

SAMARBEJDE, ARBEJDSDELING OG KVALIFIKATIONER I DAGINSTITUTIONER



Udarbejdet af:

Jon Ø. Eilenberg, ph.d., seniorkonsulent
Lise Bendix Lanng, seniorkonsulent
Naja K. Jensen, projektassistent

Udgivet marts 2022

Tænk tanken DEA
Fiolstræde 44
1171 København K
www.dea.nu

Indhold

Indledning	6
Hovedkonklusioner	8
Implikationer	11
Baggrund	13
Kompetencer: baggrund, sammensætning og udvikling	16
Vigtigheden af forskellige former for kompetencer	16
Kompetenceudvikling	18
Sammensætning af kompetencer i personalegrupper	21
Opgaver: samarbejde og arbejdsdeling	24
Opgaver, der fortrinsvis udføres af pædagoger	26
Opgaver, der ofte udføres af pædagoger	27
Opgaver, der fortrinsvis deles	28
Opgaver i forbindelse med den styrkede pædagogiske læreplan	30
Fordeling af opgaver	31
De pædagogiske assistenter	35
Brug af pædagogiske assistenter	35
De pædagogiske assistenters kompetencer	36
De pædagogiske assistenters opgaver	37
De kommunale rammer	42
Indhold af kommunale rammer	43
Brug af kommunale rammer	45
Holdninger til kommunale rammer	47
Referencer	51
Bilag 1: Metode	53

01

Indledning

Indledning

Tidligere undersøgelser har dokumenteret, at normering og uddannet personale er centrale faktorer for kvaliteten i dagtilbud (EVA 2017; DEA 2019), hvilket der også er bred enighed om i den igangværende diskussion om minimumsnormeringer.

En ting er dog antallet af pædagogiske medarbejdere sammenholdt med antallet af børn i den enkelte kommune eller daginstitution. Noget andet er sammensætningen af disse ansattes baggrund og kompetencer. Det pædagogiske personale i daginstitutionerne er hovedsageligt fordelt på tre forskellige medarbejdergrupper: pædagoger, pædagogiske assistenter og pædagogmedhjælpere, hvor pædagoger og pædagogmedhjælper fylder mest. Det er et vilkår i daginstitutionerne, at personale uden pædagogisk uddannelse og personale med pædagogisk uddannelse samarbejder om at udføre opgaverne. Denne diversitet blandt det pædagogiske personale i daginstitutionerne giver et bredt udvalg af forskellige kompetencer, som kommuner, pædagogiske ledere og pædagogisk personale skal navigere i, når de organiserer, hvem der udfører hvilke opgaver i den pædagogiske hverdag. Diversiteten i forhold til uddannelsesbaggrund blandt det pædagogiske personale i daginstitutionerne vil i mange år fremover være til stede uagtet ønsker om en større andel af pædagoger. Andelen af 0-6-årige børn vil stige, og indførelsen af krav om minimumsnormeringer i vuggestuer og børnehaver gør behovet for pædagoger på dagtilbudsområdet stort, hvis den nuværende personalesammensætning blot skal fastholdes. Vi ser samtidig frem mod mindre ungdomsårgange, og søgningen til pædagoguddannelsen har de senere år været for lille. Mange kommuner vil derfor stå med den udfordring, at det er svært at finde nok pædagoguddannet arbejdskraft. Når vi med denne analyse ser på, hvordan det pædagogiske personale samarbejder og fordeler arbejdet mellem sig, er det således en viden, som ikke blot er aktuel at forholde sig til her og nu, men også vil være det i de kommende år.

Denne undersøgelse er ikke udtryk for en stillingtagen til, hvordan personalegruppen i dagtilbud bør sammensættes. Undersøgelsen kan heller ikke sige noget om kvaliteten af udførelsen af de opgaver, de forskellige personalegrupper varetager. I stedet er formålet at belyse, hvordan forskellige kompetencer sættes i spil og udvikles i det pædagogiske arbejde, og hvordan medarbejdergrupperne samarbejder og fordeler opgaver mellem sig. Desuden ser undersøgelsen på, hvordan organiseringen af det pædagogiske arbejde kan understøttes fra kommunalt hold. Dette gøres ved at se på undersøgelsesspørgsmålet:

- Hvordan fungerer samarbejde, arbejdsdeling og kompetencer mellem forskellige medarbejdergrupper på daginstitutionsområdet, og hvordan indvirker kommunale tiltag på denne praksis?

Hensigten med at bibringe denne viden er at inspirere og kvalificere kommunale tiltag i forhold til, hvordan samarbejde, arbejdsdeling og kompetencer kan organiseres og rammesættes. Ønsket er, at undersøgelsen kan bidrage med perspektiver i forhold til, hvordan et velfungerende samarbejde mellem de tre medarbejdergrupper kan skabes og understøttes til gavn for børnene.

Denne undersøgelsesrapport indledes med hovedkonklusioner og de deraf følgende implikationer (kapitel 2 og 3). Dernæst kommer et baggrundskapitel (kapitel 4), som udfolder den eksisterende viden om samarbejde, arbejdsdeling og kompetencer blandt de tre medarbejdergrupper i daginstitutionerne. Derefter følger fire analysekapitler. Det første omhandler baggrunden for og udviklingen af det pædagogiske personales kompetencer (kapitel 5), mens det næste fokuserer på, hvem der udfører hvilke opgaver i den pædagogiske hverdag (kapitel 6). Det følgende kapitel ser nærmere på de pædagogiske assistenters rolle (kapitel 7), og det sidste analysekapitel beskriver indhold og proces i forhold til kommunale rammer på området (kapitel 8). Til slut følger en referenceliste og et metodebilag.

02

Hovedkonklusioner

Hovedkonklusioner

Den helt overordnede konklusion i denne undersøgelse er, at tilgangen til samarbejde, arbejdsdeling og kompetencer varierer betydeligt fra daginstitution til daginstitution. Selvom alle kommuner og daginstitutioner arbejder med de samme tre medarbejdergrupper – pædagoger, pædagogmedhjælpere og pædagogiske assistenter – er den daglige organisering af det pædagogiske arbejde i høj grad præget af lokale tiltag og traditioner. Imidlertid er der også en række tendenser i de analyserede data, hvad angår tilgangen til opgavefordeling, kompetencer, de pædagogiske assistenter og brugen af kommunal rammesætning. Disse tendenser ligger til grund for de følgende hovedkonklusioner.

Samarbejde og arbejdsdeling vurderes som velfungerende. 100 pct. af de adspurgte pædagogiske ledere har svaret, at samarbejdet mellem medarbejdergrupperne fungerer godt eller overvejende godt i hverdagen. Hvad angår arbejdsdelingen, er tallet 98 pct. Samtidig ser 87 pct. ikke nogen grund til at ændre på deres nuværende tilgang til opgavefordeling. Denne opfattelse er også fremtrædende i interviewmaterialet, om end der også er enkelte beskrivelser af konflikter. Selvom der er visse forskelle i daginstitutionernes tilgang, oplever stort set alle, at deres tilgang fungerer udmærket.

Der er forskel på, hvem der udfører hvilke opgaver. Når de adspurgte pædagogiske ledere, opgave for opgave, har svaret på, hvilke medarbejdergrupper der udfører hvilke opgaver i hverdagen, kan opgaverne deles i tre kategorier. For det første er der opgaver, som fortrinsvis udføres af pædagoger (fx sprogvurderinger, "vanskelige" forældresamtaler, vejledning af kolleger samt arbejdet med pædagogiske læreplaner). For det andet er der opgaver, som ofte udføres af pædagoger (fx observation af børn og planlægning af pædagogiske aktiviteter). For det tredje er der opgaver, der fortrinsvis deles af alle tre medarbejdergrupper (fx omsorg, daglig forældrekontakt og deltagelse i personalemøder). Desuden har 9 pct. af de pædagogiske ledere angivet, at praktiske opgaver uden børneinddragelse primært udføres af pædagogmedhjælpere. Dermed hersker der, på trods af en udbredt fortælling om lighedskultur, mange steder et mere eller mindre formaliseret hierarki af opgaver, hvor nogle deles, mens andre er forbeholdt pædagoger.

Flere pædagogiske ledere vurderer kompetencer fra personlighed og erfaring som vigtige sammenlignet med kompetencer fra uddannelse. Når de pædagogiske ledere har svaret på, hvor deres medarbejders kompetencer kommer fra, er der flest, der har angivet, at personlighed er vigtig eller meget vigtig, for alle tre medarbejdergrupper (91 pct. for pædagoger, 83 pct. for pædagogiske assistenter og 88 pct. for pædagogmedhjælpere). Mange har også angivet, at erfaring er vigtig eller meget vigtig (92 pct. for pædagoger, 78 pct. for pædagogiske assistenter og 61 pct. for pædagogmedhjælpere). Færrest pædagogiske ledere har svaret, at kompetencer fra uddannelse er vigtig eller meget vigtig, for alle tre medarbejdergrupper – om end i forskelligt omfang (86 pct. for pædagoger, 54 pct. for pædagogiske assistenter og 9 pct. for pædagogmedhjælpere). Dette viser, at selvom uddannelse anses som vigtigt – især for pædagoger – vægtes personlighed og erfaring overordnet højere i forhold til kompetencer.

Det er almindeligt at skelne mellem medarbejdergrupper i forhold til kompetenceudvikling. Størstedelen af de adspurgte ledere har svaret, at de benytter sig af intern kompetenceudvikling, fx i form af refleksion (93 pct.), evaluering (67 pct.) og gensidig vejledning (64 pct.). Hvad angår formel kompetenceudvikling tilbyder en større andel af de adspurgte pædagogiske ledere det til pædagoger (54 pct.) sammenlignet med pædagogmedhjælpere (31 pct.) eller pædagogiske assistenter (16 pct.). Denne tendens bekræftes i

interviewene, hvor det også beskrives, hvordan kommuner og fagforeninger tit tilbyder ikke-formelle kurser specifikt rettet mod pædagoger. Andre pædagogiske ledere har en mere egalitær tilgang til kompetenceudvikling, hvor man så vidt muligt giver samme muligheder til alle medarbejdergrupper. I forhold til videreuddannelse svarer 59 pct. af de adspurgte pædagogiske ledere, at de tilskynder pædagogmedhjælpere til at blive pædagoger, mens 32 pct. tilskynder pædagogiske assistenter til at blive pædagoger. 18 pct. tilskynder pædagogmedhjælpere til at blive pædagogiske assistenter.

De pædagogiske assistenters rolle ikke klart afgrænset. 57 pct. af de adspurgte pædagogiske ledere har pædagogiske assistenter ansat, men både blandt disse og blandt interviewpersonerne er der meget forskellige tilgange til assistenternes funktion. Nogle gange kategoriseres de som personale med en pædagogisk uddannelse og kompetencer, der gør, at de kan udføre opgaver sammen med pædagogerne. Andre gange kategoriseres de som personale uden en pædagoguddannelse og de dertil hørende kompetencer, hvilket afskærer dem fra visse opgaver. Og hvor nogle kommuner og pædagogiske ledere af forskellige årsager arbejder for at øge andelen af pædagogiske assistenter, prioriterer andre ikke denne medarbejdergruppe. Disse forskelle kan skyldes, dels at de enkelte pædagogiske assistenter har forskellige udgangspunkter, og dels at der ofte ikke er klarhed over uddannelsens faglige profil blandt kommuner og pædagogiske ledere.

Kommunal rammesætning af samarbejde og arbejdsdeling er forskelligartet. Blandt de adspurgte pædagogiske ledere har 44 pct. svaret, at de har kommunale rammer, mens 24 pct. har svaret, at de ikke har. 32 pct. ved det ikke. I to tredjedele af kommunerne har de pædagogiske ledere dog divergerende svar, hvilket tyder på, at der inden for samme kommune ikke altid er klarhed over, om der findes rammer, og hvad disse rammer i så fald indeholder. I de tilfælde, hvor de pædagogiske ledere har angivet, at de har kommunale rammer, har to tredjedele vurderet, at rammerne bidrager positivt til det pædagogiske arbejde. Interviewene viser, at nogle forvaltninger ser rammesætning som en måde at klargøre arbejds-gange på, mens andre foretrækker at lade det være op til de pædagogiske ledere. I de tilfælde, hvor kommunale rammer findes, har de ofte form af stillingsbeskrivelser, der klargør ansvarsområder for de tre medarbejdergrupper. De adspurgte ledere har angivet, at de primært bruger dem til jobopslag og medarbejderudviklingssamtaler. Omkring to tredjedele af de pædagogiske ledere, der har kommunale rammer, er generelt godt tilfredse med dem. Ligeledes foretrækker omkring to tredjedele af dem, der ikke har rammer, deres nuværende situation, mens godt en tredjedel godt kan se fordele ved kommunale rammer.

03

Implikationer

Implikationer

Analysen peger på, at der er stor bredde i de opgaver, som de forskellige personalegrupper i daginstitutionerne udfører, og at mange opgaver er fælles uagtet uddannelsesbaggrund. Samtidig viser den overordnet, at det varierer betydeligt, hvordan der samarbejdes og arbejdsdeles i de enkelte daginstitutioner. Dette er forventeligt, da både lokale forhold og variationer i kompetencer inden for de tre personalegrupper selvsagt vil være afgørende for udførelsen af det pædagogiske arbejde. Dette kan ledernes høje vægtning af personalets personlighed og erfaring som kompetencegivende også indikere.

Analysen peger dog også på nogle tendenser i forhold til samarbejde og fordeling af opgaver mellem medarbejdergrupperne. Herunder er der en række opgaver, som hovedsageligt er forbeholdt de pædagoguddannede medarbejdere i en større andel af daginstitutionerne. Det drejer sig særligt om at gennemføre sprogvurderinger, have ansvar for den formelle forældrekontakt, varetage det tværfaglige samarbejde med fx PPR, etablere og fastholde en evalueringskultur samt observere og vejlede kollegaer. Samtidig er det pædagogerne af de tre medarbejdergrupper, som i størst omfang tilbydes efteruddannelse. Pædagogerne tiltænkes således af deres ledere en særlig rolle som en slags faglige fyrtårne i personalegruppen. Det kan kalde på, at ledere på dagtilbudsområdet kontinuerligt forholder sig til, hvordan pædagogerne konkret tænkes at sætte deres kompetencer og ressourcer i spil – herunder i forhold til vidensdeling og vejledning af andre medarbejdere som en del af deres daglige pædagogiske praksis. Det kan bl.a. være en del af introforløb og oplæring af nye medarbejdere, hvilket omkring halvdelen af de adspurgte pædagogiske ledere bruger til at udvikle og dele kompetencer på tværs af personalegruppen. Fx kunne det på kommunalt niveau overvejes, om introduktionen af ikke mindst nye medarbejdere uden pædagogisk uddannelse kan understøttes fra kommunal side.

Samtidig giver ovenstående viden om pædagogernes særlige ansvarsområder indsigt i, hvilke kompetencer pædagoguddannelsen bl.a. bør understøtte og udvikle hos de studerende, så de er rustet til at varetage opgaverne i institutionerne. En tidligere analyse fra DEA har vist, at de pædagogiske ledere oplever en kløft mellem de nyuddannede pædagogers forudsætninger og opgaver omkring de ikke-børnenære opgaver, herunder forældresamarbejdet, tværfagligt samarbejde, kollegial sparring og refleksion (DEA 2019). Når denne analyse peger på, at det bl.a. er netop de opgaver, som de pædagoguddannede særligt forventes at udføre, er det en indsigt, som kan bringes ind i de kommende justeringer af pædagoguddannelsen. I den sammenhæng kan ledernes vægtning af erfaringer og personlighed som vigtigere end uddannelsesbaggrund – herunder også for pædagogerne – give anledning til overvejelser om kvaliteten af pædagoguddannelsen og de kompetencer, den giver.

Analysens konklusioner peger også på, at det kan være relevant at se nærmere på de pædagogiske assistenters uddannelse og rolle i daginstitutionerne. Analysen viser en stor variation i forhold til, hvordan de pædagogiske assistenter indgår i opgaveløsningen i de forskellige daginstitutioner – og det blev udtrykt, at de pædagogiske assistenters kompetencer kan være svære at placere. Det kan give anledning til at drøfte, hvorvidt der blandt uddannelsessteder og arbejdsgivere er behov for en tydeligere afklaring af de pædagogiske assistenters kompetencer, og hvordan disse kompetencer bedst sættes i spil. I lyset af pædagogmanglen og i eventuelle nationale strategier for at løse rekrutteringsudfordringerne på området vil dette være relevant.

Analysens resultater er derudover særligt relevante for kommunerne i dialogen om, hvordan dagtilbuddenes kvalitet kan styrkes. Herunder kan viden fra undersøgelsen anvendes i overvejelser om, hvorvidt der ønskes kommunale rammer for samarbejde og arbejdsdeling, hvad disse rammer kan bidrage til, samt hvordan rammerne skal anvendes i forvaltninger og dagtilbud. Viden fra analysen kan desuden indgå i kommunale overvejelser om, hvilke kompetencer der er særligt relevante at understøtte og udvikle blandt både pædagogisk personale og pædagogiske ledere i daginstitutionerne.

04

Baggrund

Baggrund

Eksisterende undersøgelser tyder på, at andelen af pædagogisk uddannet personale har en positiv effekt på læringsmiljøet i daginstitutioner (EVA 2016). Ligeledes er det inden for såvel forskning som praksis almindeligt anerkendt, at de overordnede normeringer, altså antallet af børn per voksen, har stor indflydelse på kvaliteten af læringsmiljøer (EVA 2017; 2016; Svinth og Henningsen 2021). I daginstitutioner er der imidlertid tre forskellige medarbejdergrupper, pædagoger, pædagogiske assistenter og pædagogmedhjælpere. Og der er ikke mange nyere undersøgelser, der mere indgående beskæftiger sig med, hvordan samarbejde, arbejdsdeling og kompetencer fungerer i hverdagen. Som baggrund for denne undersøgelse giver nedenstående gennemgang derfor et kort overblik over et udpluk af de sidste 20 års analyser på området.

I 2013 fandt Danmarks Evalueringsinstitut (EVA), at selvom det samlede antal pædagogiske medarbejdere havde ændret sig over en årrække, var fordelingen mellem pædagogisk uddannet og uuddannet personale nogenlunde konstant, om end der er forskelle mellem kommuner (EVA 2013). Andelen af uddannede pædagoger er således mellem 48 pct. og 68 pct. (EVA 2020). Ifølge det tidligere Børne- og Socialministerium skyldes disse forskelle mellem kommuner, at forvaltningerne har prioriteret deres midler forskelligt og valgt mellem enten et lavere antal børn per voksen eller en større andel af uddannet personale (Børne- og Socialministeriet 2018). Der er som sådan ikke megen viden – eller generel enighed – om, hvad den optimale fordeling af de tre pædagogiske medarbejdergrupper er (eller om der overhovedet er en optimal fordeling). Ifølge Ester Nørregaard-Nielsens ph.d.-afhandling fra 2006, så pædagoger gerne en større andel af pædagoger, mens forældre var godt tilfredse med den eksisterende fordeling (Nørregård-Nielsen 2006).

Hvad angår samarbejdet og arbejdsdelingen mellem de tre personalegrupper har adskillige undersøgelser fundet, at området kan være præget af "lighedskultur" og en generel skepsis over for formaliserede hierarkier. Denne tendens betyder, at de forskellige personalegrupper langt hen ad vejen udfører de samme opgaver på trods af deres forskellige uddannelsesbaggrunde (EVA 2013; 2016; Kjær 2004; Nørregård-Nielsen 2006; Olsen 2007; Rambøll og Qvartz 2018; Van Laere, Peeters, og Vandebroek 2012). Denne tendens ses også i andre lande med lignende daginstitutionstrukturer (Nicolaisen og Åsmund 2014; Steinnes 2013).

Nogle undersøgelser peger dog på, at der kan findes visse forskelle mellem gruppernes opgaver. Eksempelvis viser analyser fra Rambøll og Qvartz (2018) og Kommunernes Landsforening (2017), at personale uden pædagoguddannelse ofte har mere ansigt-til-ansigt-tid med børnene end uddannede pædagoger. Desuden tyder nogle undersøgelser på, at mens pædagogmedhjælpere og pædagogiske assistenter som oftest ikke har særskilte opgaver, er der andre opgaver, der primært varetages af pædagoger. Det drejer sig dels om opgaver i forbindelse med observation af børn (eksempelvis i forbindelse med trivselsvurderinger). Og dels er det opgaver omkring det formaliserede forældresamarbejde (eksempelvis i forbindelse med forældresamtaler og -møder) og forældresamarbejde, der omhandler vanskelige emner (Kjær 2004; Nørregård-Nielsen 2006). Dog har Bjørg Kjær konkluderet, at disse skel som oftest kom til udtryk i konkrete situationer frem for at være formaliserede hierarkier (Kjær 2004). Nogle studier finder også, at forskellene mellem medarbejdere inden for samme gruppe kan være større end forskelle mellem grupperne, så der eksempelvis er større forskel på erfarne og mindre erfarne pædagogmedhjælpere end på pædagogmedhjælpere og pædagoger (EVA 2013).

Hvad angår synet på kompetencer blandt de forskellige medarbejdergrupper, er det tilsyneladende også præget af ovennævnte lighedskultur. I sin ph.d.-afhandling om pædagogmedhjælperes arbejdspraksis fra 2007 fandt Bent Olsen, at der sjældent er et eksplicit kundskabshierarki, hvor formel viden og kompetencer anerkendes i hverdagen. På samme måde fandt EVA i en rapport fra 2016, at pædagogisk perso-

nale generelt anser indsigt og personlige egenskaber som vigtigere kompetencer end formel uddannelse (EVA 2016). En nuancering af denne tendens findes i Bjørg Kjærs (2004) beskrivelse af den faglige identitet blandt pædagogmedhjælpere, som lægger fokus på kompetencer som omsorgsfuldhed, snusfornuft og umiddelbarhed, hvilket sættes i kontrast til de uddannede pædagogers mere teoretisk funderede faglighed.

Samtidig er der en tendens til, at kompetencegivende efteruddannelse primært tilbydes til uddannede pædagoger (EVA 2020; Van Laere, Peeters, og Vandebroeck 2012). Ifølge en EVA-undersøgelse fra 2013 kan en del af forklaringen på dette muligvis findes i, at pædagogiske ledere ofte forventer, at pædagogmedhjælpernes kompetenceudvikling sker automatisk i samarbejdet med pædagogerne, samt at pædagogmedhjælpere ikke altid selv mener, at de har noget større behov for kompetenceudvikling (EVA 2013). Et forsøg fra Randers Kommune viser dog også, at pædagoger og pædagogmedhjælpere sammen kan styrke deres faglige identitet ved at deltage i efteruddannelsesaktiviteter i form af såkaldte læringslaboratorier (Jensen og Marquard 2020).

Hvad angår kommunale rammer og deres indflydelse på samarbejde og arbejdsdeling, er vidensbasen endog meget begrænset. Rambøll og Qvarts skrev i deres undersøgelse fra 2018, at den fundne variation i ansigt-til-ansigt-tid mellem kommuner til dels kunne forklares med forskellig tilgang til opgaveløsning, arbejdstilrettelæggelse og styringsredskaber (Rambøll og Qvartz 2018). Samtidig fandt en EVA-rapport fra 2020, at forskellige kommunale retningslinjer kunne forklare variationen i forbindelse med deltagelse i efteruddannelse.

I lyset af denne vidensbase er formålet med nærværende undersøgelse at give et mere detaljeret indblik i, hvordan de tre medarbejdergrupper samarbejder og fordeler opgaver mellem sig, og hvordan deres forskellige kompetencer kommer i spil i denne proces. Desuden undersøger den forskellige kommuners tilgang til at rammesætte samarbejdet og arbejdsdelingen, og hvordan denne rammesætning påvirker det daglige pædagogiske arbejde.

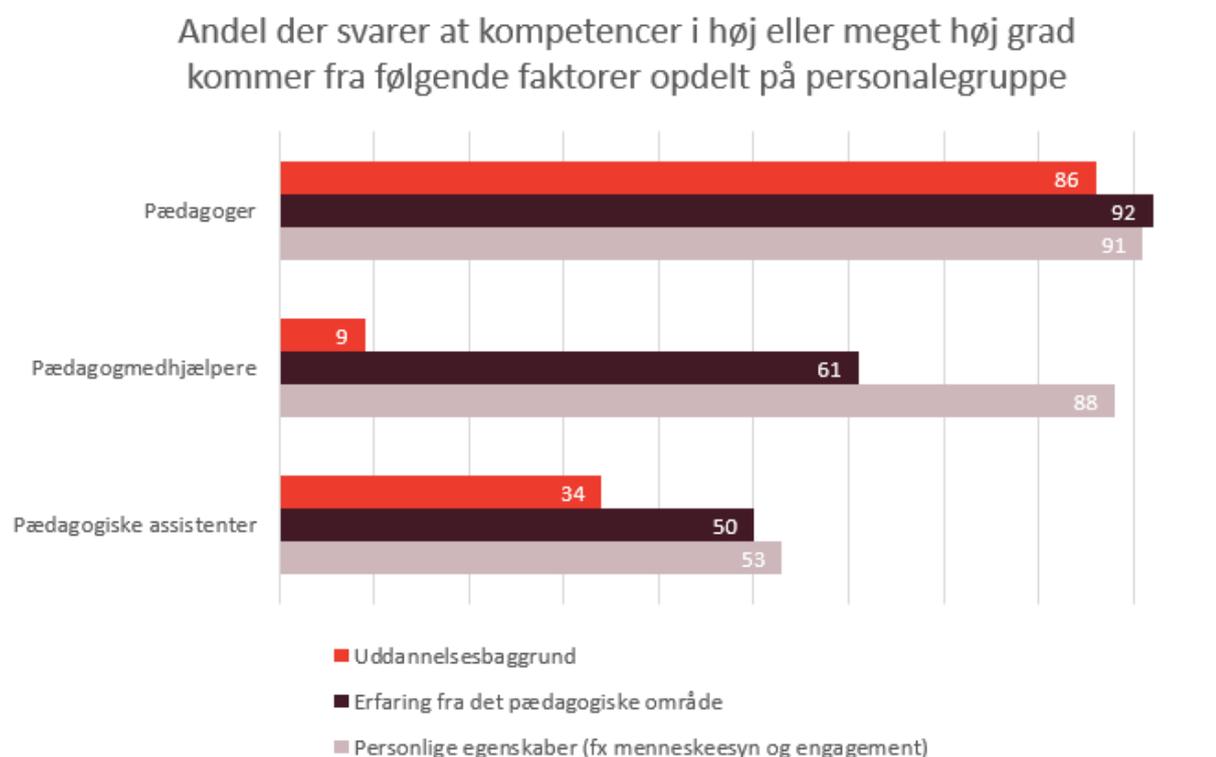
05

Kompetencer: baggrund, sammensætning og udvikling

Kompetencer: baggrund, sammensætning og udvikling

Alle medarbejdere i daginstitutioner, hvad end de er pædagoger, pædagogiske assistenter eller pædagogmedhjælpere, har et sæt kompetencer. Disse kompetencer er vigtige for at forstå, hvem der udfører hvilke opgaver, hvordan de udfører dem, og hvordan arbejdet organiseres i daginstitutionerne. Netop i daginstitutioner er der ofte et stort overlap mellem de forskellige gruppers kompetencer, som i nogen grad hænger sammen med vægtningen af hhv. personlighed, erfaring og uddannelse i forhold til arbejdet med børn. Figur 1 viser, hvordan de pædagogiske ledere, der besvarede spørgeskemaet, har vurderet baggrunden for deres personales kompetencer.

Figur 1 // Hvor de pædagogiske ledere vurderer, de forskellige medarbejdergruppers kompetencer i høj eller meget høj grad kommer fra (procent)



Note: Der er kun medtaget svar fra ledere, der har den pågældende personalegruppe ansat.
Pædagoger: n = 534, medhjælpere: n = 529, pædagogiske assistenter: n = 301.

De besvarelser, der fremgår af figur 1, udfoldes nærmere i det nedenstående delafsnit, hvor vigtigheden af forskellige former for kompetencer belyses på baggrund af interviews. Det efterfølgende delafsnit beskriver forskellige tilgange til kompetenceudvikling, og det sidste delafsnit omhandler sammensætningen af kompetencer inden for personalegrupper.

Vigtigheden af forskellige former for kompetencer

Som det ses i figur 1, har de pædagogiske ledere overordnet set svaret, at personlige egenskaber er en vigtig, om ikke den vigtigste, faktor i vurderingen af kompetencer blandt personalet. 91 pct. har svaret, at

kompetencer i høj eller meget høj grad er forbundet med kompetencer for pædagoger, mens tallene for pædagogmedhjælpere og pædagogiske assistenter er hhv. 88 pct. og 83 pct.

I flere af interviewene med pædagogiske ledere og pædagogisk personale er personlige egenskaber således blevet fremhævet som en forudsætning for at kunne udføre det mentalt krævende arbejde med børn, som i det følgende citat:

Dybest set, så kigger vi efter det samme i alle medarbejdergrupperne, for vi kigger efter mennesket. (...) Det er lige meget, hvor mange pædagoger vi har, hvis ikke de er dygtige. Så vil jeg hellere have assistenter eller medhjælpere, som har den rigtige attitude, som har det værdisæt og den vilje og det engagement, der skal til for at skabe et produkt, som en daginstitution også er – for at skabe kvalitet.

(Pædagogisk leder)

Adskillige interviewpersoner har også nævnt personlighedstræk som empati, udadvendthed og drive som noget, der giver de nødvendige kompetencer. I det hele taget har mange interviewpersoner beskrevet dét at kunne omgås og forstå små børn som en evne, der i vid udstrækning er medfødt eller indlært fra barndommen.

Hvad angår erfaring, har 92 pct. af de pædagogiske ledere svaret, at det er en vigtig faktor i forhold til kompetencer for pædagoger, mens andelen for pædagogiske assistenter er 78 pct., og andelen for pædagogmedhjælpere er 61 pct. Samtidig har de interviewede dagtilbudsschefer udtrykt, at der er stor diversitet inden for hver personalegruppe, og at disse forskelle har betydning i forhold til kompetencer. Mange interviewpersoner har brugt sammenligningen mellem en pædagogmedhjælper, der fx lige er blevet færdig med gymnasiet, og en, der har været ansat i en årrække, til at illustrere vigtigheden af erfaring. Begge typer pædagogmedhjælpere ses som værdifulde, men på hver deres måde. Hvor uerfarne pædagogmedhjælpere ofte beskrives som tæt på børnene og initiativrige i forhold leg, beskrives erfarne pædagogmedhjælpere som mere ligeværdige med både pædagoger og pædagogiske assistenter.

Samtidig kan en balance mellem erfarne og mindre erfarne medarbejdere have en positiv indvirkning på samarbejdet. Flere blandt det interviewede pædagogiske personale har nævnt, hvordan erfaring nogle gange kan medføre vanetænkning og en "det har vi prøvet"-mentalitet. I den forbindelse har en pædagogisk leder fortalt om, hvordan hun opererer med to typer pædagogmedhjælpere på hhv. midlertidige og permanente kontrakter med en klar skelnen mellem deres kompetenceniveauer. Denne praksis lader dog ikke til at være normen og hænger snarere sammen med netop denne daginstitutiones særlige tilgang til opdeling af arbejdsopgaver, som udfoldes nærmere i kapitel 6 om, hvem der udfører hvilke opgaver.

Som det fremgår af figur 1, har 86 pct. af de adspurgte pædagogiske ledere svaret, at pædagogers kompetencer i høj eller meget høj grad kommer fra deres uddannelse, mens tallene for pædagogiske assistenter og pædagogmedhjælpere er hhv. 54 pct. og 9 pct. Uddannelsesbaggrund vægtes dermed lavest som kompetencegivende faktor for alle tre personalegrupper af de adspurgte pædagogiske ledere, selv om den vægtes en del højere for pædagoger. Dels kan dette tolkes som en manglende tillid til, at pædagoguddannelsen *i sig selv* garanterer de rette kompetencer. Dels kan det ses som et udslag af den lighedskultur, som andre undersøgelser også har peget på (EVA 2013; 2016; Kjær 2004; Nørregård-Nielsen 2006; Olsen 2007; Rambøll og Qvartz 2018; Van Laere, Peeters, og Vandenbroeck 2012). En dagtilbudschef udtrykte det således:

Der er historisk sådan en (...) konsensuskultur, at alle er lige og alle har ret til at være lige dygtige, osv. osv. (...) Vi [har] prøvet at oversætte med det der med at snakke profession kontra ikke-uddannede. Og det tror jeg faktisk godt, vi kunne snakke lidt skarpere omkring.

(Dagtilbudschef)

Direkte adspurgt har interviewede dagtilbudschefer, pædagogiske ledere og pædagoger dog ofte beskrevet uddannelse som en afgørende del af baggrunden for medarbejdernes kompetencer. Fx udtrykte flere dagtilbudschefer og pædagogiske ledere, at de har forskellige forventninger til deres medarbejderes kompetencer alt efter deres uddannelsesbaggrund. Det drejer sig konkret om kompetencer til at kunne foretage og dokumentere observationer af børn, indgå i et alsidigt samarbejde med forældre samt vurdere, hvornår og hvordan der evt. skal sættes ind med en pædagogisk indsats. Det indbefatter også kompetencen til at kunne skelne mellem, hvorvidt et barn ligger inden for det normalpædagogiske eller det specialpædagogiske område.

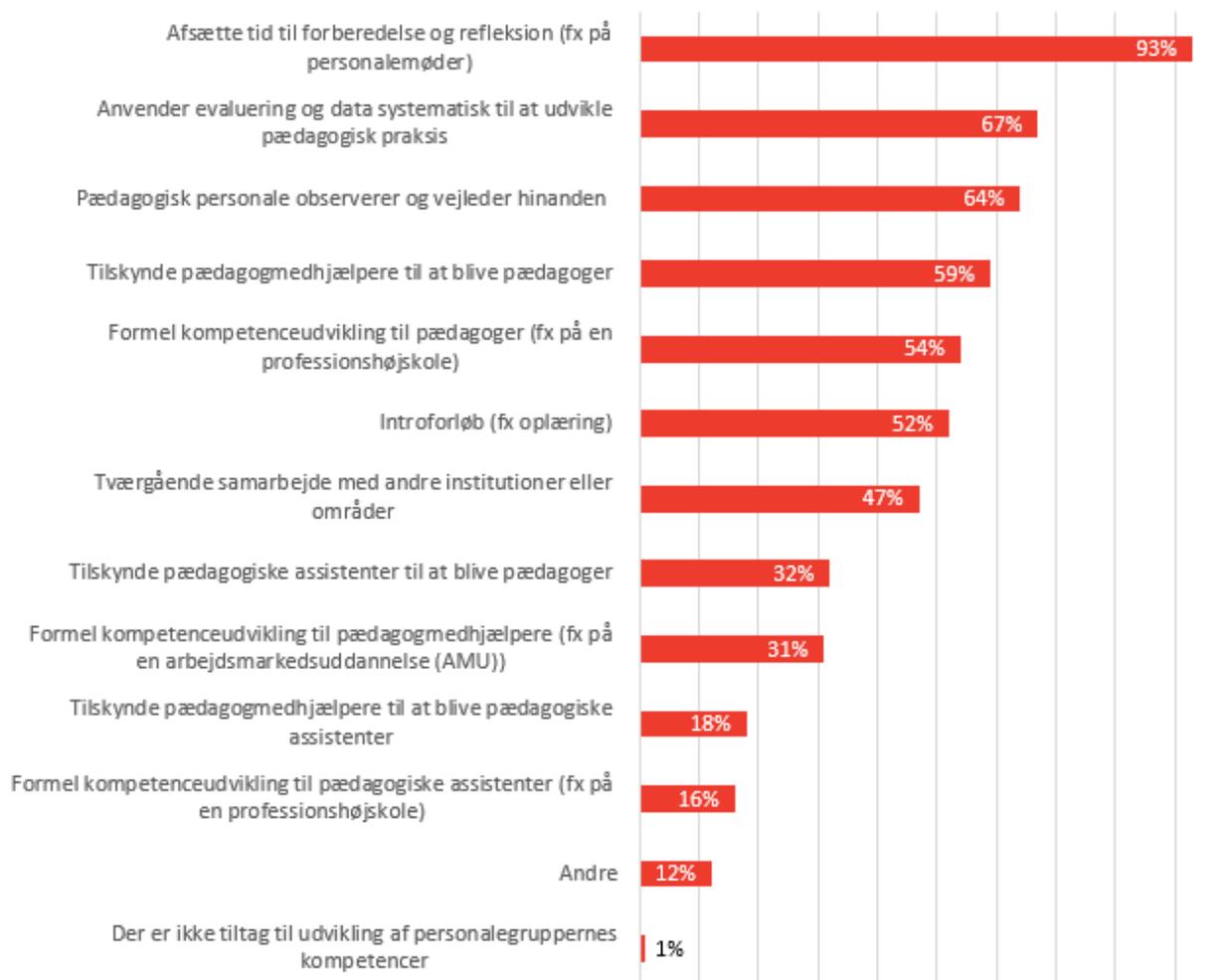
Overordnet set dækker besvarelser og interviews imidlertid over store forskelle mellem kommuner og enkelte daginstitutioner i tilgangen til kompetencer opnået via uddannelse. Nogle dagtilbudschefer og pædagogiske ledere prioriterer uddannede pædagoger og de kompetencer, de kommer med, hvilket også kan aflæses i kommunernes forskellige andel af pædagoger (EVA 2020). Andre prioriterer bredt sammensatte personalegrupper med kompetencer fra personlige egenskaber og erfaring såvel som uddannelse.

Kompetenceudvikling

Kompetenceudvikling kan ske på en række forskellige måder, men her fokuseres der dels på intern kompetenceudvikling i form af fx forberedelsestid, oplæring eller intern vejledning, dels på formel kompetenceudvikling i form af efter- og videreuddannelse. Figur 2 viser, hvor udbredte en række konkrete tiltag er blandt de pædagogiske ledere, der har besvaret spørgeskemaet.

Figur 2 // Hvilke konkrete tiltag de pædagogiske ledere bruger til at udvikle og dele kompetencer på tværs deres pædagogiske personalegruppe

Hvilke konkrete tiltag bruger du til at udvikle og dele kompetencer på tværs af hele din pædagogiske personalegruppe?



Note: N = 523.

De tre tiltag, som flest pædagogiske ledere har angivet at bruge, er tid til forberedelse og refleksion (93 pct.), anvendelse af evaluering og data (67 pct.) og intern observation og vejledning (64 pct.). Alle disse tre tiltag kan kategoriseres som intern kompetenceudvikling. Ifølge interviewene med dagtilbudsschefer og pædagogiske ledere er årsagen til den omfattende brug af intern kompetenceudvikling, dels at det er let at passe ind i hverdagen, dels at det ikke har samme økonomiske omkostninger som formel kompetenceudvikling.

Flere af de interviewede pædagogiske ledere fortalte også, hvordan de har pædagogisk forberedelse og refleksion som et fast punkt på dagsordenen på forskellige personalemøder for på den måde at dele kompetencer på tværs af hele personalegruppen. Evalueringer af fx læreplansaktiviteter kan indgå i disse refleksioner, så man bibringer alle mødedeltagere en forståelse for, hvad man gør, hvorfor man gør det, og hvordan det kan forbedres.

Ifølge flere af interviewpersonerne er der også en sammenhæng med medarbejderes uddannelsesbaggrund, således at kompetenceudviklingen for pædagogmedhjælpere ofte har mere intern karakter. Dette kan fx give sig udslag i, at pædagogmedhjælpere oplæres af pædagoger, pædagogiske assistenter eller erfarne pædagogmedhjælpere, som beskrevet af en pædagog:

[Pædagogmedhjælperne] bliver guidet ret meget, fordi jeg tror på, at her i huset [har vi] en informationspligt og en informationsret til de mennesker, der kommer herind. [Også i forhold til at] hjælpe med at uddanne folk.
(Pædagog)

Når der tales om intern observation, vejledning og oplæring, tyder det dermed på, at det især er uddannelsesbaggrund og erfaring, der spiller ind. I interviewene bliver det ofte beskrevet, som om det er pædagoger, der står for faglig vejledning og oplæring. Erfarne pædagogmedhjælpere kan i et vist omfang vejlede og oplære uerfarne pædagogmedhjælpere, men når det kommer til intern kompetenceudvikling, lader det fortrinsvis til at være medarbejdere med mere pædagogisk uddannelse, der oplærer medarbejdere med mindre pædagogisk uddannelse.

Formel kompetenceudvikling dækker her over efteruddannelse, som indebærer enkelte kurser og udvikling af specifikke kompetencer, og videreuddannelse, som indebærer progression fra fx pædagogmedhjælper til pædagogisk assistent eller pædagogisk assistent til pædagog.

Ser man på efteruddannelse, har 54 pct. af de adspurgte pædagogiske ledere svaret, at de benytter sig af kurser til pædagoger. Andelen, der benytter sig af kurser til pædagogmedhjælpere og pædagogiske assistenter, er hhv. 31 pct. og 16 pct. (sidstnævnte andel er for alle pædagogiske ledere. Sorterer man dem fra, der ikke har pædagogiske assistenter ansat, er andelen 27 pct.). Dette tyder på, at det fortrinsvis er pædagoger, der har adgang til efteruddannelse, hvilket er i tråd med tidligere undersøgelser foretaget af bl.a. EVA (2020). Dette er også det billede, der tegnes i interviewene. En dagtilbudschef fra en kommune, hvor man skelner mellem, hvem der får hvilken efteruddannelse, udtaler:

Det er pædagogerne, vi har givet efteruddannelse. Det er faktisk dem, vi har sendt på [kurser], der er faglige fyrtårne, der er [sendt af sted på] ekstra faglige dage (...). I forhold til de pædagogiske assistenter har [vi] sagt, de må koble sig på pædagogerne. Og dem, der er ufaglærte, de må tage en pædagogisk assistentuddannelse.
(Dagtilbudschef)

Denne tendens understøttes desuden af, at nogle af de kurser, som udbydes af kommuner, uddannelsesinstitutioner eller fagforbund, er forbeholdt en bestemt medarbejdergruppe, hvilket i praksis ofte er pædagoger. En del af de interviewede pædagogiske ledere bakkede op om denne praksis og var glade for at kunne henvise til nogle formelle adgangskriterier, der understøttede deres ledelsesmæssige beslutninger om at prioritere pædagoger i forhold til efteruddannelse. Samtidig viser erfaringer fra fx Randers Kommune, at der kan være fordele ved, at medarbejdergrupperne deltager i kurser sammen og udvikler deres respektive fagligheder i fællesskab (Jensen og Marquard 2020).

Der er dog også pædagogiske ledere, der i interviewene har givet udtryk for en mere egalitær tilgang, hvor alle medarbejdergrupper i princippet har samme muligheder for efteruddannelse. I nogle tilfælde har pædagogiske ledere efter aftale med kursusudbyderen sendt pædagogiske assistenter eller pæda-

gogmedhjælpere på kurser, der egentlig er forbeholdt pædagoger (dette gælder ikke kurser udbudt af fagforbund). I andre tilfælde har den pædagogiske leder valgt alternative former for videreuddannelse, som det følgende citat eksemplificerer:

Når vi kompetenceudvikler, så gør vi det for hele huset. Vi har ofte valgt, i stedet for at sende nogle afsted, så har vi valgt at få nogen herud, som underviste hele gruppen.

(Pædagogisk leder)

Ligesom med intern kompetenceudvikling lader det således til, at der inden for efteruddannelse eksisterer et mere eller mindre formaliseret hierarki mellem personalegrupperne i forhold til, hvem der får adgang til hvilke tilbud. Således får pædagoger sammenlignet med pædagogiske assistenter og pædagogmedhjælpere i højere grad udviklet deres kompetencer via eksterne tilbud frem for interne, og mere uformelle, tiltag.

I forhold til formel kompetenceudvikling i form af videreuddannelse har 59 pct. af de adspurgte pædagogiske ledere svaret, at de tilskynder pædagogmedhjælpere til at blive pædagoger, mens 32 pct. tilskynder pædagogiske assistenter til at blive pædagoger, og 18 pct. tilskynder pædagogmedhjælpere til at blive pædagogiske assistenter. Videreuddannelsesindsatser er i denne sammenhæng udelukkende rettet mod pædagogmedhjælpere og pædagogiske assistenter. På intet tidspunkt i undersøgelsen er videreuddannelse af pædagoger (fx til en kandidatgrad i pædagogik, audiologopædi eller lignende) blevet nævnt, selvom dette kan have en positiv indvirkning på det pædagogiske arbejde (DEA 2021). Flere af de interviewede dagtilbudsschefer og pædagogiske ledere har da også forklaret, hvordan deres tilgang til videreuddannelse hænger sammen med, at det kan være vanskeligt at rekruttere pædagoger nok til at dække deres behov. En områdechef har således beskrevet, hvordan man fra kommunalt hold opfordrer til videreuddannelse:

Det bliver også sagt til pædagogiske ledere, at man skal være imødekommende i forhold til, at vi gerne vil se mere positivt på de medarbejdere, som kommer og vil have en [pædagogisk assistent]-uddannelse.

(Områdechef)

Nogle kommuner har desuden en formuleret strategi for, hvordan alle pædagogmedhjælpere kan videreuddannes til pædagogiske assistenter eller pædagoger. Tanken bag sådanne tiltag er et forvaltningsmæssigt ønske om, at alle der arbejder i daginstitutioner gennem en årrække, har såvel uddannelsesmæssige som personlige og erfaringsmæssige kompetencer at trække på.

Sammensætning af kompetencer i personalegrupper

Når man fokuserer på de forskellige medarbejdergrupper og deres kompetencer, er det også relevant at se på, hvordan de pædagogiske ledere overordnet sammensætter kompetencerne på tværs af hele deres personalegruppe. En ting er, hvordan man som leder vurderer hver enkelt medarbejdergruppes kompetencer, noget andet er, hvordan man balancerer den helhed, en personalegruppe også er. Det skal imidlertid bemærkes, at denne undersøgelse ikke har til formål at drage konklusioner med hensyn til den ideelle sammensætning af kompetencer i personalegrupper i daginstitutioner.

I det udsendte spørgeskema er de pædagogiske ledere i et åbent spørgsmål blevet spurgt om, hvad de ville ønske, var anderledes i forhold til at organisere samarbejde og arbejdsdeling mellem de tre medarbej-

dergrupper. En del af de adspurgte pædagogiske ledere har her givet udtryk for et ønske om bedre normeringer og en større andel af pædagoger i institutionerne. Dette handler til dels om, hvorvidt der er nok ansatte med de kompetencer, som kræves for at udføre de mere specialiserede opgaver, eksempelvis i forbindelse med sprogvurderinger eller tværprofessionelt samarbejde (se også kapitel 6). En af de pædagogiske ledere, der har besvaret spørgeskemaet, udtrykker det således:

Jeg ville ønske, vi kun var pædagoger ansat i alle dagtilbud, fordi opgaverne bliver mere komplekse og kræver større viden om børns udvikling, end pædagogiske assistenter og pædagogmedhjælpere har. Vi ansætter kun pædagoger, når vi får ledige stillinger, for ad den vej at få flere pædagoger i institutionen. Der er selvsagt forskel på det faglige niveau hos en pædagog og en PAU eller en medhjælper.

(Pædagogisk leder, i spørgeskema)

Der er dog også pædagogiske ledere, både i spørgeskemabesvarelserne og i interviewene, der har givet udtryk for, at den nuværende sammensætning af deres personalegruppe fungerer udmærket. Disse pædagogiske ledere har forklaret, hvordan de oplever, at de forskellige medarbejdergruppers kompetencer og perspektiver kan bringe dynamik ind i det daglige pædagogiske arbejde. Som en pædagogisk leder har beskrevet det i sit interview:

Vi bidrager alle sammen med noget forskelligt, både ud fra et fagligt niveau, men selvfølgelig også ud fra det menneskelige. Men især ud fra det faglige niveau. Og derfor synes jeg, det er vigtigt, at alle tre [medarbejdergrupper] er repræsenteret.

(Pædagogisk leder)

Der ses således ikke nogen entydig vurdering af, hvordan personalegruppen i daginstitutioner bedst sammensættes. Dette hænger formentlig også hænger sammen med de forholdsvis store udsving i forskellige kommuners andel af pædagoger, som regnet efter timetal ligger mellem 48 pct og 68 pct (EVA 2020).

06

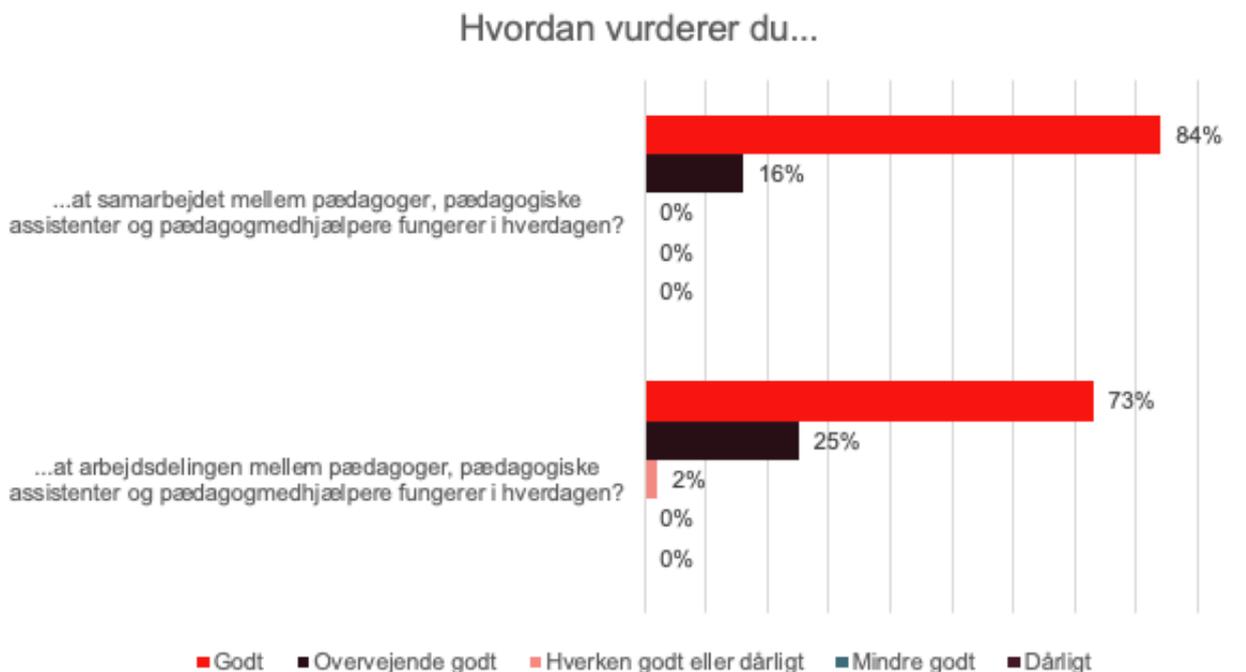
Opgaver: samarbejde og arbejdsdeling

Opgaver: samarbejde og arbejdsdeling

Som beskrevet i forrige kapitel vægtes personlige, erfaringsmæssige og uddannelsesmæssige kompetencer forskelligt fra kommune til kommune og fra daginstitution til daginstitution. I dette kapitel undersøges det nærmere, hvordan disse kompetencer kommer i spil i forhold til samarbejdet og arbejdsdelingen i hverdagen. Tidligere undersøgelser har vist, at pædagoger, pædagogiske assistenter og pædagogmedhjælpere i vid udstrækning udfører de samme opgaver (EVA 2013; 2016; Kjær 2004; Nørregård-Nielsen 2006; Olsen 2007; Rambøll og Qvartz 2018; Van Laere, Peeters, og Vandebroek 2012), men som det fremgår af dette kapitel, finder nærværende undersøgelse, at der mange steder er en skelnen i forhold til, hvem der gør hvad.

Samlet set vurderer næsten samtlige af de adspurgte pædagogiske ledere, at både samarbejde og arbejdsdeling mellem pædagoger, pædagogiske assistenter og pædagogmedhjælpere fungerer godt eller overvejende godt, som det ses i figur 3. Denne tendens er den samme på tværs af driftsformer og institutionstyper, om end vurderingen er en smule mere positiv blandt pædagogiske ledere i selvejende og private daginstitutioner end i kommunale.

Figur 3 // De pædagogiske lederes vurdering af samarbejde og arbejdsdeling mellem medarbejdergrupper



Note: N = 513.

Overordnet vurderer de pædagogiske ledere samarbejdet en smule mere positivt end arbejdsdelingen, hvilken muligvis kan hænge sammen med den tidligere nævnte "lighedskultur", hvor der fokuseres mere på ligheder og samarbejde end på forskelle og arbejdsdeling. I interviewene med pædagogiske ledere og pædagogisk personale er vurderingen ligeledes, at samarbejde og arbejdsdeling overordnet går godt, men nogle har fortalt om situationer, hvor der kan opstå gnidninger. I forbindelse med fordeling af opgaver kan disse gnidninger bl.a. opstå, hvis et ønske om en klarere opdeling af arbejdsopgaver kolliderer med et ønske om en lighedsorienteret tilgang. En pædagogisk leder bemærker fx:

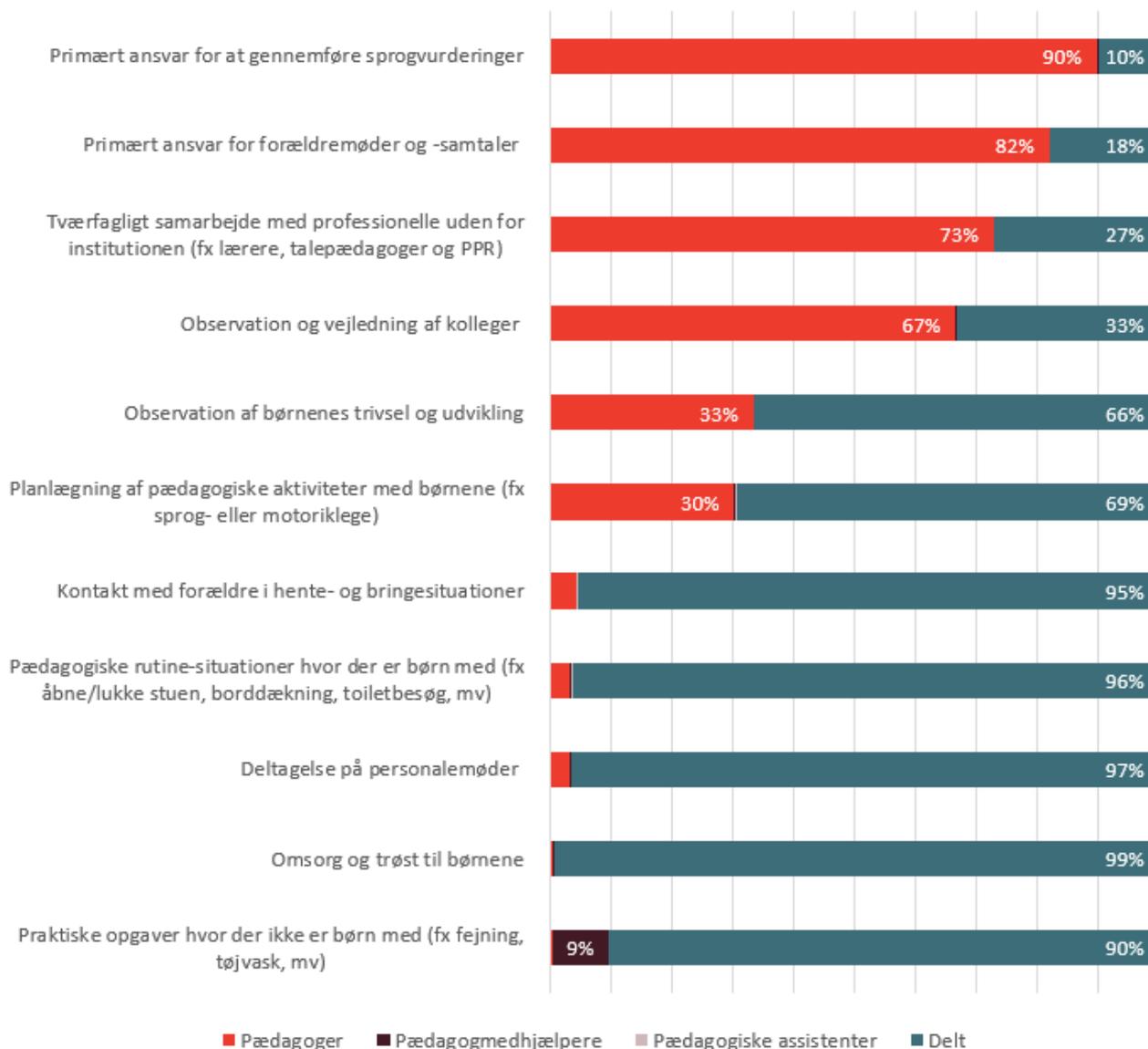
*Den der med forskellen på pædagoger og medhjælpere, den slår jeg mig på.
Det er der også nogen, der aldrig helt kommer til at acceptere. Jeg kan mærke, de bliver pissesure. Men det er sådan, det er.*

(Pædagogisk leder)

Figur 4 viser, hvordan de pædagogiske ledere, der besvarede spørgeskemaet, har vurderet, hvem der udfører hvilke opgaver. For hver af de udvalgte opgaver (se bilag 1 for nærmere beskrivelse af, hvordan opgaverne blev udvalgt) har de pædagogiske ledere haft mulighed for at vælge en eller flere af følgende muligheder: pædagog, pædagogisk assistent, pædagogmedhjælper eller delt.

Figur 4 // De pædagogiske lederes vurdering af, hvem der udfører hvilke opgaver som en fast del af deres arbejde.

Hvem udfører følgende opgaver som en fast del af deres arbejde?



Note: N = 515.

I svarene på, hvilke opgaver de forskellige personalegrupper udfører som en fast del af deres arbejde, ses det, at der er en vis grad af variation. Hvor nogle opgaver fortrinsvis deles mellem alle, udføres andre fortrinsvis eller ofte af pædagoger. Disse forskelle udfoldes nærmere i de nedenstående tre delafsnit. Desuden beskriver de følgende delafsnit opgavefordelingen i forhold til den styrkede pædagogiske læreplan, og hvad der bestemmer fordelingen af opgaver.

Opgaver, der fortrinsvis udføres af pædagoger

Som det ses i figur 4, er der fire opgaver, hvor over halvdelen af de adspurgte pædagogiske ledere har svaret, at det kun er pædagoger, der udfører dem. Det drejer sig om: primært ansvar for at gennemføre

sprogvurderinger; primært ansvar for forældremøder og -samtaler; tværfagligt samarbejde med professionelle uden for institutionen; og observation og vejledning af kolleger.

90 pct. af de pædagogiske ledere har svaret, at det udelukkende er pædagoger, der har ansvaret for at gennemføre sprogtests af børnene. Overordnet går denne tendens igen i interviewene, hvor adskillige pædagogiske ledere og pædagoger har forklaret, at det er et krav fra kommunen, at sprogtests skal foretages af uddannede pædagoger. Omvendt har 10 pct. af de pædagogiske ledere svaret, at ansvaret for sprogtests er en delt opgave, ligesom adskillige interviewpersoner har berettet om, hvordan denne opgave nogle gange udføres af pædagogiske assistenter og pædagogmedhjælpere. Dette vidner om, at nogle kommuner og daginstitutioner afviger fra den generelle tendens.

Hvad angår primært ansvar for forældremøder og -samtaler, har 82 pct. af de pædagogiske ledere svaret, at det er pædagogernes opgave. Dette kan også ses i Rambøll og Quartz' (2018) kortlægning af tidsforbrug i daginstitutioner, hvoraf det fremgår, at pædagoger bruger 9 pct. af deres tid på forældrekontakt og kommunikation, mens pædagogmedhjælpere og pædagogiske assistenter bruger 5 pct. Dog har adskillige interviewpersoner i nærværende undersøgelse nævnt, at der ofte er to fra det pædagogiske personale til stede til sådanne møder og samtaler, og at mindst én af dem er en pædagog, som har det overordnede ansvar. Desuden blev det nævnt i interviewene, at det pga. pædagogernes faglighed er deres opgave at tage sig af "vanskelige" forældresamtaler. Eksempler på "vanskelige" emner inkluderer mistrivsel, mistanke om diagnoser, psykologbistand, sociale indberetninger og problematiske forhold i hjemmet.

Omkring tre fjerdedele, 73 pct., af de pædagogiske ledere har svaret, at det er pædagoger, der står for samarbejde med professionelle uden for daginstitutionen. Ligesom med de "vanskelige" forældresamtaler har en del pædagogiske ledere beskrevet, hvordan pædagogernes faglighed klæder dem bedre på til at administrere samarbejdet med andre aktører. Og ligesom med forældresamtaler kan pædagogiske assistenter og pædagogmedhjælpere nogle gange godt deltage i møder med eksterne aktører, men det vil i de tilfælde som regel være pædagogerne, der fører an.

Endelig har to tredjedele af de pædagogiske ledere angivet, at det er pædagogernes opgave at observere og vejlede deres kolleger. Dette stemmer overens med konklusionen i forrige kapitel om, at det i forbindelse med intern kompetenceudvikling ofte er pædagoger, der står for faglig vejledning og oplæring. En af de interviewede pædagogiske ledere udtrykker det mere direkte:

Hun [pædagogen] skal gøre sin medhjælper så dygtig, som hun overhovedet kan. Hun står i en vejlederrolle hver dag.

(Pædagogisk leder)

Når det primært er pædagoger, der udfører disse fire opgaver, viser det en vis differentiering i forhold til faglighed og eksternt orienteret arbejde. Fælles for netop disse fire opgaver er, at de kræver et fagligt sprog til at formulere pædagogiske problemstillinger og indsatsområder over for sprogpædagoger, forældre, andre professionelle og kolleger. Og netop dette faglige sprog er en kompetence, der ifølge interviewpersonerne opnås via en pædagoguddannelse.

Opgaver, der ofte udføres af pædagoger

Der er to opgaver i figur 4, hvor omkring en tredjedel af de adspurgte pædagogiske ledere har svaret, at de kun udføres af pædagoger. Det drejer sig om observation af børnenes trivsel og udvikling (33 pct.) samt planlægning af pædagogiske aktiviteter med børnene (30 pct.).

Hvad angår observation af børnenes trivsel og udvikling, har adskillige interviewpersoner forklaret, at det i deres daginstitution er en pædagog, der har ansvaret for strukturerede observationer, fx i forbindelse med mistanke om mistrivsel eller andre problemer. Fx har en pædagogisk leder i sit interview sagt:

Det kommer lidt an på, hvad det er. Hvis det er en meget vanskelig situation, så er det [pædagogen]. Men ellers er det os alle sammen.

(Pædagogisk leder)

Flere af de interviewede har beskrevet, hvordan pædagogiske assistenter og pædagogmedhjælpere ofte har mulighed for at byde ind med deres egne observationer. Dette kan også hænge sammen med relationen mellem den enkelte medarbejder og det pågældende barn.

Hvad angår planlægningen af pædagogiske aktiviteter har flere af de interviewede pædagogiske ledere og pædagoger givet udtryk for, at det er en opgave, der kræver pædagogisk faglighed. Ifølge disse interviewpersoner er det pædagogerne, der har det overordnede ansvar for børnenes læring og udvikling, og derfor tager teten, når det kommer til at planlægge aktiviteter. Omvendt har to tredjedele af de pædagogiske ledere, der besvarede spørgeskemaet, angivet, at planlægning af pædagogiske aktiviteter er en delt opgave. Denne tilgang går også igen i nogle af interviewene, hvor pædagogiske ledere og pædagogisk personale ser planlægning af aktiviteter som et fælles ansvar, hvor alle byder ind. Samtidig er der i interviewene også eksempler på, at pædagogiske ledere og ansatte i den samme daginstitution har forskellige perspektiver. Hvor den pædagogiske leder ser planlægning af aktiviteter som en pædagogopgave, kan de ansatte se det som en fælles opgave. Dette kan tyde på, at det ikke altid er afklaret, hvem der i praksis udfører denne opgave, og at de pædagogiske ledere kan have én opfattelse af, hvordan det pædagogiske arbejde organiseres, mens personalet har en anden.

Således er der netop med disse to opgaver betydelig variation i forhold til, hvem der ses som ansvarlige alt efter kommune, daginstitution og i nogle tilfælde de enkelte medarbejdere i samme daginstitution. I nogle tilfælde er opgaverne forbeholdt pædagoger, i andre er de delt, og i atter andre lader det til at være uafklaret.

Opgaver, der fortrinsvis deles

Som det ses i figur 4, har mindst 90 pct. af de adspurgte pædagogiske ledere svaret, at de nederste fem opgaver deles mellem medarbejdergrupperne. Det drejer sig om: kontakt med forældre i hente- og bringesituationer; pædagogiske rutinesituationer, hvor der er børn med; deltagelse i personalemøder; omsorg og trøst til børnene; samt praktiske opgaver, hvor der ikke er børn med.

Den daglige kontakt med forældre dækker over de såkaldte "garderobe-snakke" og andre uformelle interaktioner, hvor det pædagogiske personale og forældre viderebringer informationer til hinanden. Dette adskiller sig fra de ovenfor nævnte "vanskelige" samtaler, som mange steder er pædagogernes opgave. Hvem der står for den daglige overlevering af småinformationer, lader til gengæld til at handle om, hvem der lige er til stede på det pågældende tidspunkt.

Ligeledes med pædagogiske rutinesituationer, hvor der er børn til stede. Det kan fx handle om måltider, toiletbesøg, skiftning, osv. Flere af de interviewede pædagogiske medarbejdere forklarede, hvordan denne opgave tit deles og afhænger mere af, hvem der har frie hænder eller, i forhold til toiletbesøg, har en tillidsfuld relation til det pågældende barn.

97 pct. af de pædagogiske ledere har svaret, at deltagelse i personalemøder er en delt opgave. Dog fremgår det af interviewene med pædagogiske ledere og pædagogisk personale, at det ikke nødvendigvis er alle medarbejdergrupper, der deltager i alle møder. Nogle interviewpersoner har forklaret, hvordan

de i deres daginstitution både har personalemøder, hvor alle er med, og særskilte pædagogmøder. Som en pædagogisk leder har forklaret i sit interview:

Pædagogmøderne er baseret på en pædagogfaglig viden, som man går på seminarier i 3½ år for at få, og som det bliver krævet, at man har. Og det ansvar, de dermed bliver givet (...) det vil jeg kunne forsvare og forklare.

(Pædagogisk leder)

Dette tyder på en vis variation i forhold til, hvordan møder for det pædagogiske personale struktureres, hvilket igen har betydning for, hvem der deltager i hvilke faglige og arbejdsrelaterede diskussioner.

99 pct. af de adspurgte pædagogiske ledere har svaret, at alle personalegrupper er med til at give omsorg og trøst til børnene, hvilket er forventeligt, eftersom netop dette er en helt central opgave i det daglige arbejde med børn. Samtidig viser flere opgørelser af tidsforbrug blandt personalet i dagtilbud (Rambøll og Quartz 2018; KL 2017), at pædagoger har mindre ansigt-til-ansigt-tid (64 pct.) end pædagogmedhjælpere og pædagogiske assistenter (71 pct.). Dette skyldes primært, at pædagoger bruger mere tid på forældresamarbejde (se ovenfor) og læreplansarbejde (se nedenfor).

Endelig har 90 pct. af de pædagogiske ledere svaret, at man deles om de praktiske opgaver, hvor der ikke er børn til stede. Dette inkluderer opgaver såsom fejning, tøjvask og oprydning, hvor der ikke er noget direkte pædagogisk sigte. Flere interviewpersoner har beskrevet, hvordan der kan herske en lighedstanke, hvor man deles om de "kedelige" opgaver, så man også bedre kan deles om de "sjove". Til gengæld har 9 pct. af de pædagogiske ledere angivet, at de praktiske opgaver uden børneinddragelse er forbeholdt pædagogmedhjælpere. Dette blev udtrykt i adskillige interviews:

[Pædagogmedhjælperne] får også mange praktiske opgaver. Som at feje og tørre borde og stole af og skifte sengetøj. Altså, her under corona har der været meget med sutter og sengetøj. Det var helt ekstremt. Men alle de ting, der, det er medhjælperne, der gør det. Også vasketøj og alt sådan noget.

(Pædagog)

Dette viser igen en vis variation i tilgangen til arbejdsdeling, hvor en tiendedel af daginstitutionerne arbejder med en klar opdeling i forhold til de praktiske opgaver. Det skal samtidig bemærkes, at det ifølge Rambøll og Quartz (2018) kun er omkring 3 pct. af både pædagogers, pædagogiske assistenters og pædagogmedhjælperes tid, der går med disse praktiske opgaver.

Med hensyn til opgaver, der fortrinsvis deles mellem medarbejdergrupperne, er der mindre variation, idet 90-99 pct. af de pædagogiske ledere er enige, som det fremgår af figur 4. Dog er det en vigtig pointe, at selvom en given opgave deles, kan de forskellige medarbejdergrupper godt udføre den forskelligt. Et eksempel fremhævet i flere interviews er inddragelse af børn i rutineopgaver, hvor der kan være et mere eller mindre formuleret pædagogisk sigte med aktiviteten. Det samme kan siges om daglig forældrekontakt, mødedeltagelse og det at give omsorg. Praktiske opgaver uden børn er imidlertid mindre åbne for pædagogiske overvejelser, hvilket formentlig også er årsagen til, at 9 pct. af de pædagogiske ledere forbeholder disse opgaver til pædagogmedhjælperne.

Opgaver i forbindelse med den styrkede pædagogiske læreplan

De pædagogiske ledere er i spørgeskemaet blevet spurgt specifikt om, hvem der udfører opgaver i forbindelse med den styrkede pædagogiske læreplan (SPL). Grunden til, at SPL her behandles særskilt, er, at den fungerer som den lovgivningsmæssige ramme for indholdskvalitet i danske dagtilbud og dermed spiller en vigtig rolle i det pædagogiske arbejde (Børne- og Undervisningsministeriet 2018).

Af figur 5 fremgår det, hvordan de adspurgte pædagogiske ledere har angivet, at opgaverne vedrørende SPL fordeles. Her ses, at de pædagogiske ledere ofte har angivet pædagogerne som dem, der fortrinsvis har ansvar for evalueringskulturen (61 pct). Opgaverne med at udarbejde og dokumentere arbejdet med den lokale læreplan udføres af pædagoger hos omkring halvdelen af de adspurgte pædagogiske ledere (hhv. 48 pct. og 45 pct.). Derimod er opgaven med at følge intentionerne med læreplanen i højere grad delt mellem de tre medarbejdergrupper (83 pct. har svaret, at denne opgave er delt). Samtidig viser disse besvarelser en høj grad af forskel på, hvordan arbejdes med SPL gribes an i forskellige kommuner og daginstitutioner.

Figur 5 // De pædagogiske lederes vurdering af, hvem der udfører hvilke opgaver i forbindelse med den styrkede pædagogiske læreplan

Hvem udfører følgende opgaver som en fast del af deres arbejde?



Note: N = 513.

Interviewene har givet det samme indtryk af fordelingen af opgaver i forhold til SPL. Generelt har interviewpersonerne beskrevet, hvordan det er pædagogernes opgave at evaluere på læreplansarbejdet, men der er eksempler på, at opgaven udføres i fællesskab eller af en pædagogmedhjælper. En del har ligeledes beskrevet, hvordan det kun er pædagoger, der udarbejder og dokumenterer læreplanen. I nogle tilfælde er dette et decideret krav fra kommunalt hold, mens andre kommuner lader til ikke at have en formuleret politik. Hvis pædagogerne står for udarbejdelse og dokumentation i forbindelse med læreplaner, angives det også, at det er deres ansvar at formidle dem til pædagogiske assistenter og pædagogmedhjælpere, så alle kan bidrage til at følge planens intentioner i praksis. I andre tilfælde involveres alle medarbejdergrupper i alle dele af læreplansarbejdet som i det følgende eksempel:

Man kan sige, at det skal være en fælles læreplan. Det skal være noget, der er levende, og noget, alle har ejerskab af (...). Fra mig har der været et fokus på, at alle, også medhjælperne, havde en del i det og har haft noget at skulle have sagt.

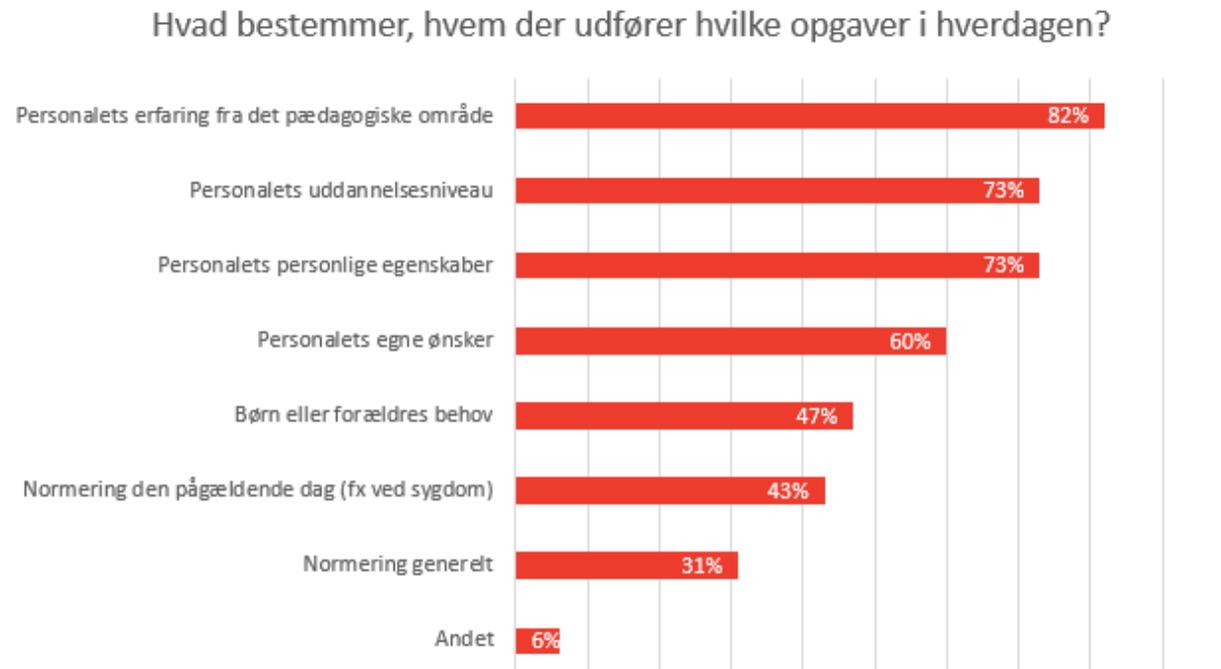
(Pædagogisk leder)

Dermed er der i nogle kommuner og daginstitutioner en fast politik om, at opgaver med at udarbejde, dokumentere og etablere en evalueringskultur udføres af pædagoger. Andre steder deles opgaverne mellem de forskellige medarbejdergrupper ud fra tanken om, at alle skal have lige del i denne del af det pædagogiske arbejde.

Fordeling af opgaver

Figur 6 viser, hvad der bestemmer opgavefordelingen ifølge de adspurgte pædagogiske ledere. Alle har haft mulighed for at vælge flere svarmuligheder. Som det fremgår af figuren, er der flest pædagogiske ledere, der har angivet, at personalets erfaring er bestemmende (82 pct.), mens lidt færre har angivet, at det er uddannelsesniveau (73 pct.) eller personlige egenskaber (73 pct.). Personalets egne ønsker (60 pct.), børn eller forældres behov (47 pct.), normering den pågældende dag (43 pct.) eller normering generelt (31 pct.) spiller også ind, men i mindre grad.

Figur 6 // De pædagogiske lederes vurdering af, hvad der bestemmer opgavefordelingen i hverdagen



Note: N = 520.

Figur 6 illustrerer forskellige tilgange til opgavefordeling. I nogle kommuner og daginstitutioner vægter man medarbejdernes uddannelsesbaggrund relativt højt, når opgaver skal fordeles. Flere af de interviewede dagtilbudsschefer og pædagogiske ledere har forklaret, at tanken bag denne tilgang er, at man på

den måde kan få bragt faglighed og uddannelseskompetencer bedre i spil. Omvendt arbejder andre kommuner og daginstitutioner med tilgange, hvor en række forskellige faktorer, såsom erfaring, uddannelse, personlighed, ønsker eller børns og forældres behov vægtes, når opgaverne fordeles. Nogle af de interviewede pædagogiske ledere har således også udtalt, at de ikke skelner så meget mellem, hvem der gør hvad, og hvilken baggrund de har. I forbindelse med figur 6 er det også værd at bemærke, at normeringer, både daglige og overordnede, for størstedelen af de pædagogiske ledere tilsyneladende ikke spiller nogen større rolle i forhold til fordelingen af opgaver.

Flere af de interviewede dagtilbudsschefer forbinder tendensen til at vægte erfaring, personlighed, interesser og relationer med en tradition for "lighedskultur" i daginstitutioner. Denne kultur, der også er beskrevet i tidligere undersøgelser (EVA 2016; Olsen 2007; Nørregård-Nielsen 2006), er tilbageholdende med at skelne mellem de pædagogiske medarbejdere på baggrund af uddannelse. En områdechef beskriver det på følgende måde:

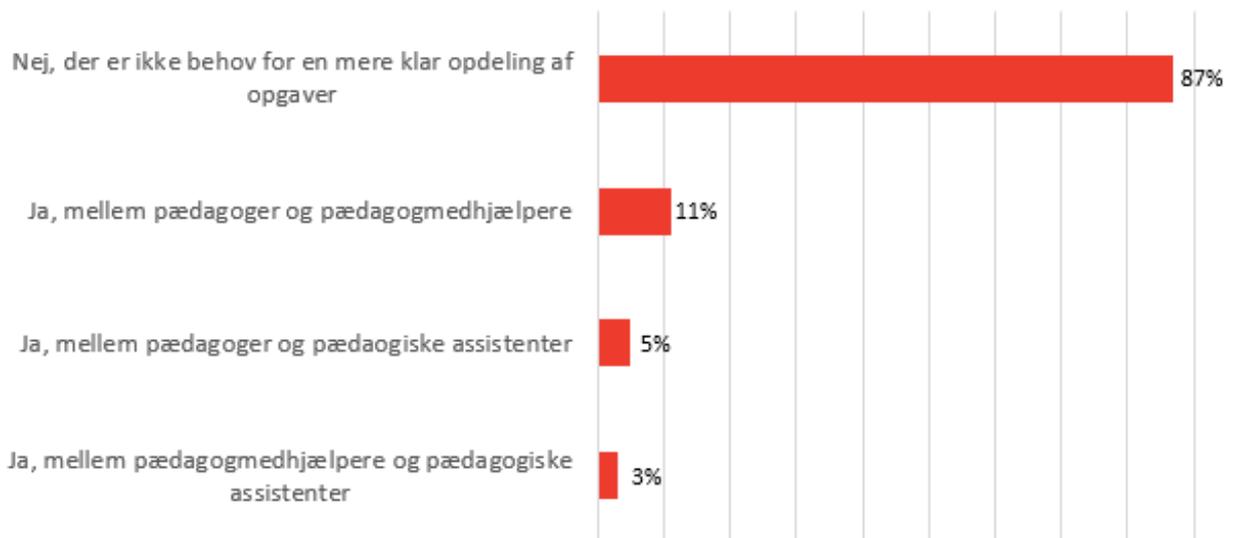
Det er også noget, man har haft lidt berøringsangst [over for], fordi man vil, sådan en overordnet tilgang til mennesker i vores organisation, det er jo sådan noget med, at alle er lige, og alle er lige meget værd og sådan nogle ting, og så bliver det lige pludselig svært at skulle sige (...) at vi jo alle sammen er lige meget værd, men vi kan ikke det samme.

(Områdechef)

Adskillige af de interviewede dagtilbudsschefer har fortalt om, hvordan de forsøger at gøre op med denne "lighedskultur", hvor man bl.a. gør brug af stillingsprofiler eller lignende, som beskrevet nærmere i kapitel 8 i denne rapport. I denne forbindelse er det interessant, hvad de pædagogiske ledere mener om den eksisterende tilgang til fordeling af opgaver. Som det ses i figur 7, mener langt størstedelen af de adspurgte pædagogiske ledere (87 pct.) ikke, at der er behov for en mere klar opdeling af opgaver mellem personalegrupperne. Dette omfatter både de pædagogiske ledere, der i nogen grad skelner mellem, hvilke medarbejdergrupper der udfører hvilke opgaver, og de pædagogiske ledere, der ikke gør. Samtidig ønsker omkring en tiendedel af de pædagogiske ledere en mere klar opgavefordeling mellem pædagoger og pædagogmedhjælpere, mens et fåtal ser et behov for en klarere afgrænsning i forhold til de pædagogiske assistenters opgaver (hvilket kan hænge sammen med, at det ikke er alle pædagogiske ledere, der har pædagogiske assistenter ansat).

Figur 7 // De pædagogiske lederes syn på, om der er behov for en mere klar opdeling af opgaver

Ser du et behov for en mere klar opdeling af opgaver?



Note: N = 513.

Dermed kan det tyde på, at der ikke altid er overensstemmelse mellem de kommunale forvaltningers ønsker vedrørende fordeling af opgaver og de pædagogiske lederes ønsker. Hvor de pædagogiske ledere generelt er godt tilfredse med deres nuværende situation, er i hvert fald nogle dagtilbudsschefer mere positive over for tydeligere skel mellem medarbejdergrupperne.

07

De pædagogiske assistenter

De pædagogiske assistenter

En af de medarbejdergrupper, der ses på i denne undersøgelse af samarbejde, arbejdsdeling og kompetencer, er de pædagogiske assistenter. Den pædagogiske assistentuddannelse (PAU) er en erhvervsuddannelse af ca. to års varighed, som udbydes over hele landet. Dermed adskiller pædagogiske assistenter sig dels fra pædagogmedhjælpere, som er ufaglærte (i forhold til pædagogisk faglighed) og pædagoger, som har en pædagoguddannelse. I analysesammenhænge har man ofte valgt enten at udelade pædagogiske assistenter eller slå dem sammen med pædagogmedhjælpere for så at sammenligne dem med pædagoger (se fx: EVA 2016; 2020; Rambøll og Qvartz 2018; Svinth og Henningsen 2021). I enkelte tilfælde slås de sammen med pædagoger, idet de har en pædagogisk uddannelse (se fx: Børne- og Socialministeriet 2018; 2017).

I nærværende analyse behandles pædagogiske assistenter dog særskilt af to årsager. Dels er pædagogiske assistenter i de senere år begyndt at fylde mere i daginstitutionerne rundt om i landet, selvom det stadig langt fra er alle institutioner, som gør brug af dem. Dels er der særlige forhold vedrørende netop denne gruppe, og hvordan kommuner og pædagogiske ledere ser deres rolle i det daglige pædagogiske arbejde. Gennem denne undersøgelse er der i den forbindelse fremvokset et centralt spørgsmål, som handler om, hvor de pædagogiske assistenter passer ind mellem de uddannede pædagoger og de ufaglærte pædagogmedhjælpere.

Dette spørgsmål hænger sammen med en usikkerhed blandt mange dagtilbudsschefer, pædagogiske ledere og pædagogisk personale om, hvor de pædagogiske assistenter passer ind i forhold til både det øvrige personale og børnene. En pædagogisk leder har udtrykt det således:

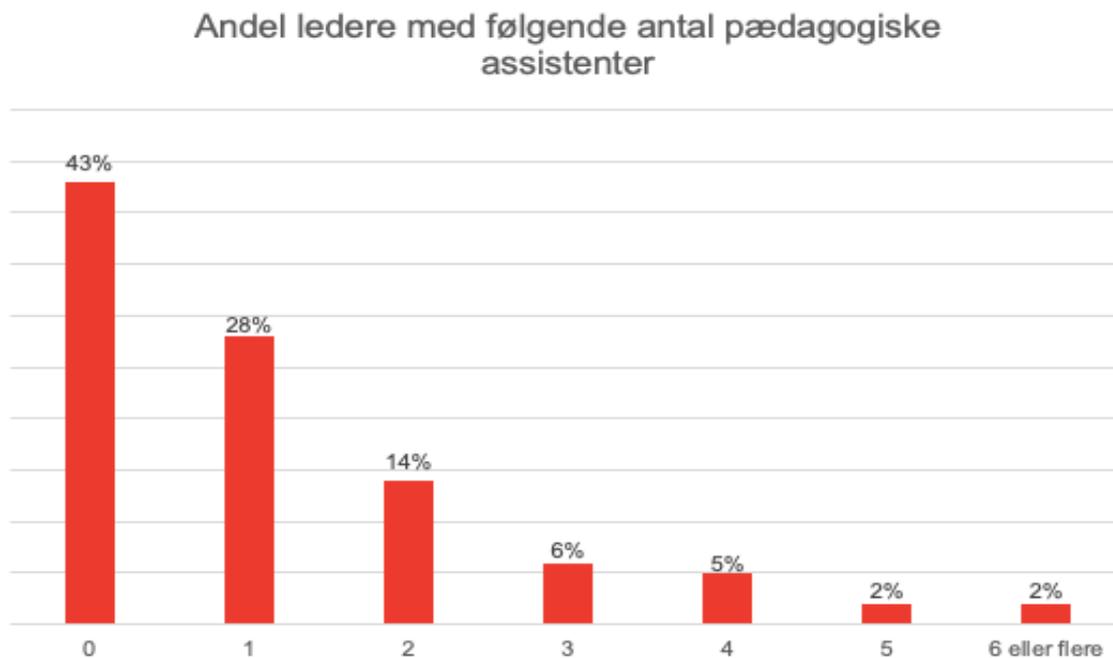
Helt grundlæggende er der jo ikke nogen, der kan give et svar på, hvad en pædagogisk assistent må og ikke må, eller hvor de ligger i uddannelseshierarkiet. Der er ikke nogen, der kan fortælle mig, vi har prøvet både kommunen og fagforeningerne og så videre. Der er ikke nogen, der kan give mig et svar på, hvad de må og ikke må. Det hedder sig, at det er op til den enkelte leder.

(Pædagogisk leder)

Brug af pædagogiske assistenter

Omkring halvdelen af de adspurgte pædagogiske ledere har svaret, at de har pædagogiske assistenter ansat. Som det ses i figur 8, har daginstitutionerne med pædagogiske assistenter ansat som oftest én eller to. Nogle steder har man flere pædagogiske assistenter, men det drejer sig gerne om større daginstitutioner, hvor der også er flere pædagoger og pædagogmedhjælpere. Figur 8 viser, at 43 pct. af de adspurgte pædagogiske ledere ikke har nogen pædagogiske assistenter ansat. Derudover har 28 pct. én pædagogisk assistent, mens resten har to eller derover.

Figur 8 // Andel af pædagogiske ledere, der har pædagogiske assistenter ansat



Note: N = 543.

Blandt de interviewede dagtilbudsschefer og pædagogiske ledere er der forskellige holdninger til brugen af pædagogiske assistenter. Nogle har et ønske om at øge andelen af pædagogiske assistenter, enten via ansættelse eller via videreuddannelse af pædagogmedhjælpere. Dette hænger i nogen grad sammen med rekrutteringsudfordringerne mange steder i landet, hvor det kan være svært at finde pædagoger, både generelt og i forbindelse med indførelsen af minimumsnormeringer. Nogle kommuner arbejder derfor målrettet med at øge andelen af pædagogiske assistenter, som en områdechef udtaler:

Den procentdel, der er PAU-uddannede, den vil vi gerne have højere op end den er på nuværende tidspunkt. Jeg tror, den ligger på 6 pct. (...), og det vil vi gerne have (...) dobbelt så højt.

(Områdechef)

Andre steder er der imidlertid en vis skepsis over for at ansætte pædagogiske assistenter, og enkelte af de interviewede dagtilbudsschefer har udtrykt tvivl om uddannelsens faglige robusthed sammenlignet med pædagoguddannelsen. Denne forskel i tilgangen til brugen af pædagogiske assistenter afspejler den fornyede usikkerhed i forhold til de pædagogiske assistenter, og hvordan de passer ind i organisationen af det pædagogiske arbejde.

De pædagogiske assistenters kompetencer

Der er i reglen to indgange til den pædagogiske assistentuddannelse, hvilket også har indflydelse på kompetenceprofilen. Hvor nogle pædagogiske assistenter kommer ind på uddannelsen direkte fra en grundskole- eller ungdomsuddannelse, kommer andre fra en baggrund som eksempelvis pædagog-

medhjælpere. Dette betyder, at der kan være store forskelle fra pædagogisk assistent til pædagogisk assistent i forhold til erfaring fra dagtilbud.

Figur 1 på s. 16 viser de adspurgte pædagogiske leders syn på baggrunden for de forskellige medarbejdergruppers kompetencer. Heraf fremgår det, at 54 pct. har svaret, at de pædagogiske assistenters kompetencer i høj eller meget høj grad kommer fra deres uddannelsesbaggrund, mens flere tillægger erfaring (78 pct.) og især personlighed (83 pct.) betydning. Dette mønster er det samme som for pædagoger, som det fremgår af figur 1 på s. 16, blot er det endnu mere udtalt, hvad angår pædagogiske assistenter. Dette kunne tyde på en vis ambivalens i forhold til de kompetencer, de pædagogiske assistenter har opnået i kraft af deres uddannelse. Denne ambivalens er også blevet udtrykt i interviewene med dagtilbudschef, pædagogiske ledere og pædagogisk personale. Indstillingerne til de pædagogiske assistenter og deres kompetencer spænder fra at se dem som pædagogisk uddannet personale til at se dem som pædagogmedhjælpere med lidt ekstra overbygning. Usikkerheden i forhold til de pædagogiske assistenters kompetencer hænger også sammen med, at der er forskel mellem enkelte pædagogiske assistenter og deres indgang til uddannelsen, som forklaret nærmere af en dagtilbudschef:

Vi har pædagogiske assistenter, og ja, hvor hører de hjemme henne? (...) De er et godt eksempel på, at man skal kigge på kompetencerne, fordi de ligger jo sådan lidt klemt inde mellem de to faggruppers [pædagoger og pædagogmedhjælpere] forståelser, ikke. Og der er jo også meget forskel på, hvilken baggrund du har som pædagogisk assistent, om du er helt nyuddannet eller har været medhjælper i mange år.

(Dagtilbudschef)

Adskillige dagtilbudschef og pædagogiske ledere har ligeledes fortalt om, hvordan de oplever, at den pædagogiske assistentuddannelse kan give et fagligt boost til dygtige og motiverede medarbejdere, men at uddannelsen i sig selv ikke nødvendigvis er en garanti for kompetencer. Dette adskiller sig fra oplevelserne fra de interviewede pædagogiske assistenter – og i nogen grad pædagogmedhjælpere – som vurderer, at den pædagogiske assistentuddannelse har bibragt dem en solid pædagogisk faglighed, som de bruger i det daglige arbejde med børnene. I flere tilfælde har de interviewede pædagogiske assistenter dog også oplevet, at der kan være stor forskel på, hvordan deres faglighed og kompetencer bringes i spil.

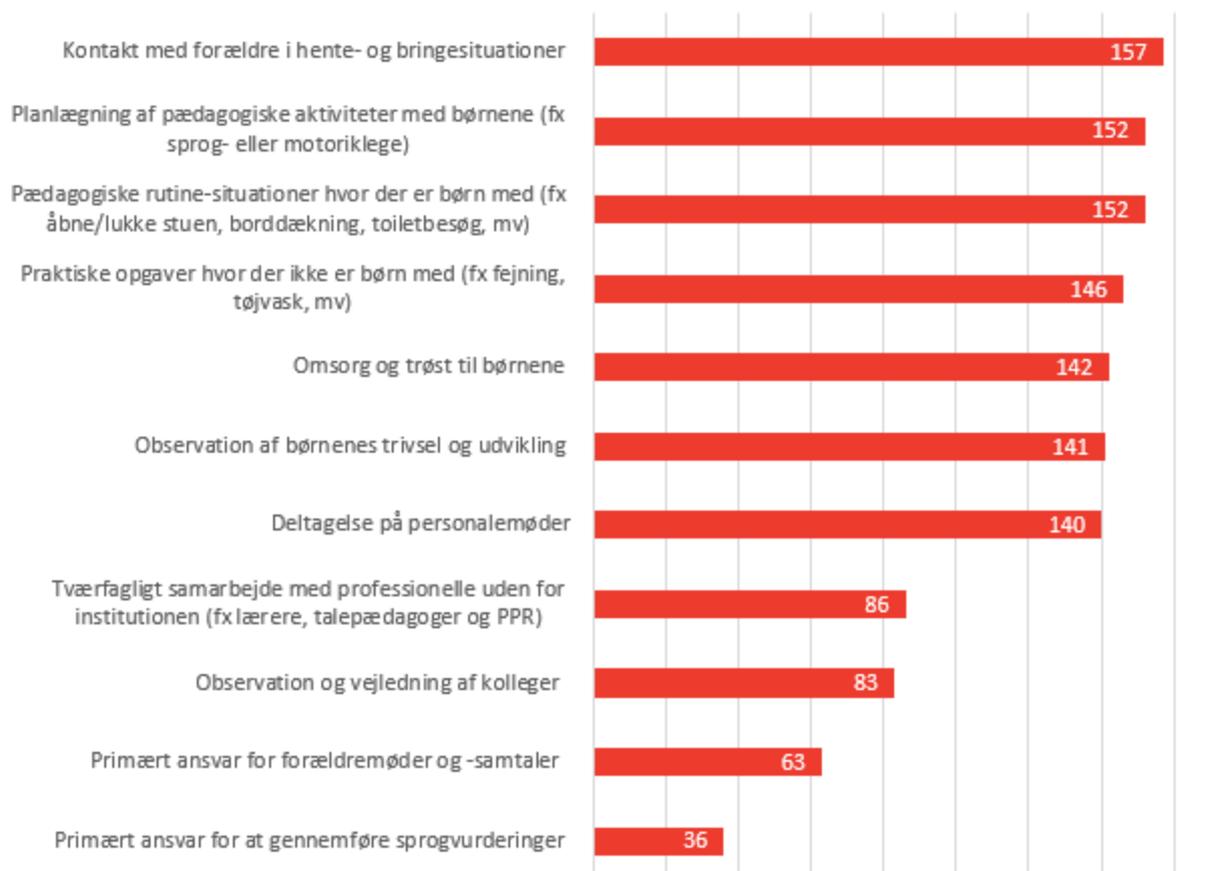
De pædagogiske assistenters opgaver

Ligesom der lader til at være forskel på, hvordan man vurderer de pædagogiske assistenters kompetencer, ser der også ud til at være visse forskelle mellem, hvilke opgaver de udfører. Dels er der forskel på tværs af kommuner, hvor der nogle steder er mere formelle rammer for arbejdsdeling mellem faggrupperne. Dels er der forskel på tværs af daginstitutioner, hvor det afhænger af den enkelte pædagogiske leders vurdering. Dels er der i nogle tilfælde forskel inden for den enkelte daginstitution, hvor fx den enkelte pædagogiske assistents erfaring og personlighed spiller ind på opgavefordelingen.

Som beskrevet i det foregående kapitel om opgaver, er der mange opgaver, som er delt mellem alle medarbejdergrupperne, ligesom der er enkelte opgaver, der fortrinsvis udføres af pædagogerne. Figur 9 viser de pædagogiske assistenters rolle i denne opgavefordeling ifølge de pædagogiske ledere, der eksplicit har markeret, hvilke opgaver denne medarbejdergruppe udfører. Figur 9 er altså en udspecificering af figur 3 på s. 24, som illustrerer, hvilke medarbejdergrupper der udfører hvilke opgaver.

Figur 9 // Vurderingen af pædagogiske assistenters opgaver blandt de pædagogiske ledere, som specifikt har angivet dette

Hvilke opgaver udfører de pædagogiske assistenter?



Som det fremgår, er der flest pædagogiske ledere, der har angivet, at de pædagogiske assistenter er involveret i de øverste syv opgaver. Disse opgaver (kontakt med forældre; planlægning af pædagogiske aktiviteter; pædagogiske rutinesituationer med børn; omsorg og trøst; observation af børn; samt deltagelse i personalemøder) er de opgaver, der ifølge figur 3 oftest deles mellem de tre medarbejdergrupper. Der er også generel enighed om, at pædagogiske assistenter i mindre grad er involveret i de nederste fire opgaver i figur 9 (tværfagligt samarbejde, vejledning af kolleger, ansvar for forældresamarbejde og ansvar for sprogvurderinger). Disse opgaver er dem, der ifølge figur 3 fortrinsvis udføres af pædagoger. Dette tyder på, at de pædagogiske assistenter som regel udfører de opgaver, der i forvejen deles mellem medarbejdergrupperne, men i nogle tilfælde også kan udføre mere specialiserede opgaver sammen med pædagogerne. Så godt som ingen steder er der opgaver, der er forbeholdt pædagogiske assistenter.

Nogle pædagogiske assistenter har i deres interviews udtrykt, at de godt kunne tænke sig flere muligheder for at bruge deres mellemposition positivt, fx ved at kombinere det bedste fra pædagogfunktionen (den faglige indsigt) med det bedste fra pædagogmedhjælperfunktionen (den megen ansigt-til-ansigt-tid med børnene). En pædagogisk assistent har eksempelvis foreslået, at dette kan ske, ved at pædagogiske assistenter får mulighed for at deltage i pædagogmøder:

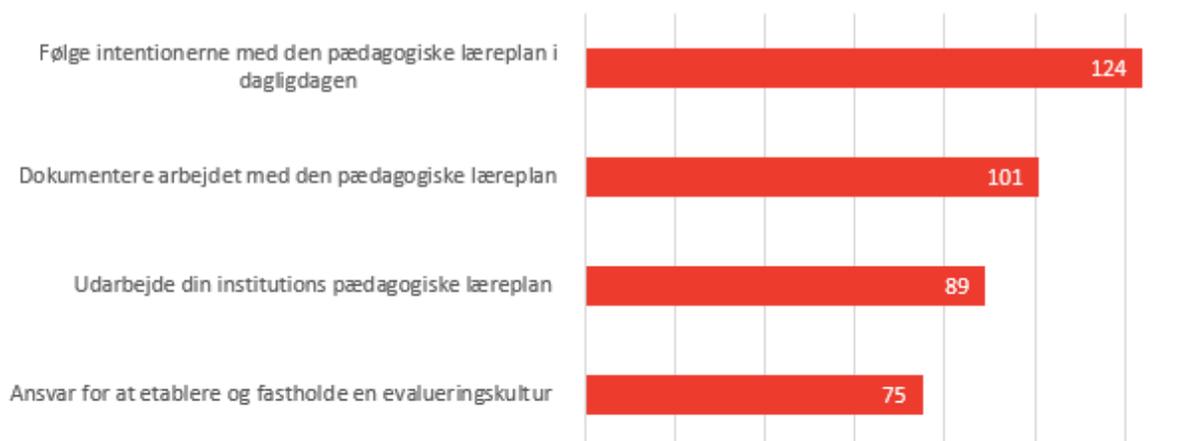
Vi har alle hver vores funktion herude, men nogle gange kan man godt bidrage mere, fordi man er mere sammen med børnene, hvis man kan sige det sådan. (...) Jeg synes stadigvæk, jeg er en del af det, men jeg kommer ikke ind på de teammøder, der.

(Pædagogisk assistent)

Når det kommer til opgaver i forbindelse med den styrkede pædagogiske læreplan (SPL), er billedet lidt anderledes, end med opgaver generelt. Som det ses i figur 10, er der mindre tilbøjelighed blandt de pædagogiske ledere, der eksplicit har angivet pædagogiske assistenters rolle i opgaveløsningen, til at fordele opgaver mellem pædagoger og pædagogiske assistenter. I stedet har mange indikeret, at opgaverne fordeles mellem alle tre medarbejdergrupper.

Figur 10 // Vurderingen af pædagogiske assistenters opgaver i forhold til den styrkede pædagogiske læreplan blandt de pædagogiske ledere, som specifikt har angivet dette

Hvilke opgaver udfører de pædagogiske assistenter?



Dette indtryk blev bekræftet gennem interviewene med pædagogiske assistenter, hvor arbejdet med SPL generelt blev beskrevet som en opgave, der deles mellem alle medarbejdere, som i det følgende eksempel:

Ja, når vi sidder med læreplansproblematikken, der, så er vi alle sammen med, og vi er alle sammen en del af det.

(Pædagogisk assistent).

I det hele taget lader både dagtilbudsschefer, pædagogiske ledere og pædagogisk personale – herunder de pædagogiske assistenter selv – til at have svært ved klart at definere de pædagogiske assistenters rolle i forhold til pædagoger og især pædagogmedhjælpere. Nogle gange kategoriseres de som personale med en pædagogisk uddannelse og kompetencer, der gør, at de kan udføre opgaver sammen med pædagogerne. Andre gange kategoriseres de som personale uden en pædagoguddannelse og de dertil

hørende kompetencer, hvilket afskærer dem fra mere specialiserede opgaver. Og hvor nogle kommuner og pædagogiske ledere af forskellige årsager arbejder for at øge andelen af pædagogiske assistenter, er andre mere skeptiske over for denne medarbejdergruppe. Disse vidt forskellige tilgange til den pædagogiske assistentrolle fører således til stor variation i forhold til, hvordan de pædagogiske assistenter indgår i personalegrupper rundt om i landet.

08

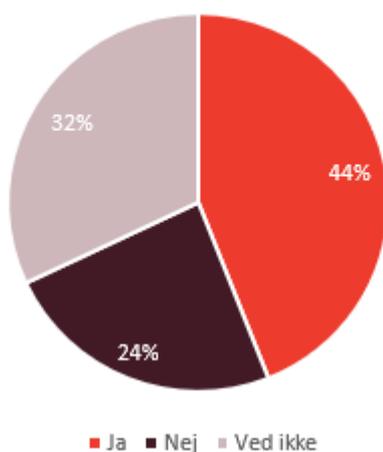
De kommunale rammer

De kommunale rammer

Som det fremgår af de tidligere kapitler, er der store forskelle i tilgangen til de forskellige medarbejdergrupper og deres roller i det pædagogiske arbejde på tværs af kommuner og daginstitutioner. Formålet med dette sidste kapitel er at undersøge, hvorvidt nogle af disse forskelle kan forklares med forskellige kommuners tilgang til at sætte rammer for samarbejde, arbejdsdeling og kompetencer i daginstitutioner. Figur 11 viser, hvor mange af de adspurgte pædagogiske ledere, der angiver, at der i deres kommune findes kommunale rammer for samarbejde og arbejdsdeling i daginstitutionerne. Her ses det, at 44 pct. har svaret, at de har kommunale rammer, mens 24 pct. har svaret, at de ikke har. 32 pct. ved ikke, om der er kommunale rammer for deres daginstitution. En del af de pædagogiske ledere, der ikke har kendskab til kommunale rammer, er fra private daginstitutioner, som ikke er bundet til kommunale rammer på samme måde som kommunale og selvejende daginstitutioner.

Figur 11 // De pædagogiske lederes svar på, om de har kommunale rammer for samarbejde og arbejdsdeling

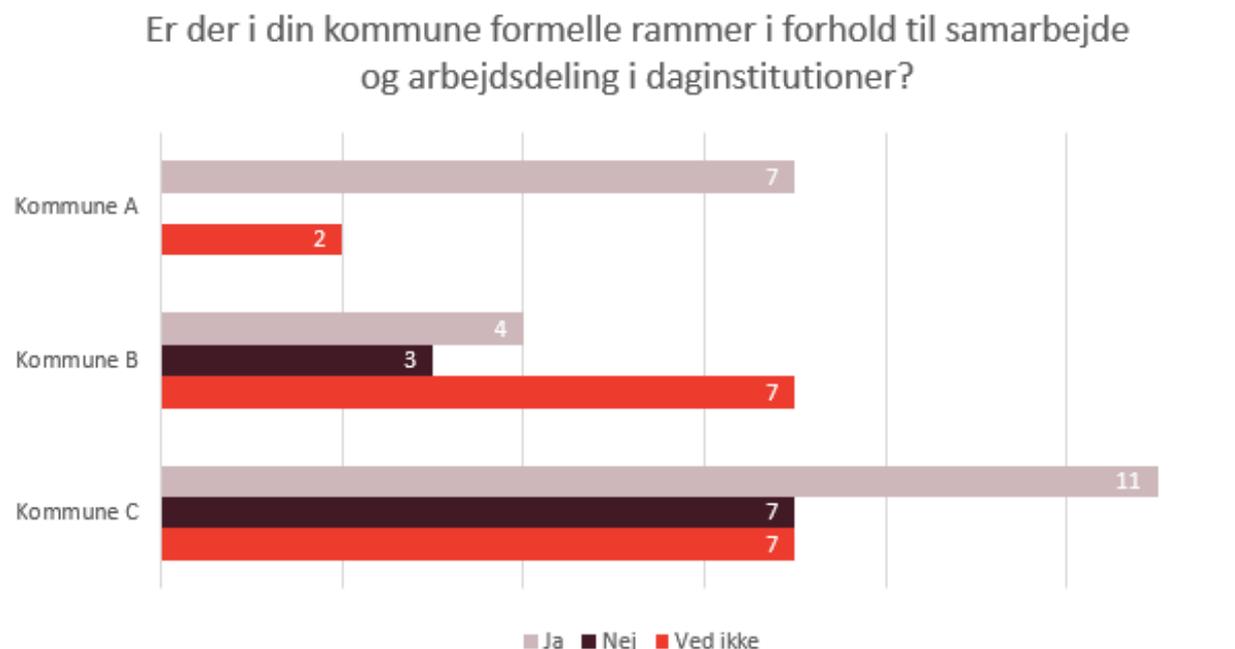
Er der i din kommunale formelle rammer i forhold til samarbejde og arbejdsdeling i daginstitutioner?



Note: N = 511.

Der er imidlertid nogen uklarhed om, hvorvidt der er rammer i de enkelte kommuner. I omkring to tredjedele af de 94 kommuner, hvorfra der er besvarelser, har de pædagogiske ledere forskellige svar på spørgsmålet. Figur 12 viser besvarelserne for tre udvalgte kommuner, hvor der i forbindelse med denne undersøgelse er gennemført interviews i den kommunale forvaltning. Derfra vides det, at kommune A har rammer, at kommune B ikke har, mens det er uvist for kommune C. Figur 13 illustrerer dermed, at der både i kommuner med og i kommuner uden rammer er en vis usikkerhed om, hvorvidt der er rammer, og hvad disse rammer i så fald indeholder.

Figur 12 // De pædagogiske ledere i tre udvalgte kommuners svar på, om de har kommunale rammer



Indhold af kommunale rammer

Gennem deskresearch i forbindelse med denne undersøgelse er der fundet eksempler på rammer for samarbejde og arbejdsdeling mellem medarbejdergrupperne i fire forskellige kommuner. Der ikke er foretaget en systematisk og tilbundsående søgning, da vurderingen var, at enkelte eksempler godt kan illustrere, hvordan kommunale rammer formuleres og bruges. I de fundne tilfælde består rammerne af stillingsbeskrivelser eller -profiler for de forskellige medarbejdergrupper, og de handler primært om kompetencer. De identificerede rammer gennemgås nedenfor.

I en kommune er der identificeret en profil for pædagoger. Den er opdelt i det pædagogiske perspektiv, det tværfaglige element og det lærende element. Her er beskrevet, hvordan pædagogen skal tage ansvar og lede pædagogiske assistenter, pædagogmedhjælpere og studerende.

I en anden kommune har man udarbejdet stillingsbeskrivelser for hhv. pædagogiske assistenter og pædagoger. Beskrivelserne tager begge udgangspunkt i en gennemgang af faglige og personlige kompetencer. Heri er der forskel i graden af ansvar og kompetencer mellem grupperne. Hvor stillingsbeskrivelsen for pædagoger har flere punkter om ledelse og ansvar, handler det for den pædagogiske assistent mere om medansvar og at understøtte forskellige aktiviteter. I sit interview har dagtilbudschefen i denne kommune uddybet, hvordan rammerne opstod på baggrund af et behov for afklaring, hvad angår kompetenceforskelle i forbindelse med dagplejeres og pædagogmedhjælperes videreuddannelse til pædagogiske assistenter. Sidenhen blev der også udarbejdet beskrivelser for pædagogerne. Da kommunen nu primært har unge pædagogmedhjælpere i kortere ansættelser, har man ikke set behov for at lave beskrivelser for denne gruppe.

For en daginstitution er der fundet formelle forventninger til de pædagogiske medarbejdergrupper. Rammerne dækker kun denne ene daginstitution. For alle grupper er forventningerne inddelt i pædagogisk ansvar, forældresamarbejde, arbejde med børnene, praktisk arbejde (for pædagoger administra-

tivt/praktisk) og yderligere forventninger. For pædagoger går ansvar igen i forhold til børnene, den pædagogiske praksis og kolleger, og derudover med en instruktionsbeføjelse over for pædagogmedhjælperne. De pædagogiske assistenter og pædagogmedhjælperne har ansvar for forefaldende praktiske opgaver. I en tredje kommune er der udarbejdet stillingsprofiler for hele personalet i dagtilbuddet, inklusive ledelsen. For det pædagogiske personale er profilerne delt op i fem dele: helhed, faglighed, mod, tillid og balance. Der er dog forskel i indholdet alt efter personalegruppe. Pædagogernes profil handler i høj grad om ansvar og ledelse både i forhold til børn og kolleger, samt at de skal varetage formelle faglige funktioner. For de pædagogiske assistenter bruges ord som medansvar og samarbejde, hvilket også ses for pædagogmedhjælperne. I profilerne beskrives pædagogerne og de pædagogiske assistenter som fagpersoner og rollemodeller, mens pædagogmedhjælperne kun beskrives som rollemodeller. Dagtilbudschefen i denne kommune har i sit interview beskrevet, hvordan stillingsprofilerne opstod på baggrund af et ønske om at redegøre for ansvarsområderne for hver af de tre medarbejdergrupper. Dette ønske opstod oprindeligt på baggrund af observationer af opgavefordelingen i kommunens daginstitutioner:

Pædagogerne lavede flere praktiske opgaver. Jeg kan ikke huske, om de lavede flere praktiske opgaver end vikarerne, men de lavede i hvert fald praktiske opgaver i en grad, hvor jeg tænkte, det bliver vi nødt til at kigge på.

(Dagtilbudschef)

De respektive stillingsbeskrivelser i kommunen er blevet udarbejdet i tæt samarbejde med pædagogiske ledere og medarbejdere i dagtilbuddene, hvilket ifølge dagtilbudschefen har været en lang, men meget givende proces af omkring et års varighed. Implementeringen af profilerne er blevet forsinket af coronapandemien, men forventes at begynde igen, efterhånden som daginstitutionerne vender tilbage til en mere normal hverdag.

Dagtilbudscheferne fra kommuner uden rammer har i deres interviews generelt udtrykt åbenhed over for en skarpere skelnen mellem faggrupperne. En enkelt er dog skeptisk i forhold til kommunal rammesætning af, hvordan kompetencer forstås, og opgaver fordeles:

Nej, det kunne jeg ikke drømme om at blande mig i, aldrig. Det vil jeg aldrig gøre. Jeg har så meget tillid til, at det er mine ledere, der hyrer og fyres, og det er også dem, der sætter det bedste hold, og dem, der sørger for, at den opgave, der skal laves, den kan de lykkes med.

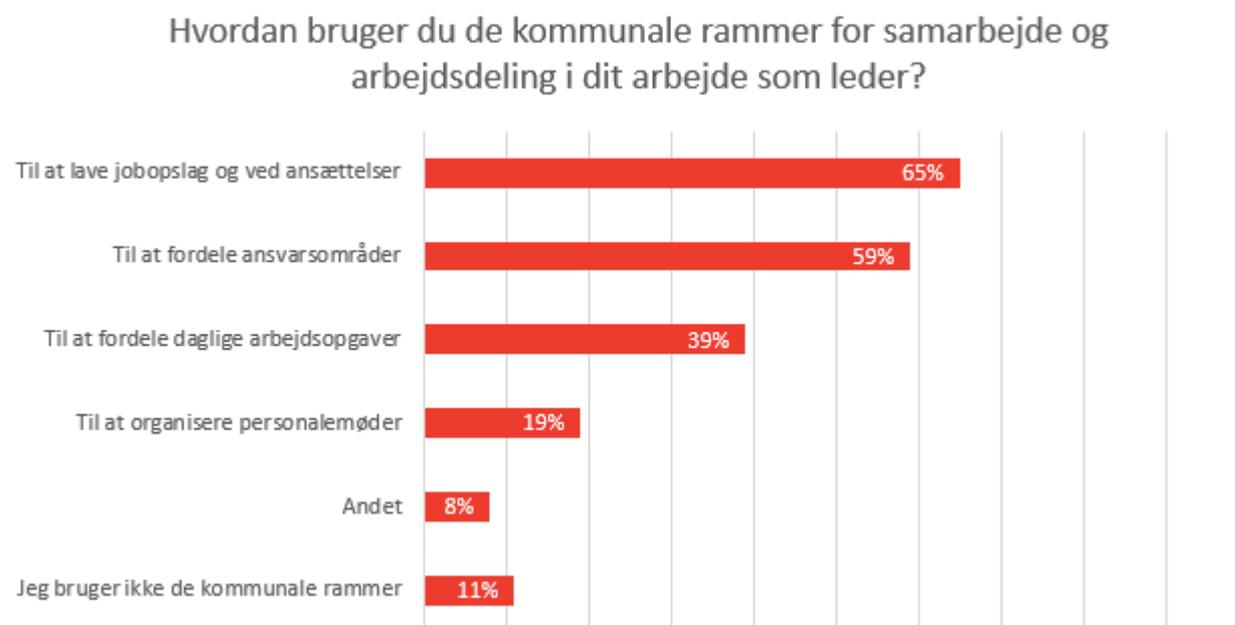
(Dagtilbudschef)

De identificerede kommunale rammer består således af stillingsbeskrivelser, der i reglen klargør, hvordan pædagoger har det overordnede ansvar, mens pædagogiske assistenter og pædagogmedhjælperne mere har medansvar. Der er dog også forskel på, hvilke medarbejdergrupper der er udarbejdet profiler for, og med hvilken detaljeringsgrad deres ansvarsområder og arbejdsopgaver beskrives. Samtidig er der forskel på kommunernes tilgang, hvor nogle forvaltninger har set kommunale rammer som en måde at tydeliggøre nogle uformelle arbejdsgange på, mens andre forvaltninger foretrækker at lade sådanne rammer være op til de enkelte pædagogiske ledere.

Brug af kommunale rammer

Figur 13 viser, hvordan de pædagogiske ledere, som har kommunale rammer, har svaret, at de bruger dem. Størstedelen af de adspurgte pædagogiske ledere bruger rammerne ved jobopslag og ansættelse (65 pct.) og til at fordele ansvarsområder (59 pct.). Færre bruger rammerne til at fordele daglige arbejdsopgaver (39 pct.) og til at organisere personalemøder (19 pct.). Omkring hver tiende (11 pct.) bruger slet ikke rammerne.

Figur 13 // Hvordan de pædagogiske ledere med kommunale rammer bruger rammerne



Note: N = 225.

Som det ses, bruger de pædagogiske ledere, der har kommunale rammer for samarbejde og arbejdsdeling, dem mere til overordnet forventningsafstemning end til at organisere hverdagen. Dette tyder på, at kommunale rammer ikke nødvendigvis rammesætter den pædagogiske hverdag direkte, men mere er med til at informere en overordnet tilgang for den enkelte pædagogiske leder. Dette bekræftes i interviewet med en af de dagtilbudschef, der arbejder med kommunale rammer:

Jeg kan mærke med de her [stillingsprofiler] og med drøftelserne, der har pædagogerne ranket sig. De har rettet sig op, og de har taget det på sig. Og det gør jo også, at lederne, de bliver jo også ved med at bruge [profiler]. De bruger jo de her stillingsbeskrivelser til medarbejderudviklingssamtaler, de bruger dem, når de ansætter personale.

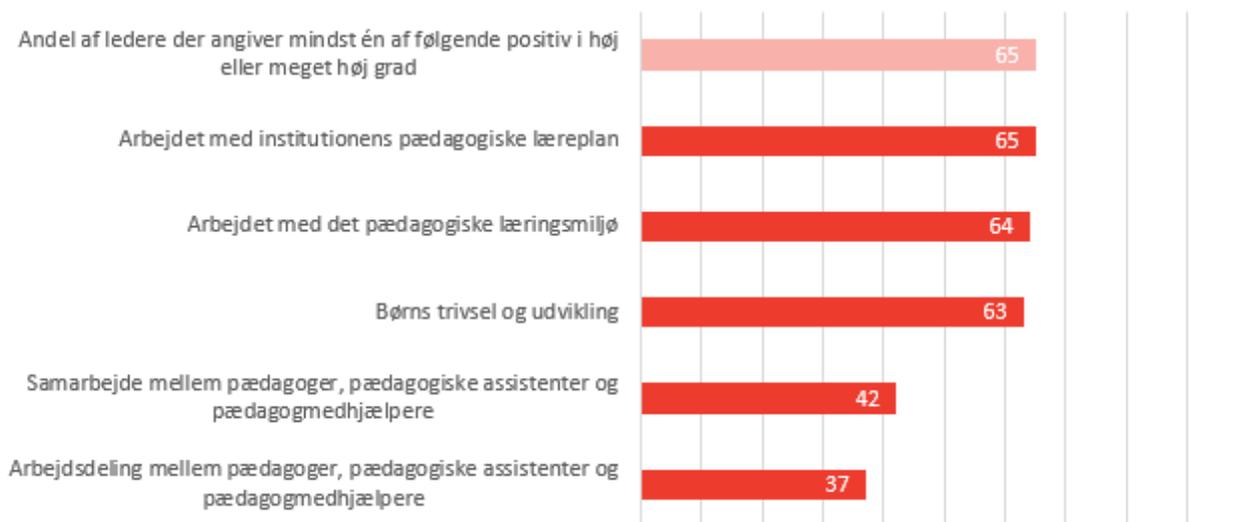
(Dagtilbudschef)

Desuden er de pædagogiske ledere blevet spurgt om, hvilke områder de kommunale rammer bidrager positivt til. Svarene fremgår af figur 14. Som det ses, har lige under to tredjedele af de pædagogiske ledere med kommunale rammer angivet, at rammerne bidrager positivt til mindst ét af de nævnte forhold. Størstedelen af de adspurgte pædagogiske ledere har angivet, at de kommunale rammer i høj eller me-

get høj grad bidrager positivt til arbejdet med den pædagogiske læreplan (65 pct.), arbejdet med det pædagogiske læringsmiljø (63 pct.) og børns trivsel og udvikling (64 pct.). Færre har angivet, at rammerne bidrager positivt til samarbejde (42 pct.) og arbejdsdeling (37 pct.) mellem medarbejdergrupperne.

Figur 14 // De pædagogiske lederes vurdering af, hvad kommunale rammer bidrager positivt til i høj eller meget høj grad

Andel af ledere med kommunale retningsninger der vurderer at de i høj eller i meget høj grad bidrager til følgende:



Note: N = 223

Disse svar er interessante, idet de kommunale rammer, der blev spurgt om, omhandler netop samarbejde og arbejdsdeling, som altså er de elementer, hvor færrest pædagogiske ledere vurderer, at der er en positiv effekt. Dette kan skyldes ovenstående overvejelse om, at kommunale rammer ikke så meget styrer den daglige arbejdsdeling som informerer en mere overordnet tilgang, og at denne overordnede tilgang påvirker arbejdet med læreplaner, læringsmiljøer og børnenes trivsel. Det kan dog også tolkes som en usikkerhed blandt de adspurgte pædagogiske ledere om, hvilke kommunale rammer der påvirker hvilke elementer i den pædagogiske hverdag. Under alle omstændigheder stemmer de pædagogiske lederes besvarelser ikke nødvendigvis overens med de kommunale forvaltningers intentioner med at ramme-sætte samarbejde og arbejdsdeling blandt de pædagogiske medarbejdergrupper.

Holdninger til kommunale rammer

I de to kommuner med rammer, hvor pædagogisk personale også er blevet interviewet, lader interviewpersonerne til at være positive over for disse rammer. Det overordnede indtryk er, at kommunale rammer kan hjælpe de pædagogiske ledere ved at give dem en standard for, hvor grænserne mellem forskellige ansvarsområder ligger. Desuden kan de give medarbejderne en sikkerhed for, at de ikke bliver sat til at udføre opgaver, de ikke har kompetencer til. Både ledelse og medarbejdere får så at sige en eksternt defineret standard, de kan henvise til i drøftelser om, hvordan samarbejde og arbejdsdeling organiseres. En pædagogisk leder har uddybet:

[Rammerne] er et meget godt styringsværktøj, også når man har så frie rammer omkring det her, til også at vide, hvem har egentlig lov til at sætte en grænse hvornår. Også at jeg også skal acceptere, hvis der er en, der siger fra, fordi det faktisk er et krav.

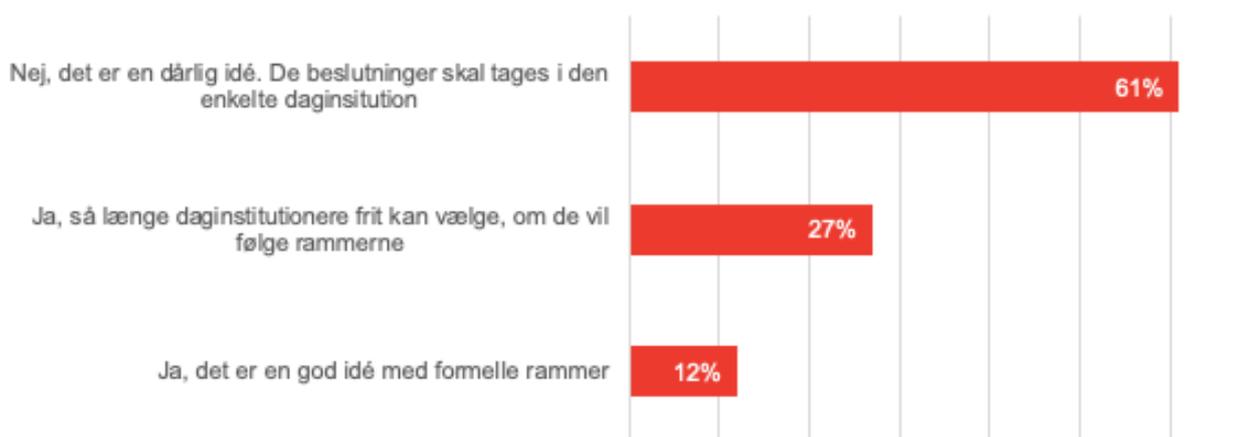
(Pædagogisk leder)

Denne opbakning til de kommunale rammer bliver også nævnt af de to interviewede dagtilbudsschefer, som har udarbejdet stillingsprofiler og -beskrivelser. Begge har oplevet, at rammerne giver de pædagogiske ledere et sprog til at tale med deres medarbejdere om ansvars- og opgavefordeling. Der foreligger endnu ingen egentlige evalueringer af effekten af de kommunale rammer.

Blandt de kommuner, som ikke på nuværende tidspunkt har sat nogen rammer for samarbejde og arbejdsdeling mellem de pædagogiske personalegrupper, er der imidlertid ingen større appetit på at få det indført. Som det vises i nedenstående figur 15, angiver 61 pct. af de adspurgte pædagogiske ledere, der ikke har nogen kommunale rammer, at rammer er en dårlig ide. 27 pct. er i princippet åbne for kommunale rammer, så længe de selv kan vælge, om de vil følge dem, og kun 12 pct. vurderer, at det er en god ide med formelle rammer.

Figur 15 // Holdninger til kommunale rammer for samarbejde og arbejdsdeling blandt pædagogiske ledere uden rammer

Er det en god ide, hvis din kommune indfører formelle rammer for samarbejde og arbejdsdeling mellem pædagogiske personalegrupper?



Note: N = 196.

De to interviewede dagtilbudsschefer, som har implementeret kommunale rammer, har også givet udtryk for at have mødt disse mere negative holdninger. En af dem forbandt denne skepsis med den førnævnte "lighedskultur", der kan herske i nogle daginstitutioner, som det fremgår af følgende citat:

[Det er] jo også en indgang til at tage hul på det her, at vi bliver nødt til at tale om det forskelligt. Der var da også nogen, der ikke synes vi skulle snakke om det. Pædagogfaget er jo også et omsorgsfag, og der er måske en gruppe af medarbejdere, der bare vil have, at vi alle sammen kan og må det samme, og retfærdighed og lighed, og så er det rart og hyggeligt.

(Dagtilbudsschef)

Overordnet tyder dette på, at der kan være positive holdninger til rammer for samarbejde og arbejdsdeling i kommuner, hvor sådanne rammer findes, mens holdningerne er mere negative i kommuner uden formelle rammer. Hvis ønsket er at undersøge mulighederne for at indføre sådanne rammer, må man derfor påregne en vis skepsis blandt pædagogiske ledere og personale. Erfaringer fra kommuner med rammer viser dog, at en del potentielle konflikter kan afværges via inddragelse og lydhørhed fra begyndelsen af processen.

09

Referencer

Referencer

- Børne- og Socialministeriet. 2017. "Kort fortalt: Kommunale forskelle i uddannet personale i daginstitutioner". Børne- og Socialministeriet.
- . 2018. "Velfærdspolitisk Analyse: Personale i daginstitutioner – normering og uddannelse". Børne- og Socialministeriet.
- Børne- og Undervisningsministeriet. 2018. "Den styrkede pædagogiske læreplan, Rammer og indhold".
- DEA. 2019. "Dagtilbudsledernes perspektiv på nyuddannede pædagoger". <https://www.datocms-assets.com/22590/1586164045-dagtilbudsledernesperspektivpanyuddannedepaedagoger.pdf>.
- . 2021. "Løfteevne i daginstitutioner". Tænk tanken DEA. <https://www.datocms-assets.com/22590/1611930195-lofteevne-i-daginstitutioner-januar-2021.pdf>.
- EVA. 2013. "Udvikling i jobfunktioner og opgaver på dagtilbudsområdet: Analyse af kompetencekrav til EPOS-målgrupperne". Danmarks Evalueringsinstitut.
- . 2016. "Viden om god organisering af læringsmiljøer: En kortlægning". Danmarks Evalueringsinstitut.
- . 2017. "Kvalitet i dagtilbud – pointer fra forskningen".
- . 2020. "Pædagogisk personale i daginstitutioner og deres uddannelse". Danmarks Evalueringsinstitut.
- Jensen, Bente, og Maria Marquard. 2020. "At lære at værdsætte diversitet i dagtilbud – professionel kompetenceudvikling i læringslaboratorier". Aarhus Universitet. https://pure.au.dk/portal/files/195492610/At_l_re_at_v_rds_tte_diversitet_i_dagtilbud.pdf.
- Kjær, Bjørg. 2004. "Pædagogmedhjælperens kompetencer: Den lille forskel? Om pædagogmedhjælperes billeder af os og dem. Fortællinger og forhandlinger om arbejdsmæssig identitet". Learning Lab Denmark.
- KL. 2017. "Projekt om kommunal arbejdsgiverpraksis – resultater og metodebeskrivelse for tids- og opgaveregistreringsundersøgelse i fem kommuner". Kommunernes Landsforening.
- Nicolaisen, H., og A. S. Åsmund. 2014. "Barnehager – Arbeidsorganisering Og Kvalitet i En Likhetsorientert Kultur". *Tidsskrift for Velferdsforskning* 17 (4): 16-29.
- Nørregård-Nielsen, Esther. 2006. *Pædagoger i skyggen: Om børnehavepædagogers kamp for faglig anerkendelse*. Odense: Syddansk Universitetsforlag.
- Olsen, Bent. 2007. *Pædagogik, pædagogmedhjælper og pædagoger: arbejdsdelinger og opdragelsespraksis i daginstitutionen. Ph.d.-afhandling*. Viborg: PUC.
- Participation Research Cluster, Institute of Development Studies. u.å. "About Participatory Methods". Participatory Methods. Set 18. oktober 2021. <https://www.participatorymethods.org/page/about-participatory-methods>.
- Rambøll og Qvartz. 2018. "Kulegravninger af ældrepleje- og dagtilbudsområdet". Digitaliseringsstyrelsen.
- Steinnes, Gerd Sylvi. 2013. "Consequences of Staff Composition in Norwegian Kindergarten". *Nordic Early Childhood Education Research Journal* 6 (13): 1-13.
- Svinth, Lone, og Inge Henningsen. 2021. "Normeringens betydning for kvalitet i daginstitutioner". DPU.
- Van Laere, Katrien, Jan Peeters, og Michel Vandenbroeck. 2012. "The Education and Care Divide: The Role of the Early Childhood Workforce in 15 European Countries: European Journal of Education, Part I". *European Journal of Education* 47 (4): 527-41. <https://doi.org/10.1111/ejed.12006>.

10

Bilag 1: Metode

Bilag 1: Metode

I denne undersøgelse har vi benyttet os af et mixed methods-design med fire forskellige faser. Datagrundlaget inkluderer således både kvalitative og kvantitative data fra både dokumenter, semistrukturerede interviews og et spørgeskema. Desuden gjorde vi brug af partcipatoriske metoder ved at inddrage DEAs pædagogiske panel. De enkelte dele af dataindsamlingen har fødet ind i de næste og på den måde bidraget til at informere det videre arbejde. Dette har muliggjort at de forskellige analysedele kan supplere hinanden og krydses løbende.

Den første fase af dataindsamlingen var en desk research, hvor der er søgt efter eksisterende kommunale rammer omhandlende samarbejde og arbejdsdeling inden for dagtilbud. Anden fase omhandlede interviews med repræsentanter fra fem forskellige kommuner, som blev udvalgt med resultaterne fra desk researchen in mente. Desuden har vi udvalgt kommunerne, så vi kunne opnå spredning på kommune-størrelse, pædagogandel og ledelsesstruktur. Der blev afholdt interviews med fire dagtilbudschef og en områdechef. For information herom, se tabel 1. Ledelsesstruktur omhandler, hvordan institutionerne fra kommunens side er organiseret, hvor den traditionelle struktur er en pædagogisk leder til hver institution, hvorimod områdeledelse dækker over en leder til flere institutioner i et område. Distriktsledelse dækker i stedet over en samlet distriktsleder for skole og dagtilbud i et distrikt.

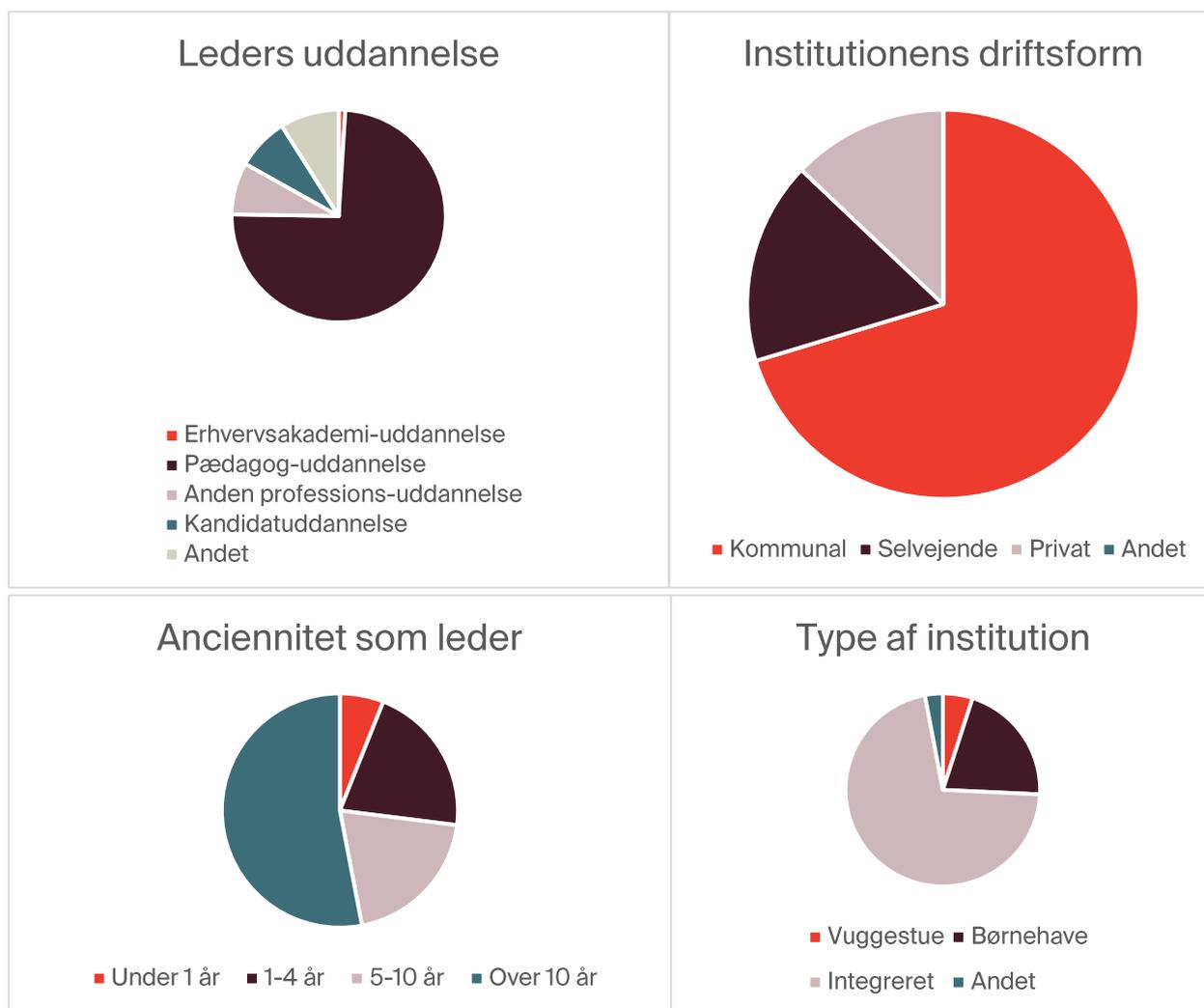
Tabel 1 // Oversigt over interviewpersoner fra kommunale forvaltninger

Kommune	Region	Pædagogandel	Indbyggere	Ledelsesstruktur	Kommunale rammer
Frederiksberg	Hovedstaden	55 pct.	> 100.000	Traditionel	Nej
Horsens	Midtjylland	59 pct.	30-100.000	Område	Ja
Langeland	Syddanmark	59 pct.	< 30.000	Distrikts	Nej
Roskilde	Sjælland	50 pct.	30-100.000	Område	Ja
Aalborg	Nordjylland	72 pct.	> 100.000	Område	Nej

Den tredje fase i dataindsamlingen var en spørgeskemaundersøgelse, som skulle bibringe kvantitative data. Den oprindelige plan for denne fase måtte dog både udskydes og ændres grundet coronasituationen og den deraf øgede travlhed i institutionerne. Spørgeskemaet er udformet på baggrund af vores desk research og de gennemførte interviews. Vi har hertil fået ekspertinput fra BUPL, FOA og KL.

Desuden har vi modtaget input fra hverdagseksperterne i DEAs pædagogiske panel, bestående af pædagogisk personale fra daginstitutioner. Panelet har i denne fase bidraget med præcisering af spørgsmål ud fra medlemmernes kendskab til hverdagssituationer i institutionerne. Inddragelsen af partcipatoriske metoder, ses som et kvalitetsskabende redskab, ved at analysen gøres virkelighedsnær og rammer reelle tematikker fra praksis, mens metoderne ligeledes giver en stemme til de grupper som analysen omhandler (Participation Research Cluster, Institute of Development Studies u.å.).

Spørgeskemaet er via e-mail udsendt til 1.830 pædagogiske ledere. Heraf har 528 udfyldt spørgeskemaet, hvilket giver en svarprocent på 29 pct. Majoriteten af de pædagogiske ledere kommer fra integrerede institutioner, og der er en overvægt af kommunale tilbud. Omkring halvdelen af de pædagogiske ledere har mere end ti års ledelseserfaring. Størstedelen af de pædagogiske ledere har en pædagoguddannelse, og mange har taget efter- eller videreuddannelse inden for ledelse. Resultaterne fra spørgeskemaet er blevet deskriptivt behandlet og udarbejdet til grafer.



I forhold til den fjerde fase, som omhandlede interviews med pædagogisk personale, blev interviewpersoner rekrutteret via spørgeskemaet fra tredje fase. Herigennem fik vi kontakt til pædagogiske ledere, som videreformidlede vores forespørgsel til deres pædagogiske personale. Denne del af dataindsamlingen har haft til formål at uddybe de andre datakilder og belyse flere perspektiver.

Tabel 2 // Oversigt over interviewpersoner fra daginstitutioner

Kommune	Pædagogisk leder	Pædagog	Pædagogisk assistent	Pædagogmedhjælper	I alt
Frederiksberg	1	1	1	0	3

Lemvig	1	1	0	1	3
Nyborg	1	1	1	1	4
Roskilde	1	0	1	0	2
I alt	4	3	3	2	12

Med denne metode har vi indsamlet interviews med pædagogiske ledere, pædagoger, pædagogiske assistenter og pædagogmedhjælpere fra fire forskellige kommuner, som der fremgår af tabel 2. Heraf har vi snakket med to kommunale institutioner, én selvejende og én privat institution. Blandt det interviewede personale har der kun været én mand, mens resten har været kvinder. Det har været tilstræbt at tale med pædagogiske ledere og pædagogisk personale fra de samme kommuner som de interviewede dagtilbudschefer. Dette har dog kun været muligt i to af kommunerne. Der har, ligesom med dagtilbudschefinterviewene, været tilstræbt at opnå geografisk spredning. Dog er det ikke lykkedes os at skabe kontakt til en institution i Region Nordjylland. I interviewguiden til det pædagogiske personale har vi benyttet vignetmetoden ved at tage udgangspunkt i tre opfundne scenarier fra hverdagen i daginstitutionerne. Dette gav et konkret, fælles grundlag at tale ud fra og hjælp til at belyse personalets praksis. Her har DEAs pædagogiske panel igen været inddraget for at sikre genkendelighed, hvad angår scenarierne.

Alle interviewpersoner har givet informeret samtykke til, at deres udtalelser må optages og benyttes i undersøgelsen, og de har kendskab til deres ret til tilbagekaldelse heraf. De er lovet fuld anonymitet i forbindelse med publikationer og præsentationer. Alle interviews er lydoptaget og transskriberet ordret. Herefter er transskriptionerne analyseret tematisk til videre analyse i NVivo. Det pædagogiske panel har været inddraget i dele af fortolkningsarbejdet og har bidraget med indspark til vigtige pointer.

