

A photograph of two young boys sitting on the floor, focused on playing with a small, open, tan-colored plastic toolbox. The boy on the left has dark hair and is wearing a blue and yellow patterned shirt. The boy on the right has light, curly hair and is wearing a grey sweater. They are both looking down at the contents of the toolbox. The background is softly blurred, showing green foliage and a hint of a red object, possibly a Christmas decoration. The lighting is warm and natural, suggesting an indoor setting near a window.

APRIL 2016

RÅDET
FOR
**BØRNS
LÆRING**

BERETNING FRA FORMANDSKABET



INDHOLDSOVERSIGT

INDLEDNING/**SIDE 4**

KAPITEL 1: DEN PÆDAGOGISKE UDVIKLING OG KVALITET I DAGTILBUD/**SIDE 6**

KAPITEL 2: DET FAGLIGE NIVEAU, DEN PÆDAGOGISKE UDVIKLING OG ELEVERNES UDBYTT AF UNDERVISNINGEN I FOLKESKOLEN/**SIDE 24**

KAPITEL 3: RÅDET FOR BØRNS LÆRINGS VIRKSOMHED/**SIDE 46**

BILAG: REFERAT AF MØDE I RÅDET FOR BØRNS LÆRING DEN 14. MARTS 2016/**SIDE 48**

REFERENCER/**SIDE 53**

INDLEDNING

Rådet for Børns Læring har til opgave at følge, vurdere og rådgive ministeren for børn, undervisning og ligestilling om det faglige niveau, den pædagogiske udvikling og elevernes udbytte af undervisningen i folkeskolen og ungdomsskolen og om det pædagogiske arbejde med at understøtte alle børns trivsel, udvikling og læring i dagtilbud. Rådet skal endvidere vurdere skolers og dagtilbuds evne til at bidrage til at bekæmpe børns negative sociale arv, at øge integrationen af børn med anden etnisk baggrund end dansk og at inkludere børn, hvis udvikling kræver en særlig hensyntagen eller støtte.

Rådet er uafhængigt af ministeren for børn, undervisning og ligestilling og består af repræsentanter fra interesseorganisationer på dagtilbuds- og folkeskoleområdet.

Formandskabet leder arbejdet i Rådet for Børns Læring og afgiver hvert år en skriftlig beretning til ministeren om Rådets virksomhed og med forslag til initiativer, der fremmer kvaliteten i dagtilbud og folkeskolen.

BERETNINGEN BESTÅR AF TRE KAPITLER

Kapitel 1 vedrører den pædagogiske udvikling og kvaliteten i dagtilbud, og kapitlet indeholder anbefalinger til ministeren og øvrige aktører på området.

Omdrejningspunktet for kapitlet er vigtigheden af at undersøge kvaliteten af de

danske dagtilbud, et stærkt fokus på læring i dagtilbud, herunder behovet for at sætte klare mål for børns læring, styrke professionsfagligheden, sætte tidligt ind og dagtilbuddenes rolle i at styrke læringsmiljøet i hjemmet.

Kapitel 2 handler om det faglige niveau, den pædagogiske udvikling og elevernes udbytte af undervisningen i folkeskolen. Kapitlet indeholder anbefalinger til ministeren og øvrige aktører på området. I kapitlet sættes der fokus på fremdriften i folkeskolereformen og behovet for at iværksætte en mere systematisk kompetenceudvikling af lærere, pædagoger og ledere i folkeskolen.

I kapitel 3 redegøres for Rådets virksomhed i 2015.

Rådet for Børns Læring har drøftet beretningen på sit møde den 14. marts 2016. Et referat af rådsmedlemmernes synspunkter ledsager beretningen og kan også findes på Rådets hjemmeside.

Formandskabet for Rådet for Børns Læring den 8. april 2016.

Direktør Agi Csonka (formand)
Rektor Stefan Hermann
Dagtilbudsleder Fie Lademann
Skoleleder Gitte Reimann
Forsknings- og udviklingschef Andreas Rasch-Christensen
Professor Charlotte Ringsmose
Børne- og kulturdirektør
Anders-Peter Østergaard



KAPITEL 1:**DEN PÆDAGOGISKE UDVIKLING OG KVALITET I DAGTILBUD**

Kvaliteten af de danske dagtilbud er ofte til debat både blandt politikere, forskere og i pressen. Diskussionerne handler ofte om ressourcer og normeringer, om hvor grænsen går, hvis man skal levere dagtilbud af god kvalitet, som understøtter børns udvikling, læring og trivsel. Set i lyset af de mange besparelser, der i disse år bliver gennemført på 0-6 års-området i kommunerne, er det også en meget væsentlig diskussion. Det er dog samtidig vigtigt at fastholde, at kvalitet handler om mere end gode rammebetingelser. Kvalitet handler i lige så høj grad om det pædagogiske indhold, personalets kompetencer, relationen mellem barnet og den voksne, om ledelse og organisering mm.

Formålet med at sikre en så god kvalitet som muligt er, som beskrevet i Dagtilbudsloven, at børn i dagtilbud skal have et fysisk, psykisk og æstetisk børnemiljø, som fremmer deres trivsel, sundhed, udvikling og læring.

Dagtilbud skal:

- i samarbejde med forældrene give børn omsorg og understøtte det enkelte barns alsidige udvikling og selvværd samt bidrage til, at børn får en god og tryk opvækst
- fremme børns læring og udvikling af kompetencer gennem oplevelser, leg og pædagogisk tilrettelagte aktiviteter, der giver børn mulighed for fordybelse, udforskning og erfaring

- give børn medbestemmelse, medansvar og forståelse for demokrati i samarbejde med forældrene og skabe en god overgang til skole og fritidstilbud.

Dette formål er Formandsskabets udgangspunkt for at udvikle kvaliteten i dagtilbud byggende på den danske dagtilbudstradition med fokus på legen som omdrejningspunkt for læring, børnemiljøer og -fællesskaber, demokrati, forældreinddragelse mv.

Vi ved, primært fra større internationale undersøgelser, at dagtilbud af høj kvalitet gør en stor forskel for børnenes liv både her og nu, og langt ind i børnenes voksenliv – særligt for udsatte børn kan dagtilbud af høj kvalitet have stor betydning.

Forskning peger på, at alle typer af høj-kvalitetsprogrammer har en positiv effekt på udsatte børn, og at effekten er større for de udsatte børn end for andre børn, der kommer fra velfungerende familier og allerede oplever et fordrende læringsmiljø i hjemmet. De positive effekter på særligt de non-kognitive kompetencer varer ved hele livet.

(Christoffersen m.fl. (2014) & Heckman m.fl. (2015))

Vi investerer mere end 25 mia. kr. årligt i dagtilbuddene, og Danmark er et af de lande



i verden, der bruger flest penge pr. indbygger på dagtilbud. Mange lande som fx USA, Tyskland og Norge foretager i disse år store investeringer i 0-6 års-området, i erkendelse af den betydning som dagtilbud af høj kvalitet har for børnenes trivsel og læring – og for samfundet som helhed.

Hvilke forhold har betydning for kvaliteten?

Der er en række strukturelle parametre (normering, personalets uddannelse, børnegruppernes størrelse, fysiske rammer mv.) og en række proceselementer (børnenes samspil med det pædagogiske personale og andre børn, hverdagens rytme og stimulerende læringsmiljøer mv.), som har betydning for

dagtilbuddenes kvalitet og dermed for børnenes muligheder for at udvikle sig.

De konkrete sammenhænge, hvor barnet får mulighed for at udvikle sig, har afgørende betydning for dets muligheder. Derfor har forhold som normering og gruppestørrelse betydning. Især i vuggestuen og dagplejen er nærværende voksne vigtige for børnenes udviklingsmuligheder. Gode normeringer giver børnene mulighed for at få et tættere forhold til de professionelle voksne, hvilket gavner deres chancer for at udvikle sig og lære. Der er derfor grænser for, hvor mange børn, man som voksen kan tilbyde de gode udviklende samspil til.

Strukturkvalitet

- Normering – færre børn pr. voksen giver bl.a. hyppigere interaktion mellem barnet og den voksne, større opmærksomhed, og barnet bliver tilbudt flere udviklingsrelevante aktiviteter, hvor muligheden for læring er større.
- Mindre grupper med højere normeringer, hvor gruppen er ledet af en pædagog med en relevant uddannelse, fremmer inklusionen af sårbare børn. Pædagogerne kan udvise en mere varm og stimulerende adfærd og være mindre ordregivende og korreksende. Derved kan børnene være mere engagerede i at lære noget nyt, hvilket også afspejles i deres skoleparathedstest. Ved større grupper med lavere normering og uuddannet personale forfalder pædagogerne omvendt i højere grad til passive positioner med at overvåge mange børn samtidigt.
- Personalets kompetencer har tydelig sammenhæng med deres interaktion med børnene. Medarbejdere med en god grunduddannelse har bedre forudsætninger for at udføre pædagogisk arbejde af høj kvalitet og skabe stimulerende læringsmiljøer, hvor børn kan udvikle sig, både socialt og kognitivt. Mere videreuddannelse af personalet kan tillige have en positiv effekt.

Proceskvalitet

- Kvaliteten af interaktionen mellem den voksne og barnet er den mest betydningsfulde enkeltfaktor for barnets intellektuelle udvikling i dagtilbud. De voksne kan bidrage med mere samtale mellem voksne og børn samt tilføje flere aktiviteter med et læringsindhold i form af udfordrende lege, der udvikler sociale, følelsesmæssige og kognitive færdigheder.
- Barnet lærer mest af at være aktiv initiativtager, hvor de voksne kan facilitere barnets interessefelter, deltage i aktiviteterne og stille relevante spørgsmål og hjælpe børnene med at udvikle aktiviteterne.
- Forældreinvolvering, hvor lærerige lege med pædagogens hjælp bliver videreudviklet i hjemmet, forstærker den positive effekt på barnet.

(Christoffersen m.fl. 2014)

De voksne professionelles viden og uddannelse har også stor betydning for børnenes udviklingsmuligheder. Et pædagogisk personale, der har viden om børns udvikling på forskellige alderstrin, er bedre i stand til at tilrettelægge en pædagogik, der stimulerer og udfordrer børnene. Et veluddannet personale er bedre i stand til at have gode udviklende interaktioner og delt opmærksomhed med børnene. Det kræver en særlig forståelse at være en relevant sparringspartner for et barns udvikling. Den voksne skal forstå og vide, hvad der engagerer og motiverer barnet, yde omsorg og støtte barnet i vanskelige situationer.

Formandskabets tilgang til udvikling af dagtilbudsområdet

Dagtilbudsområdet har de seneste 10 år gennemgået en omfattende og meget positiv udvikling. Der er en langt større opmærksomhed på dagtilbuddenes betydning i forhold til at støtte børnenes trivsel, udvikling og læring og i forhold til at udvikle stærke børnefællesskaber. Kommuner, ledere og pædagogisk personale arbejder seriøst og ambitiøst med de pædagogiske læreplaner og med systematisk pædagogisk udviklingsarbejde.

Men vi har ikke noget samlet billede af, hvordan det står til med kvaliteten af de danske dagtilbud, og der er store lokale forskelle i hvordan og med hvilke resultater, man arbejder med læreplanerne og den pædagogiske udvikling.

Formandskabets anbefalinger i forhold til at udvikle kvaliteten på dagtilbudsområdet søger at balancere mellem at sikre en fælles retning for den pædagogiske udvikling, og

samtidig at understøtte den lokale kvalitetsudvikling med udgangspunkt i en mere systematisk viden om kvalitet og hvordan man udvikler den.

BEHOV FOR VIDEN OM KVALITETEN AF DANSKE DAGTILBUD

Selvom vi efterhånden har stor forskningsmæssig viden om, hvad der skaber kvalitet i dagtilbud, og om betydningen af dagtilbud for barnet på kort og lang sigt, så har vi ikke noget samlet billede af, hvordan det står til med kvaliteten af de danske dagtilbud. Der foreligger ikke en samlet forskningsbaseret, empirisk og repræsentativ afdækning af kvaliteten. De undersøgelser, der igangsættes i en dansk kontekst, har ofte karakter af egentlige interventionsprogrammer, heriblandt udviklings- og interventionsprogrammet Fremtidens Dagtilbud. Mens andre undersøgelser har et mere afgrænset fokus på læringsmiljøets kvalitet.

En ny dansk undersøgelse, som primært har fokus på kvaliteten af sprogmiljøet i dagtilbud, herunder også interaktionskvaliteten, viser, at danske pædagoger særligt er gode til at understøtte børnenes sociale, emotionelle og adfærdsmæssige udvikling. De er imidlertid mindre kompetente, når det gælder understøttelse af børns sproglige og kognitive udvikling. Endvidere peger undersøgelsen på, at de fleste institutioner kun i meget begrænset omfang har læringsmiljøer med materialer, der understøtter sprog- og skriftsprogstilægnelse¹.

¹ Markussen-Brown (2015).

Endvidere viser en evaluering af kommunernes tilsyn, at færre end hver femte af landets kommuner fører et fuldt ud systematisk tilsyn med deres dagsinstitutioner, og at en del kommuner har en endog meget lav grad af systematik i deres måder at føre tilsyn på². Det er vigtigt, at tilsynet fungerer, da det udgør et væsentligt element i forhold til at sikre og udvikle kvaliteten af dagtilbuddene.

Men vi mangler viden om, hvordan man i dagtilbuddene konkret arbejder med at understøtte børnenes trivsel, udvikling og læring og hvordan man arbejder med at udvikle gode børnefællesskaber, der giver børnene medansvar og demokratisk forståelse.

Første trin: Afdækning af kvaliteten i danske dagtilbud

Et væsentligt udgangspunkt for udvikling af kvaliteten af dagtilbud er et overblik over, hvordan det står til med kvaliteten i de danske dagtilbud.

Formandskabet anbefalede i sidste års beretning, at ministeren skulle tage initiativ til at undersøge kvaliteten af dagtilbud mere systematisk blandt andet for at sikre et stærkere grundlag for vurdering af, hvilke former for organisering, pædagogisk tilrettelæggelse mv. som især styrker børnenes udvikling og læring. Det kunne bl.a. ske ved, at Danmark indgik i internationale undersøgelser, der kunne bidrage til at vurdere kvaliteten af danske dagtilbud i sammenhæng med udenlandske.

Det er positivt, at ministeren efterfølgende har besluttet, at Danmark skal deltage i OECDs "Starting Strong Survey for Quality

Learning and Well-being Environments", hvor de pædagogiske processer i dagtilbuddene med fokus på lege- og læringsmiljøer vil blive undersøgt, og hvor der bliver mulighed for at sammenligne resultater på tværs af forskellige lande. De første resultater forventes i 2019.

Surveyen giver derimod ikke indblik i betydningen af de pædagogiske processer for børnenes udvikling, og den afdækker heller ikke resultater i form af progressionen i børns udvikling og læring. Surveyen baserer sig endvidere primært på ledernes og pædagogernes egne oplevelser af deres pædagogiske arbejde, læringsmiljøer mv. Der er således behov for at supplere surveyen med en systematisk og grundig afdækning af de danske dagtilbuds kvalitet, herunder børns udbytte af dagtilbuddene.

Formandskabet anbefaler, at ministeren tager initiativ til at igangsætte en forskningsbaseret, empirisk undersøgelse, der afdækker kvaliteten af de danske dagtilbud. Det er vigtigt, at undersøgelsen tilrettelægges, så den dels giver et samlet billede af, hvordan det står til med kvaliteten af de danske dagtilbud med fokus på læringsmiljøer i bred forstand, og at den dels skaber viden, der kan bruges til at udvikle kvaliteten konkret i kommuner og dagtilbud. **Formandskabet anbefaler**, at ministeren ved iværksættelsen af undersøgelsen sikrer:

- at den omfatter såvel strukturelle forhold, pædagogiske processer og deres effekt på børnenes trivsel og læring.
- at undersøgelsen baserer sig på forskningsmæssig viden om, hvad der skaber kvalitet, og i videst muligt omfang

² Danmarks Evalueringsinstitut (2015).

benytter sig af internationalt anerkendte målemetoder. Det kan også overvejes at placere undersøgelsen i internationalt regi.

- at der i undersøgelsen lægges vægt på afdækning af kvaliteten i relationen mellem børn og voksne og af børnefællesskaberne.
- at der anlægges en bred forståelse af, hvad et godt læringsmiljø er, og at det undersøges gennem observationsstudier.
- at undersøgelsen omfatter alle dagtilbudsordninger samt private pasningsordninger.

Undersøgelsen vil give et repræsentativt billede af hvilke forhold, der bidrager til god kvalitet og af de danske dagtilbuds styrker og svagheder. Undersøgelsen vil kunne pege på, hvad der generelt kan være af udviklingsbehov i de danske dagtilbud, og den vil kunne pege på hvilke forhold, der har særlig betydning for, at kvaliteten er høj. Som sådan vil en undersøgelse give et fælles billede af, hvad kvalitet er, og vigtig viden om danske dagtilbuds styrker og potentialer for udvikling.

Men det vil være en repræsentativ undersøgelse, som ikke kan sige noget om det enkelte dagtilbuds kvalitet i hver enkelt kommune. Hvis undersøgelsen skal andet og mere end blot at være et vidensgrundlag, skal den kunne bruges som et "spejl", som kommunerne kan bruge til at få øje på egne kvalitetsudviklingsbehov. Den skal kunne bruges til at udvikle relevante redskaber, som kan bruges til lokal kvalitetsudvikling.

Andet trin: Udvikling af redskaber til lokal kvalitetsudvikling

Det er som nævnt afgørende, at undersøgelsen af kvalitet i de danske dagtilbud også kan bruges til at udvikle solide redskaber til kommunernes og dagtilbuddenes kvalitetsarbejde.

Formandskabet anbefaler, at ministeren, i forlængelse af den repræsentative undersøgelse, tager følgende initiativer:

- Undersøgelsen vil kunne bruges til at afdække hvilke helt konkrete forhold, der særligt bidrager til at udvikle forskellige dele af kvaliteten. I forlængelse heraf foreslås det, at der på baggrund af undersøgelsen udarbejdes en publikation med et overblik over de vigtigste pejlemærker og indikatorer for kvalitet. Denne publikation kan indgå som inspiration til dagtilbuddene og i samarbejdet mellem dagtilbud og forvaltning bl.a. i forbindelse med det kommunale tilsyn. Det kommunale tilsyn spiller i dag en væsentlig rolle i udviklingen af kvaliteten, men der er behov for at fokusere tilsynet. Ved at bruge undersøgelsens resultater som et grundlag for tilsynet understøttes det, at tilsynet fokuseres på nogle væsentlige kvalitetselementer.
- Udvikling af et evalueringsværktøj, baseret på undersøgelsen, som kommunerne kan bruge til at få et overblik over kvaliteten af dagtilbuddene. Det skal således være muligt for kommunerne at benchmarke sig i forhold til et landsgennemsnit på centrale kvalitetsindikatorer, sådan at kommunerne på en overskuelig måde kan afdække, hvilke kvalitetsudfordringer de lokale dagtilbud har og

dermed målrette indsatsen. Værktøjet vil kunne belyse sammenhængen mellem den pædagogiske praksis og dagtilbuddenes rammebetingelser og disse forholds betydning for børns udvikling og læring. Evalueringsværktøjet stilles til rådighed for kommunerne som et supplement til deres øvrige udviklingsarbejde.

Vurderinger af børns udvikling skal ses i sammenhæng med dagtilbuddenes kvalitet

Et centralt tema i forhold til vurdering af kvaliteten af dagtilbuddene er, i hvilket omfang man kan og skal "måle" kvaliteten i forhold til børnenes udvikling og progression.

Vurderinger af børns udvikling i dagtilbud i form af test er et følelsesladet tema. Med god grund. At teste små børn kan være vanskeligt af mange grunde. Dels er der en række metodiske problemer med at få testet det relevante og på den rigtige måde, dels er der etiske udfordringer i forhold til, at undgå at situationen bliver til en dårlig oplevelse for barnet og skaber unødigt usikkerhed hos barnet. Endelig kan det være vanskeligt at isolere betydningen af dagtilbuddet, når man måler et barns konkrete kompetencer.

Formandskabet mener dog, at det er nødvendigt at vurdere børnenes udvikling i relation til kvaliteterne i dagtilbuddet. Dels som et led i at vurdere om indsatserne er tilstrækkelige og har den forventede virkning, og dels for at vurdere barnets udvikling og progression.

At tage systematiske tegn af børns udvikling er ikke det samme som at teste dem i betydningen rangordne, kvantificere deres evner osv. Vurderinger af barnet skal ses som et redskab til, hvordan de voksne omkring bar-

net skal handle. Det skal således ses som et bidrag til at løfte de professionelle arbejde for at realisere dagtilbuddets formål til gavn for det enkelte barn og børnefællesskaberne.

En undersøgelse fra Danmarks Evalueringsinstitut viser, at det er meget udbredt i daginstitutionerne, at foretage vurderinger af børnenes udvikling (jf. boks nedenfor), samtidig er det i dag et krav i Dagtilbudsloven, at der skal gennemføres en sprogvurdering af børn i 3-års alderen, hvis der er forhold, der giver formodning om, at barnet har behov for sprogstimulering.

At måle på børns kompetencer og færdigheder er ikke noget nyt i en dansk kontekst. En undersøgelse fra 2014 viser, at næsten samtlige daginstitutioner foretager vurderinger af børn fx sprog, skoleparathed, social kompetencer mv. ved hjælp af metoder eller redskaber til vurdering af børnene, som er udviklet af forskningscentre, institutter eller af den kommune, som daginstitutionen hører under. Hovedparten af institutionerne har inden for de sidste to år anvendt mellem 3 og 5 redskaber eller metoder.

(Danmarks Evalueringsinstitut 2014).

Formandskabet mener, at vurderingen af det enkelte barns udvikling skal ses i sammenhæng med det læringsmiljø og det børnefællesskab, som barnet er en del af, samt barnets familiemæssige baggrund. Der findes allerede i dag en lang række vurderings- og måleredskaber både til at undersøge bl.a. læringsmiljø og børns non-kognitive og kognitive kompetencer.



Formandskabet anbefaler, at de kommunale forvaltninger med jævnlige mellemrum sætter fokus på deres evalueringspraksis med henblik på lokal kvalitetsudvikling, sådan at der arbejdes med at udvikle kvaliteten i dagtilbuddene samt at hvert enkelt barns udvikling støttes optimalt, bl.a. ved at formidle viden om forskningsbaserede og velafprøvede vurderingsmetoder.

GODE LÆRINGSMILJØER I DAGTILBUD

Børn lærer lige fra begyndelsen af deres liv gennem de erfaringer, barnet får sammen med voksne og andre børn og på tværs af familie og dagtilbud.

Forskning peger på, at 0-6-års alderen er de mest formative år, og at den tidlige barndom er en væsentlig læringsperiode, idet der i de tidlige år lægges et fundament, som barnet fører med sig resten af livet. De tidlige erfaringer danner grundlag for barnets videre udviklingsmuligheder. Barnets læringsmuligheder, også fra den tidligste barndom har betydning både for faglige præstationer, sociale og relationelle kompetencer, uddannelsesvalg og arbejdsliv.

Læringsmiljøet i hjemmet har også afgørende betydning for barnets senere muligheder, og der er forskningsmæssigt stærkt belæg for, at de sociale uligheder, der afspejles i hjemmets læringsmiljø, forbliver stærke determinanter hele vejen op i uddannelsessystemet.

Der er dog også forskningsmæssig dokumentation for, at et godt læringsmiljø i

dagtilbuddet til en vis grad kompenserer for denne grundlæggende sociale ulighed. Et godt læringsmiljø i dagtilbud er således afgørende for at mindske betydningen af social baggrund³.

Hvad er læring i dagtilbud?

Mens forskningen temmelig entydigt peger på, at gode læringsmiljøer i dagtilbud er vigtige for det enkelte barns livsmuligheder og livskvalitet, så er den offentlige debat i Danmark skæmmet af en uhensigtsmæssig og helt unødvendig modstilling mellem "leg og læring".

Formandskabet vil i den forbindelse understrege – hvad en lang række forskningsprojekter også viser – at læring i dagtilbud ALTID sker som et integreret element i leg, i hverdagens gøremål og i den omsorg, den voksne yder barnet. Læring er indlejret i udforskningen af en myretue, i spisesituationen, i sang- og rytmiklege og i de forløb, det pædagogiske personale tilrettelægger med særlige temaer, ture osv. Det er misvisende, når pædagogiske aktiviteter og børnesyn med vægt på leg og udforskning fremstilles som useriøse og hippieagtige.

Formandskabet opfordrer til, at Kvalitetsforum for Dagtilbud sætter sig i spidsen for en indsats med henblik på at skabe fælles billeder af, hvad læring i dagtilbud er, og hvorfor det er et helt centralt element i dagtilbuddenes kvalitetsudvikling.

De pædagogiske læreplaner – et vigtigt pædagogisk redskab

Det fremgår af Dagtilbudsloven, at et af de centrale formål er, at dagtilbud skal bidrage

³ Sylva m.fl. (2011).

til at fremme børns trivsel, læring og udvikling af kompetencer. I den forbindelse er alle dagtilbud forpligtet til at udarbejde en pædagogisk læreplan, som netop er tænkt som et pædagogisk redskab, der har til formål, at sætte fokus på det hele barn, og understøtte at barnet udvikler alle dets potentialer og kompetencer.

Et væsentligt element i læreplanen er, at dagtilbuddene skal opstille mål for de 0-2-årige og for de 3-5-årige børns læring inden for seks centralt fastsatte temaer: barnets alsidige personlige udvikling, sociale kompetencer, sprog, krop og bevægelse, natur og naturfænomener samt kulturelle udtryksformer og værdier. Læreplanen skal beskrive, hvilke relevante pædagogiske metoder og aktiviteter der iværksættes for at nå målene, og hvordan planen evalueres.

En af de grundlæggende tanker bag den pædagogiske læreplan er, at hvert barn er medskabere af sin egen læring – en læring, som personalet skal støtte, guide og udfordre, hvad enten der er tale om planlagte aktiviteter eller spontant opståede situationer. Det er hensigten med de pædagogiske læreplaner, at legen i vid udstrækning er udgangspunktet for de læringsprocesser, som barnet indgår i.

Læreplanerne har eksisteret i 11 år og er i dag et anerkendt pædagogisk redskab blandt det pædagogiske personale og ledere. Læreplanerne har haft stor betydning i forhold til at sætte børns læring på dagsordenen og styrke den pædagogiske faglighed og didaktik.

En evaluering af arbejdet med læreplanerne viser dog, at der, uanset den brede opbakning til læreplansarbejdet, i praksis er nogle udfordringer, som blandt andet handler om, at man ikke alle steder arbejder systematisk med børns læring. Det pædagogiske personale anvender mange ressourcer på lokalt at opstille læringsmål for børnene, som ofte bliver til mål for aktiviteter (fx antal ture i skoven) og ikke mål for, om aktiviteterne eller læringsmiljøet førte til læring hos børnene⁴.

Når der ikke er klare mål for læringen, bliver det også vanskeligt at dokumentere og evaluere børnenes læring. Og dermed bliver det også vanskeligt for det pædagogiske personale at vurdere børnenes udbytte af aktiviteterne.

Der er således et klart behov for at løfte arbejdet med de pædagogiske læreplaner – og gøre dem mere målrettede og tydelige som redskab til udvikling af gode læringsmiljøer.

I lyset heraf bifalder Formandskabet det arbejde, som ministeren har igangsat i forhold til en revision af de pædagogiske læreplaner. Der er behov for en fælles og mere præcis tilgang til, hvad læring er for de 0-5-årige børn i dagtilbud. Formandskabet opfordrer til, at ministeren i arbejdet med at udvikle de pædagogiske læreplaner tager udgangspunkt i, at læreplanerne nyder stor opbakning blandt det pædagogiske personale, og den opbakning skal der bygges videre på. Der er tillige rigtig mange gode, lokale erfaringer at trække på, når det handler om at

⁴ Danmarks Evalueringsinstitut (2012).



gøre læreplanerne til et endnu bedre redskab for udvikling.

Formandskabet vurderer, at det vil være hensigtsmæssigt med mere ensartede og tydelige mål, som alle dagtilbud arbejder med. Der skal være stor lokal handlefrihed i forhold til, hvordan man arbejder med målene i de enkelte læreplanstemaer. Men nogle klare og forskningsbaserede læringsmål vil efter Formandskabets opfattelse styrke arbejdet med kvaliteten i dagtilbuddene – at børn i dagtilbud skal have et fysisk, psykisk og æstetisk børnemiljø, som fremmer deres trivsel, udvikling og læring. Derfor er det også afgørende, at man bibeholder bredden i de nye læreplaner med fokus på barnets alsidige udvikling.

At sætte læringsmål udvikler ikke kvaliteten i sig selv. Kvalitetsudviklingen sker gennem det systematiske pædagogiske og didaktiske arbejde, som dygtige pædagoger udfører hver dag. Men nogle klare læringsmål, der på den ene side sætter en klar retning for arbejdet med læreplanerne, og på den anden side lægger op til stor lokal handlefrihed, der

kan gøre det lettere at skabe høj kvalitet i dagligdagen.

Formandskabet anbefaler derfor, at der i arbejdet med udviklingen af læreplanerne og læreplanstemaerne, også indgår at udvikle nogle fælles læringsmål for alle læreplanstemaer, og at disse mål skal gælde alle dagtilbud – herunder også de private pasningsordninger.

Læringsmålene skal være baseret på forskning og på gode lokale erfaringer, og de skal være specifikke og målbare. Det er dagtilbuddenes og kommunernes ansvar at følge op på og dokumentere, om målene nås.

Det er vigtigt, at der i forbindelse med implementering af nye læreplaner og læringsmål gennemføres en landsdækkende efteruddannelsesindsats af det pædagogiske personale og ledelseslag, for at sikre, at de nye læreplaner bliver omsat, anvendt og oplevet som meningsfulde i det pædagogiske arbejde med at styrke børnenes læring. Derudover er der et særligt behov for, at de nye læreplaner bliver en væsentlig del af det, som kommende pædagoger bliver introduceret for og arbejder med på pædagoguddannelsen.

KOMPETENCEUDVIKLING FOR ET GODT LÆRINGSMILJØ

Læring finder sted hele dagen i dagtilbuddene, både i rutiner i løbet af dagen og i planlagte og strukturerede aktiviteter.

At arbejde med børns læring hele dagen kræver et pædagogisk personale med høj faglighed, indgående viden om børns udvikling og kendskab til virkemidler og redska-

ber, som kan styrke læringen hos børnene. Kvaliteten af interaktionen mellem barnet og den voksne i dagtilbud er ekstrem betydningsfuld for barnets læring og udvikling. Det pædagogiske personale kan ved samtaler med barnet udvikle barnets sprog ved bl.a. at stille åbne frem for lukkede spørgsmål. Personalet kan også igangsætte aktiviteter i form af udfordrende lege, som netop understøtter og udvikler barnets socio-emotionelle og kognitive færdigheder og kompetencer. Barnet lærer mest af at være aktiv initiativtager, hvor de voksne kan facilitere børnenes interessefelter, deltage i aktiviteterne og stille relevante spørgsmål samt hjælpe dem til at udvikle aktiviteterne.

Forskning peger på, at netop personalets uddannelse har stor betydning for deres interaktion med børnene. Uddannet personale udøver en pædagogisk praksis af højere kvalitet, de formår i højere grad at udvikle stimulerende læringsmiljøer, hvor børnene udvikler sig socialt og kognitivt⁵.

Som tidligere anført, så peger ny dansk forskning af kvaliteten af sprogmiljøer på, at det er en særlig udfordring for pædagogerne at understøtte børns sproglige og kognitive udvikling⁶.

Formandskabet finder det vigtigt, at det pædagogiske personale, både på pædagoguddannelsen og i efteruddannelsesregi, bliver rustet til at kunne arbejde systematisk og vidensbaseret med en didaktisk tilgang, hvor de understøtter barnets udvikling af kognitive såvel som non-kognitive kompetencer. I den forbindelse må man også se på, om den nye specialisering af pædagoguddannelsen,

der er målrettet dagtilbudsområdet, understøtter pædagogernes arbejde med læring og de pædagogiske læreplaner godt nok. Der er også en konkret udfordring i forhold til de yngste børn i dagtilbud, hvor en del af de 0-2 årige børn går i dagpleje eller private pasningsordninger, hvor langt hovedparten af personalet ikke er pædagogisk uddannet. Formandskabet mener, at der er behov for at rette et særligt fokus i forhold til kompetenceudvikling af dagplejere og private børnepassere.

Derfor anbefaler Formandskabet, at ministeren sikrer, at der prioriteres midler til en betydelig kompetenceudviklingsindsats af det pædagogiske personale i relation til at arbejde med børns læring i dagtilbud, herunder i forhold til børns sprog, børns kognition mv. I den forbindelse er der også et særligt behov for kompetenceudvikling af dagplejere og private børnepassere, som i vidt omfang ikke er pædagogisk uddannet.

Endvidere opfordres ministeren til i samarbejde med uddannelses- og forskningsministeren at indgå i et strategisk samarbejde med professionshøjskolerne, KL og andre



⁵ Christoffersen m.fl. (2014).

⁶ Markussen-Brown (2015).



aktører om at sikre gode efteruddannelses-tilbud, som målrettes kompetencer til at udvikle gode, alderssvarende læringsmiljøer.

Ministeren opfordres også til at sikre, at der fra centralt hold stilles viden og redskaber til rådighed på dagtilbudsområdet, og at der gøres en langt større indsats for at sikre, at viden bliver anvendt i praksis.

Formandskabet anbefaler videre, at Uddannelses- og Forskningsministeriet i forbindelse med evalueringen af den nye pædagoguddannelse og specialiseringen på dagtilbudsområdet er særlig opmærksom på, om der både på bekendtgørelsesniveau og i studieordningerne på professionshøjskolerne samt

i uddannelsespraksis er tilstrækkelig fokus på børns læring og arbejdet med de pædagogiske læreplaner.

LÆRING FOR DE ALLERYNGSTE

Læring for de mindste børn i dagtilbud handler om udvikling af en pædagogisk praksis, hvor det pædagogiske personale tilrettelægger pædagogiske aktiviteter og er bevidste om de læringsmuligheder, der opstår i de daglige rutiner og lege. Læring finder ikke kun sted i organiserede læringsprocesser. Læring finder sted hele dagen, og det er det pædagogiske personales opgave at udnytte de åbne vinduer for læring optimalt, også hos de mindste børn. Det kræver, at der

er et kvalificeret personale med viden om de mindste børns læring og udvikling, så læringsaktiviteterne bliver alderssvarende og har fokus på det enkelte barns udvikling.

For de yngste børn er de voksnes omsorgsevne særlig vigtig. De små børn har brug for, at personalet responderer umiddelbart og hensigtsmæssigt på de signaler, de sender. De har behov for at føle sig set og forstået. Kvalitet i omsorgen fører til forbedrede udviklingsmuligheder for børnene.

Fra den helt tidlige barndom investeres således i barnets fremtidige lærings- og udviklingsmuligheder primært gennem kvaliteten i samværet mellem forældre og barnet i det første leveår, hvor barnet ofte er hjemme, og fra ca. 1 års alderen udvider barnets læringsarena sig, idet hovedparten af alle børn starter i dagtilbud i Danmark. De første år af et barns liv er også den periode, hvor barnet er mest sårbart og afhængig af voksne omkring det. Derfor er det helt afgørende for Formandskabet, at der bliver sat fokus på den helt tidlige læring, både i vuggestuen og dagplejen, men også i barnets første leveår før det starter i dagtilbud.

Allerede inden for barnets første leveår har det været igennem en kolossal udvikling. Hjernen tager grundlæggende form i det første leveår og påvirkes af de oplevelser, erfaringer og stimuli, som former barnet og har betydning for barnets motoriske, følelsesmæssige og kognitive færdigheder. I det første leveår lægges der også et fundament for barnets sociale og relationelle erfaringer. Da læring sker i sociale relationer, har denne tidlige udvikling meget stor betydning.

I det første leveår er det sundhedsplejersken,

der har den primære kontakt til familien, og undersøger i forbindelse med hjemmebesøgene barnets sundhed og trivsel også i et udviklingsperspektiv, bl.a. med fokus på amning, fysisk tilstand, tilknytning, familiens trivsel, motorik mv. Ved 8-10-måneders alderen er der også fokus på kommunikation i form af gestik, mimik og dialog, sociale kompetencer, interesse for omgivelser, socialt samspil mv.⁷

Sundhedsplejen anvender en sundhedspædagogisk tilgang og metode og har en relativt formaliseret ramme for dens praksis og virke, men har også et fokus på tværfagligt samarbejde. Formandskabet finder, at det vil være oplagt, at man i højere grad tænker læring ind i sundhedsplejerskernes uddannelse og funktion, og at man styrker samarbejdet mellem sundhedsplejen og dagtilbuddene, herunder overvejer, hvordan den væsentlige viden, som sundhedsplejerskerne har om barnets familie og udvikling, kan bringes videre – også i et læringsperspektiv.

Derfor anbefaler Formandskabet, at ministeren i samarbejde med kommuner og Sundhedsstyrelsen tager initiativ til at undersøge og udvikle forsøg med, hvordan sundhedsplejen i barnets første leveår, i samarbejde med forældrene og dagtilbud, kan have et større og mere målrettet fokus på barnets læring. Og at man endvidere ser på, hvordan man kan styrke overgangen fra hjem til dagtilbud bl.a. i forhold til overlevering af data fra sundhedsplejen til dagtilbuddet. Et sådan forslag kan med fordel udvikles i samarbejde med udbydere af sundhedsplejerskeuddannelsen. Desuden opfordrer Formandskabet de ansvarlige ministre til at overveje, om der på pædagoguddannelsen bør være en yderli-

⁷ Sundhedsstyrelsen (2011).

gere specialisering for 0-2 års området, selvfølgelig med en sammenhæng til de øvrige specialiseringer på pædagoguddannelsen.

BETYDNINGEN AF LÆRINGSMILJØET I HJEMMET

Der er en stigende erkendelse af, at hvis vi skal styrke arbejdet med børns læring, så bliver vi også nødt til at rette blikket og indsatserne mod den læring, der finder sted i hjemmet. Forskning peger på, at det hjemlige miljø og de aktiviteter, som forældrene foretager sig sammen med barnet har stor betydning for børns udvikling.

Den sociale ulighed forstærkes i det tidlige samspil mellem forældre og børn. Familier med lav indkomst eller kort uddannelse kan have en meget veludviklet forældreevne i bred forstand, og give deres børn rigtig gode muligheder for et godt liv. Men når det gælder evnen til at lære, så viser forskning, at familiekulturen og den sociale og kulturelle kapital spiller en afgørende rolle for barnets udviklings- og læringsmuligheder fra den tidlige barndom, og at forskelle i familiers kulturelle kapital sætter sine spor i forhold til fremtidig uddannelse, indkomst og helbred⁸.

Både dansk og international forskning peger på, at læringsmiljøet i hjemmet har betydning for børns sprogtiltagelse⁹. Faktorer, som udgør et rigt læringsmiljø i hjemmet, og som understøtter børns sprog, er bl.a. bøger og andre skriftmaterialer i hjemmet, at for-

ældre læser højt for deres børn og inddrager børnene i længere samtaler, samt at forældrene selv tror på, at de kan gøre en forskel for deres børns udvikling.

Et tæt samarbejde mellem forældre og dagtilbud og målrettede indsatser med fokus på læring i hjemmet styrker børns trivsel, udvikling og læring¹⁰. Der er en række kerneelementer i forældrerettede programmer og indsatser, som har vist positive effekter for børns trivsel, udvikling og læring: at der er tale om et inkluderende og motiverende udgangspunkt for forældresamarbejdet, og at det pædagogiske personale yder vejledning og giver handlingsrettede strategier og konkrete forslag til aktiviteter til forældre i samarbejdet. At der er klare fælles mål og enkelte kernelementer i samarbejdet, og at der er tæt opfølgning på samarbejdet¹¹.

I det engelske EPPSE forskningsprojekt¹² har man udviklet indikatorer for et godt læringsmiljø i hjemmet, og de omfatter fx, at forældrene læser højt for børnene og laver læringslege med tal og bogstaver. At barnet tegner og maler og leger med andre børn mv.

Formandskabet finder det vigtigt – med henblik på både at mindske den sociale ulighed og styrke kvaliteten af dagtilbuddene – at der bliver sat endnu mere fokus på samspillet mellem dagtilbud og barnets hverdag i familien. Der er behov for et mere forpligtende og målrettet samarbejde, særligt med de udsatte familier. Det er i den sammenhæng vigtigt at tage udgangspunkt i de ressourcer, som familierne har – og gennem vejledning, metoder, dialog og i et samarbejde mellem dagtilbud og forældre understøtte barnets udvikling og læring.

⁸ Jæger (2008).

⁹ Bleses m.fl. (2015).

¹⁰ Christoffersen m.fl. (2014).

¹¹ Jordan m.fl. (2000), Sandy m.fl. (2000).

¹² Sammons m.fl. (2015).

Derfor anbefaler Formandskabet, at ministeren igangsætter initiativer, der har til formål at styrke samarbejdet mellem forældre og dagtilbud om barnets læring, herunder overvejer initiativer, der forpligter dagtilbuddene til et mere systematisk og målrettet samarbejde med forældrene om barnets læring, samt krav til dagtilbuddene om dagtilbud-hjem-samarbejde om barnets trivsel og læring.

Formandskabet vil også opfordre til, at ministeren tager initiativ til en kortlægning af eksisterende kommunale indsatser, der omhandler samarbejde mellem forældre og dagtilbud for at styrke barnets læring, og at konkrete lovende metoder og indsatser afprøves og evalueres. Formandskabet vil desuden opfordre til, at man fra nationalt hold styrker formidlingen af viden og metoder om forældresamarbejde, og om hvordan læringsmiljøet i hjemmet kan styrkes.

Aarhus Kommune – styrket samarbejde mellem dagtilbud og forældre om barnets læring

Forældre ses som en medproducent af offentlige ydelser og tildeles en aktiv og inddragende rolle i produktionen af offentlige ydelser, og derfor har Aarhus Kommune igangsat en række indsatser, som har fokus på at styrke samarbejdet mellem dagtilbud og forældre, hvor barnet er i centrum. Der er et tydeligt formål med indsatsen, en tydelig forventningsafstemning og vejledning.

Eksempler på konkrete indsatser:

Kuffertprojektet (2008-2011) i samarbejde med Aarhus Universitet. Kuffert med materialer til sprogstimulerende aktiviteter – udleveret til forældre og dagtilbud. Forældrene blev vejledt i brugen af materialerne af personalet i dagtilbud. Resultat: reduktion i antallet af børn, der skulle i modtagelsesklasse. Indsatsen havde størst effekt på den sprogligt svageste gruppe af børn.

Tidlig indsats med forældregruppen i dagtilbud (2013-): Indsatsen henvender sig til forældre med børn på 0-3 år med sproglige udfordringer – særligt børn med dansk som andet sprog. Pædagogerne vejleder forældrene om sproglig opmærksomhed, herunder bl.a. vejledning i oplæsning, leg og dialog. Pædagogerne giver råd til forskellige problemstillinger og påpeger over for forældrene, at det er vigtigt, at de taler meget med deres børn, og påpeger vigtigheden af at de som forældre laver forskellige sproglige aktiviteter med deres børn. Forældrene bliver introduceret til forskellige former for ude- og indeaktiviteter, spil, lege, sange o.l., som kan være med til at stimulere børnenes sproglige og alsidige udvikling. Midtvejsevaluering fra 2014 viser bl.a., at forældrene generelt synes, at de har lært noget nyt ved at være med i forældregrupperne, og at det positivt har ændret deres måde at være sammen med deres barn på. De snakker mere med deres barn, har lært betydningen af, at et ord gentages, og at man bruger et nuanceret sprog samt, at det er vigtigt at lave aktiviteter sammen med børnene, som fx at læse højt, spille spil og lege.

FORMANDSKABETS ANBEFALINGER PÅ DAGTILBUDSOMRÅDET

BEHOV FOR VIDEN OM KVALITETEN AF DANSKE DAGTILBUD

Første trin: Formandskabet anbefaler:

At ministeren tager initiativ til at igangsætte en forskningsbaseret, empirisk undersøgelse, der afdækker kvaliteten af de danske dagtilbud. Det er vigtigt, at undersøgelsen tilrettelægges, så den dels giver et samlet billede af, hvordan det står til med kvaliteten af de danske dagtilbud med fokus på læringsmiljøer i bred forstand, og at den dels skaber viden, der kan bruges til at udvikle kvaliteten konkret i kommuner og dagtilbud. Formandskabet anbefaler, at ministeren ved iværksættelsen af undersøgelsen sikrer:

- at den omfatter såvel strukturelle forhold, pædagogiske processer og deres effekt på børnenes trivsel og læring.
- at undersøgelsen baserer sig på forskningsmæssig viden om, hvad der skaber kvalitet, og i videst muligt omfang benytter sig af internationalt anerkendte målemetoder. Det kan også overvejes at placere undersøgelsen i internationalt regi.
- at der i undersøgelsen lægges vægt på afdækning af kvaliteten i relationen mellem børn og voksne og af børnefællesskaberne.
- at der anlægges en bred forståelse af, hvad et godt læringsmiljø er, og at det undersøges gennem observationsstudier.
- at undersøgelsen omfatter alle dagtilbudsordninger samt private pasningsordninger.

Andet trin: Formandskabet anbefaler:

At ministeren, i forlængelse af den repræsentative undersøgelse, tager følgende initiativer:

- Undersøgelsen vil kunne bruges til at afdække hvilke helt konkrete forhold, der særligt bidrager til at udvikle forskellige dele af kvaliteten. I forlængelse heraf foreslås, at der på baggrund af undersøgelsen udarbejdes en publikation med et overblik over de vigtigste pejlemærker og indikatorer for kvalitet. Publikationen kan indgå som inspiration til dagtilbuddene og i samarbejdet mellem dagtilbud og forvaltning bl.a. i forbindelse med det kommunale tilsyn.

Det kommunale tilsyn spiller i dag en væsentlig rolle i udviklingen af kvaliteten, men der er behov for at fokusere tilsynet. Ved at bruge undersøgelsens resultater som et grundlag for tilsynet understøttes det, at tilsynet fokuseres på nogle væsentlige kvalitetslementer.

- Udvikling af et evalueringsværktøj, baseret på undersøgelsen, som kommunerne kan bruge til at få et overblik over kvaliteten af dagtilbuddene. Det skal således være muligt for kommunerne at benchmarke sig i forhold til et landsgennemsnit på centrale kvalitetsindikatorer, sådan at kommunerne på en overskuelig måde kan afdække, hvilke kvalitetsudfordringer de lokale dagtilbud har, og dermed målrette indsatsen. Værktøjet vil kunne belyse sammenhængen mellem den pædagogiske praksis og dagtilbuddenes rammebetingelser og disse forholds betydning for børns udvikling og læring. Evalueringsværktøjet stilles til rådighed for kommunerne som et supplement til deres øvrige udviklingsarbejde.

Formandskabet anbefaler, at de kommunale forvaltninger med jævnlige mellemrum sætter fokus på deres evalueringspraksis med henblik på lokal kvalitetsudvikling, sådan at der arbejdes med at udvikle kvaliteten i dagtilbuddene, samt at hvert barns udvikling støttes optimalt, bl.a. ved at formidle viden om forskningsbaserede og velafprøvede vurderingsmetoder.

GODE LÆRINGSMILJØER I DAGTILBUD

Formandskabet anbefaler, at der i arbejdet med udviklingen af læreplanerne og læreplanstemaerne, også indgår at udvikle nogle fælles læringsmål for alle læreplanstemaer, og at disse mål skal gælde alle dagtilbud – herunder også de private pasningsordninger.

Læringsmålene skal være baseret på forskning og på gode lokale erfaringer, og de skal være specifikke og målbare. Det er dagtilbuddenes og kommunernes ansvar at følge op på og dokumentere, om målene nås.

Det er vigtigt, at der i forbindelse med implementering af nye læreplaner og læringsmål gennemføres en landsdækkende efteruddannelsesindsats af det pædagogiske personale og ledelseslag for at sikre, at de nye læreplaner bliver omsat, anvendt og oplevet som meningsfulde i det pædagogiske arbejde med at styrke børnenes læring. Derudover er der et særligt behov for, at de nye læreplaner bliver en væsentlig del af det, som kommende pædagoger bliver introduceret for og arbejder med på pædagoguddannelsen.

KOMPETENCEUDVIKLING FOR ET GODT LÆRINGSMILJØ

Formandskabet anbefaler, at ministeren sikrer, at der prioriteres midler til en betydelig kompetenceudviklingsindsats af det pædagogiske personale i forhold til at arbejde med børns læring i dagtilbud, herunder i forhold til børns sprog, børns kognition mv. I den forbindelse er der også et særligt behov for kompetenceudvikling af dagplejere og private børnepassere, som i vidt omfang ikke er pædagogisk uddannet.

Endvidere opfordres ministeren til i samarbejde med uddannelses- og forskningsministeren at indgå i et strategisk samarbejde med professionshøjskolerne, KL og andre aktører om at sikre gode efteruddannelses tilbud, som målrettes kompetencer til at udvikle gode, alderssvarende læringsmiljøer.

Ministeren opfordres også til at sikre, at der fra centralt hold stilles viden og redskaber til rådighed på dagtilbudsområdet, og at der gøres en langt større indsats for at sikre, at viden bliver anvendt i praksis.

Formandskabet anbefaler videre, at Uddannelses- og Forskningsministeriet i forbindelse med evalueringen af den nye pædagoguddannelse og specialiseringen på dagtilbudsområdet er særlig opmærksom på, om der både på bekendtgørelsesniveau og i studieordningerne på professionshøjskolerne samt i uddannelsespraksis er tilstrækkelig fokus på børns læring og arbejdet med de pædagogiske læreplaner.

LÆRING FOR DE ALLERYNGSTE

Formandskabet anbefaler, at ministeren i samarbejde med kommuner og Sundhedsstyrelsen tager initiativ til at undersøge og udvikle forsøg med, hvordan sundhedsplejen i barnets første leveår, i samarbejde med forældrene og dagtilbud, kan have et større og mere målrettet fokus på barnets læring. Og at man endvidere ser på, hvordan man kan styrke overgangen fra hjem til dagtilbud bl.a. i forhold til overlevering af data fra sundhedsplejen til dagtilbuddet. Et sådan forslag kan med fordel udvikles i samarbejde med udbyderne af sundhedsplejerskeuddannelsen.

Desuden opfordrer Formandskabet de ansvarlige ministre til at overveje, om der på pædagoguddannelsen bør være en yderligere specialisering for 0-2 års området, selvfølgelig med en sammenhæng til de øvrige specialiseringer på pædagoguddannelsen.

BETYDNINGEN AF LÆRINGSMILJØET I HJEMMET

Formandskabet anbefaler, at ministeren igangsætter initiativer, der har til formål at styrke samarbejdet mellem forældre og dagtilbud om barnets læring, herunder overvejer initiativer, der forpligter dagtilbuddene til et mere systematisk og målrettet samarbejde med forældrene om barnets læring, samt krav til dagtilbuddene om dagtilbud-hjem-samarbejde om barnets trivsel og læring.

Formandskabet vil også opfordre til, at ministeren tager initiativ til en kortlægning af eksisterende kommunale indsatser, der omhandler samarbejde mellem forældre og dagtilbud for at styrke barnets læring, og at konkrete lovende metoder og indsatser afprøves og evalueres. Formandskabet vil desuden opfordre til, at man fra nationalt hold styrker formidlingen af viden og metoder om forældresamarbejde, og om hvordan læringsmiljøet i hjemmet kan styrkes.

KAPITEL 2:**DET FAGLIGE NIVEAU,
DEN PÆDAGOGISKE UDVIKLING
OG ELEVERNES UDBYTTE AF
UNDERVISNINGEN I FOLKESKOLEN****KVALITETEN I FOLKESKOLEN**

Ligesom kvaliteten af de danske dagtilbud er folkeskolen også ofte til debat både blandt politikere, forskere og i pressen.

Men til forskel fra dagtilbudsområdet så gennemføres der på folkeskoleområdet en lang række internationale undersøgelser, herunder blandt andet TIMSS og PISA, der offentliggøres senere på året, og der er i Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestillings datavarehus en lang række indikatorer til rådighed, der belyser både resultater (nationale test, trivselsmåling og prøvekarakterer), undervisning (planlagte timetal, skoleugens længde, fravær), personale (årsværk og personaletyper), overgang til ungdomsuddannelse, inklusion og økonomi. Data, hvor den årlige udvikling sammenfattes i ministeriets statusredegørelse om folkeskolens udvikling. Ligesom der gennemføres en lang række undersøgelser og forskningsprojekter på folkeskoleområdet. Der er således et godt grundlag for at vurdere folkeskolens kvalitet.

Den tilgængelige viden om kvaliteten i folkeskolen giver et billede af, at der er en række grundlæggende udfordringer:

- *For mange elever går ud af folkeskolen uden et tilstrækkeligt niveau i læsning og*

matematik. Både PISA og de nationale testresultater giver et billede af, at der er en for stor andel af eleverne, der ikke opnår tilstrækkelige resultater i læsning og matematik. Statusredegørelsen for skoleåret 2014/2015 tyder ikke på, at der grundlæggende er ændret på dette billede, selvom det er et lyspunkt, at andelen af elever, der opnår dårlige resultater i matematik, er faldende¹³.

- *Der er en for lille andel af meget dygtige elever i folkeskolen.* De danske resultater i PISA ligger på OECD-gennemsnittet, og det hænger sammen med, at vi har en lille andel af meget dygtige elever. Statusredegørelsen for skoleåret 2014/2015 ændrer heller ikke grundlæggende ved dette billede, og det er et opmærksomhedspunkt, at resultaterne for dansk, læsning viser et markant fald i andelen af de allerdygtigste elever på 2. klassetrin.
- *Elevernes sociale baggrund har for stor betydning for elevernes resultater, og udviklingen går ikke den rigtige vej.* PISA-undersøgelserne har tidligere vist, at folkeskolens sociale mobilitet er stagneret, og at den danske folkeskole ikke i samme grad som de øvrige nordiske lande evner at løfte elever med en svag social baggrund. En ny registerundersøgelse fra 2015 baseret på de nationale test bekræfter dette billede¹⁴. Børn og unge fra socioøkonomisk svage familier klarer sig væsentligt

¹³ Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling (2015).

¹⁴ Gustafsson m. fl. (2015).



dårligere i skolen end andre børn og unge i de nationale test. Forskellen er allerede til stede i 2. klasse, og i dansk, læsning er kundskabsgabet nogenlunde konstant igennem skoletiden, mens der er en tendens til at forskellen forøges i løbet af skoletiden i matematik. Samme analyse viser, at der er relativt få mønsterbrydere blandt børn med svag socioøkonomisk baggrund. Ser man på folkeskolens evne til at lykkes i forhold til bestemte elevgrupper som eksempelvis tosprogede elever og elever med særlige behov og talenter, er resultaterne også nedslående.

Der tegner sig på den baggrund et behov for at udvikle kvaliteten i folkeskolen.

At der er behov for at udvikle kvaliteten af folkeskolen og forandre folkeskolen i forsøget på at opnå bedre læring og trivsel for alle

elever – ikke mindst i forhold til fagligt svage elever – synes der generelt at være stor enighed om blandt folkeskolens forskellige interessenter. Der var og er behov for at gøre noget.

Det er også baggrunden for folkeskolereformen, som blev vedtaget i Folketinget i 2013. Intentionerne med reformen har således været at give svar på en række af de udfordringer, der er beskrevet ovenfor. Ideelt set er hypotesen – eller forandringsteorien – i folkeskolereformen, at en varieret skoledag med brug af nye undervisningsformer, flere undervisningstimer, styrkede kompetencer hos pædagoger, lærere og ledere og øget lokalt ledelsesrum vil føre til, at færre elever går ud af folkeskolen uden et tilstrækkeligt niveau i læsning og matematik, samt til flere dygtige elever og øget social mobilitet.

Af den politiske aftale om folkeskolereformen følger:

- at eleverne skal have en længere og varieret skoledag med øget undervisningstid og nye og mere varierede undervisningsformer. Den længere og mere varierede skoledag skal give skolerne mere tid til undervisning via flere fagopdelte timer og ny tid til understøttende undervisning, hvor sidstnævnte har haft til formål at give kommunerne lokal frihed til at sikre, at en række opgaver, som understøtter den fagopdelte undervisning, kan tilrettelægges på nye og bedre måder. Ligesom der er indført faglig fordybelse og lektiehjælp, der er etableret bedre muligheder for at inddrage pædagoger, krav om bevægelse 45 minutter dagligt, den åbne skole mv.
- at lærerne skal have undervisningskompetence i deres fag via en målsætning om fuld kompetencedækning i år 2020, mere kompetenceudvikling af lærere og pædagoger ved at afsætte 1 mia. kr. ekstra og øget indsats for at omsætte viden til en ændret praksis via korps af læringskonsulenter, et Ressourcecenter for Folkeskolen og et Forum for Koordination af Uddannelsesforskning.
- at skolelederne skal have mere kompetenceudvikling via 60 mio. kr. til ledelsesudvikling og et øget ledelsesrum via en række regelforenklinger og mere mål- og rammestyring.
- at styringsaktørerne omkring folkeskolen i højere grad skal arbejde ud fra reformens tre mål og med opfølgning på resultater via data fra datavarehuset og den årlige skriftlige statusreddegørelse (på systemniveau), kvalitetsrapporter (på kommuneniveau) og elevplaner (på skoleniveau) samt via det evaluerings- og følgeforskningsprogram, der også følger af den politiske aftale.

(uvm.dk)

GIVER FOLKESKOLEREFORMEN MERE KVALITET?

Reformen har haft en svær fødsel. Det er ikke overraskende, at der er startvanskeligheder og en ophedet og til tider polariseret debat, når man indfører en reform med så store forandringer efter en lærerlockout og samtidig indfører nye arbejdstidsregler og arbejder med en krævende inklusionsindsats. Det er klart, at man dermed ikke giver reformen de bedste betingelser for at lykkes.

Men ud fra et fagligt perspektiv, er det Formandskabets vurdering, at flere af elementerne i reformen i princippet adresserer nogle af de kvalitetsudfordringer, skolen står over for. Der ER behov for en mere varieret og praksisnær undervisning, der kan motivere en mangfoldig elevgruppe på forskellige måder. Der ER behov for at arbejde mere målrettet på at mindske den sociale baggrunds betydning, og der ER behov for kompetenceudvikling af både pædagoger, lærere og ledere. Hvorvidt reformen også i praksis er svaret på skolens kvalitetsudfordringer, vil vi først kunne se om en årrække.

Det er væsentligt at holde fast i, at implementering af en så stor og omfattende reform ikke kan gennemføres natten over. Såvel hjemlige som udenlandske erfaringer viser, at det tager rigtig lang tid, før man kan spore effekterne af skolereformen. Det er alt for tidligt at vurdere, hvorvidt folkeskolereformen har bidraget til at løfte kvaliteten, eller om folkeskolereformen faktisk er svaret på folkeskolens kvalitetsudfordringer.

For at kunne vurdere, om reformen er svaret, er det vigtigt, at den er implementeret efter hensigten. Reformen er stadig i en imple-

menteringsfase, og i nærværende beretning vil Formandskabet fokusere på fremdriften i den konkrete implementering og de udfordringer, der er forbundet hermed.

Fokus på pædagogik og didaktik

I den henseende er Formandskabet bekymret for det snævre fokus på timetal og skoledagens længde, som har domineret den offentlige debat. At se på om eleverne er motiverede og trives med skoledagen, som den ser ud efter reformen, er et helt centralt tema. Men med den længere skoledag bliver det så meget desto vigtigere at sikre, at undervisningen er varieret, at eleverne oplever at blive støttet fagligt på nye måder, at undervisningen i højere grad foregår i et samspil med omverdenens aktører osv.

Reformen er indført for at skabe en anderledes og varieret undervisning, som gerne skulle bidrage til at øge trivslen og til at hæve det faglige niveau i folkeskolen, hvor eleverne i højere grad end i dag får lejlighed til at lære på flere forskellige måder og arbejde med og blive anerkendt for et bredere udsnit af deres evner og interesser.

Der er med andre ord stærkt behov for, at fokus flyttes fra skoledagens længde til indholdet af skoledagen. Hvordan sikrer skolerne og kommunerne, at skoledagen bliver varieret, at der arbejdes med nye undervisningsformer, at der samarbejdes med lokale aktører, at bevægelse er en integreret del af skoledagen osv.?

Flere kommuner har arbejdet målrettet på at afkorte skoledagen. Det kan der være gode grunde til. Men Formandskabet opfordrer til, at en afkorting af skoledagen ikke sker på bekostning af de elementer i reformen, der

kan være løftestang for en tiltrængt pædagogisk og didaktisk udvikling af undervisningen.

Reform eller ej. Der udestår et helt nødvendigt pædagogisk udviklingsarbejde i kommuner og skoler, således at kvalitet i undervisningen kommer i højsædet med udgangspunkt i, hvad der gavner elevernes læring og trivsel.

Reformen står og falder næppe med et bestemt timeantal. Men med nedprioritering eller afskaffelse af elementer som understøttende undervisning, lektiehjælp og faglig fordybelse, bevægelse og åben skole risikerer man, at skoledagen nok bliver kortere – men ikke anderledes. Det efterlader en afpillet reform med et svækket pædagogisk dannelsesperspektiv.

Udfordringer i implementeringen af væsentlige reformelementer

De første erfaringer med implementeringen viser, at skolerne er kommet langt med at få omsat dele af reformen til hverdag ude på skolerne – men at mange af de nye og struktureforandrende elementer, som er afgørende for at fremme en ny skole, er skolerne ikke kommet i mål med. Det gælder den understøttende undervisning, faglig fordybelse, åben skole og bevægelse. Og det er netop de elementer i reformen, der skulle være med til at skabe en ny og anderledes skoledag med en differentieret og varieret undervisning, der skulle give alle elever mulighed for, at blive så dygtige de kan og trives.

De første rapporter fra følgeforskningen peger på, at skolerne har haft en pragma-

tisk tilgang til implementeringen og tager et skridt af gangen¹⁵. Ofte et skridt i den retning, som de kender i forvejen. Implementeringsstrategisk kan det være en fornuftig løsning, og det giver god mening at bygge videre på det, man allerede har erfaring med. Men reformens elementer skaber mulighed for forandringer, der kan understøtte elevernes læring, trivsel og dannelse på nye måder. Forandringer, der både kan løfte de fagligt svage og udfordre de talentfulde. Følgelig er det nødvendigt, at skolerne arbejder med at udvikle kvaliteten med udgangspunkt i alle reformens elementer. Reformen er et sammentænkt hele, ikke tilfældige nydannelser side om side.

Det er skolerne, der har den operative opgave med at lede denne forandring og kontinuerligt arbejde med at udvikle skoledagens kvalitet, men det er et ansvar, som i højere grad skal understøttes af de kommunale forvaltninger og ministeriet.

Den åbne skole

Den åbne skole giver potentielt nogle muligheder for at styrke kvaliteten i folkeskolen. Forskning og erfaringsopsamling indikerer, at den åbne skole kan have en positiv effekt på elevernes trivsel, motivation for at lære, faglige resultater, samarbejdsevner og alsidige udvikling. Den åbne skole kan medvirke til, at undervisningsmiljøet i klassen og relationen mellem eleverne og mellem lærer og elever bliver styrket¹⁶.

Den åbne skole kan tilbyde eleverne en varieret undervisning, der supplerer den fagopdelte gennem aktiviteter, hvor elever bruger viden i autentiske læringsmiljøer.

¹⁵ Bjørnholt m. fl. (2015).

¹⁶ Rambøll & Aarhus Universitet (2014) & Deloitte (2014).

Skoler kan fx samarbejde med virksomhederne om samfundsfagsundervisningen i udskolingen med fokus på sammenhænge mellem innovation og økonomisk vækst.

Her kan de arbejde med fagenes mål i en problemorienteret og meget virkelighedsnær sammenhæng. Eller skolen kan samarbejde med kulturlivet. Det kan eksempelvis være med museer, teatre, biblioteker i lokalområdet, hvor undervisningsforløb i samarbejde med kulturinstitutionen bliver tilrettelagt med det mål at udnytte den pædagogiske værdi, der er i kulturinstitutionens særlige læringsrum. Et "åben skole" – forløb sammen med kulturlivet kan også medvirke til, at alle børn uanset social baggrund oplever et bredt udsnit af kulturgenrer¹⁷.

Gennem inddragelse af omverdenen kan eleverne få en anderledes undervisning, der eksempelvis indeholder fysisk aktivitet, udendørs og anvendelsesorienteret undervisning med problemstillinger fra elevernes egen hverdag og virkelighed uden for skolen. Den åbne skole gør skolens mure

porøse og kan inddrage ressourcepersoner fra omverdenen, der i tæt samarbejde med lærere, pædagoger og skoleledere kan berige undervisningen.

Der er flere gode eksempler på kommuner, som arbejder målrettet og har succes med at udvikle partnerskaber, fx Skolen i Virkeligheden¹⁸ og virksomhedssamarbejde i Næstved Kommune jf. eksempler i boks.

De første resultater fra følgeforskningen viser, at eleverne ikke oplever, at der er særlig mange aktiviteter eller undervisningsforløb uden for skolens rammer, ej heller at voksne kommer udefra og medvirker i undervisningen¹⁹. Det kræver meget tid til både at forberede og efterbehandle et besøg på for eksempel et museum. Ligesom læreren heller ikke må blive overflødig, fordi undervisningen forlægges til den lokale håndboldklub. Ideelt set er der tale om et strategisk, langvarigt samarbejde fremfor et kortvarigt besøg eller en udveksling arrangeret af enkeltpersoner.

Næstved Kommune: Fokus på innovation i virksomhedssamarbejde

Som en del af visionen "Mærk Næstved" og implementeringen af skolereformen har Næstved Kommune igangsat et arbejde med at give kommunens unge nye og bedre muligheder på uddannelsesområdet for at bidrage til at sikre deres og kommunens fremtid. Et af initiativerne sætter fokus på innovation, iværksætteri og entreprenørskab på folkeskoler og ungdomsuddannelser. Kommunens 7.-10. klasser og ungdomsuddannelser inviteres til at deltage i en innovationsuge, hvor eleverne skal løse aktuelle udfordringer for lokale virksomheder.

Målet med at samarbejde med virksomhederne er, at eleverne får værktøjer til at arbejde innovativt og bliver motiveret ved at få prøvet tingene af i en problemorienteret og virkelighedsnær sammenhæng. Samarbejdet øger endvidere elevernes kendskab til det lokale erhvervsliv og kan bidrage til at kvalificere deres valg af uddannelse efter skolen.

¹⁷ KL (2015).

¹⁸ Skolen i Virkeligheden.dk

¹⁹ Keilow m.fl. (2015).

Skolen i Virkeligheden

Skolen skal ud i virkeligheden, og virkeligheden skal ind i skolen. Det er visionen bag netværket Skolen i Virkeligheden udviklet af Fredensborg Kommune. Netværket udgør en samlet betegnelse for en række partnerskaber, som oprindeligt blev indgået mellem Fredensborg Kommune og private erhvervsvirksomheder, kultur- og naturinstitutioner og andre organisationer fx SKAT, Haver til Maver, Statsskovenes Planteavlsstation.

Skolen i Virkeligheden er et læringskoncept, der kobler skolen med virkeligheden inden for alle fag. Indsatsen er netværksbåret og foregår via skolenivirkeligheden.dk. For hver aktivitet er det beskrevet, hvilken elevgruppe aktiviteten retter sig mod, og hvilke læreplanstemaer, fag og faglige mål den understøtter. I 2015 inviterede Fredensborg Kommune alle andre danske kommuner til at være med i fællesskabet, således at netværket kan blive så bredt som muligt. Der er p.t. 18 danske kommuner, der deltager i netværket.

Erfaringerne er også, at skolerne oplever en række praktiske udfordringer, når de skal indgå i et samarbejde med eksterne aktører²⁰, hvilket kan være en af årsagerne til, at den åbne skole ikke har været så åben endda. Udfordringerne handler bl.a. om, at det er ressourcekrævende at etablere og bevare et godt samarbejde, usikkerhed om lærerens rolle, praktiske og logistiske udfordringer, samarbejdspartneres pædagogiske kompetencer og barrierer i forhold til finansiering.

Det fremgår af Folkeskoleloven, at kommunalbestyrelsen skal fastsætte generelle retningslinjer for skolernes arbejde med den åbne skole. Forvaltninger skal udarbejde forslag til kommunale mål for skolernes samarbejde med relevante aktører i lokalsamfundet. Forvaltninger kan i samarbejde med skolerne sætte rammer og retning, bl.a. i forhold til organiseringen af samarbejdet med de lokale aktører.

Noget tyder på, at man på forvaltningsniveau ikke har tildelt den del af reformen, som handler om den åbne skole, tilstrækkelig

opmærksomhed. Der er behov for et skærpet fokus på, hvordan forvaltningerne bedre kan understøtte skolerne i at samarbejde med det omgivende samfund. Det er vigtigt, at forvaltningen bistår skolerne i at imødekomme de praktiske udfordringer og i et relevant omfang påtager sig en rammesættende og koordinerende rolle, og det gælder også i forhold til at etablere samarbejde på tværs af kommunerne.

Lektiehjælp og faglig fordybelse

Lektiehjælp og faglig fordybelse er et andet af reformens elementer, som rummer en række muligheder i forhold til at øge kvaliteten i skoledagen gennem mere varieret og differentieret læring, kvalificeret sparring og feedback – det gælder for alle elever, også for de fagligt svage og fagligt stærke elever.

Forskning indikerer, at elever, der arbejder alene uden hjælp fra forældre til den rent faglige del af lektierne, klarer sig bedre. Der kan spores en positiv sammenhæng mellem lektier og faglige resultater hos elever, der lavede deres lektier uden kontinuerlig hjælp fra andre, men det afgørende er, at eleverne får feedback fra kvalificerede lærere efter

²⁰ Deloitte (2014).

endt lektiearbejde²¹. Det er således fornuftigt, at skolerne har pligt til at give eleverne hjælp til at kunne arbejde selvstændigt med opgaver på skolen eller efter skoledagen.

Men det er Formandskabets opfattelse, at betegnelsen lektiehjælp er et uhensigtsmæssigt begreb, da det giver associationer om hjælp til dem, som ikke kan få hjælp derhjemme. Det er der en del elever, som ikke kan²², men lektiehjælp er et tilbud til alle. I stedet bør fokus være på faglig fordybelse, da alle elever, uanset fagligt niveau, har brug for tid til fordybelse på skolen – og hjælp til at blive udfordret fagligt – hvad enten det er fordybelse i lektier, ekstra opgaver, repetition eller andet.

Det er Formandskabets indtryk, at faglig fordybelse har fungeret i varierende grad på tværs af skoler, og det er klart, at implementeringen ikke er så langt, da det først er fra skoleåret 2015/2016, at lektiehjælp og faglig fordybelse er blevet en obligatorisk del af skoledagen.

Det er skolens leder, der skal sikre og tilrettelægge lektiehjælp og faglig fordybelse inden for de mål og rammer samt principper, som henholdsvis kommunalbestyrelsen og skolebestyrelsen har fastsat. I forlængelse heraf vil Formandskabet opfordre til, at kommunerne og skolebestyrelserne får udarbejdet og kommunikeret tydelige mål og principper for faglig fordybelse og lektiehjælp.

Det er vigtigt, at mål, rammer og principper bliver tydelige som andet og mere end "hjælp til lektier for dem, der ikke kan selv". Det er vigtigt, at eleverne arbejder med det stof, der er gennemgået, men lektierne skal samtidig udfordre eleverne ud fra deres forskellige for-

udsætninger, og eleverne skal have tilbagemelding på deres arbejde fra en kvalificeret professionel lærer.

Tilsvarende bør skolebestyrelserne forholde sig til, hvordan der skal arbejdes med skole-hjem-samarbejdet. Forældrene skal være påpasselige med at involvere sig direkte i den rent faglige del. Det betyder ikke, at forældrene skal kobles af dét, der foregår i skolen. Men måske er der behov for lidt nytænkning i forhold til, hvad "lektier" og "hjemmearbejde" er. Med den nye organisering lægges der op til, at dét, vi traditionelt tænker på som lektier, bliver håndteret i skolens regi. Og i stedet kan hjemmearbejdet bestå i, at eleverne skal fortælle forældrene om, hvad de har lært, eller "fremlægge" noget stof mv. Dermed ændres også forældrenes opgave fra at skulle hjælpe med matematik, til at skulle vise interesse og bakke op om barnets læring.

Motion og bevægelse

Bevægelse i løbet af skoledagen giver også en række muligheder i forhold til at skabe en mere varieret skoledag, og motion kan bidrage til en bedre trivsel blandt eleverne. En rigtig anvendelse af bevægelse rummer en række muligheder for at sikre, at eleverne igennem hele skoledagen er mere koncentreret og har et højere aktivitetsniveau, hvilket er vigtigt i forhold til både deres læringsudbytte og trivsel.

De første resultater fra følgeforskningen indikerer, at reformens mål om 45 min. bevægelse i løbet af skoledagen er mangelfuldt implementeret. Omfanget af fysisk aktivitet

²¹ Fernández-Alonso m.fl. (2015).

²² Nielsen m.fl. (2015).

er tilmed forholdsvis skævt fordelt blandt eleverne. Det er især pigerne, elever med anden etnisk baggrund og elever med ringere trivsel og mindre faglig interesse, der er overrepræsenteret blandt de fysisk inaktive elever. Dertil kommer, at udskolingene halter bagefter indskolingene, når det handler om at anvende motion og bevægelse i undervisningen²³.

Også her er der behov for, at kommuner og skoler arbejder seriøst med bevægelse som en integreret del af skoledagen – for alle elever.

Hvordan sikres et øget fokus på de nye elementer?

Hvis reformens nye elementer skal bidrage til at styrke kvaliteten i folkeskolen, er det afgørende, at en række aktører arbejder sammen og hver for sig for, og at de nye elementer kommer i spil på en hensigtsmæssig måde. Og det skal ske nu!

Formandskabet anbefaler derfor:

- at ministeren anmoder professionshøj-skolerne om at redegøre for, hvordan de i deres efteruddannelsesindsatser understøtter arbejdet med de nye reformelementer, og at dette efterfølgende drøftes i Partnerskabet om kompetenceudvikling af lærere og pædagoger i folkeskolen.
- at kommunernes relevante fagudvalg drøfter, hvordan kommunerne arbejder med en varieret skoledag, bevægelse, den åbne skole, hvilke erfaringer skolerne har haft, og hvordan virkningen er på forskellige elevgrupper, samt hvordan disse

erfaringer og resultater vil blive anvendt i planlægningen af det kommende skoleår.

- at aktørerne rundt om folkeskolen skal understøtte arbejdet med den åbne skole, formidle de gode eksempler på partnerskaber, som der allerede er og sikre erfaringsudveksling på tværs af kommunerne fx ved etablering af netværk. Flere aktører kan bidrage:
 - KL kunne spille en endnu mere aktiv rolle i forhold til at understøtte videndeling på tværs af kommunerne om nogle af reformens nye elementer.
 - Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling kunne i samarbejde med øvrige relevante ministerier, fx Kulturministeriet og Erhvervs- og Vækstministeriet samt KL, igangsætte initiativer, som har til formål at understøtte udviklingen af strategiske partnerskaber mellem kommuner, skoler og relevante aktører både i kultur- og foreningslivet, erhvervslivet mv., som skolerne kan gøre brug af i forbindelse med den åbne skole.
 - Kommunalbestyrelserne kan bede forvaltningerne om at redegøre for, hvordan de understøtter skolerne i arbejdet med de nye elementer.

Tilstedeværelse og samarbejde

Et centralt tema i forhold til kvaliteten i folkeskolen er den måde, som lærernes arbejde tilrettelægges på. Skolerne har sideløbende med implementeringen af reformen også skullet arbejde under nye arbejdstidsregler, der er reguleret ved lov, og som overenskomstparterne er ansvarlige for anvendes på en måde, så eleverne får en god undervisning.

²³ Nielsen m.fl. (2015).



Navnlig diskussionerne om tid og tilstedeværelse har fyldt en del, og det kan i praksis kan være vanskeligt at skelne mellem, hvornår udfordringerne handler om implementering af reformen eller om implementering af arbejdstidsreglerne.

Formandskabet ser det ikke som sin opgave at rådgive parterne om overenskomstforhold. Men skolernes og kommunernes håndtering af organiseringen af lærernes arbejde inden for rammerne af overenskomsten har betydning for lærernes muligheder for at samarbejde og skabe kvalitet.

Det er afgørende for implementeringen af reformens intentioner, at der på skolerne udvikles professionelle læringsfællesskaber, hvor lærere og pædagoger sammen kan drøfte og koordinere relevante problemstillinger og mulige løsninger. Pædagogisk udvikling og implementering af nye undervisnings- og samarbejdsformer kræver koordination, planlægning, samvirke og evaluering på tværs. Det er klart, at for at kunne samarbejde på tværs og udvikle undervisningen sammen er der behov for, at lærere og pædagoger er på skolen samtidig. Der er således gode faglige grunde til, at en højere grad af tilstedeværelse på skolerne er nødvendig.

Men hvis håndhævelsen af tilstedeværelsespligten opleves som unødigt stram, kan det på den anden side være vanskeligt at tilvejebringe den fleksibilitet og motivation, som er helt nødvendig i al moderne vidensarbejde, – og det er helt centralt, at tilstedeværelsen giver mening for den enkelte medarbejder.

En rapport fra følgeforskningen om lærernes oplevelser af de nye arbejdstidsregler viser, at lærerne er delt i deres opfattelse af de nye arbejdstidsregler – nogle peger på, at manglende tid til forberedelse og tilstedeværelsespligten er problematisk for deres arbejde, mens andre lærere fremhæver, at det nu er lettere at koordinere møder²⁴.

En undersøgelse peger på, at hvis lærerne oplever, at skoleledelsen formår at skabe en klar vision og giver anerkendende feedback, så finder lærerne i højere grad de nye arbejdstidsregler understøttende for arbejdet. Undersøgelsen peger også på, at den del af lærernes jobmotivation, som relaterer sig til selve jobbet, er faldet de senere år, mens den del af jobmotivationen, som handler om at gøre noget godt for samfundet, ikke var reduceret. Jobtilfredsheden er dog faldet markant mindre for de lærere, der opfatter arbejdstidsreglerne som understøttende på skoleniveau²⁵.

Udvikling af undervisning og læring forudsætter, at de fagprofessionelle i fællesskab bliver endnu dygtigere til at planlægge, gennemføre og evaluere. Det kræver, at der ledelsesmæssigt skabes nogle rammer, hvor de fagprofessionelle har mulighed for at mødes for kollektivt at blive bedre i målrettede processer. Det kræver også, at der er fleksibilitet. Skoleledelsen skal sikre, at der sker en tilpasning af opgaver i forhold til fag, erfaring, elevgrupper osv.

Formandskabet vurderer, at spørgsmålet om håndteringen af de nye arbejdstidsregler – og tilstedeværelsespligten – har fyldt uhensigtsmæssigt meget på en måde, der ikke fremmer implementeringen af reformen

²⁴ Bjørnholt m.fl. (2015).

²⁵ Andersen m.fl. (2014).

og den gode undervisning, som eleverne skal have. Der er ikke tvivl om, at organisering af lærernes arbejdstid har betydning for kvaliteten af det arbejde, som der leveres, og dermed betydning for elevernes læring.

Derfor anbefaler Formandskabet, at skoler og kommuner dels overvejer mere fleksibilitet og smidighed i forhold til kravet om fuld tilstedeværelse, dels at skoler og kommuner arbejder målrettet med, hvordan kravene til tilstedeværelse tilrettelægges og organiseres, så tilstedeværelsen er meningsfuld og udbytterig for lærerne og giver størst mulig effekt i forhold til kvaliteten i undervisningen.

I den forbindelse ser Formandskabet frem til, at parterne i skoleåret 2015/2016, som opfølgning på OK15, får evalueret effekten af den centrale og lokale indsats, der skal sikre, at lærerne kan lykkes med deres vigtige opgave med at skabe størst mulig kvalitet i undervisningen.

Endvidere anbefaler Formandskabet, at Kvalitetsforum for Folkeskolen tillige får til opgave at nedsætte en arbejdsgruppe, der indsamler og formidler gode modeller for ledelse og organisering af lærernes arbejdstid og arbejdsvilkår – baseret på både nationale og internationale erfaringer – og med inddragelse af videnspersoner, forskere, skoleledere, lærere og pædagoger.

STRATEGISK KOMPETENCEUDVIKLING I FOLKESKOLEN

Kompetenceudvikling har også fyldt en hel del i debatten om folkeskolens udvikling – ikke mindst, når det har handlet om inklusion og skolereform, men også i forhold til de

mere grundlæggende undervisningskompetencer, kompetencedækning, klasserumsledelse mv.

Kompetenceudvikling i folkeskolen er samtidig et område, der de seneste år har været afsat historisk mange særlige ressourcer til. Frem til 2020 har staten og A.P. Møller Fondens afsat op til 2 mia. kr. særskilt til området. Derudover kommer de midler, som kommunerne i øvrigt anvender, der i 2011 var ca. 585 mio. kr. om året²⁶. Det er paradoksalt, at der er stor efterspørgsel efter kompetenceudvikling af pædagoger, lærere og ledere, og der er mange midler til rådighed til opgaven, men der er flere indikationer på, at de aktiviteter, der finder sted, ikke opleves at opfylde behovene.

At kompetenceudvikling er en helt central løftestang for kvaliteten af folkeskolen er uomtvisteligt. Læreren er den faktor i skolesystemet, der har størst indflydelse på elevens læring. Særlig vigtig er lærerens kompetence til at etablere en social relation til hver enkelt elev, ledelse af undervisningen og fagdidaktiske kompetencer. Derfor er styrkelse af lærernes og pædagogernes kompetencer helt afgørende, hvis man vil styrke kvaliteten i folkeskolen²⁷. Men kompetenceudvikling i sig selv gør det ikke.

Viden om den måde, som skoler og kommuner tilrettelægger kompetenceudviklingen på og effekten heraf, er mere sparsom. En TALIS-undersøgelse fra 2013 påpeger, at der er en række forskelle på den måde, som kompetenceudviklingen foregår på i Danmark og i sammenlignelige lande²⁸. Andelen

²⁶ Rambøll & Danmarks Evalueringsinstitut (2013).

²⁷ Skolerådet (2010), Hattie (2009), Nordenbo m. fl. (2008), Timperley m. fl. (2007).

²⁸ Talis (2013).



af danske lærere, der deltager på korte kurser/i workshops, er større end blandt lærere i de øvrige nordiske lande. Det i sig selv maner til eftertanke. En af de former for kompetenceudvikling, som de danske lærere har deltaget mindst i, er overværelse af undervisning på andre skoler, hvilket er beklageligt, da der kan være et stort læringspotentiale i at observere andre læreres praksis (se boks om London Challenge-programmet side 42).

For skoleledere er den mest udbredte form for kompetenceudvikling deltagelse i kurser, konferencer eller observationsbesøg på andre skoler. Som den største hindring for deres egen kompetenceudvikling peger lederne på at finde tiden til den.

De fleste kommuner arbejder seriøst og systematisk med kompetenceudviklingsprogrammer, som rulles ud i hele skolevæsesnet. Typisk har kommunen indgået en aftale med en leverandør og fået skræddersyet programmer, der adresserer væsentlige udfordringer, som fx inklusion, feedback til elever, klasserumsledelse etc. Det er på den ene side positivt, at kommunerne arbejder systematisk med at alle, eller næsten alle, lærere og pædagoger er engagerede i den samme læringsaktivitet. Det styrker praksisfællesskaberne og kulturudviklingen, at alle lærer noget nyt sammen, og det er et godt grundlag for, at læringen bliver implementeret, når alle har oplevet det samme.

Sådanne fælles kompetenceudviklingsaktiviteter har en meget vigtig kulturbærende funktion. Men de kan ikke stå alene. Lærere og pædagoger har selv sagt meget forskellige forudsætninger for at deltage i denne type fælles aktiviteter, og deres udbytte vil være tilsvarende forskelligt. Derudover kan sådanne fælles kompetenceudviklingsaktiviteter på ingen måde rumme alt, hvad den enkelte lærer eller pædagog har behov for. Skal den enkelte lærer blive dygtigere til at undervise, eller skal den enkelte pædagog blive bedre til styrke klassens trivsel, er der behov for større fokus på at arbejde analytisk med egen praksis osv. Uanset behovet er det nødvendigt med mere individuelle eller gruppebaserede læringsaktiviteter, hvor udgangspunktet er, hvad pædagogen, læreren eller teamet har af udfordringer i forhold til at kunne løse sine opgaver.

Der er imidlertid forskning, der indikerer, at den individuelle kompetenceudvikling i høj grad bliver brugt som belønning af særligt dygtige eller flittige lærere, som har "fortjent" et kursus²⁹.

Det er en gammeldags og uhensigtsmæssig måde at betragte kompetenceudvikling på, og der er her behov for, at skoleledelsen træder i karakter og leder den strategiske kompetenceudvikling på skolen. Strategisk kompetenceudvikling betyder, at den enkelte lærers eller pædagogs udvikling er prioriteret og tilrettelagt ud fra, hvad læreren eller pædagogen forventes at kunne, hvad vedkommende har af udviklingsbehov, og hvordan det udviklingsbehov bedst opfyldes.

Det indebærer et stort strategisk og fagligt arbejde på den enkelte skole, der omfatter:

- et fælles billede af, hvilke kompetencer jobbet eller udfordringen kræver. Hvad er kerneopgaven? Hvilke udfordringer har vi særligt på vores skole i forhold til vores elevsammensætning mv.? Hvilke kompetencer er vigtige for at kunne løse kerneopgaven?
- en afklaring af, hvilke kompetencer hver enkelt lærer eller pædagog (eller grupper af lærere eller pædagoger) har, og hvilke der er behov for at udvikle.
- en bred vifte af kompetenceudviklingsaktiviteter. Det kan være særlige opgaver, kollegial supervision, fælles afprøvning og evaluering af nye undervisningsformer, videndeling i læringsfællesskaber osv. Kompetenceudvikling kan være meget andet end et kursus, og kompetenceudvikling tæt på og i praksis kan være meget virksom.
- opfølgningen, hvor leder og lærer eller leder og pædagog sammen arbejder med at implementere den nye viden, hvilket er afgørende for udbyttet af kompetenceudviklingen.

Nogle skoler arbejder allerede systematisk med strategisk kompetenceudvikling. Der er udarbejdet fælles kompetenceprofiler og den enkeltes kompetenceudvikling ses i forhold til disse. Men når der trods de mange kompetenceudviklingsaktiviteter og tiltag fortsat er en oplevelse blandt lærere og pædagoger af, at de ikke "kan nok", er der behov for at sætte fokus på den strategiske og systematiske kompetenceudvikling på skolerne. Og der er behov for gode eksempler på, hvordan man kan arbejde med strategisk kompetenceudvikling – både individuelt og i læringsfællesskaber.

²⁹ Kjer m.fl. (2015).

Derudover er det behov for at sætte fokus på indholdet af de individuelle kurser, der tilbydes. Møder de behovet? Giver de metoder og tilgange, som er anvendelige i hverdagen?

Derfor anbefaler Formandskabet:

- at kommunerne sikrer en sammenhængende kompetenceudviklingsindsats, hvor kompetenceudviklingstiltag fra oven suppleres med strategisk og systematisk kompetenceudvikling på skoleniveau.

Et partsudvalg for efteruddannelse i folkeskolen har i 2013 fastlagt nogle overordnede pejlemærker og givet inspiration til den lokale udmøntning af midler til efteruddannelse, som med fordel kan inddrages i kommuners og skolars arbejde med kompetenceudvikling, jf. boks³⁰.

Pejlemærker for efteruddannelse:

- Kompetenceudvikling i folkeskolens fag. Der skal ske en styrkelse af lærernes kompetencer i at undervise i faget.
- Pædagogisk kompetenceudvikling med elevernes læring og trivsel i fokus. Pædagogisk kompetenceudvikling på skolerne skal ses ud fra de krav, som reformen og inklusionen stiller til den måde, der arbejdes med elevernes læring og trivsel på.
- Uddannelse af vejledere/ressourcepersoner. De faglige miljøer på skolerne skal styrkes gennem en øget og bedre anvendelse af vejledere/ressourcepersoner med specialistkompetencer.
- Lav en kommunal kompetenceplan i en inddragende proces. Den kommunale styring af kompetenceudviklingsmidlerne skal baseres på en tydelig styring, så der er sammenhæng mellem de politisk fastsatte mål og de konkrete prioriteringer på skolerne.
- Følg op på skolernes kompetenceudvikling og undervisningskompetencedækning. Behov for systematisk opfølgning.
- Arbejd systematisk med kompetenceudvikling. Strategisk kompetenceudvikling skal have større fokus i ledelsesarbejdet i den samlede skoleledelse.
- Sæt fokus på medarbejdernes engagement i læringen. I tilrettelæggelsen af kompetenceudviklingen skal der tages højde for, at medarbejderne lærer forskelligt og har forskellige udgangspunkter.
- Tilrettelæg kompetenceudviklingen, så den har størst mulig effekt på elevernes læring og trivsel. Fokus på at udvikle kvaliteten af selve kompetenceudviklingen, hvorved sandsynligheden øges for, at deltagerne opnår et udbytte af kompetenceudviklingen, og at dette udbytte omsættes i praksis.

³⁰ Undervisningsministeriet (2013).

KOMPETENCEUDVIKLING AF SKOLELEDERNE

Skoleledelse har afgørende betydning for elevernes læring og trivsel. Skoleledelse er helt central for at sikre skolens udvikling og kapacitet til at håndtere de opgaver, som skolerne står over for med at realisere folkeskolereformen, inklusion og snart også integration af de nytilkomne. Skolelederne er ansvarlige for at sikre, at folkeskolereformen udmøntes, og det stiller nye og skærpede krav til skoleledernes rolle, herunder skolelederens kompetencer i forhold til pædagogisk ledelse. Skolelederen skal sikre, at skolernes resultater udvikler sig løbende, og arbejde med visioner og mål baseret på nationale og kommunale målsætninger samt rammer fastsat af skolebestyrelsen. Ligesom skoleledelsen skal have fokus på strategisk opkvalificering af medarbejdere, rekruttering og fastholdelse af medarbejdere og fokus på udvikling af undervisningspraksis.

Listen over de krav og forventninger, som skolelederen skal leve op til, er lang – og det er med rette. Selvom der kan være ledelsesopgaver, som kan uddelegeres, og ledelse udøves i et samspil med skolebestyrelse og forvaltning, så har den enkelte skoleleder ansvaret for den administrative og pædagogiske ledelse af skolen og er ansvarlig for skolens virksomhed over for skolebestyrelsen og kommunalbestyrelsen.

Som led i evaluerings- og følgeforskningsprogrammet for folkeskolereformen følges udviklingen i skoleledelse over de kommende år. De foreløbige resultater viser, at lederne generelt er positive over for reformen, men der er som forventet også udfordringer³¹.

Ifølge lederne er deres egen indflydelse på skolens faglige mål og undervisningsmetoder mindre end tidligere. Skolelederne angiver, at de på flere områder oplever, at kommunen udøver en større regulering, end der allerede følger af nationale, statslige krav og målsætninger.

Rapporten tyder på, at der er blevet og fortsat bliver investeret i ledelsernes kompetenceudvikling. Det fremgår endvidere, at 80 procent af skolelederne har deltaget i eller fuldført en diplomuddannelse i ledelse og knap 20 procent i en masteruddannelse. Stort set alle har deltaget i korte skoleledelseskurser (1-3 dage). Når der spørges konkret ind til kurser i relation til folkeskolereformen, har 60 procent af lederne deltaget i kurser af 1-5 dages varighed om folkeskolereformen. At der har været afholdt mange korte kurser i folkeskolereformen hænger blandt andet sammen med, at der i 2013-2015 har været afsat 60 mio. kr. til kompetenceudvikling af skoleledelser og forvaltninger, hvor ca. 1/3 blev udmøntet til korte kurser.



³¹ Kjer m. fl. (2015).

Spørgsmålet er dog, hvorvidt det er den rigtige kompetenceudvikling, og hvorvidt den nuværende efteruddannelsesindsats er tilstrækkelig systematisk i forhold til at sikre den samlede ledelseskapaletet i folkeskolen.

Den førnævnte følgeforskningsrapport rejser en række spørgsmål. I foråret 2015 angav skolelederne generelt, at de kun i nogen grad

føler sig rustede til at løse de opgaver, der følger med reformen, og der er faktisk sket et lille, men dog statistisk signifikant fald fra 2014 til 2015 i forhold til, om skolelederne føler sig rustede til at implementere folkeskolereformen.

Samtidig viser TALIS 2008 og 2013³², at der over en årrække ikke i tilstrækkelig grad er

Centrale resultater om evaluering og feedback i TALIS 2008 og TALIS 2013

TALIS 2008	TALIS 2013
69 procent af danske lærere modtager evaluering eller feedback fra deres leder mindst en gang om året.	22 procent af lærerne har ikke modtaget feedback på baggrund af opfølgning på overværelse af undervisningen, elevevaluering, evaluering af lærerens faglige viden, elevernes testresultater, selvevaluering samt forældreundersøgelser/ samtaler med forældre
14 procent af lærerne har aldrig modtaget evaluering fra deres leder.	44 procent af lærerne i 0-6. klasse har ikke fået feedback på baggrund af elevernes testresultater. 51 procent i 7.-10. klasse.
For fire ud af ti lærere gælder, at deres undervisning har været direkte evalueret.	9 procent af lærerne bliver ikke evalueret mindst en gang om året.
30 procent af lærerne mener, at evalueringen ikke indeholdt en vurdering af kvaliteten af deres indsats.	77 procent af lærerne oplever ikke, at den feedback, de modtager, baseres på en grundig vurdering af deres undervisning.
36 procent mener, at evalueringen indeholdt forslag til forbedring af aspekter af deres indsats.	31 procent af lærerne er enige i, at "lærerevaluering og feedback ikke har væsentlig indflydelse på, hvordan lærerne underviser", mens 50 procent af lærerne vurderer, at feedback havde medført ingen eller en lille positiv ændring for deres undervisningspraksis.
75 procent af lærerne mener, at evalueringen kun medførte mindre ændringer eller ingen ændringer i deres mulighed for faglig udvikling eller medførte officiel anerkendelse fra ledelsens eller kollegers side.	41 procent af lærerne er enige i, at "der bliver udarbejdet en udviklings- eller uddannelsesplan for lærere med det formål at forbedre deres arbejde"

³² TALIS 2008 og 2013 er ikke direkte sammenlignelige, og hvor TALIS i 2013 omfatter alle lærere i grundskolen, var kun lærere i 7.-10. klasse omfattet i 2008. Der er få spørgsmål, der er stillet på helt samme måde. Derfor er resultaterne i 2008 og 2013 stillet op i to kolonner. Talis (2013) & Egelund (2009).

sket en udvikling i det pædagogiske ledelsesarbejde i forhold til eksempelvis at sikre, at lærere får feedback på deres undervisning.

TALIS-undersøgelserne peger på, at der er rum for at udvikle arbejdet med at evaluere og give danske lærere feedback. Der er derfor grund til at overveje, hvordan effekten af ledelsesuddannelse kan styrkes og gøres mere præcis.

I lyset af den centrale rolle, skoleledelser spiller, de større krav og forventninger til skolelederne i dag og det fortsatte behov for at udvikle skoleledernes kompetencer, ser Formandskabet et behov for, at der igangsættes en systematisk indsats for at kompetenceudvikle skolelederne. Det skal sikre, at skolelederne får de nødvendige redskaber til at løfte de mange krav og forventninger, og at der generelt sker en styrkelse af ledelsesidentiteten og af ledelseskulturen, der kan understøtte udviklingen af kvaliteten i folkeskolen.

Formandskabet har noteret sig, at Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling, KL, Børne- og Kulturchefforeningen og Skolelederforeningen samt de relevante vidensmiljøer og udbydere af kompetenceudvikling har identificeret 7 ledelsesfelter, der er centrale i forhold til forvaltningers og skoleleders kompetencer³³. Formandskabet vurderer, at det er et vigtigt skridt mod en mere fælles forståelse af, hvad der kendetegner god skoleledelse, at der også er udarbejdet kompetence-, videns- og færdighedsmål, som er målrettet henholdsvis skoleledelser og forvaltninger.

Det er Formandskabets vurdering, at der er behov for yderligere tiltag på nationalt niveau for at styrke kompetenceudvikling af skoleledelserne. Den samlede ledelse i folkeskolen understøttes ikke i tilstrækkelig grad af, at det er op til kommunerne selv eller de enkelte skoler at finde eller udvikle tilbud til udvikling af skolelederne. Ligesom der er behov for, at der opbygges en egentlig skolelederprofession, der ikke primært er administrativ i sin identitet, men faglig og strategisk og med det resultat, at skolelederne i langt højere grad end i dag samarbejder, lærer og deler erfaringer på tværs af skoler.

Derfor anbefaler Formandskabet, at ministeren i samråd med parterne på området tager initiativ til at udvikle en national skolelederuddannelse, hvor skoleledere får opbygget en særlig lederidentitet, får redskaber til at håndtere den nye virkelighed og lærer af hinanden.

Norge har siden 2009 haft succes med en national skolelederuddannelse³⁴. En evaluering fra sidste år peger på, at det har styrket uddannelsen af skoleledere, og at uddannelsen har styrket kompetencerne hos skolelederne fx i forhold til at vurdere lærerens arbejde. Meget tyder således på, at uddannelsen har ført til en stærkere undervisningsorienteret ledelse.

Udviklingen af en ny skolelederuddannelse vil således kunne tage udgangspunkt i de norske erfaringer og i de fælles kompetence-, videns- og færdighedsmål, der allerede er udviklet.

³³ Undervisningsministeriet (2015).

³⁴ Hybertsen m.fl. (2015).

En dansk skolelederuddannelse kan med fordel også have et betydeligt element af peer learning, hvor der arbejdes med at skabe et professionelt fagligt fællesskab for skoleledere, hvor de deler erfaringer og

viden. En konkret inspiration kunne være den partnerskabslæringsmodel, som med succes har været anvendt som led i London Challenge-skoleudviklingsprogrammet (se boksen³⁵).

London Challenge-programmet

Kompetenceudvikling gennem partnerskabslæring kan have et stort potentiale. I UK har man haft stor succes med at skabe en bæredygtig skoleudvikling blandt andet båret frem af databaseret skoleledelse og partnerskaber mellem skoler. London Challenge-programmet var et skoleudviklingsprogram, der blev lanceret af den britiske Labour-regering i 2003. Programmet formåede at forbedre elevpræstationer for en række skoler i London – særligt på skoler i socialt belastede områder.

Det var formentlig et samspil af faktorer, der bidrog til programmets succes – blandt andet høj finansiering og at programmet løb over en lang periode – koblet med dedikerede ildsjæle, der drev programmet frem. Desuden er variationen mellem skoler i Danmark – målt på elevpræstationer – mindre end i UK, hvorfor programmets resultater sandsynligvis vil være overvurderet i forhold til en dansk kontekst. Men programmets brug af data og partnerskabslæring er stadig interessant.

Et element i The London Challenge var udviklingen af "Family of Schools". "Family of Schools" blev dannet på baggrund af data, som identificerede skoler, hvis elever havde det samme socioøkonomiske udgangspunkt, men hvor elevernes resultater var forskellige. Ledere på højtpræsterende skoler blev sat sammen med ledere fra lavt præsterende skoler med nogenlunde samme elevgrundlag. Ideen var at give skolelederne inspiration fra andre skoler, som var lykkedes. Skolelederne blev opmuntret til at videndele og lære af hinanden, og tanken var at give skolelederen en kritisk ven, som kunne understøtte udviklingen.

I andre tilfælde blev de succesfulde skoleledere, som var lykkedes med at løfte deres skole, udlånt til skoler, hvor der var vanskeligheder. Denne jobrotation gjorde, at man fik spredt den gode praksis, og at flere lærere og elever fik glæde af en positiv skoleudvikling.

På lærersiden var der også partnerskaber. Succesfulde lærere underviste andre lærere igen for at understøtte og videndele den gode pædagogiske praksis.

Det er formandskabets opfattelse, at erfaringer fra London er bemærkelsesværdige. Det giver rigtig god mening, at skoleledere inspirerer hinanden og deler erfaringer – særligt når det socioøkonomiske udgangspunkt er det samme på tværs af skoler.

³⁵ Woods m.fl. (2013).



FORMANDSKABETS ANBEFALINGER PÅ SKOLEOMRÅDET

FOLKESKOLEREFORMEN

Formandskabet anbefaler:

- at ministeren anmoder professionshøjskolerne om at redegøre for, hvordan de i deres efteruddannelsesindsatser understøtter arbejdet med de nye reformelementer, og at dette efterfølgende drøftes i Partnerskabet om kompetenceudvikling af lærere og pædagoger i folkeskolen.
- at kommunernes relevante fagudvalg drøfter, hvordan kommunerne arbejder med en varieret skoledag, bevægelse, den åbne skole, hvilke erfaringer skolerne har haft, og hvordan virkningen er på forskellige elevgrupper, samt hvordan disse erfaringer og resultater vil blive anvendt i planlægningen af det kommende skoleår.
- at aktørerne rundt om folkeskolen skal understøtte arbejdet med den åbne skole, formidle de gode eksempler på partnerskaber, som der allerede er, og sikre erfaringsudveksling på tværs af kommunerne fx ved etablering af netværk. Flere aktører kan bidrage:
 - KL kunne spille en endnu mere aktiv rolle i forhold til at understøtte videndeling på tværs af kommunerne om nogle af reformens nye elementer.
 - Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling kunne i samarbejde med øvrige relevante ministerier, fx Kulturministeriet og Erhvervs- og Vækstministeriet samt KL, igangsætte initia-

tiver, som har til formål at understøtte udviklingen af strategiske partnerskaber mellem kommuner, skoler og relevante aktører både i kultur- og foreningslivet, erhvervslivet mv., som skolerne kan gøre brug af i forbindelse med den åbne skole.

- Kommunalbestyrelserne kan bede forvaltningerne om at redegøre for, hvordan de understøtter skolerne i arbejdet med de nye elementer.

Formandskabet anbefaler, at skoler og kommuner dels overvejer mere fleksibilitet og smidighed i forhold til kravet om fuld tilstedeværelse, dels at skoler og kommuner arbejder målrettet med, hvordan kravene til tilstedeværelse tilrettelægges og organiseres, så tilstedeværelsen er meningsfuld og udbytterig for lærerne og giver størst muligt effekt i forhold til kvaliteten i undervisningen. I den forbindelse ser Formandskabet frem til, at parterne i skoleåret 2015/2016, som opfølgning på OK15, får evalueret effekten af den centrale og lokale indsats, der skal sikre, at lærerne kan lykkes med deres vigtige opgave med at skabe størst mulig kvalitet i undervisningen.

Endvidere anbefaler Formandskabet, at Kvalitetsforum for Folkeskolen tillige får til opgave at nedsætte en arbejdsgruppe, der indsamler og formidler gode modeller for ledelse og organisering af lærernes arbejdstid og arbejdsvilkår – baseret på både nationale og internationale erfaringer – og med inddragelse af videnspersoner, forskere, skoleledelser, lærere og pædagoger.

STRATEGISK KOMPETENCEUDVIKLING I FOLKESKOLEN

Formandskabet anbefaler, at kommunerne sikrer en sammenhængende kompetenceudviklingsindsats, hvor kompetenceudviklingstiltag fra oven suppleres med strategisk og systematisk kompetenceudvikling på skoleniveau.

Et partsudvalg for efteruddannelse i folkeskolen har i 2013 fastlagt nogle overordnede pejlemærker og givet inspiration til den lokale udmøntning af midler til efteruddannelse, som med fordel kan inddrages i kommuners og skolars arbejde med kompetenceudvikling.

KOMPETENCEUDVIKLING AF SKOLELEDERNE

Formandskabet anbefaler, at ministeren i samråd med parterne på området tager initiativ til at udvikle en national skolelederuddannelse, hvor skoleledere får opbygget en særlig lederidentitet, får redskaber til at håndtere den nye virkelighed og lærer af hinanden.

Norge har siden 2009 haft succes med en national skolelederuddannelse. En evaluering fra sidste år peger på, at det har styrket uddannelsen af skoleledere, og at uddannelsen har styrket kompetencerne hos skolelederne fx i forhold til at vurdere lærerens arbejde. Meget tyder således på, at uddannelsen har ført til at en stærkere undervisningsorienteret ledelse.

Udviklingen af en ny skolelederuddannelse vil således kunne tage udgangspunkt i de norske erfaringer og i de fælles kompetence-, videns- og færdighedsmål, der allerede er udviklet.

En dansk skolelederuddannelse kan med fordel også have et betydeligt element af peer learning, hvor der arbejdes med at skabe et professionelt, fagligt fællesskab for skoleledere, hvor de deler erfaringer og viden. En konkret inspiration kunne være den partnerskabslæringsmodel, som med succes har været anvendt som led i London Challenge-skoleudviklingsprogrammet.

KAPITEL 3: RÅDET FOR BØRNS LÆRINGS VIRKSOMHED

Centralt for Rådets arbejde er, at alle børn trives, udvikler sig og lærer mest muligt. Dette skal sikres gennem et vedvarende fokus på, at alle børn og unge oplever et dagtilbud og en skole af høj kvalitet, hvor læring og trivsel er i højsædet. Høj kvalitetstilbud, der kan løfte og udfordre alle børn og unge, kræver en stærk professionsfaglighed blandt det pædagogiske personale i dagtilbud og i skoler, og en strategisk pædagogisk ledelse, som kan bakke op og sikre de nødvendige rammer.

Aktiviteter i 2015

Rådet for Børns Læring har i 2015 haft særligt fokus på social mobilitet, og hvilken betydning dagtilbud og skoler har i forhold til, at alle børn får mulighed for at indfri deres potentiale uanset deres familiemæssige baggrund.

Formandskabet har igangsat en undersøgelse, som med udgangspunkt i internationale forskningskortlægninger skal give viden om, hvilke metoder og indsatser på dagtilbuds- og skoleområdet der kan medvirke til at øge den sociale mobilitet i en dansk kontekst. Undersøgelsen vil blive præsenteret i 2016.

Social mobilitet var også omdrejningspunktet for Rådets studietur til London. Rådet fandt arbejdet med databaseret skoleudvikling og partnerskabslæring bl.a. med London Challenge-programmet interessant. Rådet blev også inspireret af, hvordan man arbej-

der med at bringe viden ud i praksis, og det fokus der er på tidlig indsats og læring. Det var interessant at se, hvordan man på dagtilbudsområdet har en bred tilgang til forældreinddragelse, bl.a. med fokus på at styrke læringsmiljøet i hjemmet, tværfaglighed og inddragelse af lokalmiljøets ressourcer.

Formandskabet har også i efteråret afholdt en temadrøftelse med forsker Brenda Taggart fra London University, som gav et indblik i, hvilken betydning det har for særligt udsatte børn at gå i dagtilbud af høj kvalitet.

Formandskabet har desuden haft fokus på læring for de mindste børn. Det tema var på dagsordenen ved et debatarrangement på Folkemødet i juni 2015. Formandskabet lancerede også kampagnen "Født Klar" i begyndelsen af 2016, hvor der ligeledes blev sat fokus på, hvordan forældre og pædagogisk personale kan understøtte 0-2-åriges udvikling og læring i dagtilbud.

Folkeskolereformen har også i 2015 haft Rådets opmærksomhed. I februar 2015 afholdt Formandskabet en konference om den understøttende undervisning og faglig fordybelse. Som baggrund for konferencen havde Formandskabet fået udarbejdet en undersøgelse af praksis vedrørende understøttende undervisning og faglig fordybelse i relation til skolernes arbejde med reformen.

Formandskabet blev endvidere i 2015 udpeget af ministeren for børn, undervisning og ligestilling til at indgå som repræsentant i referencegruppen for inklusionseftersynet, ligesom Formandskabet har fået en plads i det nye Kvalitetsforum for Dagtilbud.

Formandskabet har også været ekspertgruppe for et statspuljeprojekt om styrket fagligt niveau blandt udsatte børn og unge i folkeskolen. Formandskabet har rådgivet om redskaber og metoder i projektet på baggrund af en vidensopsamling.

Endelig har Formandskabet i løbet af 2015 udgivet flere kronikker og holdt oplæg på forskellige konferencer om temaer på dagtilbuds- og skoleområdet.

Der er afholdt 12 møder i Formandskabet i løbet af 2015 og 3 rådsmøder.

Formandskabets publikationer, indlæg i pressen og oplæg kan findes på Rådets hjemmeside www.børns-læring.dk.



BILAG:**REFERAT AF MØDE I RÅDET FOR BØRNS LÆRING DEN 14. MARTS 2016**

Formandskabets beretning blev drøftet på Rådet for Børns Lærings møde den 14. marts 2016. I forbindelse med mødet indsendte KL, DLF, FOLA og Skole og Forældre skriftlige bemærkninger til beretningen. De kan læses på Rådets hjemmeside: www.børns-læring.dk. Der er efter mødet i Rådet for Børns Læring foretaget præciseringer og mindre justeringer af beretningen.

I det følgende gives et resumé af Rådets drøftelser.

Generelle bemærkninger

Repræsentanten fra Uddannelsesforbundet fandt det stærkt påkrævet, at Rådet også behandler ungdomsskolens rolle og opfordrede til, at Formandskabet beskæftiger sig med det i den kommende periode.

Repræsentanten fra Kommunernes Landsforening (KL) bemærkede, at Formandskabet behandlede dagtilbud og skole hver for sig, og opfordrede til at der i højere grad bliver tænkt i sammenhænge mellem de to områder, bl.a. i forhold til forældresamarbejde.

Anbefalinger på dagtilbudsområdet

Repræsentanten fra Børne- og Ungdomspædagogernes Landsforbund (BUPL) fremhævede, at det er hensigtsmæssigt med en undersøgelse, der kortlægger kvaliteten på

dagtilbudsområdet, men undersøgelsen skal rumme de værdier, som Danmark er kendt og anerkendt for. Det er børneperspektivet, børnefællesskaber, demokrati, livsduelighed osv. Det er også vigtigt at have fokus på, at læringsmiljøer skal være mere end barnets relation til den voksne. Det handler også om børnenes interne relationer. Repræsentanten fremhævede, at evalueringsværktøjer bør være rettet mod de professionelle brug. Han påpegede endvidere, at BUPL er bekymret for, at nationale mål for alle læreplanstemaerne vil skabe et for snævert fokus for det pædagogiske arbejde i institutionerne. Endvidere advarede han mod en 0-2 års specialisering på pædagoguddannelsen, da det er vigtigt, at de professionelle skal have forståelse for hele barnets livsperspektiv.

Repræsentanten fra Børne- og Kulturchefforeningen (BKF) pointerede, at før man gennemfører læreplansmål, så er det vigtigt at finde ud af, hvad formålet med dagtilbud skal være, og at loven i den henseende vægter både en "pasningstilgang" og en "lærings-tilgang". Hun nævnte, at det var vigtigt, at en evt. undersøgelse blev tænkt sammen med andre undersøgelser, som fx Fremtidens Dagtilbud. Hun bemærkede, at erfaringen er, at pædagogerne bruger alt for meget tid på at beskrive læreplansmål og ikke på at omsætte dem, og mente, at det også var en mulighed at lade kommunerne stå for at definere læreplansmålene.

Hun foreslog, at man lavede en undersøgelse, sammen med kommunerne, af hvordan der arbejdes med kvalitetsudvikling på dagtilbudsområdet. Hun bemærkede, at i Rudersdal Kommune har sundhedstjenesten sat fokus på barnets udvikling, og at hun derfor havde vanskeligt ved at se behovet for en samlet indsats på det område. Endelig fremhævede hun, at det som arbejdsgiver var problematisk med alt for specialiserede pædagoger, da behovet i forskellige børnegrupper kunne skifte, og det er vigtigt at have medarbejdere, der kan det hele.

Repræsentanten fra BUPLs Lederforening pointerede, at der var mange gode takter i beretningen, men var bekymret for, at bredden i anbefalingerne skaber for meget bureaukrati, og advarede mod at have for stort fokus på sprog og kognition. Hun fremhævede også, at det er vigtigt at se på ledernes kompetencer på dagtilbudsområdet.

Repræsentanten fra FOA synes, at det er positivt med en undersøgelse af kvaliteten af dagtilbud, da der er mangel på viden, men ville gerne vide, hvad der menes med en undersøgelse i internationalt regi. Hun opfordrede også til, at man kiggende beretningen igennem, så der er mere fokus på det pædagogiske personale generelt og ikke kun pædagoger.

Repræsentanten fra Kommunernes Landsforening (KL) roste Formandskabet for at have en seriøs og ambitiøs tilgang til dagtilbudsområdet. Der er behov for at have langt større fokus på kvalitet, læring og trivsel. Men hun fremhævede også, at løsningerne og anbefalingerne kan tolkes forskelligt. Hun understregede, at temaet om læringsmiljøer

i hjemmet er et oplagt fælles tema for dagtilbud og skole, og et tema som KL er optaget af. Det skal dog overvejes, hvilke tiltag der vil være mest virksomme her. I beretningen står der, at der skal stilles krav om et dagtilbud-hjem-samarbejde, og hun pointerede, at det koster penge.

Repræsentanten fra Danske Professionshøjskoler (UC) pointerede, at der var en fornuftig argumentation og prioritering i kapitlet om dagtilbud, men at der er mange forskellige fortolkninger af begreber som "evaluering", "mål" osv., og at der er en stor risiko for, at beretningen ikke vil blive modtaget i den ånd, den er givet, hvis ikke man får beskrevet tydeligere, hvad man mener med de forskellige begreber. Hun understregede videre, at kompetenceudvikling fylder meget i skoledelen men mindre i dagtilbudsdelen, og det burde fylde mere i sidstnævnte. Samtidig pointerede hun, at kompetenceudvikling ikke bare handler om at opdatere det pædagogiske personale på læreplanerne men også om organisationsudvikling på området.

Repræsentanten fra Danmarks Lærerforening (DLF) udtrykte bekymring for nationale mål for læreplanerne, og at man indretter det pædagogiske arbejde på dagtilbudsområdet efter det. Han fremhævede, at det lignede en mekanisme som ind imellem sker på folkeskoleområdet – en risiko for "teaching to the test".

Repræsentanten fra Idrættens Fællesråd pointerede, at udviklingen af børns motoriske færdigheder kun er nævnt overfladisk i beretningen, og at man skal passe på med at nævne eksempler, når der kun er så få, idet det slører billedet.

Opsamling

Formandskabet takkede for input og havde følgende bemærkninger:

- Helt generelt er det Formandskabets udgangspunkt for at udvikle kvaliteten i dagtilbud, at den skal bygge på den danske dagtilbudstradition med fokus på legen som omdrejningspunkt for læring, børnemiljøer – og fællesskaber, demokrati og forældreinddragelse. Endvidere mener Formandskabet også, at det vigtigt med et bredt læringssyn, og at der er fokus på barnets alsidige udvikling. Med Rådets bemærkninger er det tydeligt, at der er behov for at præcisere dette i beretningen.
- Flere rådsmedlemmer henviser til, at der allerede er mange undersøgelser i gang på området, som fx Fremtidens Dagtilbud. Formandskabet påpegede, at de undersøgelser, der henvises til, er undersøgelser af konkrete interventioner. Det er ikke undersøgelser, der vurderer kvaliteten i bred forstand. Formandskabet konstaterede, at der er behov for i beretningen at tydeliggøre formålet med undersøgelsen af kvaliteten. Og at tydeliggøre det udviklingsorienterede sigte i forhold til kommunernes videre arbejde i forlængelse af undersøgelsen.
- Endelig konstaterede Formandskabet, at Rådets medlemmer lægger meget forskellige betydninger i ord som "evaluering", "mål", "kvalitetsindikatorer", "læringsmål" osv., og at nogle rådsmedlemmer læser et bestemt styringsregime ind i beretningen. Det er på ingen måde Formandskabets intention at skabe grobund for yderligere bureaukrati, ligesom

Formandskabet ikke lægger op til en bestemt forståelse af målstyring mv. Dette vil Formandskabet præcisere yderligere i beretningen.

Anbefalinger på Skoleområdet

Repræsentanten fra Skolelederforeningen savnede, at beretningen forholdt sig til læringsmål, som har fyldt meget i reformens første år. Han fandt endvidere, at sprogbrugen vedr. tilstedeværelse og samarbejde var unødigt hård, og at Formandskabet skal passe på med at gå ind i drøftelser, der vedrører overenskomsterne. Han bemærkede endvidere, at pædagogerne i skolen godt kunne få et større fokus i beretningsteksten.

Repræsentanten fra Skole og Forældre kvitterede for en beretning, hvor der er et stort fokus på forældrenes rolle på dagtilbudsområdet, men at de er mindre synlige på skoleområdet. Hun pointerede, at aktører omkring skolen også inkluderer skolebestyrelserne. Der kan være en vigtig opgave i at understøtte skolebestyrelserne, således at de er bedre rustet til at kunne arbejde med reformen, idet de har et ansvar for at føre tilsyn med skolerne. Endelig understregede hun vigtigheden af, at forældre involverer sig i deres børns skolegang – også i den faglige del.

Repræsentanten fra Kommunernes Landsforening (KL) kvitterede for en beretning med fokus på indhold og mål mere end form i forhold til reformen. Hun bemærkede, at det fra hendes synsvinkel ikke er Kvalitetsforum for Folkeskolens opgave at samle praksiseksempler ind. Endelig var hun enig i behovet for en ny skolelederuddannelse, men hun påpegede, at dette er en kommunal opgave, som KL er i gang med at løse.

Repræsentanten fra Danmarks lærerforening (DLF) anførte, at kvalitet i folkeskolen er en kompleks størrelse. Hvad der giver kvalitet i undervisningen skal afdækkes gennem en bred tilgang ikke kun baseret på dataopsamlinger. I forhold til Formandskabets pointe om at give reformen tid, er det nødvendigt med en stillingstagen til, hvad man gør med de børn, som ikke trives i den nye skoledag. Han var endvidere enig i, at der skal fokus på samarbejde, men i OK13 er ressourcerne blevet beskåret. Endelig bemærkede han, at flere lærere oplever, at de ikke er inddraget i planlægningen af kompetenceudviklingen, hvilket er u hensigtsmæssigt. Mange lærere efterspørger fagfaglig kompetenceudvikling. Det er der, der skal sættes ind. Afslutningsvis pegede han på problematikken omkring, at lærerne søger væk fra skolerne og behovet for at gøre skolerne attraktive igen for lærerne.

Repræsentanten fra Børne- og Kulturføreren (BK) erklærede sig enig i kritikken af beretningsteksten omkring samarbejde og tilstedeværelse. Hun henledte opmærksomheden på, at fleksibilitet og smidighed er et generelt vilkår for at skabe gode arbejdsbetinger på alle arbejdspladser. Derudover delte hun ikke opfattelsen af behovet for en egentlig skolelederuddannelse. Hun påpegede, at parterne på området allerede har aftalt, at alle ledere skal have en diplomuddannelse.

Repræsentanten fra Lederne i BUPL pointerede, at pædagogerne godt kunne blive nævnt mere i skolekapitlet, da de jo er en reel del af undervisningen efter reformen.

Repræsentanten fra Uddannelsesforbundet ville gerne rose Formandskabet for at forholde sig til spørgsmålet om arbejdstid, da det

fylder meget i debatten og på skolerne. Dog efterspurgte han, at Formandskabet også inddrog ressourcespørgsmålet i behandlingen af arbejdstidsreglerne.

Repræsentanten fra Danske Professionshøjskoler (UC) anførte, at det er meget vigtigt, at der kommer mere fokus på åben skole. Hun tilføjede, at strategisk kompetenceudvikling er helt central, men at der er behov for mere handling end afdækning af praksis.

Repræsentanten fra Børne- og Ungdomspædagogernes Landsforbund (BUPL) efterspurgte også et større fokus på pædagoger i skoledelen af beretningen, da de er en del af det undervisende personale.

Flere af Rådets medlemmer udtrykte skepsis overfor en anbefaling om, at stille krav til kommunerne om, at kvalitetsrapporten skulle redegøre for, hvordan kommunerne arbejder med en varieret skoledag, bevægelse, den åbne skole, hvilke erfaringer skolerne har haft, og hvordan virkningen er på forskellige elevgrupper, samt hvordan disse erfaringer og resultater vil blive anvendt i planlægningen af det kommende skoleår. Det blev pointeret, at der de seneste år er pågået et arbejde med at afbureaukratisere kvalitetsrapporterne, og at anbefalingen gik i den modsatte retning.

Opsamling

Formandskabet takkede for input og havde følgende bemærkninger:

- Formandskabet var enig i, at Formandskabet ikke skal behandle OK-spørgsmål. Men det er Formandskabets opfattelse, at organisering af lærernes arbejde

og samarbejde er et meget væsentligt element i forhold til kvalitetsudvikling af skolen, og derfor også relevant at forholde sig til.

- Formandskabet tog til efterretning, at flere af Rådets medlemmer finder, at anbefalingen om et yderligere punkt i kvalitetsrapporterne betyder unødigt merbureaukrati. Intentionen med anbefalingen var at sikre, at kommunalbestyrelserne – og fagudvalgene – i højere grad skal interessere sig for alle reformens elementer. Formandskabet vil forsøge at fremme denne intention på anden vis. Endvidere understregede Formandskabet, at hvis der er noget uhensigtsmæssigt ved refor-

men, så skal man selvfølgelig forholde sig aktivt til dette.

- Formandskabet noterede sig, at der fra flere sider blev gjort opmærksom på, at der næppe er behov for mere vidensopsamling om kompetenceudvikling, men at der er brug for mere handling på området.
- Formandskabet noterede sig også tilbagemeldingerne vedrørende anbefalingen om en skoleledereuddannelse. Formandskabet fremhævede, at der er gode erfaringer med skoleledereuddannelse i andre lande, og at der er behov for at få understøttet en profession som skoleledere med de store krav, der er til skolelederne i dag.



REFERENCER

- Andersen, L. B., Boye, S., Laursen, R. (2014): *Baggrundsnotat: Folkeskolelærernes motivation og opfattelse af arbejdstidsreglerne*. Aarhus: LEAP, Institut for Statskundskab, Aarhus Universitet.
- Bjørnholt, B., Boye, S., Flarup, L. H. & Lemvig, K. (2015) *Pædagogiske medarbejderes oplevelser og erfaringer i den nye folkeskole*. København: KORA.
- Bleses, D., Højen, A., Andersen M.K., Dybdal, L., Sehested, K. (2015): *Rapport om Spell og Fart på Sproget. Undersøgelser af effekten af to sprogindsatser*. Center for Børnesprog, Syddansk Universitet og Rambøll Management Consulting.
- Christoffersen, M., Højen-Sørensen, A.-K., Laugesen, L. (2014): *Daginstitutionens betydning for børns udvikling. En forskningsoversigt*. København: Det Nationale Forskningscenter for Velfærd.
- Danmarks Evalueringsinstitut (2014): *Pædagogers vurderinger af børn i daginstitutioner. Systematisk anvendelse af vurderingsredskaber*. Danmarks Evalueringsinstitut.
- Danmarks Evalueringsinstitut (2012): *Læreplaner i praksis. Daginstitutionernes arbejde med pædagogiske læreplaner*. Danmarks Evalueringsinstitut.
- Danmarks Evalueringsinstitut (2015): *Pædagogisk tilsyn. Evaluering af kommunernes tilsyn med daginstitutioner*. Danmarks Evalueringsinstitut.
- Deloitte (2014): *Den åbne skole*. København: Undervisningsministeriet
- Egelund, N. (2009): TALIS. *Lærere og skoleledere om undervisning, kompetenceudvikling og evaluering – i et internationalt perspektiv 2008*, Skolestyrelsen.
- Fernández-Alonso, R., Suárez-Álvarez, J. & Muñiz, J. (2015): Adolescents' homework Performance in Mathematics and Science in: *Journal of Educational Psychology* 2015, 107(4). Madrid: University of Oviedo and Biomedical Research Network in Mental Health.
- Gustafsson, L., Rusmann, K., Juhler-Larsen, M. & Rosholm, M. (2015): *Registeranalyse og vidensopsamling. Satspuljeprojektet, styrket faglighed blandt udsatte børn i folkeskolen*. Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling.
- Hattie, John (2009): *Visible Learning – A Synthesis of over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. Routledge.
- Heckman, J., Elango, S., Garca, J.L., Hojman, A. (2015): *Early Childhood Education*. The University of Chicago.
- Hybertsen, I. H., Stensaker, B., Federici, R. A., Olsen, S. O., Solem, A. & Aamodt, P. O. (2015): *Evalueringen av den nasjonale rektorutdanningen*. Oslo: Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning.
- Jordan, G.E., Snow, C.E., Porche, M.V. (2000): *The effect of a family literacy project on kindergarten students' early literacy skills*. Reading Research Quarterly, 35 (4).
- Jæger, M.M. (2008): *"Social arv i Danmark" i Danmarksbilleder SFI's forskning gennem 50 år*. (red. Haahr, U., Karlsson, O.). SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd.
- Keilow, M., Friis-Hansen, M., Kristensen, R. M., Holm, A. (2015): *Effekter af klasseledelse på elevers læring og trivsel*. København: SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd.
- Kjer, M. G., Baviskar, S. & Winter, S. C. (2015): *Skoleledelse i folkeskolereformens første år*. København: SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd.
- KL (2015): *Læring i den åbne skole*. Kommuneforlaget.
- Markussen-Brown, J. (2015): *Establishing Quality in Preschool Language and Literacy Environments On the quality of Danish preschools, and pathways to improving it via professional development*. Institute of Language and Communication. University of Southern Denmark.

Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling (2015): *Statusredegørelse for folkeskolens udvikling for skoleåret 2014/15*.

Nordenbo, S.E., Søgaard Larsen, M., Tiftikci, N., Wendt, R.E., & Østergaard S. (2008): *Lærerkompetencer og elevers læring i førskole og skole – Et systematisk review udført for Kunnskapsdepartementet, Oslo*. I: Evidensbasen. København: Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning, DPU, Aarhus Universitet.

Nielsen, C. P., Hansen, A. T., Jensen, V. M., Arendt, K. S. (2015): *Folkeskolereformen*. København: SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd.

OECD (2016): *Supporting Teacher Professionalism: Insights from TALIS 2013*. Paris: TALIS, OECD Publishing.

Rambøll (2014): *Forskningskortlægning – Pædagogisk ledelse*. København: Rambøll.

Rambøll & Aarhus Universitet (2014) *Forskningskortlægning – Om trivsel og undervisningsmiljø*. København: Undervisningsministeriet.

Rambøll & Aarhus Universitet (2014): *Forskningskortlægning – Varieret læring, bevægelse, udeskole og lektiehjælp*. København: Undervisningsministeriet.

Rambøll & EVA (2013): *Kortlægning og analyse. Opkvalificering af lærere og pædagoger i folkeskolen*. København: Rambøll.

Sammons, P., Toth K., Sylva, K., Melhuish, E., Siraj, I., & Taggart, B. (2015): *"Pre-school and early home learning effects on A-level outcomes. Effective Pre-School, Primary & Secondary Education Project (EPPSE)"*. University of Oxford.

Sandy, S.V., Boardman, S.K., (2000): *The Peaceful Kids Conflict Resolution Program*. International Journal of Conflict Management, 11, 337-357.

Skolerådet (2010): Beretning om Evaluering og Kvalitetsudvikling af Folkeskolen.

Sundhedsstyrelsen (2011): *Vejledning om forebyggende sundhedsydelser til børn og Unge*. København: Sundhedsstyrelsen.

Sylva K., Melhuish E., Sammons P., Siraj-Blatchford I. & Taggart B. (2011). *Pre-school quality and educational outcomes at age 11: low quality has little benefit*. Journal of Early Childhood Research.

Talis (2013): *OECD's Lærer og lederundersøgelse*. København: Danmarks Evalueringsinstitut for Undervisningsministeriet / Kvalitets- og Tilsynsstyrelsen.

Timperley, H., Wilson, A., Barrar, H. & Fung I. (2007): *Teacher Professional Learning and Development*. Iterative Best Evidence Synthesis Programme. Ministry of Education, New Zealand.

Undervisningsministeriet (2013): *Pejlemærker for kompetenceudviklingen i folkeskolen*. København: Undervisningsministeriet.
uvm.dk/folkeskolereform/kompetenceudvikling.

Undervisningsministeriet (2015): *Ledelse af den nye folkeskole*. København: Undervisningsministeriet.

Woods, D., Husbands, C. & Brown, C. (2013): *Transforming Education for All: the Tower Hamlets Story*. Tower Hamlets: Mayor of Tower Hamlets.



BERETNING
FRA FORMANDSKABET

April 2016

Udgivet af:
Formandskabet for
Rådet for Børns Læring

Oplag: 400 stk.

Fotos: Büro Jantzen

Layout: BGRAPHIC

Tryk: Rosendahls a/s

RÅDET FOR BØRNS LÆRING

Rådet for Børns Læring er et uafhængigt råd, der har til opgave at følge, vurdere og rådgive ministeren for børn, undervisning og ligestilling om det faglige niveau, den pædagogiske udvikling og elevernes udbytte af undervisningen i folkeskolen og ungdomsskolen samt om det pædagogiske arbejde med at understøtte alle børns trivsel, udvikling og læring i dagtilbud.

Rådet skal endvidere vurdere skolars og dagtilbuds evne til at bidrage til at bekæmpe børns negative sociale arv, at øge integrationen af børn med anden etnisk baggrund end dansk og at inkludere børn, hvis udvikling kræver en særlig hensyntagen eller støtte.

Rådet er nedsat den 1. januar 2014 som led i folkeskolereformen og afløser det tidligere Skoleråd. Ud over Formandskabet, der består af syv medlemmer personligt udvalgt af ministeren for børn, undervisning og ligestilling, består rådet af 18 medlemmer indstillet af organisationer på dagtilbuds- og skoleområdet. En oversigt over alle Rådets medlemmer findes på www.børns-læring.dk.