

Hjørdis Brandrup Kortbek
Christina Haandbæk Schmidt

Pædagogers forberedelse (stid)

Delrapport 1: Udbredelse og organisering
Juni 2024

Pædagogers forberedelse(stid)
Delrapport 1: Udbredelse og organisering

Af Hjørdis Brandrup Kortbek, lektor, ph.d. og
Christina Haandbæk Schmidt, docent, ph.d.

Juni 2024

UCL Erhvervsakademi og
Professionshøjskole
Niels Bohrs Allé 1
5230 Odense M

ISBN nr. 978-87-93067-66-0

Projektet er gennemført i perioden januar -
juni 2024 i regi af Anvendt Forskning i
Barndomspædagogik, UCL Erhvervsakademi
og Professionshøjskole.

Projektet er støttet af BUPL's forskningspulje.

Grafisk tilrettelæggelse:
Christian Mosbæk Johannessen

Forord

Dette er første delrapport i forskningsprojektet ”Pædagogers forberedelsestid”, hvor vi afdækker udbredelse og variation af pædagogers forberedelsestid indenfor daginstitutionsområdet. Rapporten baserer sig på en spørgeskemaundersøgelse, som er gennemført i perioden januar – juni 2024 blandt ledere af et repræsentativt udsnit af daginstitutioner i Danmark. Anden delrapport forventes udgivet primo 2025 og baserer sig på en kvalitativ undersøgelse af, hvordan forberedelse forstås og kulturelt forankres i daginstitutionerne.

Projektet er støttet af BUPL's forskningspulje og gennemført i regi af Anvendt Forskning i Barndomspædagogik, UCL Erhvervsakademi og Professionshøjskole.

Tak til de ledere af daginstitutioner i hele landet, der i en travl hverdag har taget sig tid til at besvare spørgeskemaet. Og tak til de ledere, pædagoger og konsulenter i Køge

Kommune, som inviterede os indenfor og fortalte om de foreløbige erfaringer fra deres forsøg med organiseret forberedelsestid.

Tak til Morten Petterson, ph.d. fra afdelingen for Anvendt Forskning i Pædagogik og Samfund, UCL, som har hjulpet os med at udarbejde spørgeskemaundersøgelsen samt konsulent Kirsten Holdorff, som har hjulpet med opsætning og distribution i SurveyXact.

Ikke mindst tak til vores to studentermedhjælpere Victor Riise Nors og Louise Petrea Kjær Lassen, som utrætteligt har tjekket kontaktoplysninger, ringet rundt og fulgt op på manglende besvarelser og hjulpet os med at samle vores data.

Tak til konsulent Lise Ringgard Have fra BUPL for god støtte i processen.

God læselyst.

Indhold

Forord	3
Resumé.....	5
Resultaterne af spørgeskemaundersøgelsen	5
1. Baggrund og formål.....	6
1.1. Strukturel kvalitet.....	7
1.2. Forskningsspørgsmål	8
2. Datagrundlag og metode	9
2.1. Stikprøve	9
2.2. GDPR og fortrolighed.....	11
2.3. Læsevejledning.....	11
3. Struktur og organisering af forberedelsestid.....	12
3.1. Institutioner med og uden forberedelsestid.....	12
3.2. Begrundelser for manglende forberedelsestid	13
3.3. Ugentlige antal timer til forberedelse.....	14
3.4. Skemalagt forberedelsestid	15
3.5. Vikardækning.....	15
3.6. Tradition for forberedelsestid	16
3.7. Beslutning om forberedelsestid.....	17
3.8. Årsager til at der er blevet indført forberedelsestid.....	18
3.9. Opsamling på strukturelle vilkår	19
4. Indhold af arbejdsopgaver	20
4.1. Forventninger til indhold af arbejdsopgaver i forberedelsestiden	20
4.2. Antal forventede arbejdsopgaver	22
4.3. Individuel og kollektiv forberedelsestid	23
4.4. Placering af forberedelsestiden.....	24
4.5. Sammenhæng mellem årsager, forventninger og placering af forberedelsestid	24
4.6. Opsamling på indhold af arbejdsopgaver.....	26
5. Vurderinger af effekten af forberedelsestid	27
5.1. Forberedelsestidens betydning for kvalitet i daginstitutionen.....	27
5.2. Udfordringer i forbindelse med forberedelsestid.....	28
5.2.1. Krav og ressourcer.....	29
5.2.2. Normering	29
5.2.3. Ressourcer til vikarer	30
5.2.4. Pædagogernes forventninger	30
5.2.5. Pædagogers motivation og usikkerhed	31
5.3. Opsamling på effekten af forberedelsestid	31
6. Konklusion	33
7. Litteratur	34
Appendiks	36

Resumé

I denne forskningsrapport formidler vi resultaterne af en spørgeskemaundersøgelse om pædagogers forberedelsestid i daginstitutioner i Danmark. Undersøgelsen er en del af forskningsprojektet ”Pædagogers forberedelse(stid)”, hvor vi undersøger, hvordan forberedelse indgår i det pædagogiske arbejde i danske daginstitutioner.

I denne første delrapport afdækker vi kvantitativt udbredelsen og variationen af forberedelsestid i daginstitutioner på tværs af landets kommuner. Spørgeskemaet er udsendt til daginstitutionslederne i foråret 2024 og viser udbredelsen af forberedelsestid, hvad forberedelsestiden bruges på samt udfordringerne med at organisere forberedelsestid. Anden delrapport forventes udgivet primo 2025 og baserer sig på en kvalitativ undersøgelse af, hvordan forberedelse forstås og kulturelt forankres i fire daginstitutioner via etnografisk feltarbejde.

Der findes ikke megen viden om og empiriske undersøgelser af emnet, så vi har baseret undersøgelsen på viden om arbejdstidsorganisering og minimumsnormeringer (EVA, 2024a; Dalsgaard et al., 2023) og de foreløbige erfaringer med forberedelsestid (EVA, 2024a; Furesø Kommune, 2023; Komponent, 2023; Nørby 2023b; Nørby, 2023c). Der foreligger heller ikke standardiserede eller officielle definitioner af forberedelsestid, hvorfor vi i nærværende undersøgelse anvender følgende definition:

Med pædagogfaglig forberedelse mener vi den tid, som er afsat til at forberede, dokumentere og evaluere det pædagogiske arbejde.

Denne definition er blevet præsenteret for respondenterne, ligesom den har dannet baggrund for udvikling af de spørgsmål, som vi beder lederne forholde sig til.

Resultaterne af spørgeskemaundersøgelsen

- Undersøgelsen viser, at daginstitutionslederne generelt (92%) oplever, at organiseret forberedelsestid til pædagoger forbedrer kvaliteten af det pædagogiske arbejde.
- På trods af dette har de fleste pædagoger; 43% af de fuldtidsansatte og 47% af de deltidsansatte max 1 times forberedelsestid om ugen. Inden for denne tid skal pædagogerne løse en række opgaver relateret til et stigende krav om tværprofessionelt samarbejde, dokumentation, evalueringskultur mv.
- Lederne oplever udfordringer ift. at imødekomme pædagogernes behov for forberedelsestid i lyset af disse stigende krav til pædagogers arbejde herunder pædagogernes behov for kollektiv forberedelse og faglig sparring.
- Selvom hovedparten (90 %) af daginstitutionerne har forberedelsestid, skal de fleste ledere selv finde ressourcerne dertil i daginstitutionens organisering og budget.
- Nogle ledere nedprioriterer forberedelsestiden for at sikre normeringen ved fravær og sygdom, imens andre ledere prioriterer forberedelsestid, men udfordres af mangel på ressourcer, hvorfor vikardækning med en uuddannet vikar kan blive en nødvendig løsning.
- På trods af anbefalinger om at gøre forberedelsestiden mere fleksibel, fx med mulighed for bloktid og hjemmearbejde, så vælger de fleste ledere (61%) at henlægge forberedelsestiden til daginstitutionen.
- I undersøgelsen peger lederne endvidere på, at organiseret forberedelsestid kræver ledelse tæt på ift. de pædagoger, der oplever usikkerhed og manglende motivation for forberedelsen.

1. Baggrund og formål

I en række kommuner er der i disse år igangsat forsøg med organiseret forberedelsestid til pædagoger i daginstitutioner bl.a. med henblik på rekruttering og fastholdelse af pædagoger, at forbedre kvaliteten samt at motivere til øget arbejdstid (BUPL, 2023a; EVA, 2024a; Furesø Kommune, 2023; Komponent, 2023; Nørby 2023b; Nørby, 2023c)

På lokalt plan eksperimenterer flere daginstitutioner med at indføre forberedelsestid, hvilket muliggøres af "Rammeaftale om decentrale arbejdstidsaftaler" fra 1999, som fastsætter, at daginstitutioner kan indgå lokale arbejdstidsaftaler, hvor der afsættes tid til forberedelse (Kommunernes Landsforening et al., 1999; KL et al., 2022).

Børne- og Ungdomspædagogernes Landsforbund (BUPL) har længe arbejdet for overenskomstfastsat forberedelsestid på daginstitutionsområdet, som vi kender det fra folkeskoleområdet og det specialiserede område (BUPL, 2023a). I deres officielle politik om arbejdstid fra 2009 står der som eksempel: "Det er BUPL's målsætning, at aftaler om arbejdstid både skal definere tid til at gennemføre det pædagogiske arbejde med børn og unge, og tid til planlægning, evaluering og udvikling af det pædagogiske arbejde." (BUPL, 2009).

På trods af at forberedelsestid ikke blev omfattet af lovkravet om minimumsnormeringer (Børne- og Undervisningsministeriet, 2020; 2023), vælger en række kommuner og lokale daginstitutionsledere fortsat at indgå decentrale arbejdstidsaftaler om organiseret forberedelsestid (BUPL, 2023a).

Ligeså har KL i samarbejde med forhandlingsfællesskabet med indsatsen "En fremtid med fuldtid" sat fokus på, hvordan medarbejderne kan øge deres arbejdstid (KL, 2024). Det kan fx ske ved, at medarbejderne får

større indflydelse på egen vagtplan samt skabe bedre balance mellem arbejds- og privatliv (KL & Forhandlingsfællesskabet, 2024).

Danmarks Evalueringsinstitut (EVA) har i 2024 desuden udgivet kataloget "Hvordan får vi flere pædagoger i vores daginstitutioner" med en række anbefalinger til, hvordan kommunerne kan tiltrække og fastholde pædagoger samt motivere pædagoger til at øge arbejdstiden. En af anbefalingerne drejer sig om fleksible arbejdsdage, hvor pædagogerne bl.a. har mulighed for at forberede sig derhjemme i den såkaldte "bloktid" (EVA, 2024a).

Initiativerne sker bl.a. som følge af en rekrutteringskrise, hvor kommunerne i stigende grad har udfordringer med at tiltrække og fastholde pædagoger på daginstitutionsområdet (Nørby, 2023a; Nørby, 2024a). En undersøgelse fra EVA (EVA, 2024b) viser, at 86% af kommunerne i nogen eller i høj grad har svært ved at rekruttere uddannede pædagoger til dagtilbud, og at 49% af kommunerne i nogen grad oplever udfordringer med at fastholde ansatte pædagoger. Fænomenet er mest udbredt i storbykommuner og forventes at forværres i de kommende år, bl.a. som følge af lavere optagelsestal på pædagoguddannelserne (BUPL, 2024; EVA, 2024b).

Samtidig viser BUPL's vilkårsundersøgelse fra 2022, at kun 8% af pædagogerne oplever i 'høj grad' at have tilstrækkelig tid til planlægning af det pædagogiske arbejde (BUPL, 2022b). Mens 73% af de adspurgte pædagoger i BUPL's vilkårsundersøgelse fra 2023 peger på et behov for mere tid til faglig sparring med pædagogkolleger ift. at få flere børn til at trives bedre (BUPL 2023b). Der er altså en stigende interesse for at indføre forberedelsestid til pædagoger på daginstitutionsområdet med henblik på at øge kvaliteten og rekruttere uddannet personale.

1.1. Strukturel kvalitet

Tidligere studier har påvist, at udvikling af kvalitet er afhængig af pædagogernes muligheder for og kapaciteter til at kunne forholde sig kritiske og vurderende til deres praksis (Christoffersen et al., 2014; EVA, 2017). Kvalitet defineres gennem tre overordnede elementer, der hænger sammen og gensidigt påvirker hinanden: *Strukturel kvalitet*, der handler om daginstitutionens rammer og vilkår som fx normering, fysiske rammer, ledelse, børnegruppens størrelse og personalets uddannelse, *proceskvalitet*, der bl.a. handler om interaktioner mellem børn og pædagoger, leg og forældresamarbejde, og *resultatkvalitet*, der handler om, hvad børnene får ud af at gå i daginstitution, både her og nu og på længere sigt (EVA, 2017; 2020). I denne undersøgelse afdækker vi den strukturelle kvalitet – dvs. hvordan ledere i et repræsentativt udsnit af danske daginstitutioner prioriterer og organiserer forberedelsestid for pædagogerne.

De foreløbige erfaringer fra kommuner, der forsøgsvist har indført forberedelsestid, viser bl.a., at flere pædagoger ønsker at gå op i tid, hvis de får afsat tid til faglig fordybelse og forberedelse. Erfaringerne viser desuden, at pædagogerne oplever et mindsket pres i hverdagen, mere fleksibilitet og fælles sparing (Furesø Kommune, 2023; Komponent, 2023; Nørby, 2023b; 2023c). I kommuner, der i flere år har haft en arbejdstidsaftale, som har betydet, at pædagogerne har haft forberedelsestid, viser BUPL's vilkårsundersøgelse, at pædagogerne i højere grad oplever, at de har tid og mulighed for at bruge deres faglighed i hverdagen (Nørby, 2024b).

Samtidig rapporteres der om udfordringer med fordeling af timer til forberedelse og det at kunne vikardække pædagogerne, når de går fra til forberedelse (EVA, 2024a). I kølvandet herpå opstår diskussioner af, hvad den afsatte forberedelsestid får af konsekvenser for tiden med børnene og kvaliteten af de pædagogiske miljøer (Nørby, 2022).

I diskussionerne mangler der viden om pædagogers forberedelse, herunder hvordan vi kan forstå fænomenet 'forberedelsestid' i en daginstitutionel kontekst. Der mangler desuden viden om, hvor udbredt forberedelsestid er, hvad forberedelsestiden bliver brugt til, og hvilken betydning pædagogers forberedelse kan have for såvel pædagogisk praksis som pædagogers arbejdsliv.

Målet med denne rapport er at bidrage med viden derom mhp. at nuancere diskussionerne af pædagogers arbejdsvilkår og muligheder for at indgå i fælles faglig udvikling af lokale praksisser – på nationalt og kommunalt plan.

I forlængelse af den statslige aftale om minimumsnormeringer fik det nationale forsknings- og analysecenter for velfærd (VIVE) sammen med EVA til opgave at udvikle en beregningsmodel af den praktisk oplevede normering, også kaldet praksisnormeringer. Med afsæt i en vidensopsamling valgte forfatterne at operere med to overordnede kategorier for pædagogernes arbejdstid hhv. *Samværstid*, som dækker over den tid som pædagogerne bruger sammen med mindst et barn, og *Tid om børn*, dvs. fremmødetimer uden samvær med børnene herunder forberedelse, forældresamarbejde, kompetenceudvikling og planlægning af pædagogiske aktiviteter (Dalsgaard et. al., 2023).

I udviklingen af beregningsmodellen blev det besluttet, at tid om børn skulle fraregnes men synliggøres, da denne vurderes at være "betydningsfuld og vigtig for kvaliteten i daginstitutioner" (Dalsgaard et. al., 2023. s. 52).

I rapporten defineres forberedelsestid ikke eksplicit, men kobles til fremmødetid "uden børnesamvær". I nogle kommuner opererer man med betegnelsen "bloktid" eller "fleksible timer", der henviser til en del af arbejdstiden, som pædagoger selv kan disponere over, og hvor de fx har mulighed for at arbejde hjemmefra (EVA, 2024a; Nørby, 2023b).

Da vi i vores analyser ikke kan referere til tidligere forskning i pædagogers forberedelsestid, inddrager vi i stedet en række nyhedsartikler fra BUPL, som formidler resultater fra BUPL's Vilkårundersøgelse 2022 og 2023 samt beskriver erfaringer med pædagogers forberedelsestid i bl.a. Furesø Kommune, Køge Kommune og Sønderborg Kommune (Nørby, 2022; 2023a; 2023b; 2023c; 2024a; 2024b). Herudover henviser vi til en evaluering af Køge Kommunes forsøg med pædagogers forberedelsestid i 2023 (Komponent, 2023).

Der foreligger ikke standardiserede definitioner af forberedelsestid, og derfor har vi i nærværende spørgeskemaundersøgelse valgt at operere med følgende definition:

Med pædagogfaglig forberedelse mener vi den tid, som er afsat til at forberede, dokumentere og evaluere det pædagogiske arbejde.

Denne definition er blevet præsenteret for respondenterne i spørgeskemaundersøgelsen, ligesom den har dannet baggrund for de spørgsmål, som vi har udviklet, og som vi beder lederne forholde sig til, når de som eksempel skal svare på, hvilke arbejdsopgaver pædagogerne forventes at bruge deres forberedelsestid til.

Spørgeskemaundersøgelsen tager afsæt i følgende forskningsspørgsmål:

1.2. Forskningsspørgsmål

Hvor meget forberedelsestid har pædagoger i et repræsentativt udsnit af daginstitutioner i Danmark – og hvordan bliver forberedelsestiden organiseret og anvendt?

2. Datagrundlag og metode

Da vi i denne delrapport fokuserer på den strukturelle kvalitet herunder udbredelse og organisering af pædagogers forberedelsestid, har vi valgt, at målgruppen for spørgeskemaundersøgelsen er ledere i danske daginstitutioner. For at skabe en undersøgelse, der er både repræsentativ og valid, har vi valgt en stikprøve med afsæt i simpel tilfældig udvælgelse blandt daginstitutioner i hele landet.

Simpel tilfældig udvælgelse af deltagere er en fremgangsmåde, der ofte bruges til at opnå en repræsentativ stikprøve (n)¹ – og den baserer sig på, at alle i populationen (N)² har en kendt og lige stor sandsynlighed for at blive udvalgt (Thomsen & Hansen, 2020, s. 352-353). Ved en høj svarprocent vil resultaterne fra en sådan stikprøve typisk kunne generaliseres til hele populationen, som stikprøven er udtrukket fra. Dog med en kendt usikkerhedsmargin på resultaterne fra stikprøven, da man kun spørger et udsnit – og ikke alle i populationen – samt kun har udtrukket én ud af mange mulige stikprøver.

2.1. Stikprøve

For at kunne udtrække en tilfældig stikprøve af daginstitutioner havde vi brug for en såkaldt "sampling frame" eller en udvælgelsesliste over alle relevante daginstitutioner i Danmark. Her benyttede vi en liste fra Dagtilbudsregisteret, Styrelsen for IT og Læring (STIL, 2023). I Dagtilbudsregisterets "anvisningsenhedsniveau" findes kontaktdata for alle registrerede dagtilbud i Danmark. Anvisningsenhed henviser til det såkaldte pasningssted, som det enkelte barn bliver anvist til, hvilket fx kan være en vuggestue, børnehave eller aldersintegreret daginstitution men dækker også andre typer af dagtilbud som fx dagpleje, fritidshjem og specialdaginstitutioner. Det er

kommunernes ansvar løbende at opdatere Dagtilbudsregisteret (STIL, 2023).

Fra den samlede liste fra anvisningsenhedsniveauet frasorterede vi dagtilbud, der stod anført som "Dagplejere", "Fritidshjem" og "Fritidsklubber" på variabelen InstTypeKode. Desuden fravalgte vi "Specialinstitutioner". Den endelige populationsliste bestod af 4047 daginstitutioner og med en fordeling på følgende karakteristika:

Tabel 1. Fordeling af daginstitutionstyper i populationen

	Andel i population
Ejerform	
Kommunal	0,73
Selvejende	0,12
Privat	0,15
Type	
0-2 år	0,07
3-5 år	0,22
0-5 år	0,71
2-5 år	0,01

Fra daginstitutionspopulationen udtrak vi en simpel tilfældig stikprøve på 500 daginstitutioner. Vi valgte 500 frem for fx 1000 for at øge sandsynligheden for at opnå en høj deltagelsesrate, hvilket er afgørende for at kunne generalisere fra en tilfældig udvalgt stikprøve til hele populationen. En større stikprøve fører godt nok til mindre statistisk usikkerhed på resultaterne, men gør det samtidig sværere at opnå en høj deltagelsesrate og vil kræve flere ressourcer til opfølgning.

1 Stikprøve (n): 500 tilfældigt udvalgte daginstitutioner (Reimer & Sortkær, 2017).

2 Population (N): Dagtilbudsregisteret (STIL, 2023).

En lav deltagelsesrate, såsom 40%, ville eksempelvis kompromittere stikprøvens repræsentativitet, da det ikke længere ville være relevant at tale om et tilfældigt udsnit, når størstedelen ikke deltager.

Efter udtrækningen af stikprøven på 500 daginstitutioner blev daginstitutionernes kontaktoplysninger, såsom e-mail, telefonnummer og lederoplysninger, verificeret. To justeringer blev foretaget i stikprøven: Hvis en daginstitution lukkede under dataindsamlingsperioden, blev den erstattet af en ny, tilfældigt udvalgt daginstitution. Desuden, hvis to valgte daginstitutioner havde samme leder, blev der tilfældigt bestemt, hvilken vi skulle beholde, og en ny daginstitution blev tilfældigt valgt til at erstatte den anden.

Spørgeskemaet bestod af 16 spørgsmål om forberedelsestid samt fire baggrundsspørgsmål (køn, alder, uddannelse, ledelseserfaring). Inden udsendelsen blev spørgeskemaet sendt til pilottest hos to daginstitutionsledere, der ikke var udtrukket til deltagelse i undersøgelsen, samt en konsulent i BUPL. Spørgeskemaet blev sat op og distribueret i SurveyXact. Dataindsamlingsperioden var d. 27/2-2024 - 19/4-2024. I perioden udsendte vi tre opfølgningmails (d. 4/3, 19/3 samt 9/4-2024) til de daginstitu-

tionsledere, der endnu ikke havde besvaret spørgeskemaet. Vi foretog i dataindsamlingsperioden desuden telefonisk opfølgning til 355 daginstitutionsledere med henblik på at motivere til besvarelse af spørgeskemaet.

Spørgeskemaundersøgelsen opnåede 321 svar fra 500 udvalgte – eller hvad der svarer til en deltagelsesrate på 64,2%. Dette anskues som en tilfredsstillende svarprocent (Aagerup & Willaa, 2024, s. 219). Den relativt høje deltagelsesrate gør, at vi kan anskue deltagerne som et tilfældigt udvalg – med generaliseringspotentiale – hvilket vi bestyrkes i ved yderligere analyser, der fremgår af appendiks. Analyserne viser, at vores stikprøve minder ganske betragteligt om populationen i forhold til ejerform (kommunal, selvejende, privat) og type (vuggestue, børnehave, integreret). Med 321 deltagere er den maksimale usikkerhed på vores resultater (såsom procentandele) på +/- 5,2 procentpoint (ved 50 %), imens at den ligger på +/- 4,5 procentpoint (ved 25%).

2.2. GDPR og fortrolighed

I forlængelse af regler for GDPR (Databeskyttelsesloven, 2024; Databeskyttelsesforordningen, 2016) er der i spørgeskemaet indledningsvist oplysninger om, hvordan deltageres persondata behandles. De persondata, vi opbevarer, er respondenternes navn, telefonnummer og mailadresse, som i øvrigt også fremgår af dagtilbudsregistret samt daginstitutionernes hjemmesider. Det oplyses desuden, at respondenternes besvarelser kommer til at indgå i en samlet analyse af udbredelse og variation af pædagogers forberedelse i danske daginstitutioner, og der henvises til en oplysningsblanket om behandling af persondata (UCL, 2024).

I spørgeskemaet oplyses der om, at besvarelserne behandles fortroligt, og hverken ledere eller daginstitutioner vil kunne identificeres i undersøgelsens resultater.

2.3. Læsevejledning

I kapitel 3, 4 og 5 præsenterer vi resultaterne af spørgeskemaundersøgelsen. I kapitel 3 ser vi nærmere på de strukturelle rammer om pædagogers forberedelse dvs. antal timer til forberedelse, årsager til manglende tid til forberedelse, hvorvidt pædagogernes forberedelse er vikardækket, hvem der har besluttet at indføre forberedelsestid og årsagerne dertil, samt hvor lang tid pæagoger har haft organiseret forberedelsestid.

I kapitel 4 undersøger vi indholdet af forberedelsestiden. Vi indkredser ledernes forventninger til, hvilke typer af opgaver som pædagogerne skal løse indenfor forberedelsestiden og det gennemsnitlige antal opgaver. Herefter ser vi på ledernes forventninger til, hvor forberedelsestiden skal foregå, og om den skal bruges kollektivt eller individuelt.

I afsnit 5 indkredser vi ledernes vurderinger af effekterne af forberedelsestiden, herunder hvilke udfordringer de oplever, der er ved at organisere forberedelsestid for pædagogerne.

3. Struktur og organisering af forberedelsestid

I dette kapitel afdækkes de strukturelle rammer om pædagogers forberedelse. I spørgeskemaet blev lederne spurgt ind til følgende forhold; antal timer til forberedelse, årsager til manglende forberedelsestid, vikardækning, hvem der har indført forberedelsestid og begrundelserne derfor, samt hvor lang tid pædagoger har haft forberedelsestid.

3.1. Institutioner med og uden forberedelsestid

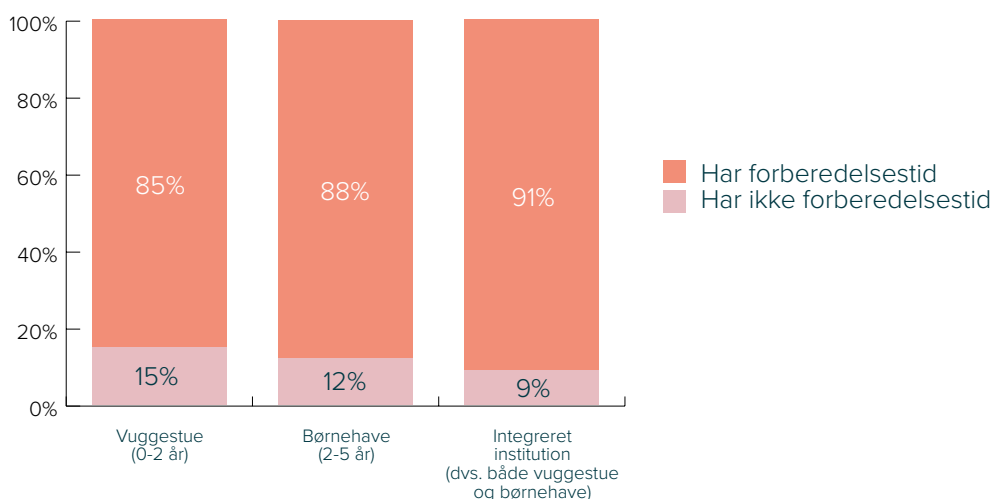
Spørgeskemaundersøgelsen viser, at de fleste pædagoger i danske daginstitutioner har planlagt tid til forberedelse, men det er forskelligt, hvor meget tid pædagoger har til forberedelse, og hvad lederne forventer, at pædagogerne bruger forberedelsen til. I spørgeskemaundersøgelsen svarer 90% af lederne, at pædagogerne i deres daginstitution har forberedelsestid, imens 10% svarer, at pædagogerne ikke har forberedelsestid.

Af tabel 2 fremgår fordelingen af forberedelsestid og ikke-forberedelsestid fordelt på de tre daginstitutionstyper.

Som det fremgår af tabel 2, er det primært pædagoger i de integrerede daginstitutioner, der har forberedelsestid, imens pædagoger i vuggestuer i mindre grad har forberedelsestid. Hvis vi ser nærmere på de daginstitutionstyper, som ikke har planlagt tid til forberedelse, så har pædagogerne i 15% af vuggestuerne, 12% af børnehaverne og 9% af de integrerede daginstitutioner ikke forberedelsestid.

Køge Kommune er en af de kommuner, som i 2023 har indført forsøg med forberedelsestid til pædagoger (Nørby, 2023c). I en evaluering af Køge Kommunes forsøg med forberedelsestid peger lederne netop på, at der er stor forskel på pædagogernes muligheder for at anvende forberedelsestiden, om man er i vuggestue eller i børnehave, forstået i forhold til mulighederne for at gå fra i løbet af dagen (Komponent, 2023). På samme vis udtrykker lederne i vores undersøgelse, at der er forskel på hvordan tid til forberedelse kan findes i hverdagen (se afsnit 5.2.2). Disse udsagn sammenholdt med tabel 2 kan underbygge tesen om, at pædagoger i vuggestuer har mindre planlagt forberedelsestid, da de i højere grad har mulighed for at bruge tiden, imens børnene sover, til forberedelse.

Tabel 2. Institutionstyper med og uden forberedelsestid.



3.2. Begrundelser for manglende forberedelsestid

De ledere, som har svaret, at pædagogerne i deres daginstitution ikke har planlagt tid til forberedelse, bliver spurgt om årsagen til den manglende forberedelsestid.

Af tabel 3 fremgår det, at den væsentligste årsag til manglende forberedelsestid med 63% af besvarelsene er ”prioritering af mest mulig børnetid”. Dernæst følger med hver 22% af besvarelsene ”ressourcemangel”, ”personalemangel” og ”andet”. De svar-kategorier med færrest svar er hhv. ”ikke i pædagogernes kontrakt” (9%), ”ingen efterspørgsel” (6%) og ”budgetbegrænsninger” (6%).

Lederne har haft mulighed for at uddybe årsagerne til den manglende forberedelsestid og angiver bl.a., at pædagogerne *”får tid, når de har brug for det”*, og at *”forberedelse foregår i dagligdagen. Det er ikke skemalagt, men foregår når det er muligt at gå fra”*.

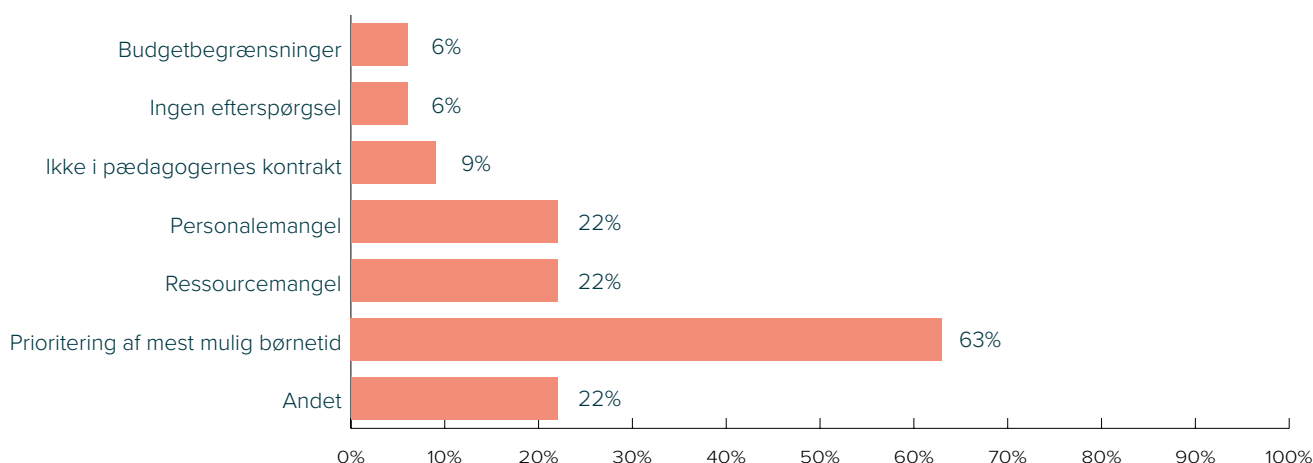
Andre peger på udfordringer med at afsætte tid til forberedelse pga. opretholdelse af minimumsnormeringer: *”Vi kæmper hårdt med minimumsnormeringer, at få personale til at*

være hos børnene hele dagen”. Udfordringer med normeringer er også et væsentligt tema, hos de ledere, der har prioriteret forberedelsestid til pædagogerne. Disse udfordringer vender vi tilbage til i afsnit 5.2.2.

De ledere, der har angivet andre årsager til den manglende forberedelsestid, peger bl.a. på, at *”den nødvendige tid findes i åbningstiden, hvor der er færrest børn”*, eller *”hvis der er behov for forberedelse, kan vi altid få det passet ind i vores mødeplan”*. Lederne sætter med andre ord ikke særskilt tid af i arbejdsplanen til pædagogernes forberedelse, men forsøger at få forberedelsen ”passet ind”.

Andre ledere peger på organiseringer, hvor forberedelsestiden ikke er organiseret ugentligt: *”Vi har en planlægningsuge hver 4. uge, hvor medarbejderne kan gå fra til diverse praktiske opgaver samt forberedelse”*. Endelig er der ledere, som peger på, at forberedelsestid *”er ikke i overenskomsten”*, og at pædagogerne derfor ikke har planlagt tid til forberedelse. Ikke alle kommuner og daginstitutioner har med andre ord indgået lokale aftaler om forberedelsestid (BUPL, 2023a).

Tabel 3: Begrundelser for manglende forberedelsestid



Besvarelserne henviser både til prioritering af børnetid og dermed opretholdelse af normeringer, men også til mangel på både ressourcer og personale, som betydende for hvorvidt pædagogerne kan få tid til forberedelse ud over samværstiden med børnene. Lederne angiver at de forsøger at skabe tid til pædagogernes forberedelse, ”når de har brug for det” i en ellers fyldt arbejdsplan. Lederne peger med andre ord på at det kan være svært indenfor det økonomiske råderum at prioritere forberedelsestid, ligesom lederne peger på rekrutterings- og fastholdelseskrisen som årsag til manglende forberedelsestid (KL, 2024; EVA, 2024b). Det er paradoksalt nok netop denne krise, som har medført at flere kommuner har indført forsøg med forberedelsestid til pædagoger (Nørby, 2023a; Nørby, 2024).

3.3. Ugentlige antal timer til forberedelse

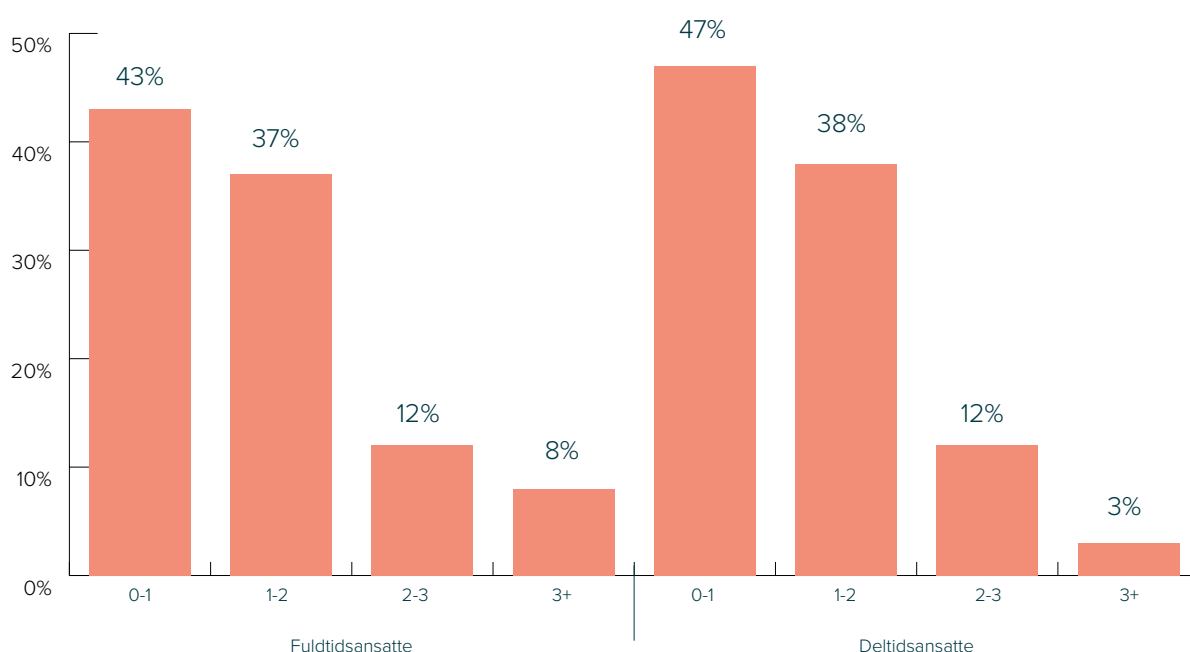
Selvom de fleste pædagoger har planlagt tid til forberedelse, så er det forskelligt, hvor mange timer pædagoger har til forberedelse om ugen. Vi har bedt lederne om at angive,

hvor mange timer om ugen henholdsvis deltids- og fuldtidsansatte har til forberedelse med henblik på at afdække mulige forskelle.

Af tabel 4 fremgår det, at af de daginstitutioner som har forberedelsestid, så har de fleste pædagoger 0-1 timer om ugen til forberedelse; 43% af de fuldtidsansatte og 47% af de deltidsansatte. Kategorien 0-1 timer dækker over, at mange har anført 0,5 timer til forberedelse om ugen. Lidt færre pædagoger har 1-2 timer til forberedelse om ugen; 37% af de fuldtidsansatte og 38% af de deltidsansatte. 12% af både de fuldtids- og deltidsansatte har 2-3 timer til forberedelse om ugen, imens 8% af de fuldtidsansatte og 3% af de deltidsansatte har 3 timer eller mere til forberedelse om ugen.

Der er altså ganske små forskelle på forberedelsestid for deltids- og fuldtidsansatte. Da flertallet af pædagoger i danske daginstitutioner er deltidsansatte, har vi valgt at fastholde opdelingen mellem de to stillingskategorier for at vise, hvorvidt fuldtids- eller deltidsansættelse har betydning for tildeling af og forventninger til pædagogernes forberedelsestid.

Tabel 4: Ugentlige antal timer til forberedelse



Nogle ledere beskriver, hvordan pædagogerne har en pulje af timer til forberedelse hen over en måned, og derfor kan det være forskelligt, hvor mange timer pædagogerne har til forberedelse om ugen. Mange ledere beskriver desuden en række udfordringer forbundet med at tilrettelægge tilstrækkelig forberedelsestid for pædagogerne bl.a. set i lyset af de mange opgaver, som pædagoger forventes at løse. Disse opgaver vender vi tilbage til i afsnittet om forventninger til indhold af arbejdsopgaver i forberedelsestiden (afsnit 4.1) og antal af opgaver i forberedelsestiden (afsnit 4.2), samt ledernes oplevelse af udfordringer i forbindelse med pædagogernes forberedelsestid (afsnit 5.2).

3.4. Skemalagt forberedelsestid

Af de daginstitutioner, der har forberedelsestid, er det relevant at vide, hvorvidt forberedelsestiden er skemalagt på specifikke dage i løbet af ugen. Denne skemalægning kan fortælle noget om, hvorvidt forberedelse er en del af det planlagte pædagogiske arbejde i daginstitutionen. I spørgeskemaundersøgelsen har vi spurgt til skemalagt tid til forberedelse for at få viden om pædagogers

arbejdstid "uden børnesamvær" (Dalsgaard et al., 2023). Skemalagt tid skal forstås som planlagt og lønnet tid til forberedelse inden for arbejdstiden.

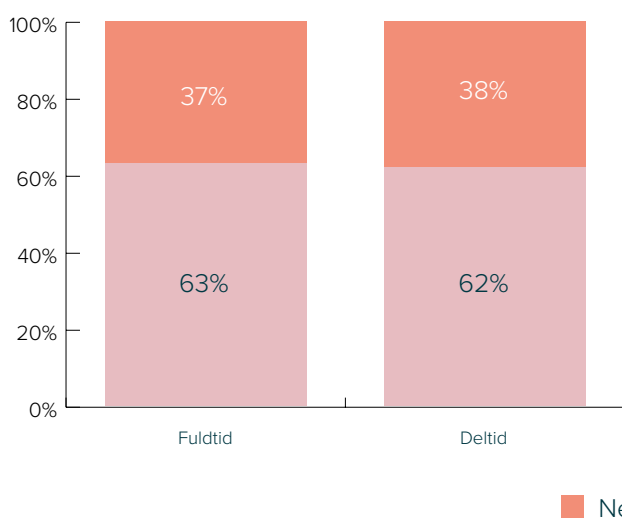
Ifølge tabel 5 har 63% af de fuldtidsansatte og 62% af de deltidsansatte forberedelsestid skemalagt på specifikke dage i løbet af ugen.

Erfaringer fra Køge Kommune viser, at skemalagt tid i højere grad end fleksibel forberedelsestid udenfor "samværstiden" har tendens til at blive aflyst af pædagogerne selv pga. fx sygdom eller indkøring af børn (Komponent, 2023).

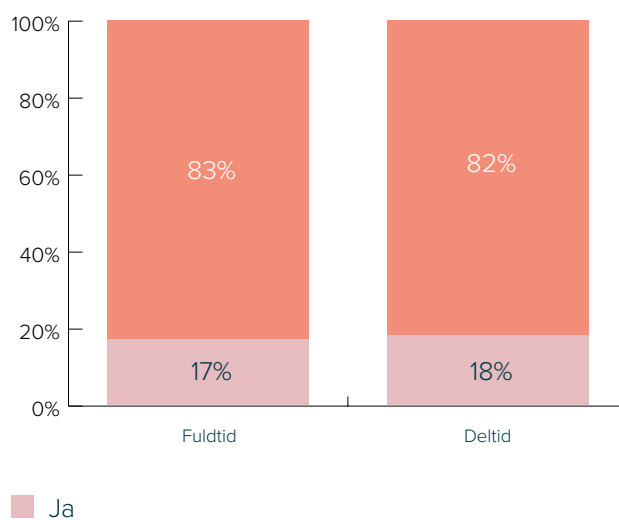
3.5. Vikardækning

Når de fleste pædagoger har afsat tid til forberedelse ugentligt, og lederne i vid udstrækning angiver at prioritere mest mulig samværstid med børnene samt bestræbelser på at opretholde minimumsnormeringer, så er det relevant at vide, hvorvidt der er vikardækning i forbindelse med pædagogernes forberedelsestid. Derfor bliver de ledere, som har svaret ja til, at pædagogerne har skemalagt tid til forberedelse, spurgt ind til vikardækning.

Tabel 5: Skemalagt forberedelsestid



Tabel 6: Vikardækket forberedelsestid



Tabel 6 på forrige side viser, at forberedelsestiden for de fleste både fuldtids- og deltidsansatte ikke er dækket af en vikar: 83% af de fuldtidsansatte og 82% af de deltidsansatte bliver ikke vikardækket ifm. deres forberedelsestid. I afsnit 5.2. fremgår, at 34% af lederne i spørgeskemaundersøgelsen peger på manglende vikardækning som en udfordring i forhold til at organisere forberedelsestid, hvilket uddybes i ledernes kommentarer (afsnit 5.2.3). Manglende vikardækning kan være en årsag til, at skemalagt forberedelsestid indenfor arbejdstiden oftere bliver aflyst end fleksibel forberedelsestid organiseret som bloktid og hjemmearbejde.

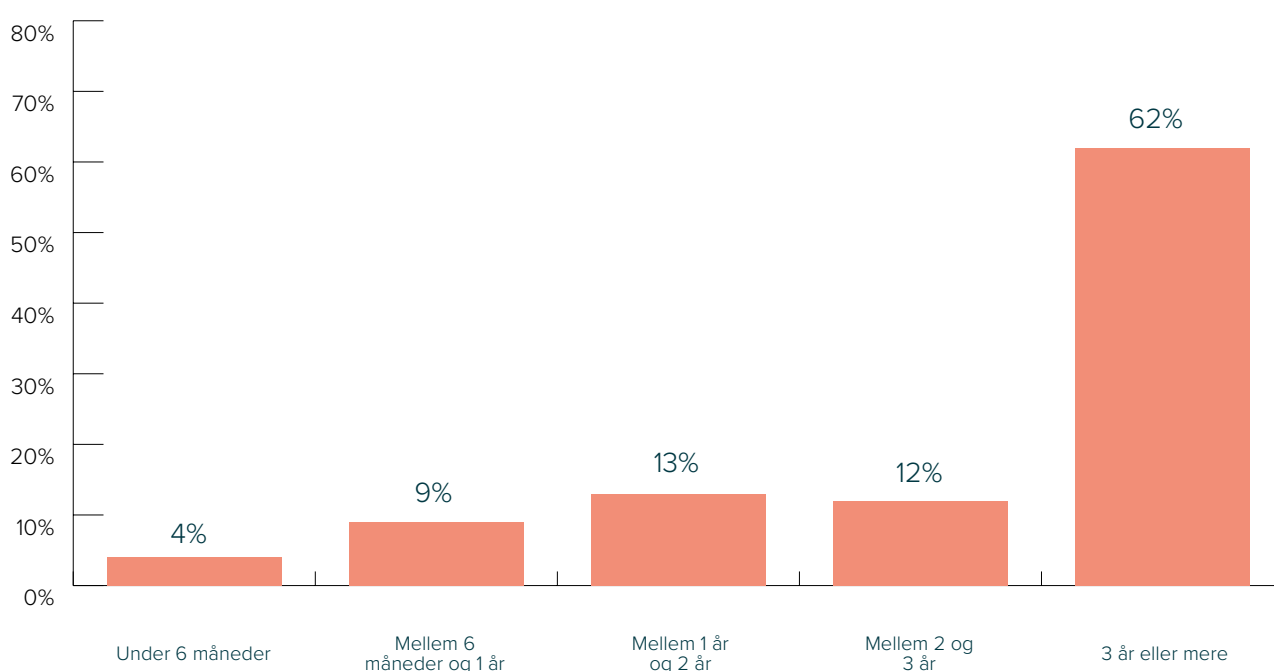
Samtidig kan den manglende vikardækning pege på, at de fleste ledere skaber en organisering, hvor pædagogerne kan forberede sig uden at det er nødvendigt at indsætte vikar.

3.6. Tradition for forberedelsestid

I de daginstitutioner, hvor der er afsat tid til pædagogers forberedelse, bliver lederne spurgt om hvor lang tid, der har været afsat tid til forberedelse i daginstitutionen.

Af tabel 7 fremgår det, at der i de fleste daginstitutioner med forberedelsestid - nærmere bestemt 62% - har været afsat tid til forberedelse i 3 år eller mere. I 25% af daginstitutionerne har der været afsat tid til forberedelse i 1-3 år, imens 13% har haft forberedelsestid i 0-12 måneder. Mange af daginstitutionerne har altså en tradition for planlagt tid til pædagogers forberedelse, imens en fjerdedel af daginstitutionerne har indført forberedelsestid inden for de seneste 3 år.

Tabel 7. I hvor lang tid der har været forberedelsestid i daginstitutionen.



3.7. Beslutning om forberedelsestid

Da mange daginstitutioner i mere end 3 år har haft forberedelsestid, imens andre har indført forberedelsestid inden for de senere år, er det relevant at undersøge, hvem der har besluttet, at der skal være organiseret tid til forberedelse.

Af tabel 8 fremgår det, at det i de daginstitutioner, hvor pædagoger har organiseret tid til forberedelse, for størstedelens vedkommende er daginstitutionens lederens eget initiativ; 82% af lederne svarer, at det er deres egen beslutning at have forberedelsestid. 16% svarer, at det er permanent kommunalt finansieret, imens kun 1% svarer, at det er et kommunalt og tidsbegrænset forsøg.

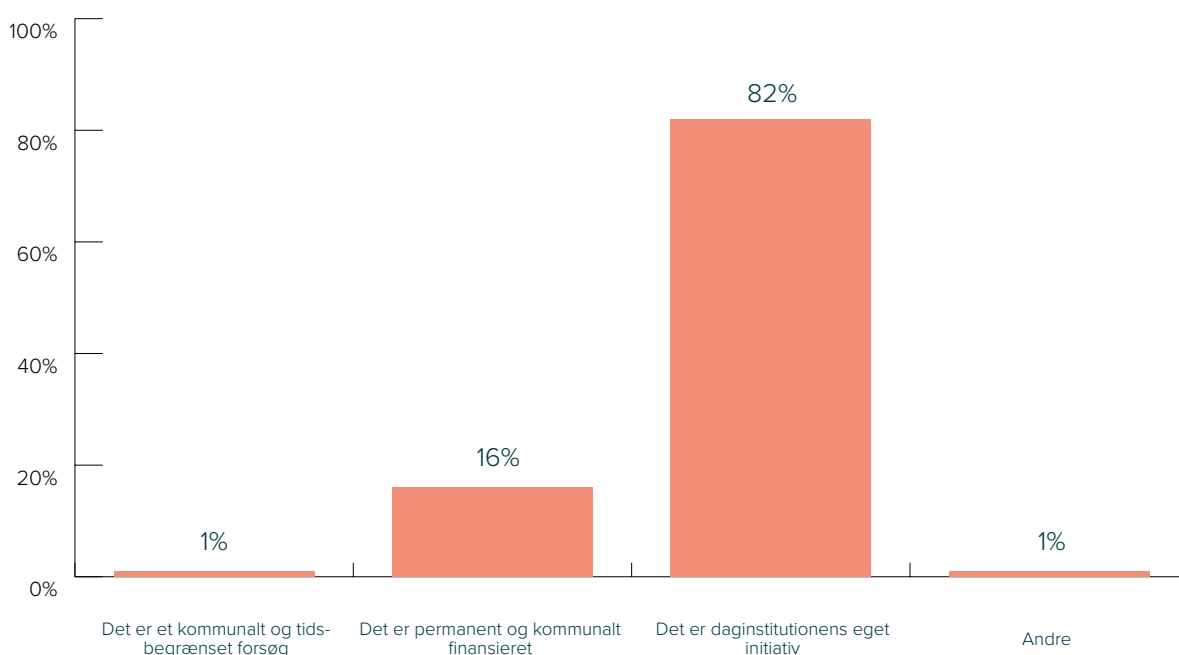
Tabellen peger på, at det i høj grad er lederens eget initiativ at indføre forberedelsestid – og at det dermed også er lederen selv, der skal sikre organiseringen og budget til forberedelse, vikardækning mv.

En af de kommuner, hvor pædagogerne i flere år har haft forberedelsestid, er Sønderborg Kommune. Med henblik på styrke

pædagogernes trivsel og arbejdsmiljø samt at fastholde pædagoger i jobbet har kommunens daginstitutioner indgået lokale arbejdstidsaftaler med BUPL, som bl.a. betyder, at pædagogerne i de senere år har haft forberedelsestid (Nørby, 2024b). I BUPL's vilkårsundersøgelse 2023 fremgår det, at over 80% af pædagogerne i Sønderborg Kommune oplever, at de i høj eller nogen grad har tid til at bruge deres faglighed optimalt i hverdagen (Nørby, 2024b). Pædagogernes fællestillidsrepræsentant i Sønderborg peger på, at forberedelsestid spiller en stor rolle i forhold til pædagogernes oplevelse af at have mulighed for at bruge deres faglighed optimalt – men også at det tager tid at opbygge en kultur, hvor faglighed bliver prioriteret (Nørby, 2024b).

Det er altså langt fra alle kommuner, der som fx Sønderborg har en lokal arbejdstidsaftale, der sikrer pædagogernes forberedelsestid (Nørby, 2024b), og endnu færre der som fx Furesø eller Køge har et tidsbegrænset forsøg med forberedelsestid (Nørby, 2023b; 2023c).

Tabel 8: Beslutning om forberedelsestid



3.8. Årsager til at der er blevet indført forberedelsestid

I forlængelse af tabel 8 har vi spurgt ind til årsagerne til, at der er blevet indført forberedelsestid i daginstitutionen. Lederne har haft mulighed for at angive flere af svar-kategorierne.

Af tabel 9 fremgår det, at 87% af lederne peger på, at årsagen til, at de har indført forberedelsestid, er kvalificering af læringsmiljøet. 82% peger desuden på, at forberedelsestid er indført med henblik på at understøtte pædagogers refleksion og faglige udvikling, imens 73% peger på betydningen af at skabe bedre kvalitet i dokumentation og monitorering af det enkelte barns trivsel.

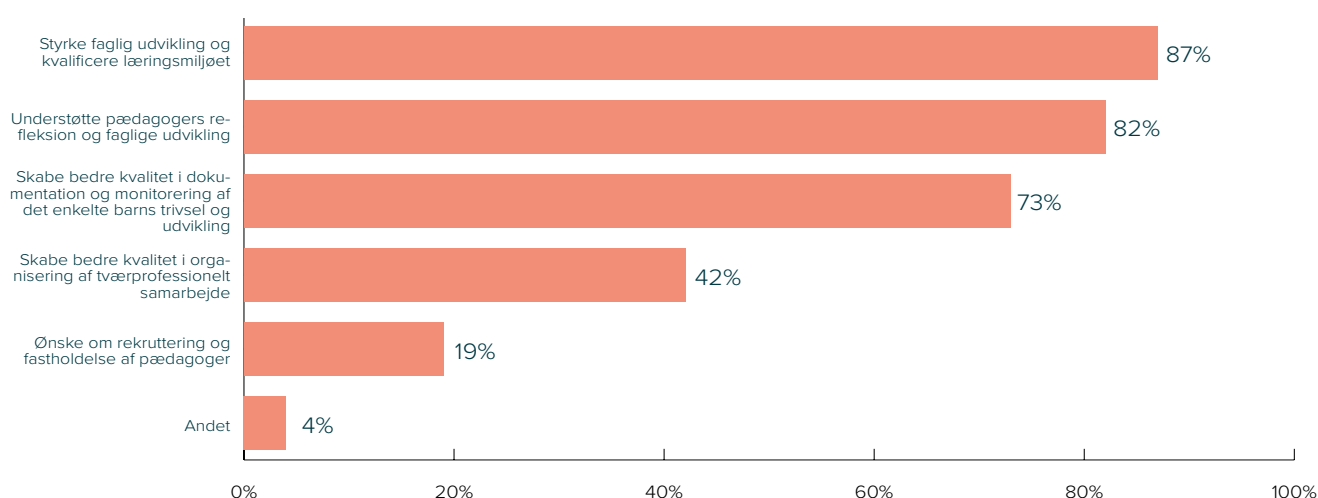
42% af de adspurgte ledere peger på, at de har indført forberedelsestid for at skabe bedre kvalitet i organisering af tværprofessionelt samarbejde, imens kun 19% peger på, at de har indført forberedelsestid mhp. rekruttering og fastholdelse af pædagoger.

Der er 4% af lederne, som ikke har valgt nogle af de nævnte årsager til indførelse af forberedelsestid. Disse ledere beskriver deres årsager i "andet". Her skriver de bl.a.: *"Skabe oplevelsen af at være tilstrækkelig*

og kompetent til sit arbejde. Kvalitet kræver tid og bedre vilkår, bl.a. gennem mere forberedelsestid og rammer herfor", imens andre peger på betydningen af *"trivsel og arbejdsmiljø"* samt *"work/life balance"* samt for *"at få flere til at gå op i arbejdstid"*. Lederne peger her på en sammenhæng mellem forberedelsestid og kvalitet, faglig udvikling og arbejdsmiljø, som potentielt vil kunne få flere til at gå op i tid.

Andre af kommentarerne peger på forberedelsestidens betydning for kerneopgaven: *"Nødvendighed for at kunne løse kerneopgaven at understøtte børnenes trivsel og udvikling"* samt *"i første omgang for at sikre børnenes trivsel og udvikling"*. I forlængelse deraf peger flere ledere på hvordan øgede krav om dokumentation, som nødvendiggør forberedelsestid, rækker ud over den afsatte tid: *"Med de øgede krav til dokumentation og data er 1 times forberedelse alt for lidt. Der bliver derfor afsat tid til andet skriftligt ved behov"*. Som det fremgår i kapitel 5, er der en udbredt forståelse blandt lederne om, at der er kommet øgede krav til pædagogerne fx dokumentation og evaluering, der nødvendiggør forberedelsestid, men at der ikke er fulgt ekstra ressourcer med dertil.

Tabel 9: Årsager til indførelse af forberedelsestid



De 4% af lederne, som udelukkende har svaret "andet", peger bl.a. også på, at forberedelsestid er en del af *"dagtilbudsaftalen"* og *"et krav fra de faglige organisationer samt den øverste ledelse"*. Andre beskriver, hvordan forberedelsestid er indført mhp. at *"sikre medarbejdernes trivsel og styrke den pædagogiske kvalitet"* ligesom nogle ledere har indført *"hjemmearbejdsdage for at skabe mere nærværende pædagogik i hverdagen. Pædagogerne er langt mindre stresset og får nået deres opgaver"*. Begrundelserne for at indføre forberedelsestid handler således om at skabe bedre vilkår for, at pædagogerne kan løse kerneopgaven og understøtte børnenes trivsel og udvikling, men også at skabe bedre vilkår for pædagogernes arbejdsliv og faglige udvikling.

Disse begrundelser kan knyttes an til en generel opmærksomhed på pædagogers arbejdsvilkår i forhold til rekruttering og fastholdelse af pædagoger samt at motivere pædagoger til øget arbejdstid (BUPL, 2023a; EVA, 2024a; KL, 2024).

3.9. Opsamling på strukturelle vilkår

Undersøgelsen viser, at pædagogerne i 90% af daginstitutionerne i Danmark har forberedelsestid. Undersøgelsen viser også, at i de daginstitutioner, der har forberedelsestid, er omfanget for de fleste pædagoger blot 0-1 time per uge, og at der i vid udstrækning ikke er vikardækning, når pædagogerne forbereder sig.

Af de daginstitutioner, hvor pædagogerne har forberedelsestid, har 82% af lederne selv indført forberedelsestid, og 62% har haft forberedelsestid i mere end 3 år. Begrundelserne for at indføre forberedelsestid handler om kvalificering af læringsmiljøet (87%), at understøtte pædagogers refleksion og faglige udvikling (82%) samt at skabe bedre kvalitet i dokumentation og monitorering af det enkelte barns trivsel (73%).

Dette tyder på et behov for at indføre forberedelsestid men viser samtidig, at det er lokale initiativer, hvor lederne selv skal finde ressourcer til forberedelse. Endvidere viser undersøgelsen, at mere end 80% af lederne ikke bruger vikardækning, hvilket bør undersøges nærmere i relation til konsekvenserne for normeringen. I forlængelse heraf peger lederne af de 10% af daginstitutionerne, hvor der ikke er forberedelsestid, på prioritering af mest mulig tid med børnene som den primære årsag til den manglende forberedelsestid.

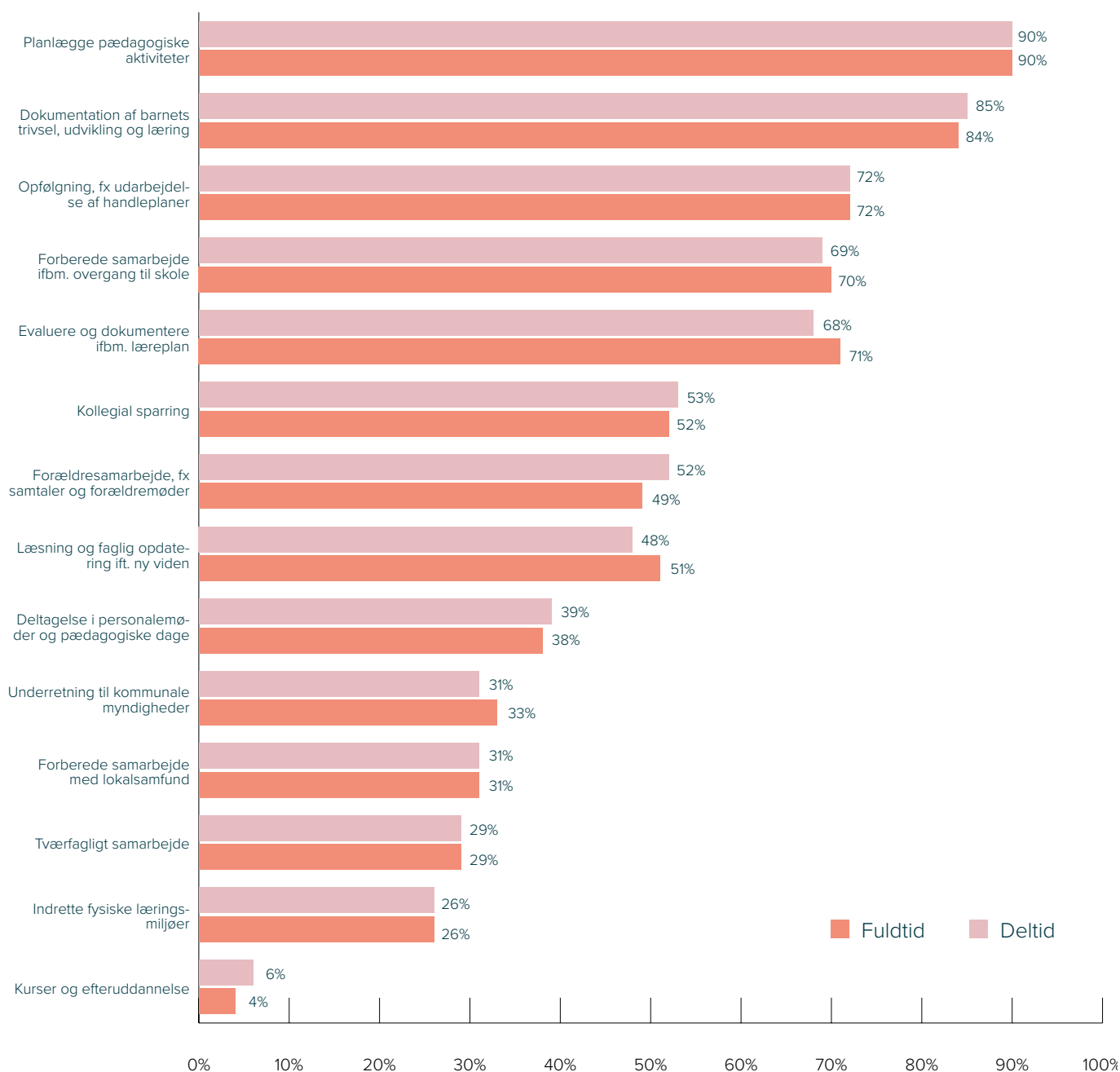
4. Indhold af arbejdsopgaver

I kapitel 3 undersøgte vi de strukturelle vilkår herunder de faglige begrundelser for, at lederne har indført forberedelsestid. I dette afsnit ser vi nærmere på indholdet af de arbejdsopgaver, som daginstitutionslederne forventer, at pædagogerne bruger deres forberedelsestid på, antallet af opgaver, samt den praktiske organisering, herunder hvor forberedelsestiden skal foregå, og om det skal foregå individuelt eller kollektivt.

4.1. Forventninger til indhold af arbejdsopgaver i forberedelsestiden

I spørgeskemaet blev lederne bedt om at sætte kryds ved en række arbejdsopgaver, som de forventer at pædagogerne løser indenfor den afsatte forberedelsestid. I tabel 10 fremgår de forventede arbejdsopgaver fordelt på både fuldtids- og deltidsansatte pædagoger.

Tabel 10. Forventninger til arbejdsopgaver



Når man ser de listede arbejdsopgaver og sammenholder dem med den præsenterede definition af forberedelsestid, falder nogle af arbejdsopgaverne tilsyneladende udenfor definitionen. Det er en bevidst prioritering at lade lederne vælge mellem en mangfoldighed af arbejdsopgaver med henblik på at kunne indkredse et mønster i deres forventninger til forberedelsestidens indhold.

Af tabel 10 på forrige side fremgår det, at den arbejdsopgave, som flest ledere forventer, at pædagogerne udfører inden for deres forberedelsestid, er at planlægge pædagogiske aktiviteter. Således har 90% af lederne valgt at markere denne arbejdsopgave, gældende for både fuldtids- og deltidsansatte pædagoger. De fem mest prioriterede arbejdsopgaver, hvor 70% eller flere af lederne har sat deres kryds, omhandler a) planlægning af pædagogiske aktiviteter, b) dokumentation af barnets trivsel, udvikling og læring, c) opfølgning fx udarbejdelse af handleplaner, d) forberede samarbejde og e) evaluere og dokumentere ifm. læreplan. Fælles for de fem arbejdsopgaver er, at det er opgaver, der *kan* udføres individuelt, hvorimod den sjette mest prioriterede arbejdsopgave handler om kollegial sparring, der kun kan foregå kollektivt. Denne arbejdsopgave har kun halvdelen af lederne valgt. I afsnit 4.3 undersøger vi fordelingen mellem individuel og kollektiv forberedelsestid.

Da der er flest daginstitutioner, der har deltidsansatte pædagoger, er arbejdsopgaverne i tabel 10 rangeret efter de deltidsansatte, men som det fremgår af tabellen, er der næsten ikke forskel mellem, hvilke arbejdsopgaver hhv. de deltids- og fuldtidsansatte forventes at løse.

Mødevirksomhed fylder en del i de arbejdsopgaver, som lederne har kunne prioritere mellem. Således har halvdelen af lederne prioriteret forældresamarbejde, fx samtaler og forældremøder, mens en fjerdedel af lederne har peget på deltagelse på personalemøder og medarbejderdage, og en tredjedel af lederne har prioriteret tværfagligt samarbejde. Af de uddybende kommentarer som lederne har kunnet indsende, fremgår det endvidere,

at forberedelse af forældresamtaler og personalemøder og efterbearbejdning af møder, fx udarbejde referater og opdatere handleplaner, også indgår i de forventninger, som lederne har til pædagogernes forberedelsestid. Ligeledes bemærkes det, at der kan gives ekstra tid til enkelte arrangementer udenfor normal arbejdstid, akutoptåede sager eller til mere tidskrævende opgaver. Disse bemærkninger sammenholdt med ledernes prioriteringer indikerer, at mødevirksomhed er en central del af de arbejdsopgaver, som lederne forventer, at forberedelsestiden kan bruges til. Vi kan dog ikke se, hvorvidt arbejdsopgaverne både inkluderer forberedelse af, deltagelse i og opfølgning på diverse møder. I praksis kan forberedelse af og efterbearbejdning af møder være omfattet af forberedelsestiden, mens deltagelse på møder kan være omfattet af en særskilt arbejdstidspulje. På trods af at 82% af lederne har peget på, at formålet med at indføre forberedelsestid handler om at understøtte pædagogernes refleksion og faglige udvikling, så er der alligevel kun 4-6% af lederne, der har peget på kurser og efteruddannelse som del af forberedelsestiden. Dette kunne indikere, at kompetenceudvikling ikke er en del af forberedelsestiden, og at der er en særskilt arbejdstidspulje til denne arbejdsopgave.

Af de afkrydsede forventninger til pædagogernes forberedelsestid er det svært at iagttage et mønster, hvor der er sammenhæng mellem de arbejdsopgaver, der prioriteres, men blot at mange af opgaverne prioriteres. Af øvrige bemærkninger til spørgsmålet fremgår arbejdsopgaver som fx sprogvurderinger og TRAS-skemaer, besvarelse af e-mails, AULA og praktiske opgaver. Forventningerne til, hvad pædagogerne skal bruge forberedelsestiden til, spænder således vidt, og der er behov for en dybere undersøgelse af, hvad pædagogerne i praksis prioriterer og bruger forberedelsestiden til. Dette undersøger vi nærmere i anden delrapport. Ligeså er det interessant at se nærmere på omfanget af ledernes forventninger, hvilket vi gør i næste afsnit.

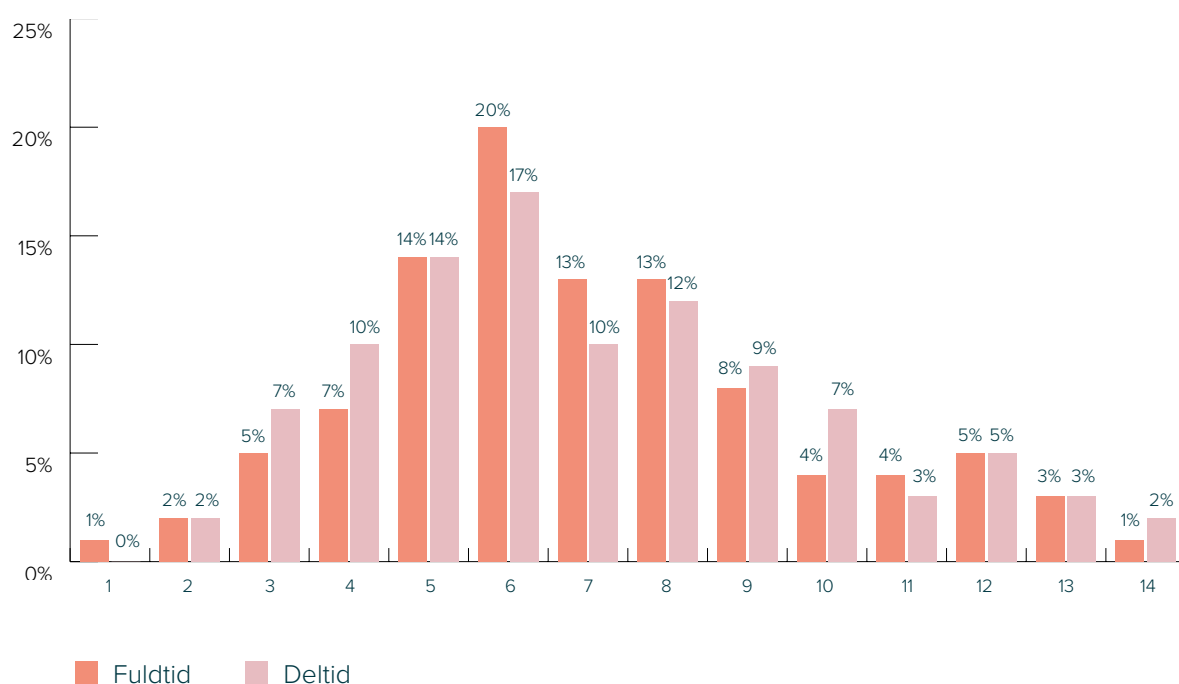
4.2. Antal forventede arbejdsopgaver

Af tabel 10 fremgik det, at der er mange og diverse forventninger til, hvad pædagoger-nes forberedelsestid skal bruges til. Med afsæt i tabel 10 har vi i den følgende tabel opgjort, hvor mange af de oplistede arbejdsopgaver hhv. en fuldtids- og en deltidsansat pædagog forventes at kunne udføre indenfor den afsatte forberedelsestid.

Af tabel 11 fremgår det, at i 20% af de daginstitutioner, der har fuldtidsansatte pædagoger, peger lederne på, at pædagogerne forventes at kunne nå seks af de listede arbejdsopgaver, mens det tilsvarende gæl-

der for 17% af de daginstitutioner, der har deltidsansatte pædagoger. Forventningerne fordeler sig således, at flest ledere har svaret i spændet fra fem til otte arbejdsopgaver, dette gælder uanset ansættelsesgrad (fuldtid/deltid), hvilket indikerer, at der er høje forventninger til, hvad pædagogerne kan nå indenfor den afsatte forberedelsestid. I gennemsnit forventer lederne, at pædagogerne løser 7 forskellige arbejdsopgaver inden for deres forberedelsestid, som for hovedpartens vedkommende er på 0-1 time om ugen jf. tabel 4.

Tabel 11: Antal arbejdsopgaver fordelt på hhv. deltids- og fuldtidsansatte pædagoger



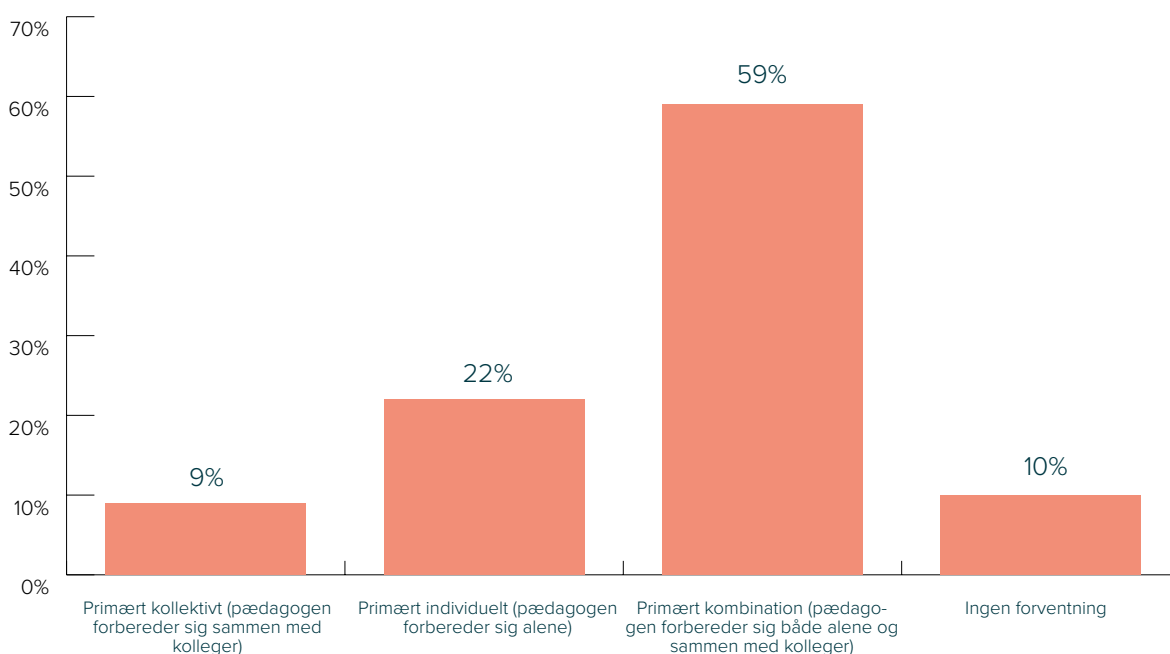
4.3. Individuel og kollektiv forberedelsestid

Køge Kommunes erfaringer med organiseret forberedelsestid til pædagoger viser, at det er forskelligt, hvordan lederne organiserer pædagogernes forberedelsestid. Nogle ledere lægger op til, at forberedelsen er individuel, mens andre at den er gruppebaseret eller en kombination af individuel og gruppebaseret (Komponent, 2023). I spørgeskemaet har vi derfor spurgt ind til lederne om organisering af forberedelsestiden; hvorvidt forberedelsestiden organiseres som individuel eller kollektiv forberedelse eller en kombination.

I tabel 12 ser vi, at forberedelsestiden med 59% af besvarelserne primært anvendes i kombination af individuel og kollektiv organisering. Knap en fjerdedel dvs. 22% af lederne angiver, at forberedelsestiden primært skal foregå individuelt, imens 9% angiver, at pædagogerne primært forbereder sig sam-

men med kolleger. I spørgeskemaet har 10% angivet, at de ikke har nogen forventning til, hvorvidt forberedelsestiden bliver anvendt individuelt eller kollektivt. Undersøgelsen viser således, at hovedparten af lederne har valgt en fleksibel model, hvor forberedelsestiden både kan foregå individuelt og kollektivt, hvilket kan tolkes som, at organiseringen tager hensyn til opgavens egenart, fx kan kollektiv sparring og samarbejds møder jo kun foregå kollektivt, hvilket fordrer, at flere kolleger har mulighed for at gå fra og er tilstede på samme tid. Mens andre arbejdsopgaver som fx opdatering på ny viden, dokumentation og opfølgning på møder kan foregå individuelt, og dermed med fordel kan organiseres som hjemmearbejde eller bloktid, som anbefalet af EVA (EVA, 2024a). I det følgende afsnit ser vi nærmere på, hvor lederne har valgt at placere pædagogernes forberedelsestid.

Tabel 12: Individuel og kollektiv forberedelsestid



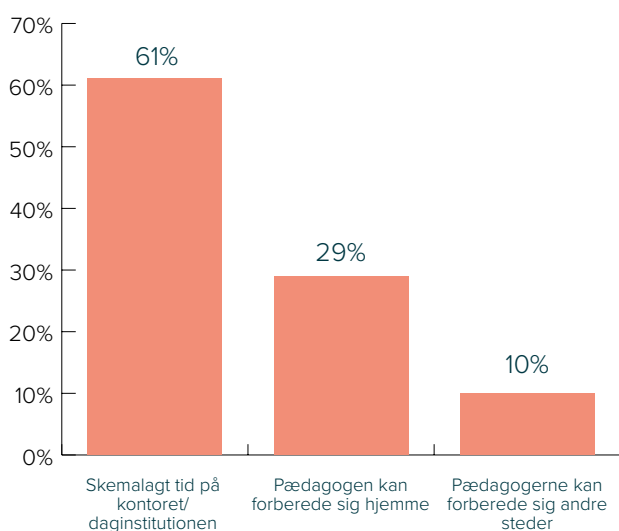
4.4. Placering af forberedelsestiden

I evalueringen af forsøget med forberedelsestid i Køge Kommune peger pædagogerne på muligheden for at kunne forberede sig hjemme som en faktor, der har indvirkning på deres oplevelse af arbejdsglæde samt medvirker til, at de går op i tid (Komponent, 2023). Muligheden for hjemmearbejde bliver også fremhævet i inspirationskataloget "Hvordan får vi flere pædagoger til vores daginstitutioner", som medvirkende årsag til, at pædagoger oplever øget arbejdsglæde, som fastholder dem i jobbet (EVA, 2024a).

Som det fremgår af tabel 13, har 61% af lederne valgt at organisere forberedelsestiden ved at skemalægge den og henlægge den til daginstitutionen fx på kontoret. 29% af lederne har valgt at forberedelsestiden kan foregå hjemmefra, mens 10% har angivet at pædagogerne kan arbejde andre steder.

På trods af erfaringerne fra Køge og anbefalingerne fra EVA er skemalagt forberede-

Tabel 13: Placering af forberedelsestid



delsestid placeret i daginstitutionen den dominerende organisering. Samtidig viser erfaringerne fra bl.a. Køge Kommune, at risikoen for, at forberedelsestiden bliver aflyst, er større, når denne er skemalagt indenfor arbejdstiden fx ved sygdom og manglende vikardækning (Komponent, 2023).

I det følgende afsnit ser vi nærmere på sammenhængen mellem årsager til, at der er indført forberedelsestid (afsnit 3.8), ledernes forventninger til indhold af arbejdsopgaver (afsnit 4.1) og placeringen af forberedelsestiden (afsnit 4.4).

4.5. Sammenhæng mellem årsager, forventninger og placering af forberedelsestid

Undersøgelsen fra EVA peger på, at 40% af kommunerne i Danmark arbejder med fleksible arbejdsrammer (som fx bloktil, fire dages arbejdsuge, fleksibel arbejdstidstillæggelse eller mere forberedelsestid som fuldtidsarbejdende) med henblik på at forbedre arbejdsmiljø og arbejdsforhold for pædagoger i daginstitutioner (EVA, 2024a, s. 19). Samtidig viser undersøgelsen, at fælles kompetenceudvikling og sparring bidrager til at motivere pædagoger til at blive i jobbet (EVA, 2024a, s. 23). Derfor har vi undersøgt forholdet mellem årsagerne til at indføre forberedelsestid, forventninger til individuel og/eller kollektiv forberedelse, og hvor forberedelsen forventes placeret.

De væsentligste årsager til at indføre forberedelsestid jf. afsnit 3.8, er hhv. a) kvalificering af læringsmiljøet (87%), b) understøttelse af pædagogers refleksion og faglige udvikling (82%) samt c) skabe bedre kvalitet i dokumentation og monitorering af det enkelte barns trivsel (72%). Hvis vi sammenholder disse årsager med lederne forventninger til indholdet af arbejdsopgaver jf. afsnit 4.1, ser vi også, at forventningerne primært handler om planlægning af pædagogiske aktiviteter (90%), samarbejde ift. overgang til skole (ca. 70%), evaluering og dokumentation ift. læreplan (ca. 70%) og andre arbejdsopgaver, der relaterer sig til den praktiske organisering og udvikling af læringsmiljøet. Der er med andre ord sammenhæng mellem årsager til at indføre forberedelsestid og de forventninger der knyttes an til hvilke arbejdsopgaver pædagogerne skal løse i forberedelsestiden når det kommer til kvalificering af læringsmiljøet.

Arbejdsopgaver i relation til den tredje mest angivne årsag til at indføre forberedelsestid, nemlig ”c) skabe bedre kvalitet i dokumentation og monitorering af det enkelte barns trivsel” prioriteres højt. Således forventer lederne, at pædagogernes arbejdsopgaver inkluderer dokumentation af barnets trivsel, udvikling og læring (ca. 85%), opfølgning på handleplaner (72%), underretning (ca. 32%) mv.

Derimod prioriteres arbejdsopgaver, der har at gøre med ”b) pædagogers refleksion og faglige udvikling”, fx kollegial sparring (ca. 53%), opdatering ift. ny viden (ca. 50%), kurser og efteruddannelse (ca. 5%) kun i mindre omfang. Indholdet af arbejdsopgaverne indikerer med andre ord en lidt anden prioritering end årsager til indførelse af forberedelsestid.

Dette vil vi se nærmere på i anden del af projektet, hvor vi via feltarbejde i fire daginstitutioner, undersøger hvilke arbejdsopgaver som pædagoger bruger forberedelsestiden til.

Når vi sammenholder lederne prioriteringer med deres forventninger til, hvordan forberedelsestiden skal foregå, ser vi, at de fleste ledere har valgt en fleksibel model, hvor forberedelsen både kan foregå som individuel og kollektiv forberedelse, hvilket understøtter mangfoldigheden af de arbejdsopgaver, der prioriteres.

Når vi i denne rapport benævner denne model som fleksibel, er det fordi, den fremtræder mest fleksibel for lederne ift. prioritering af arbejdsopgaver og tilrettelæggelsen af forberedelsestiden. Når EVA i deres rapport taler om fleksible arbejdsrammer, vedrører fleksibiliteten den individuelle pædagog, hvor denne kan få større indflydelse på egen arbejdstidstilrettelæggelse fx via bloktid og hjemmearbejde (EVA, 2024a).

Af tabel 14 på næste side fremgår det, at af de 59% af lederne, der forventer en kombination af individuel og kollektiv forberedelse, så har 36% alligevel valgt at henlægge forberedelsen til daginstitutionen, hvilket potentielt kan modarbejde fleksibiliteten i arbejdstidstilrettelæggelsen.

Med tabel 14 ser vi desuden, at af de ledere, som har valgt, at forberedelsen primært skal foregå individuelt svarende til 23%, har hovedparten valgt at henlægge forberedelsen til daginstitutionen. Dette er bemærkelsesværdigt i lyset af EVAs anbefalinger, hvor individuel forberedelse fremhæves som den mest fleksible model for den enkelte pædagog, da denne model muliggør bloktid og hjemmearbejde, hvilket kan medvirke til forøgelse af arbejdsglæde og motivation for at blive i professionen (EVA, 2024a).

Ligeledes er det bemærkelsesværdigt, at kun 9% har prioriteret kollektiv forberedelsestid set i lyset af kravet om evalueringskultur i relation til den styrkede pædagogiske læreplan, men også i relation til årsagerne til at lederne har valgt at indføre forberedelsestid, hvor pædagogers refleksion og faglige udvikling er den anden højest prioriterede årsag.

Tabel 14: Forventning og placering af forberedelsestid

	Skemalagt tid på kontoret / daginstitutionen	Pædagogerne kan forberede sig hjemme	Pædagogerne kan forberede sig andre steder	Sum
Primært individuelt (forbereder sig alene)	14%	7%	2%	23%
Primært kollektivt (forbereder sig sammen med kolleger)	9%	0%	0%	9%
Primært kombination (både alene og sammen med kolleger)	36%	17%	6%	59%
Ingen forventning	2%	5%	2%	9%
Sum	61%	29%	10%	100% N Valid = 289

4.6. Opsamling på indhold af arbejdsopgaver

Analyserne af data i dette kapitel viser, at lederne har mangeartede forventninger til, hvad forberedelsestiden skal bruges til, og store forventninger til det antal af arbejdsopgaver (i gennemsnit 7 forskellige opgaver), som pædagogerne forventes at bruge tiden til, samtidig med at den afsatte tid er sparsom.

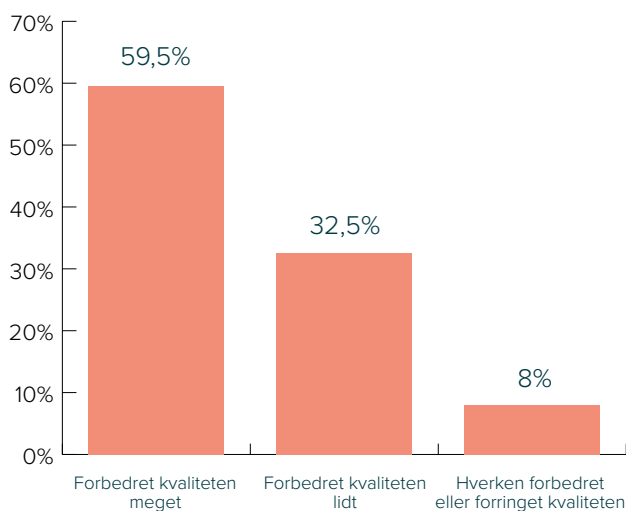
Ledernes fleksible organisering af forberedelsestiden som en kombination af både individuel og kollektiv forberedelse understøtter de mangfoldige forventninger til indholdet af arbejdsopgaver indenfor forberedelsestiden. Med andre ord, rummer denne model mulighed for at lade valg af forberedelsesform afhænge af opgavens karakter. Dog bemærker vi, at hovedparten af lederne har valgt at skemalægge 63% af de fuldtidsansatte og 62% af de deltidsansatte forberedelsestid på specifikke dage og henlægge forberedelsen til daginstitutionen uanset valg af model. Erfaringerne fra Køge Kommune viser, som nævnt, at skemalagt tid

i daginstitutionen i højere grad end fleksibel planlagt forberedelsestid udenfor "samværstiden" har tendens til at blive aflyst af pædagogerne selv pga. fx sygdom eller indkøring af børn (Komponent, 2023). Ligeså bemærker vi, at individuel forberedelse også typisk henlægges til daginstitutionen, hvilket står i modsætning til den fleksibilitet som bloktid og hjemmearbejde kan medføre, og som fremhæves som befordrende for arbejds glæde og motivation (EVA, 2024a). Et andet opmærksomhedspunkt er, at kun 9% har prioriteret modellen med primært kollektiv forberedelsestid set i lyset af læreplanskravet om evalueringskultur, samt årsagerne til at lederne har valgt at indføre forberedelsestid, hvor pædagogers refleksion og faglige udvikling var den anden højest prioriterede årsag.

5. Vurderinger af effekten af forberedelsestid

Som afslutning på undersøgelsen har vi bedt lederne vurdere effekterne af organiseret forberedelsestid og at forholde sig til, hvilke udfordringer de oplever ved at organisere forberedelsestid for pædagogerne.

Tabel 15. Vurdering af effekten af forberedelsestid



5.1. Forberedelsestidens betydning for kvalitet i daginstitutionen

I spørgeskemaet blev lederne bedt om at forholde sig til, hvorvidt forberedelsestid har forringet eller forbedret kvaliteten i daginstitutionen. Af tabel 15 fremgår det, at 92% af lederne oplever, at forberedelsestid har forbedret kvaliteten i daginstitutionen, imens blot 8% oplever, at forberedelsestid hverken har forbedret eller forringet kvaliteten. Ingen af lederne har angivet, at forberedelsestid har forringet kvaliteten i daginstitutionen.

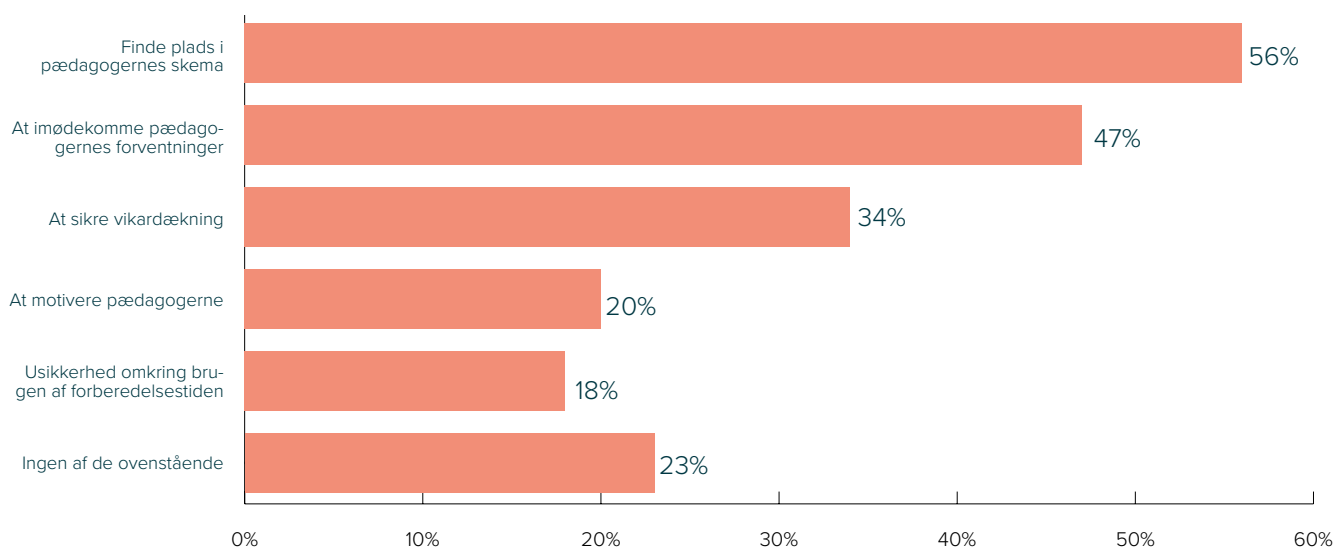
5.2. Udfordringer i forbindelse med forberedelsestid

I spørgeskemaet har vi bedt lederne i de daginstitutioner, hvor pædagogerne har forberedelsestid, om at forholde sig til udfordringer i forbindelse med pædagogernes forberedelsestid.

Af tabel 16 fremgår det, at den største udfordring (56%) er at finde plads til forberedelsestid i pædagogernes skema. Mange ledere (47%) peger desuden på udfordringer med at imødekomme pædagogernes forventninger samt at sikre vikardækning (34%). Nogle ledere (20%) oplever omvendt, at det er udfordrende at motivere pædagogerne til forberedelse, mens 18% af lederne oplever usikkerhed hos pædagogerne omkring brugen af forberedelsestid.

I spørgeskemaet har lederne haft mulighed for at uddybe deres besvarelse, og det har et overvældende antal af lederne gjort. Når vi sammenholder disse uddybninger med at hovedparten, dvs. 92% af lederne oplever, at forberedelsestid styrker kvaliteten, tyder det på, at det er betydningsfuldt for lederne at skabe bedre rammer for forberedelsestid.

Tabel 16. Udfordringer ifm. forberedelsestid



5.2.1. Krav og ressourcer

Den udfordring, som flest ledere har angivet, handler om at finde plads i pædagogernes skema, og kobles i flere af lederne uddybende kommentarer til en ubalance mellem krav og ressourcer. Således peger lederne på, at der er kommet flere krav ift. at løfte kvaliteten, men at ressourcerne ikke er fulgt med.

En leder skriver: *"De forventninger der er til løsning af de opgaver pædagogerne har, stemmer på ingen måde overens med den tid de har til rådighed. Det er en meget stor udfordring, at der stilles større og større krav til pædagoger om dokumentation og udfyldelse af diverse skemaer mm. så en times forberedelse er en dråbe i havet."* Andre ledere skriver således: *"Budgetter og forventninger til opgaveløsningen hænger ikke sammen. Der er en stigning i administrative opgaver, der er pædagogmøder, organiseringsmøder, oplæring af nye m.m. som ikke har med det direkte nærvær med børnene at gøre."* og *"De skal for meget på alt for lidt tid. Tid til at udføre pædagogisk arb. uden børn er ikke fulgt med kravene hertil."* og *"Der er for lidt forberedelsestid med alle de krav, der er til dokumentation, planlægning og evaluering. Samt i forhold til børn der kræver ekstra omsorg, støtte og guidning"*.

Mange ledere nævner forskellige observationsteknologier som fx KIDS-observationer, TOPI og kompetencehjælper samt *"skiftende IT-systemer, der er vanskelige at bruge"* eller som ikke fungerer, som eksempler på de øgede krav og forventninger til, hvad forberedelsestiden skal bruges til. Mange af besvarelserne handler om, at den time (eller mindre) som de fleste pædagoger har til forberedelse ikke er nok: *"En time er hurtigt væk"* eller *"en time er ikke nok til al forberedelse, så der skal stadig findes ekstra tid til andet"*.

Samlet set giver de uddybende kommentarer indtryk af at udfordringerne med at finde plads i pædagogernes skema til forberedelse

sestid skyldes en ubalance mellem stigende krav og forventninger til planlægning, dokumentation og evaluering og manglende ressourcer. I forlængelse heraf er der en opmærksomhed hos lederne om, at ressourcerne til forberedelsen skal findes indenfor det eksisterende budget og normering, hvorfor normering er en anden væsentlig bekymring hos lederne.

5.2.2. Normering

Flere ledere peger på, at: *"Der er generelt ikke tid til forberedelse, da det sænker normeringen"*. En leder skriver således: *"Der er meget begrænsede muligheder for at gå fra til forberedelse, da vi ikke kan vikardække. Derfor kræver det masser af struktur og organisering, før det kan lade sig gøre. Det er primært skemalagt, men der kommer ofte opgaver, som kræver yderligere forberedelse, og der er vi nødsaget til at prioritere ringere normering i tidsrummet."* Bekymringerne går på, at forberedelsestiden skal findes indenfor de eksisterende normeringer, og derfor betyder det, at der bliver færre timer sammen med børnene, som flere beskriver som kerneopgaven for pædagogerne. Én leder udtrykker det således: *"Vi går på kompromis med det pædagogiske læringsmiljø i den tid, idet der er færre personaler sammen med børnene"*, imens en anden skriver: *"Vi ligger i et område med mange udsatte familier. Men vi har lige præcis ikke nok til at modtage ekstra midler til opgaven. Det betyder, at vi har opgaven, men vi skal løse den i vores normale normering. Det er et problem, at der ikke er nok forberedelsestid til at løse opgaven ordentligt. Fordi vi har så meget tid, der går til at udfylde skemaer til PPR, Familiecenteret og lign."*.

Mange af lederne peger desuden på hvordan: *"Mange forberedelser foregår også i 'børnetimer'"*, og at *"det skal foregå i den tid børnene også er her og har brug for de voksne"*. Flere ledere angiver, at de forsøger at finde tid til forberedelse indenfor arbejds-skemaet fx ved, at pædagogerne kan for-

berede sig, når børnene i vuggestuen sover eller i ydertimerne, hvor der er færre børn, da de ikke har råd til vikardækning. Manglende vikardækning er også én af de udfordringer, som mange af lederne peger på i de uddybende kommentarer til spørgsmålet.

5.2.3. Ressourcer til vikarer

Af tabel 16 fremgår det, at 34% af lederne oplever udfordringer med at sikre vikardækning (34%), og således handler mange af kommentarerne om vikardækning: *"Der er sjældent tid nok. Vi har ikke vikarmidler til at dække tid til arbejde uden børn" og "det er meget problematisk at finde tid til forberedelse i hverdagen. Der kan ikke anvendes vikardækning"*. Besvarelserne relaterer sig på den måde til tabel 6, som peger på, at 83% af de fuldtidsansatte og 82% af de deltidansatte ikke er vikardækket i forbindelse med deres forberedelsestid. Når der ikke kan findes vikarer, bliver det op til lederne at prioritere og organisere forberedelsestiden. Lederne peger bl.a. på, hvordan det er: *"Svært at få vagtplanen til at hænge sammen" og at "vikardækningen sker af andre børnegrupperes medarbejdere så sygdom og fravær udfordrer hurtigt den skemalagte forberedelse"*. En leder beskriver, hvordan han/hun må prioritere: *"Der er et økonomisk aspekt i det, da det er mange ressourcer, der bruges på at vikardække. Vi er en lille institution med 3 stuer, så det kræver vikardækning. Men vi kan ikke undvære forberedelsestiden, så det er en prioritering"*. Flere ledere peger på, hvordan forberedelsestiden må aflyses: *"I tilfælde af sygdom eller andet hvor der ikke kan findes en vikar aflyses pædagogens forberedelsestid"*. Samlet set tegner der sig et billede af, at ressourcerne til forberedelsestiden herunder vikardækning, skal findes indenfor daginstitutionens eget budget, og at det derfor risikerer at gå ud over normeringerne.

Der er med andre ord nogle grundlæggende strukturelle udfordringer i forbindelse med organiseret tid til pædagogfaglig forberedelse, men der er også nogle udfordringer relateret til ledernes muligheder for at imødekomme pædagogernes forventninger til forberedelsestid.

5.2.4. Pædagogernes forventninger

Af tabel 16 fremgår det, at næsten halvdelen af alle lederne angiver, at de oplever udfordringer med at imødekomme pædagogernes forventninger. I de uddybende kommentarer fremgår det, at det især handler om at kunne imødekomme pædagogernes behov for ekstra tid til forberedelse. En leder beskriver det sådan: *"De råber alle på ekstra forberedelsestid. Det er svært at finde plads til i skemaet."* Det er især pædagoger med tillidshverv; tillidsrepræsentanter, arbejdsmiljørepræsentanter samt pædagoger med særlige funktioner; AKT'ere, ambassadører, faglige fyrtårne, sprogpædagoger mfl., der nævnes som dem, der har behov for ekstra forberedelsestid, som kan være svære for lederne at imødekomme. En leder beskriver, hvordan de *"stiller krav om samme forberedelsestid som de øvrige"*.

Andre ledere peger på, at det er svært at imødekomme pædagogernes ønsker om kollektiv forberedelsestid: *"Det er en udfordring at der ikke er tid til forberedelse sammen" og "der er ofte ikke tid til/rum for at sparre med hinanden"*. De uddybende kommentarer kunne tyde på, at selvom den fleksible model med både individuel og kollektiv forberedelsestid jf. afsnit 4.3. er den foretrukne måde at organisere pædagogernes forberedelsestid, så er der udfordringer med i stort nok omfang at imødekomme behov for kollektiv forberedelse.

Af andre udfordringer ift. at imødekomme pædagogernes forventninger nævner lederne aflysninger af den skemalagte forberedelse. Gennemgående for lederne kommentarer er begrundelser for, hvorfor de må aflyse forberedelsestiden: *"Det sker oftere og oftere at forberedelsestiden må aflyses pga. personalemangel"*.

Begrundelserne har vi allerede berørt under de foregående punkter, men vi vælger at tage citatet med her, da aflysning her kædes sammen med personalemangel, som peger i retning af de mere generelle udfordringer med rekruttering og fastholdelse. I relation dertil skriver en anden leder: *"Mine pædagoger ønsker ikke at gå op i tid! Jeg vil gerne give dem 1 times forberedelse (eller mere) da jeg synes det er utrolig vigtigt for kvaliteten - men skal også have driften og den pædagogiske praksis til at hænge sammen"*. Det sidste citat er meget sigende for den udfordring, som lederne står i aktuelt, ift. at sikre kvalitet i læringsmiljøet vha. forberedelsestid men samtidig uden at forringe normeringerne for børnene. Forberedelsestid bruges målrettet i flere kommuner som et tiltag til at rekruttere og fastholde medarbejdere men også som et tiltag, der skal få allerede ansatte pædagoger til at gå op i tid (EVA, 2023a). I citatet beskrives det at "gå op i tid" som en forudsætning for forberedelsestid.

5.2.5. Pædagogers motivation og usikkerhed

Af tabel 16 fremgik det, at 20% af lederne oplever, at det er udfordrende at motivere pædagogerne til forberedelse, og at 18% oplever, at pædagogerne har usikkerhed omkring brugen af forberedelsestid. En stor del af de uddybende kommentarer handler netop om lederne overvejelser om, hvordan de kan motivere og støtte pædagogerne. En leder udtrykker det således: *"Det kræver meget praksisnær ledelse, at sikre at skemalagt forberedelsestid bliver brugt kvalitativt"*, mens en anden skriver: *"Det er som om der mangler motivation til 'skrivebordsarbejdet'"*. En del af udsagnene handler om,

at det er et nyt tiltag, der skal læres, og at pædagogerne skal have støtte dertil fx: *"Det er lidt nyt, at pædagogerne har fået forberedelsestid, så de skal lige lære, hvordan det virker"* og *"for nogle få er det en udfordring at planlægge brugen af de 6 timer om mdr. de har til andet arbejde, således de når det aftalte til tiden - det handler ikke om manglende tid, men manglende overblik/systematik. Det får de hjælp til at blive skarpere på"*. Flere udsagn peger på, at det kræver tid at få indarbejdet nye arbejdsrutiner, og at der ligger en ledelsesopgave dermed: *"De er ikke gode til at bruge den tid der er afsat til forberedelse. Det eksisterer ikke helt i deres mindset endnu"*, *"det kommer an på hvad der skal forberedes. Nogle opgaver laver de af sig selv, andre opgaver skal jeg opfordre dem til og huske dem på"* og *"der er pædagoger som ikke viser ansvar for at de timer som er tilrettelagt til forberedelsestid og dermed ikke får timerne afviklet"*. Af lederne kommentarer ser det ud til, at forberedelsestid også kræver kulturændringer og praksisnær ledelse, og at det er forskelligt, hvor motiveret de enkelte pædagoger er for 'skrivebordsarbejde', ligesom flere af lederne peger på, at nogle pædagoger har behov for støtte i at arbejde systematisk.

5.3. Opsamling på effekten af forberedelsestid

Langt de fleste ledere oplever, at indførelse af forberedelsestid har medført mere kvalitet i pædagogernes arbejde, og derfor forbedret daginstitutionens samlede kvalitet. Evalueringerne i Køge Kommune viser ligeledes, at forberedelsestid har haft betydning for kvaliteten af det pædagogiske arbejde. Her beskriver både ledere og pædagoger bl.a., hvordan hverdagen er blevet mindre presset, at flere aktiviteter bliver gennemført, og at de er bedre forberedt, at pædagogerne er mere på forkant med opgaverne, og at møder har fået højere kvalitet (Komponent, 2023).

Ligesom BUPL's vilkårsundersøgelse 2023 og erfaringer fra Sønderborg Kommune peger på, at der er en sammenhæng mellem pædagogernes oplevelser af at have tid til at bruge deres faglighed optimalt og pædagogernes muligheder for forberedelse (Nørby, 2024b).

Når så mange ledere vælger at uddybe deres besvarelser i spørgeskemaet, tyder det på, at den opbakning som forberedelsestid har hos lederne også medfører en række udfordringer. Især er det bekymringer for normeringen som følge af manglende vikardækning, der fylder i kommentarfeltet. Ligesom mange kommenterer på, at de mange krav og forventninger til fx dokumentation og evaluering ikke er blevet fulgt af flere ressourcer, hvilket medfører, at det er lederne selv lokalt, der skal finde tid og ressourcer til forberedelsestid. I samme forbindelse efterlyser lederne flere ressourcer til forberedel-

sestid til pædagogerne. En anden markant udfordring for lederne handler om pædagogernes forventninger til forberedelsestiden, hvor lederne ikke altid er i stand til at imødekomme deres behov fx ift. ekstra forberedelsestid, kollektiv forberedelsestid eller at de må aflyse skemalagt forberedelsestid. Lederne kommenterer indikerer også, at det er forskelligt, hvor motiveret nogle pædagoger er for 'skrivebordsarbejde', og at det kræver praksisnær ledelse ift. at kvalificere pædagogernes forberedelsestid.

6. Konklusion

Pædagogers forberedelsestid er et fænomen med stor kommunal- og fagpolitisk opmærksomhed ikke mindst aktualiseret i lyset af udfordringerne med rekruttering og fastholdelse af pædagoger på daginstitutionsområdet. Således eksperimenterer flere kommuner med at indføre forberedelsestid i håbet om, at det kan motivere pædagoger til at blive i professionen og 'gå op i tid'. Endnu er disse tiltag i forsøgsfasen, hvorfor der ikke findes undersøgelser, der kan dokumentere deres effekter. Det betyder dog ikke, at organiseret forberedelsestid er et helt nyt fænomen på daginstitutionsområdet. Vores undersøgelse viser, at forberedelsestid faktisk er et udbredt fænomen, således har 90% af de danske daginstitutioner forberedelsestid, og 62% af dem har haft det i mere end 3 år. Undersøgelsen viser også, at forberedelsestid primært er lokale initiativer, hvor daginstitutionslederne selv har valgt at afsætte ressourcer til forberedelsestid omend i et mindre omfang, end de vurderer, der er behov for. Således har de fleste daginstitutioner med forberedelsestid afsat 0-1 time til forberedelse per uge.

Lederne i undersøgelsen angiver at øgede krav til dokumentation og evaluering har medført et stigende behov for forberedelsestid, men samtidig at det er svært at finde ressourcerne dertil og ikke mindst at imødekomme pædagogernes forventninger til forberedelsestid. Således viser vores undersøgelse, at 83% af de fuldtidsansatte pædagoger og 82% af de deltidsansatte ikke bliver vikardækket ifm. deres forberedelsestid, hvilket potentielt medfører forringede normeringer.

På trods af udfordringer med at finde ressourcer til vikarer og få arbejdsplanen til at gå op, er der stor opbakning og enighed om, at forberedelsestid medvirker til at forbedre kvaliteten i daginstitutionen. Begrundelserne for at indføre forberedelsestid handler primært om kvalificering af læringsmiljøet (87%), at understøtte pædagogers refleksion og

faglige udvikling (82%) samt at skabe bedre kvalitet i dokumentation og monitorering af det enkelte barns trivsel (73%). Disse begrundelser manifesterer sig i mangeartede og høje forventninger til, hvad pædagogerne skal bruge forberedelsestiden til, og hvad de kan nå indenfor den sparsomme tid.

Besvarelsene i spørgeskemaet indikerer, at den foretrukne organiseringsform hos lederne er en fleksibel model med en kombination af både individuel og kollektiv forberedelse, som fortrinsvis henlægges til daginstitutionen. En organiseringsform som undersøgelsen sammen med erfaringerne fra Køge Kommune viser i højere grad end forberedelsestid som ikke foregår indenfor samværstiden, risikerer at blive aflyst ved fx sygdom og manglende vikardækning. For de ledere, som primært har valgt den mindre fleksible og mindre ressourcetunge model med individuel forberedelse, er det bemærkelsesværdigt, at hovedparten har valgt at henlægge forberedelsen til daginstitutionen, hvilket står i modsætning til EVA's anbefalinger om hjemmearbejde og bloktid i relation til forøgelse af arbejdsglæde og motivation for at blive i professionen. Ligeledes bemærkelsesværdigt er det, at kun 9% af lederne har prioriteret modellen med primært kollektiv forberedelsestid set i lyset af kravet om evalueringskultur fra den styrkede pædagogiske læreplan.

Eftersom der ikke findes megen viden om forberedelsestid på daginstitutionsområdet i Danmark, har formålet med denne undersøgelse været at afdække udbredelsen og organiseringen af forberedelsestid. Med andre ord har fokus været på den strukturelle kvalitet, dvs. ledernes handlerum og praktiske organisering af pædagogernes forberedelsestid - som afsæt for empiriske analyser af pædagogers forberedelsespraksis. I efteråret 2024 gennemfører vi et feltarbejde i fire udvalgte daginstitutioner, som har forskellige erfaringer med forberedelsestid med henblik på at afdække pædagogernes forskellige forberedelsespraksisser.

7. Litteratur

- Aagerup, L. C., & Willaa, K. (2024). *Lærerens undersøgelsesmetoder*. Hans Reitzels Forlag.
- BUPL. (2009). *BUPL's politik om arbejdstid*. <https://bupl.dk/sites/default/files/2022-05/BUPL%20%80%99s%20politik%20om%20arbejdstid.pdf>
- BUPL. (2022a). *BUPL's politik om arbejdstid*. <https://bupl.dk/politik-og-presse/bupls-politikker/bupls-politik-om-arbejdstid>
- BUPL. (2022b). *Vilkårsundersøgelse 2022*. <https://bupl.dk/politik-og-presse/udspil-og-analyser/vilkarsundersoegelse-2022>
- BUPL. (2023a). *Arbejdstid*. <https://bupl.dk/loen-og-vilkaar/vilkaar-og-rettigheder/arbejdstid#p-7428>
- BUPL. (2023b). *Vilkårsundersøgelsen: Mistrivsel og PPR*. <https://bupl.dk/pjece/mistrivsel-og-stoettebehov-vilkarsundersoegelsen-2023>
- BUPL (2024). *Ny rapport har deprimerende besked om pædagogmangel: 6 ting, du bør vide*. https://bupl.dk/boern-unge/nyheder/ny-rapport-har-deprimerende-besked-om-paedagogmangel-6-ting-du-boer-vide?utm_campaign=unspecified&utm_content=unspecified&utm_medium=email&utm_source=apsis-anp-3
- Børne- og Undervisningsministeriet. (2020). *Aftale mellem regeringen og Radikale Venstre, Socialistisk Folkeparti, Enhedslisten og Alternativet om minimumsnormeringer*. <https://www.uvm.dk/-/media/filer/uvm/udd/dagtilbud/formaal--love--regler-og-aftaler/pdf22/220118-aftale-om-minimumsnormeringer-af-5-december-2020.pdf>
- Børne- og Undervisningsministeriet. (2023). *Minimumsnormeringer*. <https://www.uvm.dk/dagtilbud/love-og-regler--formaal-og-aftaler/aftale-om-minimumsnormeringer/minimumsnormeringer>
- Christoffersen, M.N., Højen-Sørensen, A-K. & Laugesen, L. (2014). *Daginstitutionens betydning for børns udvikling: en forskningsoversigt*. SFI. <https://www.vive.dk/da/udgivelser/daginstitutionens-betydning-for-boerns-udvikling-ozo5k7vn/>
- Dalsgaard, C., Kloppenborg, H.S., Kollin, M. S, Mikkelsen, M., Bas, Y., Bjerre, L. B., & Dahl, D.B. (2023). *Opgørelse af praksisnormeringer. Udvikling af en beregningsmodel til at opgøre praksisnormering i daginstitutioner*. VIVE. <https://www.vive.dk/media/pure/kx0ld2xl/16849014>
- Databeskyttelsesforordningen, Europa-Parlamentets og Rådets forordning (EU) 2016/679 af 27. april 2016 om beskyttelse af fysiske personer i forbindelse med behandling af personoplysninger og om fri udveksling af sådanne oplysninger og om ophævelse af direktiv 95/46/EF. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DA/TXT/PDF/?uri=CELEX:32016R0679>
- Databeskyttelsesloven, LBK nr 289 af 08/03/2024. <https://www.retsinformation.dk/eli/ta/2024/289>
- EVA. (2017). *Kvalitet i dagtilbud. Pointer fra forskning*. <https://eva.dk/Media/638344011987995987/Vidensopsamling%20Kvalitet%20i%20dagtilbud.pdf>
- EVA. (2020). *Læringsmiljøkvalitet - National undersøgelse*. <https://eva.dk/Media/638344045448550460/Kvalitet%20i%20kommunale%20b%C3%B8rnehave.pdf>
- EVA (2022). *Evaluerende pædagogisk praksis i dagtilbud – Forskningskortlægning*. EMU. <https://emu.dk/sites/default/files/2021-03/Evaluerende%20p%E2%94%9C%C2%AAdagogisk%20praksis%20Forskningskortl%E2%94%9C%C2%AAgning%20FINAL-a.pdf>
- EVA. (2024a). *Hvordan får vi flere pædagoger til vores institutioner?* <https://eva.dk/Media/638496325718791497/Hvordan%20f%C3%A5r%20vi%20flere%20p%C3%A6dagoger%20til%20vores%20daginstitutioner%20Inspiration%20til%20kommunerne.pdf>
- EVA. (2024b). *Ny undersøgelse: Mangel på pædagoger i daginstitutioner er især et storbyfænomen*. <https://eva.dk/dagtilbud-for-boern/personale-og-rekruttering/rekruttering/ny-undersoegelse-mangel-paa-paedagoger-i-daginstitutioner-er-isaer-et-storbyfaenomen>

- Furesø Kommune. (2023). *Lokal arbejdstidsaftale om årsnorm på dagtilbudsområdet i Furesø Kommune*. BUPL. <https://bupl.dk/sites/default/files/2023-11/Fures%C3%B8%20-%20Lokal%20arbejdstidsaftale%20om%20%C3%A5rsnorm%20p%C3%A5%20dagtilbudsmr%C3%A5det%20%28nov.%202023%29.pdf>
- KL. (2024). *En fremtid med fuldtid*. <https://www.kl.dk/arbejdsgiver/arbejdsgiverpolitik-og-analyse/en-fremtid-med-fuldtid/>
- KL, BUPL, & FOA. (2022). *Aftale om arbejdstidsregler for pædagogisk personale ved daginstitutioner, klubber, skolefritidsordninger mv.* <https://bupl.dk/sites/default/files/2022-05/Aftale%20om%20arbejdstidsregler%20for%20p%C3%A6dagogisk%20personale.pdf>
- KL & Forhandlingsfællesskabet. (2024). *Med drømmeskema er flere gået op i tid i vuggestue*. <https://vpt.dk/dagtilbud/med-droemmeskema-er-flere-gaaet-op-i-tid-i-vuggestue> Viden på Tværs I VPT
- Kommunernes Landsforening, Amtsrådsforeningen, Københavns Kommune, Frederiksberg Kommune, & Kommunale Tjenestemænd og Overenskomstansatte. (1999). *Rammeaftale om decentrale arbejdstidsaftaler*. <https://www.kl.dk/media/g1hhp1w1/0482-rammeaftale-om-decentrale-arbejdstidsaftaler.pdf>
- Komponent. (2023). *Evaluering af forsøg med finansieret forberedelsestid til pædagoger i Køge Kommunes dagtilbud*.
- Nørby, J. (2022). *Frustrerede pædagoger: Opgaver uden pædagogisk formål stjæler vores tid med børnene*. BUPL. <https://bupl.dk/politik-og-presse/maerkesager/frustrerede-paedagoger-opgaver-uden-paedagogisk-formaal-stjaeler>
- Nørby, J. (2023a). *BUPL klar til OK-forhandlinger: Lønner skal op*. BUPL. <https://bupl.dk/boern-unge/nyheder/bupl-klar-til-ok-forhandlinger-loennen-skal-op>
- Nørby, J. (2023b). *Kommune tilbød bedre vilkår: 8 ud af 10 pædagoger gik op i tid*. BUPL. <https://bupl.dk/boern-unge/nyheder/kommune-tilboed-bedre-vilkaar-8-ud-af-10-paedagoger-gik-op-i-tid>
- Nørby, J. (2023c). *Vild effekt af forsøg med forberedelsestid til pædagoger*. BUPL. <https://bupl.dk/boern-unge/nyheder/vild-effekt-af-forsog-med-forberedelsestid-til-paedagoger>
- Nørby, J. (2024a). *Hver anden overvejer at forlade pædagogfaget: Derfor vil vi væk*. BUPL. <https://bupl.dk/boern-unge/nyheder/hver-anden-overvejer-forlade-paedagogfaget-derfor-vil-vi-vaek>
- Nørby, J. (2024b). *Se din kommune: Her kan pædagoger bruge deres faglighed bedst*. BUPL. https://bupl.dk/boern-unge/nyheder/se-din-kommune-her-kan-paedagoger-bruge-deres-faglighed-bedst?utm_campaign=unspecified&utm_content=unspecified&utm_medium=email&utm_source=apsis-anp-3
- Reimer, D. & Sortkær, B. (2017). Spørgeskemaundersøgelsen og kvantitative metoder. I T. T. Engsig (Red.), *Empiriske undersøgelser og metodiske greb: grundbog til de pædagogiske professionsuddannelser* (s. 135-160). Hans Reitzels Forlag.
- Schmidt, C. H., Rasmussen, A. B., Lyndgård, M. V., & Henriksen, H. K. (2022). *Evalueringens betydning for pædagogers selvrefleksioner, læringsmiljøets kvalitet og det gode børneliv: Forskningsrapport*. UCL Erhvervsakademi og Professionshøjskole.
- STIL. (2023). *Dagtilbudsregisteret*. <https://viden.stil.dk/display/DATIREG/Dagtilbudsregisteret>
- Thomsen, S. R., & Hansen, K. M. (2020). Stikprøveudvælgelse. I K. M. Hansen, L. B. Andersen & S. W. Hansen (red.), *Metoder i statskundskab* (3. udg., s. 352-367). Hans Reitzels Forlag.
- UCL. (2024). *Sådan behandler vi dine personoplysninger i forskningsprojekter*. <https://esdhweb.ucl.dk/D24-2491221.pdf>

Appendiks

Tabel 17 viser fordelingen af forskellige typer af institutioner i både stikprøven og populationen. For hver kategori af institutionstype vises andelen i stikprøven samt de tilsvarende 95% konfidensintervaller (nedre og øvre grænse). Ligeledes vises andelen i den samlede daginstitutionspopulation. Forskellen mellem stikprøve og population er udregnet og præsenteret sammen med p-værdien fra en signifikanstest for at evaluere, om forskellene mellem stikprøve og population er statistisk signifikante.

Resultaterne viser, at der generelt er små forskelle mellem stikprøvens og populationens fordelinger, hvor kun få af forskellene er nær ved at være statistisk signifikante (f.eks. selvejende institutioner med en p-værdi på 0,09). Der er derfor god grund til at antage, at stikprøven repræsenterer daginstitutionspopulationen på de observerede karakteristika.

Tabel 17. Signifikansanalyse

	Andel i stikprøve	Nedre grænse 95% KI	Øvre grænse 95% KI	Andel i population	Forskel (stikprøve - population)	p-værdi
Ejerform						
Kommunal	0,71	0,66	0,76	0,73	-0,02	0,40
Selvejende	0,15	0,11	0,19	0,12	0,03	0,09
Privat	0,14	0,10	0,18	0,15	-0,01	0,62
Type						
0-2 år	0,06	0,03	0,09	0,07	-0,01	0,65
3-5 år	0,23	0,19	0,28	0,22	0,02	0,43
0-5 år	0,69	0,64	0,74	0,71	-0,02	0,50
2-5 år	0,02	0,00	0,03	0,01	0,01	0,35

