

Faglig ledelse i fritidstilbud

Kan faglig ledelse understøtte faglighed, medarbejdermotivation og kvalitet i fritidstilbud?



Bente Bjørnholt, Mikkel Giver Kjer, August Emil Madsen,
Emilie Priess Bendixen og Elias Kragh Marcussen

VIVE

Faglig ledelse i fritidstilbud – Kan faglig ledelse understøtte faglighed, medarbejdermotivation og kvalitet i fritidstilbud?

© VIVE og forfatterne, 2024

e-ISBN: 978-87-7582-282-9

Arkivfoto: Ricky John Molloy

Projekt: 302050

Finansiering: BUPL's forskningspulje

VIVE

Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd

Herluf Trolles Gade 11

1052 København K

www.vive.dk

VIVEs publikationer kan frit citeres med tydelig kildeangivelse.



VIVE støtter FN's verdensmål og angiver her, hvilket eller hvilke verdensmål der knytter sig til publikationen.



Forord

Faglig ledelse kan bidrage til at styrke fagligheden og kvaliteten i arbejdet med børn og unge. Der mangler imidlertid viden om, hvordan faglig ledelse udøves i fritidsinstitutioner, og hvordan det hænger sammen med pædagogernes motivation og kvalitet. Denne undersøgelse afdækker faglig ledelse i fritidsinstitutioner gennem en kombination af interview og spørgeskema med pædagoger og ledere i fritidsinstitutioner.

Undersøgelsen er gennemført af seniorforsker Bente Bjørnholt og senioranalytikere Mikkel Giver Kjer med væsentlige bidrag fra studenterne Emilie Priess Bendixen, August Emil Madsen og Elias Kragh Marcussen.

Vi vil gerne sige en stor tak til alle de kommuner og fritidsinstitutioner, som har deltaget i undersøgelsen og brugt deres tid på at besvare spørgeskemaer eller indgå i interview. Det har været uvurderligt for undersøgelsens gennemførelse.

Rapporteringen har gennemgået eksternt review af forsker og en praktiker på området.

Undersøgelsen indgår som en del af et uafhængigt forskningsprojekt støttet af BUPL's forskningspulje.

Ulrik Hvidman

Forsknings- og analysechef for VIVE Styring og ledelse



Indholdsfortegnelse

Hovedresultater	5	
<hr/>		
1	Indledning	10
1.1	Formål og undersøgelsesspørgsmål	10
1.2	Analysestrategi, datagrundlag og metoder	13
1.3	Læsevejledning	14
<hr/>		
2	Ledelsesvilkår	16
2.1	Ledernes baggrund og ledelsesopgaver	17
2.2	Ledelsesrum	21
<hr/>		
3	Faglig ledelse	29
3.1	Faglig ledelse i fritidstilbuddene	30
3.2	Faglig ledelse har en positiv sammenhæng til motivation, arbejdsglæde og faglige kompetencer	38
<hr/>		
4	Faglig kvalitet	41
4.1	Faglig kvalitet som fokus på børn og unge	42
4.2	Stærk sammenhæng mellem faglig ledelse og faglig kvalitet	49
<hr/>		
5	Distribuering af faglig ledelse til fagligt samarbejde	51
5.1	Vidensdeling og fagligt samarbejde som distribuering af faglig ledelse	52
5.2	Betydning af at distribuere faglig ledelse	60
<hr/>		
Litteratur	64	
<hr/>		
Bilag 1 Metode og undersøgelsesdesign	72	
Desk research	72	
Interviewundersøgelsen	74	
Spørgeskemaundersøgelsen	76	
<hr/>		
Bilag 2 Hvad er faglig kvalitet?	81	
<hr/>		
Bilag 3 Kvalitet som børn og unges medbestemmelse	87	
<hr/>		
Bilag 4 Supplerende figurer og tabeller	92	
<hr/>		
Bilag 5 Kodebog	95	

Hovedresultater

Faglig ledelse kan gøre en forskel for både medarbejdere og børn. Det viser en lang række undersøgelser. Men faglig ledelse i fritidstilbud er forskningsmæssigt underbelyst. Det kan overraske i en tid, hvor netop fritidsområdet udfordres af et faldende antal pædagogiske ledere samt af et øget ledelsesspænd.

Formålet med denne rapport er derfor at bidrage med nye indsigter i, hvordan faglig ledelse praktiseres på fritidsområdet, herunder hvordan denne ledelsesform hænger sammen med pædagogernes faglighed, motivation og jobtilfredshed. Dermed henvender forskningsprojektet sig særligt til ledere i fritidstilbuddene, som ønsker mere viden og inspiration om deres egen praksis, men også til pædagoger, der søger inspiration til samarbejdet med ledere om den faglige ledelse. Forskningsprojektet giver derudover kommunale forvaltninger indsigt i, hvordan de kan bidrage til at understøtte den faglige ledelse og fagligheden i fritidsinstitutionerne.

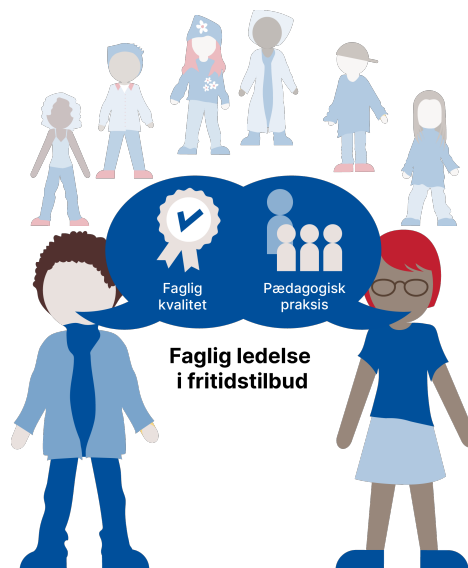
Forskningsprojektet viser helt overordnet, at faglig ledelse i fritidstilbuddene har positiv betydning. Vi finder, at faglig ledelse har en positiv sammenhæng med pædagogernes oplevelse af egen faglighed, motivation og jobtilfredshed. Faglig ledelse har tillige en positiv sammenhæng med pædagogernes vurdering af faglig kvalitet i fritidstilbuddet.

Undersøgelsen peger i forlængelse heraf på en række områder, hvor det er muligt at styrke den faglige ledelse og derigennem understøtte pædagogers arbejdsliv og trivsel. Det sammenfatter vi i de følgende afsnit.

Ledelsesvilkår rammesætter den faglige ledelse

De fleste ledere af fritidstilbud vurderer, at deres ledelsesvilkår giver dem mulighed for at udvikle en faglig retning, der er central for at definere og understøtte det enkelte fritidstilbud.

Vi identificerer imidlertid også en udvikling, der er med til at udfordre og indsnævre ledelsernes rum til at sætte en faglig retning. Ifølge lederne resulterer øgede politiske ambitioner på såvel skole- og fritidstilbudsområdet i flere kommunale initiativer og projekter mv. Det er ikke nødvendigvis det enkelte



projekt, der opleves som problematisk. Det er derimod mængden og det forhold, at projekterne ofte målrettes skoleområdet – og ikke fritidsområdet. Grundudfordringen er, at disse projekter "fra oven" tager tid fra ledelsens egne dagsordener, initiativer og fokus. Derudover skævvrider det lederes og pædagogers faglige fokus over imod skoledelen, hvilket kræver et oversættelsesarbejde i forhold til at tilpasse projekterne til en kontekst af fritidstilbud. Det indebærer alt andet lige mere tid væk fra de faglige ledelsesopgaver, som lederne selv ville prioritere. Det gælder primært i SFO, men sker også i klub.

Flere projekter ovenfra, flere projekter rettet mod skoledelen (bl.a. trivsels- og inklusionsopgaver) samt færre ledere i fritidstilbuddene medfører ifølge lederne selv udfordringer – og i nogle tilfælde begrænsninger for – ledernes oplevelse af frihed og mulighed for at realisere deres faglige ambitioner for fritidstilbuddet. Det sker i tandem med en oplevelse af mangel på ressourcer i form af besparelser, færre hænder og flere børn med særlige behov.

Lederne oplever imidlertid meget forskellige ledelsesvilkår og dermed muligheder for faglig ledelse. Nogle ledere finder den faglige ledelsesopgave udfordrende, fordi de på den ene side ikke er ansat som fuldtidsledere, men på den anden side har det faglige ledelsesansvar. De kan derfor mangle tiden til at drive faglig ledelse. Der er også ledere, som oplever det som et dilemma, at de har ansvaret for den faglige ledelse, men ikke personaleansvaret og i nogle tilfælde et uklart beslutningsmandat, når faglige udfordringer kalder på personalemæssige indgreb.

Faglig ledelse bedrives med en særlig opmærksomhed på at skabe en fælles faglig retning, mens pædagogerne i mindre grad oplever faglig sparring og feedback

Faglig ledelse er i undersøgelsen udtryk for, at lederne 1) fastsætter en (fælles) faglig retning for fritidstilbuddet samt 2) aktiverer og understøtter, at pædagogerne udfører deres opgaver med udgangspunkt i den valgte faglige retning.

Analysen tegner et billede af, at den faglige ledelse af fritidstilbuddene er under forandring og udvikling. Det betyder ifølge både lederne selv og pædagogerne et øget fokus på at reflektere, diskutere og forbedre den professionelle praksis, herunder valg af metoder, aktiviteter mv. i dagligdagen. Pædagogerne vurderer tillige, at lederne i stigende grad arbejder på at sætte en faglig retning for fritidstilbuddene og har et særligt fokus på, at de pædagogiske aktiviteter med børnene og de unge skal begrundes fagligt.

Lederne involverer sig imidlertid kun i et begrænset omfang i de opgaver, der aktiverer den faglige viden – ifølge særligt pædagogerne. Mere konkret oplever pædagogerne sjældent, at lederne rent faktisk observerer og giver faglig

feedback på deres praksis. I de tilfælde, hvor ledelsen kommenterer pædagogernes praksis, har det typisk en uformel karakter og foregår ad hoc. Det er ærgerligt, vurderer pædagogerne, for de udtrykker samtidig en stor glæde ved og inspiration i, at lederne rammesætter, deltager og engagerer sig i det pædagogiske arbejde.

Faglig ledelse har potentiale i forhold til at højne den faglige kvalitet i fritidstilbud

Faglig ledelse har bl.a. til formål at styrke den faglige kvalitet. Det synes i nogen grad at lykkes. Pædagogerne vurderer overordnet, at de formår at skabe faglig kvalitet i deres institution. Det gælder både i forhold til at skabe gode relationer til børnene og de unge i hverdagen og i forhold til at understøtte børn og unges trivsel, dannelse, læring og øvrige udvikling.

Den faglige ledelse bidrager i den sammenhæng med at rammesætte og definere den faglige kvalitet og understøtte, at pædagogerne har en fælles forståelse af, hvad faglig kvalitet er. Desuden vurderer pædagogerne i højere grad, at de lykkes med at skabe høj faglig kvalitet, når de oplever faglig ledelse. Det vil sige, når deres ledere aktivt arbejder for at skabe en fælles faglig retning i fritidstilbuddet og aktiverer faglig viden ved bl.a. at give feedback på pædagogernes arbejde med børnene og de unge.

Faglig ledelse kan distribueres til samarbejde mellem pædagogerne, men der mangler en systematisk kultur for faglig feedback og brug af faglig viden

Pædagogerne varetager selv dele af de faglige ledelsesopgaver i forhold til at understøtte en fælles faglig retning og aktivere den faglige retning i hverdagen. Den faglige ledelse kan således distribueres til pædagogerne og foregår i samarbejdet mellem dem. Pædagogerne oplever generelt en høj grad af vidensdeling og samarbejde med kollegaer i fritidstilbuddene om børnene og de unge.

Analysen viser også klare forskelle i, hvad pædagogerne samarbejder om: Pædagogerne drøfter fx i større grad børnenes trivsel og deres udvikling, mens de i mindre grad samarbejder om brugen af konkrete redskaber til at forbedre praksis, herunder at gøre brug af egentlig feedback og observation. Mens pædagoger således oplever en formativ og fremadskuende sparring med kollegaer på deres valg af metoder og fælles faglighed, synes den summative og bagudrettede faglige feedback på kollegaers faglige praksis at være mere udfordret. I interviewene forklarer pædagogerne, at det kan være vanskeligt at give kollegaer feedback, når der ikke er klare rammer for det.

I forlængelse heraf viser undersøgelsen, at samarbejdet mellem pædagoger i lav grad tager afsæt i forskningsbaseret viden. Interviewpersonerne forklarer,

at fagligheden let kan blive indspist, når fritidstilbuddet er lille, og de kan mangle viden udefra, som kan bidrage til at rammesætte den faglige sparring og feedback og gøre den faglige feedback mindre personlig. Pædagogerne efterspørger desuden mere opfølgning på faglige oplæg og mere klare rammer for systematisk brug af teori.

Der er således et potentiale i forhold til at arbejde mere systematisk med at distribuere faglige ledelsesopgaver til pædagogerne i fritidstilbuddet. Det kan dog fortsat være relevant med en ledelsesmæssig understøttelse af samarbejdet og klare rammer, der kan sikre procedurer for faglig feedback, vidensopbygning osv. Undersøgelsen viser da også, at når pædagogerne vurderer, at lederne aktivt arbejder med faglig ledelse, oplever de også mere fagligt samarbejde.

Faglig ledelse har en positiv sammenhæng til pædagogernes motivation, arbejdsglæde og oplevelse af egen faglighed

Undersøgelsen konkluderer, at faglig ledelse har en stærk positiv sammenhæng til pædagogernes motivation, arbejdsglæde, oplevelse af egne faglige kompetencer (self-efficacy)¹. Det gælder både, når faglig ledelse udøves af lederne, og når faglig ledelse udøves i samarbejdet med de pædagogiske kollegaer.

Hvis pædagogerne oplever, at der arbejdes ud fra en fælles faglig retning, og at den fælles faglige retning aktiveres i hverdagen, højnes deres motivation for og deres tilfredshed med eget arbejde. De oplever tillige, de har den nødvendige faglige kompetence.

Perspektiverende bemærkninger

Vi finder dermed, at faglig ledelse har en positiv sammenhæng til en lang række faktorer, som tidligere undersøgelser peger på, er vigtige for velfungerende offentlige institutioner af høj kvalitet. Dermed indgår rapportens fund som værdifulde bidrag og indsigter til den voksende litteratur om betydningen af faglig ledelse, men vigtigere: Fundene kaster lys over noget, vi alle måske havde en idé eller en forventning om, nemlig at faglig ledelse *også* i fritidstilbuddene gør en forskel for pædagogernes trivsel, praksis og arbejdslivsglæde.

Ikke desto finder vi også en række udfordringer – og implementeringsbarrierer – der er værd at diskutere med det formål at skubbe mere til udviklingen i praksis.

¹ Self-efficacy forklares i Boks 1.1.

Det handler først og fremmest om, at der er nogle redskaber i den faglige ledelsesrygsæk, der øjensynligt skal udvikles på. Det gælder fx observation og feedback, som kan være med til at udvikle fritidspædagogikken. Men det tager tid. Denne modningstid, eller den konkrete implementering af disse redskaber og tiltag, udfordres i nogle tilfælde af de ledelsesvilkår, lederne arbejder under. Det handler for det første om, at lederne oplever stadig flere kommunale tiltag og projekter samt krav om deltagelse i forskellige projekter eller initiativer. Det kan i nogle henseender udfordre ledelsens egen dagsorden, herunder udviklingen af den faglige ledelse. Denne vurdering af en øget kommunal styring af fritidsområdet taler tillige imod den moderne ledelsesteori, ligesom det går imod det politiske fokus med frisættelse af det lokale. Her betones det, hvordan fx fritidstilbuddene selv bør styre, hvilke aktiviteter og metoder de bruger for at opnå et mål. Udviklingen af den faglige ledelse udfordres endvidere af færre ledere (og et givetvis større ledelsesspænd). Det giver tilsammen udfordringer i forhold til at implementere en faglig ledelse.

I denne rapport giver vi således et nuanceret billede af, hvordan faglig ledelse kan forme pædagogers oplevelse af deres arbejde. Vi skitserer tillige potentielle områder, hvor fremtidig forskning kan tage fat, men vi forsøger også at tydeliggøre vigtigheden af vores fund.

Gennem hele rapporten tydeliggør analyserne, at der er en udvikling i gang på området, hvor faglig ledelse kommer mere og mere i centrum. Omvendt viser analyserne også, at den viden, som også denne rapport ambition står på skuldrene af, bruges for lidt ifølge lederne selv.

Anbefalinger til bedre faglig ledelse i fritidstilbud

- Der skal skabes bedre vilkår for faglig ledelse, og kommuner og ledere skal prioritere tid og ressourcer til at udvikle en faglig ledelsesprofil og større klarhed om, hvordan den faglige ledelse skal udøves
- Ledere kan med fordel sætte mere fokus på faglig sparring og feedback både i deres egen ledelse og i ledelse af samarbejdet mellem pædagoger
- Faglig ledelse kan distribueres til pædagogerne, men der er (fortsat) brug for ledelsesmæssige rammer og understøttelse
- Der er grundlag for at arbejde mere videns- og forskningsbaseret hos såvel pædagoger som ledere.

1 Indledning

Der er et øget fokus på at styrke kvaliteten i det pædagogiske arbejde med børn og unge (se fx Lindeberg et al., 2021; Andersen et al., 2018a+b; Ankestjerne & Stæhr, 2018). Det stiller krav til bl.a. pædagogernes faglighed og faglige udvikling. En lang række undersøgelser viser, at faglig ledelse kan bidrage til at styrke netop fagligheden og den faglige udvikling, hvilket ligeledes kan have positive konsekvenser for både børn (Robinson, Lloyd & Rowe, 2008; Robinson & Gray, 2019; Hattie, 2009) og medarbejdere (Hallinger, 2005; Liebowitz & Porter, 2019).

Mange pædagoger i fritidstilbuddene oplever imidlertid at mangle faglig ledelse (Jensen et al., 2020). Antallet af ledere med en pædagogisk baggrund i fritidstilbud er imidlertid faldende, samtidig med at der er færre ledere pr. medarbejdere (Kamp, 2019). Der er derfor behov for at undersøge den faglig ledelse i fritidstilbuddene, herunder betydningen heraf for pædagogernes motivation og faglige udvikling samt for den faglige kvalitet i fritidstilbuddene.

1.1 Formål og undersøgelsesspørgsmål

Denne rapport opsummerer resultaterne af et forskningsprojekt om faglig ledelse i fritidstilbud. Rapporten bidrager med viden om, hvordan faglig ledelse udøves i praksis, og giver indsigt i, hvordan faglig ledelse kan styrke fagligheden og den faglige kvalitet i fritidstilbud. Formålet med forskningsprojektet er derfor at informere, inspirere og understøtte praksis, men også at udvikle og bidrage til den spirende forskning på området.

Der findes en lang række af undersøgelser af faglig ledelse på skoleområdet (fx Daniëls, Hondeghem & Dochy, 2019) og delvist også i den mere generiske ledelseslitteratur (fx Noordegraaf et al., 2016; Lund & Andersen, 2023), men få undersøgelser af faglig ledelse i fritidstilbud. Der er derfor behov for mere viden om, hvad faglig ledelse er og betyder i fritidstilbud. Det er afsættet for denne rapport.

Vi definerer primært faglig ledelse med afsæt i to dimensioner, der er knyttet til ledelsesaktiviteter eller handlinger tæt på pædagogernes faglige arbejde. De handler om dels 1) at rammesætte en fælles retning for og forståelse af faglig kvalitet i fritidstilbuddet i form af fælles faglige normer og værdier og dels 2) at aktivere disse normer og værdier i den pædagogiske praksis i fritidstilbuddet. Faglig ledelse indebærer selvsagt – og afhængigt af perspektiv,

forskningstradition, metoder mv. – flere perspektiver og yderligere dimensioner, herunder bl.a. vidensdeling og fagligt samarbejde, som er en central dimension i den faglige ledelse (jf. Lindeberg et al., 2021). Vi betragter dog i større grad vidensdeling og fagligt samarbejde som en distribuering, et resultat eller et mellemed af den faglige ledelse, hvilket er omdrejningspunktet i Kapitel 5.

Vi undersøger mere konkret, hvordan faglig ledelse i fritidstilbud udøves, samt hvilken betydning faglig ledelse har for pædagogerne og deres oplevelse af faglig kvalitet i fritidstilbuddet. Følgende to undersøgelsesspørgsmål besvares:

Boks 1.1 Undersøgelsesspørgsmål

- Hvordan udøves faglig ledelse i fritidstilbud?
- Hvilken betydning har faglig ledelse for pædagogerne og deres arbejde?*

Note: *Vores design tillader alene sammenhængsanalyser og ikke kausalanalyser.

Undersøgelsesspørgsmål 1 har et deskriptivt formål og sætter fokus på, hvordan den faglige ledelsesopgave tilrettelægges og udøves i fritidstilbud. Undersøgelsesspørgsmål 2 sætter fokus på betydningen af faglige ledelse med særligt fokus på, hvorvidt og hvordan tilrettelæggelsen af den faglige ledelsesopgave i fritidstilbuddene hænger sammen med pædagogernes motivation, jobtilfredshed, self-efficacy og kvalitet i fritidstilbuddet.

De fire udfaldsmål afspejler, hvad forskningen peger på er centrale for ikke bare den enkelte medarbejder, men også for organisationernes realisering af faglige mål og resultater. Boks 1.2 giver et kort overblik over de fire mål.

Boks 1.2 Definition af fire udfaldsmål

Rapporten indeholder en række analyser af sammenhængen mellem faglig ledelse og en række forhold (udfald), som tidligere undersøgelser har vist, er betydningsfulde i forhold til at skabe forandringer i arbejdet med børn og unge (fx Jacobsen & Andersen, 2017; Amels et al., 2021; Caprara et al., 2006; Day et al., 2008 Judge & Bono, 2001).

- **Indre motivation** beskriver den tid og energi, som individer er villige til at investere i deres job, fordi de ser en værdi i deres arbejdsopgaver, som understøtter deres autonomi, kompetencer og mening (Gagné & Deci, 2005; Le Grand, 2003).
- **Self-efficacy** refererer til medarbejdernes vurdering af egne kompetencer til at realisere sine arbejdsopgaver og opnå positive resultater (Judge, Erez & Bono, 1998; Bandura, 1997).
- **Jobtilfredshed** handler i bund og grund om, hvorvidt medarbejdere kan lide og er tilfredse med deres job (Caprara et al., 2006; Spector, 1997).
- **Faglig kvalitet** defineres i Kapitel 4 med afsæt i litteraturen (fx Andersen et al., 2018a; Ankerstjerne & Stæhr, 2018) og dataindsamlingen. Kvalitet er udtryk for, hvorvidt pædagogerne oplever at lykkes med dels at skabe faglig kvalitet i dagligdagen og dels at gøre en forskel for børn og unge.

Fritidstilbud inkluderer i undersøgelsen både fritidshjem, skolefritidsordning (SFO) og klubtilbud, men vi sonderer i flere analyser alene mellem klubtilbud og SFO-tilbud². Vi har i kapitel 2 kategoriseret fritidstilbuddene som enten klub eller SFO med afsæt i lederens angivelse af dels institutionstype og dels, hvilken aldersgruppe af børn tilbuddene dækker over. Det betyder, at SFO som udgangspunkt i undersøgelsen dækker børn til og med 5. klasse, mens vi bruger betegnelsen "klubtilbud", når tilbuddet er til børn og unge over 5. klasse (selvom nogle tilbud også har yngre børn). I de øvrige kapitler bygger sondringen på pædagogernes angivelse af, hvorvidt der er tale om en SFO eller en klub (se evt. uddybende beskrivelse i Bilag 1).

² Det kan i praksis variere, hvad tilbuddene bliver kaldt, hvilket ikke nødvendigvis knytter sig til det lovgrundlag, som tilbuddene drives på (Eva 2018), men kan skyldes andre forhold som bl.a. traditioner, et ønske om en overskuelig struktur m.m.

1.2 Analysestrategi, datagrundlag og metoder

Forskningsprojektet kombinerer kvantitative og kvalitative analyser og bygger på interview og survey-svar fra pædagoger og ledere af fritidstilbud.

Boks 1.3 Hvem er hvem i undersøgelsen?

- **Ledere af fritidstilbud** er alle de personer, som i spørgeskemaundersøgelsen har angivet, at de er ledere i et fritidstilbud (se evt. afsnit 2.1).
- **Pædagoger i fritidstilbud** er som udgangspunkt uddannede pædagoger. I spørgeskemaundersøgelsen indgår imidlertid også enkelte pædagogiske assistenter og få lærere. Deres svar er dog ikke substantielt eller signifikant anderledes end svarene fra de uddannede pædagoger (se evt. Bilag 1).
- **Ledelse af fritidstilbuddene:** Når vi refererer til ledelse i fritidstilbuddene, er det primært med udgangspunkt i dem, som fx de interviewede pædagoger betragter som deres ledere, eller de ledere, vi har interviewet, som alle er formelle ledere.

De *kvantitative analyser* bygger på spørgeskemaundersøgelser til samtlige ledere og pædagoger på fritidsområdet i 23 kommuner. Kommunerne er udvalgt på baggrund af et randomiseret udtræk. Spørgeskemaundersøgelsens formål er at tegne et generelt billede af faglig ledelse samt betydningen heraf. I alt har 833 personer besvaret de to spørgeskemaundersøgelser: 230 ledere og 603 pædagoger.

De kvantitative besvarelser analyseres med udgangspunkt i simple deskriptive analyser til at vise gennemsnit, standardafvigelse og frekvenser. Det primære sammenligningsgrundlag er mellem SFO og klubtilbud. Vi bruger desuden indeks til at undersøge rapportens centrale begreber. Indeks er mål, der samler

Visualisering af regressionsanalyser

Vi bruger et koefficientplot til at visualisere de sammenhænge, vi finder i rapporten. Koefficientplot er en grafisk præsentation, hvor hver variabel har en tilknyttet koefficient, der indikerer, hvor meget variabelen bidrager til at forklare variationen i den afhængige variabel.

flere spørgsmål i et og viser et gennemsnit for besvarelser af flere spørgsmål (Kjer, Baviskar & Winter, 2015).

Endelig bruger vi multiple OLS-regressionsanalyser for at undersøge relevante sammenhænge i data, herunder betydningen af faglig ledelse. OLS-regressioner er et statistisk værktøj, der kan afgøre graden af sammenhæng mellem en uafhængig og en afhængig variabel, samt hvorvidt denne er statistisk signifikant. Vi visualiserer i rapporten regressionerne ved koefficientplot.

Den *kvalitative undersøgelse* består af interview med ledere og pædagoger i ti fritidstilbud fordelt på fire kommuner. Desuden er der i den indledende undersøgelse foretaget interview i yderligere to fritidstilbud. Valget af fritidstilbud er sket med henblik på at sikre en repræsentation af fritidstilbud, der giver mulighed for en undersøgelse af (forskellige) udfordringer og muligheder i forhold til at bedrive faglig ledelse og de mulige konsekvenser heraf.

Analysen af interviewene tager et deskriptivt udgangspunkt. Vi identificerer fællestræk på tværs af pædagoger og lederes oplevelser, vurderinger og erfaringer af deres hverdag og praksis. Vores strategi er at meningskondensere interviewene for at mere individuelle erfaringer og vurderinger gøres til mere almene karakteristika. Vi underbygger de væsentlige pointer med citater.

En mere detaljeret beskrivelse af datagrundlaget findes i Bilag 1.

1.3 Læsevejledning



Rapporten er struktureret i fem kapitler. Undersøgelsens samlede konklusioner findes alene i sammenfatningen, mens hvert kapitel indledes med en kortfattet konklusion på kapitlets overordnede resultater.

Ledernes ledelsesvilkår er omdrejningspunkt for Kapitel 2. Her belyser vi ledernes oplevelse af bl.a. autonomi, deres ledelsesopgaver og ledelsesspænd.

Kapitel 3 sætter fokus på faglig ledelse med afsæt i to dimensioner og undersøger, hvorvidt og hvordan det udøves i fritidstilbuddet samt sammenhængen til pædagogernes motivation, jobtilfredshed og self-efficacy.

Faglig kvalitet er et centralt omdrejningspunkt for faglig ledelse og afsættet for Kapitel 4. Vi undersøger faglig kvalitet som pædagogernes oplevelse af at lykkes med dels at skabe kvalitet i dagligdagen for børnene og de unge og dels i forhold til at understøtte børn og unges udvikling. Vi belyser desuden sammenhængen mellem faglig ledelse og faglig kvalitet.

Kapitel 5 undersøger fagligt samarbejde, som kan betragtes som en måde, hvorpå hele eller dele af den faglige ledelsesopgave kan distribueres til pædagogerne. Kapitlet belyser det faglige samarbejde dels mellem pædagoger i fritidstilbuddet og dels mellem pædagoger og medarbejdere i skolen.

2 Ledelsesvilkår

En række vilkår og forhold fastsætter rammerne for ledelse af fritidstilbud. Disse forhold påvirker ledernes muligheder for at bedrive ledelse, herunder deres ledelsesrum (Bjørnholt, Boye & Hansen, 2022; Bjørnholt, Boye & Mikkelsen, 2022). Derfor sætter vi i dette indledende kapitel fokus på ledelsesvilkårene i fritidstilbuddene. Kapitlet tager afsæt i ledernes besvarelser i spørgeskemaundersøgelserne og i interview.

Konkret besvarer kapitlet følgende undersøgelsesspørgsmål:

- Hvad er de ledelsesmæssige rammer og vilkår for fritidstilbuddene?

Boks 2.1 Hovedkonklusioner i Kapitel 2

- Lederne vurderer generelt, de har en høj grad af autonomi til at definere og udvikle det enkelte fritidstilbud. Lederne oplever imidlertid også, at deres ledelsesrum udfordres af fx flere og mere komplekse projekter og initiativer, der kommer fra den kommunale forvaltning. Projekter, der oftere opleves som fokuseret mod skolen og derfor kræver et ekstra oversættelsesarbejde for at give mening i fritidstilbuddet.
- Lederne oplever meget forskellige ledelsesvilkår og uligheder for faglig ledelse. Nogle ledere mangler tid til faglig ledelse, fordi de ikke er ansat som fuldtidsledere. Der er også ledere, som ser det som udfordrende, at de ikke har personaleledelse (men ansvaret for den faglige ledelse) og derfor ikke kan gribe ind, når faglige udfordringer kalder på personalemæssige indgreb.

Kapitlet er struktureret i to afsnit. Afsnit 2.1 beskriver ledernes baggrund og opgaver, mens Afsnit 2.2 giver et indblik i, hvordan fritidstilbuddene er organiseret.

2.1 Ledernes baggrund og ledelsesopgaver

Ledernes baggrund og erfaring kan have betydning for deres muligheder for at bedrive faglig ledelse, ligesom lederne kan varetage forskellige typer af ledelsesopgaver (Ringmose, 2020). For at få en nærmere forståelse af, hvem lederne er, og deres opgaver undersøger vi derfor med afsæt i spørgeskemaundersøgelsen ledernes baggrund og opgaver.

2.1.1 Hvad kendetegner ledere af fritidstilbud?

Den typiske leder af et fritidstilbud er i undersøgelsen en kvinde i starten af halvtredserne, som er uddannet pædagog og har arbejdet i en fritidsinstitution i omkring 17 år, hvoraf de seneste 12 år har været i den institution, hvor vedkommende arbejder nu. Det fremgår af Tabel 2.1, som viser baggrundskarakteristika for de ledere, der har besvaret spørgeskemaundersøgelsens spørgsmål.

Tabel 2.1 Fritidstilbudsledernes baggrund

	I alt	SFO	Klub
Køn (%)			
Mand	34,1	26,7	42,7
Kvinde	65,4	72,0	57,3
Andet	0,5	1,3	0
Uddannelsesmæssig baggrund (%)			
Pædagog	71,0	72,0	71,8
Lærer	16,6	16,0	17,3
Andet	12,4	12,0	10,9
År i institution (gns.)	16,9 (8,22)	17,3 (11,1)	16,6 (11,3)
År på arbejdsplads (gns.)	11,7 (10,1)	12,5 (11,0)	11,5 (9,7)
Alder (gns.)	52,1 (8,2)	53,0 (7,9)	51,3 (8,6)

Anm.: n: SFO = 75, SFO/klub = 108-110. Standardafvigelse i parentes ved gennemsnit.

Definitionen af hhv. SFO og klub tager afsæt i ledernes angivelse af dels institutionstype og dels, hvilken aldersgruppe af børn tilbuddene dækker over (se evt. Afsnit 1.1).

Omkring 16-17 % af lederne i fritidstilbuddene har en lærerbaggrund, mens 71-72 % har en baggrund som pædagog. Hovedparten af lederne har således en pædagogisk baggrund. I interviewene fremhæver flere pædagoger og ledere

imidlertid, at det kan være en udfordring, når lederne ikke har en pædagoguddannelse, da de dermed ikke har den samme faglige indsigt i det pædagogiske arbejde i et fritidstilbud og derfor ikke kan give den nødvendige faglige feedback og sparring (se evt. Kapitel 3 for en uddybning). En række studier på dagtilbudsområdet peger netop på, at det kan være vigtigt, at en leder har en vis viden om den pædagogiske praksis for at kunne varetage den faglige ledelsesopgave og løfte den faglige kvalitet (Andersen & Pedersen 2012: 61; Ringmose, 2020; Öqvist & Cervantes, 2018).

2.1.2 Organisering af ledelsesopgaverne

Interviewene giver en nærmere indblik i, hvordan ledelsesopgaven varierer på tværs af fritidstilbuddene, hvilket bl.a. hænger sammen med, hvordan man lokalt har organiseret ledelsesopgaven. Lederne i interviewene har således forskellige ansvars- og kompetenceområder. Der er eksempler på ledere, som er ledere for både SFO og klub, nogle er alene for klub eller SFO (enkelte som viceledere), mens andre er ledere for såvel fritidstilbud og indskolingen. Vi finder således ret forskellige ledelsesroller, der umiddelbart kræver forskellige kompetencer hos lederne (se evt. Boks 2.2 for beskrivende eksempler).

Boks 2.2 Eksempler på forskellig organisering af ledelsesopgaven*

Leder af SFO

Mads er leder for en SFO og en del af skolens ledelsesteam. Han vurderer, at ledelseskapaleten er blevet mindre over tid, da der er kommet færre ledere i SFO'en. Han har samtidig fået flere ledelsesopgaver og står selv med det strategiske og faglige ansvar samt personaleansvaret i SFO'en. Mads indgår desuden som en integreret del i skolens ledelse og varetager stadig flere opgaver ind i skolen. Han savner dog lidt faglig sparring i forhold til SFO-delen. Mads oplever, at der kommer mange projekter fra kommunen, som primært er orienteret mod skolen, mens fritidstilbuddet bliver sekundært.

Leder af SFO og indskoling med en viceleder, som er ansvarlig for den daglige drift

William er leder for alle medarbejdere i indskolingen (både lærere, pædagoger m.fl.). Han varetager strategiske ledelsesopgaver i forhold til at fastsætte en retning for både SFO og skole og i forhold til at oversætte politiske

initiativer, så de giver mening lokalt. William indgår som et fast medlem af skolens ledelse, og der er en tæt sammenhæng mellem SFO og skole og et tæt samarbejde mellem pædagoger og lærere om børnene.

Leder af SFO, klub og indskoling med en viceleder, som er ansvarlig for SFO1

Birthe er leder af et samlet SFO-tilbud for alle børn og unge fra 0. klasse til og med 18 år. Fritidstilbuddet er inddelt i SFO1, SFO2 og SFO3 og er reguleret under folkeskoleloven med en tæt relation til og et tæt samarbejde med skolen på alle skolens årgange. Birthe indgår i dialog med både skole og politikere om retningen for kommunens fritidstilbud og varetager både økonomisk, strategisk og faglig ledelse samt personaleledelse. Derudover er Birthe ansvarlig for den daglige ledelse af SFO1 og SFO2.

Leder af fritidsklub med tilknytning til to skoler

Lene er leder af en fritidsklub, som er tilknyttet to forskellige skoler. Hun oplever stadig større politisk opmærksomhed på fritidstilbuddet, og at hun derfor skal tage et større ansvar som leder i forhold til at definere, hvordan klubben skal realisere de politiske mål. Lene varetager derfor en række strategiske ledelsesopgaver i forhold til at sætte en retning for fritidstilbuddet og oversætte politiske målsætninger. Kommunen har ikke fastlagt konkrete rammer for samarbejdet med skolerne, og klubbens samarbejde med de to skoler er forskelligt. Både ledere og medarbejdere i klubben har et tæt samarbejde med ledelse og medarbejdere på den ene skole, hvor der drøftes tiltag og pædagogik i forhold til enkelte børn og grupper af børn. I forhold til den anden skole er samarbejdet begrænset.

Anm.: *Navnene i teksten er opdigtede.

Interviewene giver også indsigt i, at ledelsesrollen og de tilhørende opgaver for lederne har forandret sig, bl.a. som følge af folkeskolereformen. Det gælder ikke mindst for lederne af SFO'erne. For det første er det deres vurdering, at de har flere opgaver end tidligere. Det hænger ifølge lederne sammen med, at kommunerne i en årrække har reduceret antallet af ledere i fritidstilbuddene. I flere tilfælde er fuldtidslederstillinger et resultat af to-fire sammenlagte deltidsstillinger. For det andet vurderer flere af lederne også, at de desuden varetager flere opgaver i regi af skolen end tidligere. Det gælder fx trivselsrelaterede opgaver med eleverne, men også ledelsesansvar for lærerne (ofte i indskoling). Citatet nedenfor er et eksempel på en SFO-leder, der bl.a. er ansvarlig for AKT-arbejdet på skolen og for overgangen fra daginstitution til skole.



Stille og roligt – og drypvis – får jeg flere og flere opgaver ind i skoledelen også, selvom min titel kun er pædagogisk leder for SFO. Men for eksempel står jeg for alt overgangssamarbejdet fra børnehave til skole. Selvfølgelig er det også fra børnehave til SFO, men det, der fylder mest i starten, det er, at de skal starte i skole. Jeg har også lederansvaret for al AKT ind i skoledelen, og har ansvaret for børn, der bøvler i undervisningen, så er det også nogle af de børn, jeg er inde over ret meget.

Leder, institution I

Klubledernes rolle i skolen varierer mere. Der er eksempelvis en klubleder som stort set ingen kontakt har til skolen – der er en klubleder, som er fuldt integreret i opgaver på alle skolens årgange, og der er én, som har en tæt relation til en skole, som er tilknyttet til klubben, men begrænset kontakt til den anden skole i distriktet. Hvorvidt der eksisterer et samarbejde med skolen, synes at afhænge af både skoleledelserne og de kommunale prioriteringer.

Stort set alle ledere vurderer desuden, at det har en særlig betydning for deres ledelsesrum, at de skal koordinere deres ledelse med andre ledere, typisk med ledere fra skolen. Der er imidlertid forskel på, hvor integreret fritidstilbudsledelserne er med skoleledelserne, herunder hvorvidt og hvordan de anerkendes som ligeværdige partnere. Nogle SFO-ledere oplever, at skolernes ledelse anser deres ledelse og fritidsdelen som sekundær i forhold til skolen, og at det er skolen, der prioriteres. Det kan de opleve som en begrænsning af deres ledelsesrum, da det er skolelederen, der har det endelige ansvar og derfor kan træffe beslutninger uden at involvere dem. Det kunne fx vedrøre projekter eller initiativer fra den kommunale forvaltning (jf. nedenfor) Omvendt angiver andre ledere, at de indgår i et tæt og fælles ledelsesteam med skolernes ledelse, hvor man er fælles om opgaven. De ledere vurderer stort set alle, at de har et stort ledelsesrum, og at de har en betydelig indflydelse på deres arbejde. Der er imidlertid en enkelt leder, som på den ene side oplever at have stor indflydelse og et tæt samarbejde med skolens ledelse, men som på den anden side oplever en vis ensomhed i ledelsesopgaven, "fordi det er nogle gange lidt ensomt i den lederopgave, og stå med det alene og tænke alle tankerne for SFO'en" (Leder, institution VII). Denne ensomhed kan hænge sammen med, at vedkommende er eneansvarlig for SFO'en og ikke har ledelseskolleger i SFO'en.

2.2 Ledelsesrum

Ledernes ledelsesrum defineres bl.a. af rammerne for fritidstilbuddene i form af bl.a. national lovgivning, kommunale regler, ejerforhold, økonomi og børnegrupper, men også af mere uformelle rammer i form uskrevne regler, normer, praksis og øvrige sociale strukturer (Bjørnholt, Boye & Hansen, 2022). Både denne og tidligere undersøgelser viser, at fritidstilbuddene er organiseret forskelligt (se evt. Danmarks Evalueringsinstitut, 2018), og at de formelle rammer varierer. Lederne har derfor meget forskellige vilkår for at bedrive ledelse og varetage ledelsesopgaver. I denne sammenhæng er vi særligt optaget af den ledelseskapacitet, der er til rådighed i det enkelte fritidstilbud (Hou, Moynihan & Ingram, 2003). Ledelseskapaciteten afhænger bl.a. af antallet af medarbejdere, som lederne er ansvarlige for (ledelsesspænd), tiden til ledelsesopgaver, samt hvilke ledelsesopgaver lederne varetager. Nedenfor dykker vi nærmere ned i nogle af disse forhold.

2.2.1 Ledelsesspænd

Antallet af medarbejdere pr. leder (ledelsesspænd) er en central indikator for, hvor meget tid en leder har til den enkelte medarbejder. Tid har igen betydning for ledernes muligheder for at sparre, inspirere og retningsanvise medarbejdernes arbejde og resultater, herunder sikre, at medarbejderne arbejder i samme retning (Jung & Kim, 2014).

Figur 2.1 viser det gennemsnitlige ledelsesspænd på de fritidstilbud, som har deltaget i undersøgelsen. Det fremgår, at lederne i fritidsklubberne i gennemsnit har personaleansvar for omkring 13 medarbejdere, mens SFO-lederne i gennemsnit har personaleansvar for knap 10 medarbejdere.

Figur 2.1 Ledelsesspænd for hhv. SFO og klub

Hvor mange medarbejdere i fritidsinstitutionen har du personaleledelsesansvar for?



Anm.: "Hvor mange medarbejdere i fritidsinstitutionen har du personaleledelsesansvar for? (dvs. medarbejdere, som du fx skal gennemføre MUS med)".

n = 156 (SFO), n = 20 (klub). Konfidensintervaller = 95 %.

Kilde: VIVE.

Ledelsesspænd siger ikke i sig selv noget om, hvor effektiv en leder er, og der er som sådan ikke et mål for det "ideelle" ledelsesspænd. Et lille ledelsesspænd kan betyde en meget tæt kontakt mellem leder og medarbejder, hvilket i nogle tilfælde kan reducere lederens muligheder for at træffe mere strategiske beslutninger, mens et stort ledelsesspænd kan skabe en distance mellem ledere og medarbejdere, som kan vanskeliggøre ledernes mulighed for at understøtte en fælles retning (Andersen et al., 2018a; Antonakis & Atwater, 2002; Berson et al., 2001; Gittell, 2001; Shamir, 1995; Wright & Pandey, 2010).

Læsning af koefficientplot

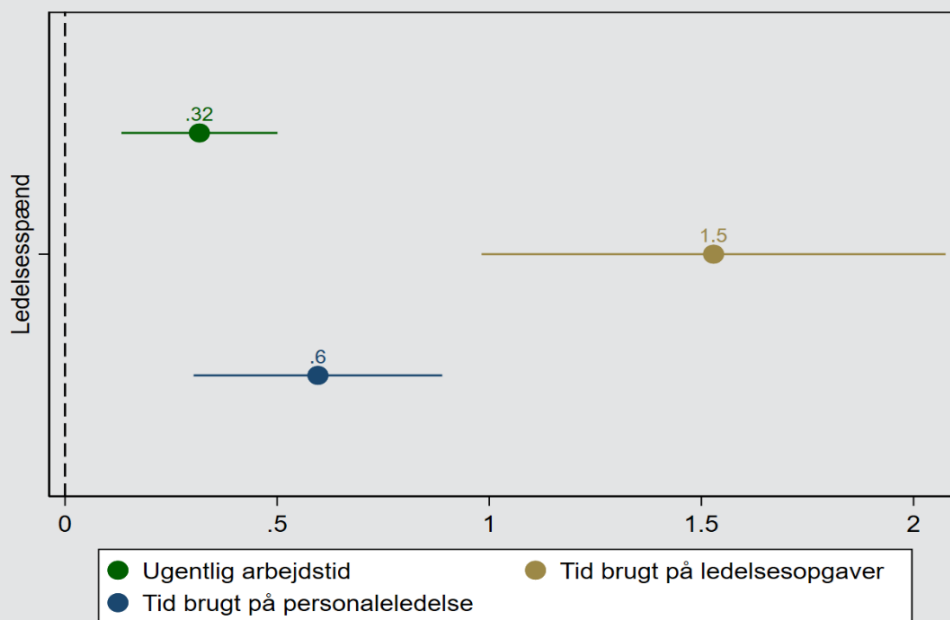
Da koefficientintervallerne i Figur 2.2 (visualiseret ved de vandrette linjer) placerer sig til højre for og ikke krydser Y-aksen, er der tale om positive og statistisk signifikante sammenhænge.

Ledelsesspændet synes imidlertid at hænge sammen med den ledelseskapacitet, der er til rådighed i de undersøgte institutioner. Vi finder således en statistisk signifikant sammenhæng mellem ledelsesspænd og ledernes arbejdstid samt deres tid brugt på forskellige ledelsesopgaver. Figur 2.2 viser således en sammenhæng mellem ledelsesspænd og ledernes ugentlige arbejdstid samt ti-

den, de bruger på ledelsesopgaver generelt og specifikt på personaleledelse.

Figur 2.2 Sammenhæng mellem ledelsesspænd og ugentlig arbejdstid, tid brugt på ledelsesopgaver og tid brugt på personaleledelse

Koefficientplot for regressionsanalyser af ledelsesspænd og en række afhængige variable.



Anm.: "Hvor mange timer om ugen arbejder du cirka? Her tænker vi på det antal timer, du reelt arbejder og ikke det antal timer, du er ansat". "Hvor stor en andel af din arbejdstid er du ansat til ledelsesopgaver? Vi tænker her på den tid, der formelt er afsat til ledelsesopgaver, og hvor du ikke eksempelvis indgår i fritidsinstitutionens normering (det kan eksempelvis være personaleledelse, formulering af visioner og mål, dialog med medarbejdere etc.). Vær gerne opmærksom på, at dine givne procenter summerer til 100 pct.". "Hvor stor en andel af din samlede arbejdstid bruger du gennemsnitligt på følgende opgaver (i pct.)? Personaleledelse (fx personalesager/-problemer, MUS mv.)".
 $P = <0,001$ for alle tre koefficienter. $n =$ hhv. 173, 168 og 167. Konfidensintervaller = 95 %.
Kontrolvariablene alder, køn, antal år i institution, antal år på arbejdsplads, institutionstype, institutionsnummer og ugentlig arbejdstid er ekskluderet i visualiseringen.

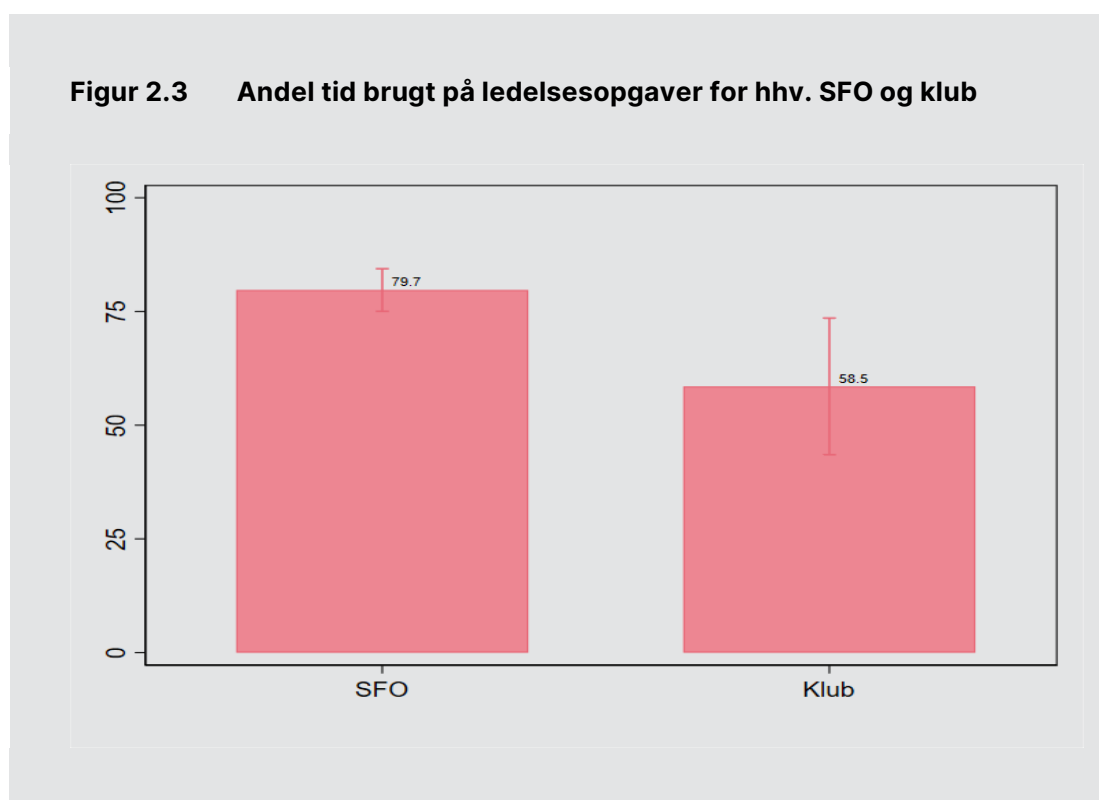
Kilde: VIVE.

Det fremgår, at jo flere medarbejdere en leder har under sig, des flere timer om ugen arbejder vedkommende i gennemsnit og de bruger mere tid på ledelsesopgaver generelt og specifikt på personaleledelse. Figuren kan læses således, at når lederen får ansvar for en ekstra medarbejder, stiger vedkommendes ugentlige arbejdstid med ca. 19 minutter (0,32 procentpoint af en time), og den andel af tid, vedkommende bruger på generelle ledelsesopgaver, stiger med 1,53 procentpoint, mens andelen af tid, som vedkommende bruger på personaleledelse, stiger med 0,6 procentpoint.

Som det fremgår nedenfor, har lederne af fritidstilbud imidlertid meget forskellige ledelsesvilkår, herunder tid til ledelse.

2.2.2 Fordeling af ledelsesopgaven

Figur 2.3 viser, at lederne af fritidsklubberne i gennemsnit er ansat til at bruge 59 % af deres arbejdstid på ledelsesopgaver, mens det gælder for 79 % af SFO-lederne.



Anm.: "Hvor stor en andel af din arbejdstid er du ansat til ledelsesopgaver? Vi tænker her på den tid, der formelt er afsat til ledelsesopgaver, og hvor du ikke eksempelvis indgår i fritidsinstitutionens normering (det kan eksempelvis være personaleledelse, formulering af visioner og mål, dialog med medarbejdere etc.). Vær gerne opmærksom på, at dine angivne procenter summerer til 100 %".

n = 152 (SFO), n = 19 (klub). Konfidensintervaller = 95 %.

51,4 % svarer til 100 %.

Kilde: VIVE.

Vi finder i forlængelse heraf, at blot halvdelen af lederne i undersøgelsen angiver, at de er ansat som fuldtidsledere (se noten i Figur 2.3). Dette fund harmonerer med en tidligere undersøgelse, der viser, at knap halvdelen af lederne af fritidstilbud er fuldtidsledere (Danmarks Evalueringsinstitut, 2018). Dertil kommer en stor forskel på, hvor meget tid lederne i undersøgelsen er ansat til. Knap en tredjedel (27,6 %) angiver, at de er ansat til at bruge 50 % eller en mindre andel af deres arbejdstid på ledelsesopgaver (tallet er ikke illustreret i figuren). Det giver alt andet lige mindre tid til ledelse.

Deltidslederne har i gennemsnit et mindre ledelsesspænd end fuldtidslederne og kompenseres dermed en smule for deres umiddelbare mindre tid til ledelse. Mens deltidslederne i gennemsnit har 10 medarbejdere under sig, har fuldtidslederne i gennemsnit ansvaret for 14 medarbejdere³. Der ændrer imidlertid ikke ved, at ledelsesopgaven kan opleves som udfordrende for nogle af lederne, som ikke er fuldtidsledere.

2.2.3 Ikke alle ledere er fuldtidsledere

I interviewene er der også eksempler på, at lederne ikke er fuldtidsledere, men alene varetager enkelte ledelsesopgaver. Den kvalitative analyse viser endvidere, at det ofte er de mere faglige ledelsesopgaver, som varetages ledere i fritidstilbuddene, mens personaleledelsen og andre ledelsesopgaver fx ligger hos en skoleleder eller en områdeleder i kommunen.

Når ledelsesopgaven fordeles på flere ledere, er det en mulighed for at øge ledelseskapaciteten og håndtere de mange ledelsesopgaver (Bolden, 2011; Harris & Spillane, 2008). Både pædagoger og ledere vurderer da også, at det er vigtigt, at den faglige ledelse ligger hos en leder, der har sin daglige gang i fritidstilbuddet, herunder kender arbejdsopgaver, som pædagogerne står over for, og børn og unge, som går i fritidstilbuddet, mv. (se evt. også Kapitel 3).

Interviewene viser dog også, at både pædagoger og ledere særligt har vanskeligt ved at adskille faglige ledelsesopgaver fra personaleledelse. I interviewene beskrives det fx, hvordan de faglige udfordringer eller konflikter også kalder på personalemæssige indgreb, fordi det også berører medarbejderne, eller det kan være i forhold til ønsker til bevilling og organisering af kompetenceudvikling. Citatet nedenfor illustrerer erfaringen hos en leder, der oplever, at det er vanskeligt at afgrænse faglig ledelse og personaleledelse:

³ Beregninger er ikke illustreret



Jeg synes ikke, det giver mening at adskille personaleledelse og faglig ledelse. Fordi der er så mange overlap. Hvordan kan man undgå at være personaleleder, hvis jeg også skal være faglig leder, for der er også en masse personaleledelse ind i det. Når nogle af mine medarbejdere kommer med noget, de har fagligt svært ved, som sparring, så synes jeg, det kan være svært ikke også at tage udgangspunkt i, hvem er det jeg står overfor, og på den måde kommer til at lave personaleledelse. (...) hvis de kommer og skal have sparring på, at de har været i konflikt med et barn, så kan jeg godt sparre med dem omkring det fagligt i, hvordan håndterer man sådan en situation, men det er svært at adskille den del, der hedder personaleledelsen.

Leder, Institution II V

I interviewene synliggøres det også, at det kan udfordre ledelsesopgaven, når den fordeles på flere ledere, og beslutningsmandatet kan opleves som uklart. Det gælder fx for én klubleder, som er underlagt en områdeleder, som ifølge pædagogerne og fritidstilbudslederen sjældent er fysisk tilstede (Institution V). Pædagogerne beskriver en usikkerhed i forhold til, hvilken rolle områdelederen har. Det resulterer i, at det i praksis er fritidstilbudslederen, som leder tilbuddet både fagligt, strategisk og personalemæssigt.

2.2.4 Oplevelse af ledelsesmæssig autonomi

De formelle rammer er forskellige for hhv. SFO og klub og giver forskellige muligheder for, at lederne kan sætte et fagligt præg på det enkelte fritidstilbud, ligesom der er forskelle på, i hvilket omfang fritidstilbuddet er knyttet til skolerne, herunder hvorvidt lederne af fritidstilbud indgår som en del af et ledelsesteam på skolerne.

Generelt vurderer lederne i interviewene, at de har en høj grad af autonomi, og at deres ledelsesrum er stort. Lederne vurderer, de grundlæggende set har en række muligheder for at indrette det faglige indhold i fritidstilbuddet. De peger imidlertid på særligt to forhold, som påvirker deres ledelsesrum.

Lederne beskriver for det første, hvordan den politiske opmærksomhed på området kan resultere i, at fritidstilbuddene skal udmønte (nye) kommunale initiativer og tiltag, initiativer, som ifølge lederne mestendels er fornuftige og meningsgivende, men som i deres helhed trækker fokus væk fra det, lederne måske selv vurderede var relevant.

Ifølge lederne indebærer det et arbejde med "at sortere i ting" og "oversætte" kommunale tiltag, så det giver mening for medarbejderne, men også sikre en organisatorisk kontinuitet og retning i udviklingen. Dertil vurderer lederne, at der sjældent følger ressourcer med til implementering af "nye" tiltag og krav. Citatet nedenfor illustrerer netop, hvordan lederne kan opleve, at der kommer nye (ufinansierede) kommunale projekter og tiltag, som begrænser ledernes ledelsesrum i forhold til at foretage faglige og økonomiske prioriteringer:

Mit ledelsesrum er da blevet mindre og mindre. Det er der ingen tvivl om. Altså der kommer jo hele tiden nogen, der vil en hel masse med os. (...) Når man sidder i en politisk organisation, kommer der hele tiden en ny politiker, som vil en hel masse med os. (...) så får de lige den her fantastiske ide, fordi de så kan fremhæve sig selv. For os er det jo et kæmpe arbejde, plus en kæmpe udgift også, fordi der ikke følger penge med. (Leder, institution)

Lederne efterspørger derfor mere tid til at oversætte projekter, så de giver mening i deres tilbud, og så de derved kan tegne en mere entydig retning for fritidstilbuddet:

Jeg synes, ideen er god, men jeg synes nogle gange, at det er pseudoarbejde. Det er et kæmpe stykke arbejde, jeg skal lave (...) Jeg skal simpelthen have koft det ned, så det bliver sådan meget spiseligt, både for mig og pædagogerne. Også fordi, jeg skal have SFO- og forældrerådet med ind over, og skolens bestyrelse skal i sidste ende godkende det. Så et stykke arbejde, vi lægger sindsygt mange ressourcer i, kan bare sådan, fint, og så er der ikke nogen, som gider at forholde sig til det. Det er sådan noget, jeg bare kan blive frustreret over. Der er aldrig nogen, der kommer og tjekker det. Der er aldrig nogen, som gider at forholde sig til det. Så hvorfor skal jeg lave det, hvis jeg kunne lave noget andet, som giver lige så meget mening. (Leder, institution VII)

Den stigende mængde kommunale initiativer, projekter mv. hænger i følge lederne givetvis også sammen med de stigende (politiske) ambitioner, herunder forventninger til kvaliteten af tilbuddene mv. Derfor finder vi også ledere, der tilkendegiver, at disse mange (og tiltagende) ambitioner på området indebærer et behov og et fokus på, at lederne skal bestemme mere og sætte en retning for

fritidstilbuddene (se evt. Kapitel 3). Denne udvikling synes tæt forbundet med udviklingstendenser, der er sket på skoleområdet (Bjørnholt et al., 2019).

Alt det, som er sket i dagtilbud, er også virkelig begyndt at præge fritidspædagogikken. Det betyder jo, at jeg skal til at bestemme mere i forhold til, hvad vi skal her. (...) Der er nogle politiske mål for, hvor vi skal hen, men det er mig, der skal bestemme, hvordan vi når derhen. (Leder, Institution IX)

Ledere oplever for det andet, at særligt økonomien kan begrænse deres ledelsesrum og deres mulighed for at realisere faglige ambitioner for fritidstilbudet. De vurderer, at deres intentioner om at gøre en forskel for børnene kan udfordres af besparelser, færre hænder og af flere børn med særlige behov, som kræver ekstra opmærksomhed. Det fremgår bl.a. af citatet nedenfor, men er overvejelser, der går igen blandt flere ledere.

Min illusion lidt er blevet brudt. Jeg er ikke helt så sikker på, at man har så stor indflydelse på, hvad man egentlig kan eller skal (...) Fordi i bund og grund er det økonomien, som styrer, hvad vi skal. Der er mange gode visioner for vores arbejde, men samtidig så bliver vi lige skåret fire stillinger, og vi får børn med større og større specielle behov. Så nogle gange kommer visionen og virkeligheden lidt til at kolliderer, på trods af alle mine gode ambitioner. Min vision om, vi skal bare være den bedste institution i [kommunens navn, red.], der er jeg sådan begyndt at sige, ej vi skal bare få dagen til at gå, det skal fungere, så børnene har det godt. (Leder, Institution I)

3 Faglig ledelse

Faglig ledelse har fokus på at understøtte og aktivere pædagogernes professionalisme, faglige kompetencer og normer med henblik på at styrke deres arbejde med børn og unge. Der findes få undersøgelser af faglig ledelse på fritidsområdet. Faglig ledelse er omvendt et centralt begreb i skoleforskningen, som finder en lang række positive konsekvenser for både medarbejdere og elever, når lederne er tæt på "det faglige" (se fx Daniëls, Hondeghem & Dochy, 2019; Grissom, Loeb & Master, 2013; Hallinger, 2005; Robinson, 2011). Tilsvarende er der i ledelseslitteraturen kommet et øget fokus på faglig ledelse og betydningen heraf (se fx Lund & Andersen, 2023; Noordegraaf et al., 2016; Noordegraaf & Steijn, 2013). Faglig ledelse indebærer i den sammenhæng, at lederne aktiverer faglige normer med henblik på at understøtte den faglige kvalitet og organisatoriske mål. I litteraturen er der imidlertid ikke enighed om, hvad faglig ledelse mere konkret indebærer, og der findes flere forskellige definitioner (Lund, 2022; Møller & Grøn, 2023; Schott, Kleef & Noordegraaf, 2016).

I dette kapitel undersøger vi faglig ledelse ud fra to dimensioner med fokus på at skabe faglig kvalitet i fritidstilbud. Det gælder for det første om at udvikle og ekspliciterer en fælles forståelse af, hvad kvalitet er, og for det andet om at aktivere faglige kompetencer og normer i opgaveløsningen for at realisere den (fælles) faglige kvalitet (Lund, 2022). Kapitlet besvarer følgende spørgsmål:

- Hvilke former for faglige ledelse foregår der i fritidstilbuddene?
- Hvilken betydning har faglig ledelse?

Boks 3.1 Definition af faglig ledelse

Vi definerer faglig ledelse som en ledelsesadfærd med fokus på

1. at fastsætte og facilitere en fælles retning for og forståelse af faglig kvalitet
2. at understøtte, udvikle og aktivere faglige normer for at realisere den fælles forståelse af faglig kvalitet.

Anm.: Inspireret af Grøn & Møller (2019) samt Lund (2022).

Boks 3.2 Hovedkonklusioner i Kapitel 3

- Vi finder, at faglig ledelse har en positiv betydning for pædagogerne. Analysen viser således, at pædagogerne er betydeligt gladere for og motiverede af deres arbejde, når de oplever faglig ledelse, og de vurderer deres egen faglighed højere.
- Vi finder derudover, at faglig ledelse er med til at udvikle og eksplicite en fælles forståelse af den faglige kvalitet blandt det pædagogiske personale i fritidstilbuddet. Der synes at være et ledelsesmæssigt fokus på faglig refleksion i fritidstilbuddene, herunder faglig argumentation for valg af aktiviteter.
- Pædagogerne efterspørger imidlertid mere faglig ledelse og sparring i forhold til deres faglige praksis. De oplever en lav grad faglig sparring på deres praksis, som typisk har en uformel karakter og foregår ad hoc. Derved kan faglig kritik opleves som mere personlig frem for faglig.
- Endelig viser kapitlet, at der er områder, hvor den faglige ledelse kan udvikles. Det gælder fx ledernes observationer af og feedback på pædagogernes praksisser.

3.1 Faglig ledelse i fritidstilbuddene

De to dimensioner i faglig ledelse indebærer flere former for konkret ledelsesadfærd. Vi er inspireret af skoleforskningen i forhold til at definere konkret faglig ledelsesadfærd, da der her findes en lang række undersøgelser af, hvordan faglig ledelse har betydning for pædagogisk faglighed (se fx Blasé & Blasé, 2000; Youngs & King, 2002, Neumerski, 2013; Liebowitz & Porter, 2019). Begge ledelsesdimensioner er nedenfor beskrevet som rene (og distinkte) former for ledelsesadfærd, men i praksis vil de fleste ledere i fritidstilbuddene benytte sig af en blanding af disse.

3.1.1 Fastsættelse af fælles faglig retning for faglig kvalitet

Fastsættelse af en fælles faglig retning for kvalitet i fritidstilbuddet handler om at forene organisatoriske og faglige mål for at sikre en overensstemmelse mel-

lem faglige normer og værdier og den organisatoriske retning (De Bruijn, Heuvelhof & Veld, 2010; Noordegraaf et al., 2016; O'Reilly & Reed, 2011). Det indebærer tydelige mål og en klar retning. En sådan retning kan hjælpe med at definere og synliggøre for medarbejderne, hvad der er vigtigt, og hvad der skal opnås inden for det faglige område (Bjørnholt, Boye & Mikkelsen, 2022). En faglig retning kan også være med til at ressourceoptimere, herunder fremme et arbejdsmiljø, hvor der er en tydelighed i, hvordan tid, materialer eller kompetenceudvikling bruges bedst eller mest effektivt. Derudover kan en faglig retning give medarbejderne en følelse af formål og mening med deres arbejde. Når de har klare mål og kan se, hvordan deres indsats bidrager til den faglige retning, føler de sig mere engagerede og motiverede (De Bruijn, Heuvelhof & Veld, 2010).

Lederne kan bl.a. understøtte en fælles retning gennem fælles refleksion, udvikling og kompetenceudvikling. Vi har derfor stillet en række spørgsmål, der belyser de forskellige måder, hvorpå ledelsen kan arbejde med at skabe en fælles retning:

- Skabe en fælles forståelse af fritidspædagogisk kvalitet i fritidsinstitutionen
- Udvikle den fritidspædagogiske praksis
- Sikre løbende kompetenceudvikling
- Sikre medarbejdernes faglige udvikling
- Sikre en faglig refleksion i arbejdet.

Figur 3.1 viser, at pædagoger i både klub og SFO i nogen grad oplever, at deres leder fastsætter en faglig retning for fritidstilbuddet. Det gælder i særlig grad i forhold til at sikre en fælles forståelse af kvalitet og i lidt mindre grad i forhold til kompetenceudvikling.

Figur 3.1 Pædagogernes oplevelse af faglig ledelse som fastsættelse af en retning

I hvilket omfang gør din leder en aktiv indsats for at sikre følgende?



Anm.: Den indekserede variabel består af følgende spørgsmål og underspørgsmål: "I hvilken grad gør din leder en aktiv indsats for at sikre følgende?". "En fælles forståelse af fritidspædagogisk kvalitet i fritidsinstitutionen", "Udvikling af den fritidspædagogiske praksis", "Løbende kompetenceudvikling", "Medarbejdernes faglige udvikling" og "Faglig refleksion i arbejdet".

Note: * = $p < 0,05$, ** = $p < 0,01$, *** = $p < 0,001$. $n = 383$ (SFO), $n = 47$ (klub). Konfidensintervaller = 95 %.

Kilde: VIVE.

I de kvalitative interview fortæller lederne, at faglig ledelse er genstand for stærkere og stærkere fokus og højere og højere prioritering. Flere af lederne forklarer, hvordan der i højere grad er kommet fokus på at sikre et fælles og systematisk arbejde med faglig kvalitet og på, at fritidstilbud ikke skal fungere "blot som et sted" for børn og unge efter skoletid. De uddyber, at fritidstilbudene skal understøtte et lærings- og udviklingsrum med fokus på de sociale, trivselsmæssige og relationsmæssige støttesystemer. Dette er en udvikling, som flere ledere vurderer, er accelereret over de seneste par år, ikke mindst i forbindelse med folkeskolereformen og som en mere generel samfundstendens. Udviklingen har betydning for ledelsens rolle og adfærd:

Jeg tror, man har været vant til meget autonomi på fritidsområdet, og den her læringsbølge i folkeskolen og alt det [med ledelse, red.], som er sket i dagtilbud, det er også virkelig begyndt at præge fritidspædagogikken. Det betyder jo, at jeg skal til at bestemme lidt mere i forhold til, hvad vi skal. (Leder, Institution IX)

Det er ifølge lederne en stor forandring for lederne at skabe både mere og mere tydelig refleksion, hvori de faglige aktiviteter med børnene og de unge skal begrundes i forhold til den pædagogiske retning i fritidstilbuddet. Det kræver mere af ledelsen, som citatet før illustrerer, men det er også noget, der tager tid, fordi det er en kulturforandring:

Det er en meget stor omvæltning [for pædagogerne, red.], at de lige pludselig skal til at tænke fagligt [begrunde aktiviteterne, red.]. Det er faktisk besværligt, når man ikke har gjort det i mange år: Hvad skal det nu til for, og er det ikke godt nok? Det har været rigtig vigtig for mig at bruge den tid, der skulle til. Og der tror jeg, at vi er ved at være: At det [at arbejde fagligt, red.] ikke er spor farligt. Jeg kan faktisk godt finde ud af det, og det bliver faktisk sjovere at gå på arbejde, når man tænker om det, man gør på den måde. Men det er en lang proces, og det gør man ikke hen over en nat. (Leder, Institution II)

Lederne i fritidstilbuddene understreger ikke mindst, at det som en del af den faglige ledelse er vigtigt at sikre gode rammer for udvikling af pædagogernes faglige praksis. Det gælder ifølge ledere og pædagoger først og fremmest individuel og fælles forberedelsestid, således at problemstillinger, udfordringer og gode ideer kan diskuteres og skabe en fælles retning for det daglige arbejde.

Lederne betoner i forlængelse heraf også, at udvikling af fagligheden og den pædagogiske praksis også skal fokuseres i retning af tid til refleksion på tværs af de overgange, der er for pædagoger i fritidstilbuddene. De fremhæver, at overgangen mellem undervisning og fritidsaktiviteter ofte kræver forskellige roller, der involverer forskellige kontekster, forskellig viden og forskellige metoder, herunder pædagogik og didaktik. Lederne betoner og argumenterer for, at en central del af den faglige ledelse dermed også handler om, at særligt børnene og de unge, men også forældre og medarbejdere, kan se en fælles retning for den faglige kvalitet på tværs af disse overgange mellem skole og fritidstilbud.

Den faglige kvalitet udvikles ifølge lederne via personalemøder og seminarer mv, der skal skabe større forståelse for pædagogernes fagligheder og færdigheder, og skabe en større kollektiv bevidsthed om, "hvorfor de udfører deres arbejde, som de gør":

Det, vi også gør, som er med til at facilitere faglig ledelse, det er at eksperimentere på vores møder. Vores personalemøder kan let blive røv og nøgler. Det kan blive så kedeligt, fordi vi er så handlingsorienterede: drift, drift, drift, orientering, orientering. Der har vi faktisk prioriteret i perioder at køre læringssamtaler og prøve at arbejde med at undersøge, hvad er der inde i dig i forhold til den her problemstilling. Og det er et fantastisk ledelsesredskab, fordi det er mig, der bestemmer hvem, hvad og hvor. Og det viste sig faktisk at være nogle rigtig gode oplevelser for alle parter. (Leder, Institution III)

Lederne betoner her vigtigheden af deres egen (i nogle tilfælde nye) rolle, der handler om at være nysgerrig og stille kritiske spørgsmål om valg, metoder, børnegrupper mv. Som lederen i citatet nedenfor udtrykker det, er den faglige ledelse netop dette: at skabe en forståelse og refleksion over, hvorfor bestemte handlinger og metoder anvendes.

Faglig ledelse, det er, når vi spørger: Hvad er det pædagogiske afkast af det her? Eller hvad er det læringsmæssige afkast, som vi også er begyndt at sige meget efter skolereformen. Jeg synes, det er vigtigt, at man altid lige går op i helikopteren, og siger, jamen hvorfor gør vi de her ting? (Leder, Institution I)

Blandt de interviewede medarbejdere fremkommer der et overordnet billede af, at ledelsen i fritidstilbuddene fastlægger en generel retning, samtidig med at der gives plads til autonomi og selvbestemmelse hos pædagogerne.

3.1.2 Aktivering af faglige viden

Mens første dimension af den faglig ledelse handler om at understøtte en fælles faglig forståelse af og refleksion over, hvad der er faglig kvalitet, relaterer anden dimension til, hvad lederne gør i forhold til at understøtte, at den fælles faglighed udmøntes i pædagogernes praksis. Det handler fx om faglig feedback og vejledning i forhold til pædagogernes arbejde. Litteraturen giver forskellige bud på, hvordan dette kan gøre i praksis. Vi har derfor stillet en række af spørgsmål til pædagogerne, der er valideret i den pædagogiske forskning på skoleområdet (fx Blasé & Blasé, 2000 Youngs & King, 2002, Neumerski, 2013) og vedrører følgende:

I hvilken grad har du inden for det sidste år oplevet, at fritidsinstitutionens ledelse har gjort følgende:

- Overværet dine aktiviteter i fritidsinstitutionen
- Givet dig feedback på dine aktiviteter i fritidsinstitutionen
- Diskuteret pædagogiske aktiviteter med dig – enten på tomandshånd eller i en gruppe (fx team eller afdeling)
- Drøftet planlægningen af pædagogiske aktiviteter med dig – enten på tomandshånd eller i en gruppe
- Drøftet børnene eller de unges udbytte af de pædagogiske aktiviteter med dig
- Drøftet børnene eller de unges sociale og trivselsmæssige udvikling med dig.

Det fremgår af Figur 3.2, at pædagogerne gennemsnitligt set i nogen eller lav grad oplever, at deres leder aktiverer den faglige viden. Klubpædagogerne oplever på tværs af de forskellige dimensioner af faglig ledelse i signifikant højere grad end SFO-pædagoger, at lederne bidrager til aktivering af faglig viden. Figur 3.2 viser desuden, at pædagogerne, mens de generelt set i nogen grad drøfter børnene og de unge med deres leder, kun i lav grad oplever, at lederne observerer deres praksis og giver dem feedback.

Figur 3.2 Aktivering af faglig viden

I hvilken grad har du inden for det seneste år oplevet, at ledelsen i fritidsinstitutionen har gjort følgende?



Note: * = $p < 0,05$, ** = $p < 0,01$, *** = $p < 0,001$. n = 395 (SFO), = 48 (klub). Konfidensintervaller = 95 %.

Kilde: VIVE.

Tilsvarende beskriver pædagogerne i interview, at de sparrer med deres leder om konkrete børn og unge (særligt hvis de oplever udfordringer), men at de i begrænset omfang får ledelsesmæssig feedback på deres praksis, når de er sammen med børnene og de unge.

Der er selvfølgelig forskelle på, hvor relevant og givende pædagogerne finder sparring tæt på deres egen praksis og aktiviteter. Men et dominerende perspektiv er, at pædagogerne ønsker en ledelse, der er tæt på deres daglige arbejde. Ifølge pædagogerne giver dette en bedre mulighed for at drøfte problemstillinger og udfordringer, der opstår i praksis, men også for at udvikle metoder og aktiviteter. Litteraturen peger da også på, at det kan være vigtigt, at en leder har konkret viden om den pædagogiske praksis i forhold til at løfte den faglige kvalitet og understøtte implementering af nye tiltag (Ringmose, 2020; Öqvist & Cervantes, 2018).

Lederne selv oplever tilsvarende positive erfaringer med at være tæt på praksis. Dette gælder især i forhold til at lære pædagogerne og børnene at kende.

Det kan ifølge lederne bidrage til at kvalificere deres sparring, hjælp og vejledning, da de får en dybere forståelse for udfordringerne i praksis. En leder deler fx sine erfaringer med, hvordan kendskab til den daglige praksis gennem deltagelse og observation kan bidrage til en mere kvalificeret faglig ledelse:

*Jeg synes også, at ledelse er, at jeg er ude, og at jeg kender børnene og de ting, som vi skal arbejde med. Hvis jeg bare fik beskrevet, at Ib han er utrolig udadreagerende, så er det nemt at sidde bag et skrivebord, og sige, 'Jamen kan du ikke sætte dig og læse en bog for ham?' Men hvis jeg kender Ib og ved, hvad det er, eller finder ud af, at vi netop ikke ved, hvad det er, der gør ham udadreagerende, så kan jeg bedre gå ind i sådan en snak om, hvad er det, vi skal kigge på af indsatser i forhold til ham, og 'nu har jeg set, at du har en særligt god relation, kunne du gøre sådan og sådan?', (...)
Min ledelse er blevet sådan mere nærværende, når jeg er i det. (Leder, Institution I)*

Nogle pædagoger stiller imidlertid spørgsmålstegn ved, om alene ledernes tilstedeværelse kan understøtte den faglige kvalitet i tilbuddet. Citatet nedenfor illustrerer netop, hvordan en pædagog oplever at snakke med sin leder om børnene, men ikke nødvendigvis ser det som et udtryk for faglighed.

Hun ved, hvordan det er at være i det rum, vi er i. Altså det rum sammen med børnene. Det rum kender hun. Så hvad skal man sige, hun snakker med en. Men det er lidt voldsomt at sige, at hun snakker med en styrke ind i det faglige. (SFO-pædagog, Institution IX)

Pædagogen uddyber yderligere, hvordan vedkommende kan være usikker på det faglige fokus i de snakke, vedkommende har med sin leder, og som opleves som uklart.

Den manglende tydelighed af det faglige i samtalerne synes bl.a. at hænge sammen med den uformelle og ad hoc-baserede karakter i ledernes feedback. I de tilfælde, hvor lederne observerer pædagogernes praksis, foregår det ifølge både lederne og pædagogerne, hvis lederne falder over en u hensigtsmæssige adfærd hos en pædagog i hverdagen, eller når pædagogen henvender sig med en konkret udfordring. Citatet nedenfor illustrerer, hvordan en leder får viden om, hvad der sker blandt pædagogerne, ved at gå bevæge sig rundt i fritidstilbuddet.

(...) det er ikke systematisk. Det er ikke sådan, at jeg planlægger, at okay i dag skal jeg holde øje med, hvordan får vi udviklet de sociale kompetencer. Så måden jeg gør det på, er, at jeg er i huset, og så er jeg lige nede i vores Lego-rum og sidder og snakker med nogle børn og går i gang med at lave noget, eller snakker med den voksne, eller går med ned til bålet og laver snobrød, eller altså, så jeg på den måde får et, tror jeg, rigtigt blik på, hvad der sker her.
(Leder, Institution I)

Det er tydeligt på tværs af interviewene, at pædagogerne generelt udtrykker størst tilfredshed, når lederen deltager og engagerer sig i det pædagogiske rum ved at bruge sin faglighed og erfaring, men også at de ønsker, at disse besøg og aktiviteter er formaliseret i højere grad. Det kan bl.a. være i form af en klar struktur for indholdet og karakteren af ledernes observationer og feedback.

3.2 Faglig ledelse har en positiv sammenhæng til motivation, arbejdsglæde og faglige kompetencer

Den positive betydning af faglig ledelse underbygges i de kvantitative analyser. I dette sidste afsnit undersøger vi sammenhængen mellem faglig ledelse og pædagogernes self-efficacy, jobtilfredshed og motivation.

Figur 3.3 viser en række positive, statistisk sikre sammenhænge mellem pædagogernes oplevelse af, hvorvidt deres ledelse understøtter en faglig retning og deres motivation, self-efficacy og jobtilfredshed.

Den stærkeste sammenhæng er for jobtilfredshed, men også i forhold

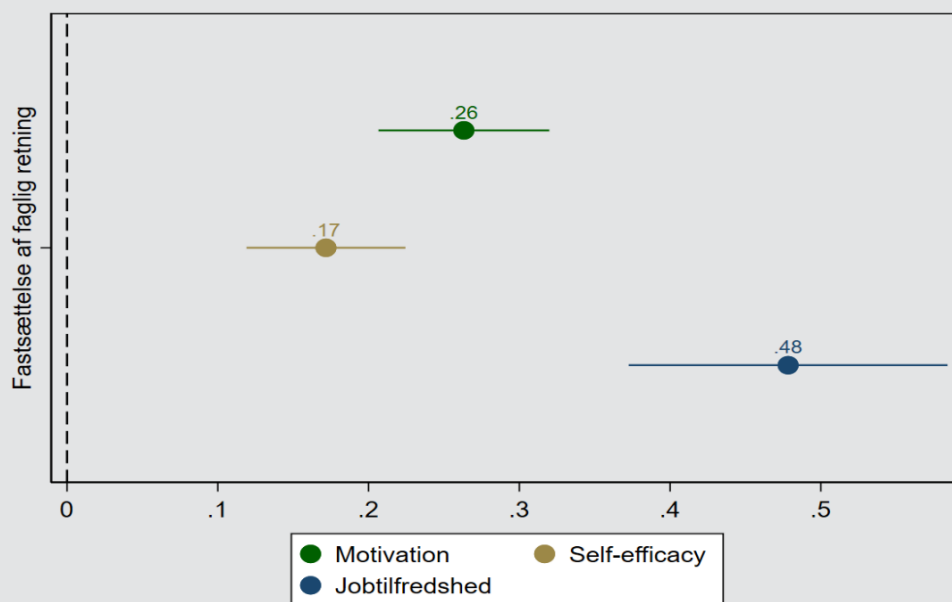
Læsning af figurer

Koefficientplottene i Figur 3.3 og Figur 3.4 visualiserer regressionsanalyser (her sammenhængen mellem faglig ledelse og udfaldsmålene). Hvis linjen ikke overlapper y-aksen, er der tale om en statistisk signifikant sammenhæng. Når linjerne placerer sig til højre fra y-aksen er der tale om en positiv sammenhæng. Tallene ovenfor linjerne beskriver, hvor mange procentpoint udfaldsmålene ændrer sig, når faglig ledelse stiger med en kategori.

til de øvrige udfaldsmål er sammenhænge substantielle og statistisk signifikante. Det tyder på, at hvis lederne faciliterer fælles faglige drøftelser i fritidstilbuddet, kan det styrke pædagogernes vurdering af egne faglige kompetencer, deres villighed til at investere i deres arbejdsopgaver og deres tilfredshed med deres arbejde.

Figur 3.3 Sammenhængen mellem fastsættelse af faglig retning og hhv. motivation, self-efficacy og jobtilfredshed

Koefficientplot for regressionsanalyser af fastsættelse af faglig retning og ovenstående afhængige variable.



Anm.: Kontrolvariablene alder, køn, antal år i institution, antal år på arbejdsplads, institutionstype og institutionsnummer er ekskluderet i visualiseringen. $P = <0,001$ for alle tre koefficienter. $n =$ hhv. 391, 385, 390. Konfidensintervaller = 95 %.

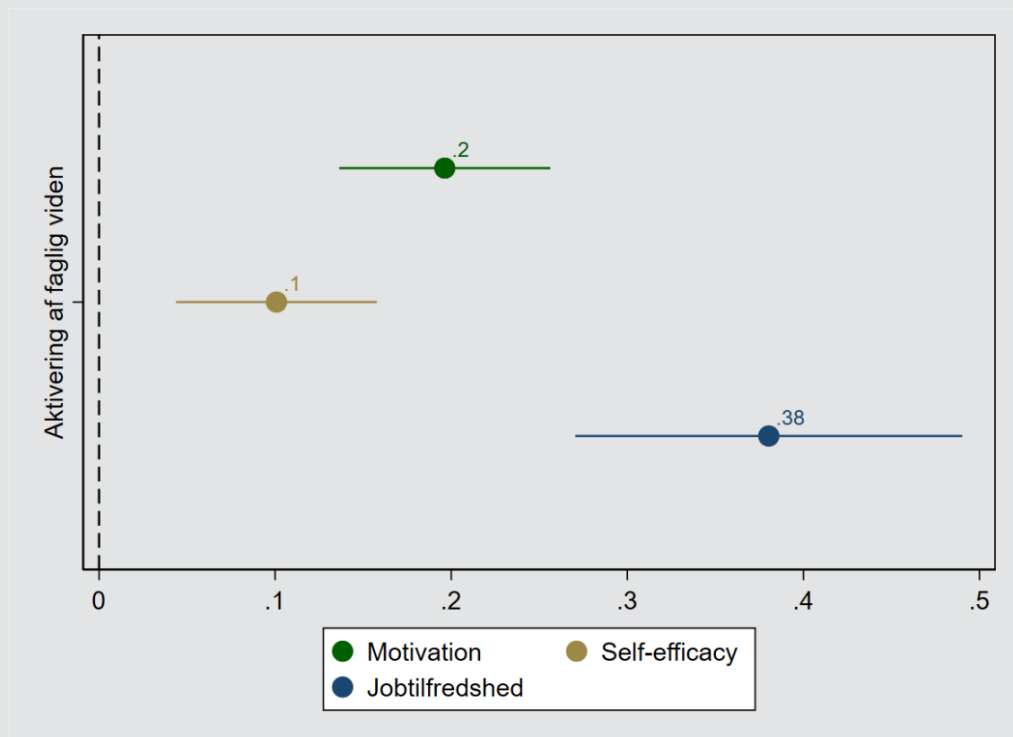
Kilde: VIVE.

Et lignende mønster gør sig gældende i forhold til, om pædagogerne oplever, at deres ledere tillige aktiverer den faglige ledelse. Figur 3.4 giver et overblik over koefficienterne for sammenhænge. Det fremgår, at hvis pædagogerne oplever, at deres ledere drøfter, observerer og giver faglig feedback på deres praksis, så vurderer de også den faglige kvalitet som høj i forhold til at gøre en forskel for børn og unge, styrke den pædagogiske praksis og skabe en fælles faglig forståelse af kvalitet i fritidstilbuddet. Desuden er de mere motiverede

af og tilfredse med deres arbejder, og de oplever i højere grad at have tilstrækkelige faglige kompetencer. Den stærkeste sammenhæng ses igen for jobtilfredshed.

Figur 3.4 Sammenhængen mellem aktivering af faglig viden og motivation, self-efficacy og jobtilfredshed

Koefficientplot for regressionsanalyser af aktivering af faglig viden og ovenstående afhængige variable.



Anm.: Kontrolvariablene alder, køn, antal år i institution, antal år på arbejdsplads, institutionstype og institutionsnummer er ekskluderet i visualiseringen. $P < 0,001$ for alle tre koefficienter. $n =$ hhv. 391, 385, 390, 411, 414 og 420. Konfidensintervaller 95 %.

Kilde: VIVE.

4 Faglig kvalitet

Faglig kvalitet er et kerneelement i den faglige ledelse. Faglig kvalitet er en indikator for de forventninger og ønsker, der er til fritidstilbuddenes faglige prioriteringer og resultater, herunder til de værdier, som gør sig gældende i institutionerne (Andersen et al., 2018b; Walker, Jung & Boyne, 2013; Boyne, 2003). Faglig ledelse er således netop at lede det faglige arbejde og kvaliteten, herunder at sikre, at medarbejdere og institutionen lykkes med at skabe en stærk faglighed. Faglig ledelse er vigtig, fordi den sætter en retning for, hvad ledere og medarbejdere prioriterer i deres arbejde og dermed for den faglige kvalitet, som børn og unge møder (Burau & Andersen, 2014; Schott, van Kleef, & Steen, 2018).

I dette kapitel undersøger vi derfor nærmere, hvordan pædagoger definerer og oplever den faglige kvalitet i fritidstilbuddene. Kapitlet bidrager med viden om, både hvad pædagogerne forstår ved faglig kvalitet – og dermed hvad der skal ledes – og hvilken sammenhæng faglig ledelse har til pædagogernes oplevelse af, om de formår at skabe faglig kvalitet i fritidstilbuddene.

Konkret besvares følgende spørgsmål:

- Hvordan definerer og oplever pædagoger den faglige kvalitet i fritidstilbud?
- Hvordan hænger faglig ledelse sammen med om pædagogernes vurdering af, om de lykkes med at skabe faglig kvalitet?

Boks 4.1 Hovedkonklusioner i Kapitel 4

- Pædagoger og ledere har et særligt fokus på børnene og de unge, når de skal beskrive, hvad faglig kvalitet er. Det handler både om at skabe gode relationer og kvalitet i hverdagen og om at gøre en forskel for børn og unge i forhold til at understøtte deres trivsel, dannelse, læring og øvrige udvikling.
- Klubpædagoger oplever grundlæggende en højere faglig kvalitet i klubtilbuddene, end det er tilfældet for SFO-pædagogernes vurdering af faglige kvalitet i SFO'erne. Det gælder både i forhold til at skabe kvalitet i hverdagen og i forhold til at gøre en forskel for børnene og de unge.
- Der er en stærk signifikant og substantiel sammenhæng mellem faglig ledelse og pædagogernes oplevelse af, at de lykkes med at skabe kvalitet i dagligdagen og gøre en forskel for børn og unges faglige og sociale udvikling.

Det fremgår af Bilag 2, at pædagoger og ledere primært tager afsæt i børn og unge, når de i interviewene beskriver, hvad de forstår ved faglig kvalitet⁴. Dette kapitel bygger derfor på denne forståelse af faglig kvalitet og undersøger, hvordan pædagoger forstår kvalitet for børn og unge i fritidstilbud. Afsnit 4.1 opdeler faglig kvalitet i det at lykkes med dels at skabe kvalitet for børn og unge i hverdagen og dels at understøtte børn og unges faglige og sociale udvikling. Desuden giver Afsnit 4.1 et overblik over, hvorvidt der i fritidstilbudene findes en fælles forståelse af faglig kvalitet. Det skyldes, at en fælles forståelse af faglig kvalitet kan understøtte arbejdet med at omsætte forståelsen af faglig kvalitet til konkret pædagogisk praksis i fritidstilbuddene (Lindberg et al., 2021; Andersen et al., 2018b). Afsnit 4.2 undersøger sammenhængen mellem faglig ledelse og faglig kvalitet.

4.1 Faglig kvalitet som fokus på børn og unge

Der findes også i litteraturen om fritidspædagogik en række forskellige definitioner af faglig kvalitet, som tager afsæt i børn og unge (Ankerstjerne & Stæhr, 2018; Danmarks Evalueringsinstitut, 2018; 2017). I dette afsnit undersøger vi

⁴ I Bilag 3 findes desuden en mere specifik analyse af kvalitet som børn og unges selv- og medbestemmelse.

nærmere, hvad det konkret indebærer, og hvordan det udmøntes i fritidstilbuddene. Vi tager afsæt i en række af de forskellige dimensioner af faglig kvalitet med fokus på børn og unge, som er identificeret i litteraturen om pædagogisk kvalitet og faglighed og i de gennemførte interview. Vi sonder mellem forskellige faser i leveringen af faglig kvalitet i forhold til, hvorvidt børnefokus vedrører output eller outcome (Andersen et al., 2018b; Boyne, 2002; De Bruijn, Heuvelhof & Veld, 2010; Pollitt & Bouckaert, 2011; Van Dooren, Bouckaert & Halligan, 2010). Output handler om, hvorvidt pædagogerne oplever at skabe faglig kvalitet i dagligdagen sammen med børn og unge, mens outcome relaterer til, hvorvidt pædagogerne vurderer, at de gør en forskel for børn og unges sociale og faglige udvikling. Output relaterer sig således mere til det pædagogiske arbejde i fritidstilbuddet, mens outcome også relaterer til børn og unges videre vej uden for fritidstilbuddet.

4.1.1 Output – oplevelse af at skabe faglig kvalitet i dagligdagen

Faglig kvalitet som output handler om kvaliteten af den "service", som pædagogerne leverer til børn og unge (Andersen et al., 2018b). Vi har derfor spurgt pædagogerne, hvordan de oplever den faglige kvalitet, som de i dagligdagen leverer til børn og unge i fritidstilbuddet. Med afsæt i fagliglitteraturen har vi formuleret seks spørgsmål, hvor pædagogerne er blevet bedt om at vurdere, i hvilken grad de i deres dagligdag lykkes med at skabe følgende (på en skala fra 1 til 10):

- Nærvær med børnene
- Inkluderende fællesskab for børnene/de unge
- Kreative aktiviteter
- Medbestemmelse hos børnene/ de unge
- Udviklende lege
- Rum for arbejde med udsathed og sociale udfordringer.

Figur 4.1 viser, at pædagogerne overordnet vurderer, at de formår at skabe faglig kvalitet i forhold til alle seks parametre i deres institution. Dette gælder især i forhold til at skabe nærvær med børnene samt inkluderende fællesskaber. Det relationelle arbejde med børn og unge udgør da også en central del af det, som interviewpersonerne definerer som faglig kvalitet (jf. Bilag 2). Det tyder på, at pædagogerne overordnet oplever at have succes med det arbejde, som de anser som en vigtig del af den faglige kvalitet i fritidstilbud.

Figur 4.1 Pædagogers oplevelse af at skabe faglig kvalitet i dagligdagen (output)

"I hvilken grad vil du vurdere, at du i din dagligdag lykkes med at skabe følgende på en skala fra 0 til 10?" (Gennemsnit).



Anm.: "I hvilken grad vil du vurdere, at du i din dagligdag lykkes med at skabe følgende på en skala fra 0 til 10?" med følgende underspørgsmål: "Et nærvær med børnene", "Et inkluderende fællesskab for børnene/de unge", "Kreative aktiviteter", "Medbestemmelse hos børnene/de unge", "Udviklende lege", "Et rum for arbejde med udsathed og sociale udfordringer".

Note: * = $p < 0,05$, ** = $p < 0,01$, *** = $p < 0,001$. Kun medarbejdere er inkluderet. $n = 436-441$ (SFO), $n = 55$ (klub).

Kilde: VIVE.

Figur 4.1 viser imidlertid også en betydelig forskel på, hvor godt det pædagogerne i hhv. klub og SFO vurderer, at de lykkes med at skabe faglig kvalitet i dagligdagen. Grundlæggende oplever pædagoger i klubtilbud større succes end pædagoger i SFO på alle parametre. Forskellen i klub- og SFO-medarbejderes vurdering er særligt stor, når det gælder skabelsen af "et inkluderende fællesskab for børnene" (0,84 skalapoint), "medbestemmelse til børnene" (1,18 skalapoint) samt "arbejdet med udsathed og sociale udfordringer" (1,21 skalapoint). For alle spørgsmål er der en statistisk signifikant forskel i klub- og SFO-pædagogernes svar. Forskellen i forhold til medbestemmelse kan skyldes, at klubpædagoger oplever medindflydelse som vigtigere, end pædagoger i SFO gør (jf. afsnit Bilag 2), og de ældre børn kan give medarbejderne mulighed for

koncentrere deres ressourcer på arbejdet med bl.a. udsathed og sociale udfordringer (Mortensen et al., 2022). Der er imidlertid ikke nogen entydig forklaring på, hvorfor klubpædagoger i højere grad end pædagoger i SFO oplever at lykkes med at skabe inkluderende fællesskaber, som prioriteres af både klub- og SFO-pædagoger.

4.1.2 Outcome – faglig kvalitet, der gør en forskel for børn og unge

Faglig kvalitet med fokus på outcome indebærer en oplevelse af, at det pædagogiske personale gør en forskel for børn og unge (Andersen et al., 2018b). Vi har stillet seks spørgsmål, hvor pædagogerne skal vurdere, i hvilken grad den faglige praksis i deres fritidsinstitution har en kvalitet, der understøtter børn og unges:

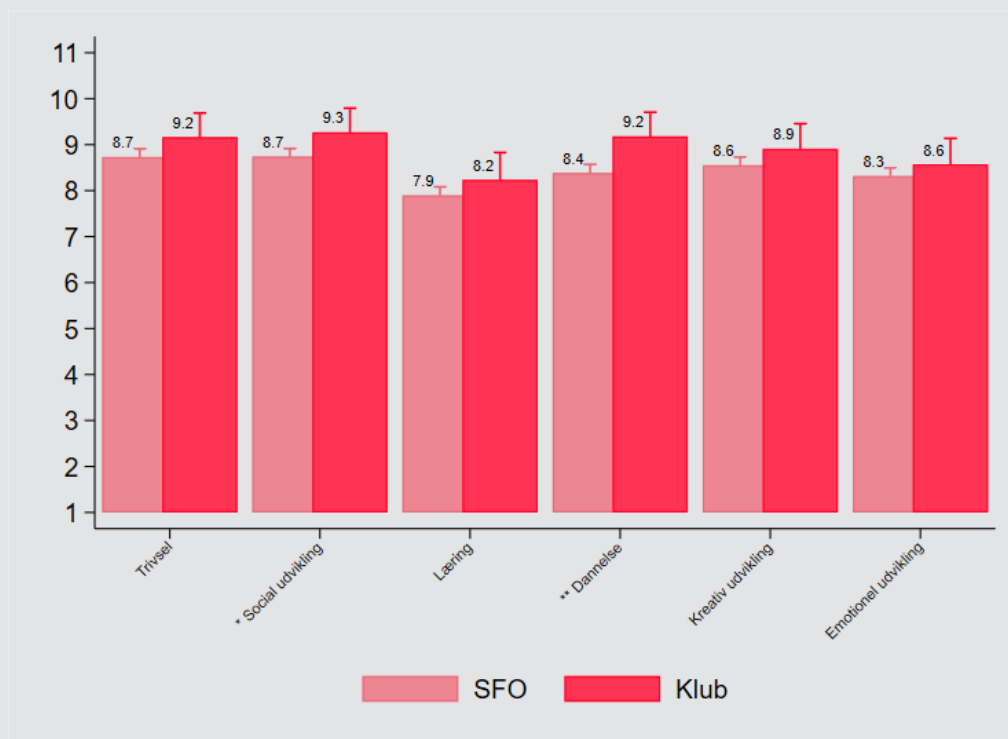
- Trivsel
- Sociale udvikling
- Læring
- Dannelse
- Kreative udvikling
- Emotionelle udvikling.

Figur 4.2 viser pædagogernes vurdering af hver af ovenstående seks parametre. Grundlæggende vurderer pædagoger i både SFO og klub, at den faglige kvalitet i fritidstilbuddene i høj grad understøtter børnene/de unge på samtlige seks forskellige parametre. Det gælder særligt i forhold til børn og unges trivsel og sociale udvikling, som også kan betragtes som kerneelementer i de pædagogernes faglighed (Jensen et al., 2020). Omvendt vurderer pædagogerne i mindst grad, at deres fritidstilbud understøtter børnenes og de unges læring. Det kan hænge sammen med en mere snæver forståelse af læring som fagfaglig læring, da både klub- og SFO-pædagoger i de kvalitative interview vurderer, at børn og unges læring og udvikling er central for den faglige kvalitet (jf. Bilag 2).

I lighed med deres vurdering af at skabe faglig kvalitet i hverdagen (Figur 4.1) er der imidlertid forskel på klub- og SFO-pædagogers vurderinger af outputtet af den faglige kvalitet. Klubpædagoger vurderer i højere grad end pædagoger i SFO, at den faglige kvalitet i fritidstilbuddet gør en forskel for børn og unge i forhold til alle seks parametre.

Figur 4.2 Pædagogernes oplevelse af gøre en forskel for børnene/de unge (outcome)

"I hvilken grad vil du vurdere, at den faglige praksis i jeres fritidsinstitution har en kvalitet, der understøtter jeres børne-/ungdomsgrupper ...?" (Gennemsnit).



Anm.: "I hvilken grad vil du vurdere, at den faglige praksis i jeres fritidsinstitution har en kvalitet, der understøtter jeres børne-/ungdomsgrupper ... "med følgende underspørgsmål: "... Trivsel", "... Sociale udvikling" "... Læring", "... Dannelse", "... Kreative udvikling", "... Emotionelle udvikling"

Note: * = $p < 0,05$, ** = $p < 0,01$, *** = $p < 0,001$. Kun medarbejdere er inkluderet. n = 448-449 (SFO), n = 55-56 (klub).

Kilde: VIVE.

Størst forskel mellem SFO og klub er der i pædagogernes vurdering af, hvorvidt deres faglige kvalitet understøtter social udvikling og dannelse. For disse to parametre er der en statistisk signifikant forskel mellem SFO og klub – dog marginalt statistisk signifikant for social udvikling, da p-værdien er 0,049. Pædagogernes vurdering af, at den faglige kvalitet i fritidsinstitutionen understøtter børnenes/de unges dannelse, er 8 procentpoint højere blandt medarbejdere i klub end blandt medarbejdere i SFO. Som det fremgår af i Afsnit 2.1 har formålsbeskrivelsen for klubtilbud et særligt fokus på børnene/de unges relationelle og sociale egenskaber samt generelle dannelse, hvilket også er de parametre, hvor der er signifikante forskelle mellem klub og SFO. På trods af dette vurderer pædagoger i klub stadig, at den faglige kvalitet understøtter børnene og/eller de unge i højere grad på alle parametre i forhold til SFO. Det kan vidne

om nogle mere strukturelle udfordringer med at oversætte den faglige kvalitet til at understøtte børnene i praksis i SFO. Det kan skyldes SFO-personales oplevelse af at mangle tid til den fritidspædagogiske praksis (EVA 2018).

Der er en statistisk signifikant sammenhæng mellem pædagogernes vurdering af faglig kvalitet som hhv. output og outcome (jf. Bilagstabel 4.1). Når det pædagogiske personale oplever at have succes med at skabe faglig kvalitet i dagligdagen, så stiger deres oplevelse også af, at fritidstilbuddet gør en faglig forskel for børn og unge. Resultatet indikerer, at oplevelsen af at have succes med at skabe faglig kvalitet har indflydelse på, hvorvidt det pædagogiske personale oplever, at den faglige kvalitet i deres fritidstilbud gør en forskel for børn og unge. Sammenhængen er gældende på tværs af forskellige institutionstyper. Der er således ikke nogen signifikant forskel i sammenhængen i hhv. SFO og klub.

4.1.3 Fælles forståelse af faglig kvalitet

Det er vigtigt at sikre en fælles forståelse af faglig kvalitet, da det kan understøtte arbejdet med at omsætte forståelsen af faglig kvalitet til konkret pædagogisk praksis ude i fritidstilbuddene (Lindeberg et al., 2021). Desuden er der en tendens til en positiv sammenhæng mellem fælles forståelser af faglig kvalitet, og hvordan niveauet af faglig kvalitet opfattes (Andersen et al., 2018b).

Hvordan har vi spurgt?

"I hvilken grad vurderer du, at der er en fælles forståelse af den fritidspædagogiske kvalitet blandt det pædagogiske personale i jeres fritidsinstitution?"

Vores resultater viser, at pædagoger i både klub og SFO i gennemsnit angiver, at der tilnærmelsesvis er en "høj grad" af fælles forståelse af den fritidspædagogiske kvalitet i deres fritidsinstitution (jf. Bilagsfigur 4.2). Der er ingen systematiske forskelle mellem pædagogernes vurdering på tværs af SFO og klub, og generelt er der meget lidt variation i deres svar på spørgsmålet.

I overensstemmelse med litteraturen (jf. ovenfor) finder vi en grundlæggende sammenhæng mellem en fælles forståelse af den fritidspædagogiske kvalitet i den enkelte fritidsinstitution og oplevelsen af den faglige kvalitet i institutionen. Det fremgår af Tabel 4.1 og gælder for faglig kvalitet både forstået som output og outcome. Det betyder, at hvis pædagogerne vurderer, at der er en fælles forståelse af fritidspædagogisk kvalitet i deres institutionen, er de mere tilbøjelige til at vurdere, at de i højere grad lykkes med at skabe faglig kvalitet i dagligdagen og gøre en forskel for børn og unge.

Tabel 4.1 Sammenhæng mellem en fælles forståelse af faglig kvalitet og faglig kvalitet

	Faglig kvalitet – Output	Faglig kvalitet – Outcome
Fælles forståelse af faglig kvalitet	5,4 *** (0,8)	8,0 *** (0,8)
Køn (ref. mand)	-2,3 (1,4)	-0,4 (1,6)
Alder	0,1 (0,1)	0,0 (0,1)
År i fritidsinstitution	-0,3 (0,2)	-0,1 (0,1)
År på nuværende arbejdsplads	0,1 (0,2)	-0,0 (0,2)
Institutionstype (ref. SFO)	7,2 *** (1,9)	2,4 (2,3)
Institution	0,0 (0,0)	0,0 (0,0)
Konstant	53,7 *** (4,5)	45,2 *** (4,4)
N	473	476
Justeret R ²	0,1	0,2

Anm.: "I hvilken grad vurderer du, at der er en fælles forståelse af den fritidspædagogiske kvalitet blandt det pædagogiske personale i jeres fritidsinstitution?".

Note: * p < 0,05, ** p < 0,01, *** p < 0,001. Standardfejl i parentes. Fælles forståelse af faglig kvalitet er skaleret 0-5. Faglig kvalitet, output og outcome, er begge skaleret 0-100. Kun medarbejdere er inkluderet.

Kilde: VIVE.

Når den fælles forståelse af den fritidspædagogiske kvalitet stiger med 1 skalapoint, stiger pædagogernes vurdering af processen til at skabe faglig kvalitet med 5,4 procentpoint og vurderingen af outputtet af den faglige kvalitet med 7,99 procentpoint. Resultaterne understøtter vigtigheden af at have en fælles forståelse af den faglige kvalitet i de enkelte fritidstilbud, da det kan understøtte den faglige praksis (Lindeberg et al., 2021).

Flere pædagoger forklarer i interviewene på den ene side, at det er vigtigt, at der findes en fælles forståelse af faglig kvalitet i fritidsinstitution. Ifølge interviewpersonerne kan det understøtte, at man kan tale "et fælles sprog", hvilket kan give grundlag for fælles og udviklende dialog om børnene og de unge. Der er således en vis sammenhæng en reflektiv faglig praksis, der kan styrkes via en fælles forståelse af faglig kvalitet. Citatet nedenfor illustrerer netop den

opfattelse at fælles faglighed kan mindske faglige konflikter og omvendt styrke et fagligt fællesskab:

Fælles fagsprog og forståelser har betydning for fællesskabet i personalegruppen og mindsker konflikter, fordi man kan snakke ud fra en fælles teoretisk ramme, der kan skabe et fagligt fællesskab.

(Pædagog 3, Institution III)

På den anden side er der imidlertid også pædagoger, som giver udtryk for, at der skal være plads til forskelligheder. Forskellighederne kan ifølge interviewpersonerne bringe forskellige arbejdsformer, kompetencer og perspektiver i spil og sikre at de enkelte medarbejdere kan udnytte deres respektive kompetencer, hvilket kan styrke den faglige kvalitet. Det ændrer imidlertid ikke på, at de faglige målsætninger for kvalitet skal være nogenlunde ens. Mens målene for faglig kvalitet skal være ens, behøver metoderne således ikke nødvendigvis at være det. Det handler bl.a. om at være enig om, hvad der er vigtigt, og som det fremgår af citatet nedenfor, kan lederne spille en central rolle i den sammenhæng.

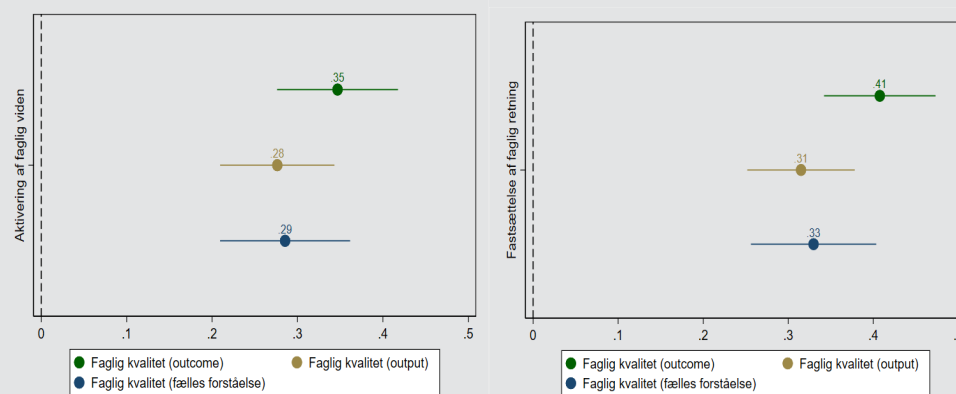
Jeg sætter stor pris på en afdelingsleder, der ligesom formår at skabe en form for fælles forståelse for, hvor vores faglighed ligger, og hvad den kan bruges til i hverdagen. Så vi ligesom har den samme forståelse for, hvorfor det er vigtigt, og hvordan vi kan anvende det i dagligdagen. (Pædagog, Institution V)

4.2 Stærk sammenhæng mellem faglig ledelse og faglig kvalitet

Som det fremgår ovenfor, er det centralt for den faglige ledelse at lede den faglige kvalitet (Lund, 2021). Vi har derfor også undersøgt, hvorvidt der er en sammenhæng mellem faglig ledelse og faglig kvalitet. Som det fremgår af Figur 4.3, er der en signifikant og substantiel sammenhæng mellem faglig ledelse og faglig kvalitet. Både faglig ledelse forstået som både 'fastsættelse af faglig retning' og 'aktivering af faglig viden' har en positiv sammenhæng med pædagogernes oplevelse af lykkes med at skabe faglig kvalitet i hverdagen og gøre en forskel for børn og unges faglige og sociale udvikling. Det vil sige, at når pædagogerne oplever faglig ledelse, vurderer de også i højere grad, at de lykkes med at skabe faglig kvalitet i hverdagen og gøre en forskel for børn og unge. Desuden vurderer pædagogerne i højere grad, at der findes en fælles forståelse af faglig kvalitet i fritidstilbuddet, når de oplever faglig ledelse.

Figur 4.3 Sammenhængen mellem aktivering af faglig viden og faglig kvalitet og sammenhængen mellem fastsættelse af faglig retning og faglig kvalitet

Koefficientplot for regressionsanalyser af aktivering af faglig viden og ovenstående afhængige variable samt koefficientplot for regressionsanalyser af fastsættelse af faglig retning og ovenstående afhængige variable.



Anm.: Kontrolvariablene alder, køn, antal år i institution, antal år på arbejdsplads, institutionstype og institutionsnummer er ekskluderet i visualiseringen. $P = <0,001$ for alle tre koefficienter. $n =$ hhv. 411, 414, 409. Konfidensintervaller = 95 %. Da linjerne i koefficientplottene placerer sig til højre fra y-aksen, er der tale om en positiv og statistisk sammenhæng. Tallene oven for linjerne beskriver, hvor mange procentpoint udfaldsmålene ændrer sig, når faglig ledelse stiger med en kategori.

Kilde: VIVE.

For begge typer af faglig ledelse ses det, at den stærkeste sammenhæng findes i forhold til at gøre en forskel for børn og unge (outcome). Sammenhængen er blot anelse lavere mellem faglig ledelse og pædagogernes oplevelse af hhv. at skabe faglig kvalitet i dagligdagen og af, at der findes en fælles forståelse af faglig kvalitet i fritidstilbuddet. De er imidlertid også statistisk signifikante.

5 Distribuering af faglig ledelse til fagligt samarbejde

Det er ikke nødvendigvis lederne af fritidsinstitutioner, som varetager den faglige ledelsesopgave. Faglige ledelsesopgaver kan også distribueres til medarbejdere. Det vil sige, at medarbejdere varetager ledelsesopgaver opgaver uden at have det formelle ansvar. Det kan bl.a. ske ved, at faglige ledelsesopgaver udøves i samarbejdet mellem det pædagogiske personale (Harris & Rosenman, 2017; Bolden, 2011; Harris, 2011; Spillane et al., 2004). På baggrund af vidensdeling og samarbejde kan pædagoger udveksle ideer, udfordre hinandens tanker og eksperimentere med nye tiltag (Foldy & Buckley, 2010; Møller, 2021; Harrits & Møller, 2014).

I dette kapitel besvares følgende konkrete spørgsmål:

- Hvordan oplever pædagoger samarbejdet i fritidstilbuddet?
- Hvordan hænger faglig ledelse sammen med fagligt samarbejde?

Boks 5.1 Hovedkonklusioner i Kapitel 5

- Pædagogerne oplever generelt en høj grad af vidensdeling og samarbejde med kollegaer i fritidstilbuddene, særligt når det gælder samarbejde om børnene og de unge. Mens pædagoger oplever en formativ og fremadskuende sparring med kolleger på deres valg af metoder, synes den summative og bagudrettede faglige feedback på kollegaers faglige praksis at være mere udfordret.
- Samarbejdet mellem pædagoger tager i lav grad afsæt i forskningsbaseret viden. Interviewpersonerne forklarer, at fagligheden let kan blive indspist, når fritidstilbuddet er lille, og de kan mangle viden udefra. De efterspørger desuden mere opfølgning på faglige oplæg og mere klare rammer for systematisk brug af teori.
- Vi finder da også en stærk positiv sammenhæng mellem faglig ledelse og samarbejdet. Når pædagogerne vurderer, at lederne aktivt arbejder med faglig ledelse, oplever de også mere fagligt samarbejde.

- Vi finder tillige en positiv sammenhæng af samarbejde på hhv. motivation, self-efficacy, jobtilfredshed, faglig kvalitet og fælles forståelse heraf. Det indikerer, at distribueringen af faglige ledelsesopgaver til samarbejdet kan have en positiv betydning.
- Pædagogerne ser i nogen grad en værdi i samarbejdet med lærerne, særligt om det enkelte barn og i mindre grad om aktiviteter. Pædagogerne vurderer, at lærere og pædagogers forskellige fagligheder styrker arbejdet med barnet, men at der kan være en tendens til, at set sker på skolens præmisser.

Afsnit 5.1 sætter fokus på, hvilke faglige ledelsesopgaver der varetages i samarbejdet i fritidstilbuddet og berører pædagogernes samarbejde med kollegaer i skolen. Afsnit 5.1.2 undersøger sammenhængen mellem faglig ledelse og distribuering af faglig ledelse.

5.1 Vidensdeling og fagligt samarbejde som distribuering af faglig ledelse

Når ledelse distribueres, er det en mulighed for at øge ledelseskapaciteten og håndtere de mange ledelsesopgaver (Bolden, 2011; Harris & Spillane, 2008). Fagligt samarbejde kan ses som en måde at distribuere faglige ledelsesopgaver på, idet samarbejdet kan bidrage til at guide medarbejderes handlinger samt gennem konstruktiv feedback og vidensdeling reducere den faglige usikkerhed, der kan opstå i hverdagen (Foldy & Buckley, 2010; Harrits & Møller, 2014). Det kan fx ske på baggrund af dialoger om såvel pædagogiske metoder og aktiviteter samt samtaler om børnene og de unges udvikling, ligesom det kan ske med brug af faglige evalueringer og opfølgninger, herunder observationer og feedback. Samarbejdet kan således understøtte både fastsættelsen af en faglig retning og aktivering af faglige normer, og vidensdeling kan være en central dimension i faglig ledelse (jf. Lindeberg et al., 2021). Nedenfor undersøger vi pædagogerne samarbejde med kollegaer i hhv. fritidstilbuddet og i skolen.

5.1.1 Samarbejde med kollegaer i fritidstilbuddet

Vi har med afsæt i litteraturen (fx Bjørnholt, Boye & Hansen, 2022) stillet en række af spørgsmål, der belyser de forskellige måder, hvorpå pædagogerne i fritidstilbud kan samarbejde og vidensdele om det faglige:

- Vi diskuterer pædagogiske metoder
- Vi drøfter børnene/de unges udbytte af de pædagogiske aktiviteter
- Vi drøfter børnene/de unges trivsel
- Vi drøfter børnenes/de unges udvikling
- Mine kollegaer og jeg gennemgår sammen børnenes faglige eller sociale udvikling
- Vi giver hinanden faglig feedback
- Mine kollegaer og jeg observerer af og til hinandens aktiviteter med børnene/de unge med henblik på feedback og faglig sparring
- Mine kollegaer og jeg arbejder forskningsbaseret i de pædagogiske aktiviteter.

Figur 5.1 viser et mønster i, at klubpædagoger i højere grad end SFO-pædagoger samarbejder på de undersøgte områder. Det gælder for samtlige områder, vi har spurgt ind til. Figur 5.1 viser endvidere, at både klub- og SFO-pædagoger samarbejder om børnenes trivsel og udvikling, som de ifølge Bilag 2 også ser som centralt for den faglige kvalitet i et fritidstilbud. Omvendt er samarbejdet i ganske begrænset omfang forskningsbaseret, ligesom pædagogerne generelt set kun i lav grad observerer hinandens praksis som en del af det faglige samarbejde.

Figur 5.1 Samarbejde på fritidstilbuddene

"I hvilken grad gør du følgende med dine kollegaer i fritidsinstitutionen?" (Gennemsnit).



Anm.: "I hvilken grad gør du følgende med dine kollegaer i fritidsinstitutionen": "Vi diskuterer pædagogiske metoder", "Vi drøfter børnene/de unges udbytte af de pædagogiske aktiviteter", "Vi drøfter børnene/de unges trivsel", "Vi drøfter børnene/de unges udvikling", "Vi giver hinanden faglig feedback", "Mine kollegaer og jeg observerer af og til hinandens aktiviteter med børnene/de unge med henblik på feedback og faglig sparring", "Mine kollegaer og jeg gennemgår sammen børnenes faglige eller sociale udvikling" og "Mine kollegaer og jeg arbejder forskningsbaseret i de pædagogiske aktiviteter".

Note: * = $p < 0,05$, ** = $p < 0,01$, *** = $p < 0,001$. Kun medarbejdere er inkluderet. $n = 385$ (SFO), $n = 45$ (klub).

Kilde: VIVE.

I interviewene tegner der sig dog også et billede af, at observationer med efterfølgende feedback er en form for sparring, der er under udvikling, men som også betragtes som udfordrende. På den ene side fremhæver en række pædagoger, at det kan være vanskeligt at give kollegaer faglig feedback på deres pædagogiske praksis og metoder. Det tydeliggøres fx i det følgende citat:

For man kan godt tænke nogle gange, okay, min kollega, det ville jeg have gjort anderledes, men det er ikke nemt at gå hen og sige til vedkommende, og vedkommende vil nok heller ikke have nemt ved at gå hen til mig og sige, jamen det skulle du nok have gjort anderledes. (Pædagog, Institution III)

På tværs af interviewene tydeliggøres det i interviewene med såvel pædagogerne som lederne, at den kultur i fritidstilbuddet, som gør den faglige sparring naturlig blandt kollegaer, stadig er ved at udvikle sig. Det er en genkendelig problematik i litteraturen, der fremhæver nødvendigheden af, at vidensdeling og sparring bliver en kultur, som gør den faglige feedback naturlig blandt kollegaer (Goldman & Foldy, 2015; Møller, 2021). Såfremt denne kultur ikke dyrkes, er der en risiko for, at den faglige sparring kan skabe mistillid og faglig usikkerhed (Bjørnholt et al., 2022). Her spiller ledelsen ikke mindst en central rolle i at understøtte den kultur.

På den anden side viser interviewene også, at såvel ledere og pædagoger i fritidstilbuddene er optagede af at styrke den faglige sparring omkring valg af metoder. De tilkendegiver, at det er en udvikling, hvor det efterhånden er mere naturligt at tale mere åbent om samt diskutere, hvorfor "man vælger at gøre noget". En leder fortæller:

Det er noget, vi øver os på, det med at kunne argumentere for, hvorfor man vælger at gøre noget, eller hvorfor vælger vi at sætte det her skema i værk for det her barn. Og det synes jeg faktisk er kommet mere op på bordet så at sige, og have en faglig diskussion om det. (Pædagog 2, Institution VI)

Der er imidlertid i høj grad tale om en formativ og fremadskuende sparring på pædagogernes valg af metoder. Den mere summative og bagudrettede faglige feedback på kollegaers praksis er mere udfordret. Kollegialobservation, som i skolelitteratur betragtes som et vigtigt grundlag for faglig feedback og udvikling, sker således i begrænset omfang (Bjørnholt et al., 2022).

En forklaring kan findes i de kvalitative data, hvor flere pædagoger beskriver, at de ofte arbejder i samme lokale som deres kollegaer, hvorfor de allerede ved, hvad deres kollegaer kan og gør. I flere pædagogers øjemed er kollegiale observationer derfor mindre nødvendige. Men i samme ombæring giver selv samme pædagoger udtryk for, at fx mere uformelle observationer ikke indgår som led i en faglig feedback, fordi det ikke er gjort målrettet, reflekteret og systematisk. Risikoen er ifølge pædagogerne, at feedbacken opleves som kritik. Det fremgår bl.a. i citatet nedenfor, at det kan være vanskeligt for pædagogerne at give feedback, særligt når de observerer, at en kollegas faglige praksis ikke fungerer.

Interviewer: Hvad med sparring mellem kollegaerne? Hvad gør du eller de, hvis I ser noget, der ikke er god faglig kvalitet? Er der nogen, der reagerer?

Pædagog 1, Institution IV: *Nej, det er en udfordring. Det er rigtigt. Det er så personligt. (...) Nej, feedback-kulturen har udviklingspotentiale. Det er vi sgu' ikke gode til. Vi får talt om, hvad feedback kan, men vi får ikke gjort det i praksis. Jeg tror vi, er okay til at sige: 'Det var et fedt forløb, du lavede'. Jeg tror ikke, vi er gode til at spørge: 'Hvorfor gjorde du egentlig det?'; når vi ikke synes, det fungerer fagligt.*

Undersøgelser på skoleområdet peger i forlængelse heraf på, observationer skal foregå systematisk med tydelige angivelser af, hvad der observeres og hvorfor (Bjørnholt et al., 2022). Det hænger bl.a. sammen med, at observationer ellers let kan blive for "personlige" (jf. også citatet ovenfor) og ikke faglige, når det foregår ad hoc.

Interviewene vidner desuden om, at det kan være vanskeligere at vidensdele, lave observationer og give feedback, når fritidstilbuddene er små eller består af en afdeling med få personaler. Som det følgende citat tydeliggør, så kan samarbejdet opleves som "indspist", hvis der er få i en afdeling, og der kan i så fald være behov for perspektiver udefra for at sikre en faglig udvikling.

Vi er begyndt at sparre på tværs af afdelingerne, fordi man kan jo godt komme til at blive lidt indspist, når man er seks mennesker i en afdeling. Så er det fedt, at der kommer nogle udefra og kommer ind i det, og ser det på en anden måde. (...) Folk synes, at det var ret fedt netop at sidde med nogle fra de andre afdelinger. (SFO-leder, Institution IV)

Tilsvarende perspektiver findes blandt flere interviewpersoner, som beskriver, hvordan de til tider kan mangle mangfoldighed i kompetencer, diversitet i perspektiver og nye synsvinkler eller idéer i sparringsprocessen.

I forlængelse heraf fremgår det endelig af Figur 5.1, at pædagogernes samarbejde eller udviklingssamarbejde kun i lav grad bygger på forskning. Det understøttes af, at blot tre pædagoger vurderer, at opdateret viden er central for den faglige kvalitet (jf. Bilag 2) Forskningsbaseret viden kan potentielt bidrage til at styrke den faglige refleksion og dialog og dermed pædagogernes faglige praksis, og vidensdeling kan være en central dimension i faglig ledelse (jf. Lindeberg et al., 2021). Der er da også i de kvalitative interviews eksempler på pædagoger, som bruger forskningsbaseret viden. Men den typiske oplevelse er dog også, at den viden sjældent bliver aktiveret, hvilket nedenstående citat tydeliggør:

Vi [leder og pædagogen, red.] snakker jo også lidt teoretisk og meta nogle gange. Men jeg ved ikke mere generelt, hvor der med

mine kollegaer er rum til sparring om det... nu kommer [navn på forsker, red.] og det er jeg glad for. (...) Der kommer oplæg en gang i mellem, men jeg ved ikke, om det sådan er det helt store fælles faglig løft. (Pædagog 1, Institution IV)

Et andet aspekt er også pædagogernes oplevelse af, at ledelsen kun i begrænset omfang såvel betone vigtigheden af at orienteret sig i forskningen og tydeliggør og opsætter rammer for et systematisk arbejde med den viden, pædagogerne får fra kompetenceudvikling eller andre faglige indspark. Citatet illustrerer netop, hvordan nogle pædagoger efterspørger, at ledelserne understøtter en mere fælles retning i den henseende.

Vi er meget forskellige i forhold til, hvordan vi arbejder, hvor teori for nogle skal fylde mere, hvor andre synes, det fylder alt for meget. (...) Det er der ingen, der snakker om. Jeg kunne godt tænke mig en ledelse, der var mere til stede. (Pædagog 3, Institution III)

Netop ledelsens rolle i forbindelse med samarbejde og vidensdeling undersøger vi nærmere i Afsnit 5.2, men inden sætter vi fokus på pædagogernes oplevelse af samarbejde med kollegaer på skolerne.

5.1.2 Fagligt samarbejde med kolleger i skolen

Samarbejde med skolen spiller en central rolle for flere af interviewpersonerne, hvorfor vi også berører dette samarbejde kort⁵. Når samarbejdet med skolen fylder, hænger det bl.a. sammen med, at mange pædagoger siden folkeskolereformen indgår som en del af undervisningen på skolen, og at der et større samfundsmæssigt fokus på samarbejde mellem lærere og pædagoger (Jensen et al., 2020). Samarbejdet med skolen kan potentielt bidrage til faglige udvikling i fritidstilbuddene. En række undersøgelser peger således på, at et tværfagligt samarbejde kan understøtte bedre opgaveløsning og en faglig udvikling gennem udnyttelse af professionernes respektive faglige kompetencer og viden (Comeau-Vallée & Langley, 2020; Goldman & Foldy, 2015; Schot, Tummers & Noordegraaf, 2020). Det forudsætter imidlertid, at pædagogerne ser en værdi i samarbejdet, hvilket vi undersøger nedenfor.

Vi undersøger mere specifikt, hvorvidt pædagogerne ser en værdi i samarbejdet med lærere i forhold til følgende tre dimensioner:

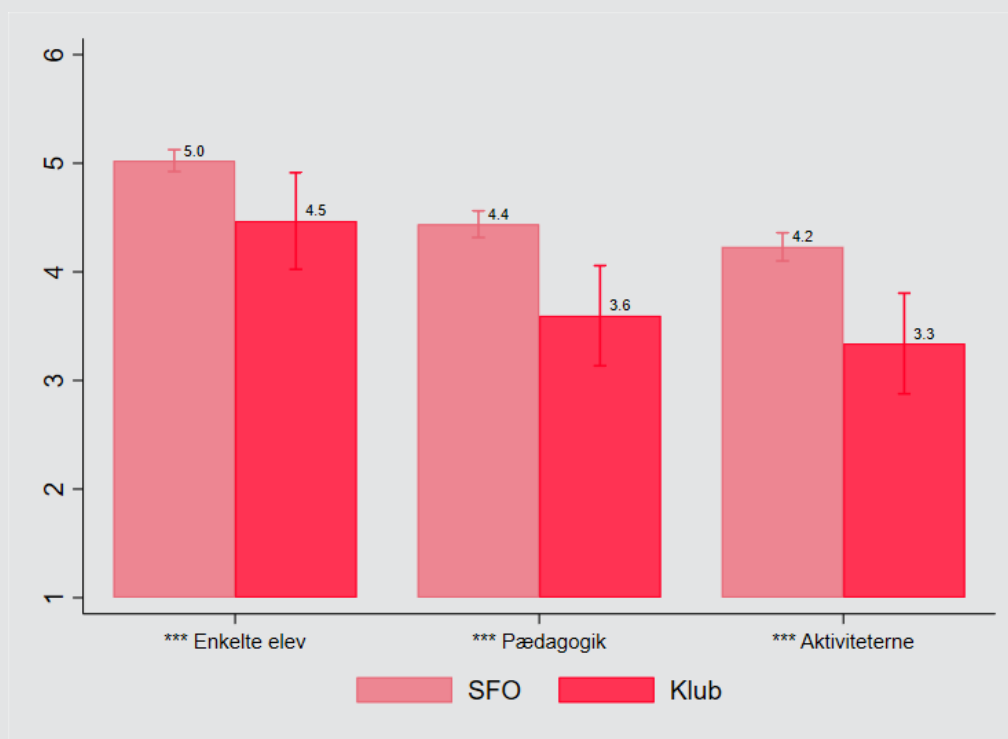
⁵ Forskningsprojektets tema er som udgangspunkt ikke samarbejde med skolen, men vi inddrager samarbejdet, da flere interviewpersoner nævner det.

- Den enkelte elev
- Pædagogik
- Aktiviteterne til børnene/de unge.

Sammenhængen i forhold til faglig ledelse er mindre tydelig end i Afsnit 5.1.1. Men pædagogernes oplevelse af, hvorvidt samarbejdet med lærerne er værdifuldt, kan være en indikator for samarbejdets faglige betydning for pædagogerne. Figur 5.2 viser, at pædagogerne på tværs af klub og SFO vurderer, at særligt samarbejdet med lærerne om den enkelte elev i høj grad er værdifuldt. Værdien af samarbejde om hhv. pædagogik og aktiviteter vurderes derimod generelt lidt lavere. Derudover ser SFO-pædagoger en større værdi i samarbejdet med lærerne, end det er tilfældet for klubpædagoger. Denne forskel er statistisk sikker på alle tre dimensioner.

Figur 5.2 Værdi i samarbejdet med lærere

"I hvilken grad på din nuværende arbejdsplads ser du en værdi i ...?" (Gennemsnit).



Anm.: Variablen består af spørgsmålet: "I hvilken grad ser du på din nuværende arbejdsplads en værdi i..." med følgende underspørgsmål: "Samarbejdet mellem pædagoger og lærere om den enkelte elev?", "Samarbejdet mellem pædagoger og lærere om pædagogik?" og "Samarbejdet mellem pædagoger og lærere om aktiviteterne til børnene/de unge".

Note: * = $p < 0,05$, ** = $p < 0,01$, *** = $p < 0,001$. n = 374-376 (SFO), n = 47 (klub). Kun medarbejdere er inkluderet. Konfidensintervaller = 95 %.

Kilde: VIVE.

Interviewene bekræfter, at mange pædagoger oplever et godt samarbejde med lærerne, når det gælder det enkelte barn. Pædagogerne oplever bredt set at kunne bidrage med nyttig viden og de vurderer, at børnene og de unge kan drage nytte af lærernes og pædagogernes forskellige faglige perspektiver:

Sådan lidt klichéfylt, så har læreren det lærende barn, hvor vi som pædagoger er sammen med hele barnet, så jeg har et meget bredere perspektiv på barnet. Når vi for eksempel er til PPR-samtaler, så har jeg et andet perspektiv på det barn, fordi jeg både har været med i skoletiden, men jeg har også været der i den der frie rolle, hvor der ikke er blevet sat krav. (Pædagog, SFO E)

Pædagogerne ser det desuden som en fordel, at de ser barnet i forskellige arenaer i løbet af dagen. Det giver flere perspektiver på barnet, og det bliver muligt at sikre en større sammenhæng mellem børnenes skole og fritidsdel.

Der er dog også nogle steder en vis skrøbelighed i pædagogernes samarbejde med lærerne, fordi samarbejdet om det enkelte barn ofte sker i en skolekontekst – en kontekst, som skaber en skævvridning i forhold mellem pædagog og lærer. Interviewene synliggør da også, at der (fortsat) nogle steder eksisterer en kultur, et såkaldt "narrativ", der bidrager til at skabe et hierarkisk forhold mellem skole og fritidstilbuddene. Som en del af dette narrativ eksisterer der tillige nogle stereotype opfattelser eller holdninger knyttet til disse to områder, som nogle steder er med til at vanskeliggøre samarbejdet. En leder fortæller:

Altså der har nok altid været et narrativ omkring klub-delen og SFO-delen, at man kan være sådan en lillebror til undervisningen. Det tror jeg, er sådan et narrativ, som vi også hele tiden prøver at vende. (Leder – IV)

Dette narrativ finder vi mere eller mindre eksplicit i flere af de kvalitative interview, hvor pædagogerne giver eksempler på, hvordan fritidsdelen ofte underordnes skolen. Det er en udfordring, der også fremhæves af lederne (jf. Afsnit 2.2). Det udfordrer grundlæggende set samarbejdet mellem pædagoger og lærere.

Udfordringen synes at blive forstærket af skemalægning af fælles samarbejds møder, som kan opleves som "en evig krig med skoler" (Pædagog 2, institution I). Flere ledere og pædagoger beskriver, at det er vanskeligt at få tid til at mødes, da lærerne helst vil mødes efter skoletid, hvor pædagogerne typisk arbejder. Det kan udfordre samarbejdet og sammenhængen i pædagogik, didaktik og aktiviteter i fritidstilbuddet.

Pædagogerne oplever ligeledes, at geografisk afstand mellem skole og fritidstilbud kan udfordre samarbejdet, hvilket særligt gør sig gældende i klubberne. Når pædagoger og lærere er fysisk adskilte, kan det være mere udfordrende at dele viden og samarbejde effektivt. Mange aspekter af samarbejde, såsom planlægning af aktiviteter, udveksling af information om eleverne og koordinering af indsatsen, kræver regelmæssig og direkte kommunikation, som pædagogerne oplever som lettere, hvis fritidstilbuddet ligger tæt på skolen.

Det gælder ligeledes skolernes ledelse, som i varierende grad har ansvaret for fritidstilbuddene (jf. Kapitel 2). Flere af de interviewede pædagoger oplever imidlertid skolelederen som en distanceret, fraværende leder med begrænset indsigt i og fornemmelse for pædagogernes hverdag. Medarbejderne giver primært udtryk for, at de sjældent ser deres øverste ledere, og de savner anerkendelse og feedback for deres arbejde i skoledelen. I det følgende citat deler en SFO-leder sin oplevelse af, at skolelederen mangler forståelse for den pædagogiske praksis i fritidstilbuddet, fordi skolelederen ikke selv er involveret i dagligdagen:

Fordi vores skoleleder altså reelt ikke ved hvad, der sker. Altså, hun sidder på kontor og til møder, og, som jeg siger, det var da jeg sad oppe på kontoret, at jeg fandt ud af, at jeg aldrig har været så langt fra virkeligheden, men hvis man aldrig har været i virkeligheden, så ved man jo ikke, at man er langt fra virkeligheden. (SFO-leder, Institution I)

5.2 Betydning af at distribuere faglig ledelse

Nedenfor undersøger vi sammenhængen mellem distribueret faglig ledelse og hhv. faglig ledelse og de fire udfaldsmål (Boks 1.2). Det er imidlertid centralt at bemærke, at netop spørgsmålet om forskningsbaseret viden ikke indgår i de efterfølgende indeks, da det ikke har en sammenhæng med de øvrige spørgsmål om samarbejde. Vi belyser først i Afsnit 5.2.1 sammenhængen mellem faglig ledelse og pædagogernes samarbejde og dermed distribueringen af faglig ledelse. Afsnit 5.2.2 afdækker efterfølgende, hvorvidt distribueringen af faglig ledelse i samarbejdet hænger sammen med de fire udfaldsmål.

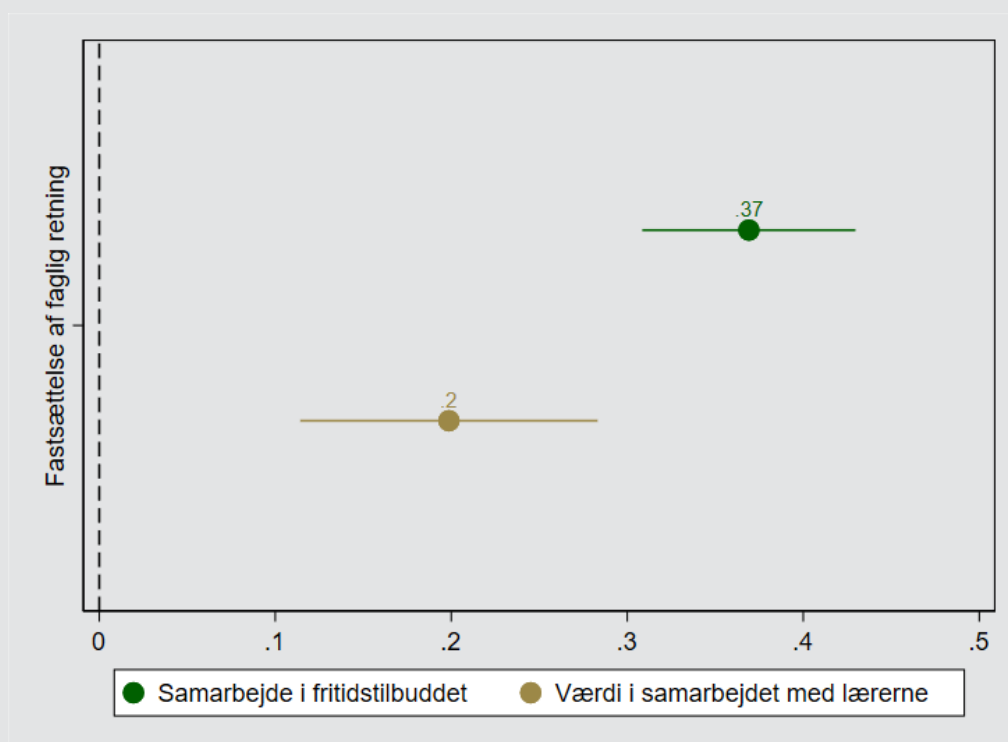
5.2.1 Faglig ledelse kan understøtte fagligt samarbejde

Det fremgår allerede i Afsnit 5.1, at distribuering af faglig ledelse fungerer bedst i samarbejdet, hvis samarbejdet understøttes ledelsesmæssigt. Som det fremgår af Figur 5.3, synes faglig ledelse at understøtte samarbejde. Jo mere

pædagogerne oplever faglig ledelse, desto mere indgår de i fagligt samarbejde. Det gælder for begge typer af faglig ledelse og dermed både, hvis lærerne bidrager til at fastsætte en faglig retning og aktiverer faglige normer.

Figur 5.3 Sammenhængen mellem fastsættelse af faglig retning og fagligt samarbejde og værdi i samarbejde

Koefficientplot af regressionsanalysen for sammenhængen mellem fastsættelse af faglig retning og to ovenstående afhængige variable.



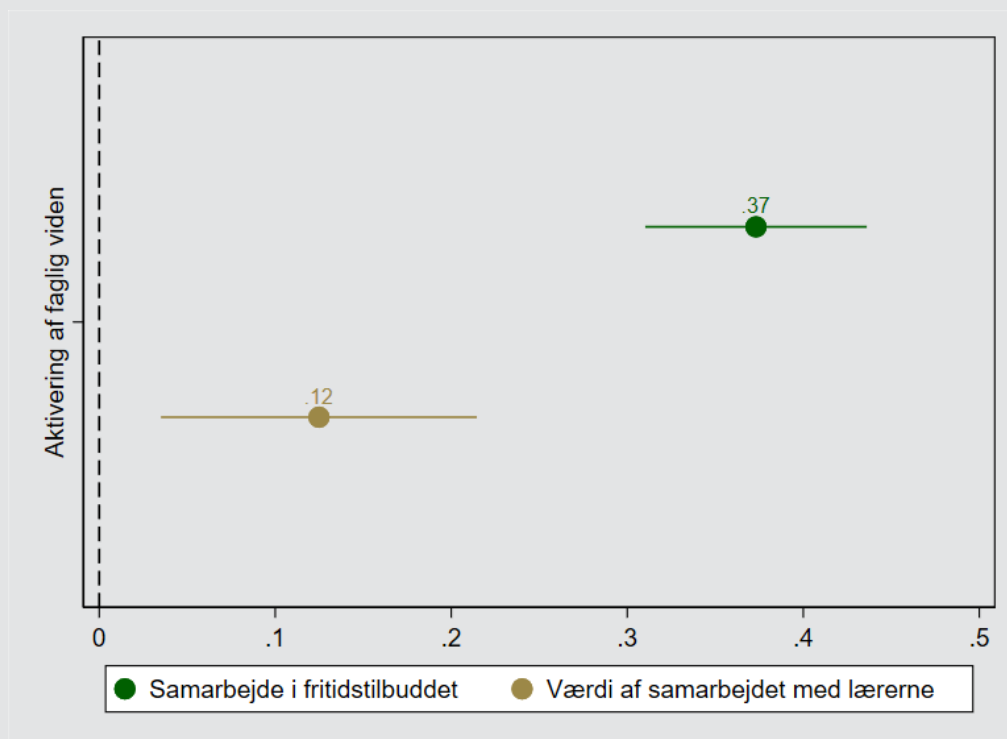
Anm.: Kontrolvariablene alder, køn, antal år i institution, antal år på arbejdsplads, institutionstype og institutionsnummer er ekskluderet i visualiseringen. $P < 0,001$ for begge koefficienter. $n =$ hhv. 411 og 399. Konfidensintervaller = 95 %.

Kilde: VIVE.

Tilsvarende værdier er betydeligt lavere for pædagogernes oplevelse af værdi i samarbejde med lærerne fra skolen (hhv. 0,19 og 0,12), omend de stadig er substantielle og statistisk signifikante.

Figur 5.4 Sammenhængen mellem aktivering af faglig viden og fagligt samarbejde og værdi i samarbejde

Koefficientplot af regressionsanalysen for sammenhængen mellem aktivering af faglig viden og to ovenstående afhængige variable.



Note: Kontrolvariablene alder, køn, antal år i institution, antal år på arbejdsplads, institutionstype og institutionsnummer er ekskluderet i visualiseringen. $P < 0,001$ for begge koefficienter. $n =$ hhv. 410 og 401. Konfidensintervaller = 95 %.

Kilde: VIVE.

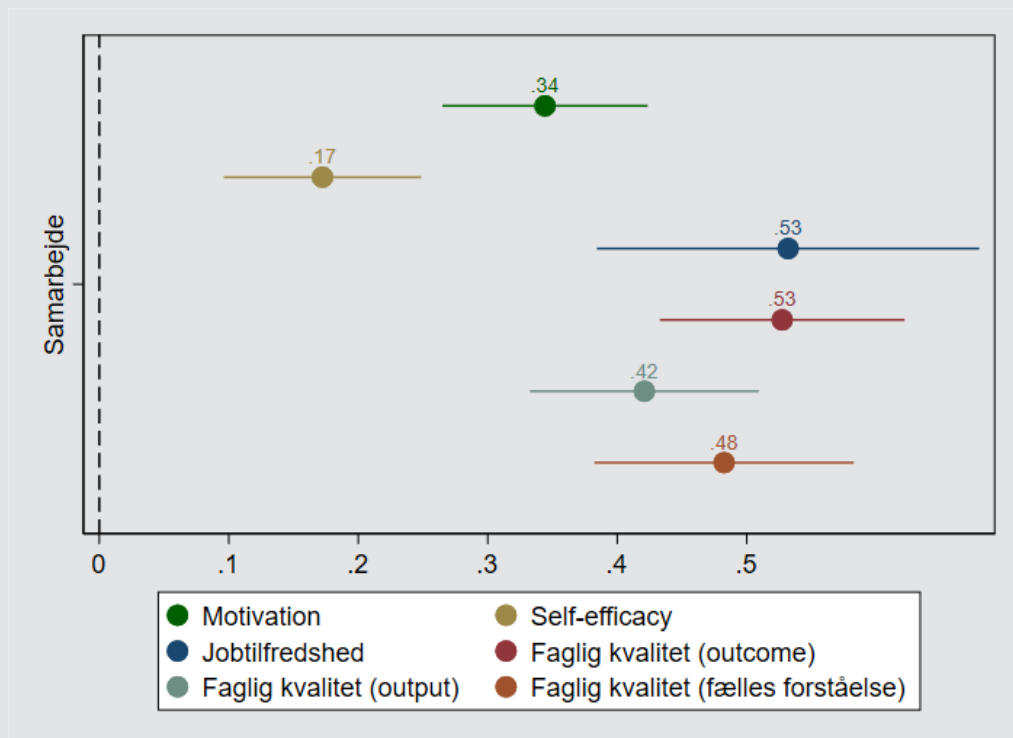
5.2.2 Distribueret faglig ledelse har sammenhæng til kvalitet, motivation, self-efficacy og jobtilfredshed

Én ting er, at faglig ledelse kan understøtte samarbejdet og distribueringen af faglig ledelse i samarbejdet, en anden er, hvorvidt samarbejdet om den faglige ledelse i sig selv kan understøtte nogle af de øvrige udfald af faglig ledelse. En omfattende litteratur inden for særligt skoleforskning viser netop, at fagligt samarbejde og vidensdeling kan have en række positive konsekvenser både for børnene (fx Burns, Martin & Collie, 2018; Gallimore et al., 2009; Eil & Meissel, 2011) og for medarbejdernes self-efficacy, jobtilfredshed og motivation (e.g. Postholm, 2018; Harris & Rosenman, 2017; Jones & Dexter, 2014; Mintzes

et al., 2013). Derfor undersøger vi i dette afsnit, hvilken sammenhæng graden af samarbejde har for pædagogernes motivation, self-efficacy, jobtilfredshed og opfattelse af kvalitet.

Figur 5.5 Sammenhæng mellem samarbejde og hhv. motivation, self-efficacy, jobtilfredshed og faglig kvalitet (output, outcome og fælles forståelse)

Koefficientplot for regressionsanalyser af samarbejde og en række afhængige variable.



Anm.: Kontrolvariablene alder, køn, antal år i institution, antal år på arbejdsplads, institutionstype og institutionsnummer er ekskluderet i visualiseringen. $P < 0,001$ for alle seks koefficienter. $n =$ hhv. 407, 400, 409, 410, 416 og 410. Konfidensintervaller = 95 %.

Kilde: VIVE.

Figur 5.5 viser helt overordnet en positiv, statistisk signifikant sammenhæng mellem samarbejde og medarbejdernes motivation, self-efficacy, jobtilfredshed og faglig kvalitet. Som det er tilfældet for de øvrige sammenhængsanalyser, så er sammenhængene tillige substantielle. Samarbejdet mellem pæagoger i fritidstilbud har således at positiv sammenhæng med ikke mindst pædagogernes oplevelse af at skabe faglig kvalitet i dagligdagen (output) og af at gøre en kvalitativ forskel for børn og unge (outcome). Der er ligeledes en mindre, men dog positiv statistisk signifikant sammenhæng mellem oplevelse af samarbejde og hhv. motivation og self-efficacy.

Litteratur

- Amels, J., Krüger, M.L., Suhre, C.J., & van Veen, K. (2021). The Relationship between Primary School Leaders' Utilization of Distributed Leadership and Teachers' Capacity to Change. *Educational Management Administration & Leadership*, 49(5), 732-749.
- Andersen, L.B., Bjørnholt, B., Bro, L.L., & Holm-Petersen, C. (2018a). Achieving High Quality through Transformational Leadership: A Qualitative Multilevel Analysis of Transformational Leadership and Perceived Professional Quality. *Public Personnel Management*, 47(1), 51-72.
- Andersen, L.B., Bjørnholt, B., Bro, L.L., & Holm-Petersen, C. (2018b). Leadership and Motivation: A Qualitative Study of Transformational Leadership and Public Service Motivation. *International Review of Administrative Sciences*, 84(4), 675-691.
- Ankerstjerne, T. (2010). *SFO- Og Fritidspædagogik: Før, nu og i fremtiden*. København: Dafolo Forlag.
- Ankerstjerne, T., & Stæhr, M.H. (2018). *Grundlag for pædagogfaglighed i fritid og skole*. København: BUPL – Børne- og Ungdomspædagogernes Landsforbund.
- Antonakis, J., & Atwater, L. (2002). Leader Distance: A Review and a Proposed Theory. *The Leadership Quarterly*, 13(6), 673-704.
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. New York: W.H. Freeman and Company.
- Berson, Y., Shamir, B., Avolio, B.J., & Popper, M. (2001). The Relationship between Vision Strength, Leadership Style, and Context. *The Leadership Quarterly*, 12(1), 53-73.
- Bjørnholt, B., & Jakobsen, M.L. (2020). Kvalitativ analyse: Kodning. I: Hansen, K.M., Andersen, L.B., & Hansen, S.W. (red.). *Metoder i statskundskab*, (212-227). København: Hans Reitzels Forlag.
- Bjørnholt, B., Mikkelsen, M.F., Kjer, M.K., Flyger, C.I., Andersen, M., & Prescott, A.B. (2019). *Skoleledelse under folkeskolereformen*. København: VIVE - Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd.

- Bjørnholt, B., Thau, M., Wagner, M.R., Andersen, C.M., & Pedersen, C.M. (2022). *Samarbejde i folkeskolen. Et litteraturstudie af den internationale grundskoleforskning mellem 2010 og 2020*. VIVE Rapport. VIVE - Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd.
- Blasé, J., & Blasé, J. (2000). Effective Instructional Leadership: Teachers' Perspectives on how Principals Promote Teaching and Learning in Schools. *Journal of Educational Administration, 38*(2), 130-141.
- Bolden, R. (2011). Distributed Leadership in Organizations: A Review of Theory and Research. *International Journal of Management Reviews, 13*(3), 251-269.
- Boyne, G.A. (2002). Public and Private Management: What's the Difference? *Journal of Management Studies, 39*(1), 97-122.
- Boyne, G.A. (2003). Sources of Public Service Improvement: A Critical Review and Research Agenda. *Journal of Public Administration Research and Theory 13*(3), 367-94.
- Burau, V., & Andersen, L.B. (2014). Professions and Professionals: Capturing the Changing Role of Expertise through Theoretical Triangulation: Professions and Professionals. *The American Journal of Economics and Sociology, 73*(1), 264-293.
- Burns, E.C., Martin, A.J., & Collie, R.J. (2018). Adaptability, Personal Best (PB) Goals Setting, and Gains in Students' Academic Outcomes: A Longitudinal Examination from a Social Cognitive Perspective. *Contemporary Educational Psychology, 53*, 57-72.
- Caprara, G.V., Barbaranelli, C., Steca, P., & Malone, P.S. (2006). Teachers' Self-Efficacy Beliefs as Determinants of Job Satisfaction and Students' Academic Achievement: A Study at the School Level. *Journal of School Psychology, 44*(6), 473-490.
- Comeau-Vallée, M., & Langley, A. (2020). The Interplay of Inter- and Intraprofessional Boundary Work in Multidisciplinary Teams. *Organization Studies, 41*(12), 1649-1672.
- Daniëls, E., Hondeghem, A., & Dochy, F. (2019). A Review on Leadership and Leadership Development in Educational Settings *Educational Research Review, 27*, 110-125.

- Danmarks Evalueringsinstitut (2018). *Børns og unges brug af fritids- og klubtilbud: Kendetegn ved kvalitet i tilbuddene – en vidensopsamling*. Holbæk: Danmarks Evalueringsinstitut.
- Danmarks Evalueringsinstitut (2018). *Hvad kendetegner kvalitet i fritids- og klubtilbud? Dialogværktøj til jeres arbejde med kvalitet*. Holbæk: Danmarks Evalueringsinstitut.
- Day, C., Sammons, P., Hopkins, D., Leithwood, K., & Kington, A. (2008). Research into the Impact of School Leadership on Pupil Outcomes: Policy and Research Contexts. *School Leadership & Management* 28(1), 5-25.
- De Bruijn, H., Heuvelhof, E.T., & Veld, R.I. (2010). *Process Management Why Project Management Fails in Complex Decision Making Processes*. Berlin, Heidelberg: Springer-Verlag.
- Ell, F., & Meissel, K. (2011). Working Collaboratively to Improve the Learning and Teaching of Mathematics in a Rural New Zealand Community. *Mathematics Education Research Journal*, 23(2), 169-187.
- Emmenegger, P., & Klemmensen, R. (2020). Kombination af kvalitative og kvantitative metoder. I: Hansen, K.M., Andersen, L.B., & Hansen, S.W. (red.). *Metoder i Statskundskab*, (501-516). København: Hans Reitzels Forlag.
- Falkner, C., & Ludvigsson, A. (2016). *Fritidshem och fritidspedagogik: En forskningsöversikt. Forskning i korthet nr 1*. Stockholm: Sveriges Kommuner och Landsting.
- Foldy, E.G., & Buckley, T.R. (2010). Re-Creating Street-Level Practice: The Role of Routines, Work Groups, and Team Learning. *Journal of Public Administration Research and Theory*, 20(1), 23-52.
- Gagné, M., & Deci, E.L. (2005). Self-Determination Theory and Work Motivation. *Journal of Organizational Behavior*, 26(4), 331-362.
- Gallimore, R., Bradley A., Ermeling, B.A., Saunders, W.M., & Goldenberg, C. (2009). Moving the Learning of Teaching Closer to Practice: Teacher Education Implications of School-Based Inquiry Teams. *The Elementary School Journal*, 109(5), 537-553.
- Gittel, J.H. (2001). Supervisory Span, Relational Coordination and Flight Departure Performance: A Reassessment of Postbureaucracy Theory. *Organization Science*, 12(4), 468-483.

- Goldman, L.S., & Foldy, E.G. (2015). The Space before Action: The Role of Peer Discussion Groups in Frontline Service Provision. *The Social Service Review*, 89(1), 166-202.
- Grissom, J.A., Loeb, S., & Master, B. (2013). Effective Instructional Time use for School Leaders: Longitudinal Evidence from Observations of Principals. *Educational Researcher*, 42(8), 433-444.
- Grøn, C.H., & Møller, A.M. (2019). Faglig Ledelse: Hvad er det? Og hvordan ser det ud i praksis? *Ledelse i Morgen - Tidsskrift for Pædagogisk Ledelse*, 23(1), 7-9.
- Hallinger, P. (2005). Instructional Leadership and the School Principal: A Passing Fancy that Refuses to Fade Away. *Leadership and Policy in Schools*, 4(3), 221-239.
- Harris, A., & Spillane, J. (2008). Distributed Leadership through the Looking Glass. *Management in Education*, 22(1), 31-34.
- Harris, E., & Rosenman, A. (2017). Discussing Science in Professional Learning Communities. *Science and Children*, 55(1), 53-57.
- Harrits, G.S., & Møller, M.Ø. (2014). Prevention at the Front Line: How Home Nurses, Pedagogues and Teachers Transform Public Worry into Decisions on Special Efforts. *Public Management Review*, 16(4), 447-480.
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning: A Synthesis of over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. London: Routledge.
- Hermansen, J. (2017). Test af spørgeskema. I: Frederiksen, M., Gundelback, P., & Nielsen, R.S. (red.). *Survey: Design, stikprøve, spørgeskema, analyse*, (137-165). København: Hans Reitzels Forlag.
- Hou, Y., Moynihan, D.P., & Ingraham, P.W. (2003). Capacity, Management, and Performance: Exploring the Links. *American Review of Public Administration*, 33(3), 295-315.
- Hoyle, R.H., & Duvall, J.L. (2004). Determining the Number of Factors in Exploratory and Confirmatory Factor Analysis. I: Kaplan, D.W. (red.). *The SAGE Handbook of Quantitative Methodology for the Social Sciences*. New York: SAGE Publications.
- Jacobsen, C.B., & Andersen, L.B. (2017). Leading Public Service Organizations: How to Obtain High Employee Self-Efficacy and Organizational Performance. *Public Management Review*, 19(2), 253-273.

- Jensen, V., Bjørnholt, B., Mikkelsen, M.F., Nielsen, C.P., & Ladekjær, E. (2020). *Den længere og mere varierede skoledag: En analyse af reformens elementer*. København: VIVE - Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd.
- Jones, W.M., & Dexter, S. (2014). How Teachers Learn: The Roles of Formal, Informal, and Independent Learning. *Educational Technology Research and Development*, 62(3), 367-384.
- Judge, T.A., Erez, A., & Bono, J.E. (1998). The Power of being Positive: The Relation between Positive Self-Concept and Job Performance. *Human Performance*, 11(2-3), 167-187.
- Judge, T.A., & Bono, J.E. (2001). Relationship of Core Self-Evaluations Traits-Self-Esteem, Generalized Self-Efficacy, Locus of Control, and Emotional Stability-with Job Satisfaction and Job Performance. *Journal of Applied Psychology*, 86(1), 80-92.
- Jung, C.S., & Kim, S.E. (2014). Structure and Perceived Performance in Public Organizations. *Public Management Review*, 16(5), 620-642.
- Justesen, L., & Mik-Meyer, N. (2010). *Kvalitative metoder i organisations- og ledelsesstudier*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Kamp, M. (2019). Ledere presses ud. *Ledetråden. Magasin til Medlemmer af Lederforeningen i BUPL*, (2), 6-11.
- Kjer, M.G., S. Baviskar & S.C. Winter (2015). *Skoleledelse i folkeskolereformens første år. En kortlægning*. København: SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd, 15:40.
- Le Grand, J. (2003). *Motivation, Agency, and Public Policy: Of Knights and Knaves, Pawns and Queens*. Oxford: Oxford University Press.
- Liebowitz, D.D., & Porter, L. (2019). The Effect of Principal Behaviors on Student, Teacher, and School Outcomes: A Systematic Review and Meta-Analysis of the Empirical Literature. *Review of Educational Research*, 89(5), 785-827.
- Lindeberg, N.H., Bro, L.L., Nøhr, K., & Larsen, K.S. (2021). *Vidensopsamling om faglig ledelse på dagtilbudsområdet*. København: VIVE - Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd.

- Lund, C.S. (2021). Faglig ledelse i offentlige organisationer: Et multilevel studie af relevans og forudsætninger blandt afdelingssygeplejersker og sygeplejersker. *Politica*, 53(4), 335-357.
- Lund, C.S., & Andersen, L.B. (2023). Professional Development Leadership in Turbulent Times: Public Administration Symposium: Robust Politics and Governance in Turbulent Times. *Public Administration*, 101(1), 124-141.
- Lund, C.S. (2022). Professional Development Leadership in Public Organizations: A Refined Conceptualization. *Public Personnel Management*, 51(4), 516-537.
- Mintzes, J.J., Marcum, B., Messerschmidt-Yates, C., & Mark, A. (2013). Enhancing Self-Efficacy in Elementary Science Teaching with Professional Learning Communities. *Journal of Science Teacher Education*, 24(7), 1201-1018.
- Mortensen, N.P., Lindeberg, N.H., Nøhr, K., Vixø, K., & Larsen, M.H. (2022). *Normeringer i fritidstilbud: Spørgeskemaundersøgelse om normeringen i danske fritidstilbud 31. maj 2022*. København: VIVE - Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd.
- Møller, A.M. (2021). Deliberation and Deliberative Organizational Routines in Frontline Decision-Making. *Journal of Public Administration Research and Theory*, 31(3), 471-488.
- Møller, A.M., & Grøn, C.H. (2023). Street-Level Leadership: Re-Conceptualizing the Role of the Manager. *Review of Public Personnel Administration*.
- Mørch, S. (2012). Fritiden og dens pædagogik. I: Hviid, P., & Højhold, C. (red.). *Fritidspædagogik og børneliv*, (129-160). København: Hans Reizels Forlag.
- Neumerski, C.M. (2013). Rethinking Instructional Leadership, a Review: What do we Know about Principal, Teacher, and Coach Instructional Leadership, and Where should we Go from here? *Educational Administration Quarterly*, 49(2), 310-47.
- Noordegraaf, M., Schneider, M.M.E., Van Rensen, E.L.J., & Boselie, J.P.P.E.F. (2016). Cultural Complementarity: Reshaping Professional and Organizational Logics in Developing Frontline Medical Leadership. *Public Management Review*, 18(8), 1111-1137.
- Noordegraaf, M., & Steijn, B. (2013). *Professionals Under Pressure: The Re-configuration of Professional Work in Changing Public Services*. The Netherlands: Amsterdam University Press.

- O'Reilly, D., & Reed, M. (2011). The Grit in the Oyster: Professionalism, Managerialism and Leaderism as Discourses of UK Public Services Modernization. *Organization Studies*, 32(8), 1079-1101.
- Öqvist, A., & Cervantes, S. (2018). Teaching in Preschool: Heads of Preschools Governance Throughout the Systematic Quality Work. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 4(1), 38-47.
- Petersen, M.B. (2020). Indekskonstruktion. I: Hansen, K.M., Andersen, L.B., & Hansen, S.W. (red.). *Metoder i statskundskab*, (433-453). København: Hans Reitzels Forlag.
- Pollitt, C., & Bouckaert, G. (2011). *Public Management Reform: A Comparative Analysis – New Public Management, Governance, and the Neo-Weberian State*. Oxford: Oxford University Press.
- Postholm, M.B. (2018). Case A [Case A]. I: Postholm, M.B., Norman, A., Dahl, T., Dehlin, E., Engvik, G., & Irgens, E.K. (red.). *Skole- og utdanningssektoren i utvikling*, (99-162). Bergen: Fagbokforlaget.
- Ringmose, C. (2020). *Perspektiver på kvalitet i daginstitutioner: Resultater fra et kvalitativt studie i seks kommuner*. Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.
- Robinson, V. (2011). *Student-Centered Leadership*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Robinson, V.M.J., Lloyd, C.A., & Rowe, K.J. (2008). The Impact of Leadership on Student Outcomes: An Analysis of the Differential Effects of Leadership Types. *Educational Administration Quarterly*, 44(5), 635-674.
- Robinson, V., & Gray, E. (2019). What Difference does School Leadership make to Student Outcomes? *Journal of the Royal Society of New Zealand*, 49(2), 171-187.
- Schot, E., Tummers, L., & Noordegraaf, M. (2020). Working on Working Together: A Systematic Review on how Healthcare Professionals Contribute to Interprofessional Collaboration. *Journal of Interprofessional Care*, 34(3), 332-342.
- Schott, C., van Kleef, D., & Steen, T.P.S. (2018). The Combined Impact of Professional Role Identity and Public Service Motivation on Decision-Making in Dilemma Situations. *International Review of Administrative Sciences*, 84(1), 21-41.

- Schott, C., van Kleef, D., & Noordegraaf, M. (2016). Confused Professionals? Capacities to Cope with Pressures on Professional Work. *Public Management Review*, 18(4), 583-610.
- Schwartz, P., & Clark, A. (2017). *Småbørnsperspektiver: En tilgængelig, gyldig og nødvendig feedback for udvikling af praksis i dagtilbud*. *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift*, 54(2), 1-17.
- Shamir, B. (1995). Social Distance and Charisma: Theoretical Notes and an Exploratory Study. *The Leadership Quarterly*, 6(1), 19-47.
- Spector, P.E. (1997). *Job Satisfaction: Application, Assessment, Causes and Consequences*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Walker, R.M., Jung, C.S., & Boyne, G.A. (2013). Marching to Different Drummers? the Performance Effects of Alignment between Political and Managerial Perceptions of Performance Management. *Public Administration Review*, 73(6), 833-844.
- Wright, B.E., & Pandey, S.K. (2010). Transformational Leadership in the Public Sector: Does Structure Matter? *Journal of Public Administration Research and Theory*, 20(1), 75-89.
- Youngs, P., & King, M.B. (2002). Principal Leadership for Professional Development to Build School Capacity. *Educational Administration Quarterly*, 38(5), 643-670.

Bilag 1 Metode og undersøgelsesdesign

Undersøgelsens resultater er baseret på et omfattende datamateriale, som består af både kvalitative og kvantitative data. Kombinationen af datakilder bidrager til at belyse forskningsspørgsmålene fra flere perspektiver og en nuancering af resultaterne. Desuden bidrager metodetrianguleringen til at øge undersøgelsens validitet, idet opnåelse af samme resultater på tværs af metoder understøtter resultaternes gyldighed (Emmenegger & Klemmensen, 2020, s. 502).

Undersøgelsesdesignet består af kvalitative interview med pædagoger og ledere i fritidstilbud, hvilket kombineres med en spørgeskemaundersøgelse udsendt til pædagogisk personale og ledere i 23 kommuners fritidstilbud. Interviewdataene kan give et beskrivende og dybdegående billede af pædagogers og lederes oplevelser og erfaringer med faglig ledelse, mens spørgeskemadataene kan bidrage med et mere generelt billede, som også gør det muligt at sammenligne på tværs af institutioner og kommuner. Dataindsamlingsperioden er gennemført i perioden april 2022 til marts 2023.

Fritidsområdet er forskningsmæssigt underbelyst, hvilket har lagt op til en eksplorativ tilgang i undersøgelsen. Undersøgelsesdesignet indbefatter derfor også en indledende desk research, som har til formål at kvalificere og underbygge både den kvalitative og kvantitative dataindsamling i undersøgelsen. Nedenfor beskrives de tre undersøgelsesdele hver for sig, mens de kombineres i rapportens analyser.

Desk research

Desk researchens første del bestod af en systematisk litteratursøgning af eksisterende forskning på fritidsområdet. Denne del har informeret og underbygget undersøgelsens placering og relevans i det nuværende forskningslandskab. Vi har benyttet søgeværktøjet Google Scholar til at finde relevant litteratur. I vores søgninger har vi taget udgangspunkt i undersøgelsens kernebegreber: faglig ledelse, faglig udvikling, faglig kvalitet og motivation. Søgeordene kan ses nedenfor.

Bilagstabel 1.1 Søgeord i Google Scholar

Søgeord:
Fritidstilbud
Fritidstilbud kvalitet
Fritidstilbud faglig ledelse
Fritidstilbud faglig udvikling
Fritidstilbud motivation
Fritidstilbud kvalitet
Fritidstilbud faglig ledelse
Fritidstilbud faglig udvikling
Fritidstilbud motivation
Fritidshem professionell ledning
Fritidshem kvalitet
Fritidshem motivering
Fritidshem professionell utveckling
Fritids institusjon
skolefritidsordning profesjonell ledelse
skolefritidsordning profesjonell utvikling
skolefritidsordning motivasjon
fritidshjem profesjonell utvikling
fritidshjem motivasjon
fritidshjem profesjonell kvalitet
Fritidshjem profesjonell ledelse
Leisure institution
After school club
after school care
after school care professional competence
after school care professionalism
after school center
after school center professional competence
after school center quality
out-of-school care
after school care worker quality
After school care motivation pedagogues
After school care professional competence

Kilde: VIVE

Danmarks organisering af den fritidspædagogiske praksis divergerer fra den i de fleste andre lande, og international forskning inden for fritidsområdet kan derfor ofte ikke overføres til en dansk kontekst. Vi valgte derfor at starte med

at søge efter litteratur, som omhandlede et eller flere af begreberne i en dansk fritidspædagogisk kontekst. Vi blev imidlertid bekræftet i, at fritidsområdet er forskningsmæssigt underbelyst, da udvalget af videnskabelig litteratur på området var begrænset. Herefter udvidede vi vores søgning til også at indbefatte andre pædagogiske institutioner, herunder børnehaver og vuggestuer, som vi vurderede, kunne bidrage til forståelsen af kernebegreberne, fordi institutionstyperne ofte kan sammenlignes med fritidstilbud på flere parametre. Det vedrører bl.a. personalets uddannelsesmæssige baggrund og at målgruppen er børn. Afslutningsvis udvidede vi søgningen yderligere ved også at søge på internationale samt svenske og norske oversættelser af kernebegreberne med fokus på fritidsområdet med henblik på at få et bredere indblik i de dimensioner, som kan have betydning for undersøgelsens emner.

Undervejs i søgeprocessen samlede vi den litteratur, som vi vurderede, kunne bidrage med relevant viden til undersøgelsen. Herefter udformede vi en kodebog i Excel, som byggede på emneområderne i undersøgelsen, samt diverse generelle informationer om teksterne.

I desk researchens anden del har vi på kommunernes hjemmesider undersøgt, hvordan fritidstilbud i forskellige kommuner er organiseret. Denne viden har været med til at kvalificere både de indledende interview samt selve interviewundersøgelsen, idet vi har kunnet spørge ind til, hvordan kommunens indflydelse har betydning for det pædagogiske arbejde i fritidstilbuddene, og herunder undersøgelsens emner, faglig ledelse, faglig udvikling, faglig kvalitet og motivation blandt pædagoger i fritidstilbud.

Interviewundersøgelsen

Udvælgelsen af fritidstilbud blev foretaget med henblik på fortsat at repræsentere en variation i forhold til socioøkonomisk status, institutionstype mv. Interviewundersøgelsen omfatter interview med 16 pædagoger og 11 ledere af fritidstilbud. Informanterne er fordelt på 10 fritidstilbud i 5 kommuner. nedenstående tabel angives antallet af deltagere i interviewundersøgelsen, herunder deres stilling og om de arbejder i SFO eller klub. Udvælgelsen af medarbejdere til interviewundersøgelsen foregik gennem lederne af de specifikke fritidstilbud. Denne udvælgelse kan imidlertid have betydning i forhold til fx kritiske røster over for ledelsen. Vores vurdering af det empiriske materiale er dog, at det ikke tilfældet i nogen nævneværdig grad.

Bilagstabel 1.2 Oversigt over deltagere i interviewundersøgelsen

	Antal
Ledere i SFO	6
Ledere i klub	5
Pædagoger i SFO	9
Pædagoger i klub	7
Institutioner	10
Kommuner	5

Kilde: VIVE.

Interviewene med lederne er gennemført som enten individuelle interview eller fokusgruppeinterview med to ledere af samme fritidsinstitution (fx en SFO-leder og en afdelingsleder). Interviewene med pædagogerne er primært udformet som fokusgruppeinterview. Gruppeformatet betød, at interviewpersonerne gav supplerende bemærkninger og input til hinandens udsagn, hvilket bidrog til at nuancere svarene samt tydeliggøre ligheder og forskelle imellem informanternes oplevelser og erfaringer (Justesen & Mik-Meyer, 2010, s. 81). Imidlertid gav det individuelle interviewformat informanten mulighed for at ytre sig uden at tage hensyn til sine kollegaer eller medarbejdere, hvilket kan have bidraget til at flere personlige historier blev fortalt af informanterne under de individuelle interview. Alle interviewene er foretaget ud fra den semistrukturerede interviewguide .

Interviewene er gennemført under et besøg på det fritidstilbud, som de interviewede arbejdede på, og havde en varighed på 1-1,5 time pr. interview. Interviewene blev gennemført i perioden maj 2022 til marts 2023. Interviewene er efterfølgende transskriberet og kodet i NVivo på baggrund af en kodebog (Bilag 5), som bygger på interviewguiderne.

Kodebogen er udviklet ved at kombinere induktive og deduktive analysestrategier (Bjørnholt & Jacobsen, 2020). Det gør det muligt at foretage systematiske analyser på tværs af alle interviewene og besvare undersøgelsesspørgsmålene.

Citaterne i rapporten er som udgangspunkt valgt som repræsentation for mere generelle pointer, der fremgår på tværs af interviewene. I nogle tilfælde vil citaterne også fungere som eksemplificering af få eller enkelte interviewpersoner – dette vil i så fald være angivet.

Spørgeskemaundersøgelsen

Anden del af undersøgelsen består af en spørgeskemaundersøgelse. Denne del af undersøgelsen bidrager med et mere generelt og kvantificerbart blik på fritidstilbuddene. I dette afsnit gennemgås de metodiske overvejelser for spørgeskemaundersøgelsen. Først redegøres der for opsætningen af denne.

Opsætning af spørgeskema

Spørgeskemaet er indtastet i spørgeskemaprogrammet defgo, hvor det er inddeelt i seks blokke. For hver ny blok i spørgeskemaet beskrives kort, hvad blokens spørgsmål vil omhandle, med undtagelse af den sidste blok, som indeholder et survey-eksperiment. Det var nødvendigt, at respondenterne var uvidende om, at de deltog i et eksperiment, for at undgå, at denne viden kunne have indflydelse på deres besvarelse.

Bilagstabel 1.3 Temaer i spørgeskemaundersøgelsen

Blok nr.	Temaer
Blok 1	Baggrundsoplysninger
Blok 2	Prioriteringer af den <i>faglige kvalitet</i> i fritidsinstitutionen
Blok 3	Faglig ledelse
Blok 4	Fagligt samarbejde
Blok 5	Faglig motivation og trivsel
Blok 6	Survey-eksperiment

Kilde: VIVE.

Spørgeskemaet blev pilottestet af både fritidstilbudsledere og ansatte i BUPL, som har et særligt indgående kendskab til fritidsområdet. De gav forslag til forbedringer af spørgeskemaet, og på den baggrund blev der foretaget justeringer, hvilket har været med til at kvalitetssikre spørgeskemaet (Hermansen, 2017, s. 151-152).

Udvælgelse af kommuner og distribuering af spørgeskemaet

Udvælgelse af kommuner er foretaget ved randomiserede udtræk fra en pulje med alle kommuner i Danmark. Kontakten til kommunerne er etableret gennem skolechefen eller direktøren for børne og unge-området, som vi i første omgang sendte en e-mail med en forespørgsel om deltagelse i spørgeskemaundersøgelsen. Der var dog et behov for en vis pragmatisme, idet kommunerne naturligvis selv har vurderet, hvorvidt de havde lyst til at indgå i undersøgelsen. Flere kommuner ønskede ikke at deltage, og det var derfor nødvendigt at

lave nye udtræk undervejs med henblik på at sikre et repræsentativt antal af deltagende kommuner.

Spørgeskemaundersøgelsen blev udsendt til ledere og pædagogisk ansatte i fritidstilbud i i alt 23 kommuner. Spørgeskemaet er udsendt ad to omgange. I første omgang valgte 6 ud af 18 adspurgte kommuner at deltage i undersøgelsen. I den forbindelse blev spørgeskemaet distribueret til 539 personer via deres individuelle e-mailadresser. Den første udsending resulterede i 205 besvarelser, hvilket giver en svarprocent på 38 %.

I anden omgang blev yderligere 40 kommuner kontaktet med en forespørgsel om, hvorvidt de ville deltage i spørgeskemaundersøgelsen, hvoraf 17 kommuner valgte at deltage. Spørgeskemaet blev i anden omgang distribueret til 1.907 potentielle respondents e-mailadresser. Denne anden udsending resulterede i 678 besvarelser, hvilket svarer til en svarprocent på 35,7 %.

I forbindelse med den anden udsending modtog fire kommuner spørgeskemaet via et unikt link, som kommunen selv distribuerede til ledere og pædagogisk personale i kommunens fritidstilbud. Dette er på baggrund af, at flere kommuner gjorde os opmærksomme på, at det ikke er alle pædagogisk ansatte i fritidstilbud, som har en e-mailadresse tilknyttet, og de efterspurgte derfor et link til spørgeskemaet. Udsendingen af links til spørgeskemaet på fritidstilbud i de resterende fire kommuner har resulteret i 196 besvarelser. De tre udsendelser giver samlet set 1.079 besvarelser af spørgeskemaundersøgelsen. Fordelingen af respondenter på tværs af typen af institution, og hvorvidt de er ledere eller pædagoger fremgår af Bilagstabel 1.4.

Bilagstabel 1.4 Fordeling af respondenter i spørgeskemaundersøgelsen

	SFO	Klub	Fritidshjem	Andet
Pædagoger	524	66	3	10
Ledere	180	23	1	26

Kilde: VIVE.

Analysestrategi

I undersøgelsen bruger vi typisk deskriptive analyser til at vise gennemsnit, standardafvigelser, fordelinger og frekvenser af data. Det er med til at give et overblik over centrale tendenser og mønstre i data. Det primære sammenligningsgrundlag på tværs af alle afsnit har været, hvorvidt respondenterne var tilknyttet en SFO eller en klub. Søjlediagrammer har bidraget til at visualisere

forskelle og ligheder på tværs af disse grupper. Heri er også indgået konfidensintervaller, der har bidraget til at afgøre, om der signifikant forskel i gennemsnit for den relevante variabel på tværs af institutionstype.

Flere af undersøgelsens begreber har en flerdimensional karakter, hvorfor indeksering af variable har været nødvendig i de kvantitative analyser. Se Tabel 9.1 forneden for et overblik over samtlige indeks samt tilhørende nøgletal for analysen af disse. For at validere indeksenes interne reliabilitet, blev Cronbachs Alpha udregnet for både de enkelte variable samt for indekset samlet. Alle indeks og inkluderede variable med værdier under $\sim 0,7$ blev frasorteret (Petersen, 2020). Yderligere anvendte vi faktoranalyse for at identificere antallet af dimensioner samt styrken af disse. For ikke at blive frasorteret skulle samtlige indeks opnå en Eigen-værdi på over 1, mens loading-værdiernes nedre grænse blev fastsat til $\sim 0,7$ (Hoyle & Duvall, 2004).

Bilagstabel 1.5 Nøgletal for samtlige indeks

Indeks	Spørgsmål	Alpha-værdi	Samlet Alpha-værdi	Loading-værdi	Eigen-værdi
Faglig kvalitet (outcome)	I hvilken grad vil du vurdere, at den faglige praksis i jeres fritidsinstitution har en kvalitet, der understøtter jeres børne-/ungdomsgruppes ...		0,94		4,39
	Trivsel.	0,92		0,91	
	Sociale udvikling.	0,92		0,92	
	Læring.	0,94		0,79	
	Dannelse.	0,93		0,89	
	Kreative udvikling.	0,94		0,72	
	Emotionelle udvikling.	0,92		0,87	
Faglig kvalitet (proces)	I hvilken grad vil du vurdere, at du i din dagligdag lykkes med at skabe følgende på en skala fra 0 til 10?		0,86		3,02
	Et nærvær med børnene.	0,82		0,79	
	Et inkluderende fællesskab for børnene/de unge.	0,8		0,86	
	Medbestemmelse hos børnene/de unge.	0,83		0,69	
	Udviklende lege.	0,83		0,81	
	I hvilken grad har du inden for det sidste år oplevet, at fritidsinstitutionens ledelse (fx din nærmeste le-		0,93		4,35

Indeks	Spørgsmål	Alpha-værdi	Samlet Alpha-værdi	Loading-værdi	Eigen-værdi
Aktivering og vejledning af faglig viden	der eller en anden fra ledelsen) har gjort følgende?				
	Overværet dine aktiviteter i fritidsinstitutionen.	0,92		0,75	
	Givet dig feedback på dine aktiviteter i fritidsinstitutionen.	0,91		0,85	
	Diskuteret pædagogiske aktiviteter med dig – enten på tomandshånd eller i en gruppe (fx team eller afdeling).	0,91		0,88	
	Drøftet planlægningen af pædagogiske aktiviteter med dig – enten på tomandshånd eller i en gruppe.	0,91		0,86	
	Drøftet børnene eller de unges udbytte af de pædagogiske aktiviteter med dig.	0,9		0,91	
	Drøftet børnenes/de unges sociale og trivselsmæssige udvikling med dig.	0,91		0,85	
Fastsættelse af faglig retning	I hvilken grad gør din leder en aktiv indsats for at sikre følgende?		0,95		4,11
	En fælles forståelse af fritidspædagogisk kvalitet i fritidsinstitutionen.	0,94		0,88	
	Udvikling af den fritidspædagogiske praksis.	0,93		0,9	
	Løbende kompetenceudvikling.	0,93		0,92	
	Medarbejdernes faglige udvikling.	0,93		0,93	
	Faglig refleksion i arbejdet.	0,93		0,91	
Motivation	I hvilken grad passer følgende udtryk på dig?		0,84		2,58
	Jeg nyder i høj grad mit daglige arbejde.	0,79		0,82	
	Jeg kan godt lide at udføre de fleste af mine arbejdsopgaver.	0,86		0,87	
	Mit arbejde er meget spændende.	0,87		0,88	
Self-efficacy	Hvor uenig/enig er du i følgende udsagn:		0,81		1,99

Indeks	Spørgsmål	Alpha-værdi	Samlet Alpha-værdi	Loading-værdi	Eigen-værdi
	Jeg føler mig rustet til at indfri kravene i mit arbejde.	0,74		0,82	
	Jeg har de nødvendige faglige redskaber til at løse mine arbejdsopgaver.	0,69		0,86	
	Jeg har en faglig ekspertise på mit område.	0,8		0,76	
Værdi	I hvilken grad ser du på din nuværende arbejdsplads en værdi i ...		0,88		2,27
	Samarbejdet mellem pædagoger og lærere om den enkelte elev?	0,86		0,84	
	Samarbejdet mellem pædagoger og lærere om pædagogik?	0,66		0,92	
	Samarbejdet mellem pædagoger og lærere om aktiviteterne til børnene/de unge.	0,86		0,84	

Anm.: Kun inkluderede indeks og variable fremgår af tabellen.

Kilde: VIVE.

Derudover er der blevet foretaget multiple OLS-regressionsanalyser for at undersøge relevante sammenhænge i data. Som primære uafhængige variable har vi anvendt faglig ledelse (hhv. fastsættelse af faglig retning og aktivering og vejledning af faglig viden), samarbejde og faglig udvikling. For disse variable har vi enkeltvist undersøgt sammenhængen til de afhængige variable motivation, self-efficacy, jobtilfredshed, faglig kvalitet (proces), faglig kvalitet (output) og faglig kvalitet (fælles forståelse). Yderligere er faglig kvalitet (proces) og faglig kvalitet (output) anvendt som uafhængige variable i sammenhængsanalyser med faglig kvalitet (fælles forståelse) som afhængig variabel. På tværs af alle regressionsanalyserne er der brugt de samme kontrolvariable, nemlig køn (reference: mand) alder, antal år i fritidsinstitution, antal år på nuværende arbejdsplads, institutionstype (reference: SFO) og institutionsnummer.

Bilag 2 Hvad er faglig kvalitet?

En tidligere undersøgelse af faglig kvalitet på daginstitutionsområdet identificerer fem faktorer i pædagogernes beskrivelser af faglig kvalitet (se evt. Andersen et al., 2018b).

- Børn og unge fokus (det relationelle)
- Børn og unge fokus (læring og udvikling)
- Refleksiv praksis
- Ressourcer
- Opdateret viden.

Vi har med afsæt i disse (men med åbenhed for andre faktorer) kodet interviewene med ledere og medarbejdere i forhold til deres svar på spørgsmålet om, hvad de forstår ved god faglig kvalitet. Bilagstabel 2.1 illustrerer, hvor mange interviewpersoner der beskriver faglig kvalitet i forhold til en eller flere af de fem faktorer. Det bagvedliggende display findes i Bilagstabel 2.2. Det fremgår af Bilagstabel 2.1, at ledere og pædagoger hyppigst har fokus på forholdene for børn og unge, når de beskriver, hvad der kendetegner faglig kvalitet i fritidstilbud.

Bilagstabel 2.1 Antal interviewpersoner, som nævner de forskellige kvalitetsdimensioner

	Klub		SFO	
	Ledere	Medarbejdere	Ledere	Medarbejdere
Børne og unge-fokus (det relationelle)	4	2	4	6
Børne og unge-fokus (læring og udvikling)	3	3	2	4
Reflekteret praksis	2	3	3	1
Ressourcer	1	-	3	-
Opdateret viden	-	3	-	-

Anm.: n = 27. Medarbejdere og ledere, som er tilknyttet både SFO og klub, er angivet begge steder.

Kilde: VIVE.

Der synes at være to dimensioner i ledere og pædagogers fokus på kvalitet for børn og unge. Den ene dimension tager afsæt i et ønske om at styrke kvalitet i

hverdagen gennem gode relationer til børnene og de unge, mens den anden dimension har fokus på at understøtte børn og unges udvikling og læring.

Hos flere interviewpersoner (16) er **relationen til børn og unge** central i deres beskrivelse af faglig kvalitet. Det handler om at understøtte børn og unges trivsel og velvære. Der bliver brugt ord som "nærvær", "nærhed", "fordybelse", "anerkendelse" og "lytte" til at beskrive det relationelle arbejde med børnene, som ifølge interviewpersonerne skaber trivsel og høj faglig kvalitet. En klubpædagog forklarer, at "Der er noget i relationen, der gør, at aktiviteten bliver værdifuld" (Pædagog 3, Institution III), og en anden klubpædagog vurderer, "at vi kan danne relationer, er den vigtigste faglige kompetence som pædagog" (klubpædagog, institution IV). Ifølge en SFO-leder er det relationelle arbejde særligt vigtigt, da det handler om at være nærværende for at kunne vinde børnene og de unges tillid og for at kunne støtte det enkelte barn i deres aktiviteter og liv, hvilket ifølge lederen kræver en tæt relation. Tætte relationer til de voksne er da også noget af det, som børn og unge selv i tidligere undersøgelser fremhæver som vigtigt for deres tryghed og tillid i fritidstilbud (Danmarks Evalueringsinstitut, 2018: 80ff).

Knap halvdelen af interviewpersonerne omtaler **børn og unges læring og udvikling** som en vigtig del af den faglige kvalitet i fritidstilbud. Det handler bl.a. om, at "man kan se, når der sker en udvikling" (Medarbejder 1, Institution II), og at "give dem noget med på den lange bane" (Medarbejder 2, Institution IX). Interviewpersonerne er på tværs af SFO og klub generelt enige om, at børn og unges læring og udvikling er essentielt for den faglige kvalitet. Men forståelsen af, hvad læring og udvikling konkret er, varierer en smule på tværs af institutionstyper. I klubberne beskriver pædagogerne i høj grad børn og unges personlige og sociale udvikling. En leder i klub kalder det for læring i "livsduelighed" (Leder 1, Institution III). Afdelingslederen i samme klub synes, det er "megavigtigt", at de træner den emotionelle intelligens hos de unge, modsat skolen, hvor han vurderer, at der er mere fokus på træning af IQ (Leder 2, Institution III). Tilsvarende fokuserer medarbejderne i klubben på, at de unge "kan indgå i et fællesskab med andre" (Medarbejder 2, Institution III), og "at barnet både udvikler sig i fællesskab, men også på individplan" (Pædagog 3, Institution III). Tilsvarende forklarer både pædagoger og leder i en anden klub (Institution IX), at klubbens rolle er at understøtte og vise børn og unges muligheder for social og personlig udvikling. Ansatte i SFO vurderer også, at børn og unges sociale og personlige udvikling er vigtig. Men de beskriver i højere grad en faglig udvikling, som læner sig mere op ad skolen (jf. Kapitel 2). En SFO-leder nævner eksempelvis, at de gør en del ud af at arbejde med "sproglig opmærksomhed og motorik" (Leder, Institution I), mens en SFO-pædagog "godt kan lide at være lidt læreragtig" og lære børnene forskellige færdigheder (Pædagog 2, Institution VI).

Refleksiv praksis er også en central del af den faglige kvalitet ifølge en tredjedel af interviewpersonerne. De beskriver refleksiv praksis som dels en faglig dialog om, hvilke metoder der hhv. virker og ikke virker og hvorfor, og dels en faglig begrundelse for de initiativer og relationer, man har med børnene og de unge. Reflekteret praksis refererer således til de fritidspædagogiske ansattes bevidsthed om egen praksis, herunder opmærksomhed på metoder og tilgange. Citatet nedenfor illustrerer netop, hvordan der med refleksiv praksis menes faglige begrundelser for og dialog om, hvilke aktiviteter og initiativer de igangsætter og hvorfor.

God faglig kvalitet er, at man får planlagt, hvad det er, man vil, og hvorfor man vil det. Hvad er det for et mål, man har med det, man gør med børnene, og hvad er det, man vil opnå med det. Og så synes jeg også, god faglig kvalitet er at evaluere: "Har vi så egentlig opnået det, vi gerne ville. Og hvis ikke vi har, hvorfor har vi så ikke det, hvad kan vi så skrue på, for at opnå det, når vi kører det næste gang. Eller hvad kan vi så gøre, hvis vi har opnået det, hvordan kan vi så gøre mere af det, som vi har opnået i forvejen?" (SFO-leder, Institution VII)

Tilsvarende beskrivelser går igen i en række interview. En klubleder bruger fodboldspil som et eksempel og uddyber, at det er vigtigt at stille sig spørgsmålet: "Hvad er det, som du vil opnå med det?" (Leder 1, Institution III). Flere pædagoger forklarer desuden, at refleksion over egen praksis giver bedre muligheder for at se alle børn og unge inklusive deres forskelligheder. I det man stopper op og gør sig nogle tanker om, hvad fritidstilbuddet kan tilbyde de enkelte børn og unge, minimeres også muligheden for, at nogle børn og unge bliver overset. Én SFO-pædagog præciserer, at det er særligt vigtigt med kommunikation af den refleksive praksis, da der ikke er "sådan et fast facit" (Pædagog 1, Institution IV). Det kræver kommunikation på tværs af pædagogerne at opnå høj faglig kvalitet. Det er ikke givet, at dette bliver sagen, hvis den refleksive praksis ikke kommunikeres videre rundt blandt pædagogerne.



Jamen det er, at man har en værktøjskasse i orden, at man har styr på, hvad skal man sige, det teoretiske. Og at man ikke hviler op ad en metode, men at man rent faktisk har nogle forskelligheder, fordi det er en kompleks ting at have med børn med særlige behov at gøre. (...) Så man er nødt til at have en værktøjskasse, som er pænt fyldt. Og man er nødt til også hele tiden at holde sig ajour med sin faglighed.

Pædagog 1, Institution IX

Tre klubpædagoger fremhæver **opdateret viden** i tilknytning til den reflek-sive praksis. De forklarer, at opdateret viden er et centralt element i forhold til at understøtte faglige refleksioner, drøftelser og begrundelser. Opdateret viden handler bl.a. om viden om forskellige metoder og teorier, der kan bruges til at understøtte og dokumentere den faglige

praksis i fritidstilbuddene. Citatet til højre er et eksempel på, hvordan denne pædagog vurderer, at det er vigtigt at have et opdateret metodisk og teoretisk overblik for at kunne tilpasse indsatser til det enkelte barn eller den unge og sikre høj faglig kvalitet. Tilsvarende argumenter findes hos de øvrige klubpædagoger. Som det også fremgår af Kapitel 5, kan der er imidlertid være forskel på, hvilke typer af viden og kompetencer pædagogerne efterspørger. De tre klubpædagoger påpeger desuden, at det vigtigt, at den teoretiske viden oversættes til praksis (og ikke bliver for højtflyvende), og at netop en solid praksiserfaring kan bidrage til at sætte teorierne i spil.

Blot fire fritidspædagogiske ledere nævner **ressourcer**, når de skal beskrive faglig kvalitet. Fokus er, hvordan ressourcemangel kan udfordre kvaliteten. Når ressourcer alene nævnes af lederne, kan det skyldes, at lederne har det økonomiske ansvar for allokering af ressourcer i de enkelte fritidstilbud og derfor i højere grad oplever ressourcebegrænsninger end deres medarbejdere. Lederne fremhæver vigtigheden af at have tilstrækkeligt med tid og medarbejdere i institutionen og vurderer, at undernormering kan hæmme den faglige kvalitet. Citatet nedenfor eksemplificerer, hvordan undernormering kan besværliggøre det relationelle arbejde, og dermed den omsorg og tillid, som børnene og de unge oplever. Mangel på ressourcer kan således begrænse muligheden for succes med de øvrige kvalitetsfaktorer, som pædagogerne vurderer, er centrale for den faglige kvalitet i fritidstilbuddene.

Man skal jo have et fokus på, hvor de er, og støtte dem i det, hvor de er lige der, ikke? Og det tror jeg, nogle gange kan være en udfordring, fordi man nogle gange lige taber pusten, fordi der er mange børn, og mange særlige behov. Hvis du bare har en gruppe med 25 børn, så er det meget, du skal være opmærksom på ikke? (Leder 2, Institution IV)

Det er primært SFO-ledere, som nævner ressourcer som en del af faglig kvalitet. Det kan skyldes, at SFO'erne oplever at mangle tid til dagligdagens pædagogiske praksis (EVA 2018). Børnene i SFO kræver mere opmærksomhed fra det fritidspædagogiske personale, hvilket kan gøre undernormering til en mere synlig begrænsning for den faglige kvalitet. Omvendt forklarer en klubpædagog, at børn og unge i klub i højere grad kan være alene uden voksne i en klub end i en SFO, selvom hun også påpeger, at det ikke er ønskværdigt.

Jeg tror, det har noget med aldersgruppen at gøre [at man kan håndtere en lavere normering i klub, red.], fordi de kan jo af gode grunde mere selv, når de er 10 år, end når de er 3 år. Så jeg kan godt have 20 børn i et lokale, der sidder og maler julekalender og tænke, det går fint, jeg kan godt lukke døren herind til, så kigger jeg igen om 20 minutter eller sådan, og ellers har jeg jo også tiltro til, at de kommer ud, hvis der er noget galt. (Klubpædagog, Institution V)

Forskellen på klub og SFO skal naturligvis tages med forbehold, da der trods alt er tale om en begrænset antal interviewpersoner. I næste afsnit undersøger vi kvantitativt det pædagogiske personales fokus på børn og unge som en del af den faglige kvalitet.

Bilagstabel 2.2 Display over forståelse af faglig kvalitet (interview)

Institution	Stilling	Forståelse af faglig kvalitet
Institution I	SFO – leder	Børnefokus og det relationelle Læring og udvikling af børnene Ressourcer
	Medarbejder 1	Børnefokus og det relationelle Reflekteret praksis
	Medarbejder 2	Børnefokus og det relationelle
Institution II	SFO og klubleder	Børnefokus og det relationelle Refleksiv praksis Ressourcer
	Medarbejder i SFO 1	Læring og udvikling af børnene
	Medarbejder i SFO 2	Læring og udvikling af børnene
Institution III	Klubleder	Læring og udvikling af børnene

Institution	Stilling	Forståelse af faglig kvalitet
		Refleksiv praksis
	Afdelingsleder	Børnefokus og det relationelle Læring og udvikling af børnene
	Medarbejder 1	Refleksiv praksis
	Medarbejder 2	Læring og udvikling af børnene
	Medarbejder 3	Børnefokus og det relationelle Læring og udvikling af børnene
Institution IV	SFO- og klubleder, overordnet leder	Læring og udvikling af børnene
	SFO-leder	Børnefokus og det relationelle Ressourcer
	Medarbejder i klub	Børnefokus og det relationelle
	Medarbejder i SFO	Læring og udvikling af børnene
Institution V	Daglig-leder	Børnefokus og det relationelle
	Medarbejder	Børnefokus og det relationelle
Institution VI	Overordnet SFO-leder	Refleksiv praksis
	Fritidspædagogisk leder	Refleksiv praksis
	Medarbejder 1	Læring og udvikling af børnene
	Medarbejder 2	Børnefokus og det relationelle Læring og udvikling af børnene
Institution VII	SFO-leder	Børnefokus og det relationelle
	Medarbejder 1	Børnefokus og det relationelle
	Medarbejder 2	Børnefokus og det relationelle
Institution IX	Klubleder	Børnefokus og det relationelle
	Medarbejder 1	At være opdateret Reflekteret praksis
	Medarbejder 2	Læring og udvikling af børnene Reflekteret praksis At være opdateret

Kilde: VIVE.

Bilag 3 Kvalitet som børn og unges medbestemmelse

Børn og unges medindflydelse på aktiviteter i fritidstilbud fremhæves i litteraturen som central for deres dannelsesproces og dermed for den faglige kvalitet (Ankerstjerne, 2010; Falkner & Ludvigsson, 2016; Mørch, 2012; Schwartz & Clark, 2017). Dertil kommer, at medindflydelse indgår som en del af lovgrundlaget for både klubber og SFO'er (BEK nr. 1927 af 10/12/2020 § 2, stk. 4; lov nr. 501 af 06/06/2007 §65). Der er imidlertid tale om en balance i forhold til aktiviteter bestemt af det pædagogiske personale for sikre, at aktiviteterne får et fagligt pædagogisk formål.

Det er ikke entydigt, hvad den rette balance er. For at afspejle dette dilemma har vi stillet en række spørgsmål, der belyser forskellige prioriteringer af børn og unges medbestemmelse overfor voksenbestemte aktiviteter og målsætninger. Spørgsmålene fremgår af boksen herunder.

Bilagsboks 3.1 Prioriteringsspørgsmål

- A:** Vi følger en skemalagt plan for aktiviteter i løbet af ugen.
B: Vores aktiviteter med børnene er ikke skemalagte.
- A:** Aktiviteter i fritidsinstitutionen er i høj grad styret af konkrete fritidspædagogiske mål.
B: Aktiviteter i fritidsinstitutionen er i mindre grad styret af konkrete fritidspædagogiske mål.
- A:** Det er helt frit for det enkelte barn/den unge at bestemme, hvilke aktiviteter han/hun ønsker at deltage i.
B: Det er primært pædagogerne, der bestemmer, hvilke aktiviteter det enkelte barn/den unge deltager i.
- A:** Det er primært fritidsinstitutionens pædagogiske personale, som bestemmer ugens aktiviteter i fritidsinstitutionen.
B: Det er primært børnene selv/de unge selv, der bestemmer ugens aktiviteter i fritidsinstitutionen.

Det pædagogiske personale har svaret på en ti-trinsskala, hvor svarkategorierne går fra 1 "Helt enig med A" til 10 "Helt enig med B".

Mens spørgsmålene 1 og 2 handler om graden af voksenstyring i forhold til konkrete mål og planer for aktiviteterne i fritidstilbuddet, måler spørgsmålene 3 og 4 mere direkte det pædagogiske personales oplevelse af balancen mellem voksenstyrede aktiviteter og børns og unges medbestemmelse.

Bilagstabel 3.1 viser det pædagogiske fritidspædagogiske personales prioriteringer i forhold til de enkelte spørgsmål. Der fremgår det grundlæggende, at både SFO- og klubmedarbejdere gennemsnitligt set er mere tilbøjelige til at prioritere voksenstyrede aktiviteter og målsætninger. Det tyder på, at medarbejdere i både klub og SFO spiller en central rolle i forhold til at definere aktiviteterne i deres fritidstilbud.

Bilagstabel 3.1 Fritidspædagogisk personales prioriteringer af voksentyrede aktiviteter over børn og unges medbestemmelse

	I alt (n = 547-555)	SFO (n = 459-465)	Klub (n = 57-58)
A: Vi følger en skemalagt plan for aktiviteter i løbet af ugen.			
B: Vores aktiviteter med børnene er ikke skemalagte.	3,67 (2,72)	3,57 (2,65)	4,79 (3,08)
A: Aktiviteter i fritidsinstitutionen er i høj grad styret af konkrete fritidspædagogiske mål.			
B: Aktiviteter i fritidsinstitutionen er i mindre grad styret af konkrete fritidspædagogiske mål.	4,46 (2,65)	4,53 (2,65)	4,46 (2,74)
A: Det er helt frit for det enkelte barn/den unge at bestemme, hvilke aktiviteter han/hun ønsker at deltage i.			
B: Det er primært pædagogerne, der bestemmer, hvilke aktiviteter det enkelte barn/den unge deltager i.	2,52 (2,36)	2,59 (2,34)	2,21 (2,51)
A: Det er primært fritidsinstitutionens pædagogiske personale, som bestemmer ugens aktiviteter i fritidsinstitutionen.			
B: Det er primært børnene selv/de unge selv, der bestemmer ugens aktiviteter i fritidsinstitutionen.	3,96 (2,52)	3,68 (2,41)	5,86 (2,42)

Anm.: "Nedenfor præsenteres du for fire sæt af modsatrettede udsagn om aktiviteterne i fritidstilbuddet det seneste år. Du bedes angive, hvilke udsagn du mener, bedst beskriver aktiviteterne i fritidsinstitutionen det seneste år, på en skala fra 1 "Helt enig med A" til 10 "Helt enig med B". Der kan være særlige tilgange til enkelte børn, men du skal svare ud fra det typiske billede i dit arbejde."

Note: Gennemsnit med standardafvigelse i parentes. Kun medarbejdere er inkluderet. 1 = "Helt enig med A", 10 = "Helt enig med B".

Kilde: VIVE.

Det fremgår desuden, at pædagoger i klub er mindre tilbøjelige til at følge en skemalagt plan for aktiviteter i løbet af ugen, end det er tilfældet for ansatte i SFO (jf. spørgsmål 1 i Bilagstabel 3.1). Forskellen er 10,22 procentpoint, og er statistisk signifikant ($p = 0,0012$). Det vidner om mindre planlægning af aktiviteter i klub end i SFO, hvilket kan hænge sammen med, at de ældre børn i klub

i mindre grad har behov for at få rammesatte aktiviteter i deres fritidsinstitution (jf. Dagtilbudslovens § 65).

I interviewene er klub- og SFO-pædagoger relativt enige om, at der skal findes en balance mellem skemalagte og ikke-skemalagte aktiviteter. De ser en kvalitet i at have nogle planlagte rammer og aktiviteter, som børnene og de unge kan udforske deres kreativitet og relationer inden for. Desuden fremhæver flere, at det kræver planlægning at understøtte børn og unges individuelle og sociale udvikling. Citatet nedenfor er et eksempel på en klubpædagog, der vurderer den faglig kvalitet i klubben som høj, bl.a. fordi aktiviteterne planlægges, så de kan understøtte børnene bedst.

Interviewer: *Synes du, at I har høj faglig kvalitet i klubben?*

Klubpædagog: *Ja, det har vi.*

Interviewer: *Hvordan kommer det til udtryk?*

Klubpædagog: *Det kommer til udtryk ved, at vi rigtig gerne taler om og planlægger pædagogik. Vi vil gerne tale om, hvordan vi understøtter barnet bedst muligt og sætte barren højt og tale pædagogik. Vi taler jo også om planlægning og sådan noget, men vi har jo også forskellige baggrunde og sådan. (Pædagog 1, Institution IV)*

På tværs af interviewene er der imidlertid også bred enighed om, at der skal være plads til fleksibilitet og ikke-planlagte aktiviteter, da "det kan være et eller andet, der opstår" (Pædagog 2, Institution VII), som man forfølge. Ifølge denne medarbejder kan de ikke-skemalagte aktiviteter give børnene og de unge mod på at gå på opdagelse, da de ikke har "noget mål med, hvor vi skal hen" (Pædagog 2, Institution VII).

Netop balancen mellem de styrede aktiviteter i fritidsinstitutionen og børnenes autonome og frie leg vurderer pædagogerne, er godt for børnene og de unge, både fordi det kan understøtte deres umiddelbare udvikling og nysgerrigheden til at afprøve noget nyt. Men det gælder også, fordi det er en afspejling af livet at navigere inden for forskellige former for rammesætninger. De planlagte aktiviteter opleves af nogle pædagoger som en måde, hvorpå man kan skabe en rammesætning for spontanitet og kreativitet hos børnene/de unge. En medarbejder i klub udtaler sig, på trods af at de i mindre grad prioriterer skemalagte aktiviteter end SFO-ansatte, om netop disse fordele ved planlagte aktiviteter:

Altså, en planlagt aktivitet kan blive noget anderledes, end man egentlig havde forventet, fordi man faktisk får lov til at gribe det her spontane, der så sker ind i sådan en aktivitet, og så er der lige pludselig noget helt andet, der sker, som dukker op, ikke? (Pædagog 2, Institution IX)

Uanset rammerne vurderer pædagogerne i både SFO og klub, at det enkelte barn eller den unge selv bestemmer, hvilke aktiviteter vedkommende ønsker at deltage i. Det fremgår af spørgsmål 3 i Bilagstabel 3.1. Pædagogerne er således i gennemsnit mere enige i, at det er forholdsvis frit for det enkelte barn/den unge at bestemme, hvilke aktiviteter han/hun ønsker at deltage i end i, at det primært er pædagogerne, der bestemmer.

Der er imidlertid forskel på, i hvilken grad pædagoger i hhv. klub og SFO vurderer, at børnene/de unge har medindflydelse på de aktiviteter, som stilles til rådighed i fritidstilbuddet. I klubtilbud er det i mindre grad styret af pædagogerne, hvilke aktiviteter der skal laves i løbet af ugen. Klubmedarbejdere vurderer således i højere grad end medarbejdere i SFO, at det både er fritidsinstitutionens pædagoger og børnene/de unge selv, som bestemmer ugens aktiviteter i fritidsinstitutionen (jf. spørgsmål 4 i Bilagstabel 3.1). Modsat vurderer medarbejdere i SFO, at det primært er pædagogerne, som bestemmer dette. Der er en statistisk signifikant forskel ($p = 0,0000$) på tværs af de to institutionstyper. Forskellen på tværs af SFO og klub er 20,18 procentpoint, hvilket er en væsentlig forskel på, hvordan den faglige kvalitet prioriteres i hhv. SFO og klub. Forskellen kan hænge sammen med, at de ældre børn i klub har bedre forudsætninger for at have medindflydelse på aktiviteter, som fritidstilbuddet tilbyder (jf. også ovenfor).

Det fremgår også i interviewene, at særligt klubpædagogerne arbejder aktivt med medindflydelse og inddragelse af de unge i beslutninger om både aktiviteter i fritidstilbuddet. Ifølge klubledere og pædagoger er medindflydelse vigtig, både fordi den understøtter børn og unges demokratiske dannelse, men også fordi det er vigtigt at tilbyde børn og unge nogle aktiviteter, så de har lyst til at komme i klubben. En klubleder begrundet bl.a. behovet for medindflydelse med, at det er en del af "klub-DNA'et" at sikre en god relation til de unge og at skabe klubben sammen med de unge, så de synes det er fedt at komme i klubben (Klubleder 1, Institution III).

Hvordan man konkret griber medindflydelse an, varierer. Det kan være ved at give børnene og de unge mulighed for at notere forslag til aktiviteter på sedler i klubben, ved at arrangere "demokrati-møder" eller gennem mere uformelle dialoger med børnene og de unge og løbende notere deres forslag. En klubpædagog giver også et eksempel på, hvordan børn og unge inddrages i løsning af de individuelle udfordringer, som de kan have. Det kan være i forhold til at

fastlægge en plan og opstille mål for deres udvikling. Citatet nedenfor viser, hvordan de i klubben har inddraget en pige i at finde løsninger på hendes udfordring med at sige en bestemt lyd, som generede de andre børn og unge i klubben.

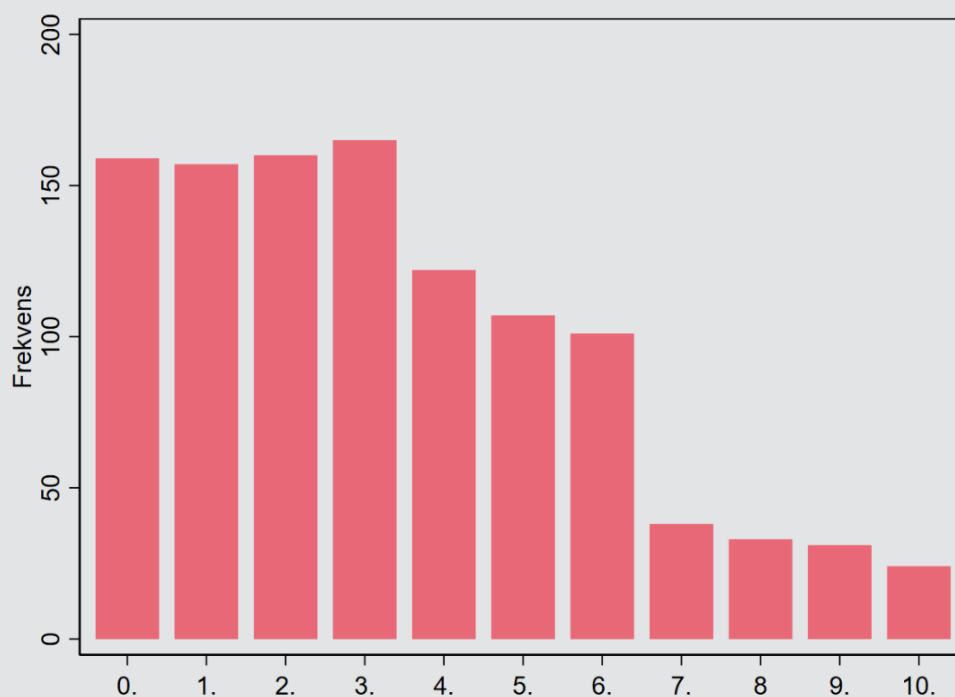
At det var hendes eget forslag, tror jeg hjalp hende til at få stoppet med det til sidst [at sige en bestemt lyd, red.], i stedet for, at nu har de voksne igen lagt en plan for et eller andet. Det gælder også i forhold til mange andre børn i klubben, når det er deres egen plan for et eller andet. Om det så er at stoppe med en lyd, lægge telefonen mere fra sig, gå mere ud og spille fodbold eller et eller andet. Det der med, at det er deres egen plan, hvilket jeg tænker, giver god mening, fordi det fungerer i hvert fald, når man selv har lagt en plan og defineret målet. (Pædagog, Institution V)

Bilag 4 Supplerende figurer og tabeller

Bilagsfigur 4.1 viser, hvilke aldersgrupper af børn og unge fritidstilbudsledernes i spørgeskemaundersøgelsen angiver, er tilknyttet til det eller de tilbud, som de er ledere for. Tabellen giver et indblik i den spredning, der findes i forhold til hvilke aldersgrupper fritidstilbuddene dækker over, men er ikke nødvendigvis fuldstændig dækkende, da lederne kan være ledere for flere tilbud.

Bilagsfigur 4.1 Aldersgrupper på børn og unge tilknyttet fritidstilbuddene

Søjlediagram over frekvensen af klassetrin, som er tilknyttet lederens institution.



Anm.: "Hvilke klasser dækker din fritidsinstitution?": "0. klasse", "1. klasse", "2. klasse", "3. klasse", "4. klasse", "5. klasse", "6. klasse", "7. klasse", "8. klasse", "9. klasse", "10. klasse"

Hvert trin på X-aksen er svarende til et klassetrin.

Kilde: VIVE.

I de kvalitative kommentarer til spørgeskemaundersøgelsen angiver nogle af lederne bl.a. i kategorien "andet", at nogle fritidstilbud også indeholder specialtilbud til børn og unge med særlige udfordringer, og/eller at det er et tilbud for unge efter 10. klasse (i nogle tilfælde for unge helt op til 25 år). Der er således forskel på, hvilke børnegrupper fritidstilbuddene henvender sig til.

Bilagstabel 4.1 Sammenhæng mellem oplevelse af faglig kvalitet som output og outcome

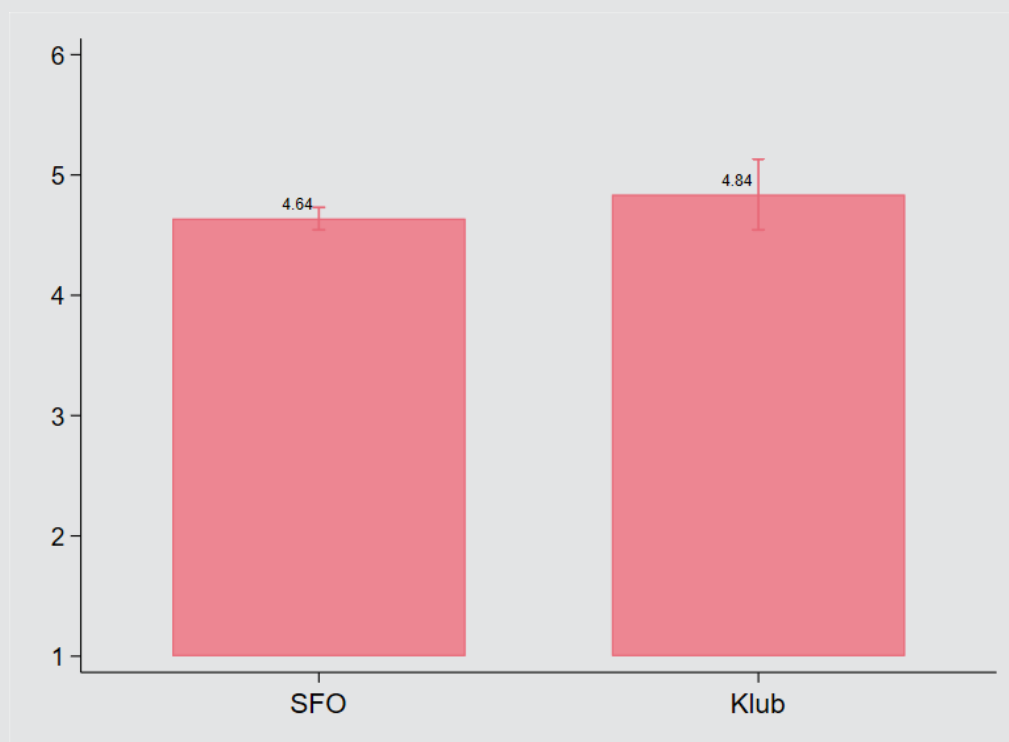
	Faglig kvalitet Outcome
Faglig kvalitet output	0,561*** (0,0608)
Køn (ref. mand)	1,141 (1,444)
Alder	-0,0111 (0,0995)
År i fritidsinstitution	0,125 (0,150)
År på nuværende arbejdsplads	-0,069 (0,142)
Institutionstype (ref. SFO)	-0,688 (2,373)
Institution	-0,00412 (0,00736)
Konstant	33,07*** (5,605)
N	475
Justeret R ²	0,274

Note: * p < 0,05, ** p < 0,01, *** p < 0,001. Standardfejl i parentes. Både proces og output er skaleret 0-100.

Kilde: VIVE.

Bilagsfigur 4.2 Medarbejderes vurdering af, om der er en fælles forståelse af den fritidspædagogiske kvalitet

Gennemsnit.



Anm.: Medarbejderne kunne svare på en seks-trinsskala, hvor svarkategorierne går fra 0 "Slet ikke" til 5 "I meget høj grad".

Note: * = $p < 0,05$, ** = $p < 0,01$, *** = $p < 0,001$. Kun medarbejdere. $n = 441$ (SFO) / 55 (klub). Fælles forståelse af fritidspædagogisk kvalitet er skaleret 0-5.

Kilde: VIVE.

Bilag 5 Kodebog

Bilagstabel 5.1 Kodebog til interview

Hovedkode	Underkode	Beskrivelse
Strukturer og organisering	Overordnet organisering og struktur i fritidsinstitutionen	Hvilke og hvor mange afdelinger? Særlige teams Ledelsesstruktur
	Arbejdsopgaver	Hvor i fritidstilbuddet arbejder informanten selv? Hvilke opgaver varetager informanten? Tid (fx til forberedelse, møder/koordinering)
	Ændringer i strukturer og organisering	Fx ny ledelse, nye møde- eller forberedelses-formater, ny organisering af teams eller afdelinger
Forståelse af faglig kvalitet	Reflekteret praksis	Beskrivelse af at de kan begrunde og reflektere over, hvad de gør og hvorfor
	Børnefokus/det relationelle	Beskrivelse af at de ønsker at børnene skal have det godt i institutionen (trivsel) herunder på omsorg, tillid m.m.
	Læring og udvikling af børnene	Et fokus på, at børnene/de unge skal udvikle sig og lære både på kort og på langt sigt
	At være opdateret	At medarbejderes arbejde er informeret af viden og forskning og at pædagogerne viden og at der sker løbende uddannelse
	Ressourcer	Beskrivelse af, at det er vigtigt med ressourcer, at der er nok medarbejdere i institutionen og tilstrækkeligt med tid til at gøre arbejdet
	Andet	Beskrivelse af det, der ikke kan være i ovenstående
Kvalitet	Den faglige kvalitet i det specifikke fritids-tilbud	Høj/lav kvalitet - Begrundelser for, hvorfor kvaliteten er sådan Særlige mål eller målsætninger for den faglige kvalitet Hvordan arbejdes der med at sikre god faglig kvalitet? Fx aktiviteter, der er i fritidstilbuddet som understøtter den faglige kvalitet? (fastlagt plan, konkrete formål, fleksible, varierende, børnene bestemmer selv om de vil deltage?)
	Fælles forståelse af faglig kvalitet	Er der en fælles forståelse af faglig kvalitet i fritidstilbuddet? Hvorfor/hvorfor ikke? Bliver der gjort noget, for at skabe en fælles forståelse af faglig kvalitet i fritidstilbuddet?
	Særlige muligheder og udfordringer	Påpeger interviewpersonerne forhold, der hhv. understøtter og udfordrer arbejdet med at sikre faglig kvalitet?
Faglig ledelse	Lederne sætter en retning for det faglige	Lederne er orienteret mod at skabe fælles forståelse, udvikle den fritidspædagogiske praksis og medarbejdernes faglige udvikling samt sikre refleksion i arbejdet og kompetenceudvikling, Herunder også vurderingen af betydningen. Noter også, hvis det ikke sker

Hovedkode	Underkode	Beskrivelse
	Hvordan lederne aktiverer faglige normer	Lederne er til stede i organisationen, Vedkommende observation, feedback, drøftelser af pædagogiske aktiviteter, planlægning af aktiviteter og/eller børnenes udbytte. Herunder også vurderingen af betydningen. Noter også, hvis det ikke sker
	Ikke faglig ledelse	Beskrivelse af, hvad lederne ikke gør og hvordan det opleves
	Andet	Andet om faglig ledelse
Ledelsesstil	A, B eller C	Er leder A, B eller C?
	Forklaring (Leder A, B eller C)	Indbefatter også, om de er Leder A, B eller C, men her medtages informanternes forklaring på dette
Ledelse generelt		Hvad lægger lederen vægt på i sin ledelse af fritidsinstitutionen? (Beskrivelse af de andre kollegaer i forhold til ledelsesstil (jf. plancher samt yderligere beskrivelser))
Ledelsesteams / ledelsessamarbejde		Samarbejde mellem ledelse
Samarbejde	Samarbejdet med kollegaer i fritidsinstitutionen	Hvordan oplever de samarbejdet med deres kollegaer i fritidsinstitutionen? Hvornår samarbejder de og om hvad, og hvad gør medarbejderne selv for at udvikle/understøtte faglig kvalitet? Det kan være observation, feedback eller andet. Noter også oplevelse heraf
	Oplevelse af samarbejdet med lærerne/skolen	Hvordan opleves samarbejdet med lærerne? Er der et samarbejde? Er det ligeværdigt?
Samarbejdet med kommunen		Hvordan opleves samarbejdet med kommunen?
Motivation, self-efficacy og kompetenceudvikling	Intrinsisk motivation	Beskrivelse af glæden og interessen i arbejdet, og hvilke opgaver medarbejderen/lederen kan lide/ikke lide
	Compassion + Commitment to the public interest	Beskrivelse af, hvordan medarbejderen føler, at arbejdet har betydning for andre – specielt andre, som har det svært, eksempler herpå. Beskrivelse af, hvordan medarbejderen føler, at arbejdet får betydning for samfundet, eksempler herpå
	Self-efficacy	
Arbejdsvilkår og ledelsesvilkår		Autonomi Mulighed for ledelse, økonomi ledelsesrum etc.
Kompetenceudvikling		Beskrivelse af deres kompetenceudvikling, hvad, hvor meget og hvorfor?
Faglig udvikling	Initiativer med henblik på faglig udvikling	Fx sparring af leder, samarbejde med kollegaer, kurser mv.
	Muligheder/udfordringer for faglig udvikling	Er der noget, der hhv. understøtter/udfordrer faglig udvikling, fx tid, økonomi mv.
Andet	Muligheder/udfordringer for faglig udvikling	Er der noget, der hhv. understøtter/udfordrer faglig udvikling, fx tid, økonomi mv.

Kilde: VIVE.

VIVÉ