

Udvikling i jobfunktioner og opgaver på dagtilbudsområdet

Analyse af kompetencekrav til EPOS-målgrupperne

2013

Udvikling i jobfunktioner og opgaver på dagtilbudsområdet

Analyse af kompetencekrav til EPOS-målgrupperne

2013

**Udvikling i jobfunktioner og opgaver på
dagtilbudsområdet**

© 2013 EPOS

Citat med kildeangivelse er tilladt

Rapport kan downloades på EPOS' hjemmeside
[http://www.epos-
amu.dk/Publikationer/Rapporter-mv-udgivet-af-
EPOS](http://www.epos-amu.dk/Publikationer/Rapporter-mv-udgivet-af-EPOS)

Rapporten vil desuden blive offentliggjort på
Undervisningsministeriets hjemmeside
www.emu.dk.

Find mere information om arbejdsmarkedsud-
dannelser målrettet dagtilbudsområdet på
www.epos-amu.dk

Publikationen er kun udgivet i elektronisk form.

Indhold

1	Indledning	6
1.1	Formålet med undersøgelsen	6
1.2	Undersøgelhedsdesign	6
1.3	Læsevejledning	7
2	Sammenfatning af undersøgelsens fund	8
3	Dagplejere og pædagogmedhjælpere – to forskellige grupper	13
4	Udviklingstendenser på dagtilbudsområdet	14
4.1	Pædagogiske læreplaner	14
4.1.1	Pædagogmedhjælpere og pædagogiske læreplaner	15
4.1.2	Dagplejere og pædagogiske læreplaner	16
4.1.3	Opsamling, pædagogiske læreplaner	17
4.2	Inklusion	17
4.2.1	En certificeret inklusionsinstitution	17
4.2.2	Inklusion som udfordring i hverdagen	18
4.2.3	Ikke specielt fokus på inklusion endnu	19
4.2.4	Opsamling, inklusion	19
4.3	Forældresamarbejdet	19
4.3.1	Nogle medhjælpere deltager i forældresamtaler	20
4.3.2	Nye forældreforventninger	21
4.3.3	Forældresamarbejdet i dagplejerne	21
4.3.4	Opsamling, forældresamarbejdet	22
4.4	It og digitale medier	22
4.4.1	It og digitale medier i voksen-til-voksen-arbejdet	22
4.4.2	It og digitale medier i det pædagogiske arbejde med børnene	23
4.4.3	Opsamling, it	24
4.5	Sprog	24
4.5.1	Sprogarbejde i dagplejen	25
4.6	Strukturelle og organisatoriske ændringer	25
4.6.1	Ikke markante ændringer for medhjælperne	25
4.6.2	Legestuen kræver nye kompetencer hos dagplejerne	25
4.7	Institutioner og dagplejer med en særlig profil	25
5	Arbejdsmarkedet for medhjælpere og dagplejere	27
6	Pædagogmedhjælpere	28
6.1	Pædagogmedhjælpernes jobfunktioner	28
6.1.1	Arbejdsdelingen med pædagogerne – ledernes holdning	29
6.1.2	Ressourcer og arbejdsdeling	30
6.1.3	Arbejdsdeling med andre medarbejdergrupper	31
6.2	Pædagogmedhjælperens arbejdsdag	31
6.2.1	Erfarne medhjælpere får kvalificerede opgaver	32
6.3	Pædagogmedhjælpernes kompetencebehov	33

6.3.1	Kompetencebehov, som medhjælperne selv ser dem	33
6.3.2	Kompetencebehov, som lederne ser dem	35
6.3.3	Sammenfatning	36
6.4	Medhjælperprofiler og uddannelsesbehov	36
6.5	Sammenfatning og analyse – pædagogmedhjælpere	39
7	Dagplejere	40
7.1	Dagplejerens jobfunktioner	40
7.2	Faktorer, der har betydning for dagplejernes jobfunktioner	41
7.3	Nye dagplejeres kompetencebehov	42
7.4	Dagplejeres videregående kompetencebehov	43
7.5	Dagplejeres kompetencebehov, som lederne ser dem	43
7.6	Dagplejerprofiler og uddannelsesbehov	44
7.7	Sammenfatning og analyse - dagplejere	45
8	Veje til kompetencer	47
8.1	Medhjælpere og dagplejere – forskellige læringsmuligheder	47
8.2	Medhjælpernes læring i institutionen	48
8.2.1	Et eksempel: uddannet til inklusion gennem uformel læring	48
8.2.2	Medhjælper og formel læring	49
8.2.3	Dagplejere og formel læring	50
8.2.4	Et eksempel: to måneders AMU-uddannelse for både dagplejere og medhjælpere	50
9	Metode og datagrundlag	51
Appendiks		
	Appendiks A: Nøgletal – diagrammer	53

1 Indledning

Denne undersøgelse er rekvireret af EPOS, Efteruddannelsesudvalget for det Pædagogiske Område og Social- og Sundhedsområdet, og gennemført af Danmarks Evalueringsinstitut (EVA) i foråret 2013.

Analysen afdækker udviklingen i jobfunktioner og de deraf følgende ændrede kompetencekrav til det pædagogiske personale i AMU-målgruppen, der er beskæftiget inden for dagtilbudsområdet, det vil sige pædagogmedhjælpere, pædagogiske assistenter og dagplejere. Analysen tager afsæt i de overordnede udviklingstendenser inden for dagtilbudsområdet og knytter dem til de opgaver, pædagogmedhjælpere og dagplejere har. Der fokuseres specifikt på de ændringer, som de relevante aktører vurderer har betydning for kompetencekravene.

Aktørerne er, foruden medhjælpere og dagplejere selv, deres ledere og pædagogiske konsulenter. Analysen bygger i første række på interview med dem. Derudover er der inddraget AMU-udbydere, fagforeningsrepræsentanter og en forsker. I afrapporteringen er der fokus på, at medarbejderne ikke nødvendigvis har det samme billede af deres kompetencebehov, som det, deres ledere eller andre interessenter ser. I udpegningen af, hvilke udviklingstendenser der er relevante, er der således ikke kun set på, hvilke nye kompetencebehov medhjælperne og dagplejerne selv udpeger, men også, hvad andre grupper mener, at de skal kunne.

EPOS og EVA vil gerne sige tak til alle, der velvilligt har deltaget i interviewene.

1.1 Formålet med undersøgelsen

Formålet med analysen er i forlængelse af ovenstående at give EPOS et bedre grundlag for at vurdere og evt. revidere EPOS' uddannelsesstruktur på dagtilbudsområdet. På basis af analysen skal EPOS således kunne vurdere:

- i hvilket omfang de eksisterende uddannelser fortsat dækker kompetenceudviklingsbehovet
- om der kan iagttages behov for nye strukturer på området som følge af nye kompetenceprofiler, samt
- hvor der er behov for revision eller nyudvikling af uddannelser for at møde udviklingen i kompetencekrav på jobområdet.

1.2 Undersøgellesdesign

Analysen har en kvalitativ tilgang og skal som sådan give et indblik i konkrete situationer og sammenhænge for at skabe en dybere forståelse af området. EPOS har desuden leveret statistiske oplysninger om målgruppens størrelse og udvikling over de seneste år.

Indsamlingen af data er foregået som følger:

- Indledende deskstudy, screening af eksisterende viden og kortlægning af området. Læsning af fagblade, relevante rapporter og undersøgelser m.m.
- Beskrivelse af AMU-målgruppens jobområde og dets udviklingsperspektiver gennem seks interview med nøglepersoner, dvs. faglige ressourcepersoner, interessenter, forskere på feltet og evt. AMU-udbydere af relevante uddannelser.
- Undersøgelse og kortlægning af jobfunktioner og udformning af kompetenceprofiler gennem 14 arbejdspladsbesøg med interview med:
 - Medarbejdere i AMU-målgruppen på arbejdspladserne
 - Ledere – med fokus på udviklingen af jobfunktioner for AMU-målgruppen

- Andre nøglepersoner i forhold til organiseringen af dagtilbudsområdet – eksempelvis i den kommunale forvaltning (pædagogiske konsulenter og dagplejepædagoger)
- Kvalificeringsseminar med styregruppen
- Kvalificeringsseminar med repræsentanter for udbyderne.

1.3 Læsevejledning

Kapitel 3 – Dagplejere og pædagogmedhjælpere, to forskellige grupper – beskriver de meget forskellige arbejdsvilkår, dagplejere og pædagogmedhjælpere har, og disses betydning for måden de får – og kan få – udviklet deres kompetencer på.

Kapitel 4 – Udviklingstendenser på dagtilbudsområdet – beskriver de ændringer, der er sket og sker på området, som har betydning for de opgaver, de ansatte skal løse. Disse tendenser berører altså både nyansatte og dem, der har været med og passet deres job i årevis, og udfordrer således alle med hensyn til deres kompetencer.

Kapitel 5 – Arbejdsmarkedet for medhjælpere og dagplejere – viser især noget om eventuelle forskydninger mellem faggrupperne (uddannede/ikkeuddannede og pædagogisk/ikkepædagogisk personale). Pædagogmedhjælpernes opgaver er i høj grad defineret af "grænsedragningen" til andre personalegrupper i institutionerne.

Kapitel 6 – Pædagogmedhjælpere – beskriver denne gruppes opgaver og kompetencebehov og viser, at disse hænger tæt sammen med såvel arbejdets organisering i institutionen som den ansattes erfaring i jobbet.

Kapitel 7 – Dagplejere – beskriver tilsvarende dagplejernes opgaver og kompetencebehov.

Kapitel 8 – Veje til kompetencer – viser, hvordan især medhjælperne opnår læring og nye kompetencer på mange forskellige måder i dag, primært i institutionerne, og tegner nogle billeder af forskellige tilgange til kompetenceudvikling.

Kapitel 9 – Metode og datagrundlag – gør rede for, hvordan undersøgelsen er blevet til.

2 Sammenfatning af undersøgelsens fund

Denne undersøgelse afdækker udviklingen i jobfunktioner og de deraf følgende ændrede kompetencekrav til det pædagogiske personale i AMU-målgruppen, der er beskæftiget inden for dagtilbudsområdet, det vil sige pædagogmedhjælpere, pædagogiske assistenter og dagplejere. Analysen tager afsæt i de overordnede udviklingstendenser inden for dagtilbudsområdet og knytter dem til de opgaver, pædagogmedhjælpere og dagplejere har. Analysen fokuserer specifikt på de ændringer, som de relevante aktører vurderer har betydning for kompetencekravene.

Den helt overordnede konklusion er, at det pædagogiske område har været igennem en udvikling, der har betydet et skærpet fokus på det faglige indhold i dagtilbuddene, ikke mindst i tilknytning til arbejdet med de pædagogiske læreplaner. Udviklingen har ikke kun haft betydning for pædagogerne, men har også skærpet både forventningerne til og behovet for kompetenceudvikling for AMU-målgruppen på området. Rapporten beskriver mere detaljeret, hvordan og på hvilke områder dette især kommer til udtryk.

Undersøgelsen er først og fremmest baseret på interview i syv kommuner. I de fire af kommunerne er der interviewet en pædagogisk konsulent og medhjælper og ledere i to daginstitutioner. I de tre af kommunerne er der interviewet en pædagogisk konsulent og medhjælper og leder i én institution, foruden en gruppe dagplejere og deres leder(e). Hertil kommer interview med en række andre interessenter.

Tre personalegrupper

I undersøgelsen indgår to overordnede personalegrupper:

- Pædagogmedhjælpere
- Dagplejere

Betegnelserne, som er anvendt her, knytter sig til den stilling, de pågældende er ansat i. Selvom udgangspunktet er, at pædagogmedhjælpere og dagplejere ikke har videregående eller erhvervsrettet uddannelse, er der mange af dem, der har det alligevel, fx som pædagoger, butiksuddannede eller håndværkere. Hvor det er relevant, vil det fremgå af teksten.

Hertil kommer en mindre gruppe, der både kan være ansat i institutionerne og som dagplejere, nemlig

- Pædagogiske assistenter

De vil kun være ansat som sådan, hvis de har den 1-årige PGU (pædagogisk grunduddannelse) eller PAU (pædagogisk assistentuddannelse). Hvor der er særlige forhold, der gør sig gældende for denne gruppe, vil det fremgå af teksten.

Citaterne og de små, til dels konstruerede portrætter i rapporten er illustrerende eksempler på forskellige perspektiver eller synspunkter fra interviewene og kan ikke bruges til at sige noget om, hvor ofte de fremstillede synspunkter eller beskrivelser forekommer. Der er tale om en kvalitativ undersøgelse, der ikke foregiver repræsentativitet i statistisk forstand. Derfor bruges heller ikke formuleringer som at "mange" eller "få" giver udtryk for noget.

Udviklingstendenser på dagtilbudsområdet

De pædagogiske læreplaner, der blev indført ved lov i 2004, har betydet en omfattende ændring af det pædagogiske arbejde, både i institutioner og dagplejer. For både medhjælpere og dagplejere betyder det, at de skal være fortrolige med tankegangen i læreplanerne og hensigten om at understøtte børns læring på en systematisk måde. Men hvor medhjælperne kan støtte sig til pædagogerne i alle læreplansarbejdets faser, er dagplejerne nødt til i vid udstrækning at kunne håndtere det selv. Det stiller større krav til dem, fx til skriftlighed og systematik, selvom de i nogen grad kan hjælpe hinanden i deres netværk eller legestuegrupper.

Begrebet "inklusion" tager sig meget forskelligt ud i forskellige institutioner. En af institutionerne i undersøgelsen er certificeret inklusionsinstitution, og her spiller det naturligvis en stor rolle. Medhjælperne er her, i kraft af det uddannelsesforløb, der er fulgt med certificeringen, meget bevidste om, hvad det indebærer. I andre institutioner nævnes det ikke, eller medhjælperne er ikke helt klar over, hvad det indebærer. Men medhjælperne spiller en stor rolle for inklusion, i og med at de i nogle tilfælde er endnu mere sammen med børnene end pædagogerne er, og ofte også er det alene. For at inklusion af børn med særlige behov skal lykkes, er det nødvendigt, at alle voksne i institutionen forstår både de inkluderende og de ekskluderende mekanismer og deres egen rolle i dem. Denne pointe er næsten endnu vigtigere i dagplejen, og den omstændighed, at begrebet stort set ikke nævnes i interviewene med dagplejere og dagplejeledere, må skærpe opmærksomheden på behovet for uddannelse på dette område.

Forældrene stiller større og tydeligere krav til deres børns dagtilbud, end de har gjort tidligere, og medhjælper og dagplejere oplever det, som at forældrene samtidig er blevet mere usikre på deres egen forælderrolle. Både i institutionerne og i dagplejen betyder dette, at medhjælper og dagplejere har fået en større opgave med at forholde sig til og kommunikere med forældrene.

It og digitale medier spiller en stadig større rolle på dagtilbudsområdet. I første omgang i voksen-til-voksen-arbejdet, hvor især information via intranet og brug af computer i dokumentationsarbejdet allerede har vundet indpas. I det pædagogiske arbejde med børnene ser det endnu ud til kun at være i sin vorden i enkelte foregangskommuner, men må kunne forudses at komme til at fylde meget mere. I daginstitutionerne har de helt unge medhjælper ofte et stort forspring på dette område, fordi de er vokset op med computere, hvorimod de ældre generelt er meget mere usikre på det. I dagplejen er der også forskel på, hvordan de enkelte dagplejere har det med det, og begge steder løser man som regel dette ved at organisere arbejdet sådan, at ikke alle behøver at bruge computerne. Men nødvendigheden af at kunne håndtere det selv bliver stadig mere påtrængende.

Sprog – sprogvurderinger og sprogstimulering – har haft markant opmærksomhed på dagtilbudsområdet i de sidste fem-seks år, og de fleste institutioner har i dag særligt uddannede sprogpædagoger. Flere af medhjælperne i undersøgelsen deltager også i både sprogvurderinger og sprogstimulering, tydeligvis som følge af egen interesse og eget engagement. I undersøgelsen er der en af de deltagende kommuner, hvis dagpleje arbejder med en særlig sprogindsats, der også har betydet, at alle dagplejerne har været på et uddannelsesforløb.

Der er sket store *organisatoriske forandringer* i daginstitutionerne i de senere år, hvor mange kommuner har lagt om til områdeledelse. Dette ser dog ikke ud til at have haft den store betydning for medhjælpernes opgaver eller arbejdsdag generelt, men der er eksempler på, at den daglige leder nogle steder skal tage sig af flere institutioner, og der derfor stilles krav til alle medarbejderne om mere "selvledelse". Derimod har mere lokale valg i tilrettelæggelsen af arbejdet, navnlig arbejdsdelingen med pædagogerne, betydning for, hvilke kompetencer medhjælperne har brug for og kan få i spil. I dagplejen betyder en omlægning af legestuernes funktion, hvor ansvaret for gennemførelse af pædagogiske aktiviteter er flyttet fra dagplejepædagogerne til dagplejerne selv, at dagplejerne får brug for at kunne stå for aktiviteter med flere børn. Dertil kommer, at det er blevet almindeligt, at dagplejerne skal arbejde sammen i netværk, hvilket på den ene side betyder, at nogle opgaver kan fordeles til dem, der gerne vil og kan varetage dem, men på den anden side også stiller krav om flere samarbejdskompetencer, end de tidligere har haft brug for.

Begreber i rapporten

Dagtilbud – dækker alle tilbud til børn fra 0 til 6 år, altså vuggestuer, børnehaver, aldersintegrerede institutioner og dagplejer.

Daginstitutioner/institutioner – bruges samlet om de tilbud, der ikke er dagpleje.

Institutioner og dagplejer med særlige profiler, altså dagtilbud med særligt prioriterede områder som fx natur, krop & bevægelse eller musik, synes at få stigende udbredelse. Disse dagtilbud må forventes at stille nogle særlige krav om, at medarbejderne har kompetencer inden for disse områder. For medhjælpernes vedkommende løses det ofte ved at ansætte nogle, der har kompetencerne i forvejen, og ellers er institutionerne ofte en del af et særligt koncept (fx en akkrediteringsordning), hvor den akkrediterende institution står for uddannelse af medarbejderne. For dagplejernes vedkommende fremgår det, at man for at kunne tilbyde en særlig tema- eller profil-dagpleje, eller specialdagpleje for børn med særlige behov, typisk vil have været på uddannelse inden for området.

Arbejdsmarkedet

Tal fra Danmarks Statistik og Kommunernes og Regionernes Løndatakontor viser, at antallet af personer ansat som pædagogisk personale steg lidt fra 2007 til 2009, men faldt frem til 2011 næsten til 2007-niveauet igen (2011: 26.800 pædagoger og 18.900 medhjælpere). Ansatte med PAU eller PGU regnes med til medhjælperne i denne sammenhæng. Antallet af pædagoger i institutionerne følger samme mønster som pædagogmedhjælperne. Der er altså ikke tale om en forskydning af andelen mellem de to faggrupper. Antallet af andet ikkepædagogisk personale (køkkenmedhjælpere, rengøringspersonale, pedeller osv.) er kun steget ganske lidt i perioden, så der er ikke noget, der tyder på, at disse grupper overtager medhjælperarbejde – eller omvendt. Statistikken viser dog ikke noget om personalegrupper som praktikanter, løntilskudsansatte, vikarer osv., som også har betydning for medhjælpernes jobområde. Børnetallet har været meget stabilt i perioden, så faldet i antal ansatte kan generelt ikke begrundes med et faldende børnetal, bortset fra helt lokalt.

Antallet af dagplejere er faldende, fra et højdepunkt i 2009 på knap 18.000 til knap 14.000 i dag.

Pædagogmedhjælpere – opgaver og kompetencebehov

Interviewene med medhjælperne tegner et billede af en medarbejdergruppe, som ikke umiddelbart giver udtryk for et voldsomt påtrængende behov for kompetenceudvikling, men som på den anden side gerne vil have flere færdigheder (dvs. udvidet paletten af aktiviteter, de kan stå for med børnene) og samarbejdskompetencer i relation til forældre og kolleger. Dette skal ses i lyset af, at de ofte er ansat på grund af deres personlige egenskaber og de eventuelle mere hobbybetonede færdigheder, de har med sig (musik, idræt osv.). Det betyder ikke, at de ikke skal udvikle sig fagligt. De forudsættes at være villige til at lære af pædagogerne på arbejdspladsen og deltage i dele af kommunale uddannelsesforløb (temadage, foredrag m.m.) sammen med de uddannede. Samtidig peger det, at de ikke selv formulerer forventninger, på, at lederne spiller en stor rolle som inspiratorer for og igangsættere af kompetenceudvikling for denne gruppe.

Der er forskel på de opgaver, medhjælperne får, alt efter om institutionen har en egalitær tilgang til forskellen mellem faggrupperne, eller holdningen er, at der skal være forskel på medhjælpere og uddannede. Men overordnet set er denne forskel væsentligt mindre end den, der er på den erfarne og den uerfarne medhjælperes opgaver. De meget erfarne medhjælpere arbejder mange steder næsten på lige fod med pædagogerne, på nær nogle helt specifikke opgaver, der typisk er knyttet til samarbejde ud af huset (forældresamtaler, indstillinger til kommunen, samarbejde med tale-høre-pædagog osv.)

De medhjælpere, der har deltaget i uddannelse, synes, det er spændende og relevant, og oplever at det giver dem noget ekstra. Nogle af dem, der har taget PGU/PAU, har fået særlige opgaver eller ansvarsområder som følge af det.

Medhjælperne har ikke det samme billede af deres egne kompetencebehov som ledere og konsulenter. Lederne har fokus på et behov for samarbejdskompetencer, som medhjælperne ikke i samme grad ser. Der er et eksempel på at en konsulent taler om "et nødvendigt løft". I denne kommune er der også planlagt to måneders uddannelse for samtlige medhjælpere og dagplejere. Men derudover efterlyser lederne ikke en masse nye kompetencer.

Det overordnede billede, der kan tegnes, er derfor et billede af, hvilke kompetencer det er vigtigt at medhjælperne i det hele taget har, og der peges på følgende:

Refleksion

- Skal kunne deltage i pædagogiske "hvorfor"-diskussioner
- Skal kunne deltage i dokumentationsopgaver

Kommunikation

- Skal kunne kommunikere med både forældre og kolleger
- Skal kunne bidrage til den skriftlige kommunikation

Selvstændighed

- Skal kunne gribe en pædagogisk aktivitet og bygge videre på den
- Skal kunne se børnenes behov

Dagplejere – opgaver og kompetencebehov

Tager man udgangspunkt i de generelle udviklingstendenser på området, er de væsentligste forandringer for dagplejerne, at de i dag selvstændigt skal varetage de nye opgaver, der er fulgt med de pædagogiske læreplaner, og det betyder fx, at de skal kunne

- Arbejde med dokumentation
- Beskrive deres læringssyn teoretisk
- Begrunde deres aktiviteter
- Bruge de digitale medier

Dertil kommer nye måder at strukturere og opkvalificere arbejdet i dagplejen på, der for eksempel kan betyde, at dagplejerne skal stå for planlægning og gennemførelse af aktiviteter i legestuen, udarbejdelse af materiale til kollegerne eller have tovholderfunktioner inden for et særligt tema eller lignende. Det betyder, at de i højere grad end tidligere skal kunne

- Samarbejde med kolleger
- Planlægge og koordinere pædagogiske aktiviteter, også for større grupper af børn.

Nogle dagplejere har *særlige opgaver* (udsatte børn, dagplejer med en særlig profil osv.), som naturligtvis kræver særlige kompetencer.

Endelig peger dagplejerne selv på en række kompetencer, som ikke i samme grad har tilknytning til de overordnede udviklingstendenser, men som de mener er grundlæggende i deres arbejde i det hele taget. De kan sammenfattes i nøgleordene *kommunikation, anerkendelse og relationskompetence*.

Medhjælpere og dagplejere – fællestræk

Til trods for den store forskel, der er på dagplejeres og medhjælperes arbejdsvilkår, kan man lægge mærke til, at *refleksion* og *kommunikation (med både forældre og kolleger)* går igen, når det skal beskrives, hvor deres kompetencebehov ligger i dag. Begge grupper skal også i højere grad kunne deltage i eller stå for *dokumentationsopgaver*. Om alle disse tre temaer kan man sige, at der er tale om kompetencer, som ligger over den grundlæggende pædagogiske opgave med at sikre børnenes trivsel, omsorg og udvikling. De udviklingsområder, der peges på, afspejler i høj grad den udvikling, som i grove træk kan knyttes til de pædagogiske læreplaner og intentionen bag dem om netop at øge refleksionen bag det pædagogiske arbejde, blandt andet gennem kommunikation og dokumentation.

Forskellige læringsmuligheder

Undersøgelsen tydeliggør, at der er meget stor forskel på de læringsmuligheder, medhjælpere og dagplejere har, i og med at medhjælperne indgår i en hverdag med uddannede pædagoger, mens dagplejerne i langt overvejende grad arbejder alene eller i samarbejde med andre, der ikke har en pædagogisk uddannelse. Derfor vil systematiske uddannelsesforløb også i langt højere grad være relevante og nødvendige for dagplejerne.

Begreber for uddannelse

I rapporten skelnes mellem forskellige former for uddannelse:

- *Formel uddannelse* er uddannelse, der er lagt i faste rammer, har officielt fastlagte mål og giver deltageren et bevis for gennemførelse. Foruden AMU kan det fx være PAU, pædagoguddannelsen eller diplomuddannelser. Tidligere brugtes også betegnelsen "kompetencegivende" om formel uddannelse, især hvis den var adgangsgivende til videre uddannelse.
- *Nonformel uddannelse* er planlagt af en arrangør/underviser, men har ikke officielle mål og giver ikke bevis. Det kan fx være kurser i kommunalt regi eller de forløb, som udbydes af organisationer og andre, og som giver institutionerne certificering inden for et bestemt område eller tema.
- *Uformel uddannelse* er den ikkeplanlagte, ikkesystematiske læring, der sker i hverdagen gennem samarbejde og opgaveløsning, møder, oplæg osv.
- *Efteruddannelse* dækker både formel og nonformel uddannelse, men ikke uformel uddannelse.
- *Videreuddannelse* er forløb, der kræver bestemte indgangsforudsætninger, og som bringer deltageren op på et højere niveau eller giver en specialisering – det kan fx være, hvis en pædagogisk assistent tager pædagoguddannelsen eller en pædagog specialiserer sig med en diplomuddannelse.

3 Dagplejere og pædagogmedhjælpere – to forskellige grupper

Når man analyserer pædagogmedhjælpere og dagplejeres opgaver og kompetencebehov, gør denne undersøgelse det tydeligt, at det er relevant at anskue de institutionsansatte pædagogmedhjælpere og pædagogiske assistenter for sig og dagplejerne for sig, fordi deres opgaver og læringsmiljø er meget forskellige. Medhjælperne er ansat i en større personalegruppe, hvor de altid – eller i hvert fald en stor del af tiden – arbejder sammen med uddannet personale. Det betyder, 1) at de løbende kan lære af de uddannede ved at iagttage eller spørge dem eller ved at blive instrueret, 2) at de ofte deltager i kompetenceudviklingsaktiviteter, møder om børnene osv. sammen med de uddannede, og 3) at de sjældent står alene med ansvaret for et eller flere børn. (Det forekommer primært for meget erfarne medhjælpere).

Dagplejerne står derimod alene med børnene hver dag og har både det praktiske ansvar for børnenes sikkerhed og trivsel og det pædagogiske ansvar for deres læring. Desuden skal de selv organisere aktiviteter og samarbejde i tilknytning til legestuen.

I forlængelse heraf er der også en forskel i den faglige relation, som hhv. pædagogmedhjælpere og dagplejere har med deres uddannede kolleger. Mens pædagogmedhjælperen dagligt samarbejder med pædagogen om planlægning og gennemførelse af pædagogiske aktiviteter og i det hele taget kan suge til sig i et pædagogisk miljø, har dagplejeren kun mere sporadisk adgang til dagplejepædagogen, som i bestemte nedslag kan bruges til pædagogisk vejledning.

Undersøgelsen peger på, at dette betyder, at medhjælpere/assistenter og dagplejere har meget forskellige kompetence- og uddannelsesbehov, hvorfor vi vil se på dem adskilt.

Det skal i øvrigt også bemærkes, at der findes en stor gruppe pædagogmedhjælpere, som kun er ansat i et års tid. Deres kompetenceudvikling i jobbet vil naturligvis være mere begrænset ligesom forventningerne til de opgaver, de varetager. Undersøgelsen fokuserer derfor på de rutinerede og erfarne medhjælpere (jf. figur 1, s. 29).

4 Udviklingstendenser på dagtilbudsområdet

Dagtilbudsområdet har i de sidste ti år gennemgået en markant udvikling med direkte betydning for medarbejdernes opgaver og jobfunktioner. I dette kapitel gennemgås de vigtigste tendenser med særligt fokus på, hvordan de tager sig ud for medarbejderne, og hvilke nye opgaver de medfører for det pædagogiske personale i AMU-målgruppen.

De tendenser, der særligt er trukket frem som betydningsfulde, er dem, der er nævnt af de interviewede. I de tilfælde, hvor de interviewede ikke har haft noget bud på det, har de fået hjælpespørgsmål af typen: "Er der sket nogen forandringer på det organisatoriske område? Det politiske? Det pædagogiske?" – i nogle tilfælde suppleret med stikord inden for de tre områder.

Helt overordnet kan man sige, at *pædagogiske læreplaner* nævnes af både medarbejdere, ledere, konsulenter og de interviewede nøglepersoner som et fænomen, der har stor betydning. *Inklusion* er et centralt tema for konsulenter og nøglepersoner, mens det er afhængigt af det lokale fokus, om medarbejderne omtaler det. For medhjælpere og dagplejere fylder *forældresamarbejdet* til gengæld meget, og mere end det gør i lederes, konsulenteres og nøglepersoners bevidsthed.

It og digitale medier spiller en stadig større rolle på dagtilbudsområdet. I første omgang i voksen-til-voksen-arbejdet, hvor især information via intranet og brug af computer i dokumentationsarbejdet allerede har vundet indpas. I det pædagogiske arbejde med børnene ser det endnu ud til kun at være i sin vorden i enkelte foregangskommuner, men må kunne forudses at komme til at fylde meget mere.

Sprog – sprogvurderinger og sprogstimulering – har haft markant opmærksomhed på dagtilbudsområdet i de sidste fem-seks år, og de fleste institutioner har i dag særligt uddannede sprogpædagoger. Flere af medhjælperne i undersøgelsen deltager også i både sprogvurderinger og sprogstimulering.

Der er sket store *organisatoriske forandringer* i daginstitutionerne i de senere år, hvor mange kommuner har lagt om til områdeledelse. Dette ser dog ikke ud til at have haft den store betydning for medhjælpernes opgaver eller arbejdsdag generelt. Derimod har mere lokale valg i tilrettelæggelsen af arbejdet, navnlig arbejdsdelingen med pædagogerne, betydning for, hvilke kompetencer medhjælperne har brug for og kan få i spil. I dagplejen betyder en omlægning af legestuernes funktion og organisering af dagplejerne i netværk, at det fx bliver nødvendigt med flere samarbejdskompetencer.

4.1 Pædagogiske læreplaner

Siden 2004 har alle dagtilbud været forpligtet til at udarbejde en pædagogisk læreplan for børn i aldersgruppen 0-2 år og fra 3 år til barnet skal starte i skole, jf. lov om social service og senere dagtilbudsloven.¹

I den tilhørende bekendtgørelse er det fastlagt, at "det pædagogiske personale skal støtte, lede og udfordre børns læring, som børnene er medskabere af. Læringen sker både gennem spontane

¹ Dagtilbudsloven trådte i kraft i 2007, og det er her formuleret som børn i aldersgruppen fra 0 til 2 år og fra 3 år til skolestart.

oplevelser og leg, samt ved at den voksne skaber eller understøtter situationer, der giver børnene mulighed for fornyelse, fordybelse, forandring og erfaring" (bekendtgørelse om temaer og mål i pædagogiske læreplaner (§ 1)).

De pædagogiske læreplaner skal behandle følgende seks temaer:

- 1 Barnets alsidige personlige udvikling (personlige kompetencer)
- 2 Sociale kompetencer
- 3 Sprog
- 4 Krop og bevægelse
- 5 Naturen og naturfænomener
- 6 Kulturelle udtryksformer og værdier.

Den pædagogiske læreplan skal ikke nødvendigvis struktureres efter temaerne, og man kan lokalt vælge at supplere med andre temaer (bekendtgørelsen, § 2). Endelig skal den pædagogiske læreplan "indeholde mål og eventuelle delmål for, hvilke kompetencer og erfaringer den pædagogiske læreproces skal give børn mulighed for at tilegne sig. Det skal endvidere fremgå, hvilke overvejelser om læringsmål, metoder og aktiviteter, der er i forhold til børn med særlige behov" (bekendtgørelsen, § 3).

Indførelsen af pædagogiske læreplaner har betydet, at man i både institutioner og dagplejer skal udarbejde et skriftligt dokument, selve læreplanen, baseret på overvejelser og refleksioner over mål og midler i det konkrete lokale pædagogiske arbejde. Dagtilbuddene skal også beskrive, hvordan de vil evaluere deres læreplan. Læreplanslovgivningen har dermed betydet, at man i dagtilbuddene skal arbejde eksplicit med *læring* relateret til de seks læreplanstemaer og med en *systematik*, baseret på planlægning, aktivitet, dokumentation og evaluering. Desuden er det intentionen, at læreplanerne skal give et fokus på, hvordan man stimulerer læringen hos børn med særlige behov, og endelig, at de skal gøre det pædagogiske arbejde mere synligt, primært for forældre og forvaltning.

I EVA's evaluering *Pædagogiske læreplaner – Daginstitutionernes arbejde med pædagogiske læreplaner* (2012) konkluderes det, at de pædagogiske læreplaner har betydet, at det at tænke i *læring og læringsmål* er blevet en del af hverdagen, og at der er kommet flere "væsentlige refleksioner" i personalegrupperne. 80 % af de adspurgte pædagogiske konsulenter mente også, at der er kommet mere didaktisk tænkning bag de aktiviteter, det pædagogiske personale sætter i gang, og i hverdagens rutineaktiviteter.

4.1.1 Pædagogmedhjælpere og pædagogiske læreplaner

I interviewene med institutionsledere i forbindelse med nærværende undersøgelse formuleres forskellen fra tidligere tilsvarende som, at der er kommet en "tydeligere faglighed", eller at "det faglige niveau er stigende". En konsulent siger: "Med læreplanerne har du skabt en anden faglig forståelse hos pædagogerne og nogle tydeligere krav til deres funktion."

Samtidig er der forskel på, hvilke krav arbejdet med læreplaner stiller til de forskellige medarbejdergrupper. Det fremgår af interviewene, at det er den generelle opfattelse, at medhjælperne ikke skal planlægge og tilrettelægge længere forløb med udgangspunkt i, hvor børnene er, og hvad de skal kunne – det er pædagogernes opgave. Men de skal være med i alle dele af læreplansarbejdet alligevel.

En konsulent beskriver medhjælpernes rolle på denne måde:

Pædagogmedhjælperne er selvfølgelig også nødt til at være med til at løfte de her opgaver. Det er noget, man skal have med og på ryggen hele tiden. Det er ikke noget, vi gør mellem ti og elleve – det gør vi hele dagen. Når vi er sammen med børnene, når vi spiser med børnene, når vi er på legepladsen med børnene. Derfor er det rigtig vigtigt, at medhjælperne også ved, hvad det handler om, og hvorfor vi gør det, vi gør. Den refleksion er det også vigtigt, at medhjælperne har med sig. Altså: "Vi plejer at tage en tur ned til åen." – Ja, men hvad er det, vi skal? Hvad er formålet med det, hvad får børnene ud af det? Det er pædagogernes opgave at være den, der har den faglige kasket på inde på stuen, men

der vil også være forskel på medhjælperne. Nogle har fx en PAU og et godt indblik i teorien i de her ting.

På spørgsmålet om, hvordan pædagogmedhjælperne så lærer at løfte deres del af opgaven, svarer den samme konsulent:

Dels lærer de det i praksis, men pædagogerne skal være bevidste om, at de skal lære det. Der har pædagogen en opgave. Og de skal også deltage i de kommunale kurser for alle medarbejdere. Der kan godt være nogle kurser, som henvender sig særligt til pædagoger. Det handler ikke om, at medhjælperne ikke skal lære det, men om, at hvis man skal have et kursus med en meget bred deltagergruppe, så er det svært at ramme alle.

En konsulent mener, at medhjælperne ikke bare skal deltage i gennemførelsen af de aktiviteter, som læreplanerne medfører, men også i planlægningen:

Det at kunne planlægge aktiviteter, det tænker jeg faktisk, at man også godt kan være med til som pædagogmedhjælper, også hvis det skal i læreplansrammer, og der skal formuleres mål osv.

Medhjælperne i en institution fortæller tilsvarende, at de er med til alle dele af læreplansarbejdet, både planlægningen, dokumentationen og opfølgningen. De har ikke fået nogen kurser i det, men to af dem har en PGU, og de har i øvrigt været ansat, siden før læreplanerne kom, så de har været en del af det fra starten og har altså tilegnet sig det som arbejdspladslæring, jf. kap. 3. Generelt giver interviewene indtryk af, at der ikke længere efterspørges egentlige kurser i pædagogiske læreplaner. Det kan tages som et udtryk for, at det efterhånden er blevet en så indarbejdet del af pædagogernes opgaver, at medhjælpernes oplæring kan ske løbende i samarbejdet, i modsætning til tidligere, hvor det også var nyt for pædagogerne.

Et interview med en PGU-medhjælper peger på, at der stadig kan være behov for at tydeliggøre betydningen af skriftlighed og dokumentation. Hun opfatter læreplanerne som noget, der mest er irriterende, især den skriftlige del af dem, og som noget, der kommer i vejen for, at man "bare kan gøre sit arbejde".

4.1.2 Dagplejere og pædagogiske læreplaner

De pædagogiske læreplaner spiller en mere direkte rolle for dagplejerne, fordi de hver især er ansvarlige for at arbejde med dem i hverdagen. Uanset om man har organiseret det sådan, at hele dagplejen eller grupper af dagplejere arbejder ud fra en fælles læreplan, som det måske er dagplejepædagogen, der har udarbejdet, er det stadig den enkelte dagplejer, der skal gennemføre de relevante aktiviteter, dokumentere børnenes læring og evaluere forløbene.

En dagplejer siger: "Efter at læreplanerne er kommet, er der kommet mere mål med det, vi laver." Det at planlægge fylder meget mere end tidligere, men er tilsyneladende godt indarbejdet. Nogle dagplejere kan godt have en udfordring med det skriftlige aspekt, som er kommet til med læreplanerne. Og hertil kommer den mere analytiske (reflekterende) og evaluerende del, som kræver noget helt nyt af dem.

En konsulent beskriver udviklingen i dagplejen på denne måde:

Det er en udfordring lige nu at definere dagplejens opgave. Det er jo også læring og inklusion. Det er ikke at passe børn. Det er det også, og det er ikke, fordi vi skal have omsorgen og trygheden væk, men man kan ikke bare være et sted, hvor der bare er hyggeligt, fra man er et år, til man er tre. Der skal simpelthen også være udvikling og udfordringer. Det er bare en udfordring, vi har, og den ligger både i nogle dagplejeres opfattelse af, hvad kerneopgaven er, og hos nogle ledere. Og rigtig meget hos forældrene. Der er mange forældre, der tænker, at vi ikke skal have skole ned i børnehaven, men det er jo heller ikke det, vi taler om.

I en kommune arbejder dagplejerne sammen i grupper, der håndterer det konkrete arbejde med selve læreplanerne lidt forskelligt:

Det er jo alt efter, hvordan man er i den enkelte legestuegruppe. Det er meget forskelligt. Nogle grupper gør det hver enkelt hver for sig. Hos os er det en kombination, vi har noget fælles og noget hver for sig. Men derfor kan vi jo godt snakke sammen. Jeg har fx en i min gruppe, der ikke er særlig boglig, og har hun nogle ting, som hun synes er svære, så snakker vi jo sammen om det. Vi har lige lavet læreplanskufferter med alle læreplanstemaerne, og der skulle hun jo også lave en sammen med en fra gruppen. Men det kunne hun ikke, men så snakker vi om det og giver hende nogle ideer. Og så: "Nåh ja!" – så fik vi jo lavet det alle sammen.

En gruppe dagplejere fortæller, at læreplanerne for længst er blevet indarbejdet som noget, man ikke tænker så meget over, fordi man bare "gør det":

Jeg synes jo, vi dækker det på rigtig mange områder hver dag, men det er ikke sådan, at jeg går ind og slår op i en mappe for at se, hvad jeg skal lave i dag, eller siger, at i dag skal vi arbejde ud fra dét tema. Men når jeg ser på de billeder, jeg laver, så kan man jo faktisk putte det ind under rigtig mange punkter [læreplanstemaer]. Så det er noget, vi bruger hver dag, uden at sætte ord på.

En anden gruppe dagplejere betragter i første række læreplanerne som "en husker til os selv", hvor man kan se, om man får det hele med, fx motorik og de andre temaer. De peger dog også på, at læreplanerne har medført et krav om at skrive mere, og det skulle de lige vænne sig til. Man skal kunne skrive, for man skal skrive ned, hvad der er godt for børnene, og se, om man kan gøre det anderledes en anden gang. Samtidig er de opmærksomme på, at man ikke behøver at dokumentere læringen hos hvert enkelt barn. I denne kommune får nye dagplejere et kursus i læreplaner.

4.1.3 Opsamling, pædagogiske læreplaner

Pædagogiske læreplaner har betydet en omfattende ændring af det pædagogiske arbejde både i institutioner og i dagplejer. For både medhjælpere og dagplejere betyder det, at de skal være fortlørlige med tankegangen i læreplanerne og hensigten om at understøtte børns læring på en systematisk måde. Men hvor medhjælperne kan støtte sig til pædagogerne i alle læreplansarbejds faser, er dagplejerne nødt til i vid udstrækning at kunne håndtere det selv. Det stiller større krav til dem, fx til skriftlighed og systematik, selvom de i nogen grad kan hjælpe hinanden i deres netværk eller legestuegrupper.

4.2 Inklusion

Inklusion er både en tankegang, en ideologi, der siger, at alle børn skal have lige muligheder for at deltage i fællesskabet – og, sammenhængende hermed, en ny praksis, hvor børn, der tidligere blev anbragt i specialinstitutioner, fremover skal tages hånd om i de almindelige dagtilbud. Selvom begge aspekter fylder meget i dagtilbuddene i dag, er det vigtigt at være opmærksom på, at begrebet forstås og udfyldes meget forskelligt fra kommune til kommune og fra institution til institution. Endelig er der også kommuner eller institutioner, hvor det ikke er ret synligt, fordi fokus her er lagt et andet sted. I undersøgelsen er der eksempler, der illustrerer denne spændvidde. Begrebet inklusion har ikke været nævnt specifikt i interviewene om dagplejen.

4.2.1 En certificeret inklusionsinstitution

En institution, der er certificeret med betegnelsen "inklusions-videncenter"², tager imod de børn i kommunen, der har særlige sproglige vanskeligheder. Nedenfor lader vi lederen beskrive den opgave, og hvad den betyder for medhjælperne. Lederen siger:

² Det er Professionshøjskolen UCC, der står for certificeringen, og der kan læses mere om den på Professionshøjskolen UCC's hjemmeside, www.ucc.dk.

Vi er blevet certificeret, [...] og det betyder, at medhjælperne også skal have en viden om inklusion, i hvert fald på sådan et plan, at de ved, at de skal agere på en særlig måde i forhold til nogle børn. Det kan handle om, at de skal vide, hvordan man bruger piktogrammer, det gør vi her, så de børn, der ikke helt har styr på det, kan gå hen og kigge: "Hvad skal jeg efter samling?" osv. De skal også vide lidt om, hvordan man kan indrette et hus, så der er rum i rum, altså, man kan indrette med små kroge, hvor børn kan sidde og lege i fred, fordi de måske bliver udadreagerende, hvis de bliver forstyrret. Så skal de selvfølgelig vide en lille bitte smule om børns reaktionsmønstre, hvis man ikke har et sprog, fx: "Hvorfor bliver han ved med at slå?" – altså, man skal vide noget om de sideeffekter, der kan være af, at man har nogle udfordringer sprogligt eller med sin koncentration eller ADHD, Aspergers osv. Det skal de have en overordnet viden om, som de kan agere over for dem på. Til tider står man der alene som medhjælper, hvor der ikke er nogen pædagog, og så skal man også kunne tackle, når et barn fx bliver voldsomt vred eller græder, fordi det ikke kan få formidlet det, det gerne vil formidle. De skal også have sådan en praksisviden om det.

Hos os kalder vi det fusionspædagogik, fordi man blander den specialpædagogiske viden med den almenpædagogiske. Altså, vi arbejder i det almenpædagogiske felt med læreplaner osv., men vi bruger specialpædagogiske midler i det, for ellers kan vi ikke indfange de børn. Og fx kunne jeg godt tænke mig, at man kunne opgradere nogle medhjælpere inden for det specialpædagogiske, fx med piktogrammer, tegn til tale og sådan noget. Hvor de kunne få sådan en lille pakke med konkrete redskaber. Og så måske lidt baggrund for, hvorfor man skal arbejde inkluderende.

I en anden kommune fortæller konsulenten om en institution, der også har inklusion som et særligt fokusområde, og hvad det kræver af medhjælperne:

Det kræver et bestemt barnesyn, at man generelt har en anerkendende tilgang til børnene. At man ikke tænker, at lille Børge er meget belastende – men at man tænker på, hvad han kan bidrage med, og hvordan vi kan hjælpe ham til at få en god dag. Der har medhjælperne også en meget stor rolle i dag, for vilkårene er jo, at medhjælperne er alene med grupperne i dele af dagen, eller børnene er delt op i mindre grupper osv., og det er klart, at der har medhjælperne også en rolle i at varetage det med at hjælpe børnene til at komme ind i gruppen, men også hjælpe gruppen til at inkludere barnet.

En medhjælper i institutionen har et bud på, hvad det kræver at arbejde med inklusion:

Det kræver vel, at man har lidt erfaring, så du ved, hvad det er, du skal se efter, og ligesom prøve at få børnene med i en samlet gruppe, at få alle med.

Hendes kollega forklarer, hvordan pædagoger og medhjælpere kan spille flere roller i aktiviteterne:

Hvis vi nu arbejder med en lidt større gruppe, så er det jo tit, at vi uddeler rollerne, så hvis jeg ligesom kører forløbet, så er det pædagogen, der har rollen med at få samlet op og få lige præcis det barn med, som vi skal arbejde med at få inkluderet i aktiviteten. Det kan være både en pædagog og en medhjælper, der gør det. Altså, hvis det er medhjælperen, der har taget initiativet til aktiviteten, fx med maling, så kan det godt være en pædagog, der samler op.

4.2.2 Inklusion som udfordring i hverdagen

For nogle medhjælpere er det tydeligt, at "inklusion" ikke så meget er et spørgsmål om en pædagogisk tilgang, men en helt konkret udfordring, der består i, at de skal tage sig af en ny børnegruppe, som de synes er vanskelig at håndtere. Citatet illustrerer tydeligt, at en ny arbejdsopgave (inklusion af en dreng, som før ville have været på en specialinstitution eller fulgt tæt af en specialpædagog) ikke er fulgt op af uddannelse af medhjælperne:

Vi snakker meget om inklusion! Og det er også hårdt arbejde, skulle jeg lige hilse og sige. Vi havde en dreng her, 1. maj har vi fået en dreng, der skulle have støttepædagog på, men hun var syg hele tiden. Så vi skulle selv have ham hele tiden. Han er en dreng, der fylder. Jeg tror, det halve af dagen gik med at holde øje med ham. Vi skulle altid være i alle rum, for de andre børns skyld. Jeg er ikke sikker på, at han bliver inkluderet, men det skal han. Der er også andre børn, der har støtte, men som hænger i bremsen, og så skal vi også sørge for dem. Og så er der de børn, der ikke har støtte, men som også fylder meget. Det er hårdt arbejde. Vi har ikke været på nogen kurser ... Det mangler vi.

4.2.3 Ikke specielt fokus på inklusion endnu

Endelig er der nogle medhjælpere, for hvem det endnu ikke fylder så meget. Her bliver nogle medhjælpere spurgt, om det er noget, de har brug for at vide noget mere om:

Vi havde det da oppe til nogle personalemøder ... Men jeg kan ikke gå ind og forklare sådan på stående fod, hvad det er ... Der er mange ting, hvor man sådan tænker: "Jeg har da hørt ordet før, men hvis jeg skal forklare det, så kan jeg ikke." Så lidt er man faktisk kommet ind i det, men man har da fået forklaret nogle ting.

Hendes kollega tilføjer:

Nej, vi hører om det, men det er jo ikke noget, vi har haft inde over i forhold til noget læring. Der er ingen, der har sagt, at det var noget, vi skulle have mere viden om, i hvert fald ikke indtil nu.

4.2.4 Opsamling, inklusion

Interviewene har vist, at begrebet "inklusion" tager sig meget forskelligt ud i forskellige institutioner, selvom det er et begreb, der fylder meget i den pædagogiske debat i disse år. I den certificerede institution spiller det naturligvis en stor rolle, og medhjælperne er i kraft af det uddannelsesforløb, der er fulgt med certificeringen, meget bevidste om, hvad det indebærer. I en anden institution er der tydeligvis ikke gjort så meget ud af det teoretiske og pædagogiske grundlag, så medhjælperne oplever det i højere grad som et problem, at institutionen skal rumme en dreng, som har og skaber andre udfordringer, end de er vant til. Endelig er der en institution, hvor medhjælperne nok har hørt ordet, men hvor det ikke har nogen betydning for deres hverdag.

Som den citerede konsulent siger, spiller medhjælperne en stor rolle, i og med at de i nogle tilfælde er endnu mere sammen med børnene, end pædagogerne er, og ofte også er det alene. For at inklusion af børn med særlige behov skal lykkes, er det nødvendigt, at alle voksne i institutionen forstår både de inkluderende og de ekskluderende mekanismer og deres egen rolle i dem, og de tre sidste medhjælpercitater viser, at denne nødvendighed er mere påtrængende, end de nok selv er klare over.

Det forhold, at begrebet stort set ikke har været nævnt i interviewene med dagplejere, dagplejepædagoger eller dagplejeledere, må skærpe opmærksomheden på, at temaet er ekstra vigtigt at få bragt i spil gennem uddannelse på dette område.

4.3 Forældresamarbejdet

Forældresamarbejdet fylder meget i både medhjælperes og dagplejeres hverdag og gør det ifølge dem selv også i markant højere grad end for ti år siden. Det hænger formentlig sammen med flere generelle, indbyrdes forbundne tendenser. Dels er forældrene i perioden blevet tillagt en større rolle og indflydelse i dagtilbuddene, parallelt med den udvikling, der generelt har givet brugere af offentlige ydelser større indflydelse. Dels er det en udbredt opfattelse på området, at forældrene stiller større krav til personalet ved at være mere kritiske over for den "ydelse", de får leveret. Endelig er der mange forældre, der er mere usikre på deres egen rolle som opdragere, sådan at de i højere grad end tidligere spørger personalet til råds.

4.3.1 Nogle medhjælpere deltager i forældresamtaler

I daginstitutionerne er netop forholdet til forældrene en af de tydeligste markører af, hvor grænsen mellem pædagogens og medhjælperens område går, idet det er den generelle holdning, at medhjælperen hverken må eller skal tage vanskelige samtaler med forældrene.

Leder:

Hvis der skal gives en besked til forældrene, som ikke er så behagelig, så er det pædagogen, der gør det. Medhjælperen kan jo godt sige, at vi skal på tur i morgen, så de skal huske gummistøvler, men hvis der er et eller andet med barnet, så er det pædagogen. Og det er som oftest også pædagogerne, der varetager forældresamtalerne. Medhjælperne kan godt være med, men det er ikke det almindelige. Men de deltager i vores forældremøder og alle de der ting. Vi prøver også at aktivere dem til fx at fortælle om noget på forældremøderne, fx om dagens gang, så de også vænner sig til at sige noget og ikke være generete.

De to interviewede medhjælpere i den samme institution forklarer også, at der er forskel på ens rolle, alt efter hvilken erfaring man har. Den ene har været i institutionen i fire år, den anden i et års tid:

(4 års erfaring). Jeg er med til forældresamtaler og har været med til en del især sidste år, for jeg var den eneste, der havde fulgt den gruppe børn gennem alle tre år, fordi pædagogerne var skiftet ud undervejs. Så der var det mig, der var den primære kontaktperson. Jeg var måske bedre til at se og beskrive børnene, for jeg kendte dem jo bedre, og forældrene var trygge ved mig. Jeg ser jo også nogle af børnene meget mere, end pædagogerne gør.

(1 års erfaring). Jeg er ikke en del af forældresamtalerne. Men det er selvfølgelig noget, vi forbereder på stuemødet, hvor vi taler om de enkelte børn, så de også får et indblik i, hvad jeg mener om børnene, hvor pædagogerne så tager det med til forældresamtalerne. Jeg kan have set noget, som de ikke har set.

En meget erfaren medhjælper (har ikke PGU) i Aarhus forklarer, hvad en svær forældresamtale kan bestå i. Hun arbejder i en institution, hvor der er så få ansatte, at medhjælperne også er nødt til at tage dem:

Nu er jeg jo også nødt til at gå til forældrene og sige svære ting, fordi vi er så få. Det kan være børn, der tager kvælertag på hinanden, børn, som måske ikke har det godt, og det kan være svært for forældrene at rumme, altså – også med forældre, som jeg måske ikke synes har håndteret en situation ... og måske gjort det svært for barnet. Og der bliver man jo også nødt til at gå ind og fortælle dem, at "det, at du siger sådan eller gør sådan, så er det faktisk det her, der sker med dit barn, og så er det derfor, at han reagerede, fordi du kommer ind igen, men du er egentlig gået og har sagt farvel ..." Der er alle mulige måder, hvor det bliver noget personligt ... Og det er også bare noget, man må lære sig. Det er ikke noget, jeg har lært nogen steder, andet end ved at iagttage her. Det er nemmere for mig nu, efter tyve år.

Hendes unge kollega supplerer:

De første gange, man skal sige noget til forældrene, der kræver det is i maven, og mod! Men hvis det er noget med bekymring for et barns udvikling og den slags, så er det selvfølgelig pædagogerne. Det har jeg jo slet ikke kompetencer til. Det vil jeg slet ikke gå ind i på den måde. For mig er det mere, hvordan jeg kan støtte barnet i hverdagen.

En leder i en institution med mange børn med indvandrerbaggrund fortæller, at netop i hendes institution har mange af forældrene sociale og andre problemer, som gør forældresamtalen til en lidt sårbar situation. Hun lægger vægt på, at den håndteres så kompetent som muligt, og derfor er medhjælperne ikke med til forældresamtaler.

4.3.2 Nye forældre forventninger

Medhjælperne mærker, at forældrene forholder sig anderledes til børnene og institutionen end tidligere. En erfaren medhjælper siger:

Når jeg tænker på, da jeg startede for mange år siden, og så i dag, der synes jeg da, at forældrene er blevet meget anderledes. Nu er der mange, der går op i mange ting, som der måske førhen var én, der gik op i. De går meget mere op i, hvad vi har lavet, og hvorfor vi gør det. Det betyder, at vi skal tænke over, hvad vi gør, for de kræver jo et svar på, hvorfor vi gør det, vi gør. Jeg synes ikke, det er ubehageligt, jeg synes godt, vi kan svare.

Nogle medhjælpere oplever det, som at børneopdragelsen er blevet anderledes. De mener, at forældrene nogle gange undlader at tage en konflikt med børnene derhjemme med det resultat, at det bliver overladt til institutionen at klare. Det kan også betyde, at de må sige fra over for forældrene, hvilket de synes er meget svært. Samtidig er de tit ude for, at forældrene spørger dem til råds om opdragelsen.

En konsulent forklarer, at der også kan være forskel på, hvordan man skal forholde sig til forskellige typer af forældre:

En ting er at være kompetent i forhold til børnene, men især i nogle områder er det også rigtig vigtigt at være kompetent i forhold til forældrene. Det dér med at kunne kommunikere, at det er vigtigt, at børnene kommer hver dag, og det er vigtigt, at de støtter op om det derhjemme, og det er vigtigt, at de prøver at tale pænt til hinanden, osv. Hvis medhjælperen begynder at tale ind i forældrenes snak om, at vi bare skal have det rart – det duer ikke. Så der er flere ting i den der personaleopgave herude i forhold til, hvis det var et mere ressourcestærkt område. Der har de så nogle andre udfordringer – irriterende forældre! Altså forældre, de skal stå på mål for.

4.3.3 Forældresamarbejdet i dagplejerne

Dagplejerne er på en helt anden måde nødt til at forholde sig til forældrene på egen hånd, og det giver tydeligvis også mange udfordringer. At kunne håndtere forældresamarbejdet er således en kernekompetence for en dagplejer, der kan møde både krævende (eller engagerede, hvis man skal formulere det mere positivt) og usikre forældre og forældre, der har svært ved at respektere grænsen for det private i dagplejerens hjem.

De bevidste forældre – og de usikre

En dagplejepædagog siger, at forældrene har ændret sig. De ved, hvad de gerne vil. Når de ringer ind, er de bevidste om, hvad de går efter i en dagplejeplads. Krop og bevægelse, natur, sprog eller noget helt andet. Nogle går op i økologi. De skal ikke bare have passet deres barn. Dagplejerne selv siger, at de har mere kontakt med forældrene end før og taler meget med dem. Forældrene kræver også lidt mere, og de ser mere på, hvordan dagplejerne er som personer, og nærlæser deres profiler på internettet. I deres kommune kan forældrene nemlig selv vælge mellem de ledige dagplejere, når de skal have plads til deres barn.

En dagplejer med 22 års erfaring siger det på denne måde:

Forældrekravene har også ændret sig. Før skulle man bare passe deres børn. Før måtte man godt støvsuge, men det gør man ikke mere, for nu skal der være fokus på børnene hele tiden, og hver forælder synes, det skal være på deres barn.

En gruppe dagplejere forklarer om alle de forskellige udfordringer, der er i forældresamarbejdet, at empati er noget af det vigtigste – også over for forældrene. Man skal kunne se og svare dem dér, hvor de er:

Jeg bruger et par måneder på at finde ud af, hvordan jeg skal være over for et nyt barn og nye forældre. Jeg skal overveje, hvordan jeg taler til dem, og hvordan jeg skal være. Der skal man være fintfølelse.

Vi har så mange forskellige forældre, og vi skal også kunne greje dem. Man skal forholde sig til mange typer.

Nogle dagplejere nævner også, at forældrene kan være meget usikre på, hvad der er den korrekte opdragelse, hvad børnene spiser, og hvad børnene skal kunne på hvilket tidspunkt, og her ser de det som deres opgave at kunne berolige forældrene.

Forældre på grænsen mellem det private og arbejdet

Samtidig kommer forældrene ind i dagplejernes private hjem og "bliver en del af vores familie". Det kan have uforudsete konsekvenser. Fx fortæller en dagplejer om en episode, hvor hun og hendes mand fik lavet en bil hos et af børnenes far: "Dér havde vi nogle kontroverser, hvor jeg blev nødt til at sætte en grænse for vores relation for at kunne bevare den gode stemning i forbindelse med barnet i dagplejen." En anden siger, at man er nødt til at gøre op med sig selv, hvor meget man vil give af sig selv. Hun tænker på det i relation til de tosprogede familier, som bruger hende og hendes kolleger meget, fordi de er de første omsorgspersoner, de møder her i landet, "så man skal lige finde grænsen for, om de må ringe i weekenden," forklarer hun. En anden udtrykker det på denne måde: "Man er professionel, men man er også meget personlig og meget sig selv."

4.3.4 Opsamling, forældresamarbejdet

Forældrene er kommet til at fylde meget mere i pædagoger og dagplejeres hverdag, end de gjorde førhen. Forældrene stiller større og tydeligere krav til deres børns dagtilbud, og medhjælpere og dagplejere oplever det, som om de samtidig er blevet mere usikre på deres egen forælderrolle. Omvendt betyder den faglige udvikling i dagtilbuddene også, at man fra personalets side i højere grad end før føler sig foranlediget til at stille krav til andre, mere ressourcetsvage forældre i håndteringen af deres eget barn.

Både i institutionerne og dagplejen betyder dette, at medhjælpere og dagplejere har fået en større opgave i at forholde sig til og kommunikere med forældrene. Samtidig skærper det opmærksomheden på en af de skarpeste grænser mellem faggrupperne i institutionerne, hvor forældresamtalen, i hvert fald den mere vanskelige af slagsen, er defineret som noget, udelukkende pædagoger tager sig af. Dagplejerne er i praksis nødt til at klare mere forældresamarbejde på egen hånd, men henviser også til dagplejepædagog, hvis det bliver for kompliceret.

4.4 It og digitale medier

It og digitale medier kommer i stigende grad ind i dagtilbuddene på to forskellige fronter: For det første bruges forskellige computerplatforme i grænsefladen mellem pædagogik og administration – fx i form af intranet, som bruges til kommunikation med forældrene, eller i form af skabeloner til udarbejdelse af pædagogiske læreplaner, håndtering af dokumentation af det pædagogiske arbejde osv. Her bruges it til at samle og sprede information til brug for personalet og/eller forældrene. Det er efterhånden alment udbredt. For det andet er it på vej ind i selve det pædagogiske arbejde. Børnene har i mange år – nogle steder – haft computere med pædagogiske spil osv., som de selv kunne spille på, men ikke mindst med opfindelsen af tablets øjnes nye muligheder for en mere direkte og kreativ anvendelse for børnene – hvis personalet har kompetencerne til at sætte det i værk.

4.4.1 It og digitale medier i voksen-til-voksen-arbejdet

For mange af især de ældre medarbejdere, det være sig pædagoger, medhjælpere eller dagplejere, kan det at bruge en computer være en udfordring. Til gengæld kommer mange unge medhjælpere ind med masser af it-færdigheder, så det for dem er ganske ukompliceret at sætte sig ind i og bruge de systemer, der er til rådighed. Det fremgår af interviewene, at det ikke er ualmindeligt, at en ung medhjælper får ret ansvarsfulde opgaver på den konto – fx at være den, der står for at redigere og publicere billeder til dokumentation. På den anden side er disse opgaver så velafgrænsede, at man kan skærme de medarbejdere, der er fremmede for det, fra at skulle bruge det og dermed undgå at skulle tvinge dem til at tilegne sig disse færdigheder.

I dagplejen forholder det sig på lidt samme måde. It-færdigheder er i stigende grad nødvendige, men dér, hvor dagplejerne fx er organiseret i netværk, er det muligt at uddelegere opgaverne, så én kan løfte denne opgave for flere kolleger.

En leder fortæller om en ung medhjælperes it-kompetencer:

Da vi indførte det her intranet for nogle år siden, der var medhjælperne helt klart min største ressource, fordi de jo er så dygtige til alt det med computere, og jeg havde meget modstand fra især de ældre pædagoger. Og min allerbedste sparringspartner i den sammenhæng var en ung medhjælper på 22 år. Han kunne se alt det med, hvad der skulle med, og hvad der skulle ændres. Jeg udnævnte så en superbruger på hver stue, og det var fire pædagoger og så ham. På en af stuerne er der stadig en pædagog, der ikke er glad for det, så hun siger til medhjælperen, hvad der skal skrives. Men jeg siger, at det er pædagogens opgave og ansvar, det, der står. Det er dem, der har uddannelsen, det er dem, der skriver, hvorfor gør vi det, vi gør, og henviser til vores læreplan. Det er vi efterhånden blevet dygtigere til.

I dagplejen er det som nævnt i højere grad nødvendigt, at alle kan betjene en computer, også fordi der er nogle administrative opgaver, som hver dagplejer er nødt til at klare selv. En dagplejleder forklarer:

Det er jo sket inden for de sidste 15 år, altså det med, at man kan og skal bruge en computer ... I dag er det en naturlig del af den samfundsudvikling, som vi alle sammen har været igennem. Der er bare nogle, der har sværere ved det end andre. Og der skal vi se på, hvordan vi kan tilbyde dem nogle andre vilkår eller andre måder at notere på eller vise, at de rent faktisk udfører pædagogisk arbejde, men ikke nødvendigvis lige er så fantastiske med en computer. Vi har forskellige kompetencer, og sammen kan vi godt opkvalificere nogle. Men det næste, vi er i gang med, det er digitale arbejdssedler, der skal sendes digitalt ind, og det betyder altså noget ... Så er det i hvert fald en gang om måneden, at man skal sidde foran denne her computer og gøre et eller andet.

Dagplejerne i samme kommune fortæller, at mange af disse opgaver kan løses af gruppen af dagplejere i fællesskab, så man kan udnytte de forskellige kompetencer, der nu er. Men kommunen tilbyder også kurser i it, skrivning osv.

4.4.2 It og digitale medier i det pædagogiske arbejde med børnene

I det pædagogiske arbejde med børnene ser it og digitale medier endnu ud til kun at være i sin spæde start i enkelte foregangskommuner, men må kunne forudses at komme til at fylde meget mere. Også her kan pædagogmedhjælperne komme til at spille en væsentlig rolle.

I en af de kommuner, der har deltaget i undersøgelsen, arbejder man med "it i børnehøjde". Nogle institutioner er gået forrest, men fremover skal alle have fokus på det:

Det betyder, at området, som består af fem afdelinger, har et netværk bestående af en nøgleperson, en tovholder, fra hver afdeling. Og det kan lige så godt være en medhjælper som en pædagog, for det handler meget om, at det er en ildsjæl. Og lige præcis med it har der jo været rigtig mange af de yngre medhjælpere, som virkelig har været fantastiske. Der har været flere medhjælpere, som virkelig er gået i front med at sige: "Hvordan kan vi bruge det her i forhold til børnene, og hvordan kan vi trække børnene med ind i det og bruge det, så de ikke bliver konsumenter, men producenter?"

En pædagogisk assistent forklarer om projektet:

Vi har en stor it-kasse, som husene skiftes til at have et par måneder, hvor der blandt andet er en tablet, som man kan bruge forskellige apps til, både til vuggestue- og børnehavebørn. Der er bare så mange ting i den dér kasse! Der er ikke bare en tablet, men også forskellige slags kameraer, og der er også en skærm, man kan lægge en bog ind under, så alle kan se den, mens man læser.

Det behøver ikke være pædagogen, der sidder med det, det kan lige så godt være en medhjælper. Der er nogle stykker, der har været af sted på kursus, og som er tovholdere på det og skal sørge for at give informationer videre. Det er jo et af kommunens politiske mål, som vi skal arbejde med, så der er også en masse materiale på intra med vejledninger til, hvordan man kan bruge de ting. Der forventes det, at alle går ind og kigger og bliver inspireret. Tovholderen skal holde kollegerne orienteret om, hvornår der er noget nyt på intra, og de skulle holde et oplæg på et personalemøde.

En leder i en anden kommune taler om, at der vil blive brug for kurser i, hvordan man bruger iPads med børn. Der har ikke i alle kommuner været talt om it i relation til børnene, og noget kunne tyde på, at det endnu kun så småt er på vej de fleste steder. Det kan dog komme til at ændre sig ret hurtigt – fx får alle dagplejere i Kolding iPads fra 2014.

4.4.3 Opsamling, it

It og digitale medier spiller en stadig større rolle på dagtilbudsområdet. I første omgang i voksen-til-voksen-arbejdet, hvor især information via intranet og brug af computer i dokumentationsarbejdet allerede har vundet indpas. It i det pædagogiske arbejde med børnene er endnu kun i sin vorden i enkelte foregangskommuner, men må kunne forudses at komme til at fylde meget mere. I daginstitutionerne har de helt unge medhjælpere ofte et stort forspring på dette område, fordi de er vokset op med computere, hvorimod de ældre generelt er meget mere usikre på det. I dagplejen er der også forskel på, hvordan de enkelte dagplejere har det med det, og begge steder løser man som regel dette ved at organisere arbejdet sådan, at ikke alle behøver at bruge computerne. Man kan dog spørge sig selv, hvor længe dén løsning holder.

I øvrigt skal man være opmærksom på, at barrieren over for it og digitale medier for nogles vedkommende ikke kun er teknisk, men også handler om vanskeligheder med det skriftlige. Dette har selvfølgelig primært betydning i brugen af computere i formidlingen af information mellem de voksne og ikke så meget i relation til arbejdet med it i det pædagogiske arbejde.

4.5 Sprog

Parallelt med arbejdet med de pædagogiske læreplaner har der været en intensiv satsning på børnenes sprogudvikling i dagtilbuddene. Først var indførelsen af de obligatoriske sprogvurderinger i 2007 med til at sætte fokus på temaet, og senere kom uddannelsesindsatsen "Sprogpakken", som har været medvirkende til, at de fleste institutioner i dag har en sprogpædagog, det vil sige en pædagog med ekstra uddannelse inden for området og et særligt ansvar for sprogvurderinger og sprogstimulerende aktiviteter.

Hvor man normalt betragter tests af børn som noget, der kræver en pædagogisk uddannelse at gennemføre, viser det sig, at man flere steder også lader medhjælperne foretage sprogvurderinger med materialet "Sprogvurdering af 3-årige", som vel at mærke også har en meget detaljeret og konkret vejledning, der gør det relativt enkelt at anvende.

En leder siger således, at medhjælperne også skal kunne lave sprogvurderinger. Medhjælperne forklarer, at de er to om det. Det har den fordel, at den, der lytter, kan koncentrere sig om dét, mens den anden kan fokusere på at instruere barnet rigtigt og ikke behøver at koncentrere sig om at opfange det, barnet siger, samtidig. Desuden giver det to personer til at dobbelttjekke vurderingerne af de svar, barnet giver. I samme kommune deltager medhjælperne også i trivselsvurderinger af børnene.

En medhjælper fortæller om sprogstimuleringen af de børn, der har behov for det, at den varetages af to sprogpædagoger i huset, der har været på efteruddannelse i det:

De to sprogpædagoger går fra med de børn, det vedrører, og laver aktiviteter med dem, men vi andre kan jo lade os inspirere og tage nogle initiativer på egen hånd, fx om eftermiddagen, hvor der er lidt mere frit slag. Så kan vi godt gå fra med nogle børn og øve noget med dem. Men jeg kunne ikke finde på at gå fra med to børn og lave en aktivitet,

uden at have hørt med pædagogen, om hun har gjort sig nogle tanker om, hvordan eftermiddagen skal se ud.

Det fremgår af interviewene, at der er flere medhjælpere, der gerne vil arbejde mere systematisk med sprogstimulering, og som også får lov til det. Flere steder nævnes også dialogisk oplæsning som noget, medhjælperne deltager i.

4.5.1 Sprogarbejde i dagplejen

I en af kommunerne har man et fælles projekt kaldet "Ud med sutten – ind med sproget", som alle dagplejerne skal arbejde med og fx gennemføre dialogisk oplæsning i forbindelse med. Projektet kører over 2½ år og indeholder fire kursusgange for dagplejerne. Der er formentlig meget opmærksomhed på sprog alle steder, og det bliver derfor ikke nævnt som noget særligt i interviewene. Nogle dagplejer har dog en profil med ekstra fokus på sprog.

4.6 Strukturelle og organisatoriske ændringer

4.6.1 Ikke markante ændringer for medhjælperne

I mange kommuner har man i de senere år omstruktureret dagtilbudsområdet og fx indført områdeledelse, hvor flere institutioner er blevet samlet under én områdeleder og de enkelte huse eller afdelinger, som de så kaldes, har en daglig, pædagogisk leder under områdelederen. Dette gælder også i fem af de besøgte syv kommuner. Men det er kun i én af dem, at medhjælperne oplever, at det har medført forandringer. Her er der imidlertid også sket en masse andre forandringer (flytning af institutionen m.m.), så det er vanskeligt at udlede, hvilke af dem der konkret kan hænges op på overgangen til områdeledelse. Det fremgår dog af interviewene, at der er opstået en udfordring, i og med at den daglige leder ikke længere er i institutionen hver dag. Medhjælperne fortæller, at de har fået at vide, at de skal udøve "selvledelse", men det er stadig uklart for dem, hvad det dækker over. Som de siger: Betyder det, at man skal lede sig selv – eller hinanden?

Det er i øvrigt det generelle indtryk, at de mere overordnede, organisatoriske forandringer ikke påvirker det daglige arbejde i institutionerne eller medhjælpernes opgaver.

4.6.2 Legestuen kræver nye kompetencer hos dagplejerne

I dagplejen er der sket en slags organisatorisk forandring, idet man er begyndt at bruge den fælles legestue på en anden måde end tidligere. Før var det et mødested, hvor børnene og dagplejeren fik mulighed for at møde lidt flere børn og voksne og kunne udfolde sig i nogle andre omgivelser end til daglig. I dag ses legestuen som et fagligt miljø, hvor der arbejdes planlagt med forskellige indsatsområder. Hvor det tidligere fortrinsvis var dagplejepædagogen, der stod for eventuelle aktiviteter, er det i dag lagt ud til dagplejerne at strukturere det i fællesskab og fx stå for indholdet på skift. Det kræver andre kompetencer til fx at indgå i faglige diskussioner sammen med andre, at planlægge, at arbejde med pædagogiske mål og at håndtere en større gruppe børn i en pædagogisk aktivitet på én gang.

4.7 Institutioner og dagplejer med en særlig profil

Et fænomen, der tilsyneladende vinder stigende udbredelse, er profilinstitutioner – både i daginstitutionerne og i dagplejen. I institutionerne kan der fx være tale om et særligt fokus på natur, motorik/bevægelse eller inklusion. Netop disse tre temaer kan institutionerne sågar blive "certificerede" i gennem ordninger, som hhv. Friluftsrådet, DGI og Professionshøjskolen UCC tilbyder. Certificeringen indebærer blandt andet et uddannelsesforløb for medarbejderne.

For dagplejernes vedkommende kan der være lignende specialiseringer i natur eller motorik, men det er også almindeligt med fx musik eller sprog. Mange steder er man desuden begyndt at udnytte dagplejens særlige fordel som et lille, overskueligt og trygt miljø til at skabe specialdagplejer for for tidligt fødte børn, særligt sensitive og lignende.

For alle typer af dagtilbud med et særligt, tematisk fokus gælder det, at det kræver nogle særlige kompetencer af medarbejderne. For institutionernes vedkommende tyder det på, at de langt hen ad vejen kan ansætte medhjælpere med de ønskede kompetencer, sådan at kravet om opkvalificering inden for området ikke er stort – eller varetages i regi af certificeringsordningen.

En leder i en idrætsinstitution fortæller, at der ikke er noget krav om, at man skal være elitegymnast for at blive ansat. Man kan få sparring af sine kolleger, men man har også kurser: "Så sender vi dem af sted, når det passer ind. Vi synes nu, at modellen [som udbydes af den certificerende institution] er blevet lidt for snæver, så vi vil efterhånden hellere selv gøre det."

Når det gælder specialdagplejerne for børn med særlige behov, vil man typisk forsøge at rekruttere uddannede pædagoger til disse tilbud, men derudover er det naturligvis noget, der kræver kompetenceudvikling. Mange dagplejere taler således også om, at de har været på, eller er blevet tilbudt, kursus om for tidligt fødte børn.

5 Arbejdsmarkedet for medhjælpere og dagplejere

Nogle tal for antallet af medarbejdere i de forskellige dagtilbudstyper kan tjene som baggrund for forståelsen af temaer som arbejdsfordelingen mellem pædagoger og medhjælpere. I appendiks A findes tabeller og diagrammer med samtlige tal.

Tal fra Danmarks Statistik viser, at

- der i perioden 2007-2011 er sket et fald i antallet af pædagoger og medhjælpere i vuggestuer og børnehaver, men en stigning i aldersintegrerede institutioner. Det samlede antal ansatte pædagogisk personale steg således lidt fra 2007 til 2009, men faldt frem til 2011 næsten til 2007-niveauet igen. I 2011 var der således ca. 27.800 pædagoger og 20.700 medhjælpere. Ansatte med PAU eller PGU regnes antagelig med til pædagogerne i denne sammenhæng³.
- antallet af pædagoger i institutionerne (vuggestuer, børnehaver og aldersintegrerede institutioner) følger samme mønster som pædagogmedhjælperne. Der er altså ikke tale om en forskydning af andelen mellem de to faggrupper.
- antallet af andet ikkepædagogisk personale (køkkenmedhjælpere, rengøringspersonale, peddeller osv.) er kun steget ganske lidt i perioden (873 medarbejdere), så der er ikke tale om, at disse grupper overtager medhjælperarbejde – eller omvendt. Statistikken viser dog ikke noget om personalegrupper som praktikanter, løntilskudsansatte, vikarer osv., som også har betydning for medhjælpernes jobområde.
- børnetallet har været meget stabilt i perioden, så faldet i antal ansatte kan generelt ikke begrundes med et faldende børnetal, bortset fra helt lokalt.
- Ser man på de forskellige institutionstyper, er der næsten lige så mange medhjælpere som pædagoger i vuggestuerne (47 % medhjælpere), mens andelen i børnehaver og aldersintegrerede institutioner er mindre (hhv. 39 % og 43 %). Samlet set er andelen 43 % medhjælpere.

Tal fra KRL (Kommunernes og Regionernes Løndatakontor), der går helt frem til 2013, viser, at:

- Antallet af dagplejere er faldende, fra et højdepunkt i 2009 på knap 18.000 til knap 14.000 i dag.
- Antallet af pædagogmedhjælpere følger denne kurve. (Fra knap 22.500 i 2009 til knap 18.500 i dag).
- Antallet af pædagogiske assistenter er fordoblet – fra 1.000 i 2007 til 2.000 i dag, men udgør dog stadig en lille del af det samlede personale.

Se tabeller og diagrammer i appendiks A.

³ Kategorien hedder "Pædagog, omsorgsassistent mv.", og antallet af pædagogmedhjælpere svarer til det antal, Kommunerne og Regionernes Løndatakontor har registreret for pædagogmedhjælpere i 2011.

6 Pædagogmedhjælpere

Som beskrevet i kapitel 3 er rammerne for det pædagogiske arbejde for medhjælpere og dagplejere så forskellige, at det giver bedst mening at analysere dem hver for sig.

6.1 Pædagogmedhjælpernes jobfunktioner

For at komme tættere på, hvilke kompetencer medhjælperne har brug for, ser vi først på de opgaver, de varetager, altså deres jobfunktioner.

Først kan man konstatere, at der ikke er en bestemt "pakke" af opgaver, der kan defineres som medhjælperarbejde. Hvilke typer af opgaver pædagogmedhjælpere varetager og på hvilket niveau, er forskelligt fra institution til institution – og fra medhjælper til medhjælper. Det afgøres primært af

- medhjælperens egne "medbragte" kompetencer (gælder især de første par år i ansættelsen)
- medhjælperens erfaring
- organiseringen af det pædagogiske arbejde i dagtilbuddet (herunder lederens indstilling til fordeling af opgaver mellem medhjælpere og pædagoger).

I nogle tilfælde vil den omstændighed, at medhjælperen har en PAU eller en PGU, betyde, at han eller hun får mere ansvarsfulde opgaver, men særligt, når det gælder de mangeårige ansatte, er det vanskeligt at afgøre, om det er deres uddannelse eller deres erfaring, der er afgørende for de opgaver, de får, eftersom også medhjælpere med stor erfaring får mere betroede opgaver. En analyse af dette ville kræve et større, kvantitativt datamateriale, som ikke foreligger.

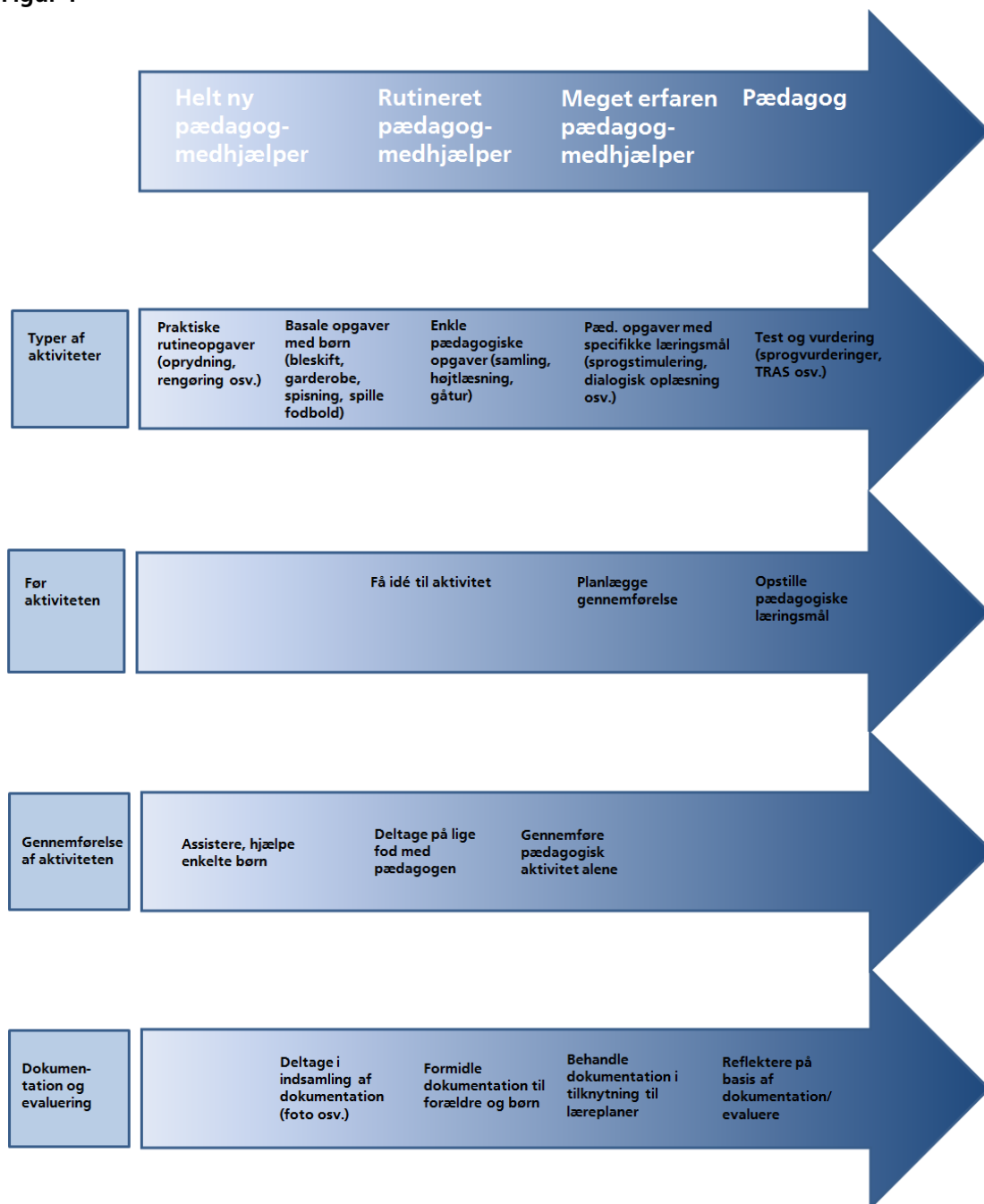
Når en pædagogmedhjælper skal ansættes, vil lederen altid se på, om hans eller hendes kompetencer passer ind i institutionen. Det er ikke ualmindeligt med 2-300 ansøgere til en medhjælperstilling – også i de små byer på landet – og lederen vil derfor have gode muligheder for at finde en der allerede har erfaring fra idræt, musik, kreative udfoldelser – eller hvad der nu lige mangler i personalegruppen. Mange medhjælpere kan fra den første dag stå for særlige aktiviteter med børnene, som fx at spille musik, spille bold, tænde bål, male osv.

Som det vil blive beskrevet mere indgående i kap. 8, *Veje til kompetencer*, er der meget læring for medhjælperne i at arbejde sammen med pædagogerne, deltage i personalemøder og fælles kompetenceudvikling osv., og en medhjælper med mange års erfaring vil kunne have fået en stor pædagogisk viden, som betyder, at han eller hun kan påtage sig helt andre opgaver, end den nyansatte kan.

Endelig kan indholdet af pædagogmedhjælpernes opgaver ikke ses adskilt fra indholdet af pædagogernes opgaver. Grundlæggende arbejder de med de samme ting, men i mange sammenhænge gør de det på forskellig måde – på forskelligt niveau. Grænsen mellem, hvad der er "medhjælperarbejde", og hvad der er "pædagogarbejde", varierer desuden institutionerne imellem og er som oftest flydende.

Disse forskelle er forsøgt illustreret i figur 1 nedenfor. I de besøgte institutioner er det sådan, at de enkelte medarbejderkategorier kan varetage alle de opgavetyper, der er vist længere tilbage i pilene end dem selv eller lige under dem, mens de typisk ikke varetager opgaver, der står længere fremme i pilen.

Figur 1



6.1.1 Arbejdsdelingen med pædagogerne – lederens holdning

En leder mener, at der er sket en grundlæggende forandring i opfattelsen af medhjælpernes arbejde, hvor de i dag er nødt til at være mere selvstændige:

I forhold til tidligere kræves det i dag, at alle er med. Man kan ikke sidde lænet tilbage og sige, at "det er der nok nogle andre, der tager ansvar for". Man kan ikke bare være her og følge med. Pædagogen kan ikke være igangsætterten længere. Det ville heller ikke være værdigt for medhjælperen. Selvfølgelig er der en forskel og nogle opgaver, du får, fordi du har den pædagogiske uddannelse, og nogle opgaver, du får, fordi du ikke har den. Men det er et ligeværdigt forhold. Vi kan ikke undvære den ene frem for den anden. Men der bliver flere opgaver til medhjælperne, og de skal ikke føres ved hånden, de skal være selvstændige. De skal kunne selv.

To pædagogmedhjælpere forklarer tilsvarende om arbejdsdelingen:

Vi laver de samme ting alle sammen. Der er ikke forskel. Før havde vi de praktiske opgaver, nu er man lige. Der er noget skrivearbejde, som lægger op til, at pædagogerne gør det. Ellers er det meget de samme ting, vi laver. (Ikke PGU, 12 års erfaring).

Der er ikke forskel på os mht. bleer, skraldespande, fejning, mad, frokost, aflukning. Vi har et skema, hvor der står, hvem der skal gøre det, og dér er vi alle sammen på. (PGU).

Nogle ledere mener dog, at der bør være et klart skel mellem pædagoger og medhjælpere:

Pædagogerne vil rigtig gerne blive dygtigere, og det er de også blevet. På nogle af dem er skellet mellem de to grupper blevet større. Det kan man se i deres refleksion, og de ved nogle andre ting.

Medhjælperne skal kunne yde omsorg for børnene. Vi arbejder tæt sammen, pædagoger og medhjælpere, men for otte år siden stoppede vi med at diskutere pædagogik med medhjælperne. Det blev et rum kun for pædagoger. Men det er vigtigt, at medhjælperne er med i de her snakke, så de kan rykke i forhold til alt, hvad vi laver af pædagogik. De er med i procesmøderne, videndelmøder og gruppemøder, men det er pædagogerne, der styrer, hvilken vej vi skal.

Det er tydeligt, at medhjælperne opfatter forskellene og grænserne på en anden måde, end lederne gør. De ser nok forskellen og anerkender den også, men tillægger den mindre betydning i det konkrete arbejde:

En medhjælper (uden PGU) siger:

På mange områder er der ikke stor forskel. Jeg læner mig op ad dem og lærer meget af dem. De er læremestre for mig. Jeg synes nogle gange, det er dejligt, at det er dem, der har ansvaret, og dem, der skal sige noget til forældre. I det store hele ved jeg ikke, hvor stor forskel der er. Jeg synes, vi har meget ansvar og mange opgaver. Særligt i åbne- og lukkesituationer.

Endelig taler en leder om forskellen på medhjælper og pædagog, idet hun præciserer, at der også er stor forskel mellem medhjælperne imellem:

Medhjælperne har ikke nogen teoretisk indgangsvinkel til det, de gør. De har ikke den styring, der skal til, og det skal de heller ikke have. De kan godt være i gymnastiksalen, hvor det handler om spontan leg og ikke styret af et mål. Det kan de sagtens. Jeg har også nogle medhjælpere, der kan det andet pga. deres erfaring. Jeg har to medhjælpere, der er rigtig dygtige, og de kan nogle andre ting. Én af dem tager over for en pædagog på uddannelse, og det kan hun godt, men der er andre medhjælpere, der ikke ville kunne det.

6.1.2 Ressourcer og arbejdsdeling

Arbejdsdelingen kan dog også være påvirket af andre ting end kompetencer eller vægtningen af dem. Det nævnes flere steder, at dårligere normeringer i institutionerne er medvirkende til at udviske skellet mellem pædagoger og medhjælpere, fordi alle er nødt til at kunne påtage sig alle opgaver, når man ikke er så mange ansatte – men stadig, naturligvis, inden for de grænser, den enkeltes kompetencer nu sætter.

En medhjælper med tyve års erfaring (A) mener, at medhjælperne har fået et større ansvar, men hun kan ikke lige afgøre, om det er, fordi hun har været der så længe, eller det er en generel udvikling. Hendes unge kollega med 1½ års erfaring (B) har også et stort ansvar, men er fx ikke med til forældresamtaler. Men hun siger: "Selvfølgelig, når forældrene kommer og henter, og der er et eller andet, der lige skal fortælles, så gør jeg det også." Og det er hun også nødt til, som hendes ældre kollega påpeger, og den unge forklarer:

B: *Ja, jeg står nogle gange alene om eftermiddagen med en praktikant, som overhovedet ingen erfaring har, og så er jeg jo nødt til at gå ind og overtage pædagogrollen og få sagt de nødvendige ting. Der er ikke andre til at gøre det.*

A: *Dengang var man bare flere, og pædagogerne havde et andet ansvar. Vi er en til at åbne om morgenen, vi er alene den første time, og vi er også alene om eftermiddagen her hos os. Og tit står man her med en studerende eller en vikar. Det er bare noget andet i dag. Det er et andet ansvar. Der er store forventninger, man kan ikke bare sidde og putte sig. Du bliver selv nødt til at være initiativrig og have overblik.*

Den unge bliver spurgt, om hun følger sig rustet til det, hvis der nu er en lidt vanskelig situation.

B: *Ja, fordi nu har jeg jo været her et stykke tid og kender forældrene og har en god forældrekontakt. Hvis jeg havde været helt ny, havde det nok været lidt overvældende. Jo, med den erfaring, jeg har, er jeg helt tryk ved det.*

Endelig kan hverdagen også være styret af helt konkrete opgaver – således fortæller en medhjælper, at de har fået mange helt små børn ind på stuen, så nu oplever hun det, som at hun tilbringer hele dagen på badeværelset.

6.1.3 Arbejdsdeling med andre medarbejdergrupper

Det er værd at lægge mærke til, at der faktisk er endnu en medarbejdergruppe, der har betydning for afgrænsningen af medhjælpernes opgaver. I nogle institutioner kommer der mange ind, ikke bare praktikanter, men også medarbejdere i løntilskud osv. En medhjælper bemærker, at de ikke er lige så involverede i det pædagogiske, men mere i de praktiske opgaver. Og som det fremgår af et af citaterne ovenfor, kræver de også noget af medhjælperne, som bliver de vidende og erfarne i relation til dem. I det omfang, disse grupper løser praktiske opgaver, bliver der også mere tid for medhjælperne til at tage sig af de pædagogiske.

6.2 Pædagogmedhjælperens arbejdsdag

Når man spørger pædagogmedhjælperne, hvad deres opgaver er på en ganske almindelig dag, har de meget svært ved at svare. Ikke, fordi de ikke kan huske, hvad dagen er gået med, men måske, fordi det er svært at fortælle om noget meget selvfølgeligt, eller fordi det netop er meget flydende, hvem der gør hvad, især når interviewerens fokus er på, hvem der specifikt har ansvaret, tager initiativet osv. Men nogle beskrivelser kan stykkes sammen.

En almindelig dag

- 7.45: Stuen åbnes, og jeg modtager børn og lægger børn ud til morgenlur
- 9.00: Afholder fødselsdag på stuen. Jeg har lavet en gave, som er billeder af barnet og rim
- 10.00: Jeg følger fire store vuggestuebørn over i børnehaven; de skal snart skifte stue (indkøring). Ellers er jeg med til en aktivitet, fx at lave en tegning med to børn. Vi øver os i at tage hæften på tuschen af og på.
- 10.50: Jeg vasker hænder med børnene og spiser frokost med dem.
- 12.00: Jeg skifter børn og gør dem klar til middagslur.
- 12.15: Voksenpause på skift. Evt. lægge billeder på Infoba (intranet).

Det er en hyppigt forekommende fortælling, at de konkrete opgaver, pædagoger og medhjælperne har med børnene og det praktiske i hverdagen, ikke adskiller sig væsentligt. Medhjælperne skal også deltage i møder og planlægning af aktiviteter, deltage i aktiviteter, som pædagogerne sætter i gang – eller finde på noget selv, arbejde med læreplaner, lukke institutionen osv.

Samtidig er arbejdet i institutionerne i dag organiseret sådan, at pædagogmedhjælperne ofte tilbringer mere tid sammen med børnene og dermed kender det enkelte barn bedre, end pædagogerne gør. Det skyldes, at pædagogerne har fået flere skriveopgaver, de skal udarbejde doku-

mentation, skrive handleplaner og indberetninger og deltage i flere møder end medhjælperne, så de går mere fra. Alt efter normering og organisering kan det betyde, at medhjælperne oftere end tidligere er alene med en gruppe børn og får et større ansvar, men under alle omstændigheder betyder det, at medhjælpernes kendskab til de enkelte børn generelt set er kommet til at spille en større rolle, fordi de kan komme med input til forældresamtaler, trivsels- og sprogvurderinger osv.

PGU med 5 års erfaring:

Jeg møder 9.30, hvor stuen er åbnet, og jeg går i gang med at tage billeder ned fra væggene sammen med børnene. Så vasker vi hænder og spiser. De her opgaver er fordelt hver dag, så man ikke laver den samme opgave altid. Det er fuldstændig ligeligt fordelt. Kl. 12.15 er vi på legepladsen, og vi går ind til frugt kl. 14 og deles op i to grupper. Så sørger jeg for en aktivitet i forbindelse med frugten, fx en leg eller en bog. Vi sidder to voksne i hver af de to grupper, og så skiftes vi til at stå for aktiviteten. Nogle gange er jeg alene uden en pædagog, men så er der ofte en anden medhjælper eller vikar.

En leder forklarer om arbejdsdelingen:

Al pædagogisk planlægning, det er jo oftest pædagogerne, som er uddannet til dét, som tager den del, så der, hvor det foregår, går pædagogerne jo fra, og så er det medhjælperne, der er tilbage. Det kan være en eller anden middagsstund, så er de sammen med børnene ude på legepladsen imens. Men rydde af bordene, feje, åbne og lukke og den slags, det er helt lige. Jeg tænker jo som udgangspunkt, at alle, der er ansat og får løn, de har et ansvar, og det forventer jeg sådan set, at de kan leve op til. I yderste konsekvens er det jo så mit ansvar, om de også kan det.

Dem, der har været her længe, får også flere opgaver end de nye. Det er jo et lille hus, og ellers bliver det rigtig, rigtig sårbart. Medhjælperne er også med i samtaler med forældrene og er med til at modtage nye børn. Ofte i et par med en pædagog. Det er ikke nødvendigvis to pædagoger. Vi bliver nødt til at bruge dem. De har også mange års erfaring. Det ville jeg ikke gøre med de unge, der bare er på gennemtræk.

Her åbner og lukker medhjælperne også alene, for der er ikke to i hele åbningstiden. Men det er også to meget, meget erfarne medhjælpere.

Det er ikke sådan noget med, at der er noget, pædagoger skal, og medhjælperne gør, sådan er det ikke. Vi har nogle aftaler i huset om, hvordan man gør det. En plan for de arbejds gange der, når man fx skal have alle børnene ud på legepladsen. Men der er ikke nogen skelnen mellem, om man er pædagog eller medhjælper. Bortset fra at planlægge og evaluere de pædagogiske forløb og forældresamtaler – det er pædagogerne.

Men hvor man nogle steder ser og har set en udvikling i retning af, at medhjælperne løfter flere opgaver alene end tidligere (er på legepladsen, går ture, står for pædagogiske aktiviteter), er der andre steder, hvor man går i den modsatte retning og prioriterer, at der er uddannede med børnene hele tiden.

6.2.1 Erfarne medhjælpere får kvalificerede opgaver

Tre citater illustrerer, at erfarne medhjælpere bliver brugt til opgaver med et kvalificeret pædagogisk indhold. Ingen af de citerede har en PGU eller PAU.

Talepædagogerne er knyttet til nogle forskellige børn, som de er hos en-to gange om ugen. De kommer kl. 11-11.30, når vi har etagemøde. De fortæller om, hvordan det er gået, når de har været hos børnene, og vi fortæller, om vi synes, de har rykket sig socialt eller sprogligt. Og de fortæller, om der er noget særligt, man kan arbejde med nede på stuen. Det er jo primært tiltænkt de pædagoger, der er knyttet til de børn, men det kan vi jo også hjælpe med til, og det er jo godt at vide, at "hov, du skal ikke tale i for lange sætninger til det her barn, for så står han af ...". Sådan har det ikke altid været – det er nyt.

Det er kommet med, at sprog børnene er blevet integreret på stuerne – 2-3 på hver stue. Vi ved så, hvad der er fokus på, og hvad der skal ske. Sådan fungerer inklusionen perfekt.

Når man er 'flyver' [dvs. ikke skal være et bestemt sted med nogle bestemte børn, men holde opsyn og være til stede, hvor der er brug for det], kan der også være en vigtig opgave, fx i at gå ind i diskussionen med børnene. Hvis der nu er nogle af børnene, der er blevet uenige – der har en pædagog jo noget viden bagved, som en helt ny medhjælper ikke har. Men der har vi jo været her nogle år efterhånden ... Vi har lært meget ved bare at være her, men vi har også været på kursus for hele huset i giraf sprog. I det hele taget er der en særlig kultur i huset for konflikthåndtering.

Vi er en institution med handicappede børn, så vi har fx været på kursus i tegn til tale. Det er selvfølgelig primært pædagogerne, der kommer på kursus, men når det er noget, vi arbejder med alle sammen, så kommer vi af sted alle sammen. Lige nu har vi en infantil autist, så vi har været to på kursus, og så skal vi levere videre til de andre. Vi er jo kun fem personer, så vi snakker alle sammen sammen om dét, der er med børnene.

6.3 Pædagogmedhjælpernes kompetencebehov

Det er fremgået af de foregående afsnit, at pædagogmedhjælperne i høj grad forventes at tilegne sig kompetencer "automatisk" gennem arbejdet, og at de også i vid udstrækning gør det. Alligevel er der kompetencer, som med fordel (dvs. bedre eller hurtigere) kan erhverves gennem organiseret kompetenceudvikling. I dette afsnit ser vi på, hvad medhjælperne og lederne i undersøgelsen mener, at en medhjælper skal kunne ved ansættelsen, og hvad man bør tilegne sig derudover.

6.3.1 Kompetencebehov, som medhjælperne selv ser dem

Det er en grundlæggende erkendelse, at jo mere uddannelse man har, jo mere er man bevidst om alt det, man ikke ved. Forskellen i medhjælpernes og de overordnede niveaus perspektiv illustreres af, at det i en af de besøgte kommuner er vedtaget, at samtlige pædagogmedhjælper skal på kursus i to måneder, fordi hele området trænger til et "løft", som det udtrykkes. Medhjælperne glæder sig til det, men det er ikke noget, de selv har bedt om, ligesom de heller ikke af sig selv peger på kursustemaerne som noget, de har behov for.

Medhjælperne giver generelt ikke udtryk for at være meget sultne efter kompetenceudvikling og mener ikke, at de "burde" have haft introkurser eller andre kurser, som de ikke har haft. Det ville jo også være det samme som at sige, at de ikke var kompetente nok. Derfor er de interviewede i stedet blevet spurgt om, hvad de synes, man skal kunne for at være en god pædagogmedhjælper, og hvad de tænker, at det kunne være nyttigt for nye medhjælper at lære.

Medhjælpernes billede af, hvad der kendetegner den gode medhjælper, er ganske ens på tværs af interviewene. De peger på, at man skal være glad for børn og have lyst til at være sammen med dem. Også de specielle børn med særlige behov skal man kunne rumme og have tålmodighed med. Derudover siger flere, at man skal være selvstændig, have gåpåmod, tage initiativer selv, have overblik og kunne se, hvad der er brug for, have antennerne ude over for alle børn og være frisk på at spørge, når man er usikker på noget. Den nye kollega, medhjælperne *ikke* drømmer om, er altså en, der skal sættes i gang hele tiden, eller som fortaber sig i en god leg med to børn, mens et andet barn græder, og der skal ryddes op og gøres klar til frokost.

Endelig bliver det nævnt, at man skal kunne møde både børn og forældre. Og kollegialt er kommunikation også meget vigtigt. Selvom der bliver brugt meget tid på stuemøder, bliver det nævnt, at kommunikationen tit bryder sammen, og der er misforståelser.

Hvis medhjælperne skulle sætte et introduktionskursus for nyansatte sammen, kunne det komme til at indeholde følgende elementer:

Forslag til elementer i introduktionsuddannelse

- Hvordan man stimulerer børn sprogligt
- Hvorfor idræt er godt (idrætsbørnehave)
- Forståelse af, hvordan man virker i arbejdsituationen
- Egen rolle i samarbejde og kommunikation med forældrene
- Kontakten med de tosprogede børns forældre
- At vide, hvornår man skal henvise til en pædagog

Specifikt for den enkelte institution

- Viden om husets rutiner
- Hvad er det i orden, at børnene gør – og ikke gør? (Husets kultur og værdier)

Punkterne her afspejler, at noget af det vigtigste at sætte sig ind i i den første tid som medhjælper er de lokale "færdselsregler". Hvornår skal jeg gøre hvad, og hvordan skal jeg gøre det? Hvilke normer gælder for børns og voksnes adfærd i institutionen? Der efterlyses også noget baggrund for nogle af de pædagogiske temaer (sprog og motorik) og endelig relationskompetencer – både i forholdet til børn, kolleger og forældre.

Som sagt er det ikke så nemt at få de erfarne medhjælpere til ligefrem at synes, at der er noget, de mangler, men hvis de bliver bedt om at forestille sig, at de *skulle* på uddannelse, kunne de godt ønske sig noget om:

Ønskeliste til uddannelse for erfarne medhjælpere

- Natur og naturaktiviteter
- Noget kreativt
- Brug af computer, både i relation til voksne og børn
- Indretning af institutionen
- Brug af sprogstimuleringsmaterialer (som institutionen allerede har) og sprogstimulering generelt
- Motorik – og barnets fysiske udvikling
- Viden om specifikke børns handicap, og hvordan de skal håndteres
- Viden om tosprogede børn
- Konflikthåndtering med børn
- lagttagelse af børn
- Forældresamarbejde

De første punkter (natur og noget kreativt) handler om ideer til aktiviteter, altså at få et større arsenal af handlemuligheder på disse områder. Brug af computer er et redskab, man mangler. Indretning af institutionen blev fremsat som et ønske fra en medhjælper, der var særligt interesseret i inklusion. Det var også hende, der gerne ville udnytte alle de pædagogiske sprogstimuleringsmaterialer, som institutionen allerede råder over, men som hun ikke ved, hvordan man bruger.

Motorik udspringer formentlig af en interesse for læreplanstemaet om dette. De tre næste punkter – viden om specifikke handicap, tosprogede børn og konflikthåndtering – er emner, som skal ses som ønsker om at få større viden om børnene for at kunne håndtere dem bedre (eller mere bevidst). lagttagelse af børn spiller ind i dokumentationskravet knyttet til de pædagogiske læreplaner, og udfordringerne i forældresamarbejdet er allerede beskrevet i afsnit 4.3.

En medhjælper siger:

Hvis man skal køre aktiviteter selv uden pædagoger, kunne det være godt med noget om, hvilke aktiviteter der styrker hvad. Jeg har en bog om, hvordan børn lærer bedre ved at bevæge sig. Jeg ville gerne læse den, men det er svært at få tid. Jeg mangler pc-kendskab til

at skrive et brev, men det er så heller ikke en opgave, jeg har. Men det ville måske være rart, også så man kan aflaste pædagogerne på den måde.

6.3.2 Kompetencebehov, som lederne ser dem

De interviewede ledere i undersøgelsen er blevet bedt om at give deres bud på, hvad en medhjælper skal kunne. Deres bud er gennemgående ret ens og kan derfor sammenfattes i en række punkter under overskrifterne "relationer og samarbejde" (som er nødvendige, og som kan opøves), "faglige færdigheder" (som ikke er nødvendige, men som kan være et plus i en personalegruppe) og endelig "personlighed eller personlig ageren" (som dækker over personlige egenskaber, der regnes for at være forudsætninger for, at man kan fungere i jobbet).

Lederne ser til en vis grad nogle andre kompetencebehov end dem, medhjælperne selv ser. Det kommer formentlig af, at lederne i kraft af deres overordnede position og højere uddannelse har bedre mulighed for at se, hvad medhjælperne eventuelt mangler i institutionens sammenhæng.

Samlet set peger lederne på disse kompetencer:

Relationer og samarbejde

Kan se sig selv i relationen til andre – både børn, kolleger og forældre (og agerer efter det)
Har overblik, kan se, hvad der er brug for i situationen, ikke kun ens egen (og agerer efter det)
Forstår forskellen på privat, personlig og professionel kommunikation

Faglige færdigheder

- Har evt. faglige kompetencer: boldspil, friluftsliv, musik, kreative aktiviteter, it-færdigheder

Personlighed eller personlig ageren

- Er nysgerrige og interesserede i at lære hele tiden
- Er engagerede og aktive
- Er stabile og i balance med sig selv

Fælles for disse kompetencer, færdigheder og egenskaber er, at lederne forventer, at medhjælperne i vid udstrækning besidder dem ved ansættelsen. Eftersom der er mange ansøgere til stillingerne, er der også mulighed for at være selektiv. (Lederne kan fortælle om 200-250 ansøgere til en medhjælperstilling langt ude på landet – og flere i byerne). For relations- og samarbejds-kompetencernes vedkommende er det dog også noget, der kan trænes i jobbet. Det, medhjælperne derudover skal blive bedre til, regner lederne langt hen ad vejen med kommer gennem deltagelse i personalemøder, sparring med pædagogerne, deltagelse i fælles kompetenceudvikling osv. Dertil kommer opøvelse i yderligere færdigheder, typisk inden for institutionens profil – motorik osv.

Når punktet "er stabile og i balance med sig selv" kommer op, er det, fordi nogle ledere har haft dårlige erfaringer med medarbejdere (måske i højere grad løntilskudsmedarbejdere og praktikanter), som ikke har kunnet tage tilstrækkeligt vare på sig selv og derfor har været en belastning frem for en hjælp i institutionen.

En leder fortæller om, hvad hun ser efter, når hun ansætter en medhjælper:

Loyalitet, gåpåmod og selvstændighed, og det lytter jeg efter i formuleringerne. Jeg spørger også til, hvordan de reflekterer, og prøver at finde ud af, om de har initiativ, overblik, om de kan tænke to skridt foran, strukturere deres egen hverdag, lede sig selv. Skriftlighed er også vigtigt – sproglige færdigheder er en forudsætning. Man kan dog godt have én, der ikke kan skrive.

En anden leder har et bud på, hvad man så kan lægge til i den første tid:

Det er også vores opgave at uddanne dem. Men det ville være rart, hvis alle havde et opstartskursus, det ville være helt fint. Det er rigtig godt, når en medhjælper får det der tre-ugers kursus, for vi har haft nogle stykker, der har været af sted, og de har været ... ja, altså, det er nok på et for højt niveau, lige når man starter. Hvis man kommer ind til det uden erfaring, kan det være svært at koble sig på teorien. Så det skulle være et opstartskursus om fx forældrekontakt, tavshedspligt, "hvad er din opgave?"

Endelig er der en leder, der har et andet perspektiv på, hvad der er vigtigt:

Et introkursus skulle indeholde noget om, hvordan man bliver bevidst om, hvem man selv er. For når man har med andre mennesker at gøre, så handler det om selvindsigt – ikke om, hvor mange bøger man har læst. Man kan ikke læse sig til at have med andre mennesker at gøre. Jo, man kan godt få noget teori på, men der er mennesker, der bare ikke HAR det. Der kan være en 18-årig pige, der bare kommer ind og HAR det, og så kan der være en 65-årig pædagog, uddannet i 30 år, hvor man tænker: "Det var dog satans!" – som er gået helt i stå. Man lærer det ved at arbejde med sig selv. På sådan et kursus skulle man så være sammen med andre, så man kunne arbejde med relationer, hvordan man byder sig selv ind i en gruppe – hvilke ting sætter man pris på, hvorfor er man der, hvor er man i sit liv? [...] Hvis jeg skulle sende dem på kursus, skulle det være, for at de kunne få en større refleksion over sig selv. Det ville også kunne styrke dem i arbejdet med inklusion: "Hvor er det, mine begrænsninger er, hvorfor er det, jeg bliver vred på nogen og glad for noget andet?"

Om de nødvendige kompetencer i øvrigt bedst opnås på kurser eller gennem erfaringsopsamling i jobbet, er der flere bud på. Det ser vi på i kap. 8 – Veje til kompetencer.

6.3.3 Sammenfatning

Det fremgår af det foregående, at lederne i deres udpegning af kompetencebehov hos medhjælperne primært tager udgangspunkt i deres rolle som *medarbejdere* og dermed lægger vægten på deres samarbejdskompetencer og personlige ageren. De har dermed i mindre grad fokus på kompetencebehov, der kan være afledt af de udviklingstendenser, der er beskrevet i kapitel 4. Dog er den store vægt, de lægger på selvstændighed og evne til at se, hvad der er brug for i en given situation, formentlig en afspejling af det større arbejdspress, der omtales i afsnit 6.1.1, eller af den flere gange omtalte udvikling, hvor medhjælperne oftere er alene med børnene end tidligere.

Medhjælpernes svar har tydeligere sammenhæng med de beskrevne udviklingstendenser, når de fx efterspørger viden om sprogstimulering, bevægelse eller kommunikation med forældrene.

6.4 Medhjælperprofiler og uddannelsesbehov

Hvor de foregående afsnit har beskæftiget sig med pædagogmedhjælpernes kompetencebehov generelt, kigger vi her nærmere på betydningen af, at medhjælperne er en meget sammensat gruppe, ikke bare, som før nævnt, på grund af at deres erfaring i jobbet har så meget at sige, men også, fordi der er stor forskel på det perspektiv, de enkelte har for deres fremtid som medhjælper, herunder hvad uddannelse angår. Nogle pædagogmedhjælperer sigter mod pædagogisk assistentuddannelse (PAU) eller pædagoguddannelsen, mens andre har valgt de muligheder fra og i stedet orienterer sig mod mindre omfangsrige, mere konkrete og målrettede kurser, fx i AMU-regi. Når der i det følgende tales om, at nogle ikke "ønsker uddannelse", vil det være videreuddannelse i form af PAU eller pædagoguddannelsen, der tænkes på – ikke deltagelse i efteruddannelse som AMU, andre korte forløb, temadage osv.

En almindelig måde at dele gruppen op på er i følgende kategorier:

- 1 **De helt unge** – forventes ikke at skulle kunne andet end det, de bliver ansat på. Kurser eller uddannelse under ansættelsen er generelt ikke aktuelt.

- 2 **De lidt erfarne** – ansføres gerne til at tage PAU eller pædagoguddannelsen, hvis de vil blive i faget. Alternativt får de kompetenceudvikling i form af AMU eller non- og uformel uddannelse.
- 3 **De, der ser jobbet som noget permanent** – ønsker ikke nødvendigvis selv PAU eller pædagoguddannelsen. Alternativt får de kompetenceudvikling i form af AMU eller non- og uformel uddannelse.

Hvis man skal tilføje lidt flere nuancer til dette billede, kan man fx for den første gruppes vedkommende lægge mærke til, at den i udgangspunktet består af to distinkte grupper: De, der ved, at de kun skal være i jobbet et år eller to, fordi de vil noget andet, og de, der bruger jobbet som indgang til pædagogfaget. Men hertil kommer også en tredje gruppe, nemlig de, der ikke har planlagt at blive længe, men som ender med at blive hængende alligevel. Men det kan man – og de selv – selvfølgelig først konstatere, når årene er gået, og de er blevet erfarne medhjælpere.

Gruppe 2, de lidt erfarne, er en meget blandet gruppe. Nogle har bare været ansat nogle år og planlægger måske stadig at skulle noget andet, men har fået flere erfaringer og kompetencer. Andre har en PAU eller PGU – måske er de startet med den, måske har de taget den efter nogle års ansættelse. For dem uden PGU/PAU er det relevant at overveje den, og for gruppen som sådan vil det være naturligt at overveje pædagoguddannelsen, eventuelt som merituddannelse.

Gruppe 3 er de medhjælpere, som har været i jobbet i mange år. Når mange af dem ikke har taget eller ikke ønsker videreuddannelse, kan det have mange årsager. Nogle trives fint med det, de har, og har bevidst fravalgt pædagoguddannelsen, fordi de ikke ønsker pædagogens opgaver eller faglighed. Andre føler sig for gamle til at tage en længere uddannelse eller har måske ikke økonomisk mulighed for det. Endelig er der selvfølgelig også dem, for hvem det ganske enkelt ikke er tillokkende at skulle sidde på skolebænken igen.

Hvad kortere uddannelser/kurser angår, er det straks vanskeligere at knytte behovet for dem til forskellige kategorier. Men uanset om det drejer sig om konkrete emner af mere færdighedsbetonet karakter (musik, bevægelse, sprog) eller kurser inden for de teoretiske temaer (inklusion, læreplaner, børns udvikling), vil der selvfølgelig være forskellige behov alt efter den enkelte medhjælperes forudsætninger – det være sig færdigheder, praksiserfaring eller teoretisk uddannelse (PGU/PAU). Det følger heraf, at det formentlig vil være relevant at tænke i kurser på forskellige niveauer. Flere medhjælpere er i øvrigt inde på, at en vis praktisk erfaring er en forudsætning for overhovedet at få udbytte af kurser med et teoretisk indhold. Man er nødt til at have nogle erfaringer for at kunne forholde sig til teorierne.

De følgende konstruerede portrætter af en række forskellige medhjælper typer illustrerer, hvor forskelligt medhjælperne stiller sig til (især) formel videreuddannelse.

Vil være pædagog!

Christina er uddannet kosmetolog og har været i faget i nogle år. Så fik hun arbejde i en SFO, hvor hun var i godt et år, men vendte så tilbage til salonen, hvor hun havde været før. Alligevel trak børnene mere, og nu har hun været i en børnehave i to år og er besluttet på at tage pædagoguddannelsen. Hun fortæller begejstret om, hvordan hun er blevet bidt af det, og om, hvor spændende det er at være med til at forme nogle små mennesker og give dem en god bagage med til skolen og videre ud i livet. Hun tøver lidt med at gå i gang med uddannelsen, fordi hendes økonomi ikke kan holde til at gå ned på SU. I mellemtiden har hun ikke været på nogen uddannelsesforløb, men hun har deltaget i nogle temadage om natur, fordi børnehaven er en naturbørnehave.

Fint nok med PGU

Helle blev først uddannet sosu-assistent og arbejdede i fire år på en døgninstitution for udviklingshæmmede. Så tog hun en PGU og blev ansat i vuggestuen. Hun er meget glad for at være medhjælper og kunne ikke tænke sig at læse videre. "Det er bare det, jeg gerne vil være, jeg synes, det er nok for mig. Det er fint nok, de ting, jeg laver. Jeg har ikke behov for at få mere ansvar og det dér," siger hun. På spørgsmålet om, hvorvidt hun bruger det, hun har lært på sin PGU, siger hun: "Ja, selvfølgelig bruger jeg det hele tiden. Jeg er også med til at lave de forskellige handlingsplaner, TRAS osv. Jeg har også ansvaret for nogle børn, som er 'mine' på stuen, og hvor jeg skal have kontakten med forældrene. Det ville jeg ikke have gjort, hvis jeg ikke havde PGU. De går også meget op i her, at jeg får brugt min PGU. Men når vi skal på tur, skal der så og så mange pædagoger med. Der er en forskel."

Vil gerne have merituddannelsen, hvis børnehaven vil betale

Peter har været pædagogmedhjælper i 25 år. Han har arbejdet i 12 forskellige institutioner – af snart sagt alle slags – for at få faglige udfordringer, men uddannelse er det ikke blevet til, bortset fra nogle AMU-kurser. Da han selv fik børn, ville han hellere bruge fritiden sammen med dem end på uddannelse. Men nu vil han gerne, hvis lederen vil betale for det. Også selvom han arbejder stort set på lige fod med pædagogerne. Han er også opmærksom på, at man som medhjælper i dag skal have flere pædagogiske kompetencer end før i tiden, hvor man i højere grad havde praktiske opgaver.

Ikke uddannelse lige nu

Randi er uddannet tømrer, men har arbejdet i institutionen i fem år. Hun er meget glad for det og synes, det er meget spændende at arbejde med børnene og se deres udvikling. Hun er også nysgerrig og vil gerne forstå børnene og blive god til at håndtere dem, så hun spørger tit pædagogerne, hvorfor de gør, som de gør, fordi hun kan se, at de siger tingene på en anden måde. Det får hun ros for. Men hun vil ikke have videreuddannelse lige nu. Hun har selv tre små børn og synes, der er rigeligt at se til. Hun skal dog have treugerskurset, altså grunduddannelsen på AMU, inden længe, og det glæder hun sig til. Hun forventer at få nogle værktøjer, hun kan bruge i hverdagen til forskellige situationer og forskellige børn. "Jeg håber at få noget inspiration og nogle ting, jeg kan gøre bedre eller anderledes. Noget teori vil også være interessant, men det er ikke noget, jeg umiddelbart synes, jeg mangler," siger hun.

Synes ikke, hun kan gå fra

Karina har arbejdet i børnehaven i 13 år. Hun tog en PGU efter to år og har fået nogle korte AMU-forløb siden. Børnehaven har fokus på idræt, så det har mest handlet om dét. Hun vil ikke være pædagog – det har hun slet ikke lyst til. Hun vil gerne blive ved med at arbejde, som hun gør. Men kurser ville hun gerne have – man kan få kurser i "en masse fede ting", som hun siger. Til trivselssamtalerne bliver hun også spurgt, om hun vil på kursus. Hun har en klar fornemmelse af, at lederen gerne vil have, at hun og hendes kolleger udvikler sig. Men de takker ofte nej, fordi det ikke kan gå i hverdagen, at nogen er væk. "Det er ikke min overvejelse at tage," siger hun, "men man får dårlig samvittighed." Et andet problem er, at kommer man endelig af sted, er det svært at bruge det, man har lært, bagefter: "Det er der ikke plads til i den travle hverdag, og det er rigtig ærgerligt."

6.5 Sammenfatning og analyse – pædagogmedhjælpere

Interviewene med medhjælperne tegner et billede af en medarbejdergruppe, som ikke selv giver udtryk for noget voldsomt påtrængende behov for kompetenceudvikling, men som på den anden side gerne vil have flere færdigheder (udvidet paletten af aktiviteter, de kan stå for med børnene) og samarbejdskompetencer i relation til forældre og kolleger. Dette harmonerer med, at de også er ansat "som de er" – på deres personlige egenskaber og de eventuelle mere hobbybetonede færdigheder, de har med sig (musik, idræt osv.). De forudsættes at være villige til at lære af pædagogerne på arbejdspladsen og deltage i dele af kommunale uddannelsesforløb (temadage, foredrag m.m.) sammen med de uddannede og sætter selv pris på den læring, de opnår på den måde.

Der er forskel på de opgaver, medhjælperne får, alt efter om institutionen har en egalitær tilgang til forskellen mellem faggrupperne, eller holdningen er, at der skal være forskel på medhjælper og uddannede. Men overordnet set er denne forskel væsentligt mindre end den, der er på den erfarne og den uerfarne medhjælperes opgaver. De meget erfarne medhjælperer arbejder mange steder næsten på lige fod med pædagogerne, på nær når det gælder nogle helt specifikke opgaver, der typisk er knyttet til samarbejde ud af huset (forældresamtaler, indstillinger til kommunen, samarbejde med tale-høre-pædagog osv.)

De medhjælperer, der har deltaget i uddannelse, synes, det er spændende og relevant, og oplever at det giver dem noget ekstra. Nogle af dem, der har taget PGU/PAU, har fået særlige opgaver eller ansvarsområder som følge af det.

Medhjælperne har ikke det samme billede af deres egne kompetencebehov som ledere og konsulenter. Lederne har fokus på et behov for samarbejdskompetencer, som medhjælperne ikke i samme grad ser. Der er et eksempel på at en konsulent taler om "et nødvendigt løft" af hele området. I denne kommune er der også planlagt to måneders uddannelse for samtlige medhjælperer og dagplejere (se afsnit 8.3). Men derudover efterlyser lederne ikke en masse nye kompetencer. Når hertil lægges udtalelser fra konsulenterne i kapitlet om udviklingstendenserne, peger interviewene samlet set på, at der dels stilles større krav til pædagogmedhjælpernes selvstændige handle- og refleksionskompetence, dels at hele området har løftet sig fagligt, tydeligst udtrykt i arbejdet med pædagogiske læreplaner, hvilket også stiller større krav til deres pædagogiske faglighed. Mere overordnet kan det derfor sammenfattes til, at følgende kompetencer er blevet vigtige udviklingsområder for pædagogmedhjælperne:

Refleksion

- Skal kunne deltage i pædagogiske "hvorfor"-diskussioner
- Skal kunne deltage i dokumentationsopgaver

Kommunikation

- Skal kunne kommunikere med både forældre og kolleger
- Skal kunne bidrage til den skriftlige kommunikation

Selvstændighed

- Skal kunne gribe en pædagogisk aktivitet og bygge videre på den
- Skal kunne se børnenes behov.

7 Dagplejere

Da jeg startede, var man en, der gik derhjemme og passede andres børn. Det gør jeg stadig, men jeg tænker mere over det. Vores viden er blevet større. Vi har fokus på en masse ting, og forældrenes oplevelse af os som dagplejere ændrer sig.

Vi er ikke bare nogen, der sidder derhjemme og drikker kaffe, selvom nogle pædagoger synes, at jeg spilder min uddannelse.

Der er også kommet meget fokus på vores faglighed, og der er kommet mere faglighed ind i det.

Dagplejernes opgaver har, som det også fremgår af disse citater af forskellige dagplejere, ændret sig på samme måde, som det er sket i daginstitutionerne: Der er kommet fokus på læring og systematik, en større faglighed og større forventninger fra forældrene. Men hvor pædagogmedhjælperne har pædagogerne at støtte sig til i denne udvikling, skal dagplejerne i langt højere grad løfte den selv.

7.1 Dagplejerens jobfunktioner

Dagplejerens hverdag

Hver dag:

- Modtage børn om morgenen (og tale med forældrene)
- Måltider, som skal tilberedes sammen med børnene
- Læse, lege, synge, tage på skovtur, gå på boldbane, give mulighed for udeleg
- Sørge for, at børnene får sovet, skiftet ble, vasket hænder
- Gå i legestue, besøge børnehaven, besøge andre dagplejer
- Sørge for god afhentning af børnene

Løbende:

- Håndhæve traditioner
- Forældresamarbejde i øvrigt
- Arbejde med pædagogiske læreplaner
- Samarbejde i legestue og evt. netværk

De største forandringer, der er sket i dagplejernes hverdag, er, at de i højere grad end før skal samarbejde med de andre dagplejere, fx om at organisere aktiviteter i legestuen (som dagplejepædagogerne tidligere stod for) (jf. afsnit 4.6.2) og om at udfylde læreplanstemaerne, fx ved hver især at være tovholdere for et tema eller en aktivitet, som de andre så kan koble sig på. Dertil kommer så de mere pædagogisk-faglige opgaver, dvs. de læreplansopgaver, der ikke bare handler om temaerne, men også om at planlægge, sætte mål, se efter tegn på læring, reflektere og evaluere praksis med henblik på kursændringer. Nogle dagplejere deltager også i projekter, som fx "De grønne spirer", hvor de, med dagplejepædagogen som facilitator, skal kunne gå sammen med andre og arbejde med formidling og refleksion, ligesom de skal have viden om projektets faglige indhold. Endelig skal de kunne håndtere forældrenes større krav om indsigt i begrundelserne for den måde, de griber det pædagogiske arbejde an på (jf. afsnit 4.3.3.)

7.2 Faktorer, der har betydning for dagplejernes jobfunktioner

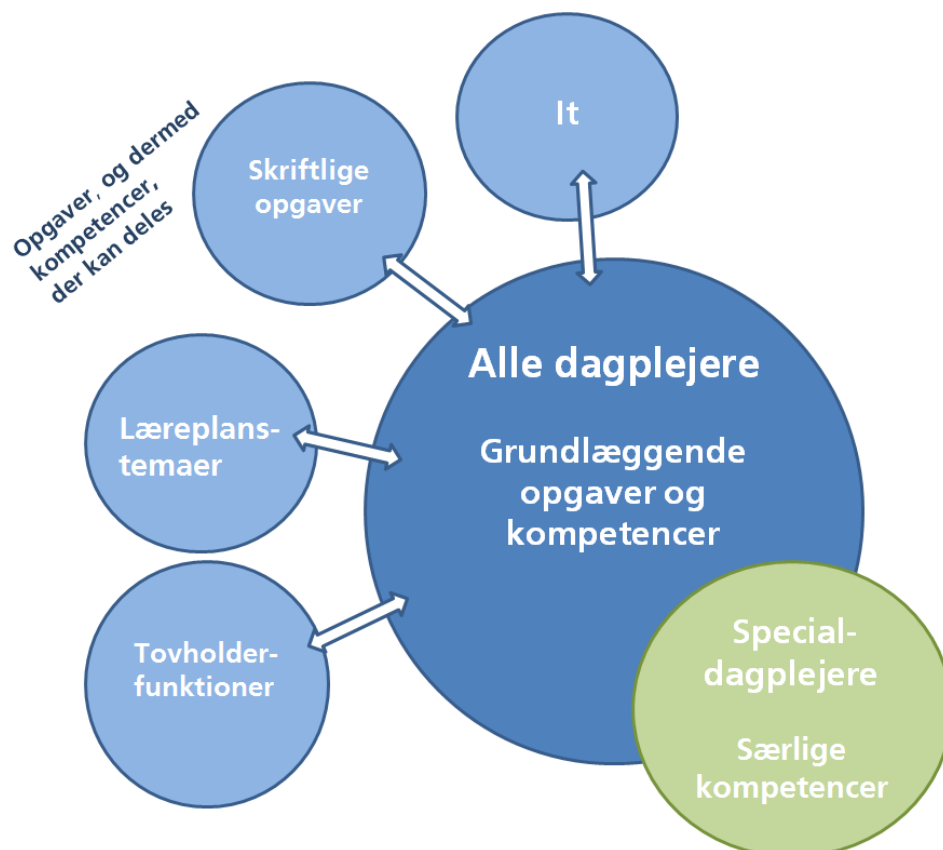
Hvor medhjælperne kan indtage flere roller, afhængigt af egen erfaring og arbejdsfordelingen med det øvrige personale i institutionen, har dagplejerne i langt højere grad ens vilkår, som adskiller sig markant fra pædagogmedhjælpernes. Det handler om, at alle dagplejere, nye som erfarne:

- i stor udstrækning arbejder helt alene
- skal håndtere udfordringerne i at arbejde i deres private hjem
- har en række opgaver, som ikke kan overlades til andre
- har en række opgaver, som i daginstitutionerne regnes for at være pædagogernes
- i nogle kommuner skal være ansvarlige/tovholdere for særlige områder i en gruppe af dagplejere og/eller for aktiviteter i legestuen
- i nogle tilfælde har særlige opgaver som specialdagplejere (fx for for tidligt fødte børn) eller temadagplejere (fx natur, musik eller motorik). Specialdagplejerne har brug for særlige kompetencer inden for disse områder.

Hvor store de faglige krav er, vil i nogen grad hænge sammen med kommunens ambitioner på området og ikke mindst, om dagplejen i den enkelte kommune betragtes som et særligt tilbud eller som en buffer for pladsanvisningen.

I figur 2 nedenfor er det illustreret, at alle dagplejere har en række grundlæggende opgaver, som alle dagplejere skal løse – og løse på egen hånd. Det er den store, blå cirkel. Dertil kommer nogle lidt mere avancerede opgaver, som alle har berøring med, men som godt kan løses af færre dagplejere på de andres vegne – de små blå cirkler udenfor. Det drejer sig fx om at opstille pædagogiske læreplaner, skrive dokumentation og informationsmateriale, bruge ForældreIntra og lignende på computer og planlægge og organisere de fælles dele af arbejdet. Især i de kommuner, hvor dagplejerne arbejder i netværk, falder det naturligt at have en vis arbejdsdeling på den måde. Den lille grønne cirkel angiver, at der derudover er opgaver, som kun findes i nogle dagplejere. Det kan fx være særlige tematiske fagområder (musik, sprog, bevægelse) eller dagplejere for børn med særlige behov. I begge tilfælde er det noget, der kræver særlige kompetencer.

Figur 2



7.3 Nye dagplejeres kompetencebehov

De interviewede dagplejere i undersøgelsen er for næsten alles vedkommende erfarne dagplejere. De er blevet bedt om at komme med bud på, hvad en nyansat dagplejer kunne have gavn af at komme på kursus i. Buddene kan sammenfattes som følger:

Relationskompetencer

- Relationen mellem en selv og den anden
- Kommunikation
- Anerkendende tilgang
- Empati

Kompetencer, der knytter sig til, at man arbejder tæt på grænsen til det private

- Det at være professionel og ærlig
- Det, at man arbejder i sit eget hjem
- At få tingene sagt, at sætte grænser

Teoretisk-pædagogiske kompetencer

- At kunne reflektere over egen praksis
- At kunne begrunde sin praksis

Tekniske kompetencer

- Løfteteknik

Som det fremgår af disse bud, er der ingen, der umiddelbart peger på kompetencer, der har med børnene eller den grundlæggende pædagogiske opgave at gøre. Det er næppe, fordi det ikke fylder, men snarere et udtryk for, at dagplejerne ikke synes, at de kommer til kort her. Relationskompetencerne har naturligvis også med børnene at gøre – det ligger i punkterne, at "relationen mellem en selv og den anden" ikke kun handler om kolleger, men også om dagplejerens relation til barnet. På samme måde er den anerkendende tilgang også en måde at møde barnet på, som skal læres. Men det fremgår tydeligt af interviewene, at det nok så meget er i samarbejdet med kolleger – og ikke mindst med forældrene – at man har brug for gode relations- og kommunikationskompetencer, anerkendelse og empati.

Kommunikation kan i øvrigt udspecificeres: Det kan handle om at håndtere kontakt til forældre (ikke nødvendigvis den svære samtale, men det at kunne stå fast ved fagligheden og ikke blande det private rum, hvor forældre ofte betragter dem, og arbejdet, jf. nedenfor). Det kan handle om den skriftlige kommunikation – til kontakt med forældre – som for mange er en udfordring. Og det kan handle om kollegial og faglig kommunikation til arbejdsgrupper og i legestuen.

I naturlig forlængelse af dette kommer efterlysningen af udvikling af kompetencer, man har brug for, når man arbejder i sit eget hjem og skal lade forældrene komme ind over ens dørtærskel hver dag. Der er ingen tvivl om, at det at sætte grænsen mellem det professionelle og det private på en tydelig, men samtidig ikkekonfliktkabende måde, er en udfordring, som fylder meget for mange dagplejere.

Dertil kommer så de teoretisk-pædagogiske kompetencer, der er blevet nødvendige på en helt anden måde, efter at de pædagogiske læreplaner er blevet indført, og forældrene også stiller større krav til information og begrundelser. En dagplejer skal i dag kunne forholde sig til og udvikle sin egen pædagogiske praksis og ikke mindst forklare og begrunde den over for forældrene. Det handler ikke om at kunne henvise til de akademiske teoretikere, men om at have et billede af sammenhængen mellem aktiviteter og læringsmål og derigennem kunne begrunde de første med de sidste. Dagplejeren kan ikke længere nøjes med at fortælle forældrene, at børnene har været på en dejlig tur ned til søen for at fodre ænder, hun skal kunne gøre rede for, om de gik derned for at stimulere motorikken med en gåtur og kaste med tørt brød, eller om de primært var der for at se på forskellige andearter – eller på ting, der kunne flyde, og ting, der sank, som et lille naturfænomenstema.

Endelig har nogle dagplejere øje for, at uden en indføring i løfteteknik holder man ikke længe i erhvervet, så det er også en vigtig del af et introduktionsforløb.

7.4 Dagplejeres videregående kompetencebehov

Hvor disse punkter altså opfattes som grundlæggende kompetencer, som man ikke nødvendigvis mestrer i det øjeblik, man bliver ansat som dagplejer, opstår der naturligvis også behov for nye kompetencer hos de erfarne dagplejere. Her handler det primært om mere fagfaglige kompetencer eller om viden om børn med særlige behov, som man måske har i sin dagleje.

Det skal i øvrigt bemærkes, at dagplejerne på samme måde som medhjælperne ikke betragter disse kompetencer som nogle, de står og *mangler*, men snarere nogle, der ville kunne kvalificere deres indsats yderligere. Det er måske også værd at bemærke, at de ikke selv efterlyser videregående kurser i refleksion og relationskompetencer.

Fagfaglige kompetencer

- Arbejde med digitale medier, fx BørneIntra, Facebook, iPads osv.
- Motorik, bevægelse, idræt
- Sprogudvikling og -stimulering

Børn med særlige behov

- Socialt belastede familier
- Tosprogede børn, kulturforståelse
- For tidligt fødte børn

Samarbejde

- Rollen som tovholder i en kollegial sammenhæng

En gruppe dagplejere siger:

- *Vi har jo alle sammen nogle ting, vi vil blive bedre til. Jeg tror, alle gerne vil et eller andet. Jeg ville gerne vide noget om børn, der kommer fra dårlige vilkår med fx alkohol i familien. Hvordan man kunne gøre det bedre for et barn.*
- *Jeg vil gerne være bedre til det med anerkendelse. Jeg synes stadig, det er svært, selvom vi har haft det meget. Man kan godt tage sig selv i det og tænke: "Der kunne jeg have gjort det anderledes."*
- *Jeg har gerne villet have noget om indvandrerbørn.*
- *Der har også været noget med børn med særlige behov, sensitive børn.*
- *Alle vil gerne, men pengene er der ikke, og vi ved det også godt, men vi vil gerne dygtiggøre os.*

En konsulent forklarer om dagplejen som et særligt tilbud:

Vi mener, at dagplejen kan noget specifikt. For eksempel med for tidligt fødte børn, der har meget brug for det hjemlige, eller udsatte børn. Altså få børn og mindre, man skal forholde sig til. Der synes jeg faktisk, at dagplejen kan noget, der er helt unikt. Det er ikke en nødløsning, det er en faglig løsning, synes jeg. Lige nu arbejder vi med piktogrammer – de børn, der ikke har særlige behov, tager ikke skade af, at man arbejder med piktogrammer. Så har vi også nogle af sted på kurser i, hvad det er, og hvordan man arbejder med dem. De, der har været af sted, skal så lave oplæg for hinanden.

7.5 Dagplejeres kompetencebehov, som lederne ser dem

Det er ikke overraskende, at dagplejernes ledere ikke nødvendigvis ser kompetencebehovene de samme steder, som dagplejerne ser dem, jf. afsnit 6.3 om medhjælpernes kompetencebehov. Men nogle sammenfald er der. Lederne peger således også på *kommunikation* og *et højere niveau i dagplejernes refleksionskompetencer*. Nogle efterlyser den grundlæggende tre-ugers

AMU-uddannelse – ikke fordi den ikke findes, men fordi der er så få nyansatte, at der går for lang tid imellem, at der kan samles deltagere til et helt hold.

Et tema, som de interviewede ser ret forskelligt på, er imidlertid *arbejdet med pædagogisk dokumentation*. Det er også en udfordring i institutionerne, og den bliver ikke mindre af, at det er uuddannede, der skal løfte opgaven i dagplejen. En gruppe dagplejepædagoger forklarer:

Da kommunen blev sammenlagt, kom dagplejerne fra forskellige kommuner, og der sendte vi alle på læreplanskursus. Vi ville gerne have en dagpleje på samme niveau. Vi får at vide hos dagplejerne, at de har svært ved dokumentation. Det står ikke i ansættelsesbrevet, at det er noget, man skal kunne. Så vi vil gøre dokumentationen tilgængelig. Det har vi arbejdet meget med. Vi prøver også at gøre det tilgængeligt i forhold til deres egen oplevelse af det. Det lykkes på den måde, at vi får nogle rigtig gode dokumentationer ind. Inden for de sidste 15 år er der jo sket det, at man skal kunne bruge computeren meget mere. Nogle har sværere ved det end andre, og der skal vi kunne tilbyde dem at dokumentere på en anden måde.

I en af de andre kommuner siger de interviewede dagplejepædagoger, at nogle dagplejere tager godt imod læreplanerne, men andre synes, de er forstyrrende. De fleste af de sidstnævnte er dog stoppet, men der er stadig nogle, der synes, det er irriterende at skulle dokumentere alt. Der er også nogle, der ikke har forstået, hvad det handler om. Nogle bliver desuden bremset af ikke at være så gode til at stave, så de føler sig pressede og usikre, fordi de pludselig skal præstere noget skriftligt. Men dagplejepædagogernes oplevelse er, at når de snakker det igennem, er de rigtig gode. Samtidig peger pædagogerne på, at hvis man forventer, at dagplejerne kan det efter tre år, går det ikke. Det bliver bedre og bedre år for år, og pludselig kører det bare. Der er lidt nervøsitet over for nye ting og over for, om de kan klare dem. De kan sagtens, men der er aldrig nogen, der har fortalt dem, at de kan, siger en af dagplejepædagogerne.

7.6 Dagplejerprofiler og uddannelsesbehov

Dagplejerne har, måske i højere grad end pædagogmedhjælperne, meget forskellige uddannelsesmæssige baggrunde. Nogle har 9. eller 10. klasse, nogle er faglærte i helt andre fag, fx butik eller håndværk, nogle har en PAU – og nogle er pædagoger. Mange er kommet ind i jobbet ved at starte med at være dagplejere for deres egne børn eller bare i forbindelse med, at de selv har fået børn, fordi de så er mere hjemme. Nedenfor tegnes nogle konstruerede portrætter som eksempler på de forskellige typer.

Vil gerne kunne snakke med mange mennesker

Dorthe har været dagplejer i 15 år, og i de sidste fire år har hun været tillidsrepræsentant. Hun har ingen uddannelse ud over 10. klasse. Hun ville gerne have et kursus i at snakke med mange mennesker, for det har hun brug for i sin TR-funktion. Og så ville hun gerne have motorikvejlederuddannelsen, fordi hun fungerer som dagplejer med særligt fokus på krop og bevægelse. Men ellers synes hun ikke, at hun mangler noget, som hun siger.

Måske noget mere om natur

Tine har oprindeligt en butiksuddannelse, men har været dagplejer i 12 år. Hun arbejdede i en SFO en tid, men da hendes egen datter startede i dagpleje, blev hun interesseret i det, og så blev hun selv dagplejer. Hun er naturdagplejer og har fået nogle AMU-kurser i det og har, som hun udtrykker det, "ikke nødvendigvis lyst til mere uddannelse". Men hun vil alligevel gerne tale med sin dagplejepædagog om, hvorvidt der er mere, hun skal have, hvis det har noget med natur at gøre.

PAU er den bedste gave

“Den bedste gave, man kan give sig selv, er at tage PAU,” siger Gitte, der har været dagplejer i 16 år, men først blev færdig med den sidste år. “Det har været en kæmpe personlig udvikling,” fortæller hun. “Man lærer at skelne mellem, hvad der er mit, barnets og forældrenes behov. Man kommer hele vejen rundt og får større forståelse og lærer at se situationerne med forskellige briller. Og de tre p’er: privat, personlig og professionel – dem glemmer jeg aldrig.” Samtidig har Gitte lyst til at komme ned i noget, der er mere specifikt og dybere, fx motorikvejlederuddannelsen.

PAU har ændret opfattelsen af at være dagplejer

Henriette har været dagplejer i otte år og tog PAU for tre år siden. Hun har oplevet, at hun er kommet til at se børnene på en anden måde efter uddannelsen. Samtidig ville hun ikke være sine erfaringer fra før foruden. Dem trækker hun også på. “Men det har ændret min oplevelse af, hvad det vil sige at være dagplejer. Man reflekterer på en anden måde. Man ser, at børnene ikke kan det samme, og at de kommer fra forskellige steder, og så må man sætte sig ind i det og hjælpe dem der, hvor de er.” Samtidig er Henriette opmærksom på, at bare fordi hun selv har syntes, PAU var meget udbytterigt, er det ikke alle dagplejere, der vil have det sådan: “Man skal have lyst til det,” siger hun. “Nogle dagplejere er ikke boglige, og de vil ikke rigtigt på uddannelse. Men derfor kan de godt være gode.” Selv vil hun gerne vide mere. Hun vil gerne være mere ferm til it, måske kunne lave en Facebook-gruppe for forældrene og blive bedre til at bruge BørneIntra. Og så har hun lige for tiden et barn fra en socialt belastet familie og vil gerne være bedre til at håndtere de udfordringer, det giver.

Pædagoger kan også have brug for efteruddannelse

Lotte er uddannet pædagog og har arbejdet som dagplejer i ni år. Hun startede med at være dagplejer for sin egen søn, og siden har hun fået nogle uddannelsesforløb i de udfordringer, der knytter sig til for tidligt fødte børn. Hun synes, at de i dagplejegruppen er gode til at sparre med hinanden og bruge hinanden på kryds og tværs. “Jeg vil gerne have et tværfagligt samarbejde,” siger hun. “Det kan jeg godt lide, og det vokser jeg af. Dagplejepædagogen har været god til at se, hvad vi hver for sig brænder for og gerne vil videre med. Man er aldrig færdiguddannet.”

Citaterne her illustrerer blandt andet en gammelkendt pointe, nemlig at uddannelse giver lyst til mere uddannelse. Og dermed peger de også på, at det er vigtigt, at de ikkeuddannede får inspiration og motivation fra deres ledere til at opsøge uddannelse, fordi de ikke nødvendigvis har den selv.

7.7 Sammenfatning og analyse - dagplejere

Tager man udgangspunkt i de udviklingstendenser, der blev beskrevet i kapitel 4, er de væsentligste forandringer for dagplejerne, at de i dag selvstændigt skal varetage de nye opgaver, der er fulgt med de pædagogiske læreplaner, og det betyder fx, at de skal kunne *arbejde med dokumentation*. Sammenhængende hermed – og også med den ændrede forælderrolle – skal de kunne *beskrive deres læringssyn teoretisk og kunne begrunde deres aktiviteter*. Og igen i forlængelse heraf, og som følge af den teknologiske udvikling, er det blevet nødvendigt, at de kan *bruge de digitale medier*.

Dertil kommer nye måder at strukturere og opkvalificere arbejdet i dagplejen på, der for eksempel kan betyde, at dagplejerne skal stå for planlægning og gennemførelse af aktiviteter i legestuen eller udarbejdelse af materiale til kollegerne eller have tovholderfunktioner inden for et særligt

tema eller lignende. Det betyder, at de i højere grad end tidligere skal kunne *samarbejde med kolleger* og *planlægge og koordinere pædagogiske aktiviteter, også for større grupper af børn*.

Nogle dagplejere har *særlige opgaver* (udsatte børn, temadagpleje osv.), som naturligvis kræver særlige kompetencer.

Endelig peger dagplejerne selv på en række kompetencer, som ikke i samme grad knytter an til de overordnede udviklingstendenser, men som de mener er grundlæggende i deres arbejde i det hele taget. De kan sammenfattes i nøgleordene *kommunikation, anerkendelse og relationskompetence*.

Nøgleord – dagplejernes nye opgaver

Dagplejerne i dag skal kunne

- Arbejde med dokumentation
- Beskrive deres læringssyn teoretisk
- Begrunde deres aktiviteter
- Bruge de digitale medier
- Samarbejde med kolleger
- Planlægge og koordinere pædagogiske aktiviteter, også for større grupper af børn
- Varetage særlige opgaver (udsatte børn, temadagpleje osv.)
- Kommunikere professionelt, arbejde anerkendende og have gode relationskompetencer.

8 Veje til kompetencer

I dette kapitel vises forskellene på de muligheder for læring, henholdsvis pædagogmedhjælpere og dagplejere har. Desuden beskrives to meget forskellige eksempler på veje til kompetenceudvikling, som er kommet frem i undersøgelsen.

8.1 Medhjælpere og dagplejere – forskellige læringsmuligheder

Det er allerede beskrevet i kap. 3, at pædagogmedhjælpere og dagplejere har meget forskellige rammer for udførelsen af det pædagogiske arbejde og dermed også forskellige muligheder for læring i det daglige. Den mest betydningsfulde forskel er, at pædagogmedhjælperne arbejder sammen med pædagoger hver dag og indgår i relationer med de samme børn, hvilket giver mulighed for at lære gennem konkrete situationer, samtaler og møder i hverdagen. Det er det, der i tabellen herunder er kaldt "mesterlære" hos stuepædagog og deltagelse i personalemøder. Dagplejerens parallel til dette er sparring med dagplejepædagogen, som uundgåeligt vil forekomme sjældnere og have en større distance til de konkrete udfordringer, i og med at dagplejepædagogen ikke kender børnene ret godt og ikke ser de samme situationer som dagplejeren. På samme måde vil videndelingen med kolleger også være mere abstrakt, og kollegerne er generelt heller ikke uddannede pædagoger.

Mere ens for begge grupper er muligheden for deltagelse i fælles temadage om faglige emner, fælles kurser eller formel uddannelse, som ofte vil være individuel, men som også kan være tilrettelagt som fælles forløb.

Tabel 1
Veje til kompetencer

	Pædagogmedhjælpere	Dagplejere
Uformel læring	"Mesterlære" hos stuepædagog	Sparring med dagplejepædagog
	Deltagelse i personalemøder	Videndeling med kolleger
	Fælles temadage i institutionen	Fælles temadage for dagplejerne/ netværket
Nonformel læring	Fælles kurser i institution/ kommune, "certificering" af institutionen	Fælles kurser for dagplejerne/ netværket
Formel læring	AMU, PAU, pædagoguddannelse	AMU, PAU, pædagoguddannelse

Eftersom den uformelle læring uundgåeligt vil være mere begrænset i dagplejernes hverdag, er betydningen af at etablere nonformel og formel uddannelse for denne gruppe så meget desto større.

8.2 Medhjælpernes læring i institutionen

Både konsulenter, ledere og medhjælpere selv peger på, at der er meget læring at hente i institutionen for medhjælperne. Præcis *hvor* meget, bestemmes naturligvis i vid udstrækning af, hvor meget den enkelte medhjælper er interesseret i at lære, og i hvor høj grad han eller hun inddrages i møder med pædagogisk indhold, fælles uddannelsesforløb for hele personalet osv.

Når den interne, uformelle og nonformelle læring tillægges så stor værdi, hænger det også sammen med, at meget af det, man gerne vil have, at medhjælperne skal kunne, i virkeligheden er noget meget lokalt. Det handler om, at grænsen mellem den teoretisk "rigtige" pædagogik og den kultur og de værdier, og de konkrete rutiner, man har i den enkelte institution, er flydende. Eller sagt på en anden måde gælder det i lige så høj grad om, at medhjælperen lærer at gøre tingene, sådan som personalet gerne vil have dem gjort i det enkelte hus, som at gøre det, der står i bøgerne.

En leder forklarer, hvorfor hun mener, at den interne læring er vigtigst for medhjælperne:

Jeg synes, meget af det kommer med erfaringen, og hvis der er nogle gode pædagoger, som forstår at formidle tingene, så fungerer det. Jeg er glad for begge faggrupper. Jeg synes, det er lige så vigtigt, at vi får lov til at præge dem med den måde, vi skal arbejde på i institutionen, og med medhjælperne kan pædagogerne selv være med til at præge det – at de gerne vil have, at vi arbejder på denne her måde. Kommer medhjælperne med en uddannelse, er det jo også fint, for så kan de jo komme med noget input, men det er ikke en nødvendighed, at de får uddannelse.

8.2.1 Et eksempel: uddannet til inklusion gennem uformel læring

I en institution, der er certificeret "inklusionsvidencenter" i Gentofte Kommune, lærer pædagogmedhjælperne af ekstern supervision og af de pædagoger, der har været på kursus. Lederen fortæller:

Vi har to talepædagoger, som nærmest bor i huset, og der har vi supervision en gang om ugen – hver etage har hver anden uge. Og der deltager alle, også medhjælperne. Og så bliver de selvfølgelig vejledt og superviseret af os. De er jo lige så meget inde over det arbejde som pædagogerne, fordi det relaterer sig så meget til praksis, så de er jo nødt til at have den viden også.

De har ikke været på kursus som sådan, det er kun pædagogerne. Der har været en uddannelsesgruppe, som har været med til ekstern undervisning og er kommet tilbage og har delt det. Men de har jo deltaget sammen med os andre – vi har haft det her inklusionsprojekt over rigtig mange år. Og vi er blevet filmet og alt muligt, og vores praksis er blevet gennemgået, og der har de jo været med. Det er forløbet over tre år, så dem, der er her, har været med i det forløb, stort set på lige fod med pædagogerne.

Medhjælperne har ikke været på kursus ude af huset, og det har været rigtig godt, fordi vi hele tiden har taget udgangspunkt i det, vi gør her hos os. For man kan ikke sige, at inklusion er en særlig måde eller en særlig pædagogik, det må tage udgangspunkt i, hvad det er for nogle mennesker, det handler om – det er heller ikke statisk; når der kommer nye børn og nye forældre, må vi gøre noget andet. Vi kan heller ikke gøre ligesom den anden certificerede institution her i kommunen, for de har en anden målgruppe. Men når det gælder den grundlæggende viden om "hvorfor inklusion", kunne man måske godt ønske sig, at der var noget uddannelse, der henvendte sig til medhjælperne. For det diplommodul, som pædagogerne tager, det går jo helt tilbage til Salamanca-erklæringen og Børnekonventionen osv., og det er ikke nødvendigvis det, medhjælperne skal have. Det er snarere det mere praksisorienterede i, hvordan man arbejder med børn med forskellige udfordringer.

Medhjælperne er ikke så boglige, så man skal lige afveje, hvor meget de skal sidde og tæske rundt i det. Måske skal det være lidt mere praksisorienteret, men samtidig med noget om baggrunden for, hvorfor vi gør det. Ordet bliver brugt og misbrugt i mange sammen-

hænge, og hvad er det egentlig, vi taler om? Hvad er det, der skal til, for at barnet har en legitim deltagelse i et miljø, fremfor bare at være på tålt ophold? Der kunne man da godt måske strikke noget sammen, der passer til dem, der har valgt at være medhjælpere.

Når man starter her som medhjælper, skal man sidemandsoplæres i, hvorfor man laver inklusion, og hvorfor vi gør det på den måde, og hvorfor man ikke bare kan skælde ud og alle de der ting, som folk nu kommer med og tror, at man bare kan fyre af i en daginstitution ... Vi har lavet en inklusionsplan, en masterplan, der fortæller lidt om, hvordan vi gør her, og den skal de læse og forholde sig til. Og snakke med mig om, hvordan de forstår. Det gør vi også som en fælles ting. Og så er det jo faktisk pædagogens opgave på stuen at vejlede de nye medarbejdere i, hvordan vi gør. Det gør de på etagemøder, hvor man taler børn og pædagogik hver 14. dag, og der kan man også supervisere hinanden og diskutere, hvad man har gjort, og [hvordan man] skal gribe tingene an. Det er der, man hele tiden justerer i forhold til børn, voksne og forældre. Hvis man er villig til det, kan man dér suge en hel masse viden til sig om børn og pædagogik.

Medhjælperne i den samme institution siger:

Nu er vi jo to certificerede institutioner i kommunen, og vi har hver vores indgangsvinkel til, hvad det vil sige at lave inklusionspædagogik, så det tror jeg ikke, man skal holde kurser i. Men man kan få et kursus i, hvad tanken bag det er. Vi er ikke uenige om den måde, vi gør det på, vi gør det bare på to vidt forskellige måder. Vi synes begge, at de andre gør det fremragende ud fra de præmisser og de børn, vi har. Man skal lære det ud fra den tradition og den kultur, der er i huset. Og så kræver det, at der er nogle gamle folk til at bære kulturen. Ellers bliver det en svingdørsinstitution, og så kan man slet ikke lave noget af det her.

8.2.2 Medhjælpere og formel læring

Parallelt med opfattelsen af, at den u- og nonformelle læring spiller en vigtig, eller måske lige-frem den største, rolle, er der dog også nogle, der peger på betydningen af formel læring for medhjælperne.

En medhjælper har fx været meget begejstret for AMU-introduktionsforløbet på tre uger. Han har ganske vist nået at få fem års erfaring, inden han er kommet af sted på det, men alligevel har han fået et godt udbytte, synes han:

Nu kan jeg bidrage til dét med pædagogiske læreplaner, og jeg forstår bedre, hvorfor pædagogerne tænker på den måde. Før har jeg bare gjort, som pædagogerne vil have, men måske ikke forstået hvorfor. Jeg er måske stadig ikke enig med dem i alle ting, men jeg forstår, hvorfor de tænker sådan.

Samlet set peger interviewene på en række punkter, som er vigtige at være opmærksom på, når kompetenceudvikling af pædagogmedhjælperne tilrettelægges:

- 1 Medhjælperne har brug for en vis praksiserfaring, før de kan få glæde af et uddannelsesforløb af mere teoretisk tilsnit.
- 2 Medhjælperne har meget forskellige baggrunde og erfaringer og dermed faglige forudsætninger, og det bør ethvert uddannelsesforløb kunne tage højde for.
- 3 Det er en helt generel erfaring, at det kan være vanskeligt at sikre transfer af uddannelsesforløb, som kun en fra institutionen har deltaget i – mens det er meget nemmere med forløb, som flere eller alle medarbejdere har deltaget i. Det skyldes, dels at disse forløb ofte er tilpasset kommunens eller institutionens konkrete behov, dels at flere medarbejdere, der har været igennem det samme, lettere kan tale om og dermed holde liv i det lærte.

Hvad PAU specifikt angår, er der nogle, der mener, at den er god for dem, der tager den. Men samtidig kan den byde på et dilemma for de medarbejdere, der ønsker den. Nogle ledere har således givet udtryk for, at en medhjælper ikke kan blive i sin stilling hvis han eller hun gennemfører PAU, fordi forskellen på assistentlønnen og pædagogernes løn er så lille, at lederne i så tilfælde hellere vil ansætte en pædagog.

En leder foreslår, at PAU bliver modulopbygget, men stadig samlet set vil være adgangsgivende til pædagoguddannelsen.

8.2.3 Dagplejere og formel læring

Som nævnt ovenfor vil formel læring være af afgørende betydning for dagplejeres kompetenceudvikling, fordi deres adgang til uformel og nonformel læring er mere begrænset. Ser man på de ovenfor nævnte tre punkter om medhjælpernes formelle læring, er der også vigtige forskelle. Fx er det ikke altid oplagt, at dagplejere skal vente og opsamle praktisk erfaring, før de får teoretisk uddannelse, fordi de står med alle udfordringerne selv fra den første dag, de er på arbejde. Transfer fra en dagplejer til en anden er også et meget mere usikkert projekt end i institutionerne. Men et fælles træk er, at også dagplejerne har meget forskellige baggrunde og erfaringer, og derfor er deres uddannelsesbehov naturligvis også forskellige.

I en landkommune har man valgt at sætte ind med et stort, formelt uddannelsesprojekt for både dagplejere og pædagogmedhjælpere – sammen.

8.2.4 Et eksempel: to måneders AMU-uddannelse for både dagplejere og medhjælpere

I Norddjurs Kommune, som er en af de syv besøgte kommuner i undersøgelsen, står man foran et helt særligt uddannelsesforløb for medhjælpere og dagplejere, som er tænkt som et generelt fagligt løft af hele området. Alle medhjælpere og dagplejere skal på to måneders efteruddannelse. Nogle af elementerne er fra diplom i ledelse, så det er på et højt fagligt niveau. Det er 38 kursusdage. Det er en del af et rotationsprojekt, hvor de fire medhjælpere og fire-fem dagplejere i et område skal af sted efter hinanden, og så kan der ansættes en medhjælper og en dagplejer i byen i otte måneder imens. Dermed er det udgiftsfrit for institutionerne. Det er skole- og dagtilbudschefen, der har bestemt, at alle skal af sted. Ingen kan fritages, medmindre de skal på pension inden for tre måneder. Indholdet og tilrettelæggelsen har skole- og dagtilbudschefen stået for i samarbejde med FOA, FVU og SOSU-skolen. Alle skal screenes før forløbet for at teste deres dansk kundskaber, og de, der har det svært med det skriftlige, får en ekstra uge til det.

Ifølge den skriftlige beskrivelse af uddannelsesforløbet er nøglebegreberne "rollemodel" og "relationskompetence". Formålet med forløbet er, at medarbejderne skal have styrket deres relations- og handlekompetencer – både de personlige og i forhold til team og samarbejdspartnere og organisationen. De skal kunne arbejde procesorienteret og reflekterende, varetage ledelse af egen praksis i samarbejde med kollegerne og medvirke til at forbedre læring og kommunikation i team og organisation. Undervisningen tager afsæt i en systemisk anerkendende tilgang og vil også omhandle nogle af de systemer og værktøjer, der bruges i kommunen. Forløbet er sat sammen af 12 AMU-uddannelser og dækker blandt andet temaer som kommunikation, innovation, kvalitet i velfærdsydelser, samspil og relationer, selvledelse, multimedier, dokumentation og evaluering og inklusion.

9 Metode og datagrundlag

Undersøgelsen har en kvalitativ tilgang og giver som sådan et indblik i konkrete situationer og sammenhænge for at skabe en dybere forståelse af området.

Undersøgelsen bygger på følgende elementer:

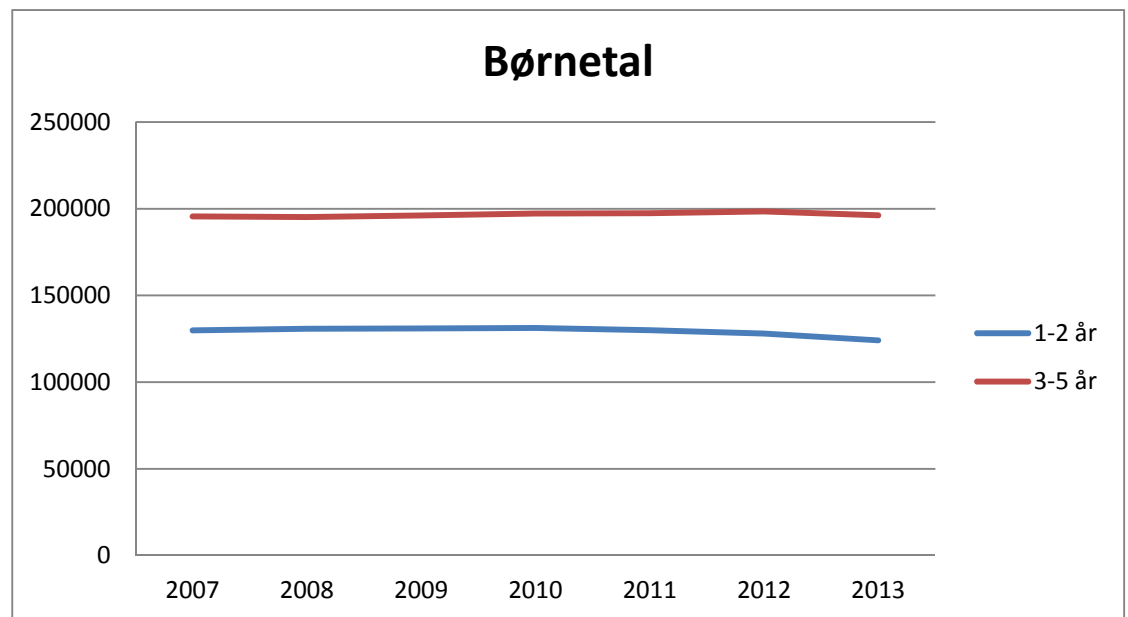
- Indledende deskstudy og screening af eksisterende viden gennem fagblade, relevante rapporter og undersøgelser m.m.
- Statistik om det relevante arbejdsmarked fra Danmarks Statistik (Statistikbanken) og Kommunernes og Regionernes Løndatakontor med afdækning af udviklingen i antal arbejdspladser, fordeling på tilbudstype, overblik på medarbejdersammensætning – herunder primært fokus på udviklingen inden for AMU-målgruppen.
- Telefoninterview med seks nøglepersoner, dvs. faglige ressourcepersoner, interessenter, forskere på feltet og en AMU-udbyder af relevante uddannelser, for at få deres bud på AMU-målgruppens jobområde og kompetencebehov og udviklingen i disse gennem de sidste 5-10 år.
- Besøg i syv kommuner, heraf fire med besøg i to institutioner og tre med besøg i en institution og hos en gruppe dagplejere. I hver kommune er der talt med en pædagogisk konsulent. I institutionerne er lederen og en gruppe pædagogmedhjælpere interviewet (hver for sig). I dagplejegrupperne er dagplejepædagogen og evt. dagplejelederen interviewet foruden en gruppe af dagplejere. Interviewene har haft til formål at afdække AMU-målgruppens jobfunktioner og kompetenceprofiler samt deres veje til kompetenceudvikling.
- Kvalificeringsseminar med deltagelse af styregruppen med diskussion af foreløbige resultater af undersøgelsen.
- Kvalificeringsseminar med repræsentanter for udbyderne med diskussion af foreløbige resultater af undersøgelsen.

Appendiks A

Nøgletal – diagrammer

Figur 3 og tabel 2 viser udviklingen i børnetallet i Danmark igennem de sidste seks år. Tallene viser, hvor mange indbyggere der var i første kvartal i hvert af de pågældende år i de to aldersgrupper på landsplan.

Figur 3

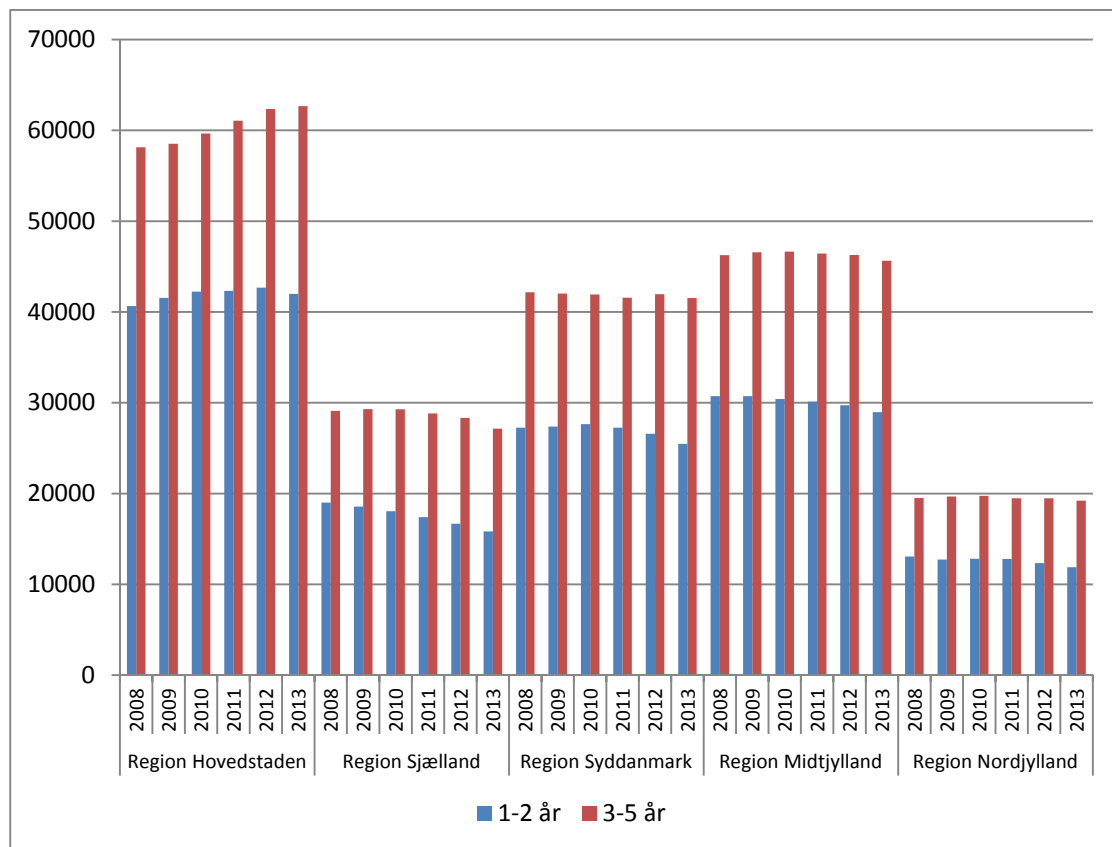


Tabel 2
Børnetal, hele landet

	2008	2009	2010	2011	2012	2013
1-2 år	130.715	130.952	131.182	129.900	128.010	124.140
3-5 år	195.190	196.115	197.253	197.388	198.393	196.213

Kilde: Danmarks Statistik, Statistikbanken, juni 2013

Det meget stabile børnetal på landsplan dækker over mindre udsving regionerne imellem. Figur 4 viser således, at især antallet af 3-5-årige har været stigende i perioden 2008-2013 i Region Hovedstaden, mens der ses et svagt fald i Region Sjælland for begge aldersgrupper og et næsten konstant antal i de øvrige regioner. Sættes børnetallet for 1-5-årige i 1. kvartal 2008 til indeks 100, var det i 1. kvartal 2013 106 i Region Hovedstaden, 89 i Region Sjælland og 95-97 i de tre øvrige regioner. Det samlede tal på landsplan er 98.

Figur 4

Kilde: Danmarks Statistik, Statistikbanken, maj 2013

I øvrigt er der i 2012 og 2011 sket et fald i antallet af fødte børn, som formentlig vil kunne mærkes på søgningen til dagtilbud i de kommende år.

Tabel 3**Antallet af levendefødte børn, 2006-2012**

2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
64.984	64.082	65.038	62.818	63.411	58.998	57.916

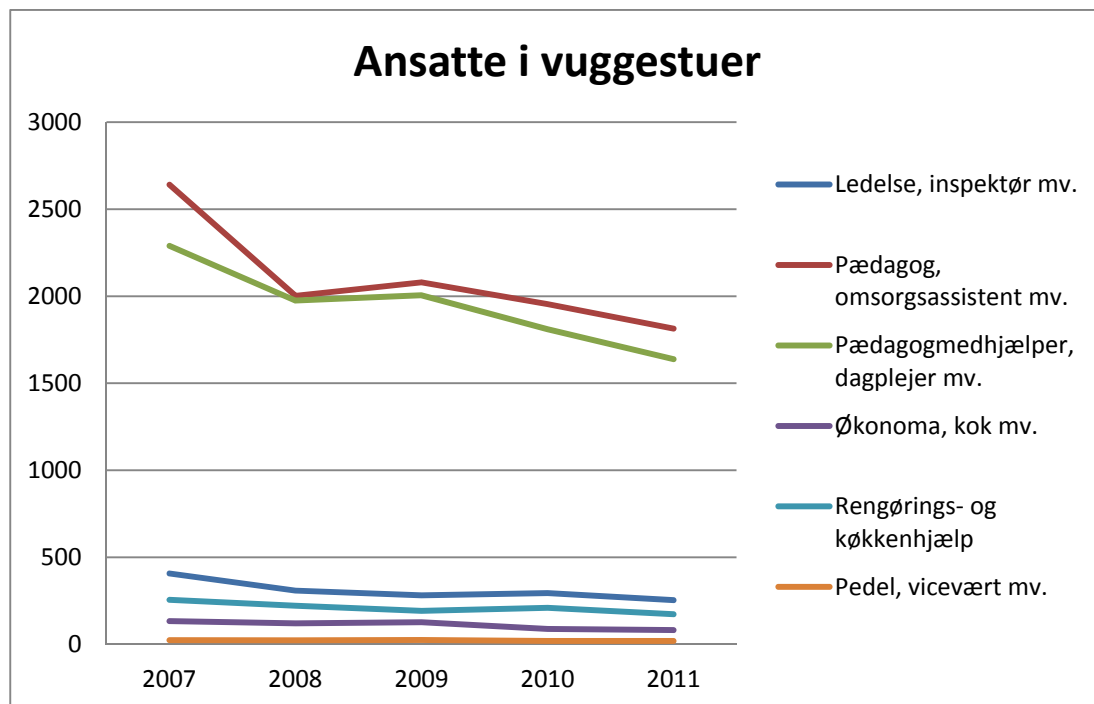
Kilde: Danmarks Statistik, Statistikbanken, maj 2013

Når disse tal drages frem, er det for at vise, at eventuelle udsving i antallet af ansatte i dagtilbud generelt ikke kan tilskrives ændringer i børnetallet på landsplan. Men som det også fremgår, er der regionale forskelle, ligesom man må gå ud fra, at der lokalt kan være endnu større udsving.

I de følgende figurer vises antallet af ansatte i de forskellige jobkategorier og forskellige institutionstyper. Som det fremgår, er antallet af ansatte i vuggestuer og børnehaver gået ned, men det er næsten opvejet af en vækst i antallet af ansatte i integrerede institutioner. Antallet af ansatte i dagplejen er derimod entydigt faldende.

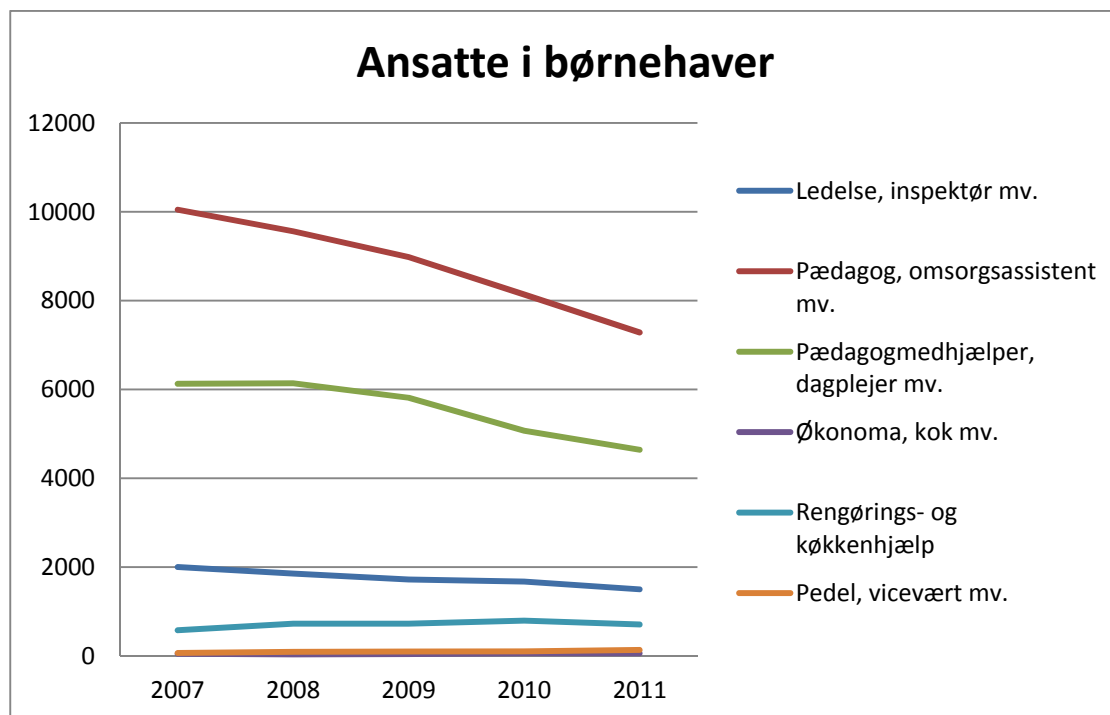
Ansatte i andre jobfunktioner (rengøring, pedel osv.) er næsten konstant, og man kan derfor konkludere, at disse grupper ikke ansættes *i stedet* for pædagogmedhjælpere i institutionerne. Vi har desværre ikke noget billede af antallet af ansatte i løntilskud og kan derfor ikke belyse det indtryk, interviewene giver af, at det skulle være stigende.

Figur 5



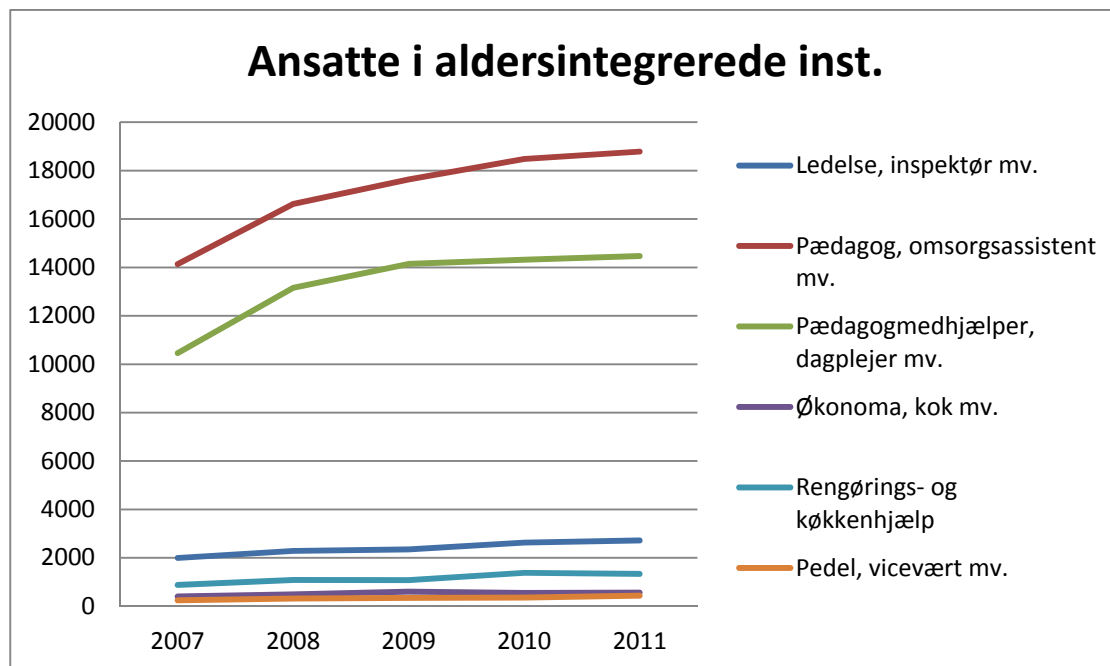
Kilde: Danmarks Statistik, Statistikbanken, maj 2013

Figur 6



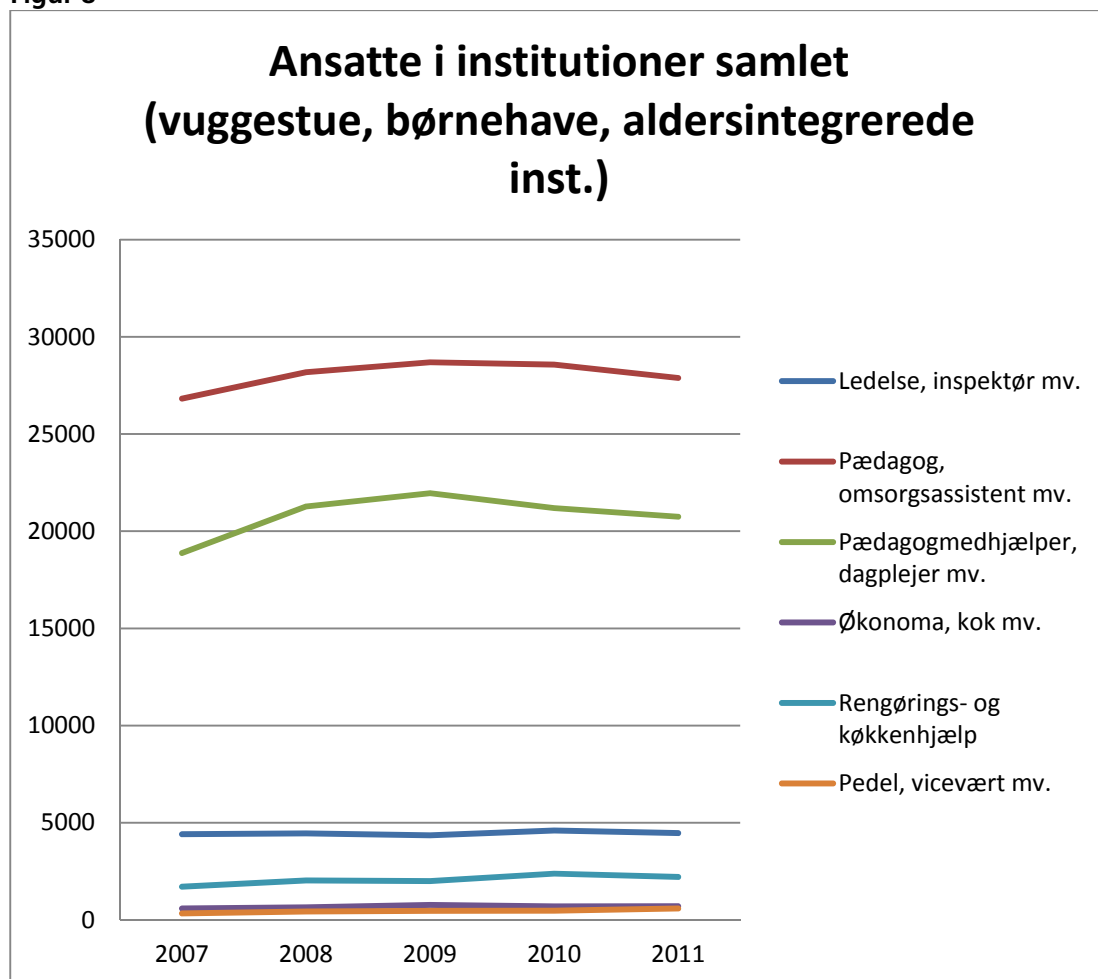
Kilde: Danmarks Statistik, Statistikbanken, maj 2013

Figur 7



Kilde: Danmarks Statistik, Statistikbanken, maj 2013

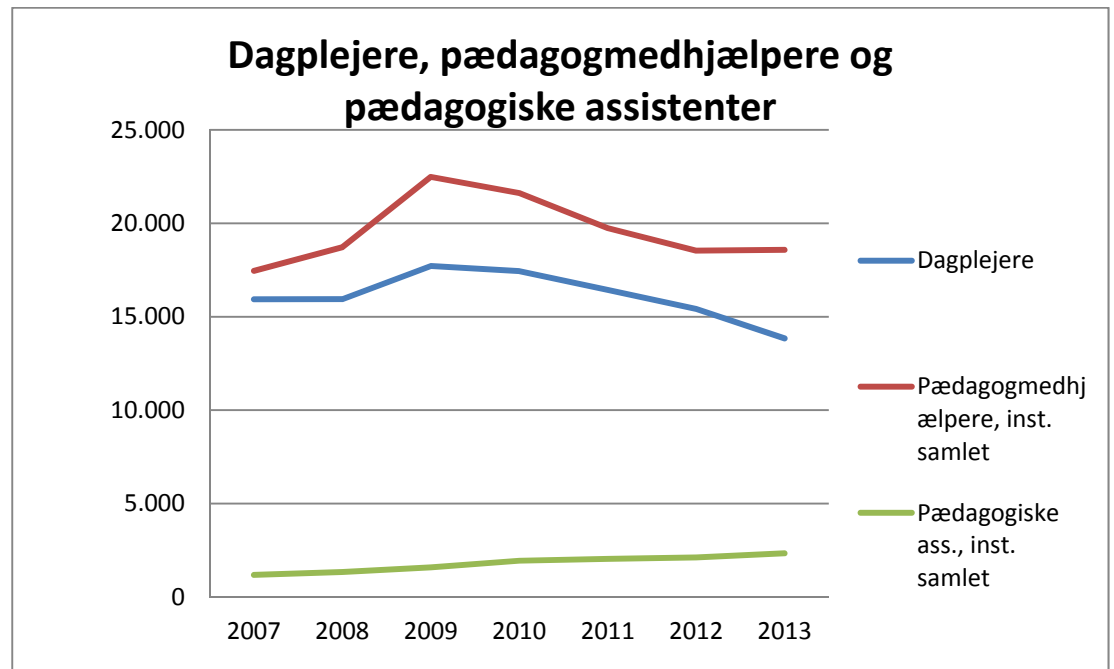
Figur 8



Kilde: Danmarks Statistik, Statistikbanken, maj 2013

Tal fra KRL (Kommunernes og Regionernes Løndatakontor) viser antallet af dagplejere og gør det desuden muligt at skelne mellem pædagogmedhjælpere og pædagogiske assistenter. Heraf fremgår det, at antallet af dagplejere er faldende, fra et højdepunkt i 2009 på knap 18.000 til knap 14.000 i dag. Antallet af pædagogiske assistenter er fordoblet fra 2007 til 2013 (fra 1.183 til 2.002). Andelen af pædagogiske assistenter i den samlede gruppe af medhjælpere og assistenter er således øget fra 7 % til 16 %.

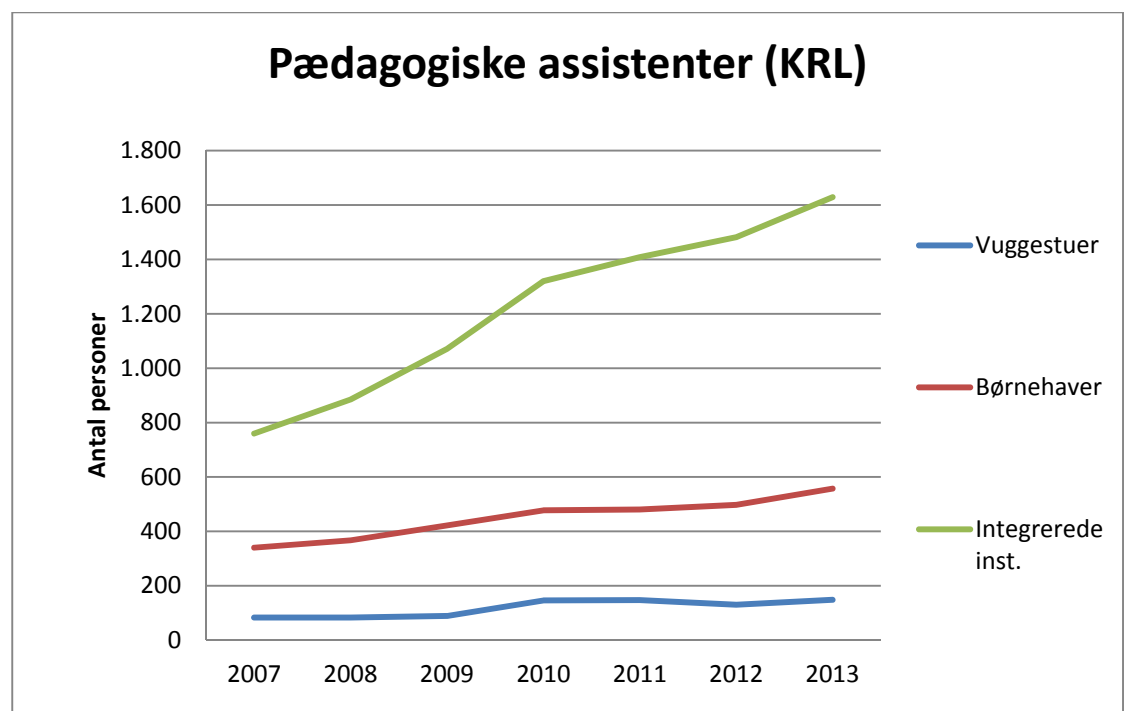
Figur 9



Kilde: KRL (Kommunernes og Regionernes Løndatakontor), april 2013

I figur 10 kan man se, hvordan de pædagogiske assistenter fordeler sig på forskellige institutionstyper. Den store vækst i de integrerede institutioner følger den tilsvarende for pædagoger og pædagogmedhjælpere og afspejler således en vækst i antallet af denne type institutioner.

Figur 10



Kilde: KRL (Kommunernes og Regionernes Løndatakontor), april 2013

**DANMARKS
EVALUERINGSINSTITUT**

Østbanegade 55, 3.
2100 København Ø

T 35 55 01 01
F 35 55 10 11

E eva@eva.dk
H www.eva.dk

Danmarks Evalueringsinstitut udforsker og udvikler kvaliteten af dagtilbud for børn, skoler og uddannelser. Vi leverer viden, der bruges på alle niveauer – fra institutioner og skoler til kommuner og ministerier.

Læs mere om EVA på vores hjemmeside, www.eva.dk.
Her kan du også downloade alle EVA's udgivelser
– trykte eksemplarer kan bestilles via en boghandler.