

A photograph of three children sitting on the ground in a lush, green forest. The child on the left is wearing a blue backpack and a blue shirt, looking down. The child in the middle is wearing a camouflage hat and a purple shirt, also looking down. The child on the right is wearing a green shirt and a green backpack, looking down with their hand near their mouth. The background is a dense forest with sunlight filtering through the trees.

**UDVIKLINGS- OG FORSKNINGSPROJEKTET
STYRKET OVERGANG TIL
SKOLE FOR UDSATTE BØRN I
DAGTILBUD
EVALUERINGSRAPPORT**

WWW.RAMBOLL.COM

RAMBOLL

Rapporten er udarbejdet af: Peter Jensen, Hanne Nielsen, Marie Bilde, Christopher Dehn
Søgaard, Nina Madsen Sjö, Dorthe Bleses, Sanni Brejning, Anders Højen

Rapporten er udgivet af Børne- og Socialministeriet
Holmens Kanal 22
1060 København K
CVR-nr.: 33962452 EAN-nr.: 5798009814128

Rambøll Management Consulting
Hannemanns Allé 53
2300 København S
T: +4551611000
F: +4551611001
www.ramboll.dk

April 2019

INDHOLD

1.	OM RAPPORTEN	3
1.1	Baggrund og fokus for projektet	3
1.2	Hvilken viden bidrager evalueringen med?	4
1.3	Læsevejledning	6
2.	SAMMENFATNING OG KONKLUSIONER	7
3.	OM MÅLGRUPPEN FOR PROJEKTET OG DEN UDVIKLEDE INDSATS	12
3.1	Familier i udsatte boligområder	12
3.2	De deltagende børn og forældre i dagtilbuddene	12
3.3	Børnenes forudsætninger ved indsatsens start	14
3.4	Indsatsen kort fortalt	15
4.	IMPLEMENTERING AF INDSATSEN I DAGTILBUD OG SKOLER	19
4.1	Erfaringer med en målrettet pædagogisk indsats i dagtilbuddet	19
4.2	Erfaringer med den tværfaglige samarbejdsmodel	32
5.	OPLEVET UDBYTTET AF INDSATSEN	49
6.	EFFEKTER AF INDSATSEN I DAGTILBUDDENE	56
6.1	Forskningsdesign	56
6.2	Datagrundlag	57
6.3	Hvad er effektstørrelser?	57
6.4	Hovedeffekter	58
6.5	Betydningen af omfanget af børnenes deltagelse i små børnegrupper	61
6.6	Beskrivelse af børnenes eksekutive kompetencer	63
6.7	Opsummering	65
7.	LITTERATURLISTE	67

BILAG

Bilag 1

Metodebilag

1. OM RAPPORTEN

Ved satspuljeforhandlingerne i 2015 afsatte satspuljepartierne midler til projekt *Styrket overgang til skole for udsatte børn i dagtilbud*. Projektet skulle udvikle en indsats, som sigter mod at styrke kognitive og sociale kompetencer blandt udsatte børn i alderen fire år til skolestart, som går i dagtilbud i udsatte boligområder.

Aalborg, Vejle og Roskilde Kommuner har deltaget i projektet med tilsammen 12 daginstitutioner og fire skoler, som samarbejder om børns overgang fra dagtilbud til 0. klasse.

Børne- og Socialministeriet står bag realiseringen af projektet. Hensigten har været at udvikle og afprøve en målrettet indsats i det tidlige forebyggende arbejde i dagtilbud og skoler, som kan understøtte, at flere børn i dagtilbud i udsatte boligområder får en god skolestart og derved opnår bedre forudsætninger for en positiv udvikling og livskvalitet på langt sigt. Projektet knytter an til flere af de elementer, som betones i den styrkede pædagogiske læreplan. Bl.a. giver projektet bud på, hvordan der kan arbejdes systematisk med udvikling og evaluering af de pædagogiske læringsmiljøer i dagtilbuddene, samt hvordan det tværfaglige samarbejde mellem dagtilbud, skole, fritidstilbud og hjem kan tilrettelægges systematisk i forhold til gruppen af skolestartende børn.

Det er Rambøll Management Consulting, som har udviklet og evalueret projektet i tæt samarbejde med de deltagende dagtilbud samt udvalgte forskere på småbørnsområdet. Professor, ph.d. Peter Jensen har forestået effektstudiet. Cand.psych., ph.d. Nina Madsen Sjö, professor, ph.d. Dorthe Bleses, lektor, ph.d. Anders Højen, lektor Eva Tidemann samt psykolog Inge Schoug Larsen har bidraget til udviklingen og kvalificeringen af indsatsen.

Denne evalueringsrapport formidler de samlede erfaringer, hovedresultater og effekter af indsatsen.

På baggrund af evalueringen er der også udarbejdet to inspirationskataloger til ledere og medarbejdere om en styrket overgang til skole for børn i dagtilbud: Hhv. et inspirationskatalog om det tværfaglige samarbejde mellem dagtilbud, fritidstilbud og skoler samt et inspirationskatalog om en målrettet pædagogisk indsats i dagtilbuddet. Begge kataloger kan findes på emu.dk/dagtilbud.

En stor tak til de kommuner og dagtilbud, som har deltaget i projektets udvikling og afprøvning. Også en tak til den nedsatte følgegruppes nyttige kommentarer til projektet.

1.1 Baggrund og fokus for projektet

Det pædagogiske personale i daginstitutioner og skoler i udsatte boligområder står over for en særligt krævende social- og almenpædagogisk opgave. Indsatsen fordrer både en stor omsorgsopgave og et stærkt fokus på at skabe stimulerende og inkluderende lege- og læringsmiljøer, hvor *alle* børn er aktive deltagere i børnefællesskabet.

Disse dagtilbud og skoler har ofte en høj andel socialt udsatte børn fra hjem, hvor der er forskellige forudsætninger for at støtte barnets trivsel, udvikling og læring. Samtidig er der ofte en høj andel af børn med anden etnisk oprindelse, hvor svage dansksproglige kompetencer stiller nogle af børnene betydeligt dårligere end andre børn ved skolestart. En dansk undersøgelse baseret på data fra nationale sprogvurderinger viser, at tosprogede børn med ikke-vestlig baggrund i sammenligning med børn med dansk baggrund har 3-14 gange større risiko for at have dansksproglige udfordringer, selvom forældrene har samme uddannelsesniveau (Bleses et al., 2010). Derudover viser en nyere undersøgelse, at der gennemsnitligt er op til to års forskel på børns socio-emotionelle, sproglige og tidlige matematiske kompetencer, når børn overgår fra dagtilbud til

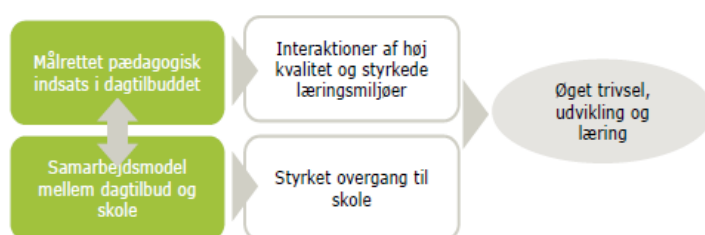
skole (Rambøll, Syddansk Universitet og Aarhus Universitet, 2016). Det betyder, at børn har meget forskellige afsæt og behov for støtte i forhold til at få en god skolestart både socialt og fagligt.

1.1.1 En god overgang til skole begynder tidligt i dagtilbuddet

Projektet bygger på viden om, at børn, der går i dagtilbud af høj kvalitet, får et bedre afsæt for at deltage i børnefællesskaberne og for en vellykket skolegang. Dette er særligt udtalt for børn i udsatte positioner. Samtidig viser forskning, at en god skolegang er en stærk beskyttelsesfaktor for udsatte børns udvikling og muligheder på langt sigt (Tideman E., 2013; Pilling, 1990)

Projektet har derfor to formål og to delindsatser. For det første har det været formålet at udvikle en indsats, der støtter børn i udsatte positioner, så de dels trives, udvikler sig og lærer i dagtilbuddet, dels udvikler de kompetencer, som er afgørende for at deltage i fællesskabet i skolen og for senere læring. Ud over en tidlig indsats i dagtilbuddet forudsætter en god skolestart også et tæt samarbejde mellem dagtilbud, forældre, skole og fritidstilbud om overgangen til skole. For det andet har formålet med projektet derfor også været at udvikle en ramme, som kan styrke det organisatoriske samarbejde mellem dagtilbud, skoler og forældre om børns overgang. Projektet har handlet om at støtte, udvide og udvikle børnenes erfaringer, deltagelse og den brede vifte af kompetencer, men med et særligt fokus på socioemotionelle, eksekutive og sproglige kompetencer.

Figur 1-1: Indsatsens dobbelte formål



Det har været et vigtigt afsæt for den udviklede indsats, at den både bygger på aktuelt bedste nationale og internationale viden om styrkelse af børns overgang til skole, men samtidig bygger videre på den pædagogiske praksis og igangværende initiativer i kommuner, dagtilbud og skoler.

For at imødekomme disse to forhold blev der i opstarten foretaget en videnskortlægning, som opdaterer en eksisterende forskningskortlægning om virkningsfulde tiltag i dagtilbud, gennemført af Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning (DCU), Aarhus Universitet (Dyssegaard et al., 2013). Herudover har udvalgte ledere og medarbejdere deltaget i en indledende pilotgruppe, som bidrog til at kvalificere udviklingen af indsatsen og understøtte, at den var meningsfuld og praktisk mulig at integrere i den eksisterende praksis.

1.2 Hvilken viden bidrager evalueringen med?

Projektets følgeforskning er drevet af følgende undersøgelsesspørgsmål, som har været retningsgivende for indsamlingen af viden og dataanalyser:

- Er børnenes sproglige og sociale kompetencer blevet styrket?
- Har ledelse og medarbejdere styrket deres faglige kompetencer?
- Er børnenes overgang til skole blevet styrket?

1.2.1 Evaluerings- og forskningsdesign

For at besvare undersøgelsesspørgsmålene er følgeforskningen tilrettelagt som en kombination af en implementeringsanalyse og et effektstudie.

Implementeringsanalysen sætter fokus på, hvorvidt og hvordan indsatsen er omsat i dagtilbuds og skolars pædagogiske praksis. Det indebærer også en undersøgelse af, hvilke centrale og lokale tiltag, der har fremmet eller hæmmet det pædagogiske personales arbejde, kontekstens betydning for implementeringen samt udbyttet for pædagogisk praksis og for samarbejdet om børnenes overgang til skole.

Effektstudiet undersøger ved hjælp af statistisk matching effekterne på børnenes socioemotionelle og sproglige kompetencer og suppleres af en deskriptiv analyse af børnenes eksekutive kompetencer, hvor fokus er på selvregulering. Der er anvendt data fra projektet *Fremtidens Dagtilbud* til at etablere sammenligningsgrupper, fordi der i dette projekt er anvendt de samme måleredskaber til at vurdere børnenes sproglige og socioemotionelle kompetencer. Der findes dog ikke sammenlignelige data om børnenes eksekutive kompetencer, hvorfor disse udelukkende indgår i en deskriptiv analyse. Effekterne er undersøgt på baggrund af indsatsen i dagtilbuddene for de deltagende 4-6-årige børn. De skolestartende børns overgang til skole er undersøgt kvalitativt. Effekt- og implementeringsanalysen er integreret i en samlet analyse, hvor vi undersøger sammenhængen mellem dagtilbuddenes kontekst, implementering, faglige og organisatoriske resultater i dagtilbud og skoler samt effekter for børnene inden skolestart.

1.2.2 Kilder og datagrundlag

Nedenfor følger et overblik over de kilder og det datagrundlag, som rapportens implementerings- og effektanalyser samlet set baserer sig på:

Data om børnenes kompetencer

Samlet set indgår 312 børn i indsatsdagtilbuddene, som i effektanalyserne matches med sammenlignelige børn fra et andet dansk studie på dagtilbudsområdet – *Fremtidens Dagtilbud*. Følgende måleredskaber er anvendt til at vurdere børnenes kompetencer:

- Børnenes socioemotionelle kompetencer er vurderet ved hjælp af måleredskabet *SEAM* (Social-Emotional Assessment/Evaluation Measure Research Edition), hvor børnehaveversionen er benyttet. Der er tale om et spørgeskema, som skal udfyldes af pædagogisk personale, der kender det enkelte barn godt, dvs. en primær pædagogisk kontaktperson for barnet i dagtilbuddet.
- Børnenes sproglige kompetencer er undersøgt med *Sprogvurdering 3-6* til børn i børnehaven, som blandt andre afdækker fire udvalgte delmål vedrørende hhv. barnets talesproglige kompetencer (sprogforståelse og ordforråd) og førskriftlige kompetencer (rim og opmærksomhed på skrift). Sprogvurderingen gennemføres af det pædagogiske personale i dagtilbuddet med deltagelse af barnet.
- De eksekutive kompetencer er undersøgt med måleredskabet *2-5* på to udvalgte subskalaer relateret til barnets selvregulering, hhv. *Opmærksomhed og koncentration* samt *Overaktivitet og impulsivitet*. Spørgeskemaet er udfyldt af pædagogisk personale i dagtilbuddet med kendskab til barnet.

Registerdata om børnene og deres forældre

Via børnenes cpr-numre har det været muligt at tilkoble anonymiserede registerdata hos Danmarks Statistik om børnene og deres forældres baggrund, herunder uddannelse, familiestatus og oprindelse. Dette har givet et varieret sæt af baggrundsvARIABLE med mulighed for at undersøge betydningen af sociodemografiske faktorer, der kan have indflydelse på effekterne af indsatsen.

Surveydata om indsatsens gennemførelse og ressourceforbrug

For at kunne inddrage viden om, hvor meget de enkelte børn har deltaget i udvalgte dele af indsatsen, har det pædagogiske personale på stuen eller gruppen ugentligt udfyldt en kort refleksions-

onsnote om bl.a. oplevelsen af børnenes engagement, og hvilke børn der deltog i fordybelsesforløb i små grupper. Denne information er anvendt til at beregne det samlede antal forløb, som hvert enkelt barn har deltaget i som en indikator for graden af samværet med den voksne.

Derudover har en tovholder i hver enkelt dagtilbud og skole ved afslutningen af hver fase i samarbejdsmodellen i projektperioden (fem gange) registeret ressourceforbrug blandt personale og ledere i forhold til anvendt tid i overgangssamarbejdet. Denne viden er anvendt til en deskriptiv analyse af sammenhænge mellem omfanget af merforbrug af timer i samarbejdsmodellen og det oplevede udbytte af arbejdet blandt ledere og personale.

Surveydata om aspekter af læringsmiljøet, overgangssamarbejdet og forældresamarbejdet

Der er endvidere gennemført en survey af det pædagogiske personales vurdering af aspekter af læringsmiljøet i dagtilbuddet og forældresamarbejdet før indsatsens start og ved indsatsens afslutning. På samme vis er der gennemført en survey af vurderingen af overgangssamarbejdet ved indsatsens start og afslutning. Endelig er forældrenes oplevelse af samarbejdet med dagtilbuddet afdækket i en survey før og efter indsatsens afslutning.

Kvalitative data om arbejdet med at omsætte indsatsen i praksis

Endelig er der gennemført et omfattende kvalitativt dybdestudie i alle tre kommuner i projektet ved indsatsens afslutning i dagtilbuddene i juni 2018 samt i oktober 2018 efter de seksårige børn er overgået til skole. I forhold til at tilvejebringe viden om implementeringen af den målrettede indsats i dagtilbuddene er der gennemført gruppeinterview med hhv. repræsentanter for forældre, det pædagogiske personale i alle dagtilbud, dagtilbuddenes ledelse samt projektledere og deltagende pædagogiske konsulenter i forvaltningen. I forhold til arbejdet med samarbejdsmodellen er der gennemført interviews med udvalgte forældre til børn, som er begyndt i skole, pædagogisk personale i dagtilbud og 0. klasse, herunder både lærere og SFO-personale; indskolingsleder og pædagogiske ledere samt evt. ansatte overgangspædagoger. Endelig er repræsentanter for forvaltningsledelsen på skole- og dagtilbudsområdet blevet interviewet i hhv. Roskilde og Vejle Kommuner.

1.3 Læsevejledning

- **I kapitel 2** sammenfattes evalueringens konklusioner.
- **I kapitel 3** beskrives de deltagende dagtilbud, og børnegrupper samt den udviklede indsats.
- **I kapitel 4** belyses lederes og personalets arbejde med at omsætte delindsatserne i praksis.
- **I Kapitel 5** belyses lederes, medarbejderes og forældres oplevede udbytte af indsatsen.
- **I kapitel 6** undersøger effekter af indsatsen i dagtilbuddene på børnenes kompetencer.

Figur 1-2: Anvendte ikoner i rapporten



Ikonet viser metodiske opmærksomhedspunkter, der er væsentlige at have for øje i læsning og fortolkning af evalueringens fund.



Ikonet anvendes ved beskrivelser af konkrete eksempler på praksis i dagtilbud og skoler, som illustrerer evalueringens fund.



Ikonet illustrerer viden om den udviklede indsats i dagtilbud og skoler.

2. SAMMENFATNING OG KONKLUSIONER

Styrket overgang til skole for udsatte børn i dagtilbud er et projekt, der er udviklet og afprøvet i tæt samarbejde med 12 dagtilbud og fire skoler i Aalborg, Vejle og Roskilde Kommuner. Den udviklede indsats har til formål at styrke sociale, sproglige og eksekutive kompetencer blandt børn i alderen fire år til skolestart, som går i dagtilbud i udsatte boligområder. Det er en børnegruppe, som socialt og kompetencemæssigt har langt vanskeligere forudsætninger for en god skolestart sammenlignet med gennemsnittet af børn i danske dagtilbud.

Indsatsen består af to delindsatser, som tilsammen skal bidrage til at kvalificere børns overgang til skole og styrke børnenes kompetencer, så de får bedre forudsætninger for at deltage aktivt i børnefællesskaberne og oplever en god og tryk skolestart.

Den ene delindsats er en målrettet pædagogisk indsats i dagtilbuddene, hvor det pædagogiske personale arbejder med systematisk at støtte og udfordre børnene passende i alle interaktioner i både formelle og uformelle læringsmiljøer. Med afsæt i konkrete mål for børnenes sproglige, sociale og eksekutive kompetencer arbejder personalet i en didaktisk cyklus med at tilrettelægge, udføre, evaluere og justere det pædagogiske læringsmiljø for en kortere periode på fem uger ad gangen, hvor fokus er på både strukturerede aktiviteter i små grupper, fælles tid i større grupper og rutiner i hverdagen. Den anden delindsats udgør en organisatorisk ramme for, hvordan dagtilbud, skoler og fritidstilbud kan arbejde systematisk med at tilrettelægge samarbejdet om børnenes overgang til skole det sidste år inden skolestart. Grundstenene i delindsatserne bygger på international og nordisk viden om virkningsfulde læringsmiljøer og overgangspædagogisk samarbejde, som kan bidrage til at styrke børnenes sociale og kognitive kompetencer.

Evalueringen af projektet har undersøgt implementeringen af de to delindsatser i et kvalitativt dybdestudie og i en survey blandt personale og ledere i dagtilbuddene før indsatsperiodens begyndelse og efter dens afslutning. Derudover har evalueringen undersøgt effekten af den pædagogiske indsats i dagtilbuddet for børn i alderen fire år til skolestart. Effektdesignet er baseret på statistisk matching af de 312 børn i indsatsen.

Resultaterne af evalueringens analyser beskrives nedenfor med udgangspunkt i følgende undersøgelsesspørgsmål:

- Er børnenes sproglige og sociale kompetencer blevet styrket?
- Har ledelse og medarbejdere i dagtilbud og skoler styrket deres faglige kompetencer?
- Er børnenes overgang til skole blevet styrket?

Er børnenes sproglige og sociale kompetencer blevet styrket?

Resultaterne af effektanalysen viser, at den pædagogiske indsats i dagtilbuddene inden skolestart har haft en række målbare, positive hovedeffekter på de medvirkende børn, som samlet set kommer fra familier med en anden og mere udsat baggrund end gennemsnittet af børn på samme alder i Danmark.

Signifikante positive effekter for børnenes kompetencer

Vi finder det største udbytte i forhold til de sproglige kompetencer, hvor børnene har opnået signifikante positive effekter i forhold til *rim* og *ordforråd*. Det er et centralt resultat, da et godt ordforråd er et vigtigt element i barnets mulighed for at socialisere sig via stadig mere sprogligt avancerede lege samt for barnets omverdensforståelse. Tilsvarende er det at kunne høre, at et ord rimer og selv lave rim den første milepæl i tilegnelsen af lydlig opmærksomhed. Både *rim* og *ordforråd* er sproglige områder, der udgør fundamentet for udviklingen af henholdsvis talesproglig og førskriftlig udvikling og dermed for senere læring.

Vi finder ikke effekter på delmål i forhold til *skriftsprog* og *sprogforståelse*. Da skriftsprog er en kompetence, der tilegnes lidt senere, kan en forklaring være, at børnene ikke er sprogligt klar til at få udbytte af læringsmulighederne på samme måde som *rim*. Alternativt har indsatsen ikke været tilstrækkelig i forhold til at styrke *opmærksomhed på skrift*.

Vi finder endvidere, at den pædagogiske indsats har styrket børnenes socioemotionelle kompetencer i en børnegruppe, som er mere udsat end gennemsnittet af børn i danske dagtilbud. Her viser resultaterne signifikante effekter på de kompetencer, som knytter sig til *selvregulering* og *samarbejde*. En vigtig del af at udvikle sociale relationer er at kunne regulere egen adfærd i forhold til omgivelserne. Heroverfor viser resultaterne en positiv udvikling, men ikke signifikante effekter på kompetencer, som knytter sig til *empati*. En mulig forklaring kan være, at det er nemmere for det pædagogiske personale at identificere et barn, som har vanskeligt ved at impulsregulere og tilsvarende sværere at bemærke tegn på, at barnet er udfordret på sin forståelse af andres følelsesliv. Børnenes forbedrede selvregulering, dvs. evne til at mærke sig selv og have blik for, at egne behov ikke altid kommer først, er samtidig en væsentlig forudsætning for at kunne styrke barnets sociale relationer og de kompetencer, der knytter sig til *empati*.

Det har ikke været muligt med det foreliggende datamateriale at undersøge effekter på børnenes eksekutive kompetencer (mental fleksibilitet og vedholdenhed). Vi finder imidlertid, at der opnås de største effekter med hensyn til *selvregulering* og *samarbejde* samt *rim* for de børn, som i udgangspunktet har haft sværest ved at koncentrere sig. Indsatsen har derfor været i stand til at understøtte denne børnegruppe.

Samlet set peger resultaterne af effektanalysen på, at den målrettede pædagogiske indsats på centrale områder har forbedret børnenes afsæt for trivsel, udvikling, læring og dannelse i bredere forstand. Det er et væsentligt resultat, at indsatsen har haft en mærkbar betydning for en børnegruppe, som er mere udsat i forhold til udvalgte karakteristika, hvis vi sammenligner med gennemsnittet af børn i samme alder i danske dagtilbud. Således viser analyser, at en højere andel af de deltagende børn i indsatsen har en mor uden uddannelse eller med lav uddannelse og en højere andel enlige forældre. Endvidere ses det, at der er en højere andel familier, der ikke er i beskæftigelse og en langt højere andel familier, der bor i lejebolig og etagebolig. Derudover viser analyser, at de børn, som indgik i indsatsen, i udgangspunktet (før indsatsperiodens begyndelse) havde relativt svagere socioemotionelle og sproglige kompetencer end gennemsnittet af børn i dagtilbud i samme aldersgruppe.

Forbedrede sproglige kompetencer hos alle børn uanset baggrund, men forskelle i udbytte for socioemotionelle kompetencer

Det er også undersøgt, om børnenes baggrund har betydning for effekterne af den målrettede pædagogiske indsats i dagtilbuddet. Indsatsen har ikke omfattet tilstrækkeligt mange børn og dagtilbud til, at det har været muligt at kunne påvise signifikante forskelle i effekter mellem forskellige børnegrupper. Imidlertid giver resultaterne af analyserne visse antydninger, som dog ikke peger i en entydig retning. Det tyder på, at det primært er de *mindst* udsatte børn, som opnår forbedringer af de socioemotionelle kompetencer. Børn af mødre med høj uddannelse (en videregående uddannelse) får således signifikant positivt udbytte af indsatsen for de socioemotionelle kompetencer, mens der er en tendens til, at børn af mødre med lav uddannelse (ingen, lav eller erhvervsfaglig uddannelse) får et mindre og ikke signifikant udbytte. For de sproglige kompetencer er der for ingen af de fire delmål nogen større forskel mellem de to grupper. Således bekræftes hovedeffekterne af både *rim* og *ordforråd*, idet begge børnegrupper får signifikant positive effekter på disse to delmål, dog med en lidt større effekt for børn af mødre med lav uddannelse. Dette peger på, at det øgede fokus på ordforråd er kommet alle børn til gavn, uanset forældrenes baggrund med en tendens til, at de mest udsatte børn opnår lidt større forbedringer i forhold til de sproglige kompetencer.

En svag sammenhæng mellem omfang af deltagelse i små børnegrupper og udbytte

Den pædagogiske indsats sætter fokus på at arbejde målrettet med børnenes deltagelse gennem interaktioner af høj kvalitet i i det pædagogiske læringsmiljø. I effektanalysen er det imidlertid særskilt undersøgt, om der er en sammenhæng mellem omfang af børnenes deltagelse i pædagogiske aktiviteter i små grupper og udbyttet af indsatsen. Internationale studier har vist, at det pædagogiske personale bliver mere lydhøre og inddragende i deres interaktioner med børnene, når der er færre børn i gruppen. Vi finder indikationer på, at der er en sammenhæng mellem, hvor meget de enkelte børn har deltaget og udbyttet af indsatsen. Datagrundlaget er dog ikke tilstrækkeligt stort til at kunne påvise signifikante forskelle mellem grupper af børn med høj og lav deltagelsesgrad, hvormed der kan være metodiske grunde til, at vi ikke finder sammenhænge. Da resultaterne ikke peger i en entydig retning, er det vanskeligt at drage stærke konklusioner om sammenhængen mellem omfanget af indsatsen og effekterne.

Har ledelse og medarbejdere i dagtilbud og skoler styrket deres faglige kompetencer?

Delindsatsen: Pædagogisk målrettet indsats i dagtilbuddene

Ser vi først på den målrettede indsats i dagtilbuddene, så oplever ledere og pædagogisk personale en række positive forandringer i deres pædagogiske arbejde, som tyder på, at indsatsen i væsentligt omfang er blevet omsat i praksis. Den kvalitative analyse af implementeringen tegner også et billede af de drivkræfter og barrierer, som har påvirket implementeringen og medarbejdernes og lederes oplevede udbytte og som sammenfattes nedenfor

Styrket faglig refleksion og øget systematik i arbejdet med læringsmiljøerne

Når vi sammenligner personalets vurderinger før og efter indsatsens start, viser evalueringen en signifikant positiv udvikling i, hvor høj grad personalet oplever, at de reflekterer over og evaluerer egen praksis. De kvalitative analyser peger på, at en fast didaktisk cyklus med planlægning af kortere pædagogiske forløb (fem uger), gennemførelse og evaluering bidrager til at styrke den faglige, kollegiale refleksion og tilrettelæggelsen af de pædagogiske læringsmiljøer. Personale og ledere oplever, at de har fået en fælles retning for arbejdet med læringsmiljøerne og større tydelighed om, hvordan de konkrete arbejder med støtte børnenes trivsel, udvikling og læring i hverdagen. Det tyder således på, at den didaktiske ramme understøtter en konkret planlægning i hverdagen og hjælper til, at evalueringer tilsvarende sker i tæt sammenhæng med den aktuelle praksis, hvor fokus er på løbende at justere praksis. Oplevelsen er, at systematikken ikke kun styrker refleksionen, men skaber fikspunkter i en kompleks og skiftende hverdag. Pædagogiske medarbejdere giver udtryk for, at planlægningen af hverdagen skaber et større engagement blandt både børn og voksne.

Fælles læringsmål skærper opmærksomheden på børnenes udvikling og læring

De kvalitative analyser af indsatsens implementering tegner et billede af en udvikling i dagtilbuddene, som har bevæget sig fra en aktivitetsbaseret praksis til en praksis, hvor der i højere grad er fokus på samspillet med de voksne og udbyttet for børnene. Medarbejdere og ledere giver udtryk for, at konkretiseringen af de udvalgte kompetencer i læringsområder og mål har skabt en fælles ramme for at tænke læring ind i hele hverdagen – både de strukturerede aktiviteter i små grupper, rutiner i hverdagen og fælles tid med børneinitieret leg. Særligt børnene har taget erfaringer fra fordybelsesforløb i små børnegrupper med videre i legen og i samtaler med de voksne i øvrige aktiviteter. Nogle medarbejdere har imidlertid fundet det udfordrende at balancere en målrettet praksis med en praksis, der kontinuerligt inddrager og følger børnenes initiativ og interesser. Disse forskelle kan relateres til, om planlægningen af pædagogiske forløb har været anvendt *styrende* som en 'ufravigelig' plan for hverdagen eller *understøttende* med en fleksibel tilgang, hvor aktiviteter og interaktioner justeres i sammenhæng med hverdagens muligheder, så længe målene holdes for øje.

Oplevelse af et større kendskab til det enkelte barns behov og deltagelsesmuligheder

Fra før til efter indsatsens afslutning oplever medarbejdere i højere grad, at de har fået tydelige og fælles forventninger til børnene og i højere grad viser børnene, hvad de lærer og erfarer. Det dækker også over, at personalet i højere grad oplever, at de opmuntrer børnene til videre deltagelse. Interviewene indikerer, at de udviklede strategier til at styrke kvaliteten i interaktionen med børnene har bidraget til at skærpe opmærksomheden på, hvordan alle børnene kan deltage på forskellige måder, og at det kræver, at de mødes forskelligt. Medarbejdere giver derudover udtryk for, at særligt organiseringen af små børnegrupper hver uge skaber en fordybelsesmulighed og en større nærhed i interaktionen med det enkelte barn. Det fremhæves som en betydningsfuld forandring i hverdagen, som giver den enkelte medarbejder et større kendskab til det enkelte barns udvikling og behov.

Delindsatsen: Tværfaglig samarbejdsmodel mellem dagtilbud, fritidstilbud og skole

Ser vi dernæst på den tværfaglige samarbejdsmodel for overgangen til skole, så indikerer den kvalitative analyse af implementeringen samlet set, at personale og ledere har styrket det tværfaglige overgangssamarbejde i praksis. Der har i modellen været en række genkendelige elementer for kommunerne, som har afspejlet eksisterende praksis, særligt i forhold til den grundsten der handler om at skabe social sammenhæng for børnene. Her er forandringerne i samarbejdet derfor mere beskedne. De elementer, som er blevet implementeret i det tværfaglige samarbejde, handler i høj grad om at styrke gensidigt kendskab til og forståelse af hinandens praksis og de pædagogiske læringsmiljøer. Der er med disse elementer i samarbejdsmodellen taget et skridt i retning af et mere forpligtende samarbejde. Samtidig ser vi også, at den grundsten, der handler om at skabe læringsmæssig sammenhæng og genkendelighed for børnene i overgangen, i overvejende grad er udmøntet i det professionelle samarbejde, men i begrænset omfang omsat i den børnenære indsats.

Fra strategi til gensidigt kendskab, involvering og fælles arbejdsgange i praksis

Kommunerne havde inden projektets igangsættelse i forvejen arbejdet ud fra nogle af de samme teoretiske perspektiver og empiriske grundlag, som samarbejdsmodellen hviler på. De havde udviklet principper for det tværfaglige samarbejde, herunder fx krav om samarbejdsaftaler, etableret ledelsesnetværk mv. på tværs af dagtilbud og skoler. I dette lys har samarbejdsmodellen været en måde at omsætte kommunernes strategier for overgangssamarbejdet til det helt praksisnære samarbejde om de skolestartende børn.

Evalueringen peger på, at de forskellige tiltag i samarbejdsmodellen tilsammen har været med til at styrke de fagprofessionelles kendskab til hinanden og på den måde bidraget til at skabe et tættere samarbejde om børnenes overgang til skole. Det tættere samarbejde er understøttet af, at personalet har været på gensidige besøg for at observere hinandens pædagogiske praksis, de har drøftet fælles læringsforståelse og de har planlagt og gennemført fælles forløb og aktiviteter. Samarbejdsmodellen har således bidraget til, at personalet i højere grad mødes og samarbejder om konkrete tiltag i de kommuner, hvor der er etableret en mere fast organisering for de tværfaglige og tværprofessionelle møder med erfaringsudveksling og fælles planlægning. Således er det overgangspædagogiske samarbejde videreudviklet fra at omhandle planlægning af mere enkeltstående og i nogle tilfælde løsrevne overgangspædagogiske aktiviteter til et mere forpligtende samarbejde, hvor aktiviteter kobles til en fælles forståelse af hinandens praksis.

Oplevelse af øget systematik i samarbejdet

Samarbejdsmodellen bidrager med en øget systematik og struktur i samarbejdet mellem skole, dagtilbud og fritidstilbud i det tidlige samarbejde om overgangen. Det handler særligt om de elementer i samarbejdsmodellen, der understøtter prioritering af tid til at udvikle fælles læringsforståelse og en fælles tilgang til, hvordan børnene støttes bedst i overgangen, samt gensidig indsigt i hinandens praksis og en øget intensitet i fælles arrangementer – både øget mødeaktivitet mellem de fagprofessionelle og styrkelse af de forberedende overgangspædagogiske aktiviteter for børnene forud for overgangen. Evalueringen peger på, at det centralt, at der er udpeget én

formel tovholder både fra hhv. ledelsen i dagtilbuddene og i skole(erne), for at der kan sikres den nødvendige fremdrift i samarbejdet. Samtidig tyder det på, at det er en vigtig drivkraft, at der etableres et formelt samarbejdsforum, hvor både udvalgte ledere og medarbejdere deltager.

Behov for en særskilt indsats til at styrke et differentieret samarbejde med forældrene

Evalueringen viser, at det har været vanskeligt at udvikle forældresamarbejdet parallelt med de øvrige elementer i projektet. Særligt i de dagtilbud hvor andelen af udsatte familier er størst, forudsætter forældresamarbejdet en meget høj grad af differentiering, som på en og samme tid er ressourcekrævende og fagligt udfordrende. Kommunerne er gennem projektet blevet mere optagede af nødvendigheden af og mulighederne for at differentiere forældresamarbejde med fokus på den enkelte families forudsætninger, ønsker og behov inden skolestart. Men evalueringen viser, at forældresamarbejdet kræver et selvstændigt fokus og en højere grad af støtte til de pædagogiske medarbejdere, hvis det skal styrkes yderligere.

Er børnenes overgang til skole blevet styrket?

Centrale tegn på en god overgang til skole for barnet handler bl.a. om at træde kompetent ind i skolen i forhold til at deltage i fællesskabet, at opleve genkendelighed mellem rammer i dagtilbuddet og skolen og ikke mindst se voksne eller børn, som barnet har mødt før. Det har i evalueringen ikke været muligt at indsamle systematiske data om børnenes trivsel og tryghed umiddelbart efter overgangen til skole og indenfor indsatsperioden, da gruppen af skolestartende børn er ganske lille, ligesom det ikke har været muligt at etablere en sammenligningsgruppe inden for projektets ramme.

Den tidlige og målrettede indsats i dagtilbuddene ser imidlertid ud til at have styrket udsatte børns forudsætninger for en styrket overgang til skole. Således har den pædagogiske indsats forbedret børnenes sproglige og socioemotionelle kompetencer på centrale områder, der potentielt kan styrke barnets mulighed for at indgå i skolens fællesskaber og udnytte sit læringspotentiale med den rette støtte i skolen.

Samtidig tyder det på, at den tværfaglige samarbejdsmodel har styrket det samskabende samarbejde om børnenes overgang til skolen. Ledere og medarbejdere har blandt andet udviklet et fælles sprog og et fælles fokus på børnenes kompetencer, som er vigtige forudsætninger for at kunne etablere en meningsfuld sammenhæng mellem de institutionelle miljøer, som børnene krydser. Ligeledes understøtter det gensidige kendskab en styrket dialog ved, at det er blevet lettere at kontakte hinanden ved tvivl om eksempelvis skoleudsættelse eller bestemte hensyn til familien og barnet. På den måde er overvejelser i forbindelse med barnets overgang til skole i højere grad blevet en fælles drøftelse i samarbejdet. Disse forandringer øger muligheden for at udsatte børn får en god overgang fra dagtilbud til fritidstilbud og skole. Der er dog fortsat behov for et fokus på, at ændringer i det professionelle samarbejde omsættes i de konkrete aktiviteter og interaktioner sammen med børnene i forbindelse med overgangen til skole. Det gælder fx sammenhængende og konkrete læringsforløb, som bygger bro mellem det børnene har erfaret og lært i dagtilbuddet og det første forløb, de skal indgå i i skolen.

3. OM MÅLGRUPPEN FOR PROJEKTET OG DEN UDVIKLEDE INDSATS

Et vigtigt omdrejningspunkt for udviklingsprojektet har været, at den udviklede indsats og de pædagogiske metoder skal medvirke til at kvalificere læringsmiljøer med en høj andel af børn i udsatte positioner. Dagtilbuddene udgør en vigtig platform for at skabe større chancelighed blandt børn, mens de er helt små. Indsatsen for at styrke overgangen til skole har derfor været forankret i dagtilbuddene fra børnene er 4 år.

Til forståelse af afsættet for det pædagogiske udviklingsarbejde i projektet beskrives i dette kapitel karakteristika ved projektets målgruppe. Dernæst præsenteres den udviklede indsats.

3.1 Familier i udsatte boligområder

De deltagende dagtilbud og skoler i projektet er beliggende i udsatte boligområder, hvor en betydelig andel af forældre- og børnegruppen socialt, økonomisk og personligt befinder sig i udsatte positioner i samfundet. Et udsat boligområde blev af Transport-, Bygnings- og Boligministeriet i 2016, hvor projektet gik i gang¹, defineret ved boligområder, der opfyldte mindst tre af fem kriterier:

- Andelen af 18-64-årige uden tilknytning til arbejdsmarkedet eller uddannelse overstiger 40 pct.
- Andelen af indvandrere og efterkommere fra ikke-vestlige lande overstiger 50 pct.
- Antal dømt for overtrædelse af straffeloven, våbenloven eller loven om euforiserende stoffer overstiger 2,7 pct. af beboere på 18 år og derover.
- Andelen af beboere i alderen 30-59 år, der alene har en grunduddannelse, overstiger 50 pct.
- Den gennemsnitlige bruttoindkomst for skattepligtige i alderen 15-64 år er mindre end 55 pct. af den gennemsnitlige bruttoindkomst for samme gruppe i regionen.

Det skal nævnes, at kriterier for udsatte boligområder og ghettoer er blevet opdateret og konsolideret i forbindelse med regeringens strategi mod parallelsamfund i 2018. De boligområder, hvori de deltagende dagtilbud er beliggende, indgår fortsat på listen over udsatte boligområder i 2018.

Kriterierne for udsatte boligområder tegner et overordnet billede af de problematikker, som knytter sig til områderne. Ser vi nærmere på gruppen af 0-6-årige børn og deres forældre, som bor i områderne, og hvoraf mange vil være indskrevet i dagtilbuddene i området, viser en nylig undersøgelse, at denne gruppe er væsentligt mere udsat sammenlignet med resten af befolkningen og øvrige beboere i den almene boligsektor. Det gør sig gældende både i forhold til forældres uddannelsesniveau, beskæftigelsessituation og indkomst. Derudover er der en række risikofaktorer som misbrug, psykisk sygdom og kriminalitet, der hyppigere kendetegner forældre til små børn i de udsatte boligområder. Samtidig viser undersøgelsen, at der er en høj indskrivning for de 3-5-årige børn i dagtilbud i udsatte boligområder; en andel, der er på niveau med landsgennemsnittet². Indskrivningen er ikke nødvendigvis et udtryk for, at børnene kommer i dagtilbuddet, men at der som udgangspunkt er en kontakt til familierne, hvormed dagtilbuddene potentielt kan spille en central rolle i at støtte børnenes positive udvikling i samarbejde med forældrene (VIVE & Rambøll, 2018).

3.2 De deltagende børn og forældre i dagtilbuddene

Vi har endvidere undersøgt nærmere, om de børn og forældre, som har deltaget i indsatsen i de 12 dagtilbud, afspejler ovenstående billede af familier med 0-6-årige børn i sårbare positioner.

¹ Liste over ghettoområder, 1. december 2016, Transport-, Bygnings- og Boligministeriet.

² Indskrivningen for de 1-2-årige er lavere i de udsatte boligområder sammenlignet med landsgennemsnittet. Temarapport om børns trivsel og forældrekompetencer i udsatte boligområder, VIVE og Rambøll (2018).

Det er gjort ved at sammenholde de deltagende børn og dagtilbud med gruppen af børn og dagtilbud, som deltog i et andet projekt på dagtilbudsområdet, *Fremtidens Dagtilbud*. Disse børn kan betragtes som et repræsentativt udsnit af danske børn i dagtilbud. Fordelen er, at der i *Fremtidens Dagtilbud* og projekt *Styrket overgang til skole* er anvendt de samme måleredskaber til at vurdere børnenes sproglige og socioemotionelle kompetencer. Det gør det muligt at sammenligne de deltagende børns kompetencemæssige niveau inden indsatsens start med det repræsentative udsnit af danske børn fra *Fremtidens Dagtilbud*. Derudover har vi sammenholdt de to grupper af børn på udvalgte karakteristika i forhold til deres familiebaggrund. For børn og dagtilbud fra projektet er der til denne beskrivelse anvendt data fra førmålingerne i september 2017, mens der tilsvarende for *Fremtidens Dagtilbud* er brugt data fra førmålingerne i august 2014. Der er kun medtaget data for børn i den relevante aldersgruppe (4-6-årige) og de anvendte baggrundsvariable er udtrukket fra registre hos Danmarks Statistik³. I alt indgår der 312 børn fra projektet og 5.041 børn fra *Fremtidens Dagtilbud*⁴.

Tabellen nedenfor viser, at der blandt børn i indsatsen er 60 pct. børn af dansk oprindelse, 8 pct. indvandrere og 32 pct. efterkommere. Dette er markant anderledes end fordelingen i gruppen af den repræsentative børnegruppe fra *Fremtidens Dagtilbud*, hvor de tilsvarende grupper udgør 92 pct., 2 pct. og 6 pct.

Tabel 3-1: Udvalgte karakteristika ved de deltagende børn og forældre

	Styrket Overgang	Fremtidens Dagtilbud	Forskel
	andel	andel	andel
Barnet			
 Dreng	0,53	0,52	0,01
Etnisk oprindelse			
Dansk	0,60	0,92	-0,32 ***
Indvandrer	0,08	0,02	0,06 ***
Efterkommer	0,32	0,06	0,26 ***
Mors uddannelse			
 Ingen/lav uddannelse	0,33	0,22	0,11 **
Erhvervsfaglig uddannelse	0,25	0,31	-0,06 **
Videregående uddannelse	0,32	0,43	-0,11 **
Ingen data	0,10	0,03	0,07 **
Familien			
 Ægteskab	0,55	0,60	-0,05
Samlevende/samboende	0,23	0,23	0,00
Enlig	0,22	0,17	0,05
Socioøkonomisk status			
 DKK. Beskæftiget	0,67	0,86	-0,19 ***
Uden beskæftigelse	0,29	0,11	0,18 ***
Ingen data	0,04	0,03	0,01
Boligforhold			
 Ejerbolig	0,30	0,63	-0,33 ***
Lejebolig	0,70	0,37	0,33 ***
Etagebolig	0,66	0,33	0,33 ***
Antal	N=310	N=5041	

Note: Signifikansniveauer: * = 10 pct. ** = 5 pct. *** = 1 pct.

³ Alle data har kun været tilgængelige i anonymiseret form hos Danmarks Statistik.

⁴ Til beskrivelsen er her benyttet børn fra både kontrol- og indsatsgrupper i *Fremtidens Dagtilbud*, mens der i effektanalysen kun indgår børn fra kontrolgruppen.

På tilsvarende vis viser tabellen, at gruppen af børn i indsatsen er væsentlig anderledes fordelt på karakteristika som morens uddannelse, familiestatus, familiens beskæftigelsesstatus (indkomstgrundlag) samt boligform og boligtype. Der er således en højere andel af børn med en mor uden eller med lav uddannelse, en lavere andel børn med en mor med en videregående uddannelse og en højere andel enlige forældre. Endvidere ses det, at der er en højere andel familier, der ikke er i beskæftigelse og en langt højere andel familier, der bor i lejebolig og etagebolig⁵. Sammenligningen viser således, at gruppen af deltagende børn i indsatsen kommer fra familier med en anden og mere udsat baggrund end gennemsnittet af børn på samme alder i Danmark.

Endelig er det undersøgt, hvordan karakteristika ved dagtilbuddene adskiller sig mellem dagtilbud i projekt *Styrket overgang til skole for udsatte børn i dagtilbud* og dagtilbud i *Fremtidens Dagtilbud*. Af tabellen nedenfor fremgår de gennemsnitlige andele for dagtilbuddene, hvilket giver et indtryk af, hvordan dagtilbuddenes sammensætning af børnegruppen er⁶. I tråd med beskrivelsen af børnenes og forældrenes karakteristika ses det, at de deltagende dagtilbud i indsatsen i gennemsnit har en lav andel børn med dansk oprindelse og en tilsvarende høj andel især af efterkommere. Det ses også, at den gennemsnitlige andel børn med mødre med en videregående uddannelse er lav, mens den gennemsnitlige andel børn fra familier uden beskæftigelse er høj. I sammenligningen med et mere repræsentativt udsnit af børn i dagtilbud er også her markante forskelle, som tydeligt afspejler de deltagende dagtilbuds placering i udsatte boligområder.

Tabel 3-2: Gennemsnitlige karakteristika ved dagtilbud

		Styrket Overgang	Fremtidens Dagtilbud	Forskel
		<i>andel</i>	<i>andel</i>	<i>andel</i>
 Dagtilbuddene	Dansk oprindelse	0,59	0,91	-0,32 ***
	Indvandrere	0,10	0,02	0,08 **
	Efterkommere	0,32	0,07	0,25 ***
	Mor har videregående uddannelse	0,30	0,41	-0,11 *
	Forælder er enlig	0,21	0,17	0,04
	Uden beskæftigelse	0,28	0,12	0,16 ***
Antal		N=12	N=126	

Note: Signifikansniveauer: * = 10 pct. ** = 5 pct. *** = 1 pct.

3.3 Børnenes forudsætninger ved indsatsens start

Børnenes udsathed kan komme til udtryk ved tegn på socioemotionelle vanskeligheder, vanskeligheder i form af forsinket sprogtiltagelse og generelle kognitive udfordringer og/eller interaktionelle tegn i barnets samspil med sine forældre, andre børn og voksne. Det er alle tegn på udsathed, som er indkredset gennem undersøgelser, der har haft fokus på daginstitutionens arbejde i bl.a., udsatte boligområder (Petersen, 2006). Internationale studier peger på, at det særligt er sociale, kognitive og sproglige forudsætninger, som har betydning for, hvordan børn klarer sig socialt og fagligt i skolen (Pagani et al., 2010; Duncan et al., 2013; Hair et al., 2006).

For at tegne et billede af udvalgte kompetencer for børnegruppen ved indsatsens start har vi sammenlignet udgangspunktet for børnenes socioemotionelle og sproglige kompetencer på tværs af *Styrket overgang til skole* og *Fremtidens Dagtilbud*. Tabellen nedenfor viser de gennemsnitlige færdigheder for de anvendte kompetencemål, hvor en høj værdi for alle de anvendte mål er udtryk for en højere score på de udvalgte kompetencer. Det ses, at de deltagende børn i indsatsen

⁵ For langt de fleste af de karakteristika, som er vist i tabellen, viser test af forskellen til gruppen af børn fra *Fremtidens Dagtilbud*, at disse forskelle er statistisk signifikante.

⁶ På grund af undersøgelsens design og dataindsamling er det ikke muligt at angive antal børn pr. dagtilbud eller normering for dagtilbuddet.

har en væsentligt lavere score på mål for socioemotionelle kompetencer end det repræsentative udsnit af børn i projekt *Fremtidens Dagtilbud*, og ligeledes har de, bortset fra delmålet om *rim*, også en lavere score på mål for sproglige kompetencer.

Tabel 3-3: Gennemsnitlige kompetencer for deltagende børn i udgangspunktet

	Styrket Overgang gns.	Fremtidens Dagtilbud gns.	Forskel gns.
 Socio-emotionelle kompetencer Empati Selvregulering og samarbejde	10,6	12,5	-1,90 ***
	6,6	7,7	-1,10 ***
 Sproglige kompetencer Rim Opmærksomhed på skrift Ordforråd Sprogforståelse	9,7	9,4	0,30
	7,9	8,9	-1,00 **
	10,0	13,9	-3,90 ***
	12,6	13,6	-1,00 *
Antal	N=310	N=5041	

Note: Signifi-

kansniveauer: * = 10 pct. ** = 5 pct. *** = 1 pct.

Gruppen af børn og dagtilbud i indsatsen adskiller sig dermed markant fra det repræsentative udsnit af børn, hvilket er i overensstemmelse med tidligere forskning, der viser, at børn i socialt udsatte positioner har vanskeligere forudsætninger for at klare sig i skolen end gennemsnittet af børn i danske dagtilbud (Rambøll, Syddansk Universitet og Aarhus Universitet, 2016).

3.4 Indsatsen kort fortalt

Projektets to delindsatser afspejler et dobbelt fokus i forhold til at styrke overgangen til skole for børn i udsatte positioner. Med blik for den beskrevne målgruppe ovenfor er der i udviklingen af indsatsen lagt vægt på, at der arbejdes med den samlede praksis i dagtilbuddene og tilsvarende med en helhedsorienteret tilgang til samarbejdet mellem dagtilbud, fritidstilbud og skole, hvor fokus både er på de pædagogiske læringsmiljøer og mål for børnenes socioemotionelle, eksekutive og sproglige kompetencer.

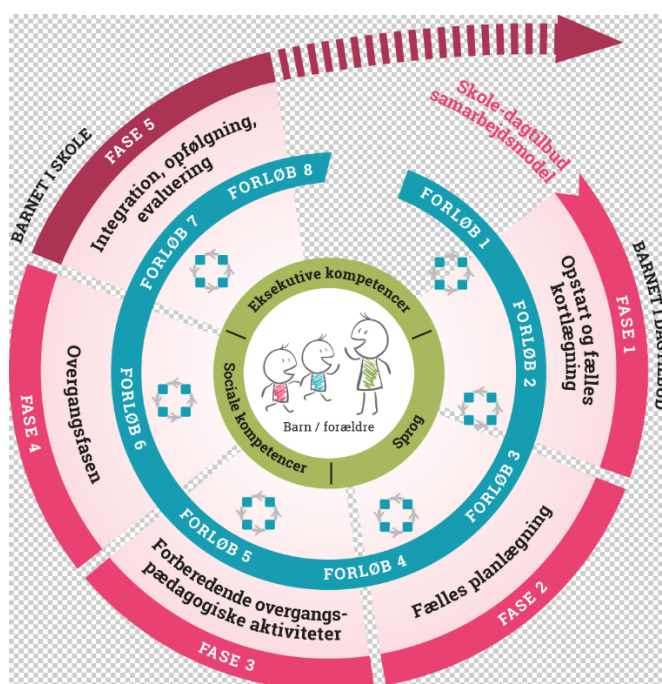
Projektet bygger på tidligere forskning om sprogindsatser i Danmark, herunder de samme grundlæggende principper, ligesom læringsmål er overlappende. Resultaterne af indsatsen understøtter derfor tidligere studier (især resultaterne af *SPELL* og *Fart på sproget ÅBEN*) der har vist, at systematisk og eksplicit arbejde med specifikke sproglige mål inden for en pædagogisk ramme, der har særligt fokus på at styrke interaktionen mellem børn og voksne, har en positiv effekt på den sproglige udvikling.

Figur 3-1: Årshjul for de to delindsatser

Figuren til højre viser et årshjul for indsatsens tilrettelæggelse. Den viser, at de to delindsatser foregår parallelt med fokus på at støtte de samme kompetencer hos børnene både i dagtilbuddet og i overgangen til skole, illustreret med grønt i cirkelns midte.

I løbet af et skoleår har dagtilbuddene arbejdet med at tilrettelægge det pædagogiske læringsmiljø i seks pædagogiske forløb (forløb 1-6 i cirkel med blåt), som fortsætter de første to måneder, efter børnene er kommet i skole i forløb 7 og forløb 8 ud fra et fælles tema. Hvis børnene har tidlig overgang til fritidstilbuddet, fx i marts eller april, fortsætter forløbet i fritidstilbuddet og derefter i skolen.

Formålet har været at skabe et fælles og sammenhængende læringsspor, som bygger bro i børnenes overgang mellem dagtilbud, fritidstilbud og skole. Samtidig viser årshjulet, at samarbejdsmodellen forløber i fem sammenhængende faser (med rødt), som er med til at organisere samarbejdet om børnenes overgang på tværs af dagtilbud og skole et år forinden, barnet begynder i skole.



Nedenfor ses de udvalgte læringsområder for hver af de tre kompetencer, som begge delindsatser har haft særligt fokus på at styrke hos børnene.

Figur 3-2: Kompetenceområder og underliggende læringsområder i indsatsen



Delindsats 1: En målrettet pædagogisk indsats i dagtilbuddene

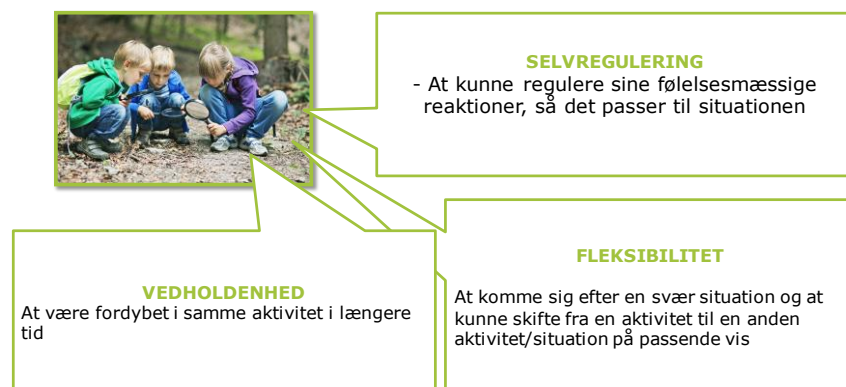
Delindsatsen, en målrettet pædagogisk indsats i dagtilbuddet, handler om målrettet at styrke 4-6-årige børns sociale, sproglige og kognitive kompetencer og derigennem udvide det enkelte barns muligheder for at deltage aktivt i fællesskaberne i hverdagen i dagtilbuddet.

Det pædagogiske personale har fået viden om og konkrete strategier til at understøtte samspillet med børnene i hverdagen og om betydningen af de sproglige, sociale og eksekutive kompetencer for børnenes trivsel, udvikling, læring og dannelse.

Ledere og personale har arbejdet med at udvikle en praksis, hvor de i højere grad systematisk planlægger og reflekterer over egen praksis og de pædagogiske intentioner, både på møder og i hverdagens situationer med børnene. Konkret har de med udgangspunkt i fælles og på forhånd

definerede læringsmål for børnene tilrettelagt pædagogiske forløb for en kortere periode på fem uger ad gangen.

Figur 3-3: Læringsområder for eksekutive kompetencer og eksempler på læringsmål i indsatsen



Med udgangspunkt i læringsområder og læringsmål for hvert forløb samt børnenes interesser og behov har personalet arbejdet i en cyklus med at planlægge, gennemføre, evaluere og justere de pædagogiske læringsmiljøer; både aktiviteter og lege i små børnegrupper, fælles fokus for børneinitierede aktiviteter og samvær i den større børnegruppe samt samspillet med børnene i de daglige rutiner (fx garderobetiden, frokosten, vaske-hænder-tid).

Denne cyklus har givet en ramme for at styrke fokus på kvaliteten i de voksnes interaktioner og samspil med børnene i hverdagen. Personalet har i hvert forløb reflekteret over og vurderet de enkelte børns udvikling og behov samt anvendt enkle strategier til kontinuerligt at støtte børnene i udviklingen af de sociale, sproglige og eksekutive kompetencer i det daglige samvær.

Alle dele i indsatsen har haft den systematiske refleksion som omdrejningspunkt for dagtilbudnes praksisudvikling.

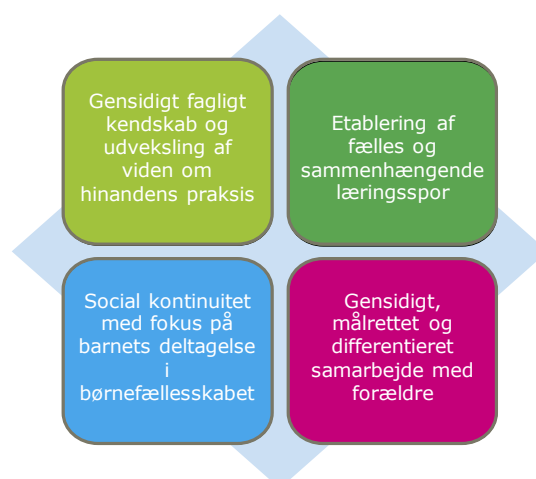
Delindsats 2: Samarbejdsmodel for overgangen mellem dagtilbud og skole

Den anden delindsats udgør en organisatorisk og faglig ramme for at forstå og tilrettelægge det overgangspædagogiske arbejde mellem dagtilbud, fritidstilbud og skoler i fem forskellige faser i børnenes sidste år i dagtilbuddet frem mod skolestart. Selve tankesættet og de faglige vidensfunderede principper for modellen er samlet i fire nedenstående grundsten (figur).

Samarbejdsmodellen består bl.a. af redskaber til systematisk at forberede, planlægge og gennemføre samarbejdet om at styrke den pædagogiske og sociale sammenhæng for børnene i overgangen.

Formålet med samarbejdsmodellen i overgangen er at skabe rammer for et såkaldt samskabende samarbejde. I det samskabende samarbejde udvikler de fagprofessionelle i dagtilbud, skole og SFO en fælles opgaveforståelse og tilgang i arbejdet med overgangen med fokus på en systematik i arbejds-gangene. Det kommer til udtryk gennem fælles metoder og ideer i arbejdet med børnene. Hermed har det været intentionen at skabe koblingspunkter mellem konteksterne, og at børnene oplever sammenhæng i overgangen fra dagtilbud til skole.

Figur 3-4: Grundsten i samarbejdsmodellen



Grundstenene i delindsatserne beskrives mere indgående i kapitel 5 om indsatsens implementering.



Viden om barnets overgang fra dagtilbud til skole

Samarbejdsmodellen bygger på eksisterende erfaringer, empiriske undersøgelser og teori om børns overgang fra dagtilbud til skole (Ackesjö, 2014; Nielsen, 2006; Broström, 2015; Mehlbye et al., 2015; Larsen, 2014). Barnets og børnegruppens forudsætninger for fortsat at lære og udvikle sig positivt i skolen er tæt forbundet med kvaliteten af personalets samarbejde. Det betyder, at desto større kvalitet i samarbejdet om overgangen, jo større bliver barnets lyst og evne til at tage del i og udvikle sig i 'det nye'. Udgangspunktet er derfor, at læring i overgangen sker der, hvor det lykkes de fagprofessionelle at krydse grænserne og skabe koblingspunkter mellem konteksterne. Koblingspunkterne er dermed centrale for barnets læringsprocesser, og det er der, hvor der kan udvikles ny fælles praksis.

Samarbejdsmodellen indeholder ikke et bestemt pædagogisk indhold, men giver derimod en ramme og nogle praktiske greb til, hvordan ledelse og personale i dagtilbud, skole og fritidstilbud kan arbejde systematisk med at skabe strukturelle og pædagogiske koblingspunkter i barnets overgang. Det betyder også, at kommunerne inden for modellens ramme og i tæt tilknytning til aktiviteterne i de pædagogiske forløb i dagtilbuddet selv har skullet udvikle aktiviteterens indhold med øje for børnenes interesser, erfaringer og forudsætninger.

I begge delindsatser er forældrene en vigtig partner, som inddrages i arbejdet med børnenes trivsel, udvikling og læring både i dagtilbuddet og i forbindelse med overgangen til skolen.

Indsatsen og dens vidensgrundlag er beskrevet samlet og uddybende i publikationen projekt *Styrket overgang til skole for udsatte børn i dagtilbud*. En guide til indsatsen kan findes på www.emu.dk/omraade/dagtilbud.

I det følgende kapitel om implementeringen af indsatsen beskrives grundstenene i hver af to delindsatser mere indgående.

4. IMPLEMENTERING AF INDSATSEN I DAGTILBUD OG SKOLER

De deltagende dagtilbud og skoler har arbejdet med at omsætte indsatsen i praksis i en periode på ca. otte måneder fra 2017 til juni 2018. I september 2017 inden indsatsperiodens start deltog ledere og personale i to kompetenceudviklingsdage, mens pædagogiske ledere i dagtilbud og indskolingsledere deltog i yderligere en kompetenceudviklingsdag, som alene var målrettet ledelsen. Derudover deltog udvalgte ledere og pædagogiske konsulenter i en undervisningsdag med fokus på faglig sparring og kollegial videobaseret feedback.

I dette kapitel belyses ledere og personalets erfaringer med at omsætte de to delindsatser i deres lokale praksisser samt drivkræfter og barrierer for implementeringen både i forhold til indsatsens grundsten og til de ledelsesmæssige og organisatoriske rammer for arbejdet i dagtilbud og skoler. Analysen skal tegne et billede af mønstre i kvaliteten i implementeringen, og hvad der har betydning for, om indsatsen bliver en integreret del af den pædagogiske praksis og overgangssamarbejdet som forudsætning for at styrke trivsel, udvikling og læring blandt børn i udsatte positioner.

Først belyses implementeringen af grundstenene i den målrettede pædagogiske indsats i dagtilbuddene og dernæst implementeringen af den organisatoriske samarbejdsmodel mellem dagtilbud og skoler om de skolestartende børn. I de enkelte afsnit beskrives både intentionerne med enkelte grundsten og dagtilbuddenes erfaringer med at omsætte indsatsen i praksis.

Datagrundlag

Implementeringsanalysen er baseret på kvalitative dybdestudier i hver af de tre kommuner. Der er gennemført interviews med kommunale projektledere, pædagogiske ledere, indskolingsledere, samt pædagogisk personale i dagtilbud, skoler og fritidstilbud. Forvaltningsledelsen er interviewet i to af de tre deltagende kommuner. I forhold til den pædagogiske indsats i dagtilbuddet inddrages yderligere personalets løbende registreringer og vurderinger af børnenes deltagelse, mens lederes registreringer af ressourceforbrug i overgangssamarbejdet inddrages i analysen af samarbejdsmodellen.

4.1 Erfaringer med en målrettet pædagogisk indsats i dagtilbuddet

Den målrettede pædagogiske indsats i dagtilbuddet omfatter fem grundsten, som forskning blandt andet peger på, er centrale for at skabe stimulerende læringsmiljøer og dermed styrke børnenes muligheder for at trives, lære, udvikle sig og dannes. Grundstenene udgør nogle principper for det pædagogiske arbejde og nogle tilhørende pædagogiske redskaber, som har haft til formål at støtte ledere og personale i at omsætte grundstenene i konkrete forandringer og arbejdsgange i praksis. Grundstenene udgør dermed en helhedsorienteret *ramme* for arbejdet med læringsmiljøerne, mens dagtilbuddene selv har skullet lægge pædagogisk indhold i indsatsen i overensstemmelse med den aktuelle børnegruppe og i sammenhæng med eksisterende praksis i det enkelte dagtilbud.

Boks 4-1: Fem grundsten i den pædagogiske indsats



1. Understøttende **strategier for interaktioner af høj kvalitet** med barnet og børnegruppen.
2. En **eksplicit og målrettet praksis** med fokus på læringsområder, som ifølge forskning og praksiserfaringer er vigtige for at styrke børns sproglige, eksekutive og sociale kompetencer.
3. En **didaktisk ramme** for det pædagogiske arbejde ved at have tydelige og fælles intentioner for det pædagogiske arbejde – gennem planlægning, løbende opfølgning og kollegial refleksion.
4. Fokus på børnenes **læring i hele hverdagen** i dagtilbuddet – både i formelle og uformelle pædagogiske læringsmiljøer.
5. Et **gensidigt, differentieret og målrettet forældresamarbejde** med fokus på børnenes trivsel, udvikling og læring.

Grundstenene må forstås og omsættes i sin sammenhæng for at skabe dynamiske læringsmiljøer, der udvider børnenes deltagelsesmuligheder og støtter det enkelte barn i sin nærmeste udviklingszone. I det følgende belyses implementeringen af indsatsen med udgangspunkt i hver af de enkelte grundsten systematisk ved at undersøge, hvilke erfaringer der knytter sig til dem hver især.

4.1.1 Grundsten 1: Understøttende strategier for interaktioner af høj kvalitet

Kernen i den pædagogiske indsats handler om at skabe interaktioner af høj kvalitet, der ud over at støtte børnene følelsesmæssigt giver alle børn deltagelsesmuligheder. Når den voksne er nærværende og lydhør overfor barnets indspil, og inddrager barnet aktivt i samtaler, vil det være muligt at skabe stærke deltagelses- og læringsmuligheder. Det gælder i alle situationer i dagtilbuddets hverdag – både planlagte og spontane situationer (Nielsen ed al, 2013; Christoffersen ed al, 2014; Dalli ed al, 2011)

Med det formål at støtte det pædagogiske personales interaktioner med børnene er der udviklet strategier i form af visuelle redskaber til at stilladsere samspillet i forhold til det enkelte barns udgangspunkt; hhv. en *læringsstige*, som indeholder måder at stille spørgsmål på, der udfordrer barnet sprogligt, der hvor barnet er. På samme vis er der udviklet strategier til at støtte barnet i at mestre forskellige situationer med fokus på sociale og eksekutive kompetencer.

Fra tavs viden til aktivt fælles sprog om den voksnes samspil med børnene

I casestudierne giver pædagogiske medarbejdere og ledere udtryk for, at strategierne har bidraget til at skærpe opmærksomheden på, hvordan alle børne kan deltage på forskellige måder, og at det kræver, at de mødes forskelligt. De oplever, at konkrete gør-det-sværeste- og gør-det-lettere-strategier har hjulpet til et mere bevidst arbejde med at vejlede børnene i deres deltagelse på et niveau, hvor de får mulighed for aktivt byde ind. På samme vis lægger andre medarbejdere og ledere vægt på, at strategierne er med til at synliggøre, hvordan personalet konkret møder børnene i interaktionerne. Det skaber fokus på proceskvaliteten. Casestudiet peger således på, at de enkelte strategier opleves velkendte, men at det nye er, at redskaberne er med til at gøre strategier i samspillet eksplicite og hjælpe til en mere systematisk brug af strategierne i hverdagen.

"Vi har fået øjnene mere op for de strategier, vi har haft, men som vi ikke har sat ord på. Så vi ved mere om, hvilke strategier der er." (Pædagogisk medarbejder)

"Der er kommet et andet sprog omkring det, hvor vi oftere taler om, at 'nu skal vi gå ned af stigen'. Så det har bidraget med et fælles sprog om noget, vi også har gjort tidligere." (Pædagogisk leder)

I enkelte dagtilbud i én af kommunerne har strategierne fået en bredere anvendelse ved at resourcepersoner fra det kommunale forebyggelsesteam, som kommer i dagtilbuddene, også anvender strategierne i deres vejledning af det pædagogiske personale om børnene. På denne måde bidrager strategierne også til et fælles sprog med samarbejdspartnere, som dermed understøtter den igangsatte praksisudvikling i dagtilbuddene.

Redskabernes visuelle udtryk

I casestudierne hæfter det pædagogiske personale og ledere sig særligt ved *læringsstigen* til at støtte børnenes sproglige deltagelse. De oplever, at 'stigen', som det visuelle udtryk for at udfordrer børnene mere eller mindre ved at gå ned ad stigen eller op ad stigen, har haft en stærk visuel appel, som har gjort det nemt at huske og bruge strategierne. I forlængelse heraf oplever nogle pædagogiske ledere, at det har været lidt sværere at huske og adskille strategier for de socioemotionelle og eksekutive kompetencer, fordi de ligner hinanden mere, også i redskabernes visuelle udtryk. Samtidig oplever pædagogiske medarbejdere, at sociale kompetencer samt selvregulering og vedholdenhed altid har været fokusområder i det pædagogiske arbejde og derfor ikke gøres til genstand for refleksioner på samme måde som det sproglige. Nogle dagtilbud har derfor sat ekstra fokus på områderne på sparringsmøder for i højere grad at tydeliggøre arbejdet med at styrke børnenes sociale relationer i hverdagen. Eksempler fra dagtilbud i en kommune viser da også, at et målrettet fokus på brugen af strategier til fx konfliktløsning i børnenes sociale relationer har betydet, at personalet oplever en mærkbar forandring i børnenes evne til at lege uden i samme grad at blive uvenner.

Samlet set peger casestudiet på, at enkle visualiseringer af strategier og fysisk synliggørelse af redskaber kan styrke personalets oplevelse af redskabernes anvendelsesværdi og dermed også den fælles opmærksomhed på proceskvaliteten i læringsmiljøerne i hverdagen.

Boks 4-2: Synliggørelse af strategier i dagtilbuddenes fysiske rammer



Som en del af projektet er der blevet udarbejdet plakater med visualisering af strategier, som alle dagtilbud modtog ved projektperiodens start. I de fleste dagtilbud er plakaterne blevet hængt op synligt på stuer og fælles arealer for løbende at erindre om strategierne i samværet med børnene og i de kollegiale dialoger. Pædagogisk personale i et dagtilbud giver udtryk for, at visualiseringen og den fysiske synliggørelse giver samlet fokus for arbejdet i daginstitutionen.

Derudover peger personalet på, at plakaterne også bliver brugt i dialogen med forældrene til at tale om, hvordan dagtilbuddet arbejder og betydningen for børnene.

Systematisk sparring om interaktionerne med børnene

Casestudierne indikerer, at selvom personalet oplever et mere bevidst fokus på at differentiere støtten i interaktionerne, så er der stor forskel på omfanget af systematisk sparring i personalegruppen om, hvordan samspillet kan justeres og udvikles.

I nogle dagtilbud er strategier blevet drøftet på møder og som fælles afsæt for refleksioner over samspil med børnene i udvalgte videoobservationer fra konkrete situationer i hverdagen, hvor ledere har haft en aktiv sparringsrolle. I andre dagtilbud giver pædagogiske ledere udtryk for en usikkerhed om, hvordan samspillet udmønter sig i den konkrete praksis, idet der ikke har været egentlig sparring helt tæt på praksis om kvaliteten i interaktioner.

"Men der kan være en fare i, at man ikke får noget feedback på, hvordan man kører det, for så tror man bare, at man gør det. Det sker nogle gange, at man [som leder] er lidt usikker på det, der bliver gjort." (Pædagogisk leder)

Citatet er et udtryk for en bekymring om, hvorvidt pædagogiske medarbejdere i en travl hverdag bliver klædt tilstrækkeligt på til at udvikle kvaliteten i interaktionerne, når feedback på egen praksis har været begrænset. Eksempelvis giver en pædagogisk leder udtryk for, at hun har deltaget i evalueringsmøder, hvor hun ikke selv har taget initiativ til eller er blevet bedt om at 'gå

tæt på praksis i hverdagen'. Der gives samtidig udtryk for en oplevelse af, at det har været vanskeligt for personalet at differentiere samspillet med børnene ved hjælp af strategierne, fordi der har været meget store sproglige forskelle i børnegrupperne, som personalet ikke altid har oplevet sig klædt på til at håndtere. Det kan både handle om yderligere kompetenceudvikling, men også sparring på egen praksis.

Interviewene tegner derfor et billede af et meget forskelligt ledelsesfokus og ledelsesinvolvering i forhold til at meddefinere og give feedback på proceskvaliteten via samtaler i personalegruppen. I dagtilbud, hvor ledelsen har sparret med personalet om specifikke praksissituationer (fx via videooptagelser), giver pædagogisk personale udtryk for, at den fælles læring er blevet konkret og handlingsrettet. Det vidner samlet set om, at personalets forudsætninger for at skabe en fælles forståelse af god praksis og kunne handle efter den har været forskellig mellem de deltagende dagtilbud.

4.1.2 Grundsten 2: En eksplicit og målrettet praksis

Forskning viser, at arbejdet med at styrke interaktioner af høj kvalitet også forudsætter en *eksplicit og målrettet praksis* (fx Duncan & Magnussen, 2013; Camilli et al, 2010). Denne grundsten i indsatsen har handlet om, at personalet retter en særlig opmærksomhed på udvalgte mål for børnenes udvikling og læring. Målene udgør fælles pejlemærker for børnegruppens udvikling, som personalet arbejder med, parallelt med proceskvaliteten i det pædagogiske læringsmiljø. Som en del af indsatsen har der været fastlagt ugentlige læringsområder og mål for sproglige, socioemotionelle og eksekutive kompetencer. Det pædagogiske personale har skullet arbejde med at understøtte læringsmålene gennem leg, aktiviteter og samvær i hverdagen. Det har også indebåret, at der løbende følges op på det enkelte barns udvikling for efterfølgende at kunne justere egen praksis, så den målrettet understøtter barnets og børnegruppens behov.

Boks 4-3: Eksempler på læringsområder og mål



For hvert af de tre kompetenceområder er der i projektet defineret centrale læringsområder og mål, som er vigtige at sætte fokus på for alle børn men i særligt grad børn i udsatte positioner. De valgte læringsmål skal ikke forstås sådan, at andre mål ikke er vigtige, men de vedrører nogle basale kompetencer i det fundament, som barnets trivsel, læring udvikling og dannelse bygger videre på.

Eksempel på læringsmål og tegn indenfor sociale kompetencer:

Læringsmål	Tegn/eksempler
At kunne bruge ord til at løse små konflikter med jævnaldrende uden voksenhjælp	At kunne fortælle med ord om sine behov og følelser At kunne løse en konflikt uden helt at opgive egne ønsker At kunne gå hen til en legende gruppe og blive en del af gruppen, uden at en konflikt opstår At kunne sige undskyld

Aktivitetsbaseret versus målrettet praksis

Pædagogisk personale og ledere fortæller, at det har været en stor del af planlægningen af det pædagogiske arbejde at beskrive, *hvordan* de vil arbejde med at understøtte læringsmålene. For at skabe synlighed om læringsmålene har flere dagtilbud haft en væg med læringsmålene på, som både personale, børn og forældre har kunnet se i hverdagen.

På tværs af kommuner giver pædagogisk personale og ledere udtryk for, at der er kommet en større opmærksomhed på målene med aktiviteterne frem for særskilt på aktiviteterne og ikke mindst et større fokus på sammenhængen mellem det pædagogiske læringsmiljø og målene for børnenes trivsel, udvikling og læring. Tidligere har der i disse dagtilbud også været planlagt aktiviteter, men ikke på samme måde med fokus på målene for børnenes udvikling.

Pædagogisk personale fortæller, at de ikke kun kollegialt, men sammen med børnene har arbejdet med at sætte ord på, hvad der skal ske, og hvad ideen med aktiviteter og lege har været. Her er det oplevelsen, at det motiverer børnene at være eksplicitte om, hvad de skal erfare, udforske og øve sig i. En pædagog udtrykker dette på følgende måde:

"Jeg har kunnet mærke på mine børn, at de har villet mere. Det har også motiveret mig. Det her med, at vi vidste, hvad vi skulle gå til. Og børnene vidste det også."

I forlængelse heraf peger en pædagogisk konsulent på, at arbejdet med de sproglige læringsmål forudsætter viden om, hvorfor de forskellige læringsområder (ordforråd, sprogforståelse, rim og skriftsprog) og mål er vigtige for børnegruppen, sådan at de bliver meningsfulde for personalet. Her har kompetenceudviklingsdage været vigtige i forhold til at give en fælles indsigt i kompetenceområderne. Særligt for pædagogmedhjælpere har det i nogle dagtilbud været helt nyt at arbejde med børnenes sproglige udvikling ud fra forskellige læringsområder. Det har derfor været vigtigt at blive klædt på til opgaven.

Målene som fælles retning for dagtilbuddets samlede praksis

Casestudierne indikerer, at det har været en øvelse at arbejde med de opstillede læringsområder og mål inden for alle tre kompetenceområder. Medarbejdere og ledere oplever dog primært, at det har været en støtte i det pædagogiske arbejde, fordi det har skabt en fælles tilgang til at forstå og arbejde med sprog, socioemotionelle og eksekutive kompetencer som selvregulering, mental fleksibilitet og vedholdenhed.

Casestudierne tegner et billede af, at der i personalegrupperne har været forskellige forståelser af arbejdet med læringsmålene for børnegruppen, og at der i nogle dagtilbud har været en udvikling i, hvordan læringsmålene er blevet omsat i hverdagen.

Nogen af de pædagogiske medarbejdere peger således på, at arbejdet med at understøtte læringsmålene kan være en hindring for den børneinitierede eller frie leg i dagtilbuddet. Det tyder på, at denne oplevelse i begyndelsen har påvirket den måde, læringsmiljøer er blevet tilrettelagt på, særligt i forløb i små børnegrupper. Pædagogiske ledere i en af kommunerne fremhæver, at de i starten så en tendens til, at pædagogiske aktiviteter i små grupper primært foregik 'rundt om et bord'. Det vil sige stillesiddende og måske mere i stil med undervisningsprægede situationer. Men efter den første tid blev personalet opmærksom på, at aktiviteten kan foregå i alle typer af læringsrum og rumme mange måder at være sammen med børnene på gennem leg og samvær både ude og inde, selvom aktiviteten er målrettet. De nævnte ledere finder, at det er vigtigt med en fortsat opmærksomhed på, om deltagelsen og udviklingen af børnenes kompetencer sker gennem legen og alsidige aktiviteter.

For andre er læringsmålene ikke alene blevet knyttet til de strukturerede aktiviteter i små grupper og opfattes i mindre grad som en modsætning til børneinitierede aktiviteter. Pædagogiske medarbejdere giver således udtryk for, at læringsområderne har været retningsgivende for hele dagen og givet personalegruppen et fælles ophæng for det pædagogiske arbejde, samt hvordan den voksne støtter børnenes deltagelse målrettet i alle situationer af hverdagen. Oplevelsen er, at det har givet en systematik i forhold til at støtte børnenes udvikling. Det, at målene er eksplicitte og fælles for institutionen, gør det samtidig muligt at hjælpe hinanden med at holde fokus på målene: *"Det har skabt en anden kvalitet i det pædagogiske arbejde"* (pædagogisk leder).

Samlet set peger analysen på, at det er centralt, at læringsmålene fortrins danner en fælles retning for det pædagogiske arbejde. Det har i nogle dagtilbud været vigtigt at understøtte en udvikling, hvor læringsmålene også relateres til andre situationer og samvær end voksenstrukturerede aktiviteter og en bestemt form på aktiviteterne i de små grupper.

Opfølgning på det enkelte barns udvikling og kompetencer

Kompetenceudviklingsskemaer med periodens læringsmål har skullet støtte personalet i systematisk at vurdere det enkelte barns behov og udvikling ca. en gang månedligt i forhold til målene. Forskning peger på, at en løbende systematisk opfølgning har betydning for personalets muligheder for at justere praksis i overensstemmelse med barnets behov.

Interviewene viser, at det er forskelligt, om opfølgningen har været tilrettelagt som en kollegial refleksion over det enkelte barns udvikling, eller om den enkelte medarbejder primært har foretaget vurderingen uden dialog med kolleger. Der er i disse tilfælde derfor en risiko for, at kompetenceudviklingsskemaerne ikke i tilstrækkelig grad har informeret de pædagogiske overvejelser og bidraget til fælles indsigter i personalegruppen på stuen eller afdelingen. Hensigten med opfølgningen har været, at personalets svar på, om barnet mestrer den pågældende kompetence (for det meste, af og til, eller slet ikke), skulle give anledning til refleksioner om barnets udvikling og ikke være et absolut svar i sig selv. De beskrevne forskelle i brugen af kompetenceudviklingsskemaet kan være en af grundene til, at det pædagogiske personale har blandede oplevelser af skemaets anvendelighed i arbejdet. Nogle synes, at det har været vanskeligt at svare på, om børnene mestrer de forskellige kompetencer, og har oplevet, at det var svært at finde tiden til det. Andre oplever, at kompetenceudviklingsskemaerne har hjulpet til at fastholde fokus på de udvalgte kompetenceområder i indsatsen.

4.1.3 Grundsten 3: Læring hele dagen

Som berørt ovenfor danner læringsmålene ramme for forskellige læringsrum i dagtilbuddet. En tredje grundsten i den målrettede pædagogiske indsats er i forlængelse heraf, at læring sker i hele børnenes hverdag og dermed både i de formelle og uformelle pædagogiske læringsmiljøer, som børnene er en del af. Forskellige læringsmiljøer giver forskellige deltagelsesmuligheder og forskellige typer af samspil mellem børn og voksne og børn imellem. I indsatsen er der sondret mellem planlagte fordybelsesforløb i små børnegrupper, den fælles tid, hvor børnene er sammen i det store fællesskab i mere børneinitierede aktiviteter, rammesat af de voksne, samt de daglige rutiner så som frokost, omklædning i garderoben mv. Der er tale om en børnegruppe, hvor der er behov for et vedvarende fokus på at støtte og vejlede børnenes deltagelse i hele hverdagen.

Betydningen af et fælles tema på tværs af pædagogiske læringsmiljøer

Som en del af indsatsen har det pædagogiske personale arbejdet med at tilrettelægge pædagogiske forløb for fem uger ad gangen. For hvert forløb har de valgt et tema, der kunne rammesætte indholdet af forløbet, binde aktiviteter sammen og skabe sammenhæng for børnene på tværs af de ovenfor nævnte læringsmiljøer i hverdagen. Det kunne fx være et tema som 'familien' eller 'kroppen' eller et andet tema, som har knyttet an til den aktuelle børnegrupes interesser.

I interviewene giver pædagogisk personale udtryk for, at det har været givende at arbejde ud fra et fælles tema. Det tyder på, at temaet i nogle dagtilbud har skabt en tråd i samværet med børnene og været med til at skabe sammenhæng og fælles indhold i arbejdet med de forskellige læringsmål og læringsmiljøer.

"Vi har brugt det rigtigt meget i samling, frokost og garderobesnakke, hvor vi har sat fokus på temaet og hvilke ting, der kan være relevante at sætte i spil i de sociale relationer og lege. Og så har vi kunnet arbejde med det samme tema fx på legepladsen." (pædagogisk medarbejder)

"Det har været en læring at lade temaet være omdrejningspunktet og koble mål til temaet." (pædagogisk medarbejder)

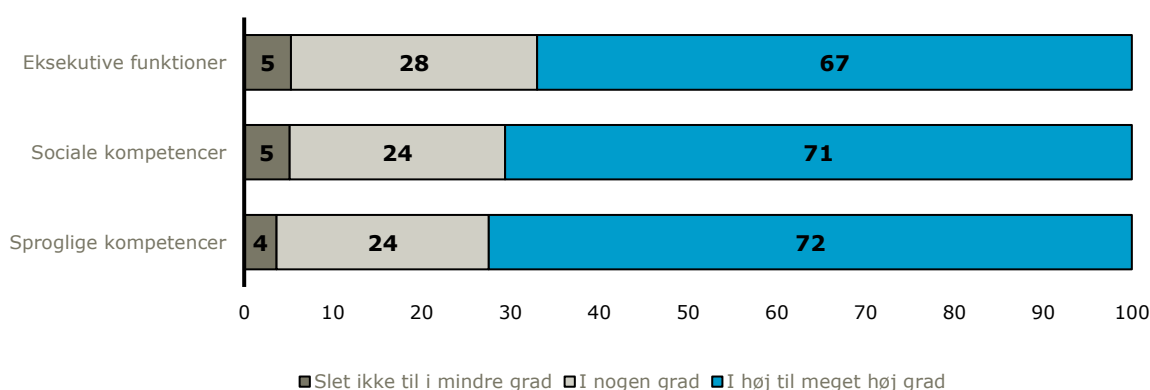
I flere dagtilbud har det udvalgte tema været det samme for hele daginstitutionen, hvormed det har styrket sammenhængen i hverdagen på tværs af grupper og stuer. Pædagogiske medarbejdere giver således udtryk for, at det fælles tema har skabt 'et fælles tredje' i børnegruppen og i

personalegruppen og også været med til at skabe en større synlighed af det pædagogiske arbejde i huset.

Personalets vurdering af arbejdet med læringsmål i forskellige pædagogiske læringsmiljøer

For at fastholde fokus på læring hele dagen har det pædagogiske personale i ugentlige refleksionsnoter reflekteret over, i hvilken grad de har arbejdet med at understøtte læringsmålene for hver af de tre kompetenceområder i hhv. små grupper, større grupper og rutiner. Figuren nedenfor viser, at 67-72 pct. af de pædagogiske medarbejdere i høj eller i meget høj grad vurderer, at de har arbejdet med at understøtte målene for de tre kompetenceområder i de små grupper.

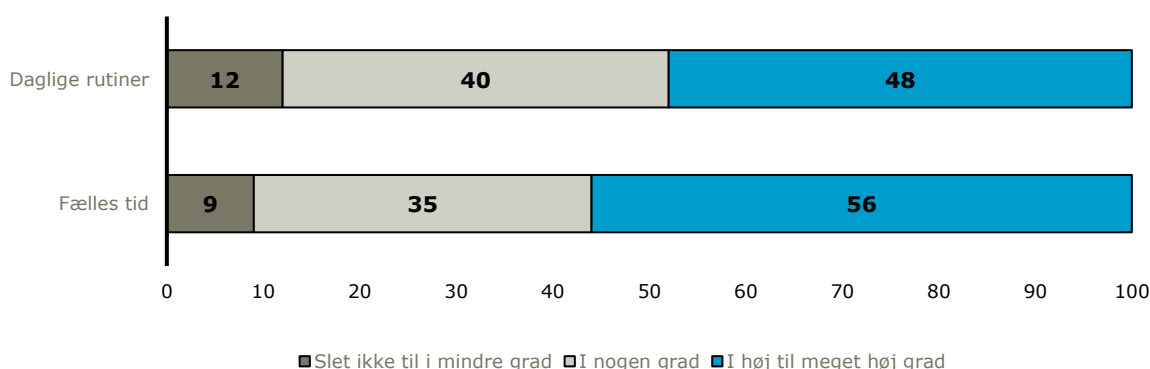
Figur 4-1: Det pædagogiske personales vurdering af, i hvilken grad der er arbejdet med ugens læringsmål i fordybelsesforløb i små grupper for hver af de tre kompetenceområder. Procentvis fordeling



Kilde: Ugentlige refleksionsnoter. Opgørelsen er beregnet som et gennemsnit på tværs af de seks tematiske forløb. N = 101 (gennemsnitligt på tværs af forløb)

Det pædagogiske personale er også blevet spurgt om, i hvilken grad de oplever, at den fælles tid i større børnegrupper og de daglige rutiner har understøttet de ugentlige læringsmål. Figuren nedenfor viser, at de pædagogiske medarbejdere i høj grad oplever, at både de daglige rutiner (48 pct.) og den fælles tid i større børnegrupper (56 pct.) har virket understøttende.

Figur 4-2: Det pædagogiske personales vurdering af, i hvilken grad daglige rutiner og aktiviteter i den fælles tid i større børnegrupper har understøttet læringsmålene. Procentvis fordeling



Kilde: Ugentlige refleksionsnoter. Opgørelsen er beregnet som et gennemsnit på tværs af de seks tematiske forløb. Kilde: N = 115 (gennemsnitligt på tværs af forløb)

Figureerne indikerer, at opmærksomheden på læringsmålene har fyldt i de daglige rutiner og i den fælles tid i større grupper, men særligt også i de strukturerede forløb i små grupper. Interviewede pædagogiske medarbejdere fortæller, at de små grupper fungerer, fordi de er strukturerede, og fordi der er afsat konkret tid til arbejdet. Dermed bliver det tydeligere, hvordan der arbejdes med at støtte børnene med øje for læringsmålene i de små grupper. Interviewene peger imidlertid også på, at fokus på læringsmålene i de daglige rutiner og til dels den fælles tid ikke handler om at tilrettelægge situationerne på bestemte måder, men at gribe de muligheder, der opstår i

tilknytning til det tema, som er i fokus, samt de input som børnene tager med fra fordybelsesforløbene i de små grupper. For at styrke læring i hele børnenes hverdag oplever pædagogiske medarbejdere, at det er nyttigt i de daglige rutiner at bygge videre på de lege og samtaler, børnene har haft i de små grupper. Derudover oplever medarbejdere også, at børnene på eget initiativ tager det, de har erfaret i de små grupper, med videre i legen med de andre børn fx i den fælles tid i større børnegrupper. De leger videre i det øvrige samvær i dagtilbuddet.

Som tidligere beskrevet oplever pædagogiske medarbejdere, at målene hjælper til at tænke læring hele dagen, fordi de giver en fælles ramme for alle læringssituationer. Opsummerende tyder det på, at dette konkret sker ved, at forløbene i små grupper i høj grad 'smitter af på den øvrige hverdag' og skaber samtaler og samvær, som knytter an til det et tema, der er i fokus for perioden.

En pointe, som interviewene afslutningsvis peger på i for hold til at arbejde aktivt og målrettet med læring i alle typer af læringsmiljøer i dagtilbuddet, er, at det er væsentligt, at hele personalegruppen indgår i indsatsen. For nogen har afgrænsningen af aldersgruppen fra 4-6 år afspejlet den eksisterende organisering i dagtilbuddet. For andre har det påvirket muligheden for at arbejde med institutionen som helhed, fordi kun udvalgte medarbejdere har været inddraget, mens børnene har mødt andre medarbejdere i fx de større grupper og de daglige rutiner, som ikke på samme måde har kunne støtte op om indsatsens fokus.

Organisering af små børnegrupper

Det har i de fleste dagtilbud været en ny praksis at arbejde med små børnegrupper i hver uge, hvorfor planlægningen og organiseringen af grupperne har krævet stor opmærksomhed. Der har i indsatsen været lagt op til at sammensætte grupper med ca. seks børn, som to gange om ugen er sammen om aktiviteter og leg i minimum fire ud af de fem uger, som hvert af de pædagogiske forløb har været.

På tværs af interviewene tegner der sig et billede af, at pædagogiske medarbejdere oplever, at de små grupper har givet anledning til langt mere fordybelse, nærvær og fokus i samlerne mellem børnene og mellem børnene og den voksne. Pædagogiske medarbejdere oplever, at det er en stor styrke, at de små grupper giver dem tid til at se det enkelte barn og dets behov for støtte. Derudover peger interviewene på, at den lille gruppe giver mulighed for i højere grad at møde det enkelte barn med passende udfordringer.

"De [pædagogisk personale] mærker, at de ser det enkelte barn, og de har noget konkret at sætte ord på i relationen. Der er også noget i at se barnets næste udviklingsmulighed, hvilket pædagogerne har fået bedre syn for, fordi de er tættere på børnene." (pædagogisk konsulent)

"Vi ser nuancer i børnenes deltagelse og adfærd i de små grupper, som vi ellers ikke ville se – både børn, som har brug for mere støtte, og børn, der har brug for flere udfordringer og kan meget mere." (pædagogisk medarbejder)

Pædagogiske medarbejdere giver samtidig udtryk for, at børnene glæder sig til at deltage i de små grupper hver uge, og at børnene erindrer lege i gruppen langt tilbage.

Interviewene med ledere og personale indikerer, at det har været vigtigt med en fast struktur for grupperne, herunder hvornår grupperne skulle finde sted, hvilket fokus de havde, og hvilke børn der skulle deltage i dem. Her er der forskel på, i hvilken grad det pædagogiske personale har fået støtte fra ledelsen i at tilrettelægge grupperne og i det hele taget tydelig en plan for, hvilke medarbejdere, der har hvilke grupper på dagen, og hvornår de kan finde sted. Erfaringen er således, at det er centralt at organisere de små grupper i tæt sammenhæng med de øvrige aktiviteter, sådan, at der er en fælles forståelse af, hvordan tiden med den øvrige børnegruppe tilrettelægges

med færre voksne. I nogle dagtilbud har det pædagogiske personale indgået en fælles dialog med ledelsen om, hvordan dagen organiseres i en vekselvirkning mellem små børnegrupper og fælles tid i større børnegrupper, hvilket har givet overblik og tydelighed om roller i personalegruppen. I enkelte dagtilbud har det været svært at danne små grupper, fordi personalet selv har skullet håndtere organiseringen på den enkelte stue og uden en fælles forståelse af, hvorfor og hvordan det kunne ske i personalegruppen som helhed.

Omfanget af børnenes deltagelse i små grupper

Da forskning peger på, at færre børn i grupperne giver det pædagogiske personale bedre mulighed for at være lydhøre og inddragende i interaktionen med børnene, kan det formodes, at fordybelsesforløbene i de små grupper har stor betydning for børnenes læring. Vi har derfor undersøgt nærmere, i hvilket omfang børnene har deltaget i fordybelsesforløbene i de små grupper. Det har været hensigten, at dagtilbuddene i løbet af indsatsperioden tilrettelagde fordybelsesforløb i små grupper et par gange om ugen. Det betyder, at hvert barn potentielt har kunnet indgå i 48 fordybelsesforløb på tværs af de seks tematiske forløb. I to kommuner har de ældste børn haft tidlig start i SFO i foråret, hvorfor de har kunnet deltage i de små grupper i dagtilbuddet i fem af de seks tematiske forløb. De har derfor potentielt kunnet deltage i 40 fordybelsesforløb.

Boks 4-4: Manglende registreringer i opgørelsen af antal fordybelsesforløb i små grupper

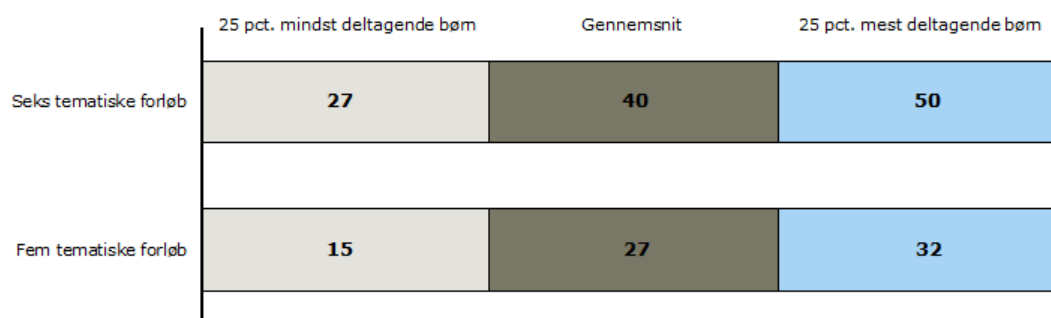


Hvis dagtilbuddet i en given refleksionsnote ikke har angivet antallet af fordybelsesforløb, som barnet har deltaget i, er antallet af fordybelsesforløb i denne uge beregnet som 0. Der er dog en mulighed for, at den manglende besvarelse ikke skyldes manglende gennemførelse, men blot manglende registrering. Skyldes det manglende registrering, underestimerer figuren det faktiske antal fordybelsesforløb, som børnene har deltaget i.

Det pædagogiske personale har i de ugentlige refleksionsnoter noteret, hvor mange fordybelsesforløb hvert barn har deltaget i. På den baggrund er det beregnet, hvor mange fordybelsesforløb børnene i gennemsnit har deltaget i i indsatsperioden samt forskelle i deltagelsesgraden. Figuren nedenfor er opdelt mellem den gruppe af børn, som potentielt kunne deltage i hhv. fem og seks tematiske forløb.

Fordelingen viser for det første det gennemsnitlige antal forløb, børnene har deltaget i. Dette antal kan dernæst holdes op imod, hvor mange forløb henholdsvis de "mindst deltagende" og "mest deltagende" børn har gennemført.

Figur 4-3: Antal fordybelsesforløb, børnene har deltaget i



Kilde: Ugentlige refleksionsnoter

N = 71 (børn, der har deltaget i fem tematiske forløb) og 241 (seks tematiske forløb).

De "mindst deltagende børn" er de 25 pct. af børnene, der har deltaget i færrest fordybelsesforløb, mens de "mest deltagende børn" er de 25 pct. af børnene, der har deltaget i flest forløb.

Børn, der har deltaget i seks tematiske forløb, har i gennemsnit deltaget i 40 fordybelsesforløb. Dette er en smule under det intenderede antal på 48. Samtidig har 25 pct. af børnene højest deltaget i 27 fordybelsesforløb, mens de højeste 25 pct. har deltaget i mindst 50 fordybelsesforløb. Dette vidner om, at der på trods af det forholdsvis høje gennemsnitlige antal forløb er en betragtelig spredning på tværs af børnene i, hvor mange forløb de har deltaget i.

For børn, der har deltaget i fem tematiske forløb, er det gennemsnitlige antal gennemførte fordybelsesforløb 27. Dette er noget lavere end det intenderede antal på 40. Desuden har de 25 pct. af børnene, der har deltaget mest, været med til 32 forløb eller flere. Dette er dog også ensbetydende med, at 75 pct. af børnene højest har deltaget i 32 forløb. Størstedelen har dermed deltaget i et lavere antal forløb end intenderet. Børnene, der har deltaget mindst, har desuden højest deltaget i 15 forløb. Samlet set viser dette, at der også for denne børnegruppe har været en betragtelig spredning i, hvor mange forløb de har været deltagende i.

4.1.4 Grundsten 4: En didaktisk ramme

For at understøtte en proces, hvor det pædagogiske personale fortløbende arbejder med at tydeliggøre pædagogiske intentioner og mål i forhold til børnenes udvikling og reflekterer over egen praksis, har det været en grundsten i indsatsen at arbejde med de pædagogiske forløb inden for en didaktisk ramme. Det vil sige, at det pædagogiske personale systematisk har planlagt, gennemført og evalueret hvert af de pædagogiske forløb af fem ugers varighed med fokus på læringsmålene og på egen praksis. Hensigten har været at understøtte didaktiske refleksioner på aftalte planlægnings- og evalueringsmøder, som kan kvalificere interaktioner med børnene, der er målrettet børnenes behov.

Interviewene tegner et billede af, at ledere og personale oplever, at planlægning, gennemførelse og evaluering i en fælles tilrettelagt cyklus har gjort en stor positiv forskel for refleksionen i pædagogisk praksis og været motiverende for personalet. Pædagogiske medarbejdere giver udtryk for, at fælles læring kræver faglig sparring i personalegruppen med udgangspunkt i læringsmålene og drøftelser af det pædagogiske læringsmiljø. Det har medvirket til at igangsætte en bevægelse fra en individuel praksis til en mere fælles praksis med at støtte børnenes deltagelse målrettet i leg og aktiviteter. Interviewene peger også på, at arbejdet med planlægning og evaluering på forskellig vis har undergået en udvikling i indsatsperioden, og at der er forskel på, hvor langt personalegrupperne er nået i denne udvikling. Dette uddybes nedenfor.

Planlægningen som styrende eller understøttende for praksis

På tværs af dagtilbuddene gives der udtryk for, at det har været en positiv oplevelse at arbejde med en fælles planlægning af pædagogiske forløb, og at det udviklede planlægningsværktøj i indsatsen har været en støtte til at strukturere planlægningen. Det har for de fleste medarbejdere været en ny praksis at få tid til at reflektere sammen på planlægningsmøder.

Boks 4-5: Fælles planlægning af det pædagogiske arbejde



I dagtilbuddene er planlægningen af fem-ugers forløb typisk tilrettelagt i fællesskab mellem to eller flere pædagogiske medarbejdere. I enkelte dagtilbud skiftes pædagogiske medarbejdere på forskellige stuer/grupper til parvis at planlægge forløb, som de andre kolleger også kan bruge. Sammen udformer de en mappe, der skal bruges til det kommende forløb, så alle har en fælles forståelse af, hvad der skal ske. Erfaringen er, at de pædagogiske medarbejdere herefter må konkretisere og understøtte materialet for at sikre, at det er relevant og meningsfuldt for den enkelte børnegruppe i dagtilbuddet.

Interviewene peger på, at der forskel på, i hvilket omfang de pædagogiske forløb er blevet tænkt sammen med eksisterende aktiviteter og praksis eller snarere er blevet tilrettelagt som et parallelt spor. Derudover viser interviewene, at nogle pædagogiske medarbejdere har oplevet, at planlægningen har været en hæmsko, dels i forhold til at kunne agere fleksibelt på de ændringer, der sker i en kompleks hverdag, og dels i forhold til at følge børnenes initiativer i de konkrete interaktioner og aktiviteter. Andre pædagogiske medarbejdere har i mindre grad fulgt planlægningen

slavisk, men anvendt den som en ramme for forløbet, der kan justeres undervejs, og de har derfor ikke oplevet de samme barrierer. De to forskellige tilgange til planlægningen er ikke kun udtryk for forskellige perspektiver, men også udtryk for en udvikling i det pædagogiske arbejde undervejs i indsatsperioden i nogle af dagtilbuddene.

Pædagogiske medarbejdere og ledere fortæller, at de i starten fulgte de planlagte forløb meget tæt, og at det derfor var vanskeligt at sikre, at børneperspektivet og børnenes indspil blev omdrejningspunkt for forløbene.

"I starten var vi meget trofaste i forhold til kassen og det forløb, der blev planlagt. Det gjorde dog, at vi tabte dem [børnene], når vi var så loyale, og der lærte vi at skulle være mere åbne over for niveau og differentieringer." (Pædagogisk medarbejder)

"I det første forløb stod vi med en meget fastlåst struktur, hvor børnene ikke købte ind på det. Her skubbede vi børnene ind i det, men de faldt stille og roligt ud og mistede interessen." (Pædagogisk medarbejder)

Medarbejdere, ledere og pædagogiske konsulenter fortæller, at der derfor har været fokus på at skabe en balance, hvor det pædagogiske forløb løbende kan justeres og aktiviteten udvikle sig i takt med børnenes indspil i den konkrete situation, samtidig med at målene holdes for øje. Det indebærer en fleksibel tilgang til planlægningen som en fælles ramme, der nødvendigvis må justeres, fordi hverdagen ofte er omskiftelig (fx sygdom, forskellige behov blandt børnene, vejrskifte mv.). I stedet tilstræbes det at gennemføre fx de planlagte fordybelsesforløb i små grupper bedst muligt inden for den fælles retning, som er tegnet for forløbene.

"Pædagogerne laver selv justeringerne. De kan nogle gange se, at det, de havde planlagt først, ikke fungerer, og så justerer de. Der er fleksibilitet i planlægningen, så længe læringsmålene er i baghovedet." (Pædagogisk leder)

"Der er brug for at følge det slavisk til en start og med tiden bløde op og sætte sig selv i førersædet. De havde også brug for at høre, at de gerne måtte gøre det. Og vide, at det faktisk er tanken med det." (Pædagogisk konsulent)

Interviewene indikerer, at det er forskelligt, i hvilket omfang personalet er blevet støttet i denne udvikling, og at enkelte medarbejdere stadig oplever, at det er vanskeligt at balancere en målrettet praksis med en praksis, hvor børnenes perspektiver og initiativer er i fokus. Pædagogiske ledere peger på, at refleksionen er afgørende for at bruge planlægningen understøttende og dermed sikre, at den ikke bliver styrende. Interviewene indikerer, at sparring og faglig feedback fra ledelsen er med til at støtte en meningsfuld didaktisk tilgang til arbejdet.

Løbende refleksioner og evaluering af pædagogiske forløb

Det har været en del af indsatsen at have løbende korte refleksioner undervejs i de pædagogiske forløb for at kunne justere praksis og støtte børnenes deltagelse i de helt konkrete interaktioner. Derudover har personalet skulle finde en form på, hvordan de i afslutningen af hvert pædagogisk femugers forløb kunne evaluere forløbet på et fælles møde med det formål at reflektere over børnenes deltagelse og læring samt egen praksis.

De pædagogiske medarbejdere, som systematisk har tilrettelagt evaluerings- og refleksionsmøder ved afslutningen af de pædagogiske forløb, oplever et stort udbytte af møderne. De giver udtryk for, at det har fungeret rigtig godt at reflektere i fællesskab over, hvad de har gjort, og om der er behov for at gøre noget andet i forhold til at støtte børnene fremadrettet. Denne form adskiller sig fra tidligere, hvor der har været praksis for én årlig evaluering. Det opleves mere meningsfuldt med en tilbagevendende hyppig opfølgning, hvor både evaluering og planlægning får

betydning for den daglige konkrete praksis og ikke alene en overordnet planlægning af årets aktiviteter.

Det har givet mening, at der har været en slutdato [for et pædagogisk forløb]. Vi kan godt snakke om noget i et helt år, men at der er en slutdato, giver det noget mere mening, og gør det mere målrettet.” (Pædagogisk medarbejder)

Flere pædagoger og ledere fortæller endvidere, at den løbende opfølgning skærper fokus på *alle* børns læring og bidrager til, at færre børn "tabes", fordi der hele tiden er fokus på hvert enkelt barns udvikling på stuen eller i gruppen. Samtidig har systematikken med en fast kadence for evalueringsaktiviteter styrket deres fokus på betydningen af refleksionen.

Der er forskel på, hvor struktureret de enkelte evalueringsmøder har været tilrettelagt. Nogle har anvendt egne spørgsmål eller den mødeguide, som har været stillet til rådighed i indsatsen. Andre har også erfaringer med at bruge videoobservationer til at reflektere over, hvordan de understøttende strategier er blevet bragt i spil i interaktionerne med børnene. Interviewene indikerer, at det i høj grad er ledere, som har været primus motorer i at gå tæt på den faglige praksis og motivere personalet til at bruge videoobservationer som dokumentation for evalueringen. De pædagogiske medarbejdere giver udtryk for, at det var grænseoverskridende de første gange, og at den faglige sparring skulle finde sin form, så medarbejderne oplevede, at det var et trygt forum. De oplever dog, at det har givet stor værdi i forhold til at skabe fælles læring om de voksnes samspil med børnene. Derfor ønsker disse medarbejdere og ledere fremadrettet at fastholde en kombination mellem videoobservationer og faglig kollegial sparring.

I forlængelse af ovenstående viser interviewene, at der er stor forskel på, hvor tæt involveret den pædagogiske leder har været i evalueringen. Nogle af de medarbejdere, som selv har stået for evalueringer, giver udtryk for, at det har været svært at strukturere møderne. Omvendt tyder det på, at det har haft en stor betydning for refleksionerne i de medarbejdergrupper, hvor den pædagogiske leder har deltaget i evalueringen og sparringen om det pædagogiske forløb. Her har lederen haft en rolle i at stille spørgsmål til praksis ud fra sit kendskab til børnene. I indsatsen har der også været lagt op til, at pædagogiske konsulenter har skullet støtte refleksionen og give sparring i de enkelte dagtilbud. For nogle medarbejdere og ledere har denne 'eksterne sparring' været en stor støtte. Den pædagogiske konsulent har her fungeret som mødeleder og hjulpet med at strukturere refleksioner, ligesom tilstedeværelsen ifølge medarbejdere har betydet, at den faglige refleksion er blevet prioriteret højt. I andre dagtilbud har den eksterne sparring givet gode positive forstyrrelser, men medarbejdere og ledere lægger vægt på, at det er vigtigt, at ledelsen også deltager for at kunne understøtte læring og justering i hverdagen efterfølgende. De ledere, som har deltaget i systematisk sparring, får ifølge medarbejdere en forståelse for, hvad der sker i pædagogisk praksis, hvorved de bedre kan støtte op om de igangsatte forandringer.

”Man føler sig hørt og taget alvorligt [af ledelsen].” (Pædagogisk medarbejder)

”Udviklingen fra første til sidste sparring har været fantastisk. Først fyldte alt det, de ikke kunne og ville. Nu er det alt det, som børnene får ud af det, og hvad de skal gøre [for at støtte børnene]. Til tredje sparring blev de fortrolige med planlægningsværkøjet.” (Pædagogisk leder)

Ud over evalueringsmøder har det i indsatsen været hensigten, at det pædagogiske personale på stuen/gruppen ugentligt havde en kort fælles status på det pædagogiske arbejde og børnenes deltagelse. Konkret har de besvaret en refleksionsnote i form af et kort spørgeskema med spørgsmål til refleksioner over, hvilke børn der har deltaget i små grupper, deres understøttelse af læringsmålene samt børnenes deltagelse og engagement. Der er blandt de interviewede medarbejdere blandede oplevelser af, hvordan de ugentlige refleksioner har fungeret. En gruppe af medarbejdere giver udtryk for, at de ikke haft den fornødne tid, og at øvelsen derfor er blevet

mekanisk. De har forsøgt at følge op i tiden sammen med børnene fx ude på legepladsen. En anden gruppe af medarbejdere har haft en større værdi af de ugentlige refleksioner, fordi de blevet skemalagt i hver uge, og det derfor har været nemmere at organisere en kort fælles status på erfaringer med det pædagogiske arbejde.

4.1.5 Grundsten 5: Et gensidigt og differentieret forældresamarbejde

Den sidste og femte grundsten i den målrettede pædagogiske indsats i dagtilbuddet omhandler samarbejdet mellem det pædagogiske personale og forældrene, hvor fokus er på børnenes trivsel, udvikling og læring. I indsatsen lægges der op til forskellige former for forældresamarbejde, der bringes i spil, afhængig af kontekst samt de enkelte børn og forældres forudsætninger og behov. Intentionen er således, at dagtilbuddet bevidst arbejder med at differentiere inddragelsen af forældrene.

I interviewene er det en tværgående fortælling, at det har været udfordrende at arbejde med forældreinddragelsen. Især oplever det pædagogiske personale en skævhed i, hvilket forældre de lykkes med at inddrage, og det er en særlig udfordring at inddrage de mindre ressourcerstærke forældre i børnenes læring. Ligeså er det udfordrende at inddrage forældre, hvor der er en sproglig barriere. Dette har betydet, at dagtilbuddene har haft svært ved at arbejde differentieret med alle forældre, og at der især har været et intensivt fokus på at inddrage den mindre ressourcerstærke forældregruppe.

I det konkrete arbejde med forældreinddragelse fortæller pædagoger og dagtilbudsledere, at de har arbejdet med at synliggøre for forældrene, hvad deres børn arbejder med og lærer i dagtilbuddet. Dette har de blandt andet gjort ved at lade barnet udveksle forskellige materialer mellem dagtilbuddet og hjemmet; materialer som knytter an til de forløb, som børnene er en del af i dagtilbuddet og som forældrene derved også bliver en del af i samspil med barnet. Et dagtilbud har eksempelvis arbejdet med 'hjemmet' som tema, hvor børnene sammen med forældrene skulle finde billeder af deres hjem, nogle har skulle medbringe syltetøjsglas, mens andre har givet børnene historier med hjem, de kunne læse sammen med forældrene. Dagtilbuddene forsøger ligeledes at give forældrene en løbende information ved at hænge produkter fra børnenes arbejde i garderoben og ved at 'fange dem', når de har hentet deres barn.

En vigtig læring, som pædagogiske medarbejdere fremhæver, er, at forældrene med fordel kan inddrages i forhold til, hvad de selv kan og kender til. Der er eksempelvis gode erfaringer med, at forældre kan støtte læringen med afsæt i deres arbejde, eller at forældre, som kommer fra en anden kultur, byder ind med deres viden om mad. Det er ifølge pædagogerne vigtigt at møde forældrene, hvor de er, så de også oplever at kunne have en værdi i forhold til deres børns læring og de ting, som børnene er sammen med forældrene om i hjemmet. '

4.1.6 Drivkræfter og barrierer i rammerne

På baggrund af de gennemførte interviews viser analysen nogle forhold i rammerne, som tyder på at have medvirket til at fremme eller hæmme implementeringen af den pædagogiske målrettede indsats. Disse forhold har betydning for den måde, som dagtilbud og skoler at omsætte den pædagogiske indsats, herunder hvor langt de er kommet med implementeringen.

Den nære ledelse

På tværs af interviews med pædagoger i og ledere i de forskellige dagtilbud tegner der sig et billede af, at ledelsen i dagtilbud spiller en væsentlig rolle i forhold til at løfte arbejdet med den pædagogiske indsats. Konkret er det vigtigt, at ledelsen følger indsatsen tæt, og at der er en opbakning i form af tid og støtte til at arbejde indsatsen, blandt andet med planlægning og evaluering af fem-ugers forløb. Nogle dagtilbud beretter om, at der har været en god og nærværende støtte fra lederen, hvilket blandt andet kommer til udtryk i, at ledelsen skemalægger møder og tid til refleksion for pædagogerne. Ligeledes oplever pædagogerne det som en støtte, når ledelsen sidder med på møder omkring den pædagogiske indsats. For at ledelsen kan give den nødvendige

støtte og opbakning til det pædagogiske arbejde, er det vigtigt, at ledelsen også er fysisk tilstedeværende og derved følger indsatsen. Nogle pædagoger har oplevet det som en betragtelig udfordring, at deres leder ikke har været tæt på, hvis de eksempelvis ikke har deres daglige gang på den samme stue som de pædagoger, der udfører indsatsen. Andre peger på, at udskiftning i ledelsen skaber meget turbulens og fjerner fokus fra den pædagogiske indsats, ligesom det kan være svært at legitimere for andre kollegaer, at der fortsat skal gennemføres pædagogiske forløb og fordybelsesforløb i små grupper.

Faglig sparring

En anden vigtig forudsætning for at gennemføre den pædagogiske indsats er, ifølge de pædagogiske konsulenter, dagtilbudsleder og pædagoger, at der ydes en løbende faglig sparring. Den faglige sparring kan både komme fra en pædagogisk konsulent, en dagtilbudsleder eller gives pædagogerne imellem. I dette peger flere på, at de har haft glæde af en tæt sparring undervejs i forhold til både planlægning, gennemførelse og evaluering af de pædagogiske forløb. Særligt bliver det fremhævet som positivt, når en pædagogisk konsulent eller dagtilbudsleder kan støtte pædagogerne i at bringe forskellige strategier og værktøjer i spil i arbejdet med børnene. Dette sker typisk i dialog på evalueringsmøder, hvor flere fremhæver værdien af, at en pædagogisk konsulent eller dagtilbudsleder er med til at styre mødet og sikre en god og konstruktiv refleksion. Omvendt peger nogle pædagoger også på, at de har savnet en kvalificeret sparring. Eksempelvis fortæller en pædagog, at de gerne ville være blevet udfordret mere af den pædagogiske konsulent på, om de kunne gøre noget anderledes eller bedre. Ligeledes nævner andre pædagoger og dagtilbudsledere, at de ikke har oplevet den nødvendige tilstedeværelse fra den pædagogiske konsulent, og derfor har følt sig alene med at implementere den pædagogiske indsats i deres daglige praksis.

Følgeforskningen

I de gennemførte interviews ser vi også flere pædagoger, lærere og ledere, som oplever, at deltagelsen i et forskningsprojekt har betydning for deres arbejde med den pædagogiske indsats. Først har der på tværs af dagtilbud, skoler og kommuner været forskelle i motivationen for at gennemføre den pædagogiske indsats. Flere peger på, at det har betydning, om de har deltaget i det indledende og pilotarbejde med den pædagogiske indsats. De, som har været med fra projektets begyndelse, fortæller, at det har givet dem et større ejerskab for projektet og en forståelse for hensigten. Andre oplever omvendt, at projektets ramme med mange aktiviteter og en større dokumentationsopgave er blevet trukket nedover dem. Dertil har der indledende været en forsinkelse i projektets opstart, hvilket på tværs af de deltagende kommuner har påvirket motivationen for at arbejde med den pædagogiske indsats. Flere fortæller, at de skulle finde motivationen igen efter, at de i en længere periode havde ventet på at skulle i gang.

4.2 Erfaringer med den tværfaglige samarbejdsmodel

Den anden del af indsatsen for at styrke børnenes overgang til skole omhandler implementeringen af en tværfaglig samarbejdsmodel mellem dagtilbuds, SFO og skole. I dette afsnit præsenteres de deltagende kommuners erfaringer med at arbejde med den tværfaglige samarbejdsmodel.

Afsnittet indledes med en opsummering af centrale resultater i arbejdet med samarbejdsmodellen i praksis. Dernæst beskrives samarbejdsmodellens formål, intentioner og indhold. Denne beskrivelse er dels centreret omkring de grundsten, som modellen er baseret på. Dels en beskrivelse af samarbejdsmodellens struktur i et årshjul med fem faser. For hver af samarbejdsmodellens grundsten analyseres de deltagende kommuners arbejde og erfaringer hermed. Afsnittet afsluttes med en analyse af de drivkræfter, som særligt har understøttet og styrket arbejdet med samarbejdsmodellen i praksis, samt de udfordringer, som kommunerne er stødt på undervejs og hvordan kommunerne har søgt at håndtere disse barrierer.

4.2.1 Tilrettelæggelse af samarbejdsmodellen

Samarbejdsmodellen er en organisatorisk model for de fagprofessionelles samarbejde om overgangen. Formålet med samarbejdsmodellen er, som tidligere beskrevet, at styrke samarbejdet om overgangen mellem dagtilbud, skole og fritidstilbud ud fra fælles målsætninger for overgangssamarbejdet og en organisatorisk struktur for samarbejdet.

Samarbejdsmodellen er struktureret i et årshjul med fem sammenhængende faser, der løber fra september til oktober dvs. i alt 14 mdr. Intentionen med den faseopdelte tilgang er at skabe en struktur for samarbejdet og for gennemførelse af samskabende processer, der har til formål at understøtte en sammenhængende overgang for børnene. På tværs af de fem faser, der strukturerer tilrettelæggelse af samarbejdsmodellen, arbejder kommunerne med en række grundsten i modellen, som er udtryk for de elementer i samarbejdet, som forskning indikerer, er virkningsfulde i et styrket og samskabende samarbejde.

Det er op til de enkelte dagtilbud, skoler og fritidstilbud i samarbejdet at fastlægge konkrete aktiviteter i hver af samarbejdsmodellens faser, der matcher den lokale kontekst og den aktuelle børnegruppe (og forældrenes) behov for støtte og sparring i overgangen. Samarbejdsmodellen har således en iboende fleksibilitet i forhold til *planlægningen* af aktiviteterne, mens samarbejdets overordnede formål og fasernes intentioner i højere grad har karakter af en *fælles kerne* i indsatsen.

Boks 4-6: Fem faser i samarbejdsmodellen



1. **Fase 1 (sep.-okt.) – Opstart og fælles kortlægning:** Gennem observation af hinandens praksis opnås indblik i hinandens fagligheder, og gennem individuelle forældredialoger opnås indblik i forældrenes behov ift. barnets overgang til skole. Det pædagogiske personale fra dagtilbud, skole og SFO mødes for at drøfte en fælles læringsforståelse og en fælles opgaveforståelse i forhold til samarbejdet om overgangen fra dagtilbud til skole.
2. **Fase 2 (okt.-nov.) – Fælles planlægning:** Det pædagogiske personale mødes for i fællesskab at planlægge overgangspædagogiske aktiviteter i samarbejdet. Formålet er at skabe social og faglig sammenhæng på tværs af dagtilbud, skole og SFO. Gennem en samskabende proces i form af et fælles planlægningsmøde vælges et fælles tema for de pædagogiske forløb i overgangen. Ligeledes arrangerer dagtilbud, skole og SFO fælles forældredialog forud for skolevalg med det formål at skabe realistiske og positive forventninger til skolestart.
3. **Fase 3 (dec.-maj/aug.) – Forberedende overgangspædagogiske aktiviteter:** I månederne inden overgangen til skole/SFO gennemfører dagtilbud, skole og SFO de planlagte overgangspædagogiske aktiviteter, der skal forberede børnene frem mod skolestart. Aktiviteternes indhold fastlægges lokalt ud fra fælles intentioner om at arbejde med overgangsfigurer, besøgsaktiviteter, SFO-personale som brobyggere og løbende inddragelse af forældre.
4. **Fase 4 (maj-aug.) – Overgangen:** Med afsæt i et fælles overgangstema på tværs af dagtilbud og skole/SFO arbejdes der med at skabe genkendelighed for børnene i overgangen. Ligeledes er der fokus på at skabe social genkendelighed i overgangen fx ved brug af overgangsfigurer eller -markører, samt overgangspædagoger der følger børnene på tværs af dagtilbud og skole/SFO. Desuden understøttes en sammenhængende overgang via overleveringssamtaler med forældre og primære pædagoger.
5. **Fase 5 (sep.-okt.) – Integration, opfølgning og evaluering:** Gennem brug af overgangsmarkører, genbesøg i dagtilbud og det videre arbejde med genkendelige temaer fra dagtilbuddet i skolen støttes børnenes integration i skolen. Der afholdes et evalueringsmøde mellem fagprofessionelle for at samle op på erfaringer med og vurdere udbyttet af samarbejdsmodellen, som afsæt for planlægning af et nyt årshjul for samarbejdet.

4.2.2 Grundsten i samarbejdsmodellen

Intentionerne i samarbejdsmodellen er beskrevet i fire såkaldte grundsten i modellen, som forskning peger på, spiller en væsentlig rolle i forhold til at skabe sammenhængende overgange. De fire grundsten er en række kerneelementer, der er væsentlige i forhold til at arbejde med samarbejdsmodellens målsætninger.

Boks 4-7: Fire grundsten i samarbejdsmodellen



1. **Udveksling af viden om hinandens praksis**
2. **Social sammenhæng**
3. **Fælles og sammenhængende læringsspor**
4. **Gensidigt, målrettet og differentieret forældresamarbejde**

I det følgende præsenteres hver af de fire grundsten separat. For hver grundsten i samarbejdsmodellen beskrives først formål, intentioner og indhold, dernæst kommunernes arbejde med at omsætte grundstenen i praksis.

Grundsten 1: Udveksling af viden om hinandens praksis

Den første af de fire grundsten i samarbejdsmodellen – udveksling af viden om hinandens praksis – handler om at udvikle en fælles forståelse for læring. Udvikling af en fælles forståelse af læring i en overgangspædagogisk sammenhæng er en vigtig forudsætning for at kunne lykkes med at skabe både faglig og social sammenhæng i overgangen for børnene. Det betyder konkret, at der arbejdes med at sætte ord på læring samt eksemplificere, hvordan børnenes læring og udvikling kommer til udtryk i hhv. en dagtilbudskonkstekst og en skolekontekst. Det betyder også, at der skal ske en gensidig udveksling af viden om hinandens praksis på tværs af dagtilbud, skole og SFO. På den måde er det intentionen, at det pædagogiske personale opnår et fagligt kendskab på tværs af hinandens praksisser og kontekster. Konkret har de deltagende kommuner arbejdet med udvikling af fælles læringsforståelse, gensidige besøg med observation af hinandens praksis og fælles planlægning og løbende involvering i hinandens planlægning.

Udvikling af et fælles læringssyn og opgaveforståelse

De deltagende dagtilbud, skoler og SFO'er oplever generelt, at de kommer fra forskellige udgangspunkter i forhold til arbejdet med at understøtte børnenes udvikling og læring, idet de arbejder med børnene i forskellige faser af børnenes udvikling. I den sammenhæng understreger det pædagogiske personale og ledere, at de har oplevet det som en væsentlig forudsætning for at etablere et samskabende samarbejde om overgangen fra dagtilbud til skole og SFO, at der sker en øget udveksling og et øget kendskab medarbejdere og ledere i dagtilbud, skole og SFO imellem. Således har de deltagende kommuner oplevet samarbejdsmodellens fokus på udveksling af viden om hinandens praksis som meget værdifuld og har været motiveret for at lade medarbejdere og ledere mødes på tværs og skabe rammer for dialog og herigennem at opnå forståelse for hinandens forskellige perspektiver. På den måde er det oplevelsen, at der er behov for og motivation til at udvikle en fælles lærings- og opgaveforståelse som fundamentet for et godt og samskabende samarbejde, der skal sikre sammenhæng og en glidende overgang mellem dagtilbud og skole.

Boks 4-12: Fælles børnesyn er vigtigt for en fælles opgaveforståelse



Erfaringen fra projektet er, at det pædagogiske personale fra dagtilbud og skoler har opnået en større forståelse for hinandens kultur og tilgange til arbejdet med børnene. Igennem en bedre forståelse for hinanden har de opnået et fælles børnesyn, fordi de kan forstå, hvad det er for et udgangspunkt, de hver især taler ud fra, og de grundlæggende arbejder mod det samme mål. Det pædagogiske personale understreger i denne sammenhæng, at et fælles udgangspunkt og en fælles forståelse er værdifuld at etablere fra starten, da det understøtter en fælles og sammenhængende tilgang til arbejdet med børnene. En pædagog fra dagtilbud understøtter dette i citatet nedenfor:

"Det man skal have fokus på, det er at finde en fællesnævner – et fælles børnesyn. Det behøver ikke være fælles fokusord. [...] Vi havde egentlig bare brug for at forstå hinandens kultur. Man skal en anden gang sikre, at der bliver skabt en fælles forståelse fra start, og få skabt en rød tråd. [...] Det har været en øjenåbner, at det er virkelig vigtigt at forstå hinandens børnesyn. For ellers sidder vi bare og projekterer vores forskellige syn ned i fx de fælles læringsspor, vi aftaler."

I samarbejdsmodellens første fase er der lagt op til, at deltagende dagtilbud, skole og SFO mødes indledningsvis for at drøfte et fælles børne- og læringssyn samt fælles forståelse af den fagprofessionelle opgave i overgangen. To af de tre deltagende kommuner har afholdt dette møde, mens den tredje kommune ikke lykkedes med at arrangere mødet i projektets opstart. De to kommuner, der har afholdt mødet, vurderer, at det har været meget værdifuldt at tage hul på disse drøftelser, og at det har bidraget til et tættere og mere tillidsfuldt samarbejde baseret på øget indsigt i hinandens perspektiver og faglige praksis. Evalueringen viser også, at den indledende drøftelse af fælles læringsforståelse ikke kan stå alene, det er en udveksling som må ske løbende og som i praksis sker gennem flere aktiviteter i samarbejdet, fx i forbindelse med udarbejdelse af fælles læringstema og planlægning af overgangspædagogiske aktiviteter.

Det pædagogiske personale og ledelse vurderer, at de er kommet godt i gang med den fælles dialog, og at de har taget vigtige første skridt i retning af en øget fælles forståelse og tilgang til opgaven. Det er samtidig oplevelsen blandt personale og ledelse, at de langt fra er i mål endnu, bl.a. fordi det også er vanskeligt at finde et fælles børne- og læringssyn, der på meningsfuld vis tager afsæt i og bygger bro mellem de forskellige kontekster. Evalueringen peger dog på, at kommunerne gennem arbejdet med samarbejdsmodellen har taget hul på denne proces og allerede har styrket deres gensidige forståelse af hinandens pædagogiske og faglige praksis.

I en kommune har de ikke fået indledt samarbejdet med en drøftelse af et fælles læringssyn og opgaveforståelse. Det har medført en række udfordringer i forhold til opstarten af samarbejdet og forpligtelsen i samarbejdet. Det understreger vigtigheden i at skabe et fælles fundament for opgaveløsningen fra start og tidligt påbegynde det fælles arbejde. Denne kommune har en oplevelse af, at organiseringen af samarbejdsmodellen har været en udfordring, idet skolerne, der har haft tovholderrollen, har haft vanskeligt ved at udfylde denne rolle. Det har betydet, at kommunen kom sent fra start og først fik indledt samarbejdet mellem dagtilbud, skoler og SFO over planlægningsmøderne. Projektlederne i kommunen giver udtryk for, at det har betydet, at de ikke er nået helt til bunds i etableringen af et fælles fundament for samarbejdet.

Observation af hinandens faglige praksis

Som en del af kommunernes arbejde med at udveksle viden om hinandens praksis har fagprofessionelle været rundt og besøge hinanden på tværs af dagtilbud, skole og SFO og observeret hinandens praksis. Der er ikke børn med på disse besøg, idet formålet er at observere den faglige praksis. Disse besøg er gennemført således, at den fagprofessionelle, der har besøgt en anden praksis fx en børnehaveklasselærer i et dagtilbud eller vice versa, er kommet uden deres egen børnegruppe, således at de har kunnet fokusere på at observere hinanden og den pædagogiske praksis på tværs af kontekster. Formålet med observationerne har været at komme tættere på hinandens praksis, få indblik i forskellige læringsmiljøer og personalets arbejde med børnene i de forskellige kontekster. Der er udviklet en observationsguide, som det pædagogiske personale har anvendt, og som retter fokus mod det pædagogiske læringsmiljø og børnegruppen.

Boks 4-13: Tid til observation styrker indblik i pædagogisk praksis og børnegruppen



I en kommune har det pædagogiske personale været på besøg i hinandens praksis, hvor formålet alene har været at observere denne. En indskolingsleder understreger, at det er en styrke ved observationen, at man ikke indgår som en del af personalet, men kan stå på sidelinjen og observere børnegruppen i forskellige aktiviteter, hvormed de opnår en dybere indsigt både i hinandens pædagogiske praksis og børnegruppen. Dette kommer til udtryk i følgende:

”Job-swap er blev erstattet af observation i stedet. Det tager vi med videre, fordi det giver så god mening. Det styrker kendskabet til børnene. Det har man ikke samme tid til ved job-swap, fordi man selv indgår som en del af personalet. Med observation får man et bedre indblik i, hvordan børnene interagerer i forskellige aktiviteter. Så det er godt at afsætte tid til det, fordi man får et dybere indblik.”

Evalueringen peger på, at det pædagogiske personale oplever stort udbytte af de gensidige observationer af hinandens praksis. Oplevelsen er, at det bidrager til øget forståelse af hinandens fagligheder, ligesom det åbner op for at identificere ligheder og forskelle på tværs af kontekster og praksis. På et helt konkret plan bidrager observationerne til, at det pædagogiske personale får indsigt i børnenes hverdag i hhv. dagtilbuddet, skolen og SFO'en og herigennem får et bedre afsæt for at forstå børnene og kunne tale med børnene om det, de kommer fra eller skal videre til. Ligeledes er der flere eksempler på, at det pædagogiske personale gennem observationerne har fået kendskab til konkrete rutiner, sprogbrug og signaler, som børnene kender (fra dagtilbuddet) eller får behov for at kende (i skolen).

En børnehaveklasseleder fortæller om sit udbytte af observation i dagtilbuddet: *"Man kan altid lære af hinanden. Fx sagde de, 'nu tager vi lytte-ørerne frem' eller 'nu skal vi spidse ører'. Munden havde også et tegn. Og det, at man skal give tegn, er altså noget, børnene er vant til fra børnehaven. Så gennem besøget lærte jeg nogle fælles tegn, som vi kan tage med videre i skolen. De anvendte fx også et tegn for, at 'nu skal vi gå til samling'. Omvendt ved jeg, at personalet i dagtilbuddet fra deres besøg og observation hos os har taget nogle tegn og rutiner med hjem, fx 'klappet' når der skal være ro og fokus".* Citatet illustrerer, hvorledes gensidige observationer af hinandens praksis giver indsigt i konkrete greb, som kan overføres og gøres fælles på tværs af kontekster.

Det er oplevelsen, at den gensidige indsigt i hinandens faglige praksis bidrager til øget sammenhæng for børnene, idet det pædagogiske personale skaber koblingspunkter, der forbinder konteksterne og dermed kan bidrage til at give børnene en oplevelse af sammenhæng i overgangen. En forælder understreger ligeledes, hvordan det pædagogiske personales observation af hinandens praksis har betydet, at børnehavepædagogerne dels kendte børnegruppen, da de startede i skole og samtidig havde kendskab til, hvordan de bedst fangede børnegruppens interesse og opmærksomhed omkring det de arbejder med, og anvender denne viden om børnegruppe, når de starter i skole. Dette kommer til udtryk i følgende: *"Pædagogerne har byttet plads med lærerne en uge. Så har børnehaveklasselæreren været nede i børnehaven en uge. Så lærer de, hvordan pædagogerne i dagtilbuddene er over for børnene. Det går jo så begge veje, så de lærer af hinanden. Så pædagogerne bruger noget af det, de ser på skolen, allerede i børnehaven. Når børnene så startede i skole, da oplevede jeg, at de vidste, hvem børnene var. De ved, hvad børnene beskæftiger sig med, hvordan de bedst fanges og interesserer."*

Planlægningsmøder

Som opfølgning på de indledende møder om udvikling af en fælles lærings- og opgaveforståelse har de deltagende kommuner afholdt planlægningsmøder for at fastlægge og koordinere de overgangspædagogiske aktiviteter i samarbejdet om børnenes overgang fra dagtilbud til skole. På møderne har udvalgte medarbejdere samt ledere fra dagtilbud, skole og SFO deltaget. Der er udviklet et planlægningsværktøj i projektet, som kommunerne har kunne anvende i forhold til at opstille fælles læringsmål for børnene og for de fagprofessionelle, fælles aktiviteter og koordinering af inddragelse af forældre i samarbejdet om overgangen.

Evalueringen viser, at det er nyt for de deltagende kommuner at planlægge og koordinere samarbejdet om overgangen i det omfang, som samarbejdsmodellen lægger op til. En børnehaveklasselærer understøtter dette i følgende: *"Vi har planlagt fælles aktiviteter og forløb sammen med børnehaverne, og det er noget nyt. Det er rigtig sjovt og udfordrende. Vi fandt ud af, at vi mente det samme, men at vi taler forskelligt om det."* Citatet illustrerer samtidig en oplevelse af, som særligt det pædagogiske personale i skole og SFO har haft, at de i dialogen med dagtilbuddene om den fælles planlægning har erfaret, at de i høj grad er enige med det pædagogiske personale i dagtilbud, men at de i dialogerne ofte er udfordrede af deres forskellige sprogbrug om børnenes udvikling og læring samt pædagogiske praksis. Således har dialogerne på planlægningsmøderne bidraget til en øget bevidsthed om de forskellige udgangspunkter og har samtidig med denne

fælles bevidsthed kvalificeret deres arbejde med at udvikle et fælles sprog om overgangene, læring og udvikling.

Dagtilbud, skole og SFO har mødtes for at planlægge et helt årshjul for samarbejdet med fokus på børnenes og de fagprofessionelles udbytte samt hvilke aktiviteter, der skal understøtte dette. Det pædagogiske personale fortæller, at det er en omfattende øvelse, som har været udfordrende, fordi det er vanskeligt at koordinere og planlægge i fællesskab på tværs af flere institutioner.

Samtidig er erfaringen, at den fælles planlægning har bidraget til øget kvalitet i de fælles aktiviteter, fordi formål og indhold har været tydeligere for alle. Den fælles planlægning bygger ovenpå og udfolder de dialoger, som allerede er påbegyndt mellem dagtilbud, skole og SFO i projektet i arbejdet med udvikling af fælles lærings- og opgaveforståelse. En pædagog fra et dagtilbud oplever, at den fælles planlægning har bidraget til øget videndeling og en styrket oplevelse af at være samarbejdspartnere om den fælles opgave: *“Vi har ikke sådan delt viden og erfaringer med personalet i skole og SFO førhen. Nu har vi været tvunget til at møde hinanden, og det har været sundt for alle. Vi ser hinanden som fagpersoner og samarbejdspartnere på en anden måde. Det betyder også, at vi møder hinanden på en anden måde, og det har været godt for alle.”*

Idet samarbejdsmodellen primært danner en organisatorisk ramme for overgangssamarbejdet, skal de deltagende dagtilbud, skoler og SFO'er selv udvikle de indsatser og aktiviteter, de vil gennemføre for at understøtte formålet. Planlægningsmøderne har dannet rammen for dette og lægger op til en inddragende proces, hvor pædagogisk personale og ledelse er med til at planlægge indholdet i overgangsaktiviteterne. De pædagogiske ledere fremhæver denne inddragelse og medbestemmelse som central i samarbejdsmodellen, idet det understøtter et ejerskab blandt de involverede medarbejdere.

Boks 4-14: Inddragelse af det pædagogiske personale styrker ejerskabet og arbejdet med aktiviteter



Planlægningen af aktiviteter og indsatser er sket i en inddragende proces, hvor både ledere og pædagogisk personale har deltaget. Hermed har det pædagogiske personale, der skal udføre aktiviteterne, selv haft indflydelse på disse. Dette har styrket ejerskabet og dermed udførelsen af aktiviteten, hvilket en pædagogisk leder udtrykker i citatet nedenfor:

“På planlægningsmødet har medarbejderne fået mulighed for at være med til at beslutte, hvad de ville gøre i de fælles overgangspædagogiske aktiviteter. På den måde har processen været tilrettelagt sådan, at medarbejderne vælger, hvad der skal ske, og det gør, at de får et forhold til aktiviteterne og tager ejerskab. Samtidig har den fælles planlægning bidraget til at nå tættere på hinanden praksis og få en forståelse af, hvordan man forstår begreber og aktiviteter.”

Grundsten 2: Social sammenhæng

Den anden af de fire grundsten i samarbejdsmodellen – social sammenhæng – handler om at sikre en social sammenhæng for børnene i overgang. Det er vigtigt at arbejde målrettet med at sikre *social* sammenhæng for børnene i overgangen. Det handler for *det første* om at skabe relationer mellem børn på tværs af miljøer i skole og dagtilbud. For *det andet* handler det om at hjælpe børnene til at deltage og opleve sig som en del af børnefællesskabet i den nye kontekst i skolen. Det er vigtigt både at have fokus på skolen som noget nyt og spændende og på at markere afslutningen af børnehaven ved at sætte ord på og anerkende det afsavn til kammerater og rammerne i børnehaven, som børnene ofte vil opleve. Efter overgangen er det skole og SFO, der arbejder målrettet med at understøtte alle børns deltagelsesmuligheder i børnefællesskabet i skolen. De deltagende dagtilbud har arbejdet med at skabe social sammenhæng for børnene i overgangen gennem gensidige besøg, overleveringssamtaler og overgangspædagoger. Nedenfor beskrives kommunernes erfaringer med disse tre typer af aktiviteter i samarbejdsmodellen.

Gensidige besøg

De deltagende dagtilbud og skoler har gennem arbejdet med samarbejdsmodellen understøttet social sammenhæng i overgangen gennem gensidige besøg hos hinanden. Det er særligt foregået ved, at skolestartende børn i dagtilbuddet har besøgt skolen med det formål at lære skolens fysiske rammer og kontekst at kende; se hvor de ældre elever har undervisning og er i frikvartererne, møde det pædagogiske personale og generelt at få en ide om, hvad det vil sige at gå i skole. Flere steder har de skolestartende børn været på heldagsbesøg en eller flere gange i både SFO og i 0. klasse og har fået mulighed for at erfare, hvordan en hel dag kan forløbe her. En forælder fortæller, hvordan indsigten i, hvad skolen er, klæder børnene bedre på til at starte i skole: *"Det, at de er kommet på skolen, har fået indsigt i, hvad de laver på skolen, så de på forhånd er blevet bekendte med, hvad man laver på skolen, har været rigtig godt. Mine børn har snakket meget om, hvad de har lavet på skolen, og hvad de har lært derovre."* På disse besøg er børnene ligeledes blevet præsenteret for de større elever på skolen. På nogle skoler har børnehavebørnene haft aktiviteter sammen med de større børn på skolen på besøgsdagene, fx har de på en skole været sammen i gymnastiksalen, hvor de kommende skolebørn blev matchet op med én nuværende 0. klasse- eller 1. klasseelev, der tidligere havde gået i deres børnehave. Hermed tog de udgangspunkt i ét barn, som børnene tidligere havde set i børnehaven og skabte dermed en genkendelighed og social sammenhæng med de ældre elever, hvilket ligeledes kan understøtte en tryk overgang.

Boks 4-8: Relationer og kendskab på tværs af alderstrin i skolen gør børnene trygge i overgangen.



I en kommune har de gode erfaringer med, at børnene møder de ældre børn på skolen og knytter relationer på tværs af skolens øvrige klassetrin. Til dette formål tager de bl.a. udgangspunkt i børn, som børnene tidligere har gået i børnehave med, hvormed de anvender den sociale sammenhæng, som barnet kender, til at bygge bro til skolen. En forælder understreger, hvordan det at danne relationer på tværs af klassetrinene har været særligt vigtigt for at reducere afstanden til de store børn og gøre springet til skolen mindre.

En forælder uddyber dette i følgende. *"Det her med, at de har været ovre på skolen og set de større elever, det har betydet, at de ikke føler, det er så stort et spring op til de store klasser. De føler sig trygge. De store kom og sang velkomstsang, da de startede i skole. De har været sammen med de store i undervisningen et par gange, fx hvor tredje klasse kom og læste for dem. De ældre elever er ikke så ukendte for dem. Dermed får de venskaber på tværs."*

Nogle steder har skolerne ligeledes været på genbesøg i dagtilbud efter skolestart i 0. klasse. Formålet har dels været at give børnene mulighed for gensyn med venner og voksne i deres gamle vante rammer i dagtilbuddet, efter de er startet i skole, dels at skabe relationer mellem børn i dagtilbuddet og børn i skolen, som kan bidrage til social genkendelighed for de kommende skolebørn.

Med de gensidige besøg oplever det pædagogiske personale i både dagtilbud, skole og SFO, at børnene og de nye pædagoger får mulighed for at indlede en kontakt og løbende opbygge en relation. Dette er særligt tilfældet de steder, hvor der gennemføres en række af besøg over en periode forud for skolestart. Erfaringen er, at det skaber tryghed for børnene, fordi de lærer omgivelserne at kende og får opbygget relationer til de voksne. Ligeledes opnår børnene konkrete erfaringer med og får billeder på, hvordan det er at gå i SFO, og hvordan det er at gå i 0. klasse. Ifølge det pædagogiske personale udgør de steder, hvor børnene starter i SFO før sommerferien, en central dimension i forhold til forventningsafstemning, hvor de skolestartende børn får indsigt i, at den førskole eller SFO, de starter i forud for sommerferien, er anderledes end den skoledag, de vil møde efter sommerferien.

Det pædagogiske personale oplever at de foruden styrkede relationer til børnene også opnår indblik i hinandens faglige pædagogiske praksis, hvilket gør dem opmærksomme på ligheder og forskelle i deres respektive kontekster. På den måde opnår det pædagogiske personale styrket forståelse overfor hinandens tilgange og måder at gøre tingene på og understøtter samtidig, at pædagogerne på skolerne kan tage afsæt i nogle af de elementer, som de observerer, at de lykkes godt med i dagtilbuddene. Eksempelvis fremhæver nogle indskolingspædagoger, at de via

besøgene hos hinanden fik indblik i, hvordan de i dagtilbuddene arbejdede med koncentration og observerede konkrete sætninger, de anvendte, når børnene skulle lytte eller koncentrere sig, som pædagogerne kan anvende på skolerne. Denne erfaring er lig de oplevelser, som personalet oplever at have fået gennem observation af hinandens faglige praksis.

På de gensidige besøg observerer det pædagogiske personale også børnegruppen og børnenes indbyrdes relationer. Hermed opnår personalet i både skole og SFO værdifuld viden om børnegruppen, herunder hvilke børn der eventuelt har behov for ekstra opmærksomhed eller særlige hensyn i børnegruppen, og hvilke børn der har gode relationer, som fællesskabet kan bygge videre på efter overgangen. Denne viden kan personalet anvende til at arbejde bevidst med at understøtte sociale sammenhænge ind i skolen. En børnehaveklasselærer uddyber dette i følgende: *"Det er meget under observation til at starte med. Vi ser på, hvem der har godt af at være sammen og forsøger at sikre nogle gode dynamikker, når vi sammensætter klasserne."* I citatet ovenfor kommer det til udtryk, hvordan de gensidige besøg dels styrker relationen mellem indskolingspædagogen og børnene, samt hvordan de bruger viden opnået gennem observationer af børnegruppen under besøgene til at understøtte social sammenhæng ind i skolen.

Samtidig er de gensidige besøg en mulighed for, at det pædagogiske personale kan tale sammen og udveksle viden om den brede børnegruppe på tværs. Det gælder også dialoger om børn med særlige behov. Erfaringen er, at det pædagogiske personale under de gensidige besøg kan udveksle relevant viden om børnene, der øger deres muligheder for at imødekomme børnenes behov – og dermed bedre kan understøtte barnets oplevelse af sammenhæng.

Overleveringssamtaler

Alle deltagende dagtilbud og skoler afholder overleveringssamtaler, hvor der deles viden om barnet mellem pædagogisk personale i dagtilbud, skole og/eller SFO samt forældre. Der er dog variation på tværs af kommunerne, i forhold til hvordan overleveringssamtalerne er tilrettelagt. I en kommune gennemfører dagtilbud og skoler individuelle overleveringssamtaler mellem primærpædagog i dagtilbud, forældre og en pædagog i skole/SFO for alle børn. I to kommuner gennemfører dagtilbud, skoler og SFO'er individuelle overleveringssamtaler for udvalgte børn med fokus på børn, hvor der er bekymring for barnets trivsel og udvikling, som kan have betydning for overgangen til skole.

Begrundelserne for at gennemføre overleveringssamtaler om udvalgte – og ikke alle – børn, omhandler prioritering af ressourcer og samtalerne udbytte. At afholde overleveringssamtaler på alle børn vurderes af flere pædagogiske ledere og indskolingsledere at være en ressourceoptagende opgave. Samtidig vurderer nogle ledere og personaler, at udbyttet af samtalerne – for en stor andel af børnenes vedkommende – ikke står mål med ressourceforbruget. Dette gælder særligt børn i trivsel og børn, der hverken forud for eller efter skolestart vurderes at have behov for særlig støtte. Her er det oplevelsen, at udbyttet af samtalerne er forholdsvis begrænset. Andre ledere og personaler oplever, at overleveringssamtaler på alle børn er værdifulde, bl.a. fordi det også er en anledning til at overlevere et godt forældresamarbejde mellem det pædagogiske personale i dagtilbud, skole og SFO, hvor forældrene oplever, at personalet taler sammen om deres barn, og viden fra dagtilbuddet bliver delt, således at de bygger videre på den viden, de allerede har om barnet. Dette bidrager til tryghed og tillid mellem forældre og personale i forbindelse med overgangen.

Boks 4-9: Overleveringssamtalen



Overleveringssamtalerne afholdes som en del af projektet for alle forældre, hvor primærpædagogen fra dagtilbuddet og den nye børnehaveklasselærer deltager. Forældrene oplever, at overleveringssamtalen er værdifuld i det videre arbejde med barnet, da det giver skolen mulighed for at få overleveret eksisterende viden om barnet. En forælder udtrykker det således:

"Vi [red. forældre] har været med til en overleveringssamtale, der er en individuel samtale mellem dagtilbud, skole og forældre. Det var rart at få sat ansigt på dem, der skal tage sig af mit barn. Det var også

godt, at den viden, børnehaven har, bliver delt, så man bringer den viden, de har, videre. Derudover synes jeg også, det er rart, at vi selv får lov til at sætte ord på vores barn."

En indskolingsleder bekræfter ligeledes, at det er værdifuldt at få en overlevering om barnet fra dagtilbud og forældrene, da det betyder, de kan tage afsæt i de eksisterende erfaringer om barnet:

"På overleveringssamtalerne kan jeg så bruge det, jeg har observeret om børnene (fra besøg i børnehaven og børnehavens besøg i DUS). Jeg føler derfor, at jeg gennem de aktiviteter har fået en kontakt til børnene allerede. Formålet med de individuelle møder er, at forældrene fortæller om barnet. Alt lige fra om der har været komplikationer med nogle ting, til hvordan barnet er i hjemmet. Så kan børnehaven bidrage med, hvordan barnet er hos dem. Det handler om, at vi på skolerne bliver klædt på til at modtage barnet. Så vi ikke skal opfinde den dybe tallerken, men lærer af deres erfaringer."

Erfaringen fra projektet er, at individuelle overleveringssamtaler om børn med særlige behov og børn, hvor der er bekymring for trivsel og udvikling i forbindelse med overgangen til skole, opleves som både nødvendige og meget værdifulde.

Overgangspædagoger som brobygger

En kommune har valgt at anvende funktionen overgangspædagog – en pædagog, der følger børnene de sidste måneder i dagtilbuddet og den første tid i skolen. Formålet er at gøre overgangen nænsom og glidende, at sikre social genkendelighed samt at videreføre det eksisterende forældresamarbejde i dagtilbuddet over i skolen. Overgangspædagogen har arbejdet med relationsdannelse til børnene, dialog med forældrene og deltaget i overgangspædagogiske aktiviteter som brobygger mellem dagtilbud og skole.

Boks 4-10: Overgangspædagog bidrager til oplevelse af øget tryghed for børn og forældre i overgangen



Erfaringen fra kommunen er, at overgangspædagogen opleves at bidrage til øget tryghed for børnene og forældrene i overgangen, fordi overgangspædagogen er en velkendt voksen, som følger børnene både før, under og efter overgangen. Herved skaber hun både tryghed ved fysisk at være tilstede, idet hun er velkendt for børnene, og samtidig kan hun også understøtte de nye pædagoger i at skabe et trygt miljø for børnene og en god kontakt til forældrene ved at vejlede dem i håndtering af konkrete situationer. En indskolingsleder udstreger dette i følgende:

"Overgangspædagogen rykker også ved vores virkelighed, og det vi altid har gjort. Overgangspædagogen kan fx sige, at vi kan gøre noget ift. den måde, vi snakker på med vores forældre med udgangspunkt i hendes kendskab til forældrene. Hun har bygget en relation op til forældrene, og det skaber tryghed. Samtidig ved hun også, hvad børnenes forventninger til skolen er. Og hun kan vejlede os til, at for nogle børn vil det virke bedre, hvis vi fx tog hensyn til x eller y."

Således peger evalueringen på, at funktionen overgangspædagog kan være en relevant tilgang til at understøtte social sammenhæng for børn og forældre på tværs af dagtilbuddet, skolen og SFO's kontekst. Derudover oplever ledelse og personale, at overgangspædagogen som funktion bidrager til at samle boligområdet og skabe rød tråd omkring overgangen til skole, bl.a. fordi funktionen er med til at bygge bro mellem den pædagogiske indsats i dagtilbuddet og overgangssamarbejdet.

Dette bidrager til en styrket overgang, sandsynligvis fordi der videreføres værdifuld viden om børnene, som rækker ud over det, der kan italesættes på overleveringssamtaler. Derudover kan overgangspædagogen i tiden efter overgangen til skole og SFO fungere som sparringspartner for det pædagogiske personale og bidrage med sit perspektiv på børnenes relationer, og herigennem kvalificere arbejdet med at understøtte børnenes deltagelsesmuligheder og sociale relationer i den nye kontekst.

Grundsten 3 – Fælles og sammenhængende læringsspor

Med den tredje af de fire grundsten i samarbejdsmodellen – fælles og sammenhængende læringsspor – er det hensigten, at samarbejdet mellem dagtilbud, skole og SFO ikke blot omhandler enkeltstående og afgrænsede begivenheder som gensidige besøg, overleveringssamtaler eller

fælles forældremøder. Derimod udvides samarbejdet til også at være et samarbejde om at skabe læringsspor for børnene mellem dagtilbud og skole. Fælles læringsspor understøttes gennem pædagogiske forløb med et fælles indholdstema, der fastlægges lokalt, samt læringsmål for børnene. Således omhandler det sidste pædagogiske femugers forløb i dagtilbuddet og det første pædagogiske forløb i SFO eller skole samme tema. På den måde er det intentionen at give børnene mulighed for at øve sig og tilegne sig viden og kompetencer om et tema, som de genkender på tværs af overgangen, og som dermed kan bidrage til, at de oplever sig kompetente i det nye.

Fælles tema i pædagogiske forløb

Det pædagogiske personale fremhæver, at arbejdet med et fælles tema i overgangen har bidraget til øget fælles læringsforståelse og udvikling af et fælles sprog for børnenes læring i overgangen. Selve planlægningen af det fælles tema bidrager til fælles faglige dialoger og refleksioner mellem personale i dagtilbud, skole og SFO. Personalet oplever at den fælles planlægning af et tema og forløb er udfordrende, fordi det forudsætter indsigt i og forståelse af den pædagogiske praksis i hhv. dagtilbud, skole og SFO. Netop af samme grund opleves den fælles planlægning som meget værdifuld, fordi den nødvendiggør sådanne faglige drøftelser. Derudover har selve gennemførelsen af pædagogiske forløb om et fælles tema bidraget til øget fælles læringsforståelse for personalet, fordi de har arbejdet med at koble an til hinandens praksis og bygge et fælles læringsspor for børnene i overgangen.

Kommunerne har arbejdet med et fælles tema i overgangen. I én kommune er der besluttet et kommunalt fælles tema for alle skoler og dagtilbud. Temaet har titlen *En bid af verden*, som er et overordnet tema, der indholdsmæssigt fastlægges i de enkelte dagtilbud og skoler. De deltagende dagtilbud og skoler har valgt at omsætte det kommunale tema til et tema om *madpakker* i overgangen. Således planlagde dagtilbud og skole i fællesskab, hvordan det sidste pædagogiske forløb i dagtilbuddet og det første forløb i skolen skulle omhandle temaet madpakker. I tilrettelæggelsen af forløbet har det pædagogiske personale og lederne inddraget områdets sundhedsplejerske og en ernæringsekspert for at få inspiration til, hvordan de kunne arbejde med sund mad i madpakken.

I selve gennemførelsen af det pædagogiske forløb med fælles tema har både dagtilbud og skole taget afsæt i lande og kulturer, som børnene kommer fra. Dette har de konkret gjort ved at tale om flag og madretter, herunder hvad der er forskelligt mellem de enkelte lande, og hvor der omvendt er ligheder. I udmøntningen af temaet fortæller pædagogerne, at de ikke har afstemt de konkrete aktiviteter, da det er forskellige skemaer og læringstilgange, som gør sig gældende i dagtilbud og skole. Der blev derfor i fællesskab valgt fokusord for både dagtilbud og skole, men efterfølgende har det været op til dagtilbud og skole at gennemføre aktiviteterne, som de selv ønskede. Det betyder, ifølge pædagogerne, at fokusordene er blevet flettet ind på forskellige måder, men at de stadig har forsøgt at italesætte ordene systematisk. Systematikken er blandt andet blevet opretholdt gennem kommunens overgangspædagog, der har været i både dagtilbud og skole. Overgangspædagogen har løbende arbejdet med at sikre en sammenhæng i arbejdet med fokusord fra dagtilbud til skole, blandt andet ved at forældrene gennem skolens intranet har fået tilsendt fokusordene.

En anden kommune har valgt at anvende et fælles undervisningsmateriale *Legeøen og Hop om bord* i overgangen i form af et bogsystem, der er udviklet til overgangen mellem dagtilbud og skole. Materialet består af et materiale, der anvendes i dagtilbuddet, med titlen *Legeøen*, og et materiale, der anvendes i 0. klasse, med titlen *Hop om bord*. Materialet indeholder en række genkendelige elementer på tværs af de to versioner af materialet og udviklet således, at de følger naturligt i forlængelse af hinanden og på den måde understøtter sammenhæng i overgangen.

Legeøen/Hop om bord fungerer således som det fælles læringsspor og fælles tema på tværs af pædagogiske forløb i dagtilbud og skole/SFO i kommunen. Det pædagogiske personale fortæller, at de på planlægningsmøder med skolen og SFO'en i fællesskab besluttede at anvende det fælles

materiale, og at de i den forbindelse drøftede fælles læringsmål for børnene, og hvordan henholdsvis dagtilbud og skole/SFO kan understøtte børnenes udvikling på udvalgte kompetenceområder og læringsmål.

De fleste dagtilbud i kommunen (også dagtilbud, der ikke indgår i projektet) har valgt at anvende materialet *Legeøen*, mens skolerne har flere års erfaring med arbejdet med materialet *Hop om bord*. Beslutningen om brugen af materialet fandt sted omkring januar/februar forud for skolestart. Det pædagogiske personale har arbejdet og anvendt materialet, således at det passede ind i deres allerede planlagte årshjul. Børnehaveklasselederne oplever, at børnehaverne har anvendt materialet meget forskelligt og i varierende grad arbejdet systematisk med materialet. En børnehaveklasseleder udtrykker dette i følgende: *"Vi har ikke aftalt andet end, at de arbejdede med Legeøen og vi med Hop om bord-materialet. Vi har efterfølgende talt om, hvordan de [børnehaverne] har arbejdet med det, og fundet ud af, at det var gjort meget forskelligt. Vi håber, at det her blot er en opstart; det er et projekt, der ikke slutter nu."*

Børnehaveklasselederne understreger samtidig, at børnene kun i begrænset grad genkender materialet fx *Kaptajn Karlsen*, når de arbejder med *Hop om bord*-materialet på skolen. En mulig årsag til dette er ifølge en indskolingsleder, at det er første gang børnehaverne arbejder med materialet, hvorfor det endnu ikke er helt indarbejdet: *"Vi snakkede derfor om [red. evalueringsmødet], at der måske skal gå et par år, før vi kan se effekten. Det tror jeg, fordi man skal jo altid bruge et materiale kritisk. Så jeg tror lige, at børnehaverne skal have det under huden og have arbejdet med det i nogle år, så de kan justere i materialet og passe det til gruppen."*

Kommunen forventer derfor endnu større genkendelighed og sammenhæng på tværs af dagtilbud og skole fremadrettet, hvor de har besluttet at arbejde videre med materialet. Til trods for, at børnehaveklasselærerne ikke oplever, at børnene genkender indholdet i materialet eller er lænere i deres læring, oplever de, at børnene genkender måden at arbejde og være sammen på, fx det at sidde stille, arbejde i mindre grupper og tale sammen om forskellige emner. I det følgende citat uddyber en børnehaveklasselærer hendes erfaringer med dette: *"Vi kan mærke, at børnehaverne har arbejdet med bogstaver og tal, at de har arbejdet med at sidde i en lille gruppe, de har lært at indgå i en samtale og dialog og det at sidde stille"*.

I en tredje kommune har dagtilbud og skole arbejdet med *'hvem er jeg?'* som fælles tema i overgangen. Erfaringen fra denne kommune er, at det var vanskeligt at blive enige om et fælles tema, bl.a. fordi dagtilbuddene indbyrdes havde forskellige ønsker til temaets indhold, ligesom også skolen havde forventninger til, hvordan temaet indholdsmæssigt kunne hænge sammen med eksisterende praksis. Derfor blev der valgt et forholdsvist overordnet tema, som dagtilbud og skole således selv har kunnet omsætte og konkretisere. Det er fx blevet til et fokus på *'mig selv og mine følelser i forhold til skolen'*.

Evalueringen peger på, at der er en række udfordringer knyttet an til at arbejde med et fælles tema i overgangen. I kommuner, hvor temaet ikke er fastlagt på kommunalt plan, men aftales bilateralt mellem skoler og dagtilbud, der samarbejder om overgangen, oplever nogle personer at der en udfordring forbundet med, at der blandt børnene i 0. klasse vil være nogle børn, der kender temaet – fordi de kommer fra et deltagende dagtilbud – og andre børn, der ikke kender temaet – fordi de kommer fra andre dagtilbud. Det har været en overvejelse i kommunerne at melde temaet ud til øvrige dagtilbud for at skabe mulighed for, at de også kan arbejde med det og dermed klæde børnene på i forhold til det fælles læringsspor. Dette er imidlertid fravalgt, fordi vurderingen har været, at de øvrige dagtilbud ikke kunne forventes at være motiverede eller ville prioritere et fælles tema besluttet på forhånd af andre institutioner – uden dog at være et kommunalt fastlagt tema.

Evalueringen peger på, at det kan være vanskeligt at beslutte et fælles tema mellem udvalgte dagtilbud og skoler. Gennem drøftelser på et fælles planlægningsmøde har de dog opnået en

større forståelse for hinandens udgangspunkt, og dialogen har understøttet et fælles sprog. Hermed har de etableret et fælles afsæt for arbejdet med børnenes udvikling i kraft af de fælles læringsspor, de er nået til enighed om. Dette understøttes i citaterne nedenfor.

Boks 4-11: Tværfaglig drøftelse af fælles læringsspor opleves at bidrage til et fælles sprog



”Vi talte rigtig meget på det fælles planlægningsmøde og følte, at vi var meget uenige om indgangsvinklen til temaet. Men da vi fik uddybet det, så var vi ikke så forskellige alligevel. Det handler om, at der er nogle termer, som er forskellige mellem skoler og dagtilbud. Så vi synes, at det var rigtig godt, at vi skulle forstå hinanden og hermed se, hvor vi hver især kan lære af hinanden.” (Pædagog i dagtilbud)

”Jeg deltog på et netværksmøde, hvor vi bl.a. talte om de her fælles læringsspor, vi har på tværs. Her har vi talt om fælles læringsmål, drøftet, hvad vi kan blive enige om, talt om nogle ting, som børnene skal kunne, der i hvert fald gør det lettere for dem at starte. Tidligere har vi også snakket om det, men mere siddet i hver vores lejr. Nu har vi et fælles udgangspunkt i form af Legeøen. Legeøen er et fælles læringsspor, der starter i børnehaven, som så kører videre i børnehaveklassen.” (Børnehaveklasselærer)

Det pædagogiske personales arbejde med at skabe fælles læringsspor i form af et fælles tema i overgangen kan således understøtte udviklingen af et mere samskabende samarbejde om børnenes overgang, hvor det pædagogiske personale i højere grad har mulighed for at knytte an til og bygge bro mellem hinandens faglige praksis og de kontekster, børnene bevæger sig imellem.

Grundsten 4: Gensidigt, målrettet og differentieret forældresamarbejde

Den fjerde af de fire grundsten i samarbejdsmodellen – gensidigt, målrettet og differentieret forældresamarbejde – handler om samarbejdet med forældrene. Forældrenes fokus på og involvering i barnets udvikling og læring i dagtilbud og skole har afgørende betydning for, hvordan barnet klarer sig. Forældre har forskellige forudsætninger for at kunne understøtte deres barns udvikling og deltagelse i dagtilbud og skole. Derfor er det vigtigt at arbejde ud fra en forståelse af et differentieret forældresamarbejde. På den måde tager tilrettelæggelse af forældresamarbejdet afsæt i de enkelte forældre – og forældregrupper – forudsætninger og behov.

Intentionerne for et mere målrettet og differentieret forældresamarbejde i arbejdet med samarbejdsmodellen hænger tæt sammen med og bygger videre på forældresamarbejde i den pædagogiske indsats i dagtilbuddet. Således har personalet i dagtilbud fx anvendt de individuelle forældresamtaler, som de har afholdt som led i den pædagogiske indsats, til også at tale om overgangen til skole. Her har personalets fokus bl.a. været på at give forældrene viden om vigtigheden af deres støtte i barnets overgang og at give forældrene kendskab til, hvad skolen indebærer, herunder forældres bekymringer og behov.

Overordnet set har dagtilbud og skole/SFO inddraget forældrene i samarbejdet om overgangen ved at informere dem om, og i nogle tilfælde invitere dem med til, overgangspædagogiske aktiviteter mellem dagtilbud, gennem forældremøder og -samtaler og endelig gennem håndholdt overgang i form af særlig pædagogisk støtte til udvalgte børn i overgangen.

Inddragelse i overgangspædagogiske aktiviteter

Dagtilbuddene har arbejdet med at informere forældrene om de overgangspædagogiske aktiviteter, som er gennemført som led i samarbejdsmodellen. Det kan være ved at hænge billeder op i dagtilbuddet af et besøg på skolen, at lade børnene fungere som formidlere af oplevelser, de har haft på skolen fx med tegninger osv.

Der er også eksempler på, at kommunerne har arrangeret overgangspædagogiske aktiviteter målrettet forældrene. Ovenfor er beskrevet et fælles tema mellem dagtilbud og skole i overgangen, som omhandlede madpakker. I forbindelse med det fælles tema blev der også arrangeret et fyraftensmøde for forældre, hvor de kunne komme og lære om det at lave madpakker bl.a. gennem vejledning fra en sundhedsplejerske. Det viste sig imidlertid, at ingen forældre mødte op til

arrangementet. Det pædagogiske personale fortæller, at dette eksempel illustrerer, at det er en udfordring at finde nye veje til at inddrage og motivere forældre til et gensidigt samarbejde i udsatte boligområder. Der er således blandt flere personer og ledelsen en oplevelse af, at de endnu ikke er lykkedes med at engagere og inddrage forældrene på måder, der er meningsfulde for begge parter. De deltagende kommuner vurderer således også, at forældreinddragelse er en del af indsatsen, som de har behov for at arbejde målrettet og dedikeret med i de kommende år.

Andre eksempler på inddragelse af forældre i overgangspædagogiske aktiviteter er fælles besøg på skolen, hvor forældre og børn kan deltage sammen. Her er det oplevelsen, at dele af forældregruppen deltager og oplever det som udbytterigt at få lov at lære skolens fysiske rammer at kende sammen med deres barn forud for skolestart.

Forældremøder

Forældrene har blandt andet været inddraget i samarbejdet om overgangen gennem forældremøder i starten af det sidste år i dagtilbuddet. På møderne fortæller personalet om, hvordan de arbejder med barnet i dagtilbuddet frem mod skolestart, og informerer forældrene om, hvordan de kan understøtte deres barn i denne udvikling.

Boks 4-15:



Nogle dagtilbud har som led i projektet afholdt fælles forældremøder med skolen, hvor pædagoger fra skolen har deltaget og fortalt om skolen, forventningerne til børnene, når de starter i skole og lignende. En dagtilbudspædagog uddyber dette i nedenstående:

"Vi havde en lærer, der kom på et forældremøde hos os til de kommende skolebørn og fortalte om, hvad forventningerne var til børnene, når de kommer i skole. Det giver pote ift. forældrenes viden. Vi kan mærke det i BH også – børnene bliver mere selvhjulpne. Vi har det i september, og så er det forældrene, der tager et ansvar. Vi havde nogle forældre, der erkendte, at de virkelig havde et stykke arbejde foran sig for at støtte barnet i at blive skoleparat. Fx at børnene kan binde et snørebånd."

Fælles for begge typer af møder er, at formålet har været at delagtiggøre forældrene i arbejdet med barnets udvikling og læring frem mod skolestart – herunder hvordan dagtilbuddet arbejder, og hvordan forældrene kan understøtte barnets udvikling og skolestart i hjemmet.

Erfaringen, er, at de forældre, som deltager i forældremøder, oplever et udbytte i form af at føle sig velinformeret om, hvordan dagtilbuddet arbejder med barnets udvikling frem mod skolestart og har indsigt i de forberedende overgangspædagogiske aktiviteter på tværs af dagtilbud og skole. En forælder fortæller fx: *"Vi har selvfølgelig snakket om overgangen, og at der har været alle de ting, som børnene har lavet i dagtilbuddet frem mod overgangen. De har arbejdet med fordybelse i opgaver. Som forælder betyder det også, at man begynder at lægge fokus på en anden måde. Vi har fået at vide, hvad de arbejdede med, så vi kunne arbejde videre med det hjemme. Hvis der havde været noget, som man skulle lægge særlig vægt på, så havde man fået det at vide."*

Af citatet fremgår det endvidere, at pædagogerne i dialogen med forældrene om aktiviteterne i dagtilbuddet tager udgangspunkt i det enkelte barns aktuelle udvikling og eventuelle udfordringer, idet de informerer forældrene, såfremt der er særlige forhold, som de skal arbejde videre med i hjemmet. På den måde har pædagogerne guidet forældrene til at støtte barnets udvikling i hjemmet i tilfælde, hvor de har vurderet, at der har været behov for dette, og derved differentieret forældresamarbejdet efter det enkelte barns og forældres behov.

Andre forældre, som ikke deltager i forældremøder, opnår således ikke samme indsigt i, hvordan dagtilbud og skole arbejder med at understøtte barnets udvikling og skolestart. I flere kommuner arbejder dagtilbuddet målrettet med inddragelse af de forældre, der typisk er ingen eller begrænset dialog med.

Håndholdt overgang

I en kommune tilbyder man en såkaldt håndholdt overgang til skole for enkelte børn med særlige behov for støtte, fx pga. diagnoser eller andre vanskeligheder, der fordrer et særlig stort behov for støtte i overgangen. Den håndholdte overgang består i, at en pædagog fra dagtilbuddet, som kender barnet godt, følger med barnet den første tid i skolen. Det kan være, at pædagogen er med barnet i skole de første dage eller helt op til 10 dage, ligesom det sker, at barnets pædagog fra dagtilbuddet vender tilbage til barnet en gang hver anden uge eller månedligt i den første periode. Typisk vil forældrene til barnet i håndholdt overgang også være med i skolen de første to til fire dage. Formålet er at skabe tryghed for barnet i overgangen ved at lade kendte og trygge voksne følge barnet over i det nye. Det pædagogiske personale i skole og SFO har fokus på at forberede forældrene på situationen, efter den håndholdte overgang slutter ved at tydeliggøre for forældre, at det er deres ansvar at komme og understøtte barnet i at kunne være på skolen og i klasserummet, når den håndholdte overgang slutter. Det pædagogiske personale fortæller, at den håndholdte overgang i flere tilfælde i ligeså høj grad handler om at gøre forældrene, som børnene, trygge i overgangen.

I den kommune, som har ansat en overgangspædagog som led i projektet, har overgangspædagogen især haft en funktion i at skabe genkendelighed og tryghed i overgangen – også for forældrene. Det er oplevelsen fra kommunen, at overgangspædagogen fungerer som brobygger for familierne i overgangen. Overgangspædagogen kender familien fra dagtilbuddet og følger børnene over i skole, og det er erfaringen, at dette skaber stor tryghed for forældrene i overgangen.

4.2.3 Drivkræfter og barrierer i rammerne

Analysen viser, at der er en række forhold, der har henholdsvis fremmet og hæmmet implementeringen af samarbejdsmodellen. Disse forhold har betydning for den måde, som dagtilbud og skoler er lykkedes med det tværfaglige samarbejde, herunder hvordan og hvor intensivt de har implementeret samarbejdsmodellen i praksis.

Deltagelse fra udvalgte dagtilbud og skoler

Interviewene viser, at det udfordrer implementering af samarbejdsmodellen, at udvalgte – og ikke alle – dagtilbud og skoler i lokalområdet deltager i samarbejdet. Set fra skole og SFO's perspektiv kommer udfordringen til udtryk i, at en væsentlig del af den samlede børnegruppe ved skolestart ikke kommer fra et af de deltagende dagtilbud og derfor ikke har været en del af det fælles overgangspædagogiske samarbejde. Det betyder, at børnene i udgangspunktet har forskellige forudsætninger for deltagelse i skole og SFO, idet børn, der kommer fra ikke-deltagende dagtilbud, ikke har samme muligheder for at opleve social og faglig genkendelighed, som børn fra dagtilbud, der er en del af overgangssamarbejdet.

På samme vis oplever nogle dagtilbud, at samarbejdet med den deltagende skole er mindre relevant, hvis det kun er få børn, der vælger den skole, som der samarbejdes med. Ressourcerne, som dagtilbuddet skal investere i samarbejdet med skolen, står således ikke på mål med udbyttet, da det reelt kun vedrører få børn. Som følge heraf har nogle dagtilbud og skoler nedprioriteret eller helt fravalgt at gennemføre enkelte aktiviteter i samarbejdsmodellen.

På den måde peger erfaringerne fra projektet på, at det vil fremme arbejdet med en organisatorisk samarbejdsmodel, hvis flere eller alle skoler og dagtilbud i et område, eller en kommune, deltager i samarbejdet.

Ledelsesprioritering og opbakning til samarbejdsmodellen

Interviewene peger på, at det har stor betydning for arbejdet med samarbejdsmodellen, at der fra forvaltningens og ledelsens side er opbakning til og prioritering af samarbejdet. Således ses det, at i kommuner og institutioner, hvor overgangssamarbejdet har høj prioritet, har det pædagogiske personale arbejdet mere intensivt med at omsætte samarbejdsmodellen i egen praksis.

Det har som en del af projektet været intentionen, at der udpeges en tovholder for samarbejdsmodellen. Erfaringen er, at nogle tovholdere har taget opgaven med at drive samarbejdet mellem dagtilbud og skole/SFO mere på sig end andre. Når der er en tovholder, som indkalder til fælles planlægningsmøder, faciliterer fælles drøftelser mellem dagtilbud, skole og SFO, og som prioriterer planlægning og gennemførelse af fælles overgangspædagogiske aktiviteter, så oplever det pædagogiske personale, at samarbejdet er mere meningsfuldt og relevant.

I modsat fald ses, at manglende ledelsesmæssig opbakning til og prioritering af arbejdet med samarbejdsmodellen medfører, at det er vanskeligt at etablere et stærkt tværfagligt samarbejde, bl.a. fordi det har været vanskeligt for personalet at finde motivation for samarbejdet.

Samarbejde mellem to forskellige organiseringer

Det kan være en udfordring i samarbejdet mellem dagtilbud og skole/SFO, at der er tale om forskellige institutionstyper, hvor struktur og organisering varierer, ligesom også tilgangen til børnene kan variere. Det er således en barriere for samarbejdet, at dagtilbud og skole følger forskellige skemaer. Det kan derfor være vanskeligt at finde tiden til at mødes og sammen planlægge overgangsaktiviteter. For at overkomme denne udfordring ser flere det som nødvendigt, at der bliver afsat og prioriteret den nødvendige tid i det pædagogiske personales kalendere.

Ligeledes oplever pædagogisk personale, at der er væsentlige kulturelle forskelle i, hvordan læring og aktiviteter forstås i dagtilbud og skole, hvilket kan udfordre den fælles planlægning af overgangspædagogiske aktiviteter. Det kommer særligt til udtryk i samarbejdet om et fælles tema i overgangen. Det har været vanskeligt for det pædagogiske personale at udvælge et fælles tema og ikke mindst at planlægge forløbenes læringsmål og indhold i fællesskab. I praksis har kommunerne således primært lykkedes med at vælge et fælles tema, og i mindre grad lykkedes med fælles planlægning af forløbene med det fælles tema.

Samarbejdsmodellen rummer samtidig potentiale for at overkomme denne udfordring idet, at der er fokus på at skabe gensidigt kendskab og fælles forståelse mellem pædagogisk personale i dagtilbud, skole og SFO. Således fremhæves det indledende fælles møde, hvor dagtilbud, skole og SFO mødes for at drøfte fælles opgave- og læringsforståelse, som meget værdifuldt for at udvikle en fælles tilgang mellem det pædagogiske personale.

Generelt ses en tendens til, at de deltagende skoler har haft sværere ved at opretholde deres motivation for at arbejde med samarbejdsmodellen end dagtilbuddene, fordi børnene er i dagtilbuddet den første lange periode i samarbejdsmodellens årshjul. Det, at børnene først overgår til skole/SFO sent i forløbet har således udgjort en barriere i forhold til at forpligte og engagere skolerne i de overgangspædagogiske aktiviteter og fælles møder, fordi skolerne ikke i alle tilfælde har haft opmærksomhed herpå.

4.2.4 Tidsforbrug

Som led i evalueringen er der endvidere blevet indsamlet data om, hvor meget tid dagtilbuddene og skolerne har brugt på samarbejdsmodellen, da vi er interesserede i, om udbyttet af indsatsen står mål med det eventuelle merforbrug, indsatsen medfører.

Konkret har dagtilbuddene og skolerne efter hver fase registreret tidsforbruget på de forskellige aktiviteter i samarbejdsmodellen for henholdsvis ledere, lærere⁷, pædagoger, pædagogmedhjælpere og andre. For at beregne merforbruget sammenholdes dette tidsforbrug med tidsforbruget på overgangssamarbejdet foregående skoleår (2016/17), altså året inden indsatsen blev igangsat. En fuld beskrivelse af datagrundlaget fremgår af metodebilaget.

⁷ Tidsforbrug for lærere er kun blevet udfyldt af skolerne, ikke dagtilbuddene.



Boks 4-6: Omregning af tidsforbrug til omkostninger

Tidsforbruget er blevet omregnet til omkostninger ved at tage udgangspunkt i de gennemsnitlige lønninger fra Kommunernes og Regionernes Løndatakontor⁸ for de forskellige medarbejderkategorier. Herfra har vi først udtrukket den totale årsløn for 2017, hvorefter vi har tilføjet 20 pct. overhead for at tage højde for omkostninger i indsatsen, der ikke er omfattet af lønninger. Timelønnen er dernæst fundet ved at dele med 1.418 timer, som er årstimenormen for offentligt ansatte. Timelønnen er til slut blevet ganget med tidsforbruget for at få omkostningerne i kr. Det fulde omkostningsskema, der opdeler omkostningerne på faser og medarbejderkategorier, kan findes i tabelbilaget.

I tabellen nedenfor ses en opsummering af omkostningerne af samarbejdsmodellen opgjort som det samlede forbrug i kr. på tværs af faserne og medarbejderkategorier. Tabellen viser, hvad de samlede omkostninger i gennemsnit har været pr. skole og dagtilbud. For at beregne merforbruget viser tabellen tilsvarende, hvad omkostningerne af overgangssamarbejdet i gennemsnit var året forinden pr. skole og dagtilbud.

Figuren viser, at skolerne generelt bruger flere ressourcer på overgangssamarbejdet end dagtilbuddene, da deres omkostninger har været højere end dagtilbuddenes både i indsatsperioden og skoleåret forinden. Samlet set betyder dette også, at skolerne har et større merforbrug af samarbejdsmodellen, da de i gennemsnit har brugt ca. 93.000 kr. mere, mens dagtilbuddene i gennemsnit har brugt ca. 33.000 kr. mere.

Tabel 4-1: Merforbrug af samarbejdsmodellen i den samlede projektperiode på 14 mdr. Forbruget er opgjort som de gennemsnitlige omkostninger i kr. pr. skole og dagtilbud

	Samarbejdsmodellen	Benchmark (2016/17)	Merforbrug
Skoler	134.123,96	41.343,38	92.780,58
Dagtilbud	61.863,90	28.766,04	33.097,86

Kilde: Omkostningsskema

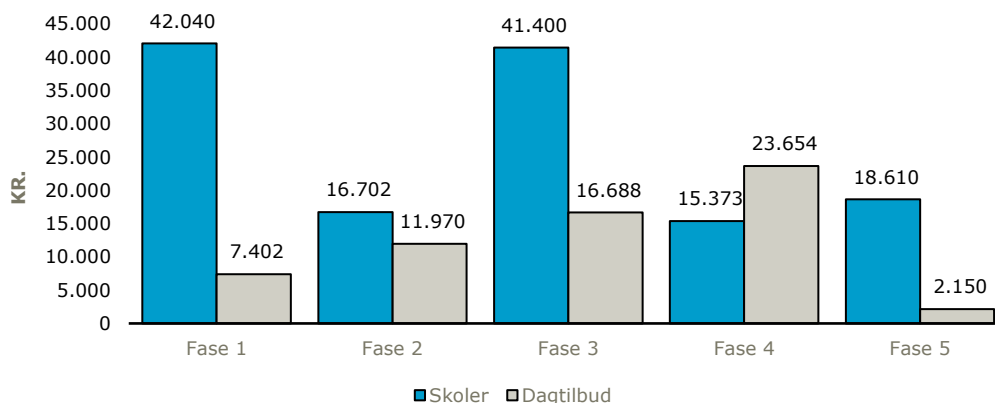
N = 15

Figuren nedenfor udfolder omkostningerne af samarbejdsmodellen yderligere ved at opdele omkostningerne på hver fase. Igen viser figuren, hvad omkostningerne i gennemsnit har været pr. skole og dagtilbud.

Figuren viser, at skolerne i gennemsnit har brugt ressourcer især i første og tredje fase af samarbejdsmodellen, hvor omkostningerne er godt 40.000 kr. Lærerne udgør en stor del af forbruget i fase 1, mens forbruget i fase 3 primært skyldes tidsforbrug blandt pædagogerne. I dagtilbuddene er omkostningerne i gennemsnit steget løbende i de første fire faser af samarbejdsmodellen fra ca. 7.500 kr. i fase 1 til ca. 23.500 kr. i fase 4. Dette skyldes især et stigende tidsforbrug blandt pædagoger og pædagogmedhjælpere. Forbruget falder dog igen i fase 5, som er den fase, der har lavest omkostninger. Dette skyldes primært, at tidsforbruget blandt pædagogerne i dagtilbuddene falder, formentlig fordi de ældste børn i to af kommunerne har tidlig skolestart i fritidstilbuddet i denne periode.

⁸ www.krl.dk/#/sirka

Figur 4-4: Forbrug i samarbejdsmodellen for hver fase. Opgjort i de gennemsnitlige omkostninger i kr. pr skole og dagtilbud



Kilde: Omkostningsskema

N = 15

Det har ikke været muligt at foretage en analyse af merforbruget, hvor merforbruget i stedet er opgjort pr. fase. Det skyldes, at forbruget i skoleåret er blevet registreret pr. kvartal, hvilket ikke er sammenfaldende med samarbejdsmodellens faser.

Det kunne også være relevant at omregne tidsforbruget til årsværk for at få en bedre fornemmelse af, hvad arbejdet med samarbejdsmodellen svarer til i antallet af fuldtidsmedarbejdere. Tidsforbruget ville dog udgøre så lille en del af et årsværk, at tallet ville være vanskeligt at forholde sig til. Eksempelvis er det samlede tidsforbrug på samarbejdsmodellen for lærere i gennemsnit 125 timer, hvilket skal holdes op imod et årsværk på 1.924 timer. Lærernes tidsforbrug svarer altså til 0,06 årsværk.

5. OPLEVET UDBYTTE AF INDSATSEN

Som del af evalueringen har vi undersøgt udbyttet for samarbejdet og for pædagogisk praksis, som det opleves blandt de deltagende pædagogiske medarbejdere og ledere i dagtilbud, skoler, fritidstilbud samt forældrene.

- **I forhold til den pædagogiske indsats i dagtilbuddet** er der ved hjælp af en survey gennemført en før- og eftermåling af personalets og forældrenes vurdering af forældre-samarbejdet og læringsmiljøet. Derudover er det gennem interviews med medarbejdere, ledere og forældre i dagtilbuddet afdækket, hvordan de oplever udbyttet af arbejdet.
- **I forhold til den tværfaglige samarbejdsmodel** er der ved hjælp af en survey gennemført en før- og eftermåling af vurderingen af overgangssamarbejdet blandt personale i dagtilbud og skoler, der arbejder med overgangen. Derudover er der gennemført interviews med ledere og personale i dagtilbud, skole og fritidstilbud, efter, at de ældste børn i dagtilbuddet er startet i skole. Endelig er der gennemført telefoninterview med udvalgte forældre til børn, der er startet i skole.

Boks 5.1: Metodiske opmærksomhedspunkter i analysen af oplevet udbytte, der er baseret på surveys



Indeks

I spørgeskemaerne har respondenterne forholdt sig til en række spørgsmål på en fempunktsskala, der fx går fra 'meget uenig' til 'meget enig'. For at fokusere analysen har vi i figurene nedenfor opsummeret resultaterne i en række indeks, der er konstrueret ved at inddеле spørgsmålene i grupper, der har samme tema. Disse indeks kan antage værdierne 0 til 1 og er konstrueret således, at en højere score betyder, at respondenterne har svaret mere positivt. Det betyder ligeledes, at en positiv udvikling i scoren mellem før- og eftermålingen afspejler et positivt oplevet udbytte af indsatsen.

Indeksene er ikke baseret på validerede måleredskaber eller blevet dannet på baggrund af faktoranalyser, men er udformet ud fra viden om virkningsfulde læringsmiljøer og samarbejder om overgange. I metodebilletaget fremgår et overblik over, hvilke spørgsmål/udsagn de enkelte indeks består af.

Statistiske analyser

Analysen af udviklingen mellem før- og eftermålingen er baseret på t-tests, der beregner, hvorvidt der i gennemsnit forekommer en signifikant udvikling i svarene mellem før- og eftermålingen. Analyserne kan ikke sige noget om *effekterne* af indsatsen, da en t-test ikke kan kontrollere for, hvorvidt en eventuel udvikling rent faktisk skyldes indsatsen i projektet. Vi kan dog sige, at en positiv signifikant udvikling mellem målingerne indikerer, at respondenterne har oplevet et positivt udbytte af indsatsen.

I de følgende afsnit udfoldes først det oplevede udbytte af den målrettede pædagogiske indsats i dagtilbuddene i forhold til det pædagogiske læringsmiljø og forældresamarbejdet. Dernæst undersøges det oplevede udbytte af den tværfaglige samarbejdsmodel. Afslutningsvis undersøges udviklingen af forældresamarbejdet set fra et forældreperspektiv.

5.1.1 Den målrettede pædagogiske indsats i dagtilbuddet

Analysen af det oplevede udbytte af den målrettede pædagogiske indsats er baseret på besvarelser af det pædagogiske personale i dagtilbuddene.

Boks 5.2: Karakteristik af respondenter



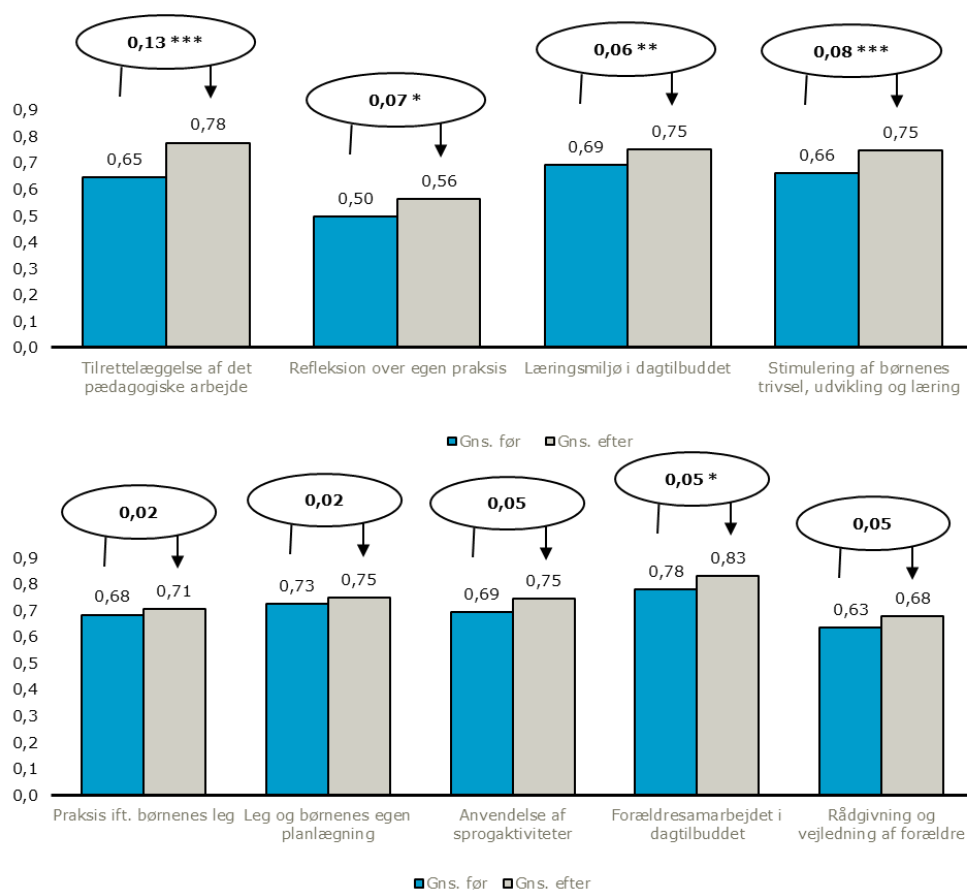
Størstedelen af medarbejderne, der har besvaret spørgeskemaet, er uddannede pædagoger (ca. 80 pct.) og har oftest en primær arbejdsfunktion i dagtilbuddet som pædagog eller pædagogmedhjælper (over 90 pct.).

Figur 5-12: viser udviklingen mellem før- og eftermålingen på alle de ni indeks, der er blevet konstrueret på baggrund af de spørgsmål, det pædagogiske personale har besvaret vedrørende den målrettede pædagogiske indsats.

Der er en positiv udvikling for alle ni indeks, men kun på udvalgte er forskellen signifikant. Den signifikante udvikling er særligt tydelig for de to indeks, *tilrettelæggelsen af det pædagogiske arbejde* og *stimuleringen af børnenes trivsel, udvikling og læring*, mens vi kan se en mindre, men stadig signifikant udvikling i personalets vurderinger i forhold til *læringsmiljø i dagtilbuddet*.

Der ses derimod en beskeden eller ikke-signifikant udvikling på de resterende indeks i figurene nedenfor, der omhandler refleksion over egen praksis, børnenes leg, anvendelse af sprogaktiviteter med børnene samt forældresamarbejdet.

Figur 5-1: Personalets vurdering af elementer i læringsmiljøet og forældresamarbejdet før og efter den pædagogiske indsats i dagtilbuddene. Opgjort som gennemsnitlig score på indeksene pr. respondent



Kilde: Før- og eftermåling af oplevet læringsmiljø hos det pædagogiske personale

Note: N = 65 (før) og 46 (efter). Manglende besvarelser i spørgsmål relateret til indekset 'sprogaktiviteter'

Signifikansniveauer: * = 10 pct. ** = 5 pct. *** = 1 pct.

I det følgende udfoldes de indeks, hvor resultaterne peger på en tydelig positiv udvikling. Dette gøres ved at præcisere spørgsmålene bag disse indeks samt ved at underbygge med viden fra de kvalitative casestudier, der består af interviews med personale, ledere og forældre i dagtilbuddene.

Tilrettelæggelse af det pædagogiske arbejde

Tilrettelæggelse af det pædagogiske arbejde dækker over spørgsmål, der vedrører, hvorvidt der i tilrettelæggelsen indgår viden om børnegruppen og overvejelser om, hvordan læringsmålene kan understøttes, samt hvorvidt dokumentation og refleksioner er en fast del af praksis. Det handler også om, hvorvidt denne dokumentation og refleksion anvendes til at justere og videreudvikle praksis.

Resultaterne indikerer, at personalet efter indsatsen i højere grad vurderer, at de inddrager viden om den konkrete børnegrupperes forudsætninger og behov i tilrettelæggelsen af praksis, ligesom praksis i højere grad tilrettelægges sådan, at den understøtter opstillede læringsmål. I de kvalitative interviews italesætter det pædagogiske personale på samme vis en større målrettedhed i arbejdet og et fokus på det enkelte barns behov. Det skal blandt andet ses i lyset af, at personalet i højere grad oplever at se hvert enkelt barn i de små grupper, samt at evalueringen af hvert forløb betyder, at der bliver fulgt op på alle børns udvikling og behov.

Ligeledes reflekterer personalet i højere grad over, hvordan målene for børnenes trivsel, udvikling og læring kan understøttes i det daglige arbejde. Dertil oplever de, at de er blevet bedre til at anvende deres dokumentation og refleksioner til at videreudvikle egen praksis. Dette hænger sammen med, at det pædagogiske personale og ledere i interviewene fremhæver, at indsatsen har gjort deres arbejde med børnenes trivsel, udvikling, læring og dannelse mere målrettet og systematisk.

Dette understøttes også af, at der i et spørgsmål til indekset om *refleksion over egen praksis* findes en positiv signifikant udvikling i, at personalegruppen evaluerer og reflekterer over egen pædagogiske praksis, når der opstår mulighed for det. En leder i et dagtilbud fortæller i et interview:

“Vi har heller aldrig haft evalueringssnakke så tæt på før – det er helt centralt, at vi har fået en styrket kollegial refleksion. Det er så utrolig vigtigt.”

Stimulering af børnenes trivsel, udvikling og læring

Foruden udviklingen i tilrettelæggelsen af det pædagogiske arbejde indikerer indekset for *stimulering af børnenes trivsel, udvikling og læring*, at personalet i højere grad har fået tydelige og fælles forventninger til børnene, ligesom de tydeligere viser børnene, hvad de lærer og erfarer. Indekset dækker også over, at personalet i højere grad oplever, at de giver børnene tilbagemeldinger, der lægger vægt på læringsprocesser, og at de opmuntrer til børnenes videre deltagelse. Endelig handler indekset også om, at personalet oplever, at de er blevet bedre til at engagere børnene i deres aktiviteter ved at knytte an til, hvad der optager børnene.

Det samme billede tegner sig i casestudierne, hvor personalet konkret oplever, at flere af børnene udvikler sig meget positivt og er langt mere deltagende og engageret i leg og aktiviteter end hidtil. Ligeledes oplever personalet, at de sammen med børnene lykkes med at bære indsigter og samtaler fra fordybelsesforløb med ud på legepladsen og med videre i dialogen med forældrene.

Samlet set indikerer disse resultater, at personalet har en oplevelse af, at de er blevet mere bevidste om, hvordan de kan stimulere børnenes positive udvikling gennem deres samspil med børnene.

5.1.2 Den tværfaglige samarbejdsmodel

Følgende afsnit omhandler det oplevede udbytte af samarbejdsmodellen. Analysen er baseret på besvarelser af personalet i de deltagende skoler og dagtilbud.

Boks 5.3: Karakteristik af respondenter

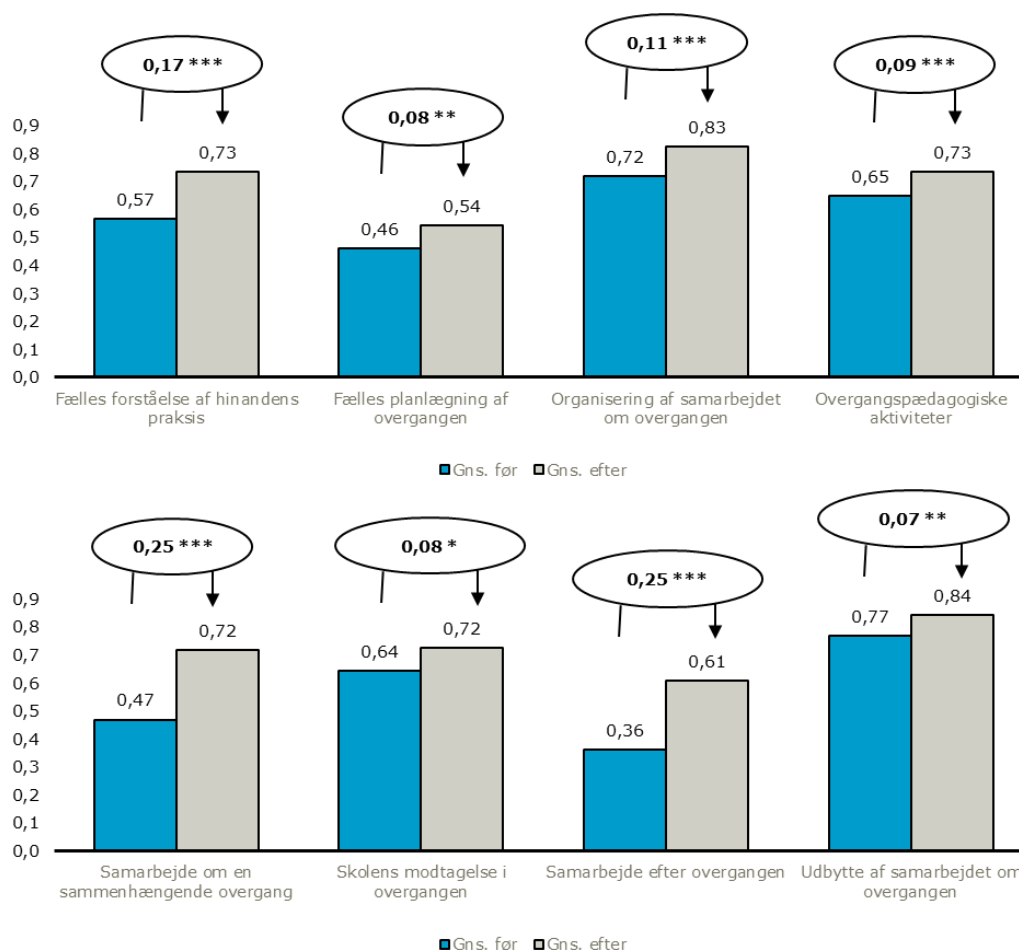


70 pct. af respondenterne er ansat i dagtilbuddene, mens de resterende 30 pct. er ansat i skolen. I dagtilbuddene er ca. 60 pct. af respondenterne pædagoger, mens 20 pct. er pædagogmedhjælpere, og 8 pct. er pædagogiske ledere. I skolerne er over halvdelen af respondenterne ligeledes pædagoger, mens 17 pct. er lærere, og 11 pct. er afdelingsledere.

Det har ikke været muligt at opdele resultaterne på skoler og dagtilbud, da der er for få besvarelser fra skolerne til at kunne foretage en selvstændig analyse af denne gruppe.

Figur 5-2 viser udviklingen mellem før- og eftermålingen på de otte indeks, der er blevet konstrueret på baggrund af spørgsmål, som personalet i skolerne og dagtilbuddene har besvaret vedrørende samarbejdsmodellen.

Figur 5-2: Vurderingen af overgangssamarbejdet blandt pædagogiske medarbejdere i dagtilbud, fritidstilbud og skoler før og efter samarbejdsmodellens implementering. Opgjort som gennemsnitlig score på indeksene pr. respondent



Kilde: Før- og eftermåling af oplevet overgangssamarbejde hos dagtilbud og skoler

Note: N = 58 (før) og 46 (efter)

Signifikansniveauer: * = 10 pct. ** = 5 pct. *** = 1 pct.

Overordnet viser resultaterne en signifikant positiv udvikling på alle indeks, og at der i nogle tilfælde er store forskelle mellem før- og eftermålingen. Dette gælder særligt *samarbejde om en sammenhængende overgang* og *samarbejde efter overgangen*. Disse resultater vidner om, at man både før, under og efter overgangen har fået et bedre tværfagligt samarbejde.

Fælles forståelse af hinandens praksis

Indekset for den *fælles forståelse af hinandens praksis* er særligt koblet til den tredje grundsten i samarbejdsmodellen, nemlig et 'gensidigt fagligt kendskab og udveksling af viden om hinandens praksis'. Indekset er baseret på fem spørgsmål, som bl.a. viser, at personalet i dagtilbud og skole i højere grad oplever at have indsigt i og viden om hinandens pædagogiske læringsmiljø, samt viden om hvilke læringsområder og læringsmål de hver især arbejder ud fra. Dette kommer også til udtryk i casestudierne, hvor pædagogiske medarbejdere og lærere fortæller, at de har fået et nyt syn på hinanden og en anden tilgang til hinandens praksis.

En pædagogisk medarbejder fortæller: *"Hvor jeg tidligere oplevede, at vi gik hinanden på, så har vi nu meget større respekt for hinandens arbejde og de to professioner imellem. Vi nærmer os hinanden, og vores samarbejde er blevet bedre. Vi er blevet bedre til at kommunikere".*

Casestudierne viser også, at personalet i dagtilbud og skoler oplever at have fået en større fælles forståelse af de skolestartende børns udvikling og læring.

Overgangspædagogiske aktiviteter

Spørgsmålene bag indekset om *overgangspædagogiske aktiviteter* dækker både over aktiviteter, der er målrettet børnene og målrettet forældrene. Dette tema knytter særligt an til den første grundsten i samarbejdsmodellen – 'at sikre en social sammenhæng for børnene i overgangen'.

Det pædagogiske personale i dagtilbud og skoler oplever særligt en positiv udvikling i forhold til overgangsaktiviteter for børnene, hvor de i højere grad gennemfører aktiviteter for de skolestartende børn i fællesskab og arbejder med brobyggere i overgangen. I de kvalitative interviews udtrykker overgangspersonalet i tråd med dette, at de især oplever en udvikling i deres praksis i forhold til at skabe social sammenhæng for børnene. Det skyldes, at personale fra dagtilbud og skole er fysisk tilstedeværende hos hinanden, hvilket skaber en genkendelighed og tryghed for børnene. En pædagog fra en deltagende skole fortæller om sin tilstedeværelse i dagtilbuddene:

"Der er en stor forskel i samarbejdet med daginstitutionerne, før vi modtager børnene. Det betyder noget, at jeg er synlig der. Det har givet børnene noget ro i maven, at vi har haft et bånd, før de overgik til førskolen (Pædagog, skole)."

Udviklingen er til gengæld mindre tydelig, når personalet spørges til overgangsaktiviteter målrettet forældrene, konkret hvorvidt forældrene løbende får information om overgangsaktiviteterne, og om de får vejledning i, hvordan de bedst kan støtte deres barn i overgangen. Det samme billede tegner sig i de kvalitative interviews, hvor personalet fortæller, at de har forsøgt at involvere forældrene, men at de oplever udfordringer i forhold til forældrenes deltagelse og fremmøde til forskellige aktiviteter.

Samarbejde om en sammenhængende overgang

Analyserne af det oplevede udbytte viser også, at det pædagogiske personale ser en udvikling i *samarbejdet om en sammenhængende overgang*. Dette indebærer især, at dagtilbuddene og skolerne i højere grad tilrettelægger pædagogiske forløb med et fælles pædagogisk tema i overgangen, og at de opstiller fælles læringsmål for børnene i overgangen på tværs af skole og dagtilbud. Den store udvikling på disse to spørgsmål stemmer overens med, at det netop er de to centrale tiltag i samarbejdsmodellens anden grundsten, der har til formål at sikre etableringen af fælles og sammenhængende læringsspor mellem dagtilbud og skole. De gennemførte casestudier afspejler den samme udvikling, hvor det pædagogiske personale fortæller i dagtilbud og skoler fortæller, at de har et gennemgående fokus på at understøtte de samme læringsmål i overgangen.

En pædagogisk medarbejder i et dagtilbud fortæller, at det også er noget, som børnene kan mærke: *"Det bliver letgenkendeligt for børnene, at vi gør noget i dagtilbuddet, og så gør vi det også i førskolen. Det er de samme elementer, som går igen."* Nogle pædagogiske medarbejdere fremhæver dertil, at den større sammenhæng også skal ses i tilknytning til den fælles forståelse, der er skabt mellem skole og dagtilbud af børnenes læring.

Organisering af samarbejdet om overgangen

Yderligere oplever det pædagogiske personale, at der er sket en væsentlig udvikling i *organiseringen af samarbejdet om overgangen*. Her oplever personalet, at der er skabt en fast struktur og et formaliseret samarbejde om børnenes overgang. De oplever også at opnået en klarere forstå-

else af, hvordan de hver især kan bidrage til at styrke børnenes overgang. Casestudierne indikerer, at det blandt andet er en styrke, at der er udvalgte pædagogiske medarbejdere, som har ansvar for overgangen, ligesom fastlagte møder bidrager til, at personalet kan afklare roller i overgangen. Før- og eftermålingerne indikerer også en udvikling i oplevelsen af ledelsens fokus på det tværgående samarbejde, dog med svagere signifikans. I den sammenhæng nævner nogle pædagogiske medarbejdere, at de kunne ønske sig en større ledelsesmæssig opbakning og involvering ift. implementering af samarbejdsmodellen. Konkret bliver det oplevet som positivt, når ledelsen er tæt på samarbejdet. En pædagog fortæller:

“Vores ledelse har deltaget i vores sparring og refleksion, og det har givet en fornemmelse af, hvad der rør sig, så de kan støtte op. De har været tæt på.”

Samarbejde efter overgangen

Den ligeledes store udvikling på indekset for *samarbejde efter børnenes overgang til skole* vidner om, at dagtilbuddene og skolerne er blevet bedre til at fastholde det tværfaglige samarbejde, når børnene er flyttet over på skolen. Dette sker dels ved, at fritidstilbud, skole og dagtilbud stadig arrangerer fælles aktiviteter for de børn, der er startet i 0. klasse og dels ved, at fritidstilbud, skole og dagtilbud evaluerer overgangssamarbejdet med fokus på både børnenes og personalets udbytte heraf.

5.1.3 Et gensidigt og differentieret forældresamarbejde

Slutteligt er forældrenes oplevede udbytte for forældresamarbejdet blevet undersøgt. Analysen er baseret på besvarelser fra forældre til børn i indsatsen.

Som nævnt er et gensidigt, differentieret og målrettet forældresamarbejde en af grundstenene i både den pædagogiske indsats og samarbejdsmodellen, da forskning viser, at forældrenes involvering i barnets overgang har afgørende betydning for, hvordan barnet klarer sig i skolen.



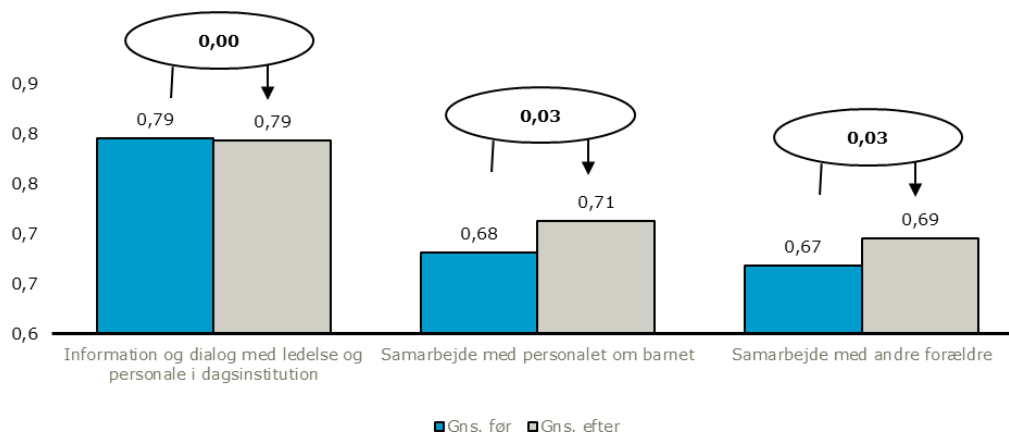
Boks 5.4: Potentiel skævhed i gruppen af forældre, der har besvaret spørgeskemaet

Med en svarprocent på 67 pct. i førmålingen og 35 pct. i eftermålingen er datagrundlaget spinket i forhold til at undersøge udviklingen i forældrenes besvarelser mellem før- og eftermålingen. Dette skaber risiko for en socioøkonomisk skævhed i, hvilke forældre der har besvaret spørgeskemaet. 70 pct. af respondenterne er således født i Danmark, ligesom 70 pct. har en videregående uddannelse. Det er derfor sandsynligt, at de ressourcestærke forældre i højere grad har besvaret spørgeskemaet.

Figuren nedenfor viser udviklingen mellem før- og eftermålingen på de tre indeks, der er blevet konstrueret på baggrund af spørgsmål til forældrene.

Som det fremgår af figuren, oplever forældrene ikke nogen nævneværdig udvikling i forældresamarbejdet på nogen af de tre indeks. Det er dertil værd at bemærke, at Figur 5-1 vedrørende det pædagogiske personales oplevede udbytte af den pædagogiske indsats også viste, at personalet har haft svært ved at styrke inddragelsen af forældrene. Her fremgår det således, at der kun er sket en marginal udvikling under indekset for *forældresamarbejde* og ingen udvikling mellem før og eftermålingen i forhold til *rådgivning og vejledning af forældre*.

Figur 5-3: Vurderingen af forældresamarbejdet blandt forældrene før og efter indsatsens implementering som helhed (målrettet pædagogisk praksis og samarbejdsmodellen). Opgjort som gennemsnitlig score på indeksene pr. respondent



Kilde: Før- og eftermåling af oplevet hjemmelæringsmiljø og forældresamarbejde hos forældre

Note: N = 153 (før) og 106 (efter)

Signifikansniveauer: * = 10 pct. ** = 5 pct. *** = 1 pct.

Ovenstående fund afspejler også de kvalitative interviews med personalet i dagtilbud og skole, der peger på, at forældresamarbejdet har været et udfordrende element under både den pædagogiske indsats og samarbejdsmodellen. Konkret fortæller personalet, at de har positive eksempler fra arbejdet med at skabe et gensidigt og differentieret forældresamarbejde, men at det også kan være udfordrende at inddrage nogle forældre.

6. EFFEKTER AF INDSATSEN I DAGTILBUDDENE

Implementeringen af indsatsen i pædagogisk praksis er ét perspektiv. Det næste analyseperspektiv er, om erfaringerne med at skabe forandringer i praksis også giver sig udslag i effekter på børnenes kompetencer, når vi ser på de kompetencemål, der er målt på i evalueringen.

I dette kapitel præsenteres resultaterne af analysen af indsatsens effekter på de deltagende børns kompetencer. Effekterne er undersøgt på baggrund af den pædagogiske indsats i dagtilbuddene og omfatter ikke perioden, efter de skolestartende børn er overgået til fritidstilbud eller skole.

Indledningsvis præsenteres forskningsdesign og datagrundlag kort. Derefter beskrives resultaterne af analyserne for to af de undersøgte kompetenceområder, henholdsvis socioemotionelle og sproglige kompetencer. Først præsenteres hovedeffekterne af indsatsen og herefter undersøges det, om disse resultater varierer dels mellem forskellige børnegrupper, dels med graden af det enkelte barns deltagelse i små børnegrupper. Afslutningsvis præsenteres en beskrivelse af børnenes eksekutive kompetencer, men uden en evaluering af potentielle effekter, da der ikke findes sammenlignelige data for dette kompetencemål.

6.1 Forskningsdesign

Formålet med effektanalysen er at undersøge effekterne af den pædagogiske indsats i dagtilbuddene for de børn, som har deltaget i indsatsen. En potentielt årsagssammenhæng kan være vanskelig at påvise, da det ikke nødvendigvis er tilfældigt, hvilke børn der har deltaget i indsatsen. Som vist i kapitel 3.2 er børn, der har deltaget i indsatsen, anderledes fordelt på karakteristika som etnicitet, morens uddannelse, familiens beskæftigelsesstatus, boligform mv. Denne systematiske forskel kan samtidig påvirke barnets socioemotionelle og sproglige kompetencer og potentiale for udvikling. Derfor kan børnene i indsatsgruppen ikke blot sammenlignes med andre børn, da resultaterne herved risikerer at blive skævvredne. For at kunne opnå valide resultater må der derfor tages højde for børnenes udgangspunkt, når sammenligningsgruppen defineres.

I denne analyse anvendes der matching-metoder. Her udnyttes en bred vifte af observerbare karakteristika til at danne sammenlignelige grupper af børn. Målet med strategien er således at danne grupper, hvor den eneste observerbare forskel på grupperne er, om børnene har været en del af indsatsen eller ej. Til dette formål er der anvendt data fra projektet *Fremtidens Dagtilbud*, da der i dette projekt har været anvendt de samme måleredskaber til at indsamle viden om børnenes sproglige og socioemotionelle kompetencer. Det er derfor muligt at danne sammenligningsgrupper, som er konstrueret på basis af tilgængelige registerdata og førmålingerne for sproglige og socioemotionelle kompetencer. Herved opnås for hver analyse en gruppe børn, der er sammenlignelige med børnene i den pædagogiske indsats.

Der er her matchet på en lang række variable, som tidligere har vist sig at have betydning for børnenes sproglige og socioemotionelle kompetencer (Bleses et al., 2015; Bleses et al., 2016; Nielsen et al., 2017; Rambøll, 2017). Dette drejer sig om barnets køn, barnets alder, barnets etniske oprindelse, morens uddannelsesniveau, forældrenes samlivsstatus, forældrenes boligform og boligtype samt forældrenes socioøkonomiske/beskæftigelsesmæssige status. Der er desuden matchet på førmålingen for det relevante delmål for barnets kompetencer, hvilket er af stor betydning for at få så sammenlignelige grupper som muligt, fordi vi sammenligner børnegrupper, der har samme socioemotionelle og sproglige kompetencer. Endelig er der for de sproglige områder, *ordforråd* og *sprogforståelse*, som benytter aldersafhængige versioner, foretaget en eksakt matching på den anvendte aldersversion (De anvendte måleredskaber og aldersversioner er beskrevet i metodebilaget). Selve datagrundlaget for denne matching beskrives nærmere i næste afsnit.

En mere udførlig og teknisk beskrivelse af forskningsdesign og analysemodel findes i metodebillet.

6.2 Datagrundlag

Analyserne af indsatsens effekter er baseret på et datamateriale bestående af målinger af børnenes kompetencer, refleksionsnoter udfyldt af dagtilbuddenes personale og registerdata hos Danmarks Statistik. I tabellen nedenfor ses et overblik over datagrundlaget for effektstudiet.

Tabel 6-1: Oversigt over datakilder

Datakilde/redskab	Formål og indhold	Respondent(er) og tidspunkt(er)
SEAM	Måling af børnenes socioemotionelle kompetencer (børnehaveversion)	Udfyldt af pædagogisk personale, før og efter
Sprogvurdering 3-6	Måling af børnenes sproglige kompetencer	Udfyldt af pædagogisk personale, før og efter
2-5	Måling af børnenes eksekutive kompetencer	Udfyldt af pædagogisk personale, før og efter
Refleksionsnoter	Viden om gennemførelsen af pæd. aktiviteter, børnenes deltagelse og kvaliteten og brugen af pædagogiske strategier	Udfyldt af pædagogisk personale, for hver uge i indsatsperioden
Registerdata hos Danmarks Statistik	Oplysninger om børns og deres forældres baggrund	Indhentet fra registre hos Danmarks Statistik for perioden 2008-2017

De deltagende børn og dagtilbud fra *Styrket Overgang til skole* er nærmere beskrevet i kapitel 3.2. og 3.3.

En mere udførlig og teknisk beskrivelse af datakilder og -grundlag findes i metodebillet.

6.3 Hvad er effektstørrelser?

Det er vigtigt at kunne måle effekten af en indsats på en måde, der gør det let at fortolke størrelsen af effekten og gør det muligt at sammenligne effekter, selv om de som udgangspunkt ikke er målt på den samme skala.

Boks 6-1: Hvad er effektstørrelser, statistisk signifikans og konfidensintervaller?

EFFEKTSTØRRELSER

Effektstørrelsen er en standardiseret måde at angive størrelsen af effekten af en indsats på. I denne rapport er der beregnet effektstørrelser for hvert kompetencemål. De beregnede resultater repræsenterer effekterne målt i standardafvigelser. Effektstørrelser er dermed uafhængige af, hvilken skala der anvendes til at måle effekterne. Herved kan resultater sammenlignes på tværs af de forskellige effektmål. Samtidig er det almindelig praksis i international forskning at arbejde med standardiserede effektmål, da det muliggør sammenligningen af effektstørrelser på tværs af studier.

Effektstørrelsen tager udgangspunkt i forskellen på de to børnegrupper, indsatsgruppen og sammenligningsgruppen og giver et standardiseret mål for denne forskel¹. En af fordelene ved at anvende effektstørrelsen er, at den direkte kan bruges til at sige noget om, hvordan de to grupper er placeret i forhold til hinanden efter indsatsen (før indsatsen er der ingen systematiske forskelle på de to grupper). Fx vil en effektstørrelse på 0,2 betyde, at 58 pct. af børnene i indsatsgruppen vil opnå et bedre resultat end gennemsnittet af sammenligningsgruppen (hvor 50 pct. af børnene vil være over gennemsnittet), mens en effektstørrelse på 0,5 vil betyde, at 69 pct. af børnene i indsatsgruppen vil opnå et bedre resultat end gennemsnittet af sammenligningsgruppen¹. Det er således klart, at jo større effektstørrelsen er, jo bedre har indsatsen virket på børnene. Det afhænger af det undersøgte område og den konkrete problemstilling, hvorvidt en bestemt effektstørrelse kan betragtes som udtryk for en svag eller stærk effekt. Det er derfor ikke muligt at bruge faste tommelfingerregler for dette.

STATISTISK SIGNIFIKANS

I de følgende resultater markerer stjerner statistisk signifikans. Hvis et resultat er statistisk signifikant, betyder det, at det er meget usandsynligt, at resultatet skyldes tilfældigheder:

- Tre stjerner betyder, at der er mindre end 1 procents sandsynlighed for at få samme resultatet, hvis det reelt skyldes tilfældigheder
- To stjerner betyder, at der er mindre end 5 procents sandsynlighed
- Én stjerne betyder, at der er mindre end 10 procents sandsynlighed.

Jo flere stjerner et resultat har, jo mindre sandsynligt vil det være, at resultatet blot skyldes en tilfældighed.

KONFIDENSINTERVALLER

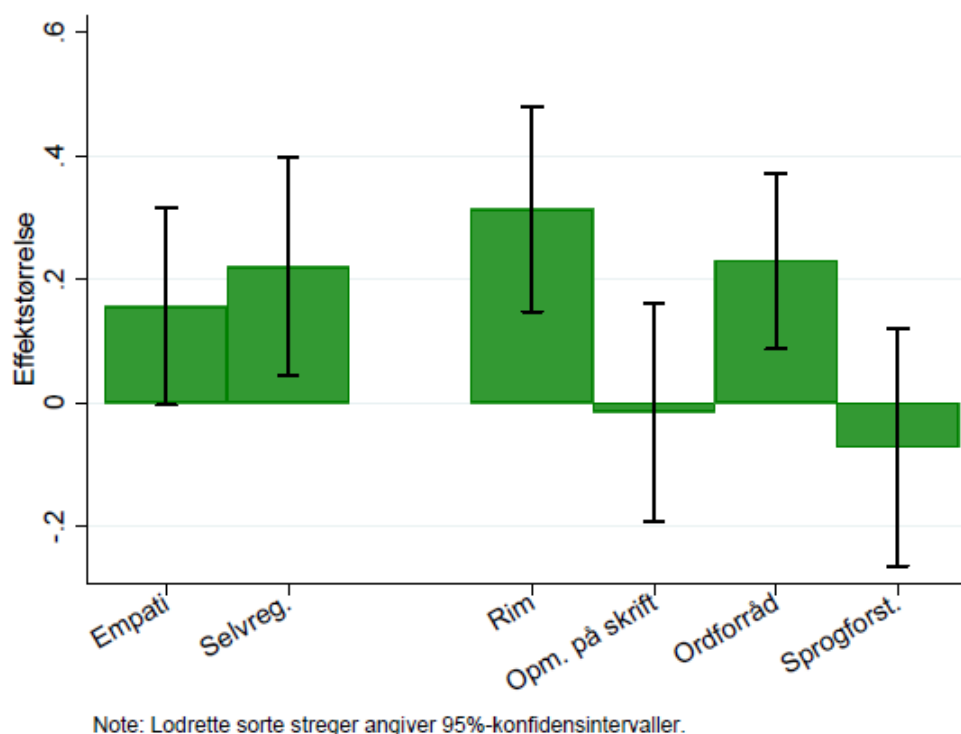
I figurerne markerer stregerne indeni søjlerne 95 %-konfidensintervaller. Disse repræsenterer den usikkerhed, der er forbundet med beregningen af effekterne af indsatsen. De lodrette streger afspejler således, at indsatsens effekt, med 95 % sandsynlighed, vil ligge inden for området, som stregerne dækker. Hvis stregerne holder sig på den ene side af nul, betyder det, at der er mindre end 5 procents sandsynlighed for at få samme resultat, hvis det reelt skyldes tilfældigheder (svarende til at resultatet er statistisk signifikant).

6.4 Hovedeffekter

I dette afsnit præsenteres hovedeffekterne af indsatsen på børnenes kompetencer. Der er tale om gennemsnitlige effekter for hele den undersøgte børnegruppe, og de er således udtryk for børnenes udbytte af indsatsen, når man ser på tværs af forskellige børnegrupper. I kommende afsnit ser vi nærmere på betydningen af børnenes baggrund for mulig variation i effekterne for forskellige grupper af børn og på betydningen af omfanget af barnets deltagelse i fordybelsesforløb i små grupper for effekterne.

Figur 6.1 viser hovedeffekterne for henholdsvis socioemotionelle og sproglige kompetencer. Resultaterne beskrives nedenfor.

Figur 6-1: Hovedeffekter



6.4.1 Socioemotionelle kompetencer

Til vurderingen af barnets socioemotionelle kompetencer anvendes som tidligere nævnt børnehaveversionen af SEAM, som har to forskellige indeks: *Empati* og *Selvregulering & Samarbejde*. *Empati* indebærer udvikling af evnen til at skelne mellem sig selv og andre personer samt evnen til at kommunikere egne følelser, afkode andres følelser og sætte sig ind i andre personers følelser. *Selvregulering & Samarbejde* beskriver barnets interesse for at udforske sin omverden samt beskriver barnets evne til at regulere og tilpasse sin adfærd til omgivelserne.

Figur 6.1 præsenterer effekterne på de to indeks for socioemotionelle kompetencer (i venstre del af figuren). Det skal bemærkes, at i modsætning til det sproglige område er der arbejdet med *Empati* og *Selvregulering* hver anden uge – der er således vekslet mellem fokus på de eksekutive kompetencer og de socioemotionelle kompetencer. De to indeks, der måler socioemotionelle kompetencer, adskiller sig med hensyn til effekten af indsatsen. For *Empati* findes der en lille positiv, men ikke signifikant effekt, mens der for *Selvregulering & Samarbejde* findes en signifikant positiv effekt af indsatsen på 22 pct. af en standardafvigelse. Resultaterne peger således på, at den pædagogiske indsats har støttet børnene i at opnå bedre socioemotionelle kompetencer, især når det vedrører *Selvregulering & Samarbejde*⁹. Forskellen på udbyttet for hhv. *Selvregulering & Samarbejde* og *Empati* kan ses i lyset af, at selvregulering har en væsentlig betydning for barnet indledningsvis kan forstå sit eget følelsesliv og på relevant vis afstemme sig i de sociale interaktioner. Der er således tale om etablering af en af de første byggesten for at kunne registrere, forstå og vise omsorg og empati overfor andre børn. Litteraturen om styrkelse af små børns selvregulering, understreger, at, der kræves en kontinuerlig og individuelt tilpasset indsats, for at yngre børn kan lære at mestre en bedre selvregulering (Dawson & Guare, 2014; Diamond & Ling, 2016). En indsats målrettet selvregulering skal derfor ske i form af et afstemt samarbejde mellem dagtilbud og hjem og være tilpasset det enkelte barns niveau. Det er således meget positivt, at det pædagogiske personale er lykkedes med at understøtte en positiv udvikling hos børnene

⁹ Det bemærkes dog, at effekterne på de socioemotionelle kompetencer ikke er robuste over for den anvendte metode, idet der ikke findes nogen signifikant effekt, når der i stedet anvendes propensity score matching (i stedet for nearest neighbour matching).

uden at indsatsen har krævet et meget tæt samarbejde med forældrene. (Dawson & Guare, 2014; Diamond & Ling, 2016).. Det højere udbytte for *Selvregulering & Samarbejde* peger på, at indsatsen har haft den ønskede effekt og således har medvirket til at styrke børnenes forudsætninger for en god overgang til skole.

6.4.2 Sproglige kompetencer

Barnets sproglige kompetencer er vurderet ved hjælp af fire udvalgte delmål fra *Sprogvurdering 3-6*, hhv. *rim*, *opmærksomhed på skrift*, *ordforråd* og *sprogforståelse*. Som det ses i figur 6.1 (i højre del af figuren), har indsatsen signifikant positive effekter for *rim* og *ordforråd*, mens den for *opmærksomhed på skrift* og *sprogforståelse* ikke har nogen signifikant effekt. For de to signifikant positive effekter er der tale om hhv. 31 pct. og 23 pct. af en standardafvigelse.

Resultaterne viser således, at den målrettede pædagogiske indsats i dagtilbuddene har hjulpet børnene til at opnå bedre sproglige kompetencer på to af de udvalgte delmål, men ikke har nogen effekt på de to øvrige¹⁰. Vi ser altså, at børnene har flyttet sig på de sproglige områder, der udgør fundamentet for videreudviklingen af talesproglige og førskriftlige kompetencer, nemlig *ordforråd* og *rim*.

Socialt udsatte børn og børn, der lærer to sprog, har gennemsnitligt et mindre ordforråd end andre børn har (se fx tabel 3 og Bleses et al., 2016). Derfor har vi i indsatsen prioriteret at sætte særligt fokus på netop ordforrådet, da ordforrådet er et afgørende afsæt for udviklingen af komplekst sprog (se fx Bleses & Vach, 2014). Samtidigt har tidligere forskning vist, at det er vanskeligere at styrke ordforrådet sammenlignet med fx lydlig kompetencer som *rim* (se fx Bleses et al., 2016). I indsatsen har personalet derfor skullet arbejde med ordforråd i halvdelen af alle uger, mens *rim* og *opmærksomhed på skrift* hver især har været fokus i en fjerdedel af ugerne. Det styrkede fokus på ordforrådet kan have bidraget til, at børnene har lært signifikant flere ord end børn i sammenligningsgruppen. Selvom understøttelse af ordforrådet også indirekte styrker forståelsen af visse begreber, så er der ikke i indsatsen arbejdet eksplicit med forståelsen af komplekst sprog, som *sprogforståelse* også inkluderer. Dette kan være medvirkende til den manglende effekt for *sprogforståelse*.

Med hensyn til de før-skriftlige mål har børnene alene fået styrket deres kompetencer med hensyn til *rim*. At kunne høre at et ord rimer og selv lave rim er den første milepæl i tilegnelsen af lydlig opmærksomhed og altså den kompetence, børn alt andet lige lærer først. Det ekstra udbytte med hensyn til *rim* kunne pege på, at indsatsen har givet børnene tilstrækkelige erfaringer for at lære at rime.

Opmærksomhed på skrift – især de aspekter der handler om læseretning, bogstaver og forskelle mellem bogstaver og ord – er derimod en kompetence, der tilegnes lidt senere, og bl.a. hviler på barnets kompetence til at rime, der er første skridt til en øget opmærksomhed på sprogets form-side. Som det fremgår af tabel 3, er børnenes udgangspunkt svagere med hensyn til *opmærksomhed på skrift* sammenlignet med det gennemsnitlige barn, og når børnene ikke har fået udbytte af indsatsen på dette område, kan én forklaring være, at børnene ikke er sprogligt klar til at få udbytte af læringsmulighederne. En anden mulig forklaring er, at mens omfanget af indsatsen var tilstrækkeligt med hensyn til at styrke tilegnelsen af *rim*, er dette ikke tilfældet med hensyn til *opmærksomhed på skrift*.

Rim har tidligere vist sig at kunne forbedres signifikant ved indsats fokuseret på sproglig udvikling (Bleses et al., 2015, 2017, 2018.). Det er også lykkedes her at forbedre *ordforråd*.

¹⁰ De fundne effekter for *rim* og *opmærksomhed på skrift* er særdeles robuste over for hvilken konkret specifikation, der anvendes. De varierer således kun minimalt afhængigt af antallet af observationer, der matches på, og heller ikke valget af metode til matchingen (propensity score vs. nearest neighbour) har nogen større betydning for de fundne effekter. De to øvrige effekter kan ikke umiddelbart vurderes på samme måde, da de er baseret på forskellige aldersversioner af sprogvurderingen (se flere detaljer i metodebilaget).

6.5 Betydningen af omfanget af børnenes deltagelse i små børnegrupper

De hovedeffekter, som er rapporteret ovenfor, er gennemsnitlige effekter for hele den undersøgte børnegruppe. Imidlertid er der, som tidligere beskrevet, stor forskel på, hvor mange fordybelsesforløb i små grupper, det enkelte barn har deltaget i. Med denne store spredning i deltagelsen er det vigtigt ikke kun at se på de gennemsnitlige effekter af indsatsen og den mulige variation i forhold til barnets baggrund, men også at undersøge, om omfanget af deltagelse har betydning for børnenes udbytte af indsatsen. Vi har derfor også analyseret, om antal gennemførte fordybelsesforløb i små grupper har haft indflydelse på effekterne. Det er dog vigtigt indledningsvist at være opmærksom på, at indsatsens fokus på at støtte kvaliteten i interaktioner med børnene ved hjælp af en række værktøjer ikke er begrænset til arbejdet i de små grupper. Personalet har således skullet arbejde med at styrke det pædagogiske læringsmiljø både i små grupper, fælles tid i den store børnegruppe og i rutiner i hverdagen. Derfor er børnenes udbytte af indsatsen ikke begrænset til de små grupper, men det formodes, at der er større potentiale for at skabe høj kvalitet i samværet i de små grupper, jf. tidligere forskning, som viser, at personalet bliver mere understøttende med færre børn i gruppen (fx Gregory et al, 2010) Vi har derfor undersøgt børnenes deltagelse i netop dette læringsrum i hverdagen.

Når der ses på resultaterne i dette afsnit, skal de fortolkes med en vis forsigtighed, da forskellene i børnenes deltagelse ikke nødvendigvis er tilfældigt fordelt. Det har således ikke været en del af forskningsdesignet at efterprøve betydningen af forskellig deltagelsesgrad blandt børnene. Det er derfor ikke muligt at tolke resultater af deltagelsesgrad som direkte årsagssammenhænge.

Endvidere kan forskelle i børnenes deltagelse hænge sammen med børnenes baggrund. Vi har derfor indledningsvist undersøgt, om dette er tilfældet.

Baseret på data fra de refleksionsnoter, som personalet i dagtilbuddene har udfyldt, har det været muligt at se nærmere på, hvor meget det enkelte barn har deltaget i indsatsen. Der har været en betragtelig variation i det antal fordybelsesforløb i små grupper, som det enkelte barn har deltaget i (se figur 4.3). I gennemsnit har det enkelte barn over hele perioden deltaget i 37 forløb, men dette dækker over en variation fra et minimum på syv forløb og op til et maksimum på 90 forløb.

Det er undersøgt, om denne store variation i deltagelsesgraden hænger sammen med børnenes baggrund. Dette er gjort med afsæt i de samme baggrundsfaktorer, som er benyttet i forbindelse med analyserne af effekterne. Det drejer sig således om følgende karakteristika: barnets køn, barnets alder, barnets etniske oprindelse, morens uddannelsesniveau, forældrenes samlivsstatus, forældrenes boligform og forældrenes socioøkonomiske/beskæftigelsesmæssige status. Dette er gjort i to forskellige analyser, dels en analyse med antallet af forløb for det enkelte barn og dels en analyse med en indikator for, om barnet har været i den øverste halvdel eller i den nederste halvdel i forhold til antallet af forløb (hhv. 34 og derover eller under 34 forløb). Denne sidstnævnte analyse benytter således et simplere mål for deltagelsen, men giver en mere robust beskrivelse af sammenhængen med barnets baggrund.

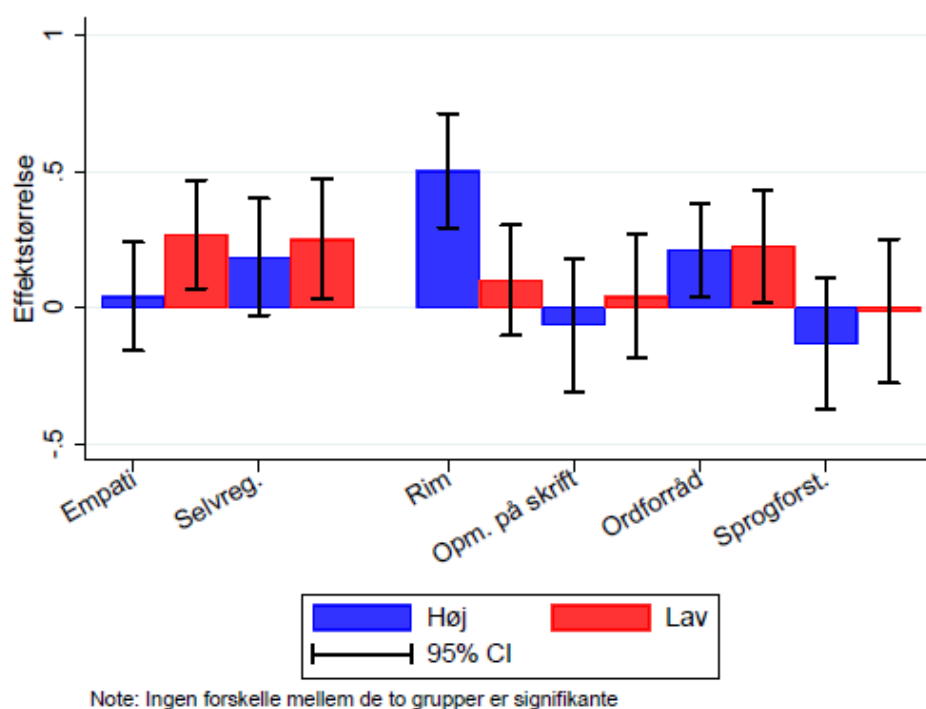
Disse analyser viser, at deltagelsesgraden for det enkelte barn over hele forløbet kun har sammenhæng med to faktorer, nemlig morens uddannelse og tidlig skolestart. Børn af mødre med en videregående uddannelse har deltaget i signifikant færre forløb end de øvrige børn. Desuden har deltagelsesgraden for det enkelte barn været signifikant mindre i en af kommunerne¹¹ på grund af tidlig skolestart. Der har herudover ikke kunnet påvises nogen sammenhæng med de øvrige baggrundsfaktorer for barnet. Dette gælder også, hvis der i analyserne inddrages barnets sproglige og socioemotionelle kompetencer, inden indsatsen gik i gang.

¹¹ Da der i en af kommunerne endvidere kun har deltaget 5-6-årige børn i indsatsen, er det nødvendigt eksplicit at tage højde for de kommunale forskelle i analyserne, idet det i modsat fald vil se ud, som om der er en sammenhæng mellem barnets alder og dets deltagelsesgrad.

I det følgende præsenteres resultaterne fra analysen af, hvorvidt omfanget af børnenes deltagelse i fordybelsesforløb i små grupper har haft indflydelse på effekterne af indsatsen på børnenes sproglige og socioemotionelle kompetencer.

Generelt er der støj i de variable, som måler omfanget af børnenes deltagelse. Den mest robuste analyse af indflydelsen på effekterne opnås ved alene at se på om, der er forskel mellem effekterne for børn, som deltager i lavt omfang, og børn, som deltager i højt omfang (konkret skilles der ved medianen, således at gruppen af børn opdeles i to lige store undergrupper svarende til hhv. 34 og derover eller under 34 forløb). Figuren nedenfor viser resultaterne af analysen af denne opdeling.

Figur 6-2: Effekter opdelt på barnets deltagelsesgrad



For de socioemotionelle kompetencer ses der ikke nogen signifikant forskel mellem effekterne ved lavt og højt omfang af deltagelse, men der er dog overraskende en tendens til, at børn i gruppen med den laveste deltagelsesgrad har fået det største udbytte. Dette resultat kan dog skyldes den negative sammenhæng mellem mors uddannelse og deltagelsesgrad, som blev fundet ovenfor. Heterogenitetsanalysen for mors uddannelse viste netop, at børn af mødre med høj uddannelse fik et større udbytte af indsatsen, og dette kan muligvis kompensere for, at disse børn deltager i færre fordybelsesforløb i små børnegrupper. En anden mulig forklaring er, at personalet ikke har kunnet udnytte de særlige muligheder for at understøtte det enkelte barn, i små grupper. En tredje mulig forklaring på resultaterne er, at det er det øvrige mere uformelle læringsmiljø i dagtilbuddene og samværet i de større børnegrupper og rutinerne, som har givet børnene et udbytte af indsatsen.

For de sproglige kompetencer ses en forskel (som er på grænsen til at være signifikant) for *rim*, således at de børn, som har deltaget i højt omfang, får et positivt udbytte af indsatsen, mens de børn, som har deltaget i lavt omfang, ikke får noget udbytte. For de tre øvrige delmål ses der derimod ikke nogen væsentlig forskel mellem de to grupper. Dette resultat står i modsætning til tidligere danske studier af indsatserne *SPELL* og *Fart på sproget*, der viste, at øget deltagelse i små grupper har en positiv effekt for såvel rim som ordforråd (Bleses et al., 2015, Bleses, Højen, Justice et al., 2018, Bleses, Højen, Dale et al., 2018)). I disse studier var indsatsen imidlertid

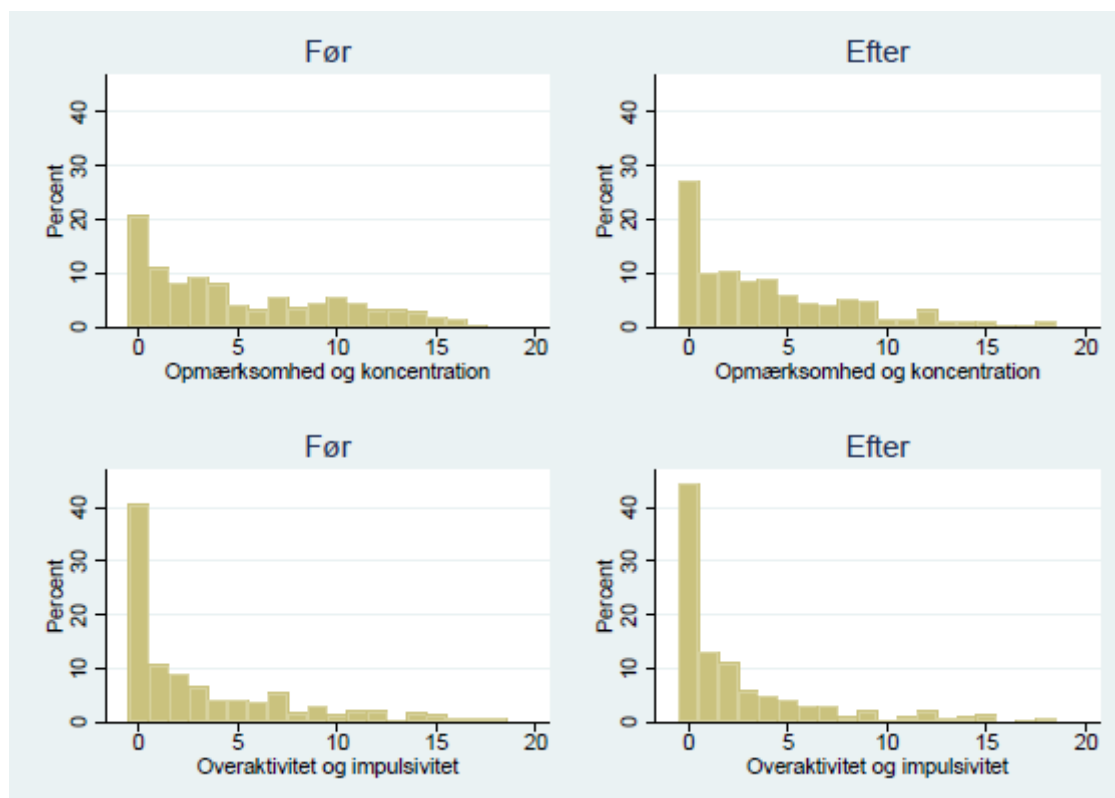
alene rettet mod de små børnegrupper og ikke det øvrige pædagogiske læringsmiljø i dagtilbudene.

6.6 Beskrivelse af børnenes eksekutive kompetencer

Ud over de mål, som direkte kan anvendes til effektanalyserne, er der også målt eksekutive kompetencer for børnene ved før- og eftermålinger. Disse kan ikke umiddelbart anvendes til at beregne effekter, da tilsvarende mål ikke findes for *Fremtidens Dagtilbud* (eller andre tilsvarende projekter). Ligeledes findes der heller ikke normer for eksekutive kompetencer målt med redskabet 2-5. Der mangler således mulighed for at sammenholde den fundne udvikling hos de deltagende børn med en kontrolgruppe. I dette afsnit gives der derfor blot en beskrivende analyse af niveauet og udviklingen i de eksekutive kompetencer, samt en simpel beskrivende analyse af betydningen af deltagelsesgrad.

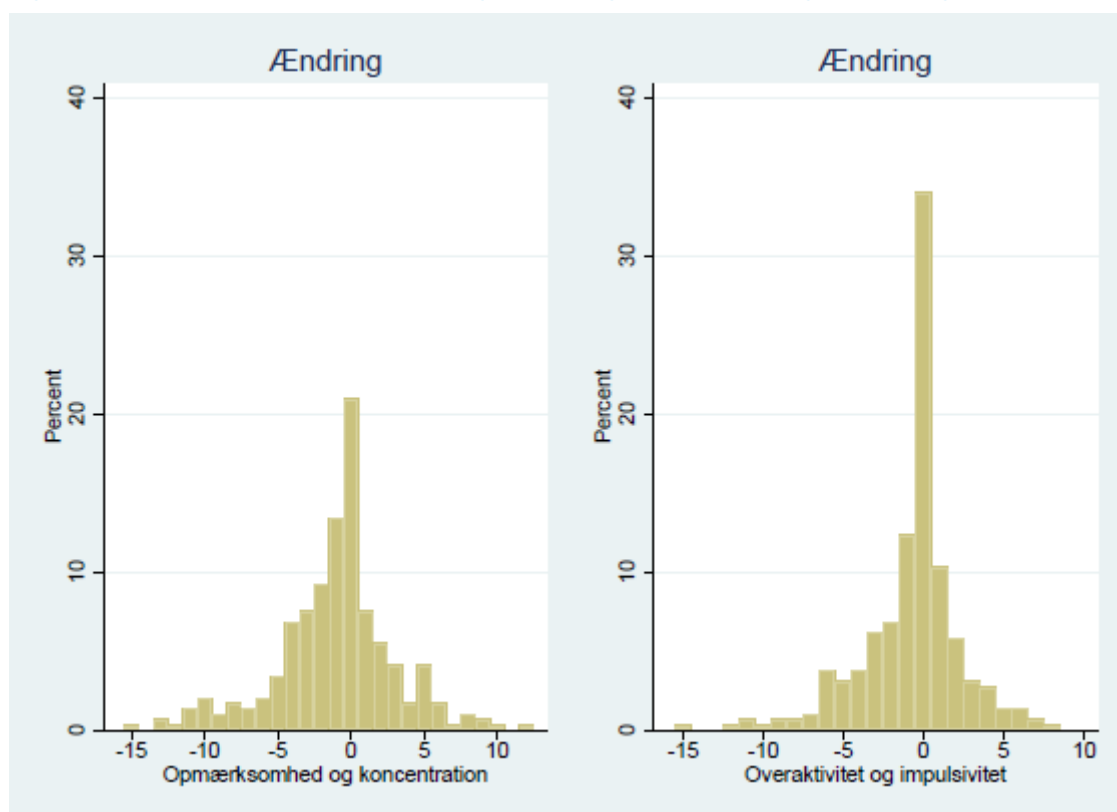
Der er målt to konkrete eksekutive funktioner, *Opmærksomhed og koncentration* og *Overaktivitet og impulsivitet*. Figur 6.6 viser, at der for begge funktioner sker en forbedring fra førmålingen til eftermålingen (for de eksekutive kompetencemål er en lav værdi tegn på et mere velfungerende niveau end en høj værdi). For begge mål er der tale om en signifikant forbedring. Da der mangler en sammenligningsgruppe, er det usikkert om denne signifikante forbedring afspejler en fremgang udover det forventede, eller om dette er en helt naturlig aldersmæssig udvikling i løbet af den 9 måneders periode der er mellem førmålingerne og eftermålingerne.

Figur 6-3: Eksekutive funktioner: fordelinger for før- og eftermålinger



I figur 6.7 er ændringerne vist for at få et tydeligere billede af udviklingen. Som det fremgår heraf, er der mange børn, for hvem der ikke sker nogen ændring over perioden (21 pct. for *Opmærksomhed og koncentration* og 34 pct. for *Overaktivitet og impulsivitet*), mens der er både forbedringer og forværringer for begge funktioner. Der sker forbedringer (negative ændringer) for hhv. 52 pct. og 40 pct. af børnene, mens der sker forværringer for hhv. 27 pct. og 26 pct. af børnene, således at der samlet set er en overvægt af forbedringer.

Figur 6-4: Eksekutive funktioner: fordeling af ændringer mellem før- og eftermålinger



Analyser af niveau i udgangspunktet såvel som udvikling over perioden viser ganske få sammenhænge med børnenes baggrundskarakteristika og med deres deltagelsesgrad i *Styrket Overgang*. Det eneste forhold, der har signifikant betydning for niveauet af begge funktioner, er barnets køn, således at piger har et væsentlig lavere niveau (og dermed bedre eksekutive funktioner) end drenge. For udviklingen over perioden er der kun to forhold, som har signifikant betydning, nemlig barnets alder og kommune. Der opnås signifikant større forbedringer for de yngste børn, men dette billede sløres dog til dels af, at en kommune, som har de største forbedringer kun har gennemført indsatsen og målingerne for de ældste børn i målgruppen.

Analyser af sammenhængen med deltagelsesgraden viser, at for ingen af de anvendte specifikationer er der nogen signifikant sammenhæng mellem barnets deltagelsesgrad og dets udvikling i de eksekutive funktioner (når der er kontrolleret for barnets baggrundsfaktorer). Der er således ikke tegn på, at indsatsen har medvirket til at styrke børnenes eksekutive kompetencer.

Udviklingen i de eksekutive kompetencer kan også tænkes at afhænge af udgangspunktet. Således vil der naturligvis være større potentiale for forbedringer hos de børn, som i udgangspunktet har de dårligste eksekutive kompetencer. Der er derfor også foretaget analyser af denne sammenhæng og her findes ikke overraskende, at der opnås signifikant større forbedringer for den tredjedel af børnene, som har de højeste førmålinger (og dermed de dårligste eksekutive kompetencer)¹². Imidlertid kan dette også være et resultat af, at måleredskabet udviser forholdsvis kraftige gulveffekter (som det tydeligt fremgår af figur 6.6), men resultatet findes også, hvis den tredjedel af børnene, som har de laveste førmålinger, udelades af analyserne. Igen skal det dog bemærkes, at denne sammenhæng ikke umiddelbart kan tilskrives indsatsen, men i lige så høj grad kan skyldes en naturlig variation i børnenes udvikling.

¹² I disse analyser kontrolleres der for barnets baggrundsfaktorer, således at en eventuel sammenhæng ikke blot er udtryk for samvariation med fx barnets alder.

Endelig er det undersøgt om der er en sammenhæng mellem børnenes opmærksomhed og koncentration (som de primære eksekutive kompetencer) i udgangspunktet og effekterne af indsatsen på børnenes sproglige og socioemotionelle kompetencer. Denne analyse er foretaget på samme måde som analysen af betydningen af omfanget af børnenes deltagelse i små børnegrupper for deres udbytte af indsatsen (se forrige afsnit). Der er således tale om, at det undersøges, om der er forskel mellem effekterne for børn, som i udgangspunktet har mindre problemer med opmærksomhed og koncentration, og børn, som i udgangspunktet har større problemer med opmærksomhed og koncentration. Disse analyser viser ikke signifikante forskelle¹³, men for tre delmål (begge socioemotionelle delmål og delmålet for sprog, *rim*) findes der større effekter for gruppen med det dårligste udgangspunkt, mens der for de tre øvrige delmål kun findes mindre forskelle¹⁴. Det er således lykkedes at opnå de største effekter for de børn, som i udgangspunktet har haft sværest ved at koncentrere sig, hvilket indikerer, at indsatsen har været målrettet disse børn og har formået at bidrage til at styrke deres forudsætninger for at starte i skole.

6.7 Opsummering

Resultaterne fra den gennemførte effektanalyse viser, at den pædagogiske indsats i *Styrket Overgang til skolen* har haft en række målbare positive hovedeffekter på de deltagende børn. Der er størst udbytte af de sproglige kompetencer, idet børnene opnåede signifikant positive effekter for *rim* og *ordforråd*. Projektet *Styrket overgang til skole for udsatte børn i dagtilbud* bygger som tidligere omtalt oven på tidligere forskning om sprogindsatser i Danmark og bygger på de samme grundlæggende principper og har overlappende læringsmål. Resultaterne af indsatsen understøtter derfor tidligere studier (især resultaterne af *SPELL* og *Fart på sproget ÅBEN*) der har vist, at systematisk og eksplicit arbejde med specifikke sproglige mål inden for en pædagogisk ramme, der har særligt fokus på at styrke interaktionen mellem børn og voksne, har en positiv effekt på den sproglige udvikling.

Med hensyn til de socioemotionelle kompetencer har indsatsen også hjulpet børnene i deltagende dagtilbud, som er kendetegnet ved en relativt høj andel af børn i socialt udsatte positioner. Vi fandt signifikante effekter for de kompetencer, som aktivt blev understøttet af indsatsen, nemlig *selvregulering & samarbejde*.

Det har ikke været muligt med det foreliggende datamateriale at vurdere effekter på børnenes eksekutive kompetencer, men som omtalt ovenfor opnås de største effekter med hensyn til socioemotionelle kompetencer og *rim* for de børn, som i udgangspunktet har haft sværest ved at koncentrere sig. Indsatsen har derfor været i stand til at understøtte denne børnegruppe.

I effektanalysen er det også undersøgt, om børnenes baggrund har betydning for effekterne af indsatsen. Indsatsen har dog ikke omfattet tilstrækkeligt mange børn og dagtilbud til, at det har været muligt at kunne undersøge forskelle i effekter mellem forskellige børnegrupper. Imidlertid giver analyserne af datamaterialet visse antydninger, omend resultaterne ikke peger i en entydig retning. Det ser således ud til, at det primært er de *mindst* udsatte børn, som opnår forbedringer af de socioemotionelle kompetencer, mens der er en tendens til, at det er de *mest* udsatte børn, som opnår forbedringer af de sproglige kompetencer. En positiv undtagelse fra dette mønster er, at der ikke er forskelle mht. effekten på *ordforrådet*, således at børn af mødre med lav uddannelse også får udbytte af indsatsen. Dette peger på, at det øgede fokus på *ordforråd* er kommet alle børn til gavn uanset forældrenes baggrund.

Effektanalysen indikerer endvidere, at der er en sammenhæng mellem barnets deltagelsesgrad og dets udbytte af indsatsen. Igen er datamaterialet ikke tilstrækkeligt stort til at kunne påvise

¹³ Dette er bl.a. en konsekvens af, at undergrupperne kun indeholder forholdsvis få børn.

¹⁴ Disse analyser er gennemført i forskellige specifikationer, og resultaterne er overordnet set robuste. Forskellene bliver større, hvis analysen kun gennemføres for den bedste tredjedel af børnene vs. den dårligste tredjedel, men samtidigt bliver de enkelte effektestørrelser mere usikkert bestemt som følge af de færre observationer, hvilket fører til svagere signifikans af resultaterne.

signifikante forskelle mellem grupper af børn med høj og lav deltagelsesgrad. Ligeledes peger resultaterne ikke i en entydig retning, hvorfor det er svært at drage stærke konklusioner om sammenhængen mellem omfanget af indsatsen og effekterne. Tidligere studier af sprogindsatser har dog vist, at deltagelsesgrad har haft betydning for børnenes udbytte, således at højere deltagelsesgrad har resulteret i større effekter.

Effektanalysen er baseret på matching-metoder, da det ikke har været muligt at gennemføre et lodtrækningsforsøg. Der er derfor anvendt data fra projektet *Fremtidens Dagtilbud* til at danne en sammenligningsgruppe. Disse data må anses for at være af høj kvalitet og udgøre et repræsentativt udsnit af danske børn og dagtilbud. Den anvendte metode til effektanalysen er dermed den bedst mulige under de givne omstændigheder. Visse af resultaterne er dog ikke robuste over for forskellige metodeantagelser, og de skal derfor tages med et vist forbehold. På den anden side gør sammenligningsgrundlaget, at der er tale om konservative skøn af de *faktiske* effekter, og de vil dermed tendere til at være mindre end de faktiske effekter. De sammenlignelige resultater fra *SPELL* og især *Fart på sproget ÅBEN* er vigtige pejlemærker for resultaterne fra Projekt *Styrket overgang til skole for udsatte børn i dagtilbud* med hensyn til sprog, da *SPELL* og *Fart på sproget* er afprøvet i lodtrækningsforsøg.

7. LITTERATURLISTE

- Ackesjö, Helena (2014). Barns övergångar till och från förskoleklass. Gränser, identiteter och (dis-)kontinuiteter. Ph.d.-afhandling.
- Ackesjö, Helena (2015). Den komplexa väven: Att organisera för barns övergångar till och från förskoleklass. Peer reviewed article, vol. 11(4), p. 1-16,
- Ackesjö, Helena & Sven Persson (2014). Barns erfarenheter av sociala gemenskaper i övergångarna till och från förskoleklass. *Pedagogisk Forskning i Sverige, årg. 19 nr. 1, 2014*
- Aarneus, Erika og Linnea Ammilon (2015). Övergåndstället – en studie om övergång och samverkan mellan förskola och förskoleklass. Högskolan i Borås
- Bierman, K. L., Welsh, J. A., Heinrichs, B. S., Nix, R. L., & Mathis, E. T. (2015). Helping Head Start Parents Promote Their Children's Kindergarten Adjustment: The Research-Based Developmentally Informed Parent Program. *Child Development, 86(6-), 1877-1891.*
- Broström (2002). Kontinuitet og helhed i overgangen fra børnehave til skole. Barn nr. 1 2002:7-22
- Broström, Stig (2003). Problemer og barrierer i børns læring ved overgangen fra børnehave til skole. Nordisk pedagogic
- Broström, Stig (2013). Hjælp dog børnene. Overgang for børnehave til skole. Unge pædagoger.
- Broström et al. (2006) En god skolestart. Et samlet læringsforløb for dagtilbud, indskoling og fritidsordning
- Camilli, G., Vargas, S., Ryan, S., & Barnett, W. S., (2010). Meta-analysis of the effects of early education interventions on cognitive and social development. *The Teachers College Record, 112(3).*
- Christoffersen, M.N. et al. (2014). Daginstitutioners betydning for børns udvikling. En forskningsoversigt. SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd.
- Dalli, C. et al. (2011). Quality early childhood education for under-two-year-olds: What should it look like? A literature review. Ministry of Education, New Zealand.
- Duncan, G. J., & Magnuson, K., 2013: Investing in Preschool Programs. *The Journal of Economic Perspectives, 27(2), 109-132.*
- EVA (2015). Overgang fra børnehave til skole. Temahæfte 2015
- Gregory et al. (2010). Meta-Analysis of the Effects of Early Education Interventions on Cognitive and Social Development. *Teachers College Record Volume 112 (3): 579-620.*
- KORA (2015). Undersøgelse af indsatser for og udvikling hos elever, der har vanskeligheder i skolestarten.
- Kunnskapsdepartementet (2008). Fra eldst til yngst. Samarbeid og sammenheng mellom barnehage og skole. Kunnskapsdepartementet
- Nielsen, T.K. et al. (2013). Virkningsfulde tiltag i dagtilbud. Et systematisk review af reviews. Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning IUP, Aarhus Universitet.
- Schoug Larsen, Inge (2014). Overgangen mellem børnehave og skole – den tværprofessionelle opgave.
- Schoug Larsen, Inge (2014). På tværs af skolestart. Akademisk Forlag.
- Larsen, I.S., 2015: På tværs af skolestart, i: Cecchin, Daniela (red): Barndomspædagogik, Akademisk Forlag.

Stanek, Anja (2011). Børns fællesskaber og fællesskabernes betydning: analyseret i indskolingen fra børnehaver til 1. klasse og SFO, Roskilde Universitet

What Works, C. (2015). Shared Book Reading. What Works Clearinghouse Intervention Report. Updated April 2015: What Works Clearinghouse

Bleses, D., Højen, A., Dale, P., Justice, L., Dybdal, L., Piasta, S., Markussen-Brown, J., Haghish, E. F., & Kjærbaek, L. (2018). Scaling-Up Effective Language and Literacy Instruction: Evaluating the Importance of Scripting and Group Size Components. *Early Childhood Research Quarterly*. 42, 256-269.

Bleses, D. Højen, A., Jensen, P., Dybdal, L. og Andersen, T. (2017). Metaanalyse af pædagogiske indsatser til at styrke det sproglige læringsmiljø for 0-5årige børn. Formidlende rapport. <http://childresearch.au.dk/metaanaly-sesprog/>.

Bleses, D., Højen, A., Justice, L., Dale, P., Dybdal, L., Piasta, S., Markussen-Brown, J., Clausen, M. C., & Haghish, E. F. (2018). The Effectiveness of a Large-Scale Early Childhood Language and Pre-literacy Intervention: The SPELL Randomized-Controlled-Trial in Denmark. *Child Development*, 89, e342-e363.

Bleses, D., Højen, A., Jørgensen, R. N., Jensen, K. Ø., & Vach, W. (2010). Sprog vurdering af 3-årige (2009) – karakteristika og risikofaktorer. *Working papers in Language Acquisition. Center for Child Language e-prints*, 10.

Bleses, D., Jensen, P., Nielsen, H. & Rathe, A. (2016). Indsats i vuggestuen kan styrke børns tidlige kompetencer. <http://childresearch.au.dk/nyheder/nyhed/artikel/indsats-i-vuggestuen-kan-styrke-bo-erns-tidlige-kompetencer/>.

Bleses, D., Jensen, P., Nielsen, H., Sehsted, K., & Sjö, N. (2016). Børns tidlige udvikling og læring For Børne- og Socialministeriet. <http://childresearch.au.dk/publikationer/nyhed/artikel/boerns-tidlige-udvik-ling-og-laering-maalgrupperapport/>.

Bleses, D., Makransky, G., Dale, P. S., Højen, A., & Aktürk Ari, B. (2016). Early productive vocabulary predicts academic achievement 10 years later. *Applied Psycholinguistics*, 37, 1461-

Bleses, D. & Vach, W. (2014). Danish late talkers. A first portrait. In L. Rescorla & P. Dale (Eds.) *Late Talkers: From Research to Practice*, Brookes Publishers.1476.

Dawson & Guare (2014). Interventions to Promote Executive Development in Children and Adolescents. In Goldstein, S & Naglieri, J.A.(Eds.). *Handbook of executive functioning*. New York: Springer

Diamond, A., & Ling, D. S. (2016). Conclusions about interventions, programs, and approaches for improving executive functions that appear justified and those that, despite much hype, do not. *Developmental Cognitive Neuroscience*, 18, 34–48. <https://doi.org/10.1016/j.dcn.2015.11.005>

Rosendahl Jensen et al (2015). Daginstitutioner i udsatte boligområder. Institut for Uddannelse og Pædagogik. Aarhus Universitet.

Tideman E, Sallnäs M, Vinnerljung B & Forsman H (2013) Paired Reading. Ett försök i sju kommuner med lästräning för familjehemsplacerade barn. Stockholm: Allmänna Barnhuset

Petersen, Kirsten Elisa (2006). Daginstitutioners betydning for udsatte børn – en forskningsover-sigt. Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.

Doria Pilling (1990) Escape from disadvantage. Squires, J. K., Bricker, D., Waddell, M. L., Funk, K., Clifford, J. R., & Hoselton, R. M.

(2017). SEAM Social Emotional Assessment/ Evaluation Measure. Denmark: Hogrefe Publishing.

Sjoe, N. M., Bleses, D., Dybdal, L., Nielsen, H., Sehested, K. K., Kirkeby, H., ... Jensen, P. (2017). Measurement Properties of the SEAM Questionnaire Using Rasch Analysis on Data From a Representative Danish

Sample of 0- to 6-Year-Olds. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 0734282917746250.
<https://doi.org/10.1177/0734282917746250>

Tideman E, Sallnäs M, Vinnerljung B & Forsman H (2013) Paired Reading. Ett försök i sju kommuner med lästräning för familjehemsplacerade barn. Stockholm: Allmänna Barnhuset

Doria Pilling (1990) Escape from disadvantage

Rambøll og Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning (2014). Forskningskortlægning. Alsidig udvikling og sociale kompetencer. Rambøll og Aarhus Universitet.

Squires, J. K., Bricker, D., Waddell, M. L., Funk, K., Clifford, J. R., & Hoselton, R. M. (2017). SEAM Social Emotional Assessment/ Evaluation Measure. Denmark: Hogrefe Publishing.

Sjoe, N. M., Bleses, D., Dybdal, L., Nielsen, H., Sehested, K. K., Kirkeby, H., Jensen, P. (2017). Measurement Properties of the SEAM Questionnaire Using Rasch Analysis on Data From a Representative Danish Sample of 0- to 6-Year-Olds. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 0734282917746250.
<https://doi.org/10.1177/0734282917746250>

Abadie, A., D. M. Drukker, J. L. Herr, and G. W. Imbens (2004). Implementing matching estimators for average treatment effects in Stata. *Stata Journal* 4: 290–311.

Abadie, A., and G. W. Imbens (2006). Large sample properties of matching estimators for average treatment effects. *Econometrica* 74: 235–267.

Abadie, A., and G. W. Imbens (2011). Bias-corrected matching estimators for average treatment effects. *Journal of Business and Economic Statistics* 29: 1–11.

Abadie, A., and G. W. Imbens (2012). Matching on the estimated propensity score. Harvard University and National Bureau of Economic Research. <http://www.nber.org/papers/w15301>.

Nielsen et al., (2017). Forskningsbaseret evalueringsrapport om Fremtidens Dagtilbud. Undersøgelse af indsatsens implementering og Effekter. Børne-Socialministeriet.

Danmarks Evalueringsinstitut (2018). Måleredskaber i dagtilbud – Håndbog i vurdering og udvælgelse af måleredskaber. Udgivet i elektronisk form på: www.eva.dk

Bleses, D., Højen, A., Dale, P. & Makransky, G. (2017). Sprogvurdering 3-6. Revidering

af sprogvurderingsmateriale til national sprogvurdering. Børne- og Socialministeriet.

Rambøll, Aarhus Universitet og Syddansk Universitet. (2016). Børns tidlige udvikling og læring. Målgrupperapport. Børne- Socialministeriet.

Winther-Lindqvist, D. (2012). Developing social identities and motives in school transitions´in M.Hedegaard, A.; Edwards & M. Fleer, *Motives in children’s development: Cultural-historical approaches* pp.115-133). Cambridge University Press.

BILAG 1 METODEBILAG

Effektstudiet

I dette bilag præsenteres en uddybende beskrivelse af en række metodemæssige aspekter omfattende de anvendte måleredskaber, datagrundlag, forskningsdesign, analysemodel samt kobling med registerdata fra Danmarks Statistik.

De anvendte måleredskaber

Nedenfor præsenteres de anvendte måleredskaber i følgeforskningen til projektet.

Socioemotionelle kompetencer: SEAM

Måleredskabet *SEAM* (*Social-Emotional Assessment/Evaluation Measure Research Edition*) er valgt til at afdække børns sociale adfærd og følelsesmæssige trivsel (Squires et al., 2017; Sjøe et al., 2017). Måleredskabet *SEAM* er udviklet af professor Jane Squires, University of Oregon, der også har udgivet spørgeskemaet *Ages and Stages*, der er et af de mest udbredte måleredskaber til småbørn på verdensplan og er oversat til 65 sprog. Den danske udgave af *SEAM* med tilhørende danske normer er udviklet og valideret i forbindelse med Fremtidens Dagtilbud (Sjøe et al., 2017), og er udkommet på det danske forlag Hogrefe i 2017.

SEAM besvares ved afkrydsning af én af fire svarkategorier: *Sandt*, *delvist sandt*, *sjældent sandt* og *ikke sandt*. En høj *SEAM*-score anses for et mere velfungerende niveau end en lav score. *SEAM* har tre aldersversioner med 35-41 spørgsmål afhængig af aldersversion, men her anvendes kun versionen for de ældste børn, *Børnehavebørn*.

Tabel 1: Oversigt over aldersintervaller for de tre SEAM-versioner

SEAM-version	Aldersinterval	Antal spørgsmål
Småbørn I	0 år – 1 år og 5 måneder	35
Småbørn II	1 år og 6 måneder – 2 år og 11 måneder	35
Børnehavebørn	3 år til skolestart	41

SEAM er valgt, fordi det lever op til en række specificerede krav til et måleredskab, som kan anvendes i den pædagogiske praksis. Det er til rådighed på dansk og det lever op til kravet om et ressourcefokuseret redskab, der kan afdække børnenes progression inden for det socioemotionelle felt og samtidig indfange gruppen af børn med vanskeligheder frem for alene et screeningsredskab til at opspore vanskeligheder. *SEAM*'s generelle kvaliteter har medført, at *SEAM* anbefales af Socialstyrelsen som et af de validerede redskaber, der bør anvendes ved evaluering på det sociale område (<https://socialstyrelsen.dk/tvaergaende-omrader/socialstyrelsens-viden/metode-strategi/ny-validerede-instrumenter>). Ved valget er der her lagt vægt på, at *SEAM* er let at anvende og forstå, må udfyldes af pædagogisk personale i dagtilbud, samt indeholder en delskala for selvregulering (Rambøll, Aarhus Universitet og Syddansk Universitet, 2016; Danmarks Evaluering sinstitut, 2018).

SEAM besvares af en voksen, som kender det enkelte barn godt – dvs. den primære pædagogiske kontaktperson for barnet i institutionen. Den voksne skal *ikke* teste barnet, mens spørgeskemaet udfyldes.

SEAM-spørgeskemaet kan inddeles i 10 delskalaer (se tabellen nedenfor), der er samlet i to forskellige indeks: *Empati* [0-18] samt *Selvregulering & samarbejde* [0-12]:

- **Empati** beskriver udvikling af evnen til at skelne mellem sig selv og andre personer og dermed evnen til at kommunikere egne følelser, afkode andres følelser og sætte sig ind i andre personers følelser.
- **Selvregulering & samarbejde** beskriver barnets interesse for at udforske sin omverden samt beskriver barnets evne til at regulere og tilpasse sin adfærd til omgivelserne. Derigennem bliver barnets interaktion med omverdenen stimuleret og raffineret. Dette medfører udviklingen af adaptive færdigheder og samarbejdsevne, der fremmer samspillet mellem barnet og omverdenen i dagligdagen.

Tabel 2: De ti delskalaer, som kan inddeles i to indeks, henholdsvis Empati og Selvregulering & samarbejde (sidstnævnte markeret med gråt)

Barnet bidrager aktivt til positive relationer
Barnet udtrykker flere forskellige følelser
Barnet kan regulere sine følelsesmæssige udtryk
Barnet er empatisk over for andre
Barnet deler og engagerer sig i fælles oplevelser med andre
Barnet viser selvstændighed
Barnet har en positiv selvopfattelse
Barnet fokuserer sin opmærksomhed og regulerer sit aktivitetsniveau
Barnet samarbejder om daglige rutiner og krav
Barnet viser en række adaptive færdigheder

Sproglige kompetencer: Sprogvurdering 3-6

Det pædagogiske personale har også anvendt et valideret måleredskab til at vurdere børnenes sproglige kompetencer. Sprogudviklingen er undersøgt med den nyeste, reviderede version af det nationale sprogvurderingsmateriale *Sprogvurdering 3-6* (Bleses et al., 2017). *Sprogvurdering 3-6* er et normrefereret materiale, hvilket vil sige, at det enkelte barns resultat kan sammenlignes med resultatet fra andre børn på samme alder. *Sprogvurdering 3-6* belyser en række talesproglige og førskriftlige kompetencer hos børn i alderen 3-6 år, som både er vigtige for barnets sproglige udvikling og trivsel i dagtilbuddet og for barnets læring i skolen (Bleses et al., 2017). *Sprogvurdering 3-6* er normeret på et repræsentativt udsnit på knapt 13.000 børn i alderen 2 år og 10 måneder til 6 år og 7 måneder. I styrket overgang til skole anvendes materialet af det pædagogiske personale i dagtilbuddet (enten pædagog eller en sprogansvarlig).

Der er udvalgt fire deltest, der afdækker barnets talesproglige kompetencer (*Sprogforståelse* og *Ordforråd*) og førskriftlige kompetencer (*Rim* og *Opmærksomhed på skrift*).

- *Sprogforståelse*. Barnet skal pege på det billede ud af fire mulige, der passer til det ord/den sætning, der læses op (fx "Peg på den, der læser" eller "Hvor er ham, der har spist en banan?").
- *Ordforråd*. Barnet skal med udgangspunkt i billeder eller et billedpar producere det ord, billedet viser (fx "Hvad er det?" eller "Den ene er vred. Hvad er den anden?").
- *Rim*. Barnet skal pege på billeder af de to ord, der rimer (fx "ABE, KO, SO", barnet skal pege på billederne af KO og SO).
- *Opmærksomhed på skrift*. Pædagogen sidder med en bog og slår op forskellige steder i bogen og stiller barnet en række spørgsmål relateret til skrift. Barnet skal enten svare på eller pege på det rigtige sted i bogen (fx "Hvor er bagsiden af bogen?" eller "Kan du vise mig, hvor man starter med at læse?").

Selve sprogvurderingen gennemføres sammen med barnet i dagtilbuddet. Antallet af deltest, et barn skal gennemføre, afhænger af barnets alder. Det er således kun de 4- og 5-årige børn, der har gennemført *Opmærksomhed på skrift* (se Tabel 5).

Tabel 3: Oversigt over anvendte deltest i *Sprog vurdering 3-6* og det alderstrin, de er anvendt på

Deltest	Dimension	Metode	Antal items	3 år	4 år	5 år	6 år
<i>Sprogforståelse</i>	Talesprog	Billedtest	20	X	X	X	X
<i>Ordforråd</i>	Talesprog	Billedtest	25	X	X	X	X
<i>Rim</i>	Førskrift	Billedtest	15	X	X	X	X
<i>Opmærksomhed på skrift</i>	Førskrift	Bog	16		X	X	X

Der er udregnet en score for hver deltest, hvor scoren er beregnet ud fra det antal items, som det enkelte barn har besvaret i deltesten. Hvis tilstrækkeligt mange items er besvaret, så beregnes barnets score i deltesten som det "antal korrekte svar", barnet ville opnå i hele deltesten. I det følgende benævner vi derfor antal korrekte svar som *score*.

Undersøgelser af materialet viser, at alle deltest i *Sprog vurdering 3-6* generelt kan identificere børn med både svage og stærke sproglige kompetencer på de forskellige alderstrin og hos børn med etnisk dansk baggrund eller etnisk ikke-dansk baggrund (Bleses et al., 2017). Der findes en mere uddybende beskrivelse af valideringen af *Sprog vurdering 3-6* i Rambøll, Aarhus Universitet og Syddansk Universitet (2016).

Eksekutive kompetencer: 2-5

Måleredskabet 2-5 har været brugt til at undersøge udvalgte eksekutive kompetencer for børnene i "Styrket Overgang". 2-5 er en småbørnsversion af et nordisk spørgeskema til vurdering af børns udvikling og adfærd, 5-15 (for flere detaljer henvises der til www.5-15.org). Valideringen af måleredskabet er endnu ikke offentliggjort. Der er anvendt to udvalgte subskalaer relateret til barnets selvregulering, hhv. *Opmærksomhed og koncentration* samt *Overaktivitet og impulsivitet*. Spørgeskemaet er udfyldt af pædagogisk personale i dagtilbuddet med kendskab til barnet.

Datagrundlag

Effektanalyserne i denne rapport er gennemført med udgangspunkt i data indsamlet for børn, som har deltaget i målingerne i dagtilbud, som enten har deltaget i "Styrket Overgang" eller har deltaget i "Fremtidens Dagtilbud". De anvendte målinger fra "Fremtidens Dagtilbud" er gennemført i perioden fra sommeren 2014 til sommeren 2015, mens de anvendte målinger fra "Styrket Overgang" er gennemført i perioden fra sommeren 2017 til sommeren 2018. Dog er en række børn ekskluderet fra analyserne i de tilfælde, hvor der ikke har været fuldstændige oplysninger for dem (fx manglende eller forkerte cpr-numre). Det drejer sig om under 2 pct. af børnepopulationen, som er frasortet på den baggrund. Desuden er der i en række af analyserne frasortet børn, som falder uden for de relevante aldersintervaller. Det har desuden været nødvendigt at udelade enkelte børn af hensyn til anonymiseringen i forbindelse med kobling med registerdata hos Danmarks Statistik.

Forskningsdesign og analysemodel

Som beskrevet i afsnit 6.1 er effektanalysen foretaget ved hjælp af matching metoder, hvor der er anvendt data fra "Fremtidens Dagtilbud" som sammenligningsgrundlag. Dette er kun gjort for de sproglige og socioemotionelle kompetencer, da det kun er disse som også har været målt i Fremtidens Dagtilbud. Som det fremgår af tabel 3-3 er der store forskelle i førmålingerne for disse to typer kompetencer mellem de to børnegrupper, og det er derfor nødvendigt også at matche på førmålinger for at opnå valide effektestimater.

Der er her matchet på en lang række baggrundsvariable, som tidligere har vist sig at have betydning for børnenes sproglige og socioemotionelle kompetencer (Bleses et al., 2015; Rambøll, Syddansk Universitet og Aarhus Universitet, 2016; Nielsen et al., 2017; Rambøll, 2017). Dette drejer

sig om barnets køn, barnets alder, barnets etniske oprindelse, morens uddannelsesniveau, forældrenes samlivsstatus, forældrenes boligform og boligtype samt forældrenes socioøkonomiske/beskæftigelsesmæssige status. Der er desuden som nævnt matchet på førmålingen for det relevante delmål for barnets kompetencer, hvilket er af stor betydning for at få så sammenlignelige grupper som muligt. Endelig er der for de to delmål for sproglige kompetencer, som benytter aldersafhængige versioner (*ordforråd* og *sprogforståelse*), foretaget en eksakt matching på den anvendte aldersversion.

Analyserne af effekterne er gennemført med en "nearest neighbour"-matching estimation med et antal kontrolpersoner pr. deltager (typisk 4). Effekterne for de deltagende børn er estimeret med en estimator udviklet af Abadie og Imbens (2006, 2011) og implementeret i Stata som beskrevet i Abadie et al. (2004). Der er desuden gennemført en række estimationer, dels med færre kontrolpersoner og dels med en "propensity score"-matching, for at vurdere robustheden af de fundne effekter.

Effekterne af indsatserne er estimeret ved at anvende en analysemodel, der ser på de individuelle ændringer i kompetencer for børnene i indsatsperioden. Det er således ændringerne i kompetencer for de enkelte børn fra før indsatsens start og til efter indsatsperioden, der indgår i den statistiske analyse. Herved er der indirekte taget hensyn til, at børnene kan have et forskelligt niveau før indsatsens start, da ændringen i kompetence er børnenes niveau efter perioden fratrasket børnenes niveau før periodens start. Dette giver mere præcise estimater af effekterne. Overordnet undersøges det om kompetencerne er forbedret hos børn, som har deltaget i indsatsen, sammenlignet med børn, som ikke har deltaget.

Der er taget højde for at ændringerne ikke er målt over samme periode for alle børn. For "Fremtidens Dagtilbud" er der benyttet ændringer mellem 1. og 3. målepunkt, som er foretaget med 10 måneders mellemrum¹⁵. Da hovedparten af målingerne i "Styrket Overgang" er foretaget med 9 måneders mellemrum, er ændringerne fra sammenligningsgruppen i "Fremtidens Dagtilbud" justeret således, at de svarer til 9 måneder. Denne justering er foretaget som en proportional justering og er dermed baseret på en linearitetsantagelse, som antager at udviklingen er den samme for hver måned i perioden. For de forholdsvis små justeringer, som foretages her, kan dette betragtes som en rimelig approksimation. Ligeledes er de målinger fra "Styrket Overgang", som er foretaget for en kortere periode (data fra Roskilde og data for tidlige skolestartere i Vejle) justeret op til en 9 måneders periode, igen med anvendelse af en linearitetsantagelse. Desuden er der til vurderingen af signifikansen af de estimerede effekter anvendt robuste standardfejl for at sikre så korrekt en vurdering som muligt (jf. Abadie og Imbens, 2006, 2011, 2012).

Alle analyser er foretaget med normaliserede udfaldsmål, hvor der er anvendt standardafvigelsen i kontrolgruppen før indsatsens start som normaliseringsfaktor. Det betyder, at de estimerede koefficienter fra analysemodellen kan fortolkes direkte som effektstørrelser.

Matchingen er som nævnt foretaget på grundlag af en lang række variable, og i langt de fleste af disse tilfælde er baggrundsvariablene anvendt som kategoriserede variable (fx mors uddannelse, etnisk oprindelse etc.), således at de enkelte kategorier indgår som selvstændige indikatorvariable. Det samme gælder heterogenitetsanalyserne. Desuden er førmålinger for de relevante delmål anvendt som kontinuerte variable.

I alle tilfælde hvor der er gennemført statistiske test er der benyttet et 5 %-signifikansniveau, med mindre andet eksplicit er nævnt i teksten.

¹⁵ I affektanalysen er der kun anvendt data for børn fra kontrolgruppen i "Fremtidens Dagtilbud". Imidlertid har disse børn deltaget i basisindsatsen i "Fremtidens Dagtilbud" mellem 2. og 3. målepunkt, men der blev ikke påvist nogle signifikante effekter af dette (Nielsen et al., 2017). Hvis der har været positive effekter af indsatsen i "Fremtidens Dagtilbud" vil dette betyde, at de estimerede effekter af "Styrket Overgang" bliver konservative skøn af de faktiske effekter (dvs. at de vil tendere til at være mindre end de faktiske effekter).

Kobling med registerdata

Alle analyser med socioøkonomiske baggrundsvariable er gennemført under Danmarks Statistiks forskningsserviceordning. Her er der anvendt registerdata fra Danmarks Statistiks registre, som er koblet til børnene (og deres forældre) via cpr-numre. De anvendte baggrundsvariable er:

Etnisk oprindelse: Baseret på Danmarks Statistiks officielle definition på indvandrere og efterkommere og deres oprindelsesland (se fx publikationen *Indvandrere i Danmark 2017*¹⁶ for de præcise definitioner).

Morens uddannelse: Baseret på Danmarks Statistiks register for Befolkningens Uddannelse. Der benyttes oplysninger om højest fuldførte uddannelse pr. 1. oktober 2017 og pr. 1. oktober 2014 for hhv. Styrket Overgang og Fremtidens Dagtilbud. Uddannelserne bliver i analyserne i denne rapport klassificeret i tre kategorier ud fra hovedgrupper: 1) ingen uddannelse (bestående af grundskole og gymnasiale uddannelser), 2) erhvervsfaglig uddannelse og 3) videregående uddannelse (kort, mellemlang, bachelor, lang og forskeruddannelser).

Familiestatus: Baseret på Danmarks Statistiks officielle definition af familietype (for såkaldte E-familier) i familiestatistikken. Familierne bliver i analyserne i denne rapport klassificeret i tre kategorier: 1) ægtepar og registreret partnerskab, 2) samlevende par og samboende par og 3) enlige.

Boligform: Baseret på Danmarks Statistiks familieindkomstregister. Der benyttes oplysninger om familiens boligform (for såkaldte E-familier), hvor der skelnes mellem om familien bor i ejerbolig eller lejebolig.

Boligtype: Baseret på Danmarks Statistiks familieindkomstregister. Der benyttes oplysninger om familiens boligtype (for såkaldte E-familier). I analyserne i denne rapport skelnes der mellem om familien bor i etagebolig eller andre boligtyper (stuehuse, parcelhuse, række-, kæde- og dobbelthuse, andre).

Socioøkonomisk/beskæftigelsesmæssig status: Baseret på Danmarks Statistiks familieindkomstregister. Der benyttes oplysninger om familiens socioøkonomiske gruppe, som defineres som den socioøkonomiske status for den voksne person i familien (for såkaldte E-familier), der har den højeste personindkomst. I analyserne i denne rapport klassificeres familierne i to kategorier: 1) familier hvor indkomstgrundlaget ikke stammer fra beskæftigelse (ledighed, dagpenge, pension, efterløn, kontanthjælp, andet) og 2) familier hvor indkomstgrundlaget stammer fra beskæftigelse som lønmodtager eller selvstændig.

For en nærmere beskrivelse af de anvendte registervariable henvises til Danmarks Statistiks officielle dokumentation af disse.

Til analyserne i denne rapport er der anvendt de nyeste tilgængelige registeroplysninger hos Danmarks Statistik. I matching analyserne betyder dette, at børnene fra "Styrket Overgang" er koblet med de nyeste tilgængelige oplysninger, mens børnene fra "Fremtidens Dagtilbud" er koblet med oplysninger, der er tre år ældre, således at der opnås en sammenlignelig tidsmæssig placering af baggrundsvariable. I de tilfælde, hvor der ikke har været registeroplysninger tilgængelige, er børnene med manglende oplysninger stadig medtaget i analyserne, mens de manglende oplysninger er håndteret ved hjælp af indikatorvariable. Dette forekommer hyppigst i relation til morens uddannelse for børn af ikke-dansk oprindelse, hvor godt en femtedel af observationerne mangler oplysninger.

¹⁶ DST-reference: <https://www.dst.dk/pubfile/20705/indv2017>.

Beregning af ressourceforbrug i samarbejdsmodellen

Beregningen af samarbejdsmodellens ressourceforbrug er baseret på et spørgeskema, der er blevet udfyldt af både en repræsentant for hver dagtilbud og hver skole skoler ved afslutningen af hver fase i samarbejdsmodellen. I spørgeskemaet har dagtilbuddene og skolerne noteret, hvor meget tid i minutter de har brugt på hver aktivitet i fasen, opdelt på følgende fem medarbejderkategorier:

- Leder
- Lærer
- Pædagog
- Pædagogmedhjælper
- Andre

Da der ikke er lærere i dagtilbuddet, har kun skolerne udfyldt denne medarbejderkategori. Beregningen af omkostningerne for lærerne er dermed baseret på data fra de 4 skoler, der er med i indsatsen, mens beregningen af omkostningerne for de resterende medarbejderkategorier er baseret på de 11 dagtilbud og 4 skoler.

Tidsforbruget er omregnet til lønomkostninger ved at benytte de gennemsnitlige lønninger fra Kommunernes og Regionernes Løndatakontor for de relevante medarbejderkategorier¹⁷:

- Leder i dagtilbud
- Leder i skole
- Lærer
- Pædagog i dagtilbud/skole
- Pædagogmedhjælper i dagtilbud
- Pædagogmedhjælper i skole.

For hver af disse er den totale årsløn for 2017 udtrykket. Medarbejdere, der rapporteres i "andre"-kategorien, er pædagog (6 gange), overgangspædagog (2 gange) og medhjælper (1 gang), og derfor bruges lønsatsen for pædagoger til at beregne omkostningerne i "andre"-kategorien. Til årslønnen er der dernæst tilføjet 20 pct. overhead for at tage højde for omkostninger, der ikke er omfattet af lønningerne. Timelønnen er til slut fundet ved at dele med 1.418 timer, hvilket er årstimenormen for offentligt ansatte.

For at måle eventuelle meromkostninger af indsatsen holdes omkostningerne af samarbejdsmodellen op imod omkostningerne, der blev brugt på overgangssamarbejdet i det foregående skoleår (dvs. 2016/17) ("benchmark"). Data om omkostningerne i benchmark-året er blevet indsamlet i samme spørgeskema ved at bede respondenterne om også at angive forbruget i minutter sidste skoleår for hver medarbejderkategori i hvert kvartal af året. Forbruget skoleåret inden er altså opgjort for et år (12 måneder), mens samarbejdsmodellens fem faser løber over 14 måneder. De forskellige tidsperioder gør, at det ikke er muligt at lave en direkte sammenligning af omkostningerne. For at gøre sammenligningen mere retvisende er omkostningerne året forinden derfor blevet delt med 12 (omkostninger per måned), hvorefter de er blevet ganget med 14 for at skalere omkostningerne op til 14 måneder. Med denne opskalering antages det selvfølgelig implicit, at forbruget for de ekstra to måneder, der bliver lagt til, er et gennemsnit af de 12 foregående måneder. I sammenligningen af forbruget i de to skoleår skal der endvidere tages forbehold for, at der kan være et forskelligt antal børn i den børnegruppe som startede i skole i de to år.

Surveys om oplevet udbytte af indsatsen

Undersøgelsen af det oplevede udbytte af indsatsen har været målrettet medarbejdere og ledere i dagtilbud, skoler og fritidstilbud samt forældrene til de børn, der har deltaget i indsatsen. For at

¹⁷ www.krl.dk/#/sirka

undersøge det oplevede udbytte af indsatsen er der blevet gennemført tre forskellige surveys henholdsvis før indsatsperiodens begyndelse (juni 2017) og efter dens afslutning (juni 2018). Forskellen mellem før- og eftermålingerne indikerer dermed det oplevede udbytte af indsatsen. Tabel 4: nedenfor uddyber de tre surveys, hvilke dele af indsatsen de hver især afdækker, samt hvilke respondenter, der har deltaget i hver survey.

Tabel 4: Datakilder til undersøgelse af det oplevede udbytte af indsatsen

Datakilde	Fokus for survey	Respondenter
Survey målrettet pædagogiske personale og ledere i dagtilbud	Læringsmiljøet i dagtilbuddet Forældresamarbejde	Pædagogisk personale og ledere i dagtilbuddet som arbejder med børn i alderen 4år-skolestart. Der er 80 pct. pædagoguddannede.
Survey målrettet personale i dagtilbud og skole	Overgangssamarbejdet	Over 60 pct. af respondenterne arbejder som pædagoger, ca. 15 pct. er pædagogmedhjælpere, 5 pct. er lærere og lige under 14 pct. er ledere.
Survey målrettet forældre	Hjemmelæringsmiljø Forældresamarbejde	Ca. 70 pct. af respondenterne er født i Danmark, og ca. 70 pct. har en videregående uddannelse.

Tabellen nedenfor uddyber datagrundlaget yderligere med svarprocenten og antallet af respondenter.

Tabel 5: Datagrundlag

Datakilde	Svarpct. førmåling*	Svarpct. eftermåling*
Survey målrettet personale i dagtilbuddet	97 pct. (65)	100 (46)
Survey målrettet personale i dagtilbud og skole	86 pct. (65)	98 pct. (50)
Survey målrettet forældre	69 pct. (265) (heraf har 2 pct. delvist besvaret surveyen)	50 pct. (195) (heraf har 15 pct. delvist besvaret surveyen)

* antal respondenter i parentes.

Statistiske analyser og signifikans

Analysen af det oplevede udbytte afspejler ikke en egentlig effekt. Dette skyldes for det første, at undersøgelsen ikke indeholder en sammenligningsgruppe, dvs. en gruppe respondenter der også har besvaret surveyen, men ikke været en del af indsatsen. Det gør, at vi ikke kan kontrollere for, hvad der ville være sket mellem før- og eftermålingen, hvis indsatsen ikke var blevet gennemført. For det andet er der ikke blevet brugt deciderede statistiske/økonometriske metoder, der kan sandsynliggøre, at en egentlig effekt måles.

For at måle indikationer på udviklingen mellem før- og eftermålingen, er der brugt såkaldte simple t-tests. En t-test beregner, om forskellen mellem to gennemsnit – her er det gennemsnittet i før- og eftermålingen – er signifikant forskellig fra nul. Hvis forskellen er signifikant, betyder det, at det er meget usandsynligt, at forskellen skyldes tilfældigheder. I analysen af det oplevede udbytte er der arbejdet med tre forskellige signifikansniveauer:

- *** Mindre end 1 pct. sandsynlighed for, at forskellen skyldes tilfældigheder.
- ** Mindre end 5 pct. sandsynlighed for, at forskellen skyldes tilfældigheder.
- * Mindre end 10 pct. sandsynlighed for, at forskellen skyldes tilfældigheder.

En t-test kan altså fortælle, om forskellen mellem før- og eftermålingen er signifikant, men ikke, om udviklingen rent faktisk skyldes indsatsen eller andre årsager.

Konstruktion af indeks til måling af det oplevede udbytte

Respondenterne i hver survey har svaret på en række spørgsmål, som kan grupperes i forskellige tematikker. Inden for hvert tema er der blevet beregnet et indeks, som opsummerer svarene på spørgsmålene i et enkelt tal. I rapporten analyseres udviklingen på indeksene frem for på de enkelte spørgsmål.

Spørgsmålene er målt på fempunktsskalaer, der fx går fra 'helt uenig' til 'meget enig' eller fra 'aldrig' til 'meget ofte'. Indeksene beregnes ved, at hvert spørgsmål først omkodes fra 1-5 til 0-4. Dernæst summeres spørgsmålene inden for hvert indeks, og der divideres med det maksimale antal point, det er muligt at opnå inden for det pågældende indeks. På den måde opnås et indeks, der har 0 som laveste score og 1 som højeste score. En højere værdi betyder, at respondenter har svaret mere positivt. Dette betyder også, at en positiv signifikant udvikling i indeksets score mellem før- og eftermålingen indikerer et positivt oplevet udbytte af indsatsen.

Et indeks kodes som 'manglende', hvis respondenter mangler at besvare mindst ét af spørgsmålene i indekset. Derfor kan der være uoverensstemmelse mellem antallet af respondenter angivet i tabellen ovenfor og den faktiske stikprøvestørrelse, der bruges i analyserne i rapporten.

I tabellerne nedenfor fremgår de indeks, der er blevet konstrueret på baggrund af hver af de tre surveys, samt hvilke spørgsmål/udsagn, de dækker over. Indeksene er ikke baseret på validerede måleredskaber eller blevet dannet på baggrund af faktoranalyser, men er udformet ud fra viden om virkningsfulde læringsmiljøer og samarbejder om overgange.

Tabel 6: Indeks til det oplevede udbytte af den pædagogiske indsats

Indeks	Udsagn indeksene er baseret på
1. Tilrettelæggelse af det pædagogiske arbejde	Vi inddrager, som en fast del af vores praksis, viden om den konkrete børnegruppens forudsætninger og behov. Vi tilrettelægger vores pædagogiske praksis i hverdagen, så den understøtter opstillede mål. Vi dokumenterer som en fast del af vores praksis, børnenes trivsel, udvikling og læring. Vi reflekterer som en fast del af vores praksis over, hvordan vi i det daglige arbejde understøtter målene for børnenes trivsel, udvikling og læring. Vi anvender som en fast del af vores arbejde dokumentation og refleksioner til at justere og videreudvikle vores egen praksis.
2. Refleksion over egen praksis	Vi har løbende, faste møder i personalegruppen, hvor vi evaluerer og reflekterer over tilrettelæggelsen af vores egen praksis. Vi evaluerer og reflekterer i personalegruppen over vores pædagogiske praksis, når der opstår mulighed for det (i gruppen/stuen/institutionen). Jeg oplever, at det er svært at finde tid til fælles faglig refleksion over vores egen praksis (i gruppen/stuen/institutionen). Personalet er gode til at give hinanden faglig feedback i hverdagen. Personalet er gode til at give hinanden faglig feedback i hverdagen. Vores nærmeste leder deltager aktivt i den faglige refleksion over vores pædagogiske praksis.
3. Læringsmiljø i dagtilbuddet	Personale og børn har gode positive relationer, trives sammen og har respekt for hinanden. Personalet udtrykker sjældent negative følelser (fx vrede og frustration). Børnene udtrykker sjældent negative følelser (fx vrede og frustration). Personalet er opmærksomt på børnenes signaler. Personalet er tilgængeligt og nærværende for børnene, når de behøver hjælp og støtte. Personalet lægger vægt på børnenes ønsker, initiativer og perspektiver.
4. Stimulering af børnenes trivsel, udvikling og læring	Personalet har tydelige og fælles forventninger til børnene. Vores aktiviteter engagerer børnene ved fx at knytte an til det, der optager børnene. Vores aktiviteter stimulerer og udvider barnets begrebsforståelse og hjælper barnet til at relatere til situationer uden for konteksten. I vores daglige samvær med børnene, giver vi børnene tilbagemeldinger, som lægger vægt på læreprocesserne og opmuntrer til deres videre deltagelse. Personale og børn har samtaler i deres daglige samvær, som hjælper barnet til at udtrykke sig og fortælle. Personalet møder det enkelte barn med passende udfordringer.

Indeks	Udsagn indeksene er baseret på
	Personalet viser tydeligt, hvad børnene lærer og erfarer i deres samspil med børnene.
5. Praksis ift. børnenes leg	Jeg kommer med forslag, der kan udvide børnenes leg. Jeg lader børnene lege uden indblanding. Jeg sørger for materialer og legetøj, der udfordrer børnene til mere avanceret leg. Jeg holder legen mellem børnene i gang ved selv at deltage. Jeg stiller børnene spørgsmål, der stimulerer deres leg. Jeg viser roller i legen for børnene. Jeg kommenterer indholdet i legen. Jeg forsøger at styre legen så lidt som muligt. Jeg er opmærksom på, at alle børnene deltager aktivt i legen.
6. Leg og børnenes egen planlægning	Jeg taler med børnene om deres følelser, fx på ud fra en bog eller børnenes egne erfaringer. Når børnene er uenige, lader jeg dem forklare deres synspunkter hver især så de bedre kan forstå den andens perspektiv. Jeg får børnene til at være sammen om en opgave eller en leg så de kan hjælpe og stimulere hinanden (fx lade to børn lave et puslespil sammen). Før børnene går i gang med en aktivitet, spørger jeg dem hvordan de har tænkt sig at gøre det. Jeg gennemfører aktiviteter og lege hvor børnene lærer at skiftes til at have tur (fx huskespil eller brætspil). Når børnene på forhånd er enige om hvad de gerne vil lave under fri leg, støtter jeg børnene til at holde sig til deres plan. Under frugt lader jeg børnene vente til alle har fået noget, inden de får lov til at spise. Når børnene er færdige med en aktivitet, spørger jeg dem, hvordan det er gået, og hvad de synes om aktiviteten. Når børnenes opmærksomhed daler gennem en aktivitet, forsøger jeg at engagere dem igen, fx ved at stille dem spørgsmål eller ved at komme med forslag. Jeg støtter børn i at færdiggøre en aktivitet, hvis de hurtigt viser tegn på at de gerne vil stoppe, fx når de lægger et puslespil eller tegner.
7. Anvendelse af sprogaktiviteter	Jeg navngiver ting i omgivelserne som fx 'Er det en fiskemad du har med? Det er vist en makrel. Og med agurk! Mmm', og ting der sker som fx 'vandet siver ud' Jeg spørger børnene om en forklaring som fx 'hvorfor siver vandet ud?' Jeg forklarer hvad nye ord betyder. Jeg lader børn gentage med deres egne ord hvad der lige er blevet sagt under samling eller lignende aktiviteter, og lader dem udvide med deres egne perspektiver og erfaringer. Jeg bruger nye ord i forskellige sammenhænge. Jeg taler med børnene om personlige oplevelser som fx hvad de har lavet i weekenden eller da de var på ferie. Jeg læser en bog sammen børnene. Jeg spørger børnene om deres erfaringer i forbindelse med bogens tema før læsning af bogen. Jeg stiller børnene spørgsmål om indholdet af en historie, mens jeg læser for dem. Jeg beder børnene om at genfortælle dele af historien, efter jeg har læst den for dem. Jeg lader børnene læse billedbøger selv. Jeg lægger vægt på ord eller dele af ord i rim eller sange, der rimer. Jeg snakker med børnene om bogstavnavne. Jeg hjælper børnene med at skrive deres eget navn.
8. Forældresamarbejdet i dagtilbuddet	Jeg samarbejder i høj grad med forældrene. Jeg samarbejder på forskellige måder med forskellige forældre. Personalet fortæller løbende forældrene om vores aktiviteter i hverdagen. Personalet inddrager forældrene i, hvorfor og hvordan daginstitutionen arbejder med at understøtte børnenes udvikling, trivsel og læring. Personalet taler med forældrene om deres barns trivsel, udvikling og læring. Personalet inddrager forældrenes erfaringer med og perspektiver på barnets behov.
9. Rådgivning og vejledning af forældre	Jeg taler med forældrene om betydningen af deres rolle for barnets trivsel, udvikling og læring. Jeg giver råd og vejledning til, hvordan forældre kan støtte deres barns trivsel, udvikling og læring. Jeg giver forslag til læringsaktiviteter i hjemmet.

Indeks	Udsagn indeksene er baseret på
	Jeg føler mig klædt på til at vejlede og rådgive forældre i, hvordan de kan støtte deres barns trivsel, udvikling og læring. Personalet giver forældrene mulighed for at deltage i dagligdagen for at se, hvordan vi arbejder pædagogiske med at styrke børnenes trivsel, udvikling og læring. Personalet støtter dannelse af forældrenetværk.

Tabel 7: Indeks til det oplevede udbytte af samarbejdsmodellen

Indeks	Udsagn indeksene er baseret på
1. Fælles forståelse af hinandens praksis	Vi har viden om, hvilke læringsområder og læringsmål vi hver især arbejder ud fra i hhv. dagtilbud/SFO og indskoling. Vi har på tværs af dagtilbuddet, SFO og indskoling en fælles forståelse af, hvordan skolestartende børn udvikler sig og lærer nyt. Vi arbejder med at sikre en tydelig sammenhæng mellem det, børnene lærer i dagtilbuddet, og det, de lærer i skolen. Vi har i dagtilbuddet, SFO og skole en fælles forståelse af de skolestartende børns forudsætninger og behov.
2. Fælles planlægning af overgangen	Dagtilbud, SFO og skole planlægger børnenes overgang til skole hver for sig. Dagtilbud, SFO og skole koordinerer børnenes overgang til skole, men gennemfører primært overgangspædagogiske aktiviteter hver for sig. Dagtilbud, SFO og skole planlægger børnenes overgang til skole i fællesskab og gennemfører overgangspædagogiske aktiviteter sammen. Vi har en fælles forståelse af de pædagogiske intentioner med de overgangspædagogiske aktiviteter for børnene. Vi har en fælles forståelse af, hvordan læringsmiljøerne i dagtilbud og skole skal tilrettelægges så børnene får den nødvendige støtte i overgangen.
3. Organisering af samarbejdet om overgangen	Vi har en fast struktur og et formaliseret samarbejde mellem dagtilbud, SFO og indskoling om børnenes overgang til skole. Ledelsen har fokus på samarbejdet mellem dagtilbud, SFO og indskoling om børnenes overgang til skole. Vi har en klar rollefordeling og ved hvem der løser hvilke opgaver i samarbejdet om overgangen til skole mellem dagtilbud, SFO og indskoling. Jeg har en klar forståelse af, hvordan jeg bidrager til at styrke børnenes overgang til skole.
4. Overgangspædagogiske aktiviteter	Vi gennemfører i et fællesskab mellem dagtilbud/indskoling/SFO-aktiviteter sammen med de skolestartende børn som giver børnene kendskab til skolen. Vi arbejder med at SFO eller andet pædagogisk personale er brobyggere i overgangen (fx arbejder på tværs af dagtilbuddet og SFO før og efter overgangen). Vi informerer løbende forældre om de overgangspædagogiske aktiviteter. Vi har aktiviteter, hvor vi vejleder forældre i, hvordan de kan støtte deres barn bedst muligt i overgangen.
5. Samarbejde om en sammenhængende overgang	Vi holder overleveringssamtale mellem dagtilbud, SFO, indskoling og forældre til skolestartende børn. Vi udarbejder en skriftlig overlevering af børn med fokus på det enkelte barns kompetencer, behov mm. Vi tilrettelægger pædagogiske forløb med et fælles pædagogisk tema i overgangen (dvs. forløb med samme tema i dagtilbud, SFO og indskoling). Vi opstiller på tværs af dagtilbud, skole, SFO fælles læringsmål for børnene i overgangen.
6. Skolens modtagelse i overgangen	Jeg oplever at få relevant viden om det enkelte barns forudsætninger og behov i overleveringssamtalen. Vi oplever at pædagogiske forløb med et fælles pædagogisk tema i overgangen bidrager til øget genkendelighed og kontinuitet for børnene i overgangen til skole. Jeg oplever, at fælles læringsmål for børnene i overgangen mellem dagtilbud/skole/SFO skaber øget sammenhæng i vores arbejde med at styrke børnenes trivsel, udvikling og læring.

Indeks	Udsagn indeksene er baseret på
7. Samarbejde efter overgangen	SFO, skole og dagtilbud laver fortsat fælles aktiviteter for børnene, når de er startet i 0. klasse (fx skrive på den samme historie, sende breve, billeder, video eller genbesøg i dagtilbuddet). Dagtilbud, SFO og skole evaluerer samarbejdet om børnenes overgang til skole med fokus på børnenes udbytte af de overgangspædagogiske aktiviteter. Dagtilbuddet, SFO og skole evaluerer samarbejdet om børnenes overgang til skole med fokus på personalets udbytte og læring af samarbejdet.
8. Udbytte af samarbejdet om overgangen	Vores samarbejde om overgangen til skole bidrager samlet set til at børnene får en god overgang til skole. Vores samarbejde om overgangen til skole bidrager samlet set til at børnene får et tilhørsforhold i skolen. Vores samarbejde om overgangen til skole styrker personalets muligheder for at støtte børnene i overgangen. Vores samarbejde om overgangen til skole bidrager til at forældrene bliver klædt på at støtte deres barn i overgangen.

Tabel 8: Indeks til forældrenes oplevede udbytte af indsatsen i sin helhed

Indeks	Udsagn indeksene er baseret på
1. Information og dialog med ledelse og personale i daginstitution	Personalet er imødekommende og lytter til os, når vi som forældre har noget, vi gerne vil tale om. Vi taler med personalet om vores barns venskaber. Personalet fortæller os om vores barns gode oplevelser i daginstitutionen. Personalet fortæller os, hvis vores barn har været ked af det. Personalet fortæller os, hvis vores barn har haft konflikter med andre børn. Personalet fortæller os løbende om aktiviteter i hverdagen i daginstitutionen. Personalet inddrager os i, hvorfor og hvordan daginstitutionen arbejder med at understøtte børnenes udvikling, trivsel og læring. Vi taler med personalet om vores barns udvikling, trivsel og læring.
2. Samarbejde med personalet om barnet	Vi, som forældre, og personalet har en fælles forståelse af, hvad der skal til for at støtte vores barns trivsel, udvikling og læring. Vi som forældre og personalet ved, hvordan vi hver især støtter vores barns trivsel, læring og udvikling. Vi får råd og vejledning af personalet til, hvordan vi kan støtte vores barn i forskellige situationer. Vi får konkrete forslag af personalet til læringsaktiviteter i hjemmet. Vi taler med personalet om vores betydning som forældre for barnets trivsel, udvikling og læring. Personalet inddrager vores erfaringer med og perspektiver på vores barns behov. Dagtilbuddet giver os mulighed for at deltage i dagligdagen for at se, hvordan personalet arbejder pædagogisk med børnenes trivsel, udvikling og læring.
3. Samarbejde med andre forældre	Vi deltager i de arrangementer, som dagtilbuddet afholder. Vi hjælper ved aktiviteter og arrangementer i dagtilbuddet. Vi oplever et godt samarbejde med de øvrige forældre. Vi taler om børnegruppens trivsel, læring og udvikling med de andre forældre. Dagtilbuddet støtter dannelsen af forældretnetværk.

Casestudier i kommuner og opfølgende telefoniske interview om børnenes overgang

Som led i evalueringen er der gennemført casestudier i de tre deltagende kommuner. Formålet med casestudierne har været at få indblik i de deltagende dagtilbud, skoler og fritidstilbuds erfaringer med at implementere de udviklede indsatser i praksis. Desuden har det været formålet at

indsamle institutioners erfaringer med drivkræfter og barrierer for praksisudviklingen. Endelig har casestudierne bidraget til at belyse det oplevede udbytte delindsatserne, herunder primært for pædagogisk praksis og for det tværfaglige samarbejde samt de foreløbige indikationer på betydningen af delindsatserne for forældre og børn.

Tilrettelæggelse af casestudier

Casestudierne er gennemført som casebesøg over to dage i hver kommune i juni 2018 og med kvalitative fokusgruppinterviews som metode. Deltagere i interviews er udvalgt i samarbejde med den lokale projektledelse, og casestudierne er tilrettelagt, så der er indsamlet erfaringer fra de centrale deltagergrupper i projektet både i dagtilbud, fritidstilbud og skole. Følgende informantgrupper er blevet interviewet i forbindelse med casestudierne:

- Dagtilbudschef og skolechef (Vejle og Aalborg Kommuner)
- Projektledelse
- Pædagogiske konsulenter med sparringsrolle i dagtilbuddene
- Pædagogiske ledere i de deltagende dagtilbud, herunder overgangspædagoger i en af kommunerne.
- Repræsentanter for pædagogiske medarbejdere i dagtilbuddene
- Repræsentanter for ledelsen i indskolingen på deltagende skoler
- Udvalgte børnehaveklasseledere i skolerne
- Repræsentanter for fritidstilbuddene (ledere/og eller koordinerende medarbejdere)
- Repræsentanter for forældregruppen i udvalgte dagtilbud i hver kommune

Der er gennemført enkelte individuelle interviews som telefoninterviews for at kompensere for fravær i fokusgrupperne. Alle interviews er afholdt med udgangspunkt i semistrukturerede og målgruppespecifikke interviewguides, som har dannet afsæt for at indsamle erfaringer.

Temaerne i interviewene har omhandlet grundstenene i de to delindsatser, drivkræfter og barrierer for arbejdet som det oplevede udbytte for den pædagogiske praksis, for forældresamarbejdet og for børnenes deltagelse i dagtilbuddet og skolen samt deres trivsel, udvikling, læring og dannelse.

Foruden casebesøgene er der yderligere gennemført telefoniske interview om vurderingen af børnenes overgang fra dagtilbud til skole i oktober 2018, hvor de ældste børn i indsatsen havde gået i 0. klasse i ca. 2 mdr. Der er gennemført interview med en repræsentant for hvert dagtilbud og skolerne samt med udvalgte forældre til de skolestartende børn for at indhente erfaringer med oplevelsen af overgangen for de ældste børn, som har gået i dagtilbud i indsatsperioden. Interviewene satte også fokus på de professionelle oplevelse af det samlede tværfaglige samarbejde om overgangen det forgangne år.

Analyse af kvalitative data

I forbindelse med interviewene er der blevet taget et systematisk referat, som udgør det kvalitative datagrundlag. Analysen af de indsamlede kvalitative data er baseret på en casestudie-metodik. Det betyder at interviewdata fra de forskellige informanter i den enkelte kommune er analyseret som en samlet case, der skal ses og forstås i den konkrete kontekst, hvor den er gennemført. For hver enkelt kommune er der udarbejdet et overblik over centrale analytiske fund.

Analysen af det kvalitative datamateriale har taget afsæt i evalueringens undersøgelsesspørgsmål, hvor der er udledt centrale tendenser og analytiske pointer i hver enkelt kommune og på tværs af de tre casestudier. Der er således gennemført sammenlignende analyser mellem cases

for at identificere forskelle og ligheder på tværs af kommuner, dagtilbud, skoler og fritidstilbud som ser ud til at have betydning for hvordan delindsatserne er implementeret.