daginstitutionsområdet i udvalgte kommuner.

VIDA er et forskningsprojekt på Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Aarhus Universitet, der skal dokumentere hvilke pædagogiske indsatser, der kan sikre udsatte børn en bedre tilværelse.

Forskningsprojektet er bestilt og finansieret af Socialministeriet og strækker sig over tre år. Forskerne vil afprøve forskellige pædagogiske modeller og dermed kaste lys over hvilken indsats, der har bedst effekt. Formålet er at styrke pædagogers viden om, hvordan de med en målrettet pædagogisk indsats kan forbedre livschancerne for socialt udsatte børn.

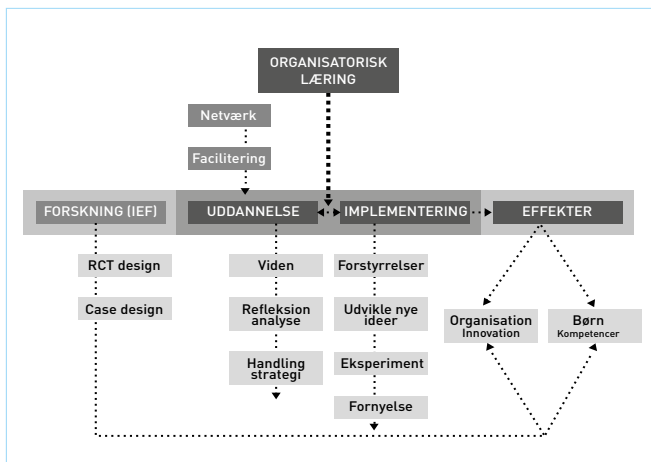
Læs mere: www.dpu.dk/vida

INDLEDNING

VIDA-refleksionsværktøjet er udviklet med henblik på, at ledelse og personale i de enkelte dagtilbud kan undersøge og udvikle egen praksis gennem refleksioner over sammenhængen mellem børnegruppens kompetencer og dagtilbuddets læringsmiljø, som det kommer til udtryk i personalets handlekompetencer.

VIDA-uddannelsen lægger op til, at der arbejdes med viden, refleksion og analyse som forudsætninger for handlinger (fornyelser) i praksis. Den viden, I præsenteres for på en række fagligt centrale områder vedrørende udsatte børn og udsathed i dagtilbud, skal omsættes i handling (implementering) efter en grundig analyse og refleksionsproces (se fig. 2).

Det er præcis denne refleksions- og analyseproces, som VIDA-refleksionsværktøjet, som præsenteres her, understøtter.



I de næste afsnit vil du finde en kort beskrivelse af, hvordan værktøjet kan anvendes, og hvad der er værktøjets fokus og metode. Du vil også få information om, hvordan du forbereder anvendelsen af værktøjet, og hvad du kan gøre, når du vil analysere på resultaterne.

God læselyst

KORT OM VIDA-REFLEKSIONSVÆRKTØJET

VIDA-værktøjet er et it-baseret værktøj, som kan bruges til at understøtte en analyse af og refleksion over dagtilbuddets pædagogiske praksis. Værktøjet er bygget op om socialpsykologisk forskning i, hvordan børnenes handlekompetencer udvikles i samspil med det omgivende læringsmiljø. Værktøjet retter således fokus på børnegruppens udvikling og på læringsmiljøet som rammen for børnenes udvikling.

Refleksionsværktøjet består af to spørgeskemaer:

- Et skema (skema 1), som omhandler børnegruppens sammensætning og kompetencemønstre
- Et skema (skema 2), som omhandler personalets selvoplevede kompetencer

I spørgeskemaerne stilles der spørgsmål til børnenes handlekompetencer og til din oplevelse af dine egne handlekompetencer i relation til at fremme børnenes kompetencer på de udvalgte områder. På den måde kan der tegnes et billede af forskellen mellem børnenes og dine samt dine kollegaers handlekompetencer.

Arbejdet med at undersøge og analysere forskellen mellem børnenes og dine samt dine kollegaers handlekompetencer kan give anledning til at opstille refleksionsspørgsmål. Disse spørgsmål kan igen danne grundlag for dialog og kritisk granskning af den gældende pædagogiske praksis i institutionen. Det er således tanken, at hverdagens pædagogiske praksis spejles, forstyrres og justeres på baggrund af viden og nye erkendelser, som kan frembringes gennem arbejdet med VIDA-refleksionsværktøjet.

VIDA-refleksionsværktøjet er udviklet til at kunne undersøge og efterfølgende understøtte udviklingen af handlekompetencer i børnegruppen og i personalegruppen. Formålet med refleksionsværktøjet er således at bidrage til, at du, sammen med dine kollegaer og din ledelse, kan undersøge, analysere og reflektere over egen praksis og på den baggrund igangsætte eventuelle fornyelser.

Værktøjet består af to it-baserede spørgeskemaer, der på baggrund af dine og dine kollegers besvarelser resulterer i lokale kompetenceprofiler for både børn og voksne.

Skema 1 belyser børnegruppens handlekompetencer. Spørgeskemaet består af 37 spørgsmål. De første seks spørgsmål i skemaet omhandler barnets baggrundskarakteristika som bl.a. moderens beskæftigelse og barnets familieforhold. De resterende 31 spørgsmål søger at afdække det enkelte barns sociale kompetencer og læringshandlekompetencer.

Skema 2 belyser personalegruppens handlekompetencer og består af 35 spørgsmål. De første fire spørgsmål i skemaet omhandler dine baggrundskarakteristika som bl.a. køn og uddannelse. De resterende 31 spørgsmål handler om dine professionelle kompetencer i forhold til at arbejde med børnenes sociale handlekompetencer og læringshandlekompetencer.

VIDA-refleksionsværktøjet er udviklet af DPU med afsæt i den begrebsramme, som ligger til grund for VIDA-programmet, og er udarbejdet, således at det belyser de samme sociale og læringsmæssige handlekompetencer hos børnegruppen og personalet. Værktøjet omhandler følgende dimensioner, som er begrundet i VIDA-projektets kvalifikationsmappe:

- Viden
- Færdigheder
- Kontrol (indflydelse på omgivelser og egen rolle)
- Identitet
- Handleberedskab.

Begge spørgeskemaer er inddelt, så de belyser først de sociale handlekompetencer og derefter læringshandlekompetencerne. Spørgsmålene inden for hvert område er yderligere inddelt i de ovenfor nævnte fem dimensioner.

Begge spørgeskemaer indeholder også nogle få baggrundsspørgsmål om din uddannelse, køn og alder. I spørgeskemaet om børnegruppen belyses ligeledes, hvor længe barnet har været indskrevet i institutionen, og hvor godt du kender barnet.

VIDA-refleksionsværktøjet indfanger niveauet af handlekompetencer i institutionerne og kan på den baggrund sætte refleksioner i gang om de pædagogiske praksisser. Det skal i den sammenhæng under-

streges, at værktøjet udelukkende er tænkt som et lokalt pædagogisk værktøj udviklet til internt brug i hver enkelt institution.

INDSAMLING AF BESVARELSER

Dette afsnit beskriver, hvordan arbejdet med VIDA-værktøjet kan tilrettelægges, og hvilke områder man kan have fokus på i de forskellige stadier af anvendelsen af VIDA-værktøjet.

INTERN DRØFTELSE OG FORBEREDELSE AF PROCESSEN

Det anbefales, at I forbereder jer på anvendelsen af værktøjet, og at relevant personale får mulighed for at tage aktivt del i diskussioner om brugen af værktøjet, og hvordan I kan bruge værktøjet til at undersøge og analysere jeres egen praksis. Centrale spørgsmål i drøftelserne omkring anvendelsen af værktøjet er:

- Hvordan er rolle- og ansvarsfordelingen hos personalet: Hvem udfører observationerne, hvem registrerer, hvem fremlægger resultater, hvem faciliterer refleksionsprocesser?
- Hvordan og hvornår udføres observationerne og registreringerne – i forhold til det øvrige arbejde?
- Hvordan og hvor længe foretager vi observationer?
- Og hvordan skaber vi rammer for at undersøge og analysere resultaterne og bruge viden fra VIDA?

I kan også drøfte, hvordan anvendelsen af værktøjet skal tænkes sammen med institutionens øvrige arbejde med tilrettelæggelse af og opfølgning på den pædagogiske praksis. Disse drøftelser kan med fordel omsættes til en plan med beskrivelse af processen med brugen af værktøjet (en procesplan).

LEDELSEN OPRETTER PÆDAGOGISK PERSONALE SOM BRUGERE

Før du går i gang med at bruge værktøjet, har jeres ledelse oprettet dig og dine kolleger som brugere af det it-system, hvor I skal besvare spørgeskemaet.

FORDELING OG OPRETTELSE AF BØRNEGRUPPEN

Skema 1 om børnene besvares af personale med pædagogisk baggrund, og som udgangspunkt besvares spørgeskemaet om det enkelte barn af den medarbejder, der har størst kendskab til barnet fx barnets stuepædagog eller kontaktpædagog. Det er en god ide, at du og dine kolleger fordeler hele børnegruppen mellem jer, før I påbegynder observationerne og besvarelsene. Herefter kan du enten

selv oprette de børn, som du har ansvar for at observere, eller din leder kan samlet oprette hele børnegruppen i it-systemet.

FORBEREDELSE AF BESVARELSEN

Det kan være en god ide at bruge lidt tid på at sætte dig ind i materialet og læse spørgeskemaet igennem, så du kan få et indtryk af, om der er spørgsmål, som kræver en forudgående observation af enkelte børn eller hele børnegruppen.

Når du besvarer spørgeskemaet, er det vigtigt, at det er en generel vurdering af børnene, der ligger til grund for besvarelsen. Besvarelsen skal altså ikke bygge på en kunstig testsituation eller på enkeltstående oplevelser. Det er derfor en god ide, at du i en periode op til besvarelsen lægger mærke til børnene i forskellige situationer – både voksenstyrede og børnestyrede aktiviteter, som er relevante i forhold til spørgeskemaet. Derved bygger besvarelsen på flere observationer af børnene i forskellige aktiviteter og forskellige sociale sammenhænge.

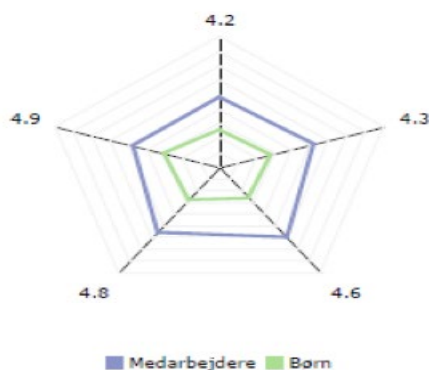
I besvarelsen af spørgsmålene om det enkelte barn er det ikke meningen, at du skal tænke længe over det enkelte svar. Du skal foretage en vurdering af børnene set i forhold til aldersgruppen. Begge skemaer bør kunne besvares på omtrent 20 min. hver.

ADGANG TIL RAPPORTER MED RESULTATER

Når alle besvarelser for personalet og børnegruppen er foretaget, har ledelsen i institutionen adgang til at udtrække rapporter. Rapporterne tegner et samlet billede af forskellen mellem børnegruppens og personalegruppens handlekompetencer. Der udarbejdes en lang institutionsrapport og en kort institutionsrapport, som viser resultater for de ti dimensioner for hele institutionen. Der indsamles besvarelser baseret på de henholdsvis 37 og 35 spørgsmål. Institutionsrapporterne præsenterer en samlet værdi for hvert spørgsmål for både børnegruppen og personalegruppen inden for alle ti dimensioner.

I den **korte institutionsrapport** er der en oversigtsfigur, som viser det samlede resultat af de besvarelser, som institutionens medarbejdere har foretaget for sig selv og børnegruppen på de ti dimensioner. Dernæst er der en figur, der viser gennemsnittet for de besvarelser, som institutionens medarbejdere

har foretaget for sig selv og børnegruppen på hvert spørgsmål. Se nedenstående figur som er taget fra institutionsrapporten. Denne visning giver mulighed for at se, om der er en sammenhæng mellem børnegruppens kompetencer og de kompetencer I har i personalegruppen.



4.2. I hvor stor grad har DU kompetence til at bidrage til, at børnene får tilstrækkelig viden om, hvad kammerater forventer af hinanden i kammeratrelationer?

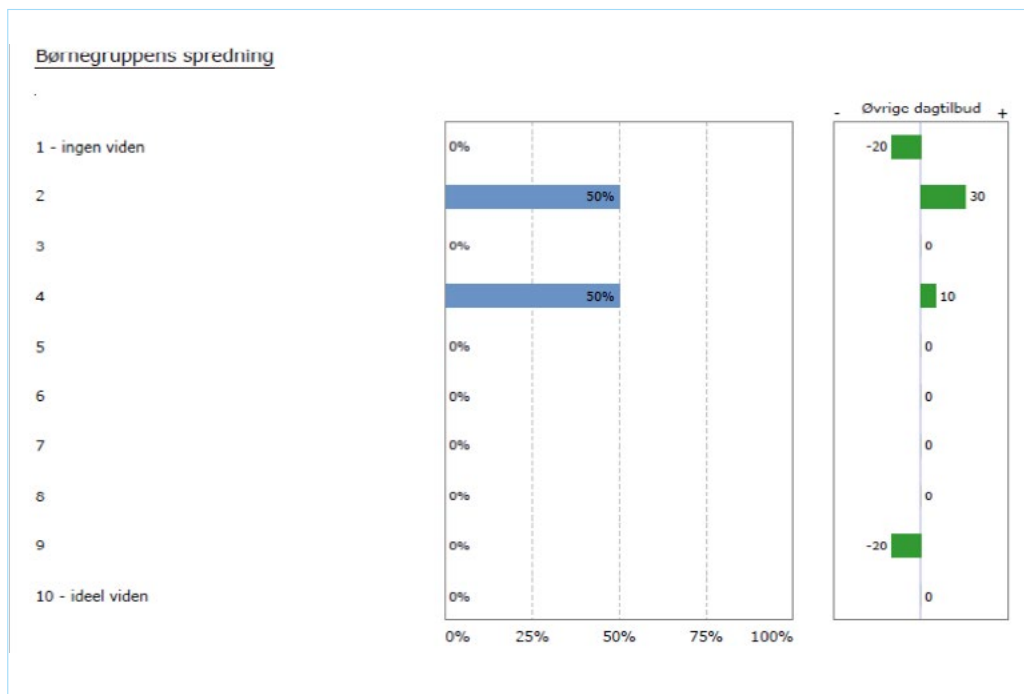
4.3. I hvor stor grad har DU kompetence til at bidrage til, at børnene i tilstrækkelig grad ved, hvad der skal til for at blive betragtet som et ligeværdigt medlem i de fællesskaber, som børnene indgår i?

4.6. I hvor stor grad har DU kompetence til at bidrage til, at børnene får tilstrækkelig viden om de sociale regler som gælder for de aktiviteter som de er involveret i, fx leg, skoleaktiviteter, måltider etc.?

4.8. I hvor stor grad har DU kompetence til at bidrage til, at børnene får tilstrækkelig viden om de forskellige roller, som er knyttet til de lege eller fritidsaktiviteter, som de deltager i, fx lederroller og andre roller?

4.9. I hvor stor grad har DU kompetence til at bidrage til, at børnene bliver tilstrækkelig bekendt med de pædagogiske medarbejders forventninger til deres sociale adfærd?

I den **lange institutionsrapport** er der yderligere en figur på hver af de ti dimensioner, der viser hhv. børnegruppens og medarbejdergruppens fordeling på hver dimension (se nedenstående figur). Her bliver institutionens eget resultat for børnegruppen eller personalegruppen sammenlignet med kommunens øvrige institutioner (i den grønne kolonne til højre). Denne figur giver jer mulighed for at analysere og udforske ligheder og forskelle mellem jeres egne kompetenceprofiler for børnegruppen og personalegruppen og tilsvarende for kommunens øvrige institutioner.



Som nævnt vil det ikke være muligt at få analyser for det enkelte barn, da værktøjet ikke er udviklet med henblik på screening eller opsporing af det enkelte barn. Værktøjet kan i stedet anvendes til at kortlægge den samlede børnegrupperes kompetenceprofil og dermed tegne et billede af spredningen og variationen i børnegrupperens kompetencer.

Det er heller ikke muligt at få analyser for den enkelte stue, fordi mængden af besvarelser her bliver for lille, når besvarelserne også skal opdeles på aldersgrupper.

UDFORSKNING OG ANALYSE AF RESULTATER

Efterfølgende kan I sammen udforske mønstre i rapporterne og reflektere over forskellene mellem børnegruppens og personalegruppens sociale handlingskompetencer og læringshandlekompetencer. Her kan nogle relevante spørgsmål være:

- Er der nogen resultater hos børnegruppen eller personalegruppen, der overrasker jer positivt eller negativt?
- Er der områder, hvor der er særlig stor forskel mellem børnegruppens og personalegruppens kompetenceprofiler?
- Ses der store spredninger i børnegruppens handlekompetencer på de forskellige dimensioner?
- Ses der store spredninger i personalegruppens handlekompetencer på de forskellige dimensioner?
- Hvordan kan de spredninger, I ser, anvendes som en ressource?

Når I har udforsket og analyseret, kan I begynde at stille mere reflekterende spørgsmål til, hvorfor noget overrasker positivt eller negativt, og hvad I kan lære af de områder, hvor I er positivt overraskede, og hvordan dette kan overføres til andre områder, hvor I kan trække på den viden, som I bliver præsenteret for på uddannelsesforløbet.

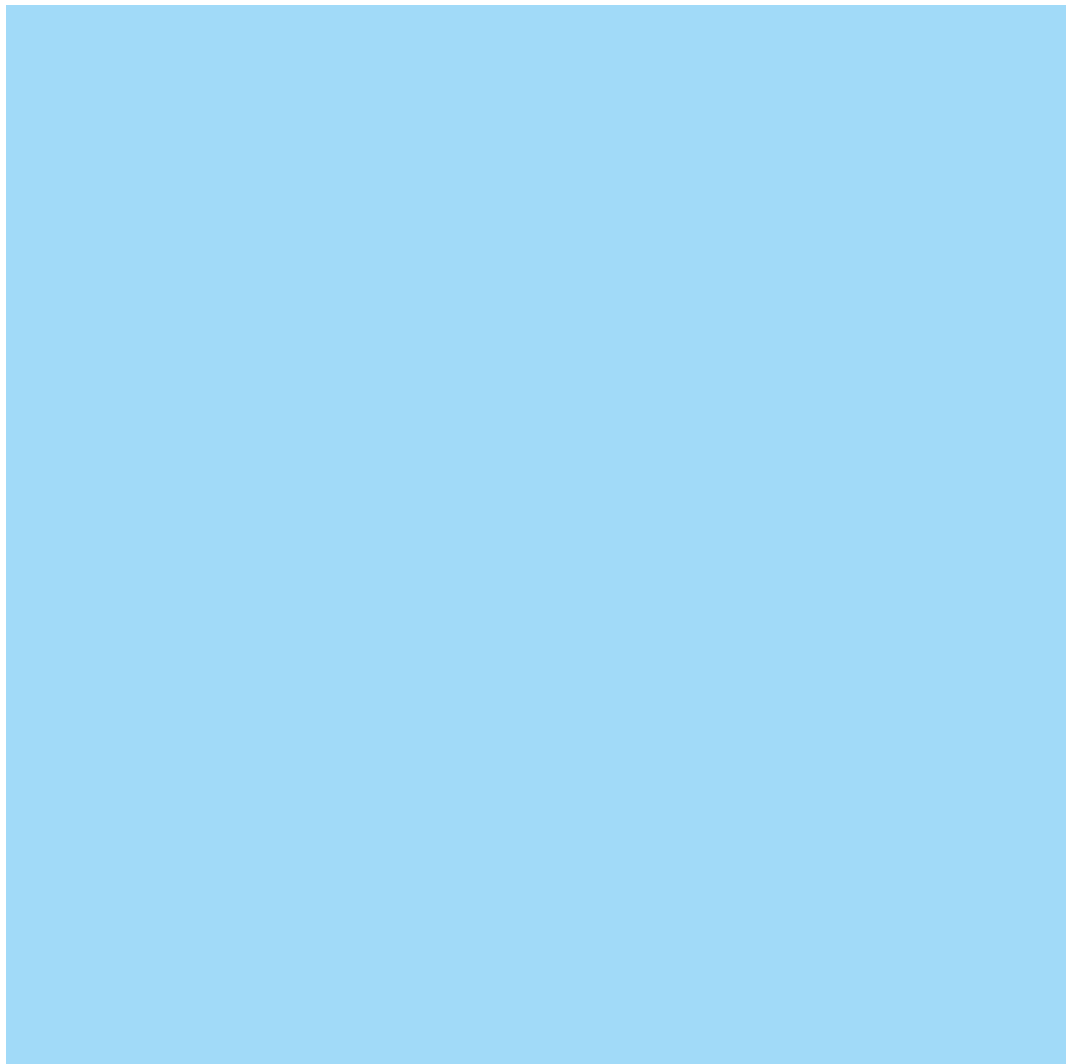
Resultaterne fra rapporterne skal ses som anledning til en forstyrrelse i hele institutionen. De første forstyrrelser kan analyseres mere systematisk med brug af rapporterne og den begrebsramme og viden, I er blevet præsenteret for i uddannelsesforløbet. Hermed er der skabt grundlag for en yderligere kvalificering af jeres refleksion over sammenhænge mellem dagtilbuddets læringsmiljø og børnegruppens kompetenceprofiler. Analysen giver jer på den måde muligheder for at målrette fornyelsen, så den passer ind i den aktuelle børnegruppes kompetenceprofiler og tager højde for de variationer, som er til stede i børnegruppen.


Den videre proces drejer sig om at udvikle nye mål, som skal understøttes af ideer til fornyelse, som beskrives i handleplaner og iværksættes som eksperimenter med det mål at støtte og styrke den samlede børnegruppes handlekompetenceprofiler. Resultaterne af eksperimentet kan følges ved løbende at

anvende VIDA-refleksionsværktøjet. I kan på den måde dokumentere, om I når de mål, I har opstillet for eksperimentet.

Samlet set kan VIDA-værktøjet bruges til at understøtte en målrettet og systematisk fornyelse og dokumentation af den pædagogiske praksis i relation til social udsathed:

- Systematisk, fordi fornyelsen tager afsæt i en analyse af den eksisterende børnegruppe og institutionens læringsmiljø
- Målrettet, fordi fornyelsen iværksættes i forhold til nogle konkrete mål for børnegruppen og læringsmiljøet
- Dokumenterbart, fordi værktøjet giver mulighed for at følge, om målene nås.





DIMENSIONER
OG
SPØRGSMÅL

SPØRGESKEMAET TIL BØRN

SPØRGSMÅL VEDRØRENDE BARNETS SOCIALE VIDEN

- I hvor stor grad har barnet viden om, hvad kammerater forventer af hinanden i kammeratrelationer?
- I hvor stor grad ved barnet, hvad der skal til for at blive betragtet som et ligeværdigt medlem i de fællesskaber, som det indgår i?
- I hvor stor grad har barnet viden om de sociale regler, som gælder for de aktiviteter, som det er involveret i, fx leg, skoleaktiviteter, måltider etc.?
- I hvor stor grad har barnet viden om de forskellige roller, som er knyttet til de lege eller fritidsaktiviteter, som det deltager i, fx ledroller og andre roller?
- I hvor stor grad er barnet bekendt med de pædagogiske medarbejders forventninger til dets sociale adfærd?

SPØRGSMÅL VEDRØRENDE BARNETS SOCIALE FÆRDIGHEDER

- Hvor dygtig er barnet til at sætte ord på egne og andres følelser?
- Hvor dygtig er barnet til at leve sig ind i et andet menneskes situation og oplevelser?
- I hvor stor grad har barnet færdigheder i at samarbejde med andre børn i grupper (med flere end 4 børn) med henblik på at nå fælles mål?
- I hvor stor grad har barnet færdigheder i at håndtere sin egen deltagelse i mellem menneskelige konflikter på en konstruktiv måde?
- I hvor stor grad har barnet færdigheder i aktivt at inkludere andre børn i det fællesskab, som det selv tilhører?
- I hvor stor grad har barnet færdigheder i at kontrollere følelsesudbrud?

SPØRGSMÅL VEDRØRENDE BARNETS KONTROL OVER SOCIALE HANDLEKOMPETENCER

- I hvor stor grad har barnet indflydelse på de sociale forhold inde i institutionen, der styrker optagelse i kammeratgruppen?
- I hvor stor grad har barnet indflydelse på de sociale situationer inde i institutionen, hvor egne vigtige sociale behov kan blive tilfredsstillet?

SPØRGSMÅL VEDRØRENDE BARNETS SOCIALE IDENTITET

- I hvor stor grad ser barnet sig selv som en person, der har tillid til egen mestring af opgaver?
- I hvor stor grad ser barnet sig selv som en person, der mestrer socialt samspil?
- I hvor stor grad ser barnet sig selv som en person, der har høj selvværdsfølelse?

SPØRGSMÅL VEDRØRENDE BARNETS SOCIALE HANDLEBEREDSKABER

- I hvor stor grad har barnet en grundlæggende parathed til at "tage ansvar" i et fællesskab, fx parathed til at indgå i dialog om eget bidrag til at løse fælles opgaver, parathed til at respektere andres ting etc.?
 - I hvor stor grad har barnet en grundlæggende parathed til at udøve nødvendig selvkontrol i sociale situationer, fx en parathed til at vente på tur og gå på kompromis med egne ideer og lytte til kammerater?
 - I hvor stor grad har barnet en grundlæggende parathed til i handling at fremme bestemte grundværdier for socialt samspil, fx værdier som at tale sandt, vise respekt for andre og deres ting?
-

SPØRGSMÅL VEDRØRENDE BARNETS LÆRINGSFÆRDIGHEDER

- I hvor stor grad har barnet færdigheder i koncentration og udholdenhed i grupper med flere end 4 børn/unge?
- I hvor stor grad har barnet færdigheder i at reflektere over egen læring, fx over hvad det har lært og ikke lært, hvorfor og hvordan?
- I hvor stor grad har barnet færdigheder i at lære gennem leg?
- I hvor stor grad har barnet færdigheder i at tilfredsstille sine nysgerrigheds- og udforskningsbehov?

SPØRGSMÅL VEDRØRENDE BARNETS KONTROL OVER LÆRINGSBETINGELSER

- I hvor stor grad har barnet adgang til vigtige redskaber for læring, fx it-udstyr, bøger, tegnemateriale, skrivemateriale etc.?
- I hvor stor grad har barnet adgang til nødvendig tid og rum for sine læringsaktiviteter?
- I hvor stor grad har barnet mulighed for at bruge ressourcer i sit sociale netværk for at fremme sine læringsprocesser?

SPØRGSMÅL VEDRØRENDE BARNETS LÆRINGSIDENTITETER

- I hvor stor grad ser barnet sig selv som en person, der er dygtig til at lære?
 - I hvor stor grad identificerer barnet sig med de læringsmål, som formuleres i de fællesskaber, som barnet indgår i på institutionen?
-

SPØRGSMÅL VEDRØRENDE BARNETS LÆRINGSBEREDSKABER

- I hvor stor grad har barnet en grundlæggende parathed til at mærke og i handling vise sin lyst til læring?
 - I hvor stor grad har barnet en grundlæggende parathed til at udvikle personlige motiver for at lære?
 - I hvor stor grad har barnet en grundlæggende parathed til at udvikle individuelle læringsmål?
-

SPØRGESKEMA TIL MEDARBEJDER

SPØRGSMÅL VEDRØRENDE DINE KOMPETENCER TIL AT FREMME BØRNEENS SOCIALE VIDEN

- I hvor stor grad har DU kompetence til at bidrage til, at børnene får tilstrækkelig viden om, hvad kammerater forventer af hinanden i kammeratrelationer?
- I hvor stor grad har DU kompetence til at bidrage til, at børnene i tilstrækkelig grad ved, hvad der skal til for at blive betragtet som et ligeværdigt medlem i de fællesskaber, som børnene indgår i?
- I hvor stor grad har DU kompetence til at bidrage til, at børnene får tilstrækkelig viden om de sociale regler som gælder for de aktiviteter, som de er involveret i, fx leg, skoleaktiviteter, måltider etc.?
- I hvor stor grad har DU kompetence til at bidrage til, at børnene får tilstrækkelig viden om de forskellige roller, som er knyttet til de lege eller fritidsaktiviteter, som de deltager i, fx ledroller og andre roller?
- I hvor stor grad har DU kompetence til at bidrage til, at børnene bliver tilstrækkelig bekendt med de pædagogiske medarbejders forventninger til deres sociale adfærd?

DINE KOMPETENCER I AT FREMME BØRNEENS SOCIALE FÆRDIGHEDER

- I hvor stor grad har DU kompetence til at lære børnene tilstrækkelige færdigheder i at sætte ord på egne og andres følelser?
- I hvor stor grad har DU kompetence til at lære børnene tilstrækkelige færdigheder i at leve sig ind i et andet menneskes situation og oplevelser?
- I hvor stor grad har DU kompetence til at lære børnene tilstrækkelige færdigheder i at samarbejde med andre børn i grupper (med flere end 4 børn) med henblik på at nå fælles mål?
- I hvor stor grad har DU kompetence til at lære børnene tilstrækkelige færdigheder i at håndtere deres egen deltagelse i konflikter på en konstruktiv måde?

- I hvor stor grad har DU kompetence til at lære børnene tilstrækkelige færdigheder i aktivt at inkludere andre børn i det fællesskab, som de selv tilhører?
 - I hvor stor grad har DU kompetence til at lære børnene tilstrækkelige færdigheder i at kontrollere følelsesudbrud?
-

SPØRGSMÅL VEDRØRENDE DINE KOMPETENCER I AT FREMME BØRNENES KONTROL OVER SOCIALE HANDLEBETINGELSER

- I hvor stor grad har DU kompetence til at bidrage til, at børnene skaffer sig tilstrækkelig indflydelse på de sociale forhold inde i institutionen, der styrker optagelse i kammeratgruppen?
 - I hvor stor grad har DU kompetence til at bidrage til, at børnene får tilstrækkelig indflydelse på sociale situationer inde i institutionen, hvor egne vigtige sociale behov kan blive tilfredsstillt?
-

SPØRGSMÅL VEDRØRENDE DINE KOMPETENCER TIL AT FREMME BØRNENES UDVIKLING AF SOCIALE IDENTITETER

- I hvor stor grad har DU kompetence til at bidrage til, at det enkelte barn ser sig selv som en person, der har tillid til egen mestring af opgaver?
 - I hvor stor grad har DU kompetence til at bidrage til, at det enkelte barn ser sig selv som en person, der mestrer socialt samspil?
 - I hvor stor grad har DU kompetence til at bidrage til, at det enkelte barn ser sig selv som en person, der har høj selvværdsfølelse?
-

SPØRGSMÅL VEDRØRENDE DINE KOMPETENCER I AT FREMME BØRNE- NENS UDVIKLING AF SOCIALE HANDLEBEREDSKABER

- I hvor stor grad har DU kompetence til at lære børnene en grundlæggende parathed til at "tage ansvar" i et fællesskab, fx parathed til at indgå i dialog om eget bidrag til at løse fælles opgaver, parathed til at respektere andres ting etc.?
- I hvor stor grad har DU kompetence til at lære børnene en grundlæggende parathed til at udøve nødvendig selvkontrol i sociale situationer, fx en parathed til at vente på tur og gå på kompromis med egne ideer og lytte til kammerater?
- I hvor stor grad har DU kompetence til at lære børnene en grundlæggende parathed til i handling at fremme bestemte grundværdier for socialt samspil, fx værdier som at tale sandt, vise respekt for andre og deres ting?

SPØRGSMÅL VEDRØRENDE DINE KOMPETENCER TIL AT FREMME BØRNE- NENS LÆRINGSFÆRDIGHEDER

- I hvor stor grad har DU kompetence til at lære børnene tilstrækkelige færdigheder i koncentration og udholdenhed i grupper med flere end 4 børn/unge?
- I hvor stor grad har DU kompetence til at lære børnene tilstrækkelige færdigheder i at reflektere over egen læring, fx over hvad de har lært og ikke lært, hvorfor og hvordan?
- I hvor stor grad har DU kompetence til at lære børnene tilstrækkelige færdigheder i at lære gennem leg?
- I hvor stor grad har DU kompetence til at lære børnene tilstrækkelige færdigheder i at tilfredsstille deres nysgerrigheds- og udforskningsbehov?

SPØRGSMÅL VEDRØRENDE DINE KOMPETENCER TIL AT FREMME BØRNE- NENES KONTROL OVER LÆ- RINGSBETINGELSER

- I hvor stor grad har DU kompetence til at bidrage til, at børnene skaffer sig tilstrækkelig adgang til vigtige redskaber for læring, fx it-udstyr, bøger, tegnemateriale, skrivemateriale etc.?
- I hvor stor grad har DU kompetence til at bidrage til, at børnene skaffer sig tilstrækkelig adgang til nødvendig tid og rum for deres læringsaktiviteter?
- I hvor stor grad har DU kompetence til at bidrage til, at børnene skaffer sig mulighed for at bruge ressourcer i deres sociale netværk for at fremme deres læringsprocesser?

DINE KOMPETENCER I AT FREMME BØRNE- NENES LÆRINGSIDENTITETER

- I hvor stor grad har DU kompetence til at bidrage til, at det enkelte barn ser sig selv som en person, der er dygtig til at lære?
- I hvor stor grad har DU kompetence til at bidrage til, at det enkelte barn identificerer sig med de læringsmål, som formuleres i de fællesskaber, som barnet indgår i på institutionen?

DINE KOMPETENCER TIL AT FREMME BØRNE- NENES BEREDSKAB TIL LÆRING

- I hvor stor grad har DU kompetence til at lære børnene en grundlæggende parathed til at mærke og i handling vise deres lyst til læring?
 - I hvor stor grad har DU kompetence til at lære børnene en grundlæggende parathed til at udvikle personlige motiver for at lære?
 - I hvor stor grad har DU kompetence til at lære børnene en grundlæggende parathed til at udvikle individuelle læringsmål?
-



VIDAREFLEKTIONSVÆRKTØJET

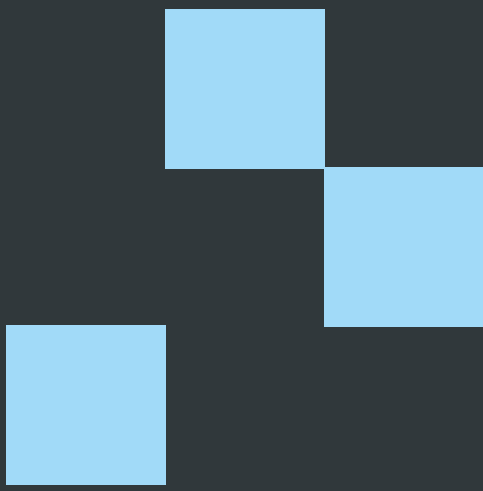
VIDA-interventionsprogrammet er bygget op omkring tre elementer: viden, refleksion og handling.

Her præsenterer vi det it-baserede VIDArefleksionsværktøj, som skal sikre at de pædagogiske medarbejderes refleksioner og analyser af praksis bliver så præcise som muligt. Værktøjet bruges til at afdække handlekompetencer hos institutionens børn og voksne.

Formålet er at sætte refleksion og analyse på dagsordenen i institutionerne, inden de egentlige handlinger rettet mod fornyelse (innovation) iværksættes.

For deltagerne ligger der altså et forarbejde, der må gøres, nemlig at sætte en fælles dialog i gang i institutionen om, "hvordan det egentlig står til her?"

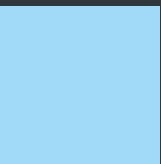




Bilag 2

Guidelines

VIDA



BILAG 5. Fra VIDA-statusrapport 1 (2011:01) side 72

IMPLEMENTERING AF VIDA-PROGRAMMER GUIDELINES

Af Bente Jensen

INTRODUKTION

Bilag 5 præsenterer guidelines for, hvordan der kan arbejdes målrettet og systematisk med implementering af VIDA-programmerne rettet imod målene at fremme børns trivsel (som defineres ved selvværd og sociale kompetencer) og læring. Disse mål nås gennem inkluderende pædagogik.

Implementeringen foregår i tre faser: 1) Analyse og refleksion 2) Mål, strategi og handleplaner samt 3) Konkrete handlinger som støtter målene.

- I første fase anvendes det it-baserede VIDA-refleksionsværktøj samt vejledningsmaterialet til at analysere og reflektere over dagtilbuddets pædagogiske praksis.
- I anden fase opstilles og udarbejdes mål samt konkrete handleplaner og strategier for organisering af arbejdet med at forandre og forny praksis. Denne fase tager udgangspunkt i analyser og refleksioner fra første fase og munder ud i udarbejdelse af planer for konkrete aktiviteter og processer til støtte af den samlede børnegruppens trivsel og læring gennem inklusion. Og aktiviteter i VIDA-Basis + rettes imod forældresamarbejdet med de samme mål.

- I tredje fase gennemføres disse planlagte og målrettede aktiviteter rettet imod udvikling af mere hensigtsmæssige processer i hverdagen. Aktiviteter og processer baseres overordnet på et interaktionistisk, socialpsykologisk og didaktisk perspektiv på børns læring og trivselsmæssige udvikling. Desuden hentes inspiration bl.a. fra en postmoderne tilgang til udviklingspsykologien, som den blandt andet kommer til udtryk hos Hansen (2011) i et ph.d.-arbejde om "Fælles opmærksomhed".

Faserne er udmøntet i guidelines for faser, der indgår både i VIDA Basis og VIDA Basis+. Dertil kommer specifikke guidelines knyttet til VIDA Basis+. De generelle og specifikke guidelines er beskrevet efterfølgende.

1 FASE 1: ANALYSE OG REFLEKSION VED VIDA-REFLEKSIONSVÆRKTØJET

VIDA-refleksionsværktøjet er et it-baseret værktøj, som kan bruges til at understøtte en analyse af og refleksion over dagtilbuddets pædagogiske praksis. Værktøjet er bygget op om socialpsykologisk forskning i, hvordan børns handlekompetencer udvikles i samspil med det omgivende læringsmiljø. Værktøjet retter således fokus på børnegruppens udvikling og på læringsmiljøet som rammen for børnenes udvikling.

VIDA-refleksionsværktøjet er udviklet til at kunne undersøge og efterfølgende understøtte udviklingen af handlekompetencer i børnegruppen og i personalegruppen. Formålet med refleksionsværktøjet er således at bidrage til, at den enkelte medarbejder sammen med sine kollegaer og sin ledelse kan undersøge, analysere og reflektere over egen praksis og på den baggrund igangsætte eventuelle fornyelser. Værktøjet består af to it-baserede spørgeskemaer, der på baggrund af dagtilbuddets medarbejders besvarelser resulterer i lokale kompetenceprofiler for både børn og voksne.

VIDA-refleksionsværktøjet er udviklet af DPU med afsæt i den begrebsramme, som ligger til grund for VIDA-programmet, og er udarbejdet, således at det belyser de samme sociale og læringsmæssige handlekompetencer hos børnegruppen og personalet.

Værktøjet omhandler følgende dimensioner, som er begrundet i VIDA-projektets kvalifikationsmappe:

- Viden
- Færdigheder
- Kontrol (indflydelse på omgivelser og egen rolle)
- Identitet
- Handleberedskab.

Refleksionsværktøjet indfanger niveauet af handlekompetencer i institutionerne og kan på den baggrund sætte refleksioner i gang om de pædagogiske praksisser. Det skal i den sammenhæng understreges, at værktøjet udelukkende er tænkt som et lokalt pædagogisk værktøj udviklet til internt brug i hver enkelt institution.

Arbejdet med refleksionsværktøjet mere konkret – oplæg til intern drøftelse og forberedelse af processen

Det anbefales, at lederen tager ansvaret for at igangsætte arbejdet med refleksionsværktøjet og herunder gør en del ud af forberedelse og rollefordelinger. Der bør lægges vægt på, at relevant personale får mulighed for at tage aktivt del i diskussioner om brugen af værktøjet, og hvordan man bedst kan bruge værktøjet til at undersøge og analysere egen praksis. Centrale spørgsmål i drøftelserne omkring anvendelsen af værktøjet er:

Hvilke opgaver og faser er der i forbindelse med anvendelse af refleksionsværktøjet?

Hvordan er rolle- og ansvarsfordelingen hos personalet? Hvem udfører observationerne, hvem registrerer, hvem fremlægger resultater, hvem faciliterer refleksionsprocesser?

Hvordan og hvornår udføres observationerne og registreringerne – i relation til det øvrige arbejde?

Hvordan og hvor længe foretager vi observationer?

Og hvordan skaber vi rammer for at undersøge og analysere resultaterne og bruge viden fra VIDA?

Man kan også drøfte, hvordan anvendelsen af værktøjet skal tænkes sammen med institutionens øvrige arbejde med tilrettelæggelse af og opfølgning på den pædagogiske praksis. Disse drøftelser kan med fordel omsættes til en plan med beskrivelse af processen med brugen af værktøjet (en procesplan).

Værktøjet er ikke udviklet med henblik på screening eller opsporing af det enkelte barn. Værktøjet skal i stedet anvendes til at kortlægge den samlede børnegruppes kompetenceprofil og dermed tegne et billede af spredningen og variationen i børnegruppens kompetencer.

Se it-værktøjets vejledningsmateriale (Jensen & Dybdal, 2011) for uddybende guidelines til arbejdet med fase 1T.

2 FASE 2. OPSTILLING AF MÅL, STRATEGI OG HANDLEPLANER

Herefter er det meningen, at dagtilbuddet sammen udforsker mønstre i rapporter og reflekterer over forskelligheder i børnegruppen og mellem børnegruppens og personalegruppens sociale handlingskompetencer og læringshandlingskompetencer. Her kan nogle relevante spørgsmål være:

Er der nogen resultater hos børnegruppen eller personalegruppen, der overrasker positivt eller negativt?

Er der områder, hvor der er særlig stor forskel mellem børnegruppens og personalegruppens kompetenceprofiler?

Ses der store spredninger i børnegruppens handlekompetencer på de forskellige dimensioner?

Ses der store spredninger i personalegruppens handlekompetencer på de forskellige dimensioner?

Hvordan kan eventuelle spredninger ses og anvendes som en ressource?

Når dagtilbuddets personalegruppe har udforsket og analyseret, kan personalegruppen guides til at begynde at stille mere reflekterende spørgsmål. Det gælder spørgsmål som, hvorfor noget overrasker positivt eller negativt, hvad man kan lære af de områder, hvor man i dagtilbuddet er positivt overraskende, og hvordan dette kan overføres til andre områder, hvor lederen og medarbejderne, der var med på uddannelsen, kan trække på og videreformidle den viden, som man blev præsenteret for på uddannelsesforløbet.

Resultaterne fra rapporterne skal ses som anledning til en forstyrrelse i hele institutionen. De første forstyrrelser kan analyseres mere systematisk med brug af rapporterne og den begrebsramme og viden, leder og medarbejder blev præsenteret for på uddannelsesforløbet. Hermed er der skabt grundlag for en

yderligere kvalificering af det samlede personales refleksioner over sammenhænge mellem dagtilbuddets læringsmiljø og børnegruppens kompetenceprofiler. Analysen giver på den måde muligheder for at målrette fornyelsen, så den passer ind i den aktuelle børnegruppes kompetenceprofiler, og tage højde for de variationer, som er til stede i børnegruppen, men også muligheder for at sætte mål for det læringsmiljø, der skal understøtte fornyelsen.

Den videre proces drejer sig om at udvikle nye mål, som skal understøttes af ideer til fornyelse, som beskrives i handleplaner og iværksættes som eksperimenter med det mål at støtte og styrke den samlede børnegruppes handlekompetenceprofiler. Resultaterne af eksperimenter kan følges ved løbende at anvende VIDA-refleksionsværktøjet. Dagtilbuddet kan på den måde dokumentere, om man når de mål, der er opstillet for det enkelte eksperiment.

Samlet set anvendes VIDA-værktøjet til at understøtte en målrettet og systematisk fornyelse og dokumentation af den pædagogiske praksis i relation til social udsathed:

Systematisk, fordi fornyelsen tager afsæt i en analyse af den eksisterende børnegruppe og institutionens læringsmiljø

Målrettet, fordi fornyelse iværksættes i forhold til nogle konkrete mål for børnegruppen og læringsmiljøet med fokus på de opstillede mål at fremme udsatte børns læring og sociale kompetencer, dvs. at 'nå' alle børn – også de børn, som analysen måske har vist ikke helt nås

Dokumenterbar, fordi værktøjet giver mulighed for at følge, om målene nås.

Efterfølgende præsenteres forslag til konkrete handlinger, dvs. aktiviteter og processer der ifølge VIDA-projektets teoretiske grundlag antages at bidrage til at socialt udsatte børns trivsel og læring styrkes gennem dagtilbuddet.

3 FASE 3. HANDLINGER MED FOKUS PÅ SOCIALT UDSATTE BØRNS TRIVSEL OG LÆRING (VIDA OG VIDA +)

Der arbejdes i VIDA med at stimulere alle børns læring og sociale kompetencer og mere specifikt er målet også at sikre at udsatte børns trivsel, dvs. deres selv-værd, sociale kompetencer samt læring fremmes gennem de tilrettelagte aktivi-

teter og processer. Begge aspekter skal indgå i en samlet VIDA-implementering, men vægten af dem tager udgangspunkt i analysen, der er gennemført ved hjælp af VIDA-refleksionsværktøjet, og som afdækker den aktuelle børnegrupperes forudsætninger og dagtilbuddets samlede situation og udgangspunkt.

Arbejdet med implementering består i, at deltagerne udvikler et lokalt curriculum for dagtilbuddets måde systematisk at organisere og konkret arbejde hen imod VIDA-programmets mål på.

Implementeringen baseres indholdsmæssigt på aktiviteter og processer, som skitseres summarisk efterfølgende, idet de alle er beskrevet mere indgående gennem uddannelsen og materialet vedr.:

- Lovgivningens seks læreplanstemaer (jf. Kvalifikationsmappen, kap. 13)
- Teori om aktiviteter og processer, der fremmer børns trivsel og læring i et handlekompetenceperspektiv (jf. Kvalifikationsmappens kap. 10, 14, 15)
- Teori om dagligdagens processer og mekanismer, som drejer sig om in- og eksklusion (jf. Kvalifikationsmappens kap. 11).
- Teori om inklusion gennem styrkende fællesskaber (jf. Kvalifikationsmappens kap. 16).
- Teori om organisationsformer og ledelse af målrettede systematiske forandringsprocesser (jf. Kvalifikationsmappens del III).

VIDA-projektet bygger på et interaktionistisk socialpsykologisk perspektiv, hvor barnets selvdannelse udvikles gennem samspil i sociale fællesskaber, det er en del af/eller ikke en del af (se også Mead, 2005). Det betyder, at børns trivsel defineret ved positivt selvværd og socioemotional kompetence er dybt integreret i den måde, barnet inddrages i og selv er i stand til at indgå i fællesskaber på. Vi ved således, at inklusion drejer sig om at opleve at 'høre til' og opnås gennem de voksnes evne til at give omsorg, anerkendelse og opdragelse. Men også at inklusion drejer sig om at blive hjulpet til at skaffe sig en plads i fællesskabet, at blive et ligeværdigt medlem af gruppen af jævnaldrende. Dette sker ikke altid 'af sig selv'.

Pædagogens rolle og opgave bliver at være tydelig og skaffe sig tid til at give det enkelte barn den opmærksomhed, som det har brug for og ret til. Dvs., pædagogens opgave er målrettet og opmærksomt at støtte det enkelte barn i dets personlige, sociale og intellektuelle trivsel og udvikling gennem inklusion som ligeværdigt medlem af børnefællesskabet. På samme måde er det pædagogens

opgave at støtte det enkelte barn i dets læreprocesser og samtidig skabe læringsaktiviteter, der udfoldes i fællesskaber for børn. Ofte er det i praksis sådan, at trivselsfremmende aktiviteter og læring går 'hånd i hånd'. Sådan skal det også være, når der er tale om børnehavebørn. Alligevel er det nyttigt at skille det ad, når der opstilles mål og udarbejdes handleplaner i VIDA-programmet.

Guidelines for aktiviteter, der fremmer børns trivsel og læring i et handlekompetence og mestringsspektiv, er skitseret efterfølgende.

Børns trivsel dvs. selvværd og sociale kompetencer gennem inklusion

Barnets trivsel som defineret her opstår af:

- At have en fornemmelse af at tilhøre fællesskaber
- At være tæt forbundet med andre
- At kunne indgå på lige fod med andre
- At kunne påvirke fællesskabet, selv at kunne etablere relationer og fællesskaber
- At få plads til at udtrykke sig, give udtryk for sig selv som del af en gruppe
- At blive set, hørt, anerkendt, opmuntret.

Vi ved fra forskningen, at børns trivsel udvikles gennem en række sociale processer, som er anerkendende, inddragende og integrerende i de fællesskaber, som skabes, opretholdes og udvikles i dagtilbuddet.

Dette gennemføres konkret ved at organisere arbejdet ud fra flg. syv opmærksomhedsfelter, der som minimum skal være til stede, for at man kan tale om en 'god trivselsfremmende praksis' ud fra VIDA-programmets mål og teorier:

- Pædagogiske medarbejdere *er opmærksomme på de enkelte børn*, de har særligt med at gøre (i ikke for store gruppetørrelser), og arbejder målrettet med situationer, der stimulerer børns selvværd, sociale relationer. Dvs., pædagogiske medarbejdere bruger deres viden om, at børns sociale udvikling og selvet opstår igennem det sociale og de symbolske og konkrete interaktioner, der finder sted i dagligdagen.
- Pædagogiske medarbejdere *bringer hele tiden barnet i situationer*, der er fremmende for barnets trivsel og er i den sammenhæng lydhøre over for barnets kommunikation og reaktioner.

- Pædagogiske medarbejdere *retter samtidig opmærksomheden på, at der kan ske det modsatte*, at der ikke er tid, overskud eller på anden måde muligheder for, at barnet i enhver situation opnår den omsorg og inddragelse, som det har brug for.
- Pædagogiske medarbejdere *registrerer ændringer i børns sociale og personlige udvikling*, løbende ved delprocesser og samlede processer, som programmet søger at opnå.
- Pædagogiske medarbejdere *stimulerer fællesskabsrettede aktiviteter* og arbejder målrettet også med læring, som vi skal det nedenfor, gennem et inkluderende børnefællesskab. Dvs., pædagogiske medarbejdere er opmærksomme på det enkelte barns placering i børnefællesskabet og inddrager bevidst barnet i aktiviteter, som stimulerer barnet, under hensyntagen til dets forudsætninger, socialt og personligt.
- Pædagogiske medarbejdere *skifter bevidst kontekst – og bruger det som pædagogisk 'redskab'*. Ofte er det sådan, at rutiner kan fremelske bestemte sider af bestemte børn. Det 'indelukkede' barn, der sidder i rundkredsen, forbliver på den måde 'indelukket' i den samme kontekst. Den pædagogiske medarbejder, der er sensitiv og lydhør over for dette fænomen, kan ændre barnets muligheder, bl.a. ved at skifte kontekst frem for at bebrejde barnet dets adfærd (se også Jensen, 2005).
- Pædagogiske medarbejdere holder systematisk *opmærksomheden på det enkelte barn*, med hensyn til dets deltagelse i fællesskabet, og opmuntrer også barnet til at 'komme videre', dvs. afprøve nye sider af sig selv, at tage mod til sig på nye måder, opmuntrer barnet til at give udtryk for sig selv via kommunikation, sprogligt og ikke-sprogligt, fx fysisk og følelsesmæssigt.

Udover de syv ovennævnte opmærksomhedsfelter arbejdes der med de kritiske fem eksklusionsmekanismer, som VIDA programmet baseret på forskningsviden bygger på. Det drejer sig om 1) anerkendelse, 2) identitet, 3) sprog og sprogkoder (middelklassens koder), 4) nærhed-distance (relation til de pædagogiske medarbejdere) og 5) Forskelle på mødet mellem voksen og barn (relateret til barnets sociale baggrundsforhold, etnicitet og køn) (se også VIDA-Kvalifikationsmappen, kap 11, side 102)

Dokumentation af arbejdet frem mod målet at fremme børns trivsel gennem inkluderende fællesskaber tager udgangspunkt i, at der evalueres og dokumenteres løbende ved at spørge. Gør vi det – 'når' vi alle børns trivsel, dvs., stimuleres det enkelte barns selvværd og sociale kompetencer?

Og mere konkret: Hvilke aktiviteter er reelt fremmende for børns trivsel? Lykkes det os at organisere arbejdet, så der arbejdes målrettet og systematisk med opstillede guidelines for omsorg, anerkendelse og opdragelse som angivet? Giver vi det enkelte barn den opmærksomhed, som det har brug for? Har vi opmærksomheden på barnet som del af børnefællesskabet? Hvordan ser det ud med institutionslogikker i en eksklusionsoptik? Arbejder vi reelt med aktiviteter, der skaber inklusion/modarbejder eksklusion? Med hvilke resultater – og hvilke udfordringer?

Børns læring – gennem inklusion forstået som lærende fællesskaber

Med udgangspunkt i de læreplanstemaer, som lovgivningen foreskriver (se også VIDA-mappen, kap. 13), arbejdes i VIDA-programmets læringsperspektiv med vægt på de fem læreplanstemaer sprog, tal/matematik, natur/science, krop og kultur. Ud fra VIDA-projektets begreb om handlekompetence arbejdes desuden med børns læring i et overordnet mestringsperspektiv, dvs., der arbejdes med at styrke barnet i at udvikle en indre styrke (resiliens) og et ydre mod og handleevner (handlekompetence). Al læring foregår ifølge det socialpsykologiske teorigrundlag gennem styrkende samspil mellem voksen og barn. Derudover bygges på en teori om læring inspireret af Dewey (Dewey if. Jensen, 2007), og som sådan skal aktiviteterne planlægges, så aktiviteten beskrives med både fokus på barnet og processen og den voksnes rolle i den sammenhæng. Desuden lægges vægt på at læring sker, når der stimuleres til undren, undersøgelse og kritisk tænkning.

Barnets læring opstår ved en række kriterier, som kan suppleres

- at være aktiv initiativtager i læreprocesser, undersøgende, nysgerrigt udforskende, afprøvende
- at være i stadig interaktion med voksne og andre børn gennem aktiviteter, der initieres og stimuleres af voksne
- at være en del af et lærende fællesskab, der giver en følelse af tilhørsforhold, at være 'god nok', klare opgaven og aktiviteten
- at blive inspireret, opmuntret til at udvikle og videreudvikle intellektuelle færdigheder gennem fx sproglige aktiviteter

- at blive inspireret, opmuntret til at udvikle og videreudvikle intellektuelle færdigheder gennem matematisk undersøgelse, og hjælpemidler fx IT
- at blive inspireret, opmuntret til at udvikle og videreudvikle intellektuelle færdigheder gennem undersøgelse og forståelse af naturen, naturfænomener, fysiske fænomener
- at blive inspireret, opmuntret til at udvikle og videreudvikle fysiske færdigheder gennem fysiske og kropslige og sundhedsfremmende aktiviteter, sport, forskellige former, alsidige lege, der inddrager og udfordrer kropslig adfærd og kunnen
- at blive inspireret, opmuntret til at udvikle og videreudvikle kulturelt orienterede færdigheder gennem inddragelse i kultur, fx maleri, musik, It-baseret billeder, foto, film og i aktiviteter, der inddrager og udfordrer kulturel adfærd, kunnen, forståelse
- at stimuleres til generel udforskende adfærd og tænkning i forbindelse med at forstå omgivelser, natur, kultur
- at indgå overordnet i lærerige lege, stimulering af tænkning, undren og undersøgelse
- at være en del af et alsidigt læringsmiljø, dvs., et varieret spektrum af udviklingsfærdigheder stimuleres, intellektuelle, kreative, kropslige aktiviteter.

Dette gennemføres konkret ved at arbejde målrettet med flg. 11 kriterier:

- Pædagogiske medarbejdere organiserer aktiviteter på måder, så de enkelte pædagogiske medarbejdere – eller et team – er ansvarlige for varierede temaer (fx ved uddannelse til funktionspædagoger med ansvar for aktiviteter, hvad angår sprog, matematik, krop, kultur, natur, så medarbejderne kvalificeres til at tage ansvar for hver deres 'tema')
- Pædagogiske medarbejdere udvikler og organiserer alsidigt stimulerende læringsmiljøer, der fremmer børneinitierede og varierede læringsaktiviteter
- Pædagogiske medarbejdere organiserer læringsaktiviteter, som er inkluderende for alle børn
- Pædagogiske medarbejdere behandler alle børn med værdighed i deres læreprocesser og ud fra anerkendende praksis
- Pædagogiske medarbejdere tilpasser sig det enkelte barn og følger dets initiativ i læreprocessen
- Pædagogiske medarbejdere giver ros og anerkendelse for det, barnet kan

- Pædagogiske medarbejdere hjælper barnet til at fokusere dets opmærksomhed, så der opstår en fælles oplevelse af fx ting i omgivelserne eller sprog, fx ved at gå i dialog med barnet om læsning og historiefortælling og lade barnet mere og mere indgå som fortæller
- Pædagogiske medarbejdere giver mening til barnets oplevelse af omverdenen ved at beskrive de fælles oplevelser og ved at vise følelser og entusiasme
- Pædagogiske medarbejdere uddyber og giver forklaringer på det, de oplever sammen med børnene
- Pædagogiske medarbejdere er opmærksomme på det enkelte barns fremskridt og opmuntrer barnet til at prøve nye sider af sig selv, at tage mod til at deltage i og prøve aktiviteter og at turde noget mere selv og sammen med andre
- Pædagogiske medarbejdere er bekendte med, at barnets selvværd og sociale kompetencer udvikles gennem læringsfællesskaber, så de to kompetenceformer kommer til at gå hånd i hånd.

De oplyste kriterier forstået som anbefalinger tager udgangspunkt i VIDA-Kvalifikationsmappens kap. 15, side 153, som netop drejer sig om et didaktisk perspektiv på VIDA-programmet. Bag disse kriterier for god praksis ligger ligeledes det socialpsykologiske og interaktionistiske perspektiv, dvs., vægten er lagt på, at barnet lærer gennem samspil med den og de voksne. Vægten er desuden lagt på, at et barn kun lærer, når det lykkes at skabe læringsmiljøer, der er inkluderende for alle børn.

De pædagogiske medarbejdere, der arbejder med implementering af VIDA-programmet, tager udgangspunkt i analysen gennemført ved VIDA-refleksionsværktøjet og supplerer med at skabe læringsaktiviteter, som er sensitive for barnets ståsted og behov som ovenfor angivet.

Der arbejdes med dokumentation ud fra en række spørgsmål til aktiviteter og proces, såsom: når vi vores mål, mht. at udsatte børn på lige fod med andre børn reelt *stimuleres* på de fem læreplante-måder i dagtilbuddet. Og mere konkret: Hvilke aktiviteter er reelt fremmende for børns læring og for hvilke børns læring? Lykkes det at organisere arbejdet, så der arbejdes målrettet og systematisk med opstillede guidelines for læring i et didaktisk perspektiv? Giver vi det enkelte barn opmærksomhed på måder, så dets læringspotentiale nås? Rettes opmærksomheden tilstrækkeligt på det enkelte barns læring? Rettes opmærksomheden

på børnefællesskabets betydning for det enkelt barns læring? Hægtes nogle børn af i visse læringsaktiviteter? Er der en særlig eksklusionsoptik, der skal tænkes ind? Arbejdes reelt med læringsaktiviteter, der skaber inklusion/modarbejder eksklusion? Med hvilke resultater – og hvilke udfordringer?

4 FORÆLDRESAMARBEJDE OM BØRNS TRIVSEL OG LÆRING

Målet er at skabe øget og forbedret forældrekompetence gennem aktiviteter og samspil som styrker. Sådanne styrkende samspil etableres gennem vejledning i, samarbejde om, opfølgning på og evaluering af de konkrete aktiviteter, forældrene konkret udfører med børnene i hjemmene, men også i aktiviteter med børnene i dagtilbuddet. Herefter følger en skitsering af guidelines på tre områder: Undervisning af forældre, aktiv forældreinvolvering og særlig støtte. For yderligere konkrete guidelines henvises til Tillægget til VIDA-kvalifikationsmappen om Forældreinddragelse kap. 5.

Undervisning af forældre i temaer

Dette gennemføres konkret ved:

At de pædagogiske medarbejdere skaber et forældresamarbejde, som tager form af undervisning og oplæg til fælles refleksion mellem dagtilbuddets medarbejdere og forældrene om at stimulere børns læring og sociale kompetencer ud fra guidelines angivet ovenfor, og ved at

- forældrene modtager undervisning i de aktiviteter, de skal udføre sammen med børnene, og har mulighed for at reflektere over disse samt andre emner i grupper med andre forældre under ledelse af en pædagog
- derved relateres aktiviteterne til familiens dagligdags praksis og aktuelle situation gennem en refleksionsproces
- I stedet for at modtage hjemmebesøg, som er anvendt i de internationale programmer, lægges der i VIDA-Basis +-programmet op til, at de pædagogiske medarbejdere i dagtilbuddet trænes til at kunne yde supervision og give forklaringer på, hvordan barnets trivsel optimeres
- Dette sker ved fx at styrke forældres opmærksomhed på og evne til at danne en tryk ramme for barnet. I beskrivelserne af de kortlagte programmer omtales det som kontekstualisering i form af at lære familien at forstå sig selv som barnets kontekst og forstå familien som en del af lokalmiljøet med de muligheder, der kan findes der.

Aktiv involvering

Dette gennemføres konkret ved:

At de pædagogiske medarbejdere arbejder med aktiv involvering af forældrene – i aktiviteter i hjemmet knyttet til læringen i dagtilbuddet

- Fx ved at de pædagogiske medarbejdere træner forældrene i at arbejde med 'konkrete hjemmeopgaver' i form af velbeskrevne og viste aktiviteter, som de skal udføre sammen med børnene.
- At de pædagogiske medarbejdere evt. inddrager video eller skrevet materiale med billeder til at guide forældrene – dette kan foregå på mere specifikt tilrettelagte forældreworksops.
- At forældrene får de nødvendige materialer stillet til rådighed af dagtilbuddet, fx bøger.
- At forældrene ligeledes deltager aktivt i aktiviteter med børnene i dagtilbuddet, både i dagtilbuddet og ved ekskursioner.

Særlig støtte

Dette gennemføres konkret ved:

At de pædagogiske medarbejdere arbejder med at give særlig støtte til udsatte familier, således at forældrene har mulighed for at deltage i det aktive samspil mellem dagtilbud og hjem

- Gerne gennem etablering af et udvidet eller fornyet samarbejde med fx socialrådgivere fra familieafdelingen
- Forældrene modtager både forklaringer og konkret støtte gennem intensive forløb i dagtilbuddet – frem for hjemmebesøg – hvor der kan skaffes tid til hjælp til praktiske foranstaltninger i forbindelse med møder og øvrige aktiviteter.

I forbindelse med at dokumentere denne del af indsatsen kan arbejdes med flg. spørgsmål, der knytter sig til det målrettede arbejde med VIDA-Basis +-programmets forældreunderstøttende og inddragende aspekter:

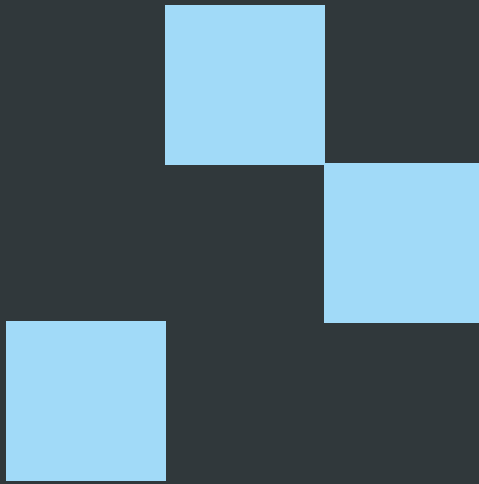
Lykkes det at skabe forældresamarbejde på nye måder, der er meningsfulde for forældrene og giver dem en oplevelse af resiliens, dvs. en tro på sig selv og egne styrkesider som forældre (empowerment). Lykkes det at inkludere udsatte børns forældre i det generelle forældresamarbejde i dagtilbuddet? Andre mere kon-

krete spørgsmål: Hvilke aktiviteter understøtter samarbejdet med forældrene om at styrke barnets trivsel og læring? Hvilke resultater, hvilke udfordringer?

5 DOKUMENTATION

I både VIDA-Basis- og VIDA-Basis +-programmet dokumenterer de deltagende dagtilbud løbende den lokale implementering, som sættes i gang på baggrund af uddannelsens forskellige faser. Fokus ligger her på de konkrete processer og aktiviteter, der sættes i gang i det samlede dagtilbud som følge af de guidelines, der er angivet her, og som følge af at ledere og en medarbejder har fulgt uddannelsen og løbende og efterfølgende implementerer såvel viden som refleksionsmetoder i dagtilbuddet. Denne dokumentation danner på længere sigt udgangspunkt for evalueringer og justeringer af den samlede indsats gennem hele interventionsperioden i det enkelte dagtilbud og som cases der beskriver VIDA-programmets implementering.

Undervisere fra UC'ere der gennemfører uddannelsen samt konsulenter fra kommunerne spiller i den sammenhæng en stor rolle for sparring og understøttelse af netværksdannelser og processer med dokumentation, der finder løbende sted gennem VIDA-uddannelse og lokale implementeringsforløb. Denne form for videnbaseret sparring er en væsentlig del af implementeringen, som retter sig mod innovation, defineret som varige forbedringer af indsatsen for udsatte børn.



Bilag 3 Projektnotat om Eksperimentet

VIDA

VIDA-PROJEKTNOTAT: EKSPERIMENTET

Bente Jensen & Mette Friis-Hansen, VIDA d. 2. februar 2012

Tre eksperimenter à en måneds varighed udvikles og afprøves i alle VIDA-institutioner 2012.

Hvert eksperiment bygges op over en 1) problemstilling, 2) mål, 3) beslutning om omfang, et samlet aktivitetsforløb bestående af delaktiviteter af en måneds omfang, 4) indhold og opgavefordeling, 5) evaluering af proces og udbytte, 6) dokumentation og 7) konklusion i relation til målsætningen samt 8) konsekvenser for næste eksperiment.

I alt tre eksperimenter planlægges (PÅ UDDANNELSEN), gennemføres (I PRAKSIS) og evalueres (I PRAKSIS/DRØFTES PÅ UDDANNELSEN – uddannelsesforløb 3) – de kan ses som sammenhængende frem imod stadigt større progression. De OMSÆTTES i en slags intern værktøjskasse som guideline til at arbejde målrettet og systematisk med fornyelse ud fra VIDA-guidelines.

PROBLEMSTILLING

Eksperimentet tager udgangspunkt i en problemstilling, som dagtilbuddet har analyseret frem via IT-værktøjet om 1) børns trivsel (sociale handlekompetencer), 2) læring (læringshandle- kompetencer) og 3) resultaterne vedrørende forskelle i børnegruppen (kompetenceprofiler) og/eller evt. gab mellem børns og pædagogers kompetencemønstre – forudsætninger for at arbejde med inkluderende pædagogik.

MÅL

Målsætning udarbejdes på baggrund af analyser fra VIDA-refleksionsværktøj og den problemstilling, der er trukket frem, fx ud fra et ønske om at arbejde meget mere med børns læringsidentitet i institutionen.

Målsætningen skal udformes, så den rummer muligheder for evaluering af, om mål og delmål nås.

OMFANG

Selve eksperimentet strækker sig over minimum en måned.

I denne periode arbejdes der systematisk og efter/ud fra målet, dvs., alle aktiviteter rettes mod målet. Alle medarbejdere arbejder mod målet, dvs., videndeling er en vigtig del af eksperimentet.

Ledere og medarbejderne indgår aftaler om og konkretiserer:

- Et pædagogisk indhold, dvs. aktiviteter, der understøtter målet.
- Opbygning af nye former for praksisser, dvs. konkret udformning af læringsmiljøer også med fokus på de fysiske rammer/rum/inspirerende/læringsudviklende miljøer for børn (+forældre).
- Rollefordeling samt aktivitetsansvar. Ansvar for evaluering og dokumentation.
- Planlægning af møder løbende gennem hele eksperimentforløbet.
- Formidling til forældre samt øvrig formidling (SharePoint, evt. hjemmeside).
- Lederens ansvar mht. mødeledelse og facilitering af processer tydeliggøres.

INDHOLD

Der udarbejdes delmål for fx uge 1, 2, 3 og 4, således at selve målsætningen nås gennem delmål. I planlægningen angives, hvordan konkrete aktiviteter bidrager til det, som dagtilbuddet ønsker at arbejde med i eksperimentperioden.

De eksperimenter, som dagtilbuddet vælger at arbejde med, tager udgangspunkt i VIDA's tre principper:

- Fra fejlfinding til ressourcesyn
- Fra passiv til aktiv læring
- Fra individuel til organisatorisk læring.

Eksperimentet skal:

- Involvere alle børn i dagtilbuddet og
- Involvere alle medarbejdere i dagtilbuddet.

VIDA-Basis:

Eksperimenter tager udgangspunkt i:

- Børns trivsel (se Guidelines s. 78)
- Børns læring (se Guidelines s. 80)
- Inkluderende læringsmiljøer, hvor udsatte børns interesseområder bliver tilgodeset, sat i fokus (Guidelines).

VIDA-Basis +:

Eksperimenter tager udgangspunkt i:

- Forældresamarbejde om børns trivsel
- Forældresamarbejde om børns læring
- Inkluderende forældresamarbejde, hvor involvering og styrkelse af forældrekompetencer er sat i fokus (se s. 83).

EVALUERING, DOKUMENTATION

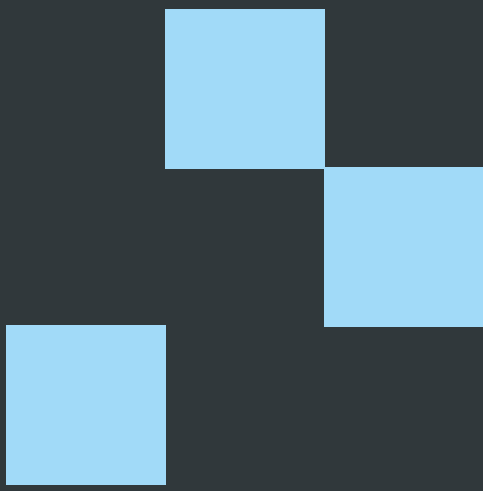
Mål og delmål skal ekspliciteres, således at deltagerne løbende er sikre på, at delmål nås, og at man er på vej imod det samlede mål – at den 'røde tråd' er pejlemærke.

Samles i en evaluering af om det overordnede mål er nået, ved evaluering af proces og produkt.

Dokumentation ved fx fotos, film, produkter osv. systematiseres ud fra spørgsmål, der løbende opstilles i Guidelines.

KONKLUSION OG PERSPEKTIV

Evalueringen skal munde ud i en konklusion, nåede vi de mål og delmål, vi havde sat os? Hvordan peger resultaterne frem imod perspektiver for fremadrettet at fortsætte med fornyelsen i den pædagogiske praksis i dagtilbuddet – enten i det næste eksperiment eller i rækken af eksperimenter.



Bilag 4

'Værktøjskassen'

VIDA

ARBEJDSREDSKABER

VIDA-kvalifikationsmappen



IT-refleksionsværktøjet



Sammenfatning 2013



VIDA STATUSRAPPORTER

VIDA-serien 2011: 01-03

VIDA-statusrapport 1

Design og Metode

VIDA-statusrapport 2

Baseline

VIDA-statusrapport 3

En forskningskortlægning

VIDA serien 2012: 01-02

VIDA-statusrapport 3

Midtvejsanalyser

VIDA-statusrapport 4

Udviklingstendenser

VIDA MODELRAPPORTER

VIDA-serien 2013: 01-03

VIDA-modelrapport 1

Materialer og værktøjer

VIDA-modelrapport 2

Uddannelse og implementering

VIDA-modelrapport 3

VIDA i Praksis

VIDA FORSKNINGSRAPPORTER

VIDA-serien 2013: 04-07

VIDA-forskningsrapport 1

Effekter af VIDA

VIDA-forskningsrapport 2

Organisatorisk læring

VIDA-forskningsrapport 3

Forældreinddragelse

VIDA-forskningsrapport 4

Forandring og effekt

FORFATTEROVERSIGT

Bente Jensen

Bente Jensen er professor og ph.d. ved Aarhus Universitet, Institut for Uddannelse og Pædagogik. Hun er medlem af forskningsprogrammet Organisation og læring og forsker i forholdet mellem læring og innovation med fokus på velfærdssamfundets indsatser over for social arv og udsatte børn. Hun er ligeledes forfatter til en lang række bøger og artikler om social arv, tidlig indsats og kvalitet i dagtilbud. Bente Jensen er leder af VIDA-projektet.

Kristina Kristoffersen

Kristina Kristoffersen er områdedirektør for UCN act2learn Pædagogik. Hun beskæftiger sig i sin undervisning bl.a. med reflektiv pædagogisk ledelse og analyse af læringsmiljø og pædagogisk praksis. Kristina Kristoffersen har fungeret som underviser på VIDA-uddannelsen og er redaktør på VIDA modelrapport 2 om uddannelse og implementering.

Margit Margrethe Nielsen

Margit Margrethe Nielsen er master i specialpædagogik og lektor ved UCN act2learn Pædagogik. Hun beskæftiger sig i sin undervisning bl.a. med LP-modellen

(læringsmiljø og pædagogisk analyse), børns læring og adfærd samt inklusion og relationsarbejde. Margit Margrethe Nielsen har fungeret som underviser på VIDA-uddannelsen.

Karen Stougaard

Karen Stougaard er cand. pæd. psyk. og lektor ved Videreuddannelse og praksisudvikling - Pædagogik og læring, UCL. Hun beskæftiger sig i sin undervisning bl.a. med inklusion, specialpædagogik og udvikling i pædagogiske institutioner og har på UCL stået for udvikling og gennemførelse af diplomuddannelser. Karen Stougaard har fungeret som underviser på VIDA-uddannelsen.

Leif Glud Holm

Leif Glud Holm er pædagogisk IT-konsulent. Han har fungeret som IT-konsulent på VIDA-projektet, bl.a. med fokus på udvikling og drift af projektets SharePoint-videndelingsværktøj.

Jakob Haahr-Pedersen

Jakob Haahr-Pedersen er cand. mag i retorik og projektmedarbejder på VIDA-projektet, hvor han især arbejder med administration og formidling. Jakob Haahr-Pedersen har tidligere været projektmedarbejder på HPA-projektet, der danner udgangspunkt for VIDA.

VIDA

Vidensbaseret indsats over for udsatte børn i dagtilbud – modelprogram. Modelrapport 1. Materialer og værktøjer.

VIDA-modelrapport 1 er den første i serien af VIDA-modelrapporter. Formålet med rapporten er at præsentere den samlede tilgang til pædagogisk fornyelse i VIDA-modelprogrammet og i den sammenhæng de materialer og værktøjer, der understøtter denne tilgang.

Ved at anvende de materialer og værktøjer, som er beskrevet i rapporten, og gennem et uddannelses- og efteruddannelsesprogram (som er beskrevet i VIDA-modelrapport 2) vil andre forventeligt kunne opnå de samme resultater som deltagerne i VIDA.

Rapporten er udarbejdet som del af forskningsserien knyttet til projektet 'Vidensbaseret indsats over for udsatte børn i dagtilbud – modelprogram', som er bestilt og finansieret af Social-, Børne og Integrationsministeriet og udviklet og evalueret af forskere ved Aarhus Universitet

Målgruppe for rapporten er ministerier, kommuner, professionshøjskoler og andre, som ønsker at arbejde videre ud fra VIDA-modelprogrammets principper og implementere hele programmet.

