

Hjørdis Brandrup Kortbek
Christina Haandbæk Schmidt
Jonas Bjørn Rosenlund

Pædagogers forberedelse (stid)

Delrapport 2: Praksis

Februar 2025

Pædagogers forberedelse(stid) Delrapport 2: Praksis

Af Hjørdis Brandrup Kortbek, lektor, ph.d.,
Christina Haandbæk Schmidt, docent, ph.d. og
Jonas Bjørn Rosenlund, adjunkt

Februar 2025

UCL Erhvervsakademi og
Professionshøjskole
Niels Bohrs Allé 1
5230 Odense M

ISBN nr. 978-87-93067-69-1

Projektet er gennemført i perioden januar
2024 - januar 2025 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 anden delrapport i forskningsprojektet "Pædagogers forberedelse(stid)", hvor vi undersøger hvordan forberedelsestid organiseres og praktiseres lokalt i kommuner og daginstitutioner. Rapporten bygger på de resultater som er fremkommet via spørgeskemaundersøgelsen blandt daginstitutionsledere, og som vi har publiceret i første delrapport i august 2024.

Tak til de ledere og pædagoger der har taget sig tid til at blive interviewet, og de pædagoger som har registreret/logget deres praksis med forberedelsestid, og dermed har medvirket til at konkretisere de to modeller for organisering af forberedelsestid. I den forbindelse vil vi også takke de to involverede forvaltninger for at åbne deres døre og byde os indenfor på møder og give os adgang til og indblik i deres begrundelser for at indføre forberedelsestid på daginstitutionsområdet.

Af etiske hensyn har vi valgt at anonymisere de involverede pædagoger, da de i rapportens anden del om pædagogperspektiver fremkommer med perspektiver på hvad forberedelsestid betyder for deres praksis, og hvordan de oplever forskellige former for organiseringer og praktiseringer af forberedelsestiden. Perspektiverne kan forstås som almene, og derfor er det ikke interessant, hvilke konkrete pædagoger de kan henføres til. Derimod er det interessant at fremhæve de tanker og erfaringer, som pædagogerne fremsætter, og som kan være med til at kvalificere diskussioner om pædagogers forberedelsestid generelt.

Tak til BUPL's forskningspulje for at have støttet projektet.

Indhold

Forord	3
Resumé.....	5
1. Baggrund og formål	7
Forskningsspørgsmål.....	8
Læsevejledning	8
Del 1: Modeller for organiseringer af forberedelsestid.....	9
2. Skemalagt forberedelsestid	11
Case 1.....	11
Daginstitution: Himmel & Hav	12
Organisering.....	12
Praksis	13
Case 2.....	14
Daginstitution: Møllehøj	15
Organisering.....	15
Praksis	16
Diskussion af skemalagt tid.....	17
Praksisnær ledelse.....	18
3. Bloktid	20
Case 3	20
Daginstitution: Grangård	20
Organisering	21
Praksis	22
Case 4	22
Praksis	24
Diskussion af bloktid.....	24
Aflysninger	26
Del 2: Pædagogers perspektiver på forberedelsestid	28
Perspektiv 1: Faglig bevidsthed.....	30
Perspektiv 2: At stjæle tiden	32
Perspektiv 3: Nærvær og arbejdsglæde	34
Perspektiv 4: Dårlig samvittighed	36
Perspektiv 5: Fælles opmærksomhed eller individuel fordybelse?.....	38
Perspektiv 6: Prioritering af opgaver	39
Perspektiv 7: (Mis)tillid.....	42
Perspektiv 8: Forhold mellem arbejdstid og fritid	44
4. Konklusion	46
Et kontekstuel fænomen	46
Et subjektivt oplevet fænomen	47
5. Metodiske dispositioner.....	49
Empirisk materiale	49
GDPR og anonymisering	50
6. Litteratur	52

Resumé

Forskningsprojektet "Pædagogers forberedelse(stid)" består af to del-undersøgelser hhv. en kvantitativ spørgeskemaundersøgelse om udbredelse og organisering af forberedelsestid foretaget blandt daginstitutionsledere i foråret 2024, samt en kvalitativ undersøgelse foretaget blandt ledere og pædagoger i fire daginstitutioner i efteråret 2024. Den første delrapport udkom i august 2024, mens dette er anden delrapport vedrørende den kvalitative delundersøgelse.

Med spørgeskemaundersøgelsen fandt vi, at den mest udbredte organisering af forberedelsestid (Kortbek & Schmidt, 2024, tabel 8) er baseret på lokale ledelsesmæssige initiativer, hvor enten område/klyngelederen eller den daglige pædagogiske leder har indført forberedelsestid. Mens en nyere tendens er, at kommuner fra centralt hold indfører forberedelsestid på daginstitutionsområdet (Nørby, 2024c).

I rapporten præsenterer vi to modeller for organisering af forberedelsestid hhv. skemalagt forberedelse og bloktid, og undersøger via empiri fra fire daginstitutioner, praktiseringer af de to modeller. I to af daginstitutionerne er pædagogernes forberedelsestid skemalagt på faste dage, hvor der er ansat vikarer til at dække samværstiden med børnene. Mens de andre to daginstitutioner har valgt en model med bloktid, hvor forberedelsestiden ligger uden for samværstiden med børnene, og hvor pædagogerne selv kan bestemme hvor, hvornår og med hvem de vil forberede sig.

Man kan i forlængelse af de to modeller diskutere, hvilken af dem der bedst indfrier de ambitioner og forventninger, der er til pædagogers forberedelsestid.

Modellen med at skemalægge forberedelsestiden og sikre vikardækning, kan understøtte den styrkede læreplans ambitioner om "en fagligt selvkritisk og reflekteret tilgang til tilrettelæggelse og evaluering af den pæda-

gogiske praksis" (Børne- & Undervisningsministeriet, 2020, s. 50), som på lidt længere sigt potentielt kan bidrage til øget kvalitet og rekruttering og fastholdelse af pædagoger på daginstitutionsområdet (EVA, 2024a). Men på kort sigt kan medføre mindre kvalitet, når pædagogtid veksles til ufaglært vikartid, eller når den skemalagte forberedelsestid aflyses. Kommunernes udviklingscenter Komponent har tidligere vist, at den skemalagte model er sårbar overfor aflysninger ved fx sygdom og manglende vikarer (Komponent, 2023).

Den anden model, hvor forberedelsestiden organiseres med bloktid, kan fremhæves for sin fleksibilitet. Når pædagogernes forberedelsestid ikke skemalægges og henlægges til faste tider på kontoret indenfor åbningstiden, så skal pædagogerne ikke 'gå-fra', og dermed behøver de ikke vikarer. For børnene betyder det, at pædagogernes tid ikke veksles til (ufaglært) vikartid, ligesom lønudgifter kan reserveres til pædagoger fremfor vikarer. Samtidig er denne model i mindre grad i risiko for aflysning af forberedelsestiden. Dog viser eksemplet med områdeinstitutionen, at manglende ressourcer eller en ikke-ensartet tildeling af ressourcer daginstitutionerne imellem medfører ulige vilkår og manglende mulighed for lokalt at prioritere forberedelsestid til pædagogerne.

I tre af de fire daginstitutioner har man valgt at tildele pædagogerne en times forberedelsestid pr. uge, hvilket også svarer til den mest udbredte ressource (Kortbek & Schmidt, 2024, tabel 4). Mens den fjerde daginstitution har valgt at supplere den kommunalt finansierede times forberedelsestid så pædagogerne har fire timers forberedelsestid pr. uge. Alle fire eksempler på organiseringer taler ind i en generel diskussion om behovet for forberedelsestid som led i en kvalitetsdagsorden, hvor stadig flere arbejdsopgaver pålægges pædagogerne uden ekstra tildeling af ressourcer. Som eksempel har hverken kravet om evalueringskultur med den reviderede dagtilbudslov fra 2018 eller lov om minimumsnormeringer fra 2024, indeholdt bestemmelser om forberedelsestid

eller medført nye fælles overenskomster for daginstitutionspædagogerne. Det betyder, at det bliver op til de enkelte ledere at finde ressourcer lokalt til forberedelsestid, som vi også påpegede med første delrapport, og dermed får pædagogerne meget uens vilkår for at udføre arbejdsopgaver, der kræver 'forberedelsestid', 'tid om børn', 'kontortid' og at "de går fra".

Samlet set viser vores to del-undersøgelser, at omend både ledere og pædagoger vurderer, at forberedelsestid har positiv betydning for kvaliteten af pædagogernes praksis, så peger de samtidig på, at mængden af arbejdsopgaver der kræver forberedelse, slet ikke svarer til de ressourcer, der er afsat dertil. Denne ubalance gør at pædagogerne så at sige må 'stjæle tiden' til det fx mens børnene leger på legepladsen eller når vuggestuebørnene sover, og som vi beskriver i sidste del af rapporten, så påvirker det pædagogernes muligheder for at kunne være nærværende med børnene og pædagogernes arbejdsglæde.

1. Baggrund og formål

I de foreløbige erfaringer med at indføre forberedelsestid er det især kommunernes perspektiver herunder politiske, fagpolitiske, forvaltnings- og ledelsesmæssige perspektiver, der toner frem. Sådan må det nødvendigvis være, når nye tiltag introduceres, men der findes ikke megen viden om, hvad forberedelsestid betyder for pædagogernes praksis og faglige identitet. Formålet med denne undersøgelse er at rette opmærksomhed på nogle af de udfordringer, der kan opstå i forbindelse med lokale organiseringer og praktiseringer af forberedelsestid. Samt en udpegning og diskussion af pædagogernes perspektiver på forberedelsestid, og hvilke spørgsmål det rejser til fremtidige undersøgelser.

Da vi oprindeligt fik ideen til at undersøge pædagogers forberedelse(stid) i danske daginstitutioner, var det et relativt nyt forskningsområde med begrænset viden, som vi også påpeger i den første delrapport (Kortbek & Schmidt, 2024).

Ideen til projektet kom bl.a. fra et forsknings- og udviklingsprojekt om evalueringskultur (Schmidt et al., 2022), hvor vi samarbejdede med ledere og pædagoger fra otte daginstitutioner i en områdeinstitution om at skabe en lokal model for en evalueringskultur. På trods af et dogme om at skabe en langtidsholdbar og bæredygtig evalueringskultur baseret på en målsætning om et "realistisk ressourceforbrug", så viste det sig endog meget svært for de lokale ledere at skabe rammerne for, at pædagogerne kunne 'gå fra' og sammen med kolleger evaluere og udvikle den pædagogiske praksis. Allerede under projektets samskabelse måtte ambitionen om, at flere end de involverede teams kunne få tid til fælles evaluering droppes. Og hos pædagogerne opstod der undervejs en bekymring om, hvorvidt den afsatte tid til evaluering ville fortsætte efter endt projekt. Denne bekymring skulle vise sig at være begrundet.

Evalueringskultur opstod som et nyt formelt krav til dagtilbudslederne i forbindelse med revision af dagtilbudsloven i 2018, hvor evalueringskultur knyttes sammen med kvalitet i daginstitutionen. Kravet tager afsæt i en kritik af en (over)produktion af dokumentation, som ikke i tilstrækkelig grad er blevet anvendt til at skabe bedre kvalitet. Sammenkædningen af evaluering, kvalitet og tid optræder bl.a. i det kommissorium for en "arbejdsgruppe for meningsfuld og mindre dokumentation", som daværende ministerium nedsatte forud for de politiske forhandlinger. I kommissoriet står følgende:

Langt størstedelen af det pædagogiske personale, ledere og forvaltningschefer på dagtilbudsområdet oplever, at dokumentation understøtter det pædagogiske arbejde og er med til at udvikle og give bedre kvalitet i dagtilbuddene. (...) Både ledere og pædagoger oplever, at arbejdet med dokumentation tager tid – og at den tid kan være svær at finde.

(Kommissorium, 2017, s.1)

På trods af denne sammenkædning bliver der ikke afsat ressourcer til, at lederne kan give pædagogerne tid til evaluering. På mange måder kan man sige: "Fra ministeriets side har det været en gratis omgang, for de har bare skrevet evalueringskultur ind i loven, men ikke sat tid af til det" (Bille, 2022). Med andre ord bliver det altså op til de enkelte ledere at finde ressourcer i eget budget til, at pædagogerne kan 'gå fra' og arbejde med dokumentation og evaluering. Der findes ikke nogen national overenskomst for pædagogers forberedelsestid på daginstitutionens område (BUPL, 2023), som der fx findes på skoleområdet. Som beskrevet i delrapport 1 vælger flere kommuner og daginstitutioner dog at indgå lokalaftaler med BUPL med henblik på at sikre forberedelsestid til daginstitutionspædagogerne.

Hvor vi i delrapport 1 undersøgte udbredelsen og organiseringen af forberedelsestid, er formålet med denne rapport at zoome ind på de lokale organiseringer og praktiseringer af forberedelsestid samt pædagogernes perspektiver derpå.

Forskningsspørgsmål

Hvordan kan forberedelsestid organiseres og praktiseres lokalt i daginstitutioner, og hvordan opleves forberedelsestid af pædagogerne?

Læsevejledning

I denne rapport præsenterer vi to modeller for organisering af forberedelsestid, som vi fandt via spørgeskemaundersøgelsen og vores research i kommuner med forberedelsestid. Med modellerne kan vi undersøge, hvordan ledere og pædagoger organiserer og praktiserer forberedelsestid samt diskutere opmærksomheder relateret til forskellige organiseringer af forberedelsestid. Ligesom vi inddrager pædagogers perspektiver på forberedelsestid i praksis.

Den første del af rapporten forbinder således resultaterne fra første delrapport om udbredelse og organisering af forberedelsestid med fire konkrete cases, som vi præsenterer i kapitel 2 og 3. De fire cases kan give et indblik i, hvordan organisering og praktisering af forberedelsestid forbinder sig til de rationaler og de beslutninger, hvormed forberedelsestid er indført. I kapitel 2 præsenterer vi to

cases baseret på en model om *skemalagt forberedelsestid* og diskuterer potentialer og begrænsninger med denne organiseringsform. I kapitel 3 præsenterer vi ligeledes to cases baseret på en model om *bloktid* og diskuterer potentialer og begrænsninger med denne organiseringsform. Udvælgelsen af casene er sket med afsæt i resultaterne fra spørgeskemaundersøgelsen blandt lederne og er konstrueret på baggrund af deskriptive analyser af empiri fra fire daginstitutioner.

I anden del af rapporten præsenterer vi otte tematiske perspektiver på forberedelsestid, som vi har fremanalysert med afsæt i interview med pædagoger, observationer på personalemøder og logs af pædagogers forberedelsestid. Formålet med at undersøge pædagogers praksis med forberedelsestid som perspektiver er dels at vise, hvor komplekst et fænomen forberedelsestid er, og dels at vise variationerne i pædagogernes erfaringer med og holdninger til forberedelsestid. Rapporten afsluttes i kapitel 4 med en konklusion, som beskriver sammenhæng mellem organisering og praktisering af forberedelsestid. Vi henviser til rapportens resumé samt konklusion for et hurtigt overblik over og indblik i undersøgelsens væsentligste empiriske fund. De metodiske dispositioner finder du af hensyn til formidlingen sidst i rapporten i kapitel 5.

Del 1

Modeller for organiseringer af forberedelsestid

I 2024 var den mest udbredte organisering af forberedelsestid baseret på lokale ledelsesmæssige initiativer (Kortbek & Schmidt, 2024, tabel 8). I 82% af de daginstitutioner, der har indført forberedelsestid, er det enten område/klyngelederen eller den daglige pædagogiske leders eget initiativ. Det betyder samtidig, at det er lederen selv, der skal organisere og finde ressourcer til forberedelsestiden i eget budget.

De mest udbredte grunde til at indføre forberedelsestid er hhv. at styrke den faglige udvikling og kvalificere læringsmiljøet (87%), understøttelse af pædagogers refleksion (82%) og skabe bedre kvalitet i dokumentation og monitoring af det enkelte barns trivsel og udvikling (73%). Lederne beskriver bl.a. at indførelse af forberedelsestid handler om at skabe kvalitet i kerneopgaven og i "oplevelsen af at være tilstrækkelig kompetent til sit arbejde" (Kortbek & Schmidt, 2024, s. 18). Der er 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.

Af spørgeskemaundersøgelsen fremgår det desuden, at de fleste daginstitutioner med forberedelsestid har mere end tre års erfaring.

En nyere tendens er, at kommuner fra centralt hold indfører forberedelsestid på daginstitutionsområdet. En række kommuner har indført forsøg med eller permanente initiativer omkring pædagogers forberedelsestid i kommunens daginstitutioner (Knudsen, 2023; Nørby, 2024a) og skal bl.a. løse udfordringer med rekruttering og fastholdelse af pædagoger (Knudsen, 2023), få flere pædagoger til at gå fra deltids- til fuldtidsansættelse (Nørby, 2024b) samt forbedre kvaliteten i kommunens daginstitutioner (Knudsen, 2023).

Danmarks Evalueringsinstitut (EVA) har undersøgt det pædagogiske personale på daginstitutionsområdet fra 2012-2022 og kan konstatere, at loven om minimumsnormeringer har medført en stigning i antallet af pædagogisk personale. På trods deraf er antallet af pæda-

goger faldende og udgør kun 53% af det samlede personale, mens pædagogmedhjælpere uden pædagogisk uddannelse udgør 35% (EVA, 2025). Undersøgelser fra Styrelsen for Arbejdsmarked og Rekruttering (STAR) viser, at 25 procent af samtlige forsøg på at rekruttere en pædagog i perioden december 2022 til maj 2023 var forgæves (Nørby, 2023b). Udfordringer med at rekruttere og fastholde pædagoger på daginstitutionsområdet er markant større i byerne end på landet (EVA, 2024b).

En gennemgang af kommunernes budgetaftaler foretaget af BUPL i 2024 viser, at 31 ud af 36 aftaler på daginstitutionsområdet er indskrevet "tid til faglighed" (BUPL, 2024). Når kommunerne indfører forberedelsestid som del af deres budgetaftaler, vælger de fleste en model, hvor forberedelsestiden skemalægges. Ifølge BUPL's opgørelse så er tiden i 17 af de i alt 31 aftaler skemalagt, imens det i 14 af aftalerne skal drøftes, hvordan der bliver skabt "tid til faglighed" i form af forberedelse. Spørgeskemaundersøgelsen blandt daginstitutionslederne viste, at mere end 60% har valgt en model, hvor forberedelsestiden er skemalagt (Kortbek & Schmidt, 2024, tabel 5).

En anden model er en fleksibel organisering med mulighed for hjemmearbejde i den såkaldte bloktid. EVA har udgivet en række anbefalinger til, hvordan kommunerne kan tiltrække og fastholde pædagoger, og peger netop på bloktid (EVA, 2024a). Ligeledes fremhæver kommunernes udviklingscenter Komponent, at de organiseringer, hvor forberedelsestiden ligger uden for børnetid – også kaldet bloktid, ser ud til at give "størst tilfredshed og fleksibilitet" (Komponent, 2023).

I de følgende to kapitler vil vi undersøge de to modeller for organisering af forberedelsestid hhv. den skemalagte forberedelsestid og bloktid. Vi har undersøgt de to modeller ved hjælp af empirisk materiale fra i alt fire daginstitutioner, hvoraf to har valgt en skemalagt model og to har valgt en fleksibel organisering med bloktid.

2. Skemalagt forberedelsestid

Skemalagt forberedelsestid handler om planlagt tid til forberedelse inden for arbejdstiden (Komponent, 2023; Kortbek & Schmidt, 2024). I delrapport 1 viser spørgeskemaundersøgelsen som nævnt ovenfor, at af de daginstitutioner, der har forberedelsestid, så har de fleste pædagoger deres forberedelsestid skemalagt i arbejdsplanen (Kortbek & Schmidt, 2024, tabel 5).

I undersøgelsen af skemalagt forberedelsestid har vi udvalgt to kommuner, som har indført forberedelsestid til pædagoger, men med afsæt i forskellige motiver: Ballerup Kommune, hvor motivet for forberedelsestid er at styrke kvaliteten i daginstitutionerne, og hvor forberedelsestiden skal være skemalagt (Ballerup Kommune, 2024a), og Køge Kommune, hvor motivet for forberedelsestid er rekruttering og fastholdelse, og hvor forberedelsestiden kan organiseres som både skemalagt tid og bloktid (Køge Kommune, 2024a).

Selv om kommunerne fra centralt hold indfører forberedelsestid, foregår det altid kontekstuel, dvs. tilpasset de konkrete daginstitutioners strategier, rammer og pædagogikker. I forbindelse med møder med forvaltningerne har vi fået indblik i, at der er et vist lokalt råderum for, hvordan lederne kan vælge at tilrettelægge forberedelsestiden. I de to cases undersøger vi derfor både de kommunale rationaler bag og de lokale lederes organiseringer af forberedelsestid. Endvidere bygger casene på empirisk materiale fra interview med pædagoger og logs af deres forberedelsestid. Der henvises til kapitel 5 for de metodiske dispositioner.

Case 1

Den første case baserer sig på den nye tendens, hvor kommuner fra centralt hold indfører forberedelsestid. Ballerup Kommune har fra 1. juli 2024 givet tilskud til, at pædagoger i alle kommunens daginstitutioner har en time

forberedelsestid pr. uge. Initiativet er en del af en strategi om at ”skabe bedre vilkår for pædagogisk arbejde af høj kvalitet” i daginstitutionerne. Tilskuddet dækker udelukkende forberedelsestid til pædagoger – ikke det øvrige pædagogiske personale.

Forberedelsestiden skal være med til at skabe bedre vilkår for pædagogisk arbejde af høj kvalitet. Tiden skal bruges til at kvalificere det understøttende pædagogiske arbejde, tiden om børn. Forberedelsestiden skal bruges til didaktiske overvejelser og refleksioner om pædagogik og pædagogisk retning i fællesskab med faguddannede kolleger.

(Ballerup Kommune, 2024c)

Indførelse af forberedelsestid til at understøtte det pædagogiske arbejde og skabe mere kvalitet kobles i kommunens budgetaftale for 2024 sammen med indfasningen af minimumsnormeringer og en forøgelse af budgettet på daginstitutionsområdet (Ballerup Kommune, 2023a). I afsnit om ”Kvalitet” står der:

I Ballerup Kommune er dagtilbudsområdet højt prioriteret, og der er gennem de senere år prioriteret midler til at sikre minimumsnormeringer ude på vores institutioner. Budgetparterne er enige om at udmønte bloktilskudsmidler til minimumsnormeringer på dagtilbudsområdet (10 mio. kr. årligt). Ballerup Kommune anvender derfor flere ressourcer til arbejdet med børnene end det, lovens minimumskrav angiver. Parterne er enige om, at de 10 mio. kr. prioriteres på følgende måde:

- *Der afsættes midler til ”Tid med børn” med 9 mio. kr. i 2024 og 8 mio. kr. fra 2025 og frem.*
- *Der afsættes midler til ”Tid om børn”, som forberedelsestid til kvalitet i børns udvikling for pædagoger med 1 mio. kr. i 2024 og 2 mio. kr. fra 2025 og frem.*

(Ballerup Kommune, 2023a)

I Ballerup Kommune benævnes forberedelsestiden "tid om børn" og skal bruges til "*didaktiske overvejelser og refleksioner om pædagogik og pædagogisk retning i fællesskab med faguddannede kolleger*" (Ballerup Kommune, 2024c). Som det fremgår af budgetaftalen, skal midlerne til forberedelsestiden udmøntes som en time pr. uge:

De samlede midler til 'Tid om børn' sikrer, at alle uddannede pædagoger i dagtilbud har en times ugentlig forberedelsestid inden for planlagt arbejdstid. Formålet er, at tiden anvendes til at arbejde med den pædagogiske kvalitet og styrkelse af børnenes udvikling og trivsel."

(Ballerup Kommune, 2024a)

I Ballerup har man valgt en model, hvor forberedelsestiden skal være skemalagt inden for planlagt arbejdstid, hvor hver pædagog får en times forberedelse pr. uge, som tildeles som årsværk.

En af de daginstitutioner i Ballerup Kommune, hvor pædagogerne fra juli 2024 har haft forberedelsestid, er den kommunale integrerede daginstitution Himmel & Hav. Ligesom i de øvrige daginstitutioner i kommunen har lederne i Himmel & Hav skulle skabe en organisering omkring skemalagt forberedelsestid for daginstitutionens pædagoger.

Daginstitution: Himmel & Hav

Himmel & Hav åbnede i 2017 i et nyt stort byggeri placeret mellem et villakvarter og et stort almennyttigt boligområde i Ballerup. I Himmel & Hav går 240 børn fordelt på seks vuggestue-stuer og syv børnehavestuer. Der er ansat 25 pædagoger samt 21 pædagogmedhjælpere og pædagogiske assistenter, to pædagogstuderende og to pædagogikassistentstuderende i

institutionen, som ledes af de to daglige ledere Tine Fiil Pedersen-Ulrich og Pia Nielsen (Ballerup Kommune, 2024b). Pia har været leder siden 1991, imens Tine har været leder siden 2006. Det er således en stor daginstitution, hvor de to daglige ledere har fået til opgave at organisere pædagogernes forberedelsestid på en måde, som de oplever giver mening i netop deres daginstitution.

Inden den kommunale beslutning om forberedelsestid havde de to ledere "*fundet en time om måneden*" til hver pædagog til forberedelse (Interview med lederne af Himmel & Hav, 2024). Lederne beskriver de tidligere vilkår for pædagogernes forberedelse: "*Sådan stjal vi os til den tid, fordi vi egentlig synes, der var noget, man skulle.*" (Interview med lederne af Himmel & Hav, 2024).

Organisering

I forlængelse af byrådets beslutning om pædagogers forberedelsestid skal alle pædagoger i Himmel & Hav fra 1. juli 2024 have mulighed for en time til forberedelse pr. uge eller fire timer om måneden. I Himmel & Hav har lederne valgt at organisere forberedelsestiden således, at pædagogerne kan forberede sig hver tirsdag, hvor fire faste vikarer er blevet ansat til at dække ind for pædagogerne i deres forberedelsestid.

Lederne har lavet et skema, som pædagogerne skriver sig på, så vikarerne ved, hvem de skal dække ind for og hvornår. Pædagogerne bestemmer selv, hvordan de fordeler deres forberedelsestid – hvis de fx foretrækker at have to sammenhængende timer til forberedelse, så kan de vælge at skrive sig på vikarskemaet i to timer for så at springe forberedelsestiden over i den følgende uge. Lederne beskriver deres overvejelser bag organiseringen således:

Vi ville rigtig gerne slippe for at skulle sidde og sige, at X har her, og Z har her, og Y har der, sådan rent skemamæssigt, men også fordi kvaliteten af udnyttelsen af forberedelsestiden ville dale. I forhold til, at vi jo ikke kan forudsige, hvem det giver mening, der arbejder sammen med hvem i deres forberedelsestid.

(Interview med lederne af Himmel & Hav, 2024)

Lederne er således optagede af at skabe en ramme om pædagogernes forberedelsestid, som giver pædagogerne mulighed for selv at bestemme hvornår (om tirsdagen) og eventuelt med hvem, de gerne vil forberede sig. Pædagogerne har med denne organisering mulighed for både at forberede sig alene og sammen med kolleger. De skal blot angive på vikarskemaet, om de ønsker forberedelsestid enkeltvis eller sammen. Hvis de to kolleger, som ønsker at forberede sig sammen, er ansat på samme stue, betyder det dog i praksis, at der er to vikarer på stuen.

Af pædagogernes logs fremgår det, at pædagogerne primært forbereder sig alene i et mødelokale eller på et kontor i daginstitutionen, men også bruger organiseringen til "sammen med kollega" at planlægge fx "opfølgning af en trivselssamtale med en forældre" (Logs, Himmel & Hav, 2024).

I Himmel & Hav er der ikke øvrige timepuljer til "tid om børn". Dermed er den tildelte forberedelsestid den eneste afsatte tid, pædagogerne har til "tid om børn", ud over et mindre beløb øremærket tid til opgaver som fx sprogvurderinger og opstartsmøder med sundhedsplejerske, når vuggestuebørnene starter.

Lederne har sat en grænse på to timer på en uge til forberedelse:

Fordi hvis man blokker alle fire (timer, red.) på en uge, så er der jo fire uger til, man har forberedelsestid igen. Så nogle af de her ad hoc-opgaver... der kommer lige sådan en udtalelse fra familieretshuset, som skal ud-

fyldes inden den her dato. Hvis man lige har brugt sin tid, så kan man jo ikke sige, at den kan først laves om fire uger.

(Interview med lederne af Himmel & Hav, 2024)

På den måde tilstræber lederne at sætte en ramme om pædagogernes forberedelsestid, som tager højde for uforudsete opgaver, som skal løses inden for korte deadlines.

Praksis

De to deltagende pædagoger i Himmel & Hav har kun været i gang med den nye organisering omkring forberedelsestid i få uger, da de logger deres forberedelsestid, nemlig fra starten af september til slutningen af oktober 2024.

Af pædagogernes logs fremgår det, at deres forberedelsestid primært finder sted en time om ugen på et kontor i daginstitutionen. Organiseringen med faste vikarer om tirsdagen betyder, at pædagogerne oplever, at de er afhængige af vikarerne, og at forberedelsestiden kan blive aflyst, hvis de fx selv er fraværende om tirsdagen. I en log beskriver en pædagog, at hendes forberedelsestid blev forsinket et kvarter, fordi "afløser ikke dukker op til tiden" (Log, Himmel & Hav, 2024). Den ene pædagog oplever desuden, at forberedelsestiden blev aflyst, da pædagogen var fraværende to tirsdage i træk. Det betød, at pædagogen var nødt til at finde tid til forberedelse en anden dag, da der var presserende opgaver. En anden årsag til forstyrrelse af forberedelsen er tidspunktet for forberedelsestiden. En pædagog skriver i sin log:

Tidspunktet for forberedelsen var lidt skrøbeligt, det er kl. 8-9, jeg havde forberedelse. Her bliver mange børn afleveret, når jeg skulle hente noget på stuen, kunne jeg godt blive 'stoppet' af en forælder som fx havde et spørgsmål.

Det "skrøbelige" tidspunkt for forberedelse kl. 8-9 har betydet, at skemaet er blevet justeret, således at pædagogerne først kan forberede sig fra kl. 9 (Mail fra ledere af Himmel & Hav, 2025).

De to ledere af Himmel & Hav er optagede af, at pædagogernes forberedelsestid bidrager til faglig kvalificering af det pædagogiske arbejde.

For eksempel laver vi sprogtest, og der er jo en efterbearbejdning, det er der også, når vi holder netværksmøder og PPR og andet, så er der nogle forventninger om at lave en handleplan, der er forventninger om at lave et referat.

(Interview med ledere af Himmel & Hav, 2024)

Der er altså en række opgaver, som skal løses i pædagogernes forberedelsestid, men samtidig er lederne optagede af, at pædagogerne selv skal bestemme, hvordan de bruger deres forberedelsestid:

Jeg tænker her i en opstartsperiode, at det primært er pædagogerne selv, der bestemmer. Det tror jeg er vigtigt, for at vi får det til at gå ind, og så det ikke er, at de får oplevelsen af, at det bare er nogle ekstra opgaver... Forberedelsestiden er i min optik sat i verden for at løse de opgaver, der er.

(Interview med ledere af Himmel & Hav, 2024)

Pædagogernes logs viser, at der er mange opgaver, "der er", og som de arbejder med i deres forberedelsestid: fx skrive beskeder på Aula, forberede forældremøder bl.a. i forbindelse med overleveringssamtale inden børnehavestart, læse referater af TRIO og forældrebestyrelsesmøde, evaluere handleplan og planlægge ny handleplan, undersøge nyt i forhold til skoleudsættelse samt planlægge pædagogiske aktiviteter (Logs, Himmel & Hav, 2024).

I delrapport 1 peger vi på, at lederne forventer, at pædagogerne løser i gennemsnit syv forskellige arbejdsopgaver i deres forberedelsestid, som for de flestes vedkommende er på 0-1 time om ugen (Kortbek & Schmidt, 2024, tabel 4, 10 og 11). I Himmel & Hav viser pædagogernes logs, at de oftest har 45-60 minutter til forberedelse, og at de inden for denne tidsramme arbejder med den lange række af opgaver, "der er".

Case 2

Case nummer 2 baserer sig også på den nye tendens med kommuners tiltag med at indføre forberedelsestid fra centralt hold. Hvor Ballerups tiltag er gjort permanent fra starten, vedtog byrådet i Køge Kommune allerede i 2022 et kommunalt forsøg med udvalgte daginstitutioner.

I Køge Kommune er byrådet ligesom i Ballerup Kommune optaget af pædagogers forberedelsestid. Men hvor motivationen for forberedelsestid i Ballerup er 'kvalitet', så indgår forberedelsestid i Køge Kommune i en strategi om 'rekruttering og fastholdelse'. Som del af strategien indledtes et forsøg, hvor pædagoger i udvalgte daginstitutioner fra 2023 fik en times forberedelse pr. uge. Tilskuddet dækkede også her udelukkende pædagoger (Køge Kommune, 2022a).

De forventede effekter af forsøget var:

- *Fastholdelse af pædagoger*
- *Rekruttering af kvalificerede pædagoger (branding af forberedelsestid som en del af et attraktivt job i Køge Kommune)*
- *Flere på fuld tid: flere på fuld tid mod øremærket forberedelsestid.*
- *Løft af pædagogisk kvalitet*

(Køge Kommune, 2022b)

I slutningen af 2023 evaluerede kommunernes udviklingscenter Komponent forsøget med forberedelsestid i de deltagende daginstitutioner i Køge kommune. Evalueringen pegede bl.a. på, at den indførte forberedelsestid betyder, at pædagogerne oplever bedre muligheder for faglig udvikling, større arbejdsglæde, og at forberedelsestid har øget mulighederne for fastholdelse og rekruttering af pædagoger i Køge Kommune (Komponent, 2023).

I budgetaftalen for 2025 vedtog byrådet at gøre forsøget med forberedelsestid permanent og udbrede det til alle kommunens daginstitutioner. En forudsætning for den afsatte forberedelsestid er, at stuenormeringen opretholdes (Køge Kommune, 2024a). Det betyder, at alle pædagoger i Køge Kommune fra 2025 tildeles en time til forberedelse om ugen, men det er op til lederen i det enkelte børnehus at organisere pædagogernes forberedelsestid, så forberedelsestiden ikke går ud over normeringen.

Lederne har valgt en række forskellige organiseringer af pædagogernes forberedelsestid. Nogle ledere har valgt at pulje forberedelsestiden til halve eller hele skemalagte hjemmearbejdsdage. Nogle vælger, at forberedelsestiden organiseres som skemalagte team- eller stuemøder en time hver uge eller to timer hver anden uge. Andre vælger en kombination af individuel og gruppebaseret forberedelse, hvor nogle af timerne er skemalagt individuelt og andre til gruppemøder. Endelig er der ledere, der vælger at organisere forberedelsestiden som individuel skemalagt forberedelse i daginstitutionen eller som individuel fleksibel forberedelse, hvor pædagogen går op i tid (Komponent, 2023; Køge Kommune, 2024c).

I de forskellige organiseringer af pædagogers forberedelsestid i Køge Kommune er der således både eksempler på bloktid og skemalagt tid. Med henblik på at få indsigt i hvordan forberedelsestid konkret organiseres og praktiseres i forhold mellem skemalagt tid og bloktid, har vi valgt at samarbejde med den kommunale aldersintegrerede

daginstitution Møllehøj. Møllehøj er en af de daginstitutioner, som deltog i forsøget med forberedelsestid i Køge Kommune og nu kan se frem til fortsat at kunne tilbyde forberedelsestid til de ansatte pædagoger. I Møllehøj er pædagogernes forberedelsestid skemalagt, men udover forberedelsestid har pædagogerne en pulje til 'tid til andet arbejde' organiseret som bloktid.

Daginstitution: Møllehøj

Møllehøj er placeret centralt i Borup lidt uden for Køge. Det er en aldersintegreret kommunal daginstitution med 114 børn fordelt på fire vuggestue-stuer og tre børnehavestuer. I Møllehøj er ansat en afdelingsleder, 19 pædagoger, syv pædagogmedhjælper og en pædagogisk assistent, som læser til pædagog på merituddannelsen. Møllehøj er certificeret "Friluftsdagtilbud" og ledes af den daglige leder Tanja Dømler Blankholm. Tanja har været leder i Møllehøj i lidt over 12 år.

Organisering

I Møllehøj har den daglige leder valgt at organisere den kommunalt tildelte en times forberedelsestid således, at alle pædagoger uanset deltids- eller fuldtidsansættelse har to timer hver anden uge til forberedelse. Denne organisering er valgt for, at pædagogerne får mere sammenhængende tid fremfor en time hver uge. Forberedelsestiden er skemalagt i arbejdstiden og foregår i et mødelokale i daginstitutionen. Der er ansat en vikar, som dækker pædagogernes forberedelsestid tirsdag i vuggestuen og onsdag i børnehaven. Organiseringen betyder, at normeringen kan opretholdes, mens pædagogerne forbereder sig, men samtidig betyder det, at pædagogerne oftest forbereder sig alene, da vikaren kun kan dække en medarbejder ad gangen.

For at understøtte samarbejde mellem pædagoger, assistenter og medhjælper har den daglige leder valgt at tildele assistenter

og medhjælperne en time hver anden ugen til forberedelse. Lederen begrundet det således:

Medhjælperne og assistenter har den halve tid af pædagogerne, og det handler simpelthen om, at det her projekt i Køge Kommune er givet til pædagogerne, kun til pædagogerne, og vi havde en oplevelse af, at det gav sådan lidt en følelse af uretfærdighed i vores hus, og det havde vi nogle drøftelser om, og så blev vi enige om, at vi har ikke så mange medhjælpere i vores hus, men at vi vil gerne give dem noget for ligesom at imødekomme, at de også fik mulighed for at forberede sig, fordi man kan sige i mange henseender i vores hverdag er pædagoger og medhjælper ligestillet.

(Interview med leder af Møllehøj)

Lederen forsøger på den måde at organisere forberedelsestid til både pædagoger, assistenter og medhjælpere med henblik på at opretholde en ligestilling mellem medarbejdergrupperne i Møllehøj.

Udover forberedelsestid har pædagogerne i Møllehøj en særskilt årlig timepulje til 'tid til andet arbejde'. 'Tid til andet arbejde' er organiseret som en årsnorm, hvor alle ansatte (deltid og fuldtid) har 57,5 timer per år. 'Tid til andet arbejde' kan pædagogerne bruge i daginstitutionen eller hjemme afhængig af arbejdsopgaver. Denne tid kan fx bruges på stuemøder, bedsteforældredag, juleklippedag, sprogtrapper, samtaler med forældre, hjemmebesøg mv. Tillidsrepræsentanter og arbejdsmiljørepræsentanter får ekstra 'tid til andet arbejde', og hvis pædagogerne har udvalgsarbejde eller særlige funktioner som fx sprogtrappevejleder eller praktikvejleder, får de også ekstra 'tid til andet arbejde'. Pædagogerne skal selv registrere deres 'tid til andet arbejde', som bliver opgjort i slutningen af året. På den måde supplerer 'tid til andet arbejde' pædagogernes

forberedelsestid, og de udgør tilsammen to forskellige timepuljer til 'tid uden børnesamvær' (Dalsgaard et al., 2023) i Møllehøj.

Praksis

I Møllehøj bruger pædagogerne deres forberedelsestid i daginstitutionen, hvor de forbereder sig på et kontor i institutionen. Lederen beskriver, hvordan formålet med forberedelsestiden er, at pædagogerne får "individuel tid, hvor de kan løse opgaver, som er meningsfulde for dem enkeltvis" (Interview med leder af Møllehøj). Den individuelle forberedelse betyder, at pædagogerne bruger deres forberedelsestid forskelligt: "der bliver tjekket mails, der bliver lavet Aula-opslag...om hvad det egentlig er, vi er optaget af på stuen", fortæller Tanja. Men der er også nogle "skal-opgaver" i form af nogle kurser, fx GDPR-kursus og hygiejnekursus, som medarbejderne skal have, og som de tager i deres forberedelsestid. Nogle pædagoger bruger deres forberedelsestid på at læse faglitteratur fx om ICDP eller "tryk tilknytning", justere læreplanen eller læse forslag til justering af læreplanen, som efterfølgende drøftes på personalemøde (Interview med leder af Møllehøj).

Personalemøder er ikke forberedelsestid men hører under 'tid til andet arbejde'. Tanja forklarer forholdet mellem de to timepuljer: "På den måde supplerer forberedelsestiden 'tid til andet arbejde' i den forstand, at de får mulighed for at forberede sig til 'tid til andet arbejde'" (Interview med leder af Møllehøj). Dette underbygger forholdet mellem individuel og kollektiv forberedelse, hvor forberedelsestiden i Møllehøj er individuel, imens 'tid til andet arbejde' ofte er kollektivt.

De to deltagende pædagoger loggede deres forberedelsestid fra juni til slutningen af september 2024 – afbrudt af sommerferie i juli. Af pædagogernes logs fremgår det, at de forberedte sig alene og primært på et kontor eller personalerum i daginstitutionen. Pædagogerne arbejdede med læsning og

faglig opdatering, planlægning af aktiviteter, evaluering og dokumentation, opfølgning (fx udarbejdelse af handleplaner), forberedelse af tværfagligt samarbejde og forældresamarbejde, samt forberedelse af samarbejde med lokalsamfund. I loggen skriver den ene pædagog, at tiden blev brugt *“til fordybelse”*; *“føler mig vel beredt til næste medarbejdermøde”* og *“fik løst dokumentations ‘skal’ opgaver.”* (Logs i Møllehøj, 2024)

I perioden for pædagogernes logs blev forberedelsestiden kun aflyst, hvis de selv var fraværende fx ved deltagelse i en workshop og ved sygdom. På den måde kunne organiseringen med den faste vikar tirsdag og onsdag på den ene side sikre, at pædagogerne kunne opretholde deres forberedelsestid, individuelt i arbejdstiden i daginstitutionen, men på den anden side betød organiseringen, at den skemalagte forberedelsestid bortfaldt, hvis pædagogerne blev forhindret i at afholde den.

Første delrapport peger på, at pædagogers forberedelsestid primært (59%) anvendes i en kombination af individuel og kollektiv forberedelse (Kortbek & Schmidt, 2024). Dette stemmer overens med organiseringen i Møllehøj, hvor den individuelle forberedelsestid understøtter den kollektive forberedelse til stuemøder mv., som hører under kategorien *“tid til andet arbejde”*.

Diskussion af skemalagt tid

Med de to kommunale cases får vi indblik i, hvordan den skemalagte model organiseres og praktiseres i to udvalgte daginstitutioner. I både Køge og Ballerup kommune har man valgt en model, hvor pædagogerne får en times forberedelse om ugen, hvilket også svarer til den mest udbredte model jf. spørgeskemaundersøgelsen. I begge de undersøgte daginstitutioner er pædagogernes forberedelsestid skemalagt på faste dage, hvor der er ansat ufaglærte vikarer til at dække tiden med børnene. Af interviewene med lederne og pædagogerne, og pædagoger-

nes logs, fremgår det, at forberedelsestiden primært bruges individuelt, men med mulighed for kollektiv forberedelse. Og på den måde lægger de to kommuner sig op af den mest udbredte model – både ift. skemalægning, antal timer og kombinationen mellem individuel og kollektiv forberedelse.

I Møllehøj skal forberedelsestiden supplere den pulje af tid, som pædagogerne i forvejen har til *‘andet arbejde’*. For lederen er det afgørende, at forberedelsestiden bliver brugt individuelt til faglig fordybelse, og at pædagogerne kan bruge tiden til *“at løse opgaver som er meningsfulde for dem enkeltvis”* herunder at læse faglitteratur og justere læreplanen. Ved at skemalægge tiden individuelt og sikre vikardækning understøtter lederens organisering kommunens strategi om rekruttering og fastholdelse ved at skabe rum for den enkelte pædagogs faglig fordybelse og autonomi ift. prioritering af hvilke arbejdsopgaver, som giver mening for den enkelte. Men med kommunens egen evaluering (Komponent, 2023) kan man spørge, om denne tid ikke var bedre organiseret som bloktid med hjemmearbejde, hvor pædagogernes fordybelsestid ikke risikerede at blive aflyst af pædagogerne selv ved fx sygdom og travlhed? Af pædagogernes logs fremgår det nemlig, at den skemalagte forberedelsestid blev aflyst flere gange pga. workshop, ferie og ved sygdom, og at disse aflysninger ikke medførte erstatningsforberedelsestid.

Videre kunne man med casen diskutere, hvorvidt ambitionen om individuel faglig fordybelse kan indfries i en travl hverdag med en begrænset ressource på én times forberedelse pr. uge (omsat til to timers forberedelse hver anden uge) og en lang række af arbejdsopgaver. Ifølge pædagogernes logs bruges tiden både på faglig fordybelse, men også til forberedelse af møder og *‘skal-opgaver’* som fx dokumentation og kommunikation på Aula. Udfordringen med at få mængden af arbejdsopgaver til at hænge sammen med ressourcerne er på ingen måde eksklusiv for denne organiseringsmodel, men er en

generel problemstilling, som vi også fandt med spørgeskemaundersøgelsen – og som flere af lederne pæger i interviewene.

I Ballerup Kommune er formålet med indførelse af forberedelsestid til pædagoger i kommunens daginstitutioner at kvalificere “didaktiske overvejelser og refleksioner om pædagogik og pædagogisk retning i fællesskab med faguddannede kolleger” (Ballerup Kommune, 2024c). Kommunen ønsker altså, at pædagogerne forbereder sig sammen fremfor alene. I inspirationskataloget “*Hvordan får vi flere pædagoger i vores daginstitutioner*” peger EVA på, at fælles kompetenceudvikling og sparring motiverer pædagoger til at blive i jobbet (EVA, 2024a), og samtidig knytter forberedelse i faglige fællesskaber an til krav om evalueringskultur (Schmidt et al., 2022). EVA peger desuden på, at fleksibilitet i pædagogers arbejdsliv bidrager til øget arbejdsglæde (EVA, 2024a). Med casen fra Himmel & Hav ser vi, hvordan den skemalagte model med vikardækning sætter begrænsninger for den kollektive forberedelse med faguddannede kolleger, og af pædagogernes logs fremgår det også, at de primært forbereder sig individuelt.

Praksisnær ledelse

Indførelse af forberedelsestid i Himmel & Hav handler ikke kun om vikarskemaer og organisering, men også om understøttelse af en ny pædagogisk praksis, hvor forberedelse og “tid om børn” indgår som en del af det ugentlige pædagogiske arbejde. Lederne beskriver, hvordan vikarskemaet hjælper dem med at støtte de medarbejdere, der har brug for det i forbindelse med deres forberedelsestid:

Det giver os en mulighed for at gå ud og sige til XX, gad vide, hvad der ligger til grund for, at du ikke afvikler din forberedelsestid? Er det svært at finde ud af, hvad du skal bruge den til? Er det glemsomhed? Hvad opstår

den af? Sådan at man får grebet dem, som har svært ved det, for nogen har nemmere ved det end andre.

(Interview med ledere af Himmel & Hav, 2024)

I delrapport 1 pegede vi på, at forberedelsestid kræver kulturændringer og praksisnær ledelse i forhold til de pædagoger, som er udfordrede af “skrivebordsarbejde” (Kortbek & Schmidt, 2024, s. 31). I Himmel & Hav er lederne opmærksomme på denne betydning af praksisnær ledelse i forbindelse med indførelse af forberedelsestid. Den skemalagte tid til forberedelse i daginstitutionen kan hjælpe dem med at få øje på og støtte de medarbejdere, der har behov for det i forbindelse med kvalificering af deres forberedelsestid.

Med Møllehøj som case bliver vi opmærksomme på, hvordan forskellige årsager til indførelse af forberedelsestid i praksis kan flette sig ind i hinanden. Selv om kommunens strategi er motiveret af rekruttering og fastholdelse af pædagoger, oplever lederen, at strategien også relaterer sig til hendes ambition om udvikling af kvalitet i det pædagogiske arbejde.

Vi er jo også optaget af rekruttering og fastholdelse, men for os kan man sige, har det jo været en mangelvare, det her med forberedelsestiden, så vi så det jo hurtigt som en mulighed for at netop kunne gå ind og arbejde med kvaliteten i opgaveløsningen.

(Interview med leder af Møllehøj)

Valget af den skemalagte model, hvor forberedelsen skal foregå i daginstitutionen med vikardækning, handler i begge cases også om at kunne skabe mere kvalitet i pædagogernes praksis og om at kunne opretholde normeringen, imens pædagogerne forbereder sig. Samtidig er ambitionen med den skemalagte model at skabe en arbejdskultur, hvor den enkelte medarbejders forberedelse bliver synlig i det pædagogiske arbejde i

daginstitutionen, og hvor lederne kan understøtte pædagogernes praktiseringer af forberedelsestid.

Med de to cases får vi indblik i, hvordan forberedelsestid på den ene side kan føre til øget faglig refleksion og bevidsthed hos pædagogerne, og mere kvalitet i opgaveløsningen, som på lidt længere sigt potentielt kan bidrage til rekruttering og fastholdelse af pædagogerne. Men på den anden side og på kort sigt kan medføre mindre kvalitet, når pædagogtid veksles til ufaglært vikartid, eller når den skemalagte forberedelsestid aflyses.

3. Bloktid

Bloktid handler ifølge Danmarks Evalueringsinstitut om fleksible arbejdsforhold, hvor forberedelsestiden kan samles i 'blokke' eller puljer, og som kan tilrettelægges, så det passer de individuelle pædagogers hverdagsliv. Det kan handle om muligheden for hjemmearbejde eller at kunne forberede sig på andre tider fx om aftenen, når egne børn sover (EVA, 2024a).

Som i kapitel 2 har vi også valgt to cases til at beskrive de lokale kontekster for, hvordan bloktid organiseres og praktiseres. Vi har valgt to daginstitutioner, hvor beslutningen om at indføre forberedelsestid kommer fra de lokale ledere. Som vi afdækkede med spørgeskemaundersøgelsen, er den aktuelt mest udbredte organisering af forberedelsestid (Kortbek & Schmidt, 2024, tabel 8) en institutionel organisering baseret på lokale ledelsesmæssige initiativer, hvor enten område/klyngelederen eller den daglige pædagogiske leder har indført forberedelsestid. I 82% af de daginstitutioner, der har indført forberedelsestid, er det lederens eget initiativ. Det betyder samtidig, at det er lederen selv, der skal organisere og finde ressourcer til forberedelsestiden i eget budget.

Af spørgeskemaundersøgelsen fremgår det endvidere, at de fleste daginstitutioner med forberedelsestid har mere end 3 års erfaring. I dette afsnit præsenterer vi to cases, hvor det er hhv. en pædagogisk leder og en områdeleder, der organiserer forberedelsestid i daginstitutionen/de tilknyttede daginstitutioner uafhængigt af kommunale strategier. De to cases baseres på empirisk materiale fra interview med ledere og pædagoger samt logs af pædagogernes forberedelsestid i case 3. Der henvises til kapitel 5 for de metodiske dispositioner.

Case 3

Den tredje case er baseret på en kommunal aldersintegreret daginstitution, Grangård. Af spørgeskemaundersøgelsen fremgår det, at 91% af de aldersintegrerede daginstitutioner har forberedelsestid – og ligeså gælder det for Grangård. Hvor hovedparten, dvs. 80%, af de danske pædagoger maksimalt har to timers forberedelse om ugen, hører pædagogerne på Grangård til i den kategori, der har mere end tre timers forberedelse om ugen svarende til 3% for deltidsansatte og 8% for fuldtidsansatte pædagoger. Når vi har valgt at medtage Grangård som case på trods af denne forskel, handler det om at vise et alternativ. Netop Grangårds organisering af forberedelsestiden, som er baseret på en fleksibel rammesætning og bloktid, fremhæves af både Danmarks Evalueringsinstitut og Kommunernes udviklingscenter Komponent som en organiseringsform, der kan medvirke til at forbedre arbejdsmiljø og arbejdsforhold for pædagoger i daginstitutioner (EVA, 2024a; Komponent, 2023).

Daginstitution: Grangård

Grangård er en aldersintegreret daginstitution med 20 børn i vuggestuen og 40 børn i børnehaven. Grangård er organiseret med stueopdeling, hvor der er fire pædagoger og tre pædagogmedhjælpere fordelt på to stuer i vuggestuen og ni pædagoger og tre medhjælpere tilknyttet de tre stuer i børnehaven. Grangårds pædagogik og indretning er inspireret af Reggio Emilia-pædagogikken, og institutionen blev opført i 1995 i en nedlagt ejendom i udkanten af Jelling. Grangård ledes af en daglig leder, Lone Haagensen, og en souschef. Foruden det pædagogiske personale er der tilknyttet en køkkenassistent, der sørger for mad til børnene.

Grangård er en kommunal daginstitution og en del af en områdeinstitution. Grangård har, siden Lone blev leder i 2001, haft forberedelsestid. Dengang hørte Grangård til en mindre kommune og var en selvstændig kommunal daginstitution, men efter kommunesammenlægningen og en områdeorganisering har Grangård fået andre økonomiske vilkår, som har betydet forandrede vilkår for at have forberedelsestid. Grangård er som eksempel det eneste børnehus i områdeinstitutionen, der har forberedelsestid udover den ene time, som er kommunalt bestemt i den nye store kommune.

I modsætning til de ledere, der ikke mener, at der er råd til forberedelsestid, så mener lederen på Grangård, at det godt kan betale sig – at hun får det “to gange igen”. Samtidig påpeger lederen, at forberedelsestid gør, at pædagogerne kan være mere til stede hos børnene.

Lederen udtrykker det således:

Min fornemmelse er i hvert fald, eller min erfaring er, at er der afsat tid til at forberede den pædagogiske praksis, så... Jamen det får jeg jo to gange igen. Vi har jo aldrig en samling på Grangård, som kører måned efter måned med det samme, eller man bare lige sidder og finder på. Her sikrer jeg jo, at i og med, at man har tid til at forberede ting, så har du også tid til at forberede helt almindelige hverdagstilbagevendende rutiner, som for eksempel en samling kan være, eller sammensætning af børn ved bordene. Det lyder også lidt banalt, men lige at være opmærksom på, ej hvordan gør vi nu lige det her bedst muligt.

(Interview med leder af Grangård)

Organisering

I Grangård har lederen, valgt at organisere pædagogernes forberedelsestid med blok-tid, hvilket betyder, at alle pædagoger har en såkaldt årnorm, hvor deres arbejdstid er

opdelt i hhv. tilsyn og rådighed. Tilsyn er de timer, hvor pædagogerne er sammen med børnene, og rådighed er de timer, som kan bruges til forberedelse, herunder at tilrette-lægge det pædagogiske arbejde, indrette pædagogiske læringsmiljøer, forberede og afholde møder. Årnormen er fastsat i en lokal husaftale, som er indgået med BUPL. I praksis betyder det, at hver pædagog har cirka fire timer til rådighed pr. uge udover tilsynstiden. Tidligere var rådighedstiden sat til fem timer pr. uge, men grundet kommunesammenlægning, områdeorganisering og kommunale budgetnedskæringer er det reguleret ned til fire timer. Rådighedstimerne er samlet i en pulje, en årnorm, som er tilpasset den enkelte pædagogs samlede arbejdstid, dvs. at deltidsansatte kan have lidt mindre rådighedstid end fuldtidsansatte pr. år. I Grangård er alle pædagogerne ansat hhv. 33, 35 og 37 timer pr. uge, hvorfor rådighedstiden ikke varierer meget pædagogerne imellem.

En del af rådighedstimerne er organiseret som mødetid herunder personalemøder, pædagogmøder og stuemøder, mens den øvrige tid 2,5-3 timer pr. uge er lagt ud til pædagogerne selv at organisere. Der er valgt en fleksibel rammesætning, hvor pædagogerne selv vurderer, hvor og hvornår rådighedstiden skal foregå. Udvalgsarbejde, kollegial sparring, indretning af læringsmiljøer mv. aftales selv indbyrdes mellem involverede pædagoger, mens individuel forberedelse som fx opfølgning på møder, læsning af teori, dokumentation kan foregå individuelt og hjemmefra. Rådighedstimerne fordeler pædagogerne efter behov og kan variere hen over året, fx når der skal forberedes forældresamtaler i foråret. Konkret betyder det, at pædagoger i børnehaven, som har flere forældresamtaler og mere dokumentationsarbejde som følge af et større børnetal, bruger en større del af deres rådighedstid på at forberede, gennemføre og evaluere forældresamarbejdet, mens pædagoger i vuggestuen bruger mere tid på udvalgsarbejde fx planlægning af højtidsfejring og fælles arrangementer. Hver måned laves

en opfølgning på, hvor mange rådighedstimer de enkelte pædagoger har brugt med henblik på at understøtte den individuelle planlægning og fordeling af timer. Lederen understreger, at rådighedstimer ikke veksles om til tilsyn fx ved kollegers fravær, ligesom overtid i rådighedstid skal afspadseres på lige fod med overtid i tilsynstid.

Pædagogmedhjælpere har en time om ugen, hvor de kan lave andet arbejde af mere praktisk karakter fx IT, udarbejde materialer eller lave havearbejde. Medhjælpere sidder med til personalemøder og stuemøder, men ikke til pædagogmøder.

Praksis

Forberedelsestid benævnes i Grangård som rådighedstid og er ikke fastsat i pædagogernes arbejdsskema. Det betyder, at pædagogerne selv skal placere deres rådighedstid og finde rum dertil udenfor tilsynstiden. Af pædagogernes logs fremgår det, at rådighedstiden både foregår i børnehuset inden for almindelig åbningstid (men uden for tilsynstiden) og uden for fx hjemme om aftenen eller i weekenderne. Hvis rådighedstiden ligger i forlængelse af tilsynstiden og inden for åbningstiden, kan forberedelsen foregå overalt i huset afhængig af formålet – fx dokumentation på kontoret eller i atelieret, eller hvor der er ro og ledig plads. En del af forberedelsen foregår dog uden for Grangård. Længden af rådighedstiden varierer og tilpasses opgavens formål, og via logs af forberedelsestiden får vi indsigt i, at det kan spænde fra 20 minutter til 3,5 timer.

Generelt fylder dokumentation meget i pædagogernes logs over deres rådighedstid. Det kan være dokumentation af individuelle børns trivsel og udvikling fx med redskaberne Dialoghjulet, Sprogvurdering eller DPU for børn i bekymring. Dokumentationen skal bruges som grundlag for forældresamtaler og ved bekymring som grundlag for tværprofessionelt samarbejde og udarbejdelse af handleplaner. Ligeså dokumenterer pæda-

gogerne nye børns opstart i hhv. vuggestue og børnehave som del af en opfølgning, men også som forberedelse af opstartssamtaler med forældrene. Derudover udarbejder pædagogerne dokumentation af læringsmiljøerne – et eksempel kunne være billeddokumentation af et mariehøneprojekt, hvor fotos ophænges i øjenhøjde for børnene med henblik på at understøtte dialog med børnene om deres oplevelser.

De otte uger, hvor pædagogerne loggede deres rådighedstid, foregik op til sommerferien, dvs. maj og juni 2024, hvor planlægning, gennemførelse og opfølgning på forældresamtaler fylder meget. Det betyder, at en del af årsnormen for rådighedstimerne reserveres og anvendes i denne del af året, mens der bruges mindre rådighedstid i tiden umiddelbart efter sommerferien.

Af loggen fremgår det desuden, at rådighedstiden også bruges på forberedelse og deltagelse på hhv. stuemøder og pædagogmøder, mens en post vedrører at forberede og holde oplæg for forældrebestyrelsen. Udvalgsarbejde er også en del af rådighedstiden, fx sommerfestudvalg til planlægning, klargøring og gennemførelse af den kommende sommerfest for børn og forældre. Derudover bruges rådighedstiden på planlægning og udvikling af læringsmiljøer, kollegial sparring, overleveringssamtaler mellem kolleger og kommunikation og mails.

Case 4

Den fjerde case baserer sig på en anonymiseret kommunal vuggestue, som vi her benævner 'Vuggestuen'. I forhold til pædagogers forberedelsestid er netop Vuggestuen interessant, da vuggestuer er overrepræsenterede som institutionstype, der ikke har forberedelsestid: 15% af pædagogerne i danske vuggestuer har ingen forberedelsestid sammenlignet med 12% for børnehaver og 9% for aldersintegrerede daginstitutioner (Kortbek & Schmidt, 2024, s. 13). Erfaringer fra Køge Kommune peger på, at der er stor forskel på,

hvilke muligheder der er for at "gå fra" i løbet af dagen afhængigt af, om man er pædagog i en vuggestue eller børnehave (Komponent, 2023). Muligheden for at "gå fra", mens børnene sover middagslur, kan altså være en del af forklaringen på, hvorfor vuggestuer er overrepræsenterede som institutionstype uden organiseret forberedelsestid.

Beslutning om forberedelsestid i Case 4 er taget på områdeniveau uafhængigt af kommunale strategier og er dermed lokalt defineret. Et vigtigt opmærksomhedspunkt i forhold til Vuggestuen som case er altså, at der ikke er en kommunalt defineret økonomisk ramme for forberedelsestid. I vuggestuen har områdelederen bestemt, at pædagogerne i områdets syv daginstitutioner har cirka en time om ugen til forberedelse.

Daginstitution: Vuggestuen

Vuggestuen er en del af en kommunal områdeinstitution og har plads til 48 børn fordelt i fire grupper. Vuggestuen er placeret mellem almennyttige boligbyggerier og villakvarterer. I vuggestuen er der ansat ti pædagoger, tre pædagogiske assistenter, seks medhjælpere, en køkkenassistent samt en daglig leder. Vuggestuen er en del af et område med syv børnehuse med en fælles områdeleder. Forberedelsestid har været en del af områdets praksis, så længe den nuværende områdeleder har været ansat, dvs. i over 15 år. Den daglige leder i Vuggestuen har været ansat i seks år, og beslutningen om at indføre forberedelsestid er dermed truffet, før lederen tiltrådte (Interview med områdeleder; Interview med daglig leder).

Organisering

Beslutningen om at have separat tid til forberedelse er taget før den pågældende områdeleder blev ansat og er dermed en arvet praksis i hele området. Der er en vis uklarhed angående præcis af hvem, hvornår og hvorfor, denne beslutning blev taget. Det

fremstår imidlertid for områdelederen som en selvfølge, at de ansatte har forberedelsestid, og det overrasker lederen, at ikke alle pædagoger i Danmark har forberedelsestid (Interview med områdeleder).

Den konkrete tidsramme for forberedelsestid i området afgøres i de enkelte daginstitutioner indenfor en overordnet ramme defineret af områdelederen. Der er en minimumsramme på en times forberedelse om ugen, men ifølge områdelederen er det meget forskelligt, hvor stort behovet for forberedelsestid er i de enkelte daginstitutioner. Samtidig peger områdelederen, i lighed med de kommunale cases og spørgeskemaundersøgelsen, på uoverensstemmelse mellem arbejdsopgaver og ressourcer.

Områdelederen peger på et behov for en økonomisk ramme, der både kan muliggøre mere forberedelsestid til pædagoger samt mulighed for at vikardække i tilfælde af, at det faste personale skal bruge forberedelsestid i løbet af arbejdsdagen. Som det er på nuværende tidspunkt, kan vikardækning kun prioriteres, "*når lokummet brænder*", og de ansatte er nødt til at "*rykke tættere sammen i bussen*", når en pædagog skal gå fra i løbet af dagligdagen (Interview med områdeleder).

Den daglige leder i Vuggestuen har valgt, at pædagogerne har halvanden time til forberedelse hver uge. Pædagogmedhjælper har én time. Betegnelserne 'forberedelsestid' og 'tid til andet arbejde' anvendes på skift af både daglig leder og pædagog om det samme fænomen. Tidsrammen er uafhængig af, om den ansatte arbejder fuld- eller deltid.

Mødeaktivitet uden for almindelig arbejdstid er ikke en del af den pulje, der er afsat til forberedelse. I det tilfælde at der er forberedelse til et møde, er selve forberedelsen en del af puljen med forberedelsestid. Forberedelsestiden er placeret udenfor de ansattes skemalagte tid, og pædagoger og pædagogmedhjælper beslutter selv, hvornår de

vil gøre brug af deres forberedelsestid i løbet af ugen. Dermed organiseres og praktiseres forberedelsestiden som bloktid (EVA, 2024a).

Med denne organisering følger blandt andet, at pædagogerne selv vælger, hvor deres forberedelse skal foregå. Der er et lokale tilgængeligt i vuggestuen, men den daglige leder fortæller, at lokalet er meget småt, og at de i forbindelse med eksempelvis møder nogle gange må benytte det lidt utraditionelle møderum – vuggestuens kælder. Det meste af pædagogernes forberedelsestid udføres imidlertid hjemme i deres private hjem.

I de tilfælde, hvor en pædagog eller en pædagogmedhjælper er nødt til at gå til forberedelse i løbet af arbejdstiden i Vuggestuen, noteres det til koordinering på en lille seddel i et aflåst skab, og dagens arbejdsopgaver koordineres derfra af en faglig koordinator.

Praksis

I området definerer de enkelte daginstitutioner selv, hvad forberedelsestiden skal bruges til. I Vuggestuen forventer den daglige leder, at pædagoger og pædagogmedhjælper i deres forberedelsestid bl.a. arbejder med forberedelse til møder, læser og besvarer mails, forbereder pædagogiske aktiviteter, udarbejder handleplaner og skriver praksisfortællinger. Den daglige leder udtaler om mængden af opgaver, der skal udføres som en del af forberedelsestiden: *“Listen er jeg jo fandme længere end et ondt år, på alt det de kan og skal”*. Hun følger op med et ønske om en økonomisk ramme, der både kunne muliggøre mere forberedelsestid til pædagoger samt mulighed for at vikardække i tilfælde af, at det faste personale skal bruge forberedelsestid i løbet af arbejdsdagen (Interview med daglig leder).

I Vuggestuen peger pædagogen på, at muligheden for at forberede sig derhjemme betyder, at der opleves markant færre forstyrrelser og afbrydelser, og at der dermed er

øget mulighed for faglig fordybelse sammenlignet med, når pædagogen forbereder sig i vuggestuen. Denne oplevelse af fordelene ved bloktid og hjemmearbejde bliver også fremhævet af EVA, der, som tidligere nævnt, peger på, at forberedelsestid som bloktid skaber øget arbejds glæde og motiverer pædagogerne til at gå op i tid (EVA, 2024a).

Diskussion af bloktid

Konteksten, motivationerne for at indføre forberedelsestid og den valgte model får stor betydning for, hvordan pædagogerne kan arbejde med forberedelsestid fx hvor, hvornår og med hvem. Med de to meget forskellige cases får vi indblik i, hvordan bloktidsorganiseringen både kan ligne den skemalagte model og arve nogle af udfordringerne derfra, fx vikardækning og aflysninger, og være en fleksibel arbejdsramme, hvor vikardækning og aflysninger ikke bliver centrale udfordringer.

Vuggestuen har valgt en model, som ligner de to kommunale. Her er beslutningen taget på områdeniveau, hvor alle daginstitutionerne har fået tildelt en minimumsramme på én times forberedelse om ugen. Den konkrete tidsramme og organisering af forberedelsestid afgøres i hvert af de tilknyttede daginstitutioner, men samtidig påpeger områdelederen et meget varierende behov for forberedelsestid børnehuse imellem. Med denne case ser vi både, hvordan lokale initiativer og organiseringer kan ligne de kommunale, men får også øje på, hvordan der i det samme område kan være forskellige vilkår for forberedelse – trods en fælles beslutning om prioritering af forberedelsestid. De forskellige vilkår skyldes bl.a. de enkelte daginstitutioners økonomiske grundlag herunder tildeling af ekstra ressourcer som følge af flere børn i udsatte positioner. De forskellige muligheder for forberedelse i det samme område kan ifølge områdelederen medføre en oplevelse af uretfærdighed på tværs af de tilknyttede daginstitutioner.

Med den uensartede ressourcetildeling og uklarhed om beslutningen om forberedelsestid lægges spørgsmålet om allokering af tid, og hvilke konkrete opgaver pædagogerne skal løse, ud til de daglige ledere i områdets daginstitutioner. Interview med den daglige pædagogiske leder og en pædagog afslører imidlertid, at der er en vis uklarhed om, hvor meget forberedelsestid pædagogerne har, og hvad forberedelsestiden skal bruges til. Således fortæller den daglige pædagogiske leder, at alle pædagoger har halvanden time til forberedelse hver uge, hvorimod pædagogen fortæller, at de har en time om ugen. Forberedelsestid og betegnelsen "tid til andet arbejde" anvendes skiftevis af dem begge om den samme timepulje, hvilket ellers i Møllehøj-casen eksisterer som to forskellige puljer med to forskellige formål. Dermed ses en af rapportens gennemgående pointer tydeligt, netop at der hverken lokalt eller nationalt er enighed om, hvad pædagogers forberedelsestid præcist indebærer.

På trods af at både områdelederen og den daglige pædagogiske leder italesætter, at forberedelsestid er med til at hæve kvaliteten i læringsmiljøerne, pointeres det samtidig, at det ikke altid hænger sammen med den daglige drift i området, og at der er behov for, at børnetimer prioriteres. De manglende ressourcer kan måske også forklare, hvorfor lederne var nødt til at nedprioritere, at pædagogerne kunne logge deres forberedelsestid og deltage i interview.

Udover at fungere som praktiske eksempler på forskellige initiativer får vi med de tre første cases også indblik i, hvordan forberedelsestid organiseres i lyset af en ubalance mellem mængden af arbejdsopgaver, der kræver forberedelsestid, og tildelte ressourcer. På mange måder er disse organiseringer også eksemplariske for fund fra spørgeskemaundersøgelsen.

Med case 3 får vi indblik i, hvordan et lokalt initiativ kan organiseres med andre prioriteringer af ressourcer. I Grangård har lederen valgt at supplere den

kommunalt tildelte ressource på en times forberedelsestid, således at pædagogerne får fire timers forberedelse pr. uge. Hendes holdning er, at hun får den investering mere end to gange igen målt på kvaliteten af pædagogernes arbejde.

Lederen har her valgt at organisere forberedelsestiden som bloktid, dog fraregnet tid til møder, hvor pædagogerne selv bestemmer hvor, hvornår og med hvem, de vil forberede sig. Når lederen i Grangård har valgt en model, hvor pædagogernes forberedelsestid ikke skemalægges og henlægges til faste tider på kontoret indenfor åbningstiden, så skal pædagogerne ikke 'gå fra', og dermed behøver de ikke vikarer. For børnene betyder det, at pædagogernes tid ikke veksles til ufaglært vikartid, som vi så det i de kommunale cases, ligesom lønudgifter kan reserveres til pædagoger fremfor vikarer. Samtidig opnås en anden fordel – at forberedelsestiden ikke aflyses, hverken af pædagogerne selv som følge af fx dårlig samvittighed eller af lederen ved fx sygdom, uddannelse eller manglende vikarer.

Både leder og pædagogerne fremhæver den fleksible ramme og den fælles tillid som bærende elementer for den valgte model. Ligesom pædagogerne fremhæver faglighed og arbejdsglæde som effekter af forberedelsestiden. I Grangård er der en meget lille udskiftning af personalet, hvor hovedparten har været der i mange år, og i forlængelse af denne case kan man diskutere, om forberedelsestid i sig selv bidrager til øget arbejdsglæde og fastholdelse, eller om det også handler om kvaliteten og ikke mindst kvantiteten af forberedelsestiden? Når lederen samtidig fremhæver, at forberedelsestid betaler sig målt på kvaliteten, ja, så er det næste oplagt at fremhæve, at Grangård i 2017 vandt prisen som årets dagtilbud. I indstillingen står der om Grangård: *"Institutionen er kendetegnet ved høj faglighed, en stærk feedbackkultur og tæt samarbejde på tværs og med forældrene, (...). Pædagogerne har forberedelsestid og institutionen har generelt meget lavt sygefravær."*

Lederen af Grangård vurderer, at forberedelsestid øger kvaliteten af den pædagogiske praksis, men i modsætning til de ledere, der ikke mener, at der er råd til forberedelsestid, så mener hun, at det godt kan betale sig – at hun får det “to gange igen”. Ligesom den tydelige adskillelse mellem tilsyn og rådighed gør, at pædagogerne kan være til stede i deres tilsynstid: *“og det tilgodeser jo børnene og deres udvikling og den pædagogiske praksis.”* (Interview med leder af Grangård).

Med denne case får vi indblik i, hvordan det kræver en anden ledelsesform end den skemalagte organisering, hvor pædagogerne hver uge som del af deres arbejdsplan har tid afsat til forberedelse. Den fleksible rammesætning fordrer, at lederne har tillid til, at pædagogerne selv kan styre deres tid. Lederen i Grangård siger derom: *“Man styrer det faktisk selv ja, og det er ret vigtigt for mig. Altså det er generelt sådan, jeg godt kan lide at arbejde som leder. Det er, at jeg har tillid til mine medarbejdere, at det styrer de faktisk selv.”* (Interview med leder af Grangård).

Selvom lederen har tillid til pædagogerne, kræver den fleksible rammesætning et stort koordineringsarbejde fra lederens side. Helt konkret udarbejder lederen en arbejdsplan, hvor tilsyn, dvs. den tid, hvor pædagogerne er sammen med børnene, og mødetid, dvs. kollegial sparring, stuemøder, pædagogmøder og personalemøder, fremgår. Derudover udregnes den øvrige rådighedstid i en årsnorm for hver enkelt pædagog, som de selv skal administrere. I Grangård hjælper souschefen med at registrere og holde overblik over pædagogernes rådighedstid, således at pædagogerne hele tiden kan få indblik deri og tilpasse arbejdsopgaverne dertil, ligesom lederen kan hjælpe med at prioritere arbejdsopgaver herunder udvalgsarbejde. På den måde minder det faktisk om Møllehøjs organisering med to forskellige puljer.

Aflysninger

Af spørgeskemaundersøgelsen fremgår det, at hovedparten af lederne har valgt at skemalægge pædagogernes forberedelsestid på specifikke dage og henlægge forberedelsestid til daginstitutionen (Kortbek & Schmidt, 2024). Casene fra Køge og Ballerup Kommune viser, at skemalagt tid i daginstitutionen i højere grad end bloktidsorganiseringen har tendens til at blive aflyst. Og med den eksterne evaluering fra Køge ser vi, at det ofte sker på foranledning af pædagogerne selv grundet fx sygdom eller indkøring af børn (Komponent, 2023). Ligeså fremhæver en række ledere i spørgeskemaundersøgelsen, at hensynet til kerneopgaven tæt på børnene gør, at forberedelsestiden bliver aflyst ved sygdom og manglende vikardækning.

Med bloktidsmodellen kan pædagogerne selv planlægge hvor, men også hvornår, forberedelsen skal foregå, og selv kan tilpasse den enkeltes øvrige hverdags- og familieliv. Denne fleksibilitet fremgår også af interview med pædagogerne i både Vuggestuen og Grangård, samt af pædagogernes logs i Grangård, hvor det er tydeligt, at pædagogerne arbejder på forskellige tider og steder og i meget varierende længde.

I Grangård omkonverteres forberedelsestiden ikke til samværstid med børnene, hvis der fx er sygdom blandt personalet. Lederen forklarer fordelene ved at have en skarp skelnen mellem tilsyn og rådighed, når der er “kuks i arbejdsplanen” fx som følge af sygdom blandt personalet. Selvom en pædagog, der har planlagt rådighedstid, bliver spurgt om denne kan blive længere, så føres det på listen over tilsyn, ikke rådighed. *“Vi rører ikke ved rådighedstimerne til det. De bliver ikke omkonverteret til tilsynstimer, nej”.* Generelt bliver pædagogernes forberedelse ikke forstyrret eller aflyst, eftersom den foregår uden for tilsynstiden og ofte væk fra Grangård. I de otte uger, hvor pædagogerne loggede deres forberedelsestid, blev deres forberedelsestid ikke aflyst.

Alle fire eksempler på organiseringer taler ind i en generel diskussion om behovet for forberedelsestid som led i en kvalitetsdagsorden, hvor stadigt flere arbejdsopgaver pålægges pædagogerne uden ekstra tildeling af ressourcer. Som eksempel har hverken kravet om evalueringskultur med den reviderede dagtilbudslov fra 2018 og lov om minimumsnormeringer fra 2024 indeholdt bestemmelser om forberedelsestid eller medført nye fælles overenskomster for daginstitutionspædagogerne. Det betyder, at det bliver op til de enkelte ledere at finde ressourcer lokalt til forberedelsestid, som vi også påpegede med første delrapport, og dermed får pædagogerne meget uens vilkår for at udføre arbejdsopgaver, der kræver 'forberedelsestid', 'tid om børn', 'kontortid', og at "de går fra".

I del 2 vil vi se nærmere på pædagogernes erfaringer med og perspektiver på forberedelsestid.

Del 2

Pædagogers perspektiver på forberedelsestid

I de følgende afsnit introducerer vi otte perspektiver, der beskriver forskellige temaer i pædagogers erfaringer med forberedelsestid. Perspektiverne baserer sig på tematiske mønstre i det empiriske materiale og er suppleret af pædagogstemmer fra andre kilder fx vilkårsundersøgelser og nyhedsartikler. De forskellige perspektiver på pædagogers forberedelsestid bidrager til at nuancere, hvordan vi kan forstå pædagogers forberedelsestid i praksis, og hvilke spørgsmål de rejser til fremtidige studier.

Perspektiv 1: Faglig bevidsthed

Det første perspektiv handler om, at forberedelsestid medfører en øget faglig bevidsthed. I første delrapport pegede vi på, at samtlige ledere oplevede, at forberedelsestid har en positiv betydning for den faglige kvalitet i daginstitutionen (Kortbek & Schmidt, 2024). Denne sammenhæng mellem forberedelsestid og faglig kvalitet kommer også til udtryk i BUPL's vilkårsundersøgelse fra 2022. Her peger pædagogerne på, at forberedelsestid betyder, at de i højere grad har tid til og mulighed for at bruge deres faglighed i hverdagen (Nørby, 2024b). Når pædagogerne i vores undersøgelse skal beskrive, hvad de får ud af forberedelsestiden, taler de bl.a. om, hvordan forberedelsestiden udgør et fagligt refleksionsrum:

Jeg ville være enormt ked af det, hvis jeg ikke havde det (red. forberedelsestid). Jeg ville føle mig uforberedt, og jeg vil føle, at jeg skulle konstant kun være i nuet, (...) uden at have refleksionerne. Altså, de refleksioner skal jo komme på et splitsekund hele tiden. Men hvis man ikke også får lov at lave de længere, langsigtede og dybe refleksioner, og lige sætte tingene lidt i perspektiv og se sig selv lidt oppefra en gang imellem, så mister man en stor del af sin faglighed, tror jeg. Og så tror jeg, at vi mister kvaliteten af det, vi laver.

I citatet peger pædagogen på, at en forudsætning for udvikling af faglighed og kvaliteten af deres arbejde er "de længere, langsigtede og dybe refleksioner", som kan sætte "ting i perspektiv". Pædagogen uddyber, hvordan forberedelsestiden adskiller sig fra det hverdagspraktiske, hvor der ikke altid er tid til at tænke sig om:

Så det der med at få tingene sat i perspektiv, til noget fagligt, eller til noget lovgivning, eller til noget af det, der rører sig i tiden. I stedet for bare kun at skal udføre brandslukning på gulvet. Ja, jeg tror bare hurtigt, at man kan reducere sig selv.

Ligeledes peger en anden pædagog på, at (efter)refleksion øger den faglige bevidsthed:

Der ligger også en bevidsthed i det. (...) du får en meget større bevidsthed omkring det, du laver, og egentlig også en efterrefleksion (...) Ligesom dengang, man var studerende, hvor man ligesom kunne skrive ned, hvad vil jeg gøre anderledes næste gang. Du får lige lov til at tænke dig om, så du kan bruge din erfaring, og du kan sparre med dine kollegaer (...) Altså man kan kun blive bedre af det, synes jeg. (...)

En tredje pædagog knytter refleksionen an til hypotesedannelse og at knække koder:

De der aha-følelser, man nogle gange får, hvor man har sat sig for at fx lave en hypotese på en eller anden problemstilling, og man så lige pludselig knækker koden.

Mens en fjerde pædagog efterspørger mere forberedelsestid og knytter det an til at kunne blive en "bedre pædagog" og "levere en bedre opgave":

Jeg vil jo egentlig gerne have mere forberedelsestid, end jeg har, fordi jeg ved, at jeg bliver en bedre pædagog af det. I forhold til, hvad mindset man også kommer på arbejde med, hvis man føler, at man har gjort det færdigt, man skal. Og kommer på arbejde, føler man sig klædt på til det og har styr på sine ting, så leverer man også en bedre opgave (...) end hvis man føler, at man er bagud med noget hele tiden.

På tværs af det empiriske materiale er der en optagethed af at kunne bruge sin faglighed, men også at kunne udvikle denne via faglig refleksion og sparring med kollegaer. De pædagoger, der deltager i vores undersøgelse, har alle forberedelsestid i større eller mindre udstrækning og har derfor mærket, hvordan forberedelsestiden kan skabe rum for individuel faglig refleksion og for nogle også rum for kollegial sparring. I en samtale

mellem to pædagoger får vi øje på, hvordan forberedelsestid sammen med kolleger bidrager til en "fælles opmærksomhed", hvor man sammen kan finde ud af, hvorfor nogle ting lykkes eller ikke lykkes:

Det giver også en fælles opmærksomhed.

Ja, meget mere fælles opmærksomhed. Og det er igen det, jeg siger med, hvordan vil folk tage imod det. Hvis man fortæller det til folk, der brænder for faget. Og folk, der ikke gør. Og selvfølgelig er der flest, der brænder for faget. Men folk, der ikke gør, de vil måske bare synes, det bliver pisse bøvlet at gå på arbejde. Men det bliver bare sjovere. Det er jo megafedt, når ting lykkes. At man kan finde ud af, hvorfor det i hvert fald ikke lykkes denne her gang ...

Udover at skabe en fælles faglig opmærksomhed kan forberedelsestid sammen med kolleger også være motiverende for pædagoger, der "brænder for faget", og gøre det "sjovere" at gå på arbejde.

I forlængelse af dette perspektiv kan man diskutere nødvendigheden af forberedelsestid som ramme for den styrkede læreplans ambition om "en fagligt selvkritisk og reflekteret tilgang til tilrettelæggelse og evaluering af den pædagogiske praksis" (Børne- & Undervisningsministeriet, 2020). Man kunne endda spørge om det ikke lige præcis er forudsætningen for at kunne skabe den evalueringskultur, som den reviderede dagtilbudslov har stillet som krav til dagtilbudslederne. Og i så fald bliver det interessant at følge de kommuner og daginstitutioner, der indfører eller fortsætter deres organisering af forberedelsestid, og at undersøge i hvor høj grad, den er knyttet an til kravet om evalueringskultur og herunder hvilke muligheder, der er for kollegial evaluering og sparring.

Perspektiv 2: At stjæle tiden

Det andet perspektiv handler om, at pædagoger forbereder sig uafhængig af, om de har forberedelsestid, eller hvordan forberedelsestiden er organiseret. Der er generelt blandt lederne og pædagogerne en oplevelse af, at der er kommet flere krav til deres arbejde bl.a. kommunikation, tests, handleplaner og dokumentation, som kræver særskilt forberedelsestid, men at der ikke er fulgt ressourcer med dertil. Det betyder, at pædagogerne må stjæle sig til tiden for at kunne nå de mange krav – enten i fritiden eller i arbejdstiden, hvor de egentlig skal være sammen med børnene:

Nogle gange kunne vi godt sige, at hvis der var noget, vi virkelig skulle nå, så sætter vi en person ud til at gøre det, hvor de andre så lige tog sig af måltidet sammen med børnene. Så nu har vi bare lidt flere hænder omkring børnene på en eller anden måde.

Hos pædagogerne er der en oplevelse af at være nødt til at prioritere 'andet arbejde' fremfor samværstid med børnene. To pædagoger fortæller om behovet for særskilt forberedelsestid:

Den ene pædagog fortæller:

Ja. Jamen, jeg har selvfølgelig også prøvet uden forberedelsestid, men det er bare, jeg tror, der var mange ting, som du siger, jeg ville gøre, selvom jeg ikke havde tiden til det. Fordi det er også noget med at kunne se sig selv i øjnene, eller tage børn og forældre alvorligt, hvis du fx har en forældresamtale. Fordi det på så mange måder letter ens arbejde. De der aha-følelser, man nogle gange får, hvor man har sat sig for at fx lave en hypotese på en eller anden problemstilling, og man så lige pludselig knækker koden. Det er jo guld værd, og det vil det jo også være for barnet på længere sigt. Hvis man nu skulle stjæle sig til den tid, eller gøre det uden at få løn for det. Det ville jeg synes var ...

Den anden pædagog supplerer:

Eller gøre det i børnenes tid.

Den første pædagog uddyber:

Ja. For jeg har jo også kun arbejdet her, siden jeg blev udlært. Men jeg har været i praktik andre steder, hvor jeg har set noget andet. Og det var jo sådan noget, hvor det lå i skemaet. Altså på deres skema, at fra 11 til 12, der bliver du taget ud, fordi der skulle du lave xx (andet begreb for forberedelsestid, red.). Så går man jo væk fra praksis.

De to pædagoger beskriver, hvordan manglende forberedelsestid ville betyde, at de løste opgaver i fritiden "uden at få løn for det" eller ville "stjæle sig til den tid". Udtrykket "at stjæle sig tid" går igen – også i ledernes beskrivelse af, hvordan manglende forberedelsestid tidligere medførte, at pædagogerne selv måtte finde tid til at løse øvrige arbejdsopgaver (Interview med lederne i Himmel & Hav).

I en artikel om forberedelsestid i pædagogernes fagblad Børn & Unge fortæller pædagog Rie Nørgaard Nielsen om overgangen fra at have forberedelsestid til ikke at have forberedelsestid i sit nye job:

Jeg mærker virkelig, hvilke muligheder jeg havde, som jeg ikke har længere. Hvor jeg før havde god tid til at forberede aktiviteter eller forældremøder derhjemme, er jeg nu i langt højere grad nødt til at 'stjæle tiden' og gå fra stuen for at få opgaverne løst. Nogle gange er vi nødt til at aflyse pædagogiske aktiviteter, fordi en af pædagogerne på min stue skal 'gå fra' for at løse en opgave. Samtidig er jeg ofte nødt til at gå fra halvfærdige opgaver, fordi tiden er opbrugt.

(Nørby, 2024d)

I Delrapport 1 beskrev vi, at langt den største årsag til manglende forberedelsestid med 63% af besvarelserne var "prioritering af mest mulig børnetid" (Kortbek & Schmidt, 2024, tabel 3). En leder formulerede prioriteringen således: "*Vi kæmper hårdt med minimumsnormeringer, at få personale til at være hos børnene hele dagen*" (Kortbek & Schmidt, 2024, s. 13). Ledernes udfordringer med at finde ressourcer til pædagogernes forberedelsestid får betydning for pædagogerne, som bliver nødt til at stjæle tid til 'andet arbejde', mens de er sammen med børnene. For de pædagoger, der har medvirket i denne anden delundersøgelse, og som alle har særskilt forberedelsestid, betyder hhv. kommunernes og ledernes prioriteringer, at pædagogerne ikke eller i hvert fald ikke i samme omfang skal stjæle tiden.

I forlængelse af dette perspektiv kunne det være interessant at afdække, hvordan og i hvor stort omfang pædagoger generelt i daginstitutioner 'stjæler' tid til andet arbejde, og hvordan det påvirker deres trivsel, arbejdsmiljø og den indbyrdes tillid mellem kolleger. Hvad gør de manglende muligheder for at 'knække' koder, at tage "børnene og forældrene alvorligt" eller "de halvfærdige opgaver" for pædagogernes faglige stolthed og arbejdsglæde? Og i forlængelse heraf at få afdækket, hvordan det er forbundet til moralsk stress (Vaaben, Olesen & Gylling, 2023; Bøje, Hansen & Ribers, 2021).

Perspektiv 3: Nærvær og arbejds glæde

Det tredje perspektiv handler om, hvordan den særskilte forberedelsestid får betydning for pædagogers oplevelse af mere nærvær med børnene og er forbundet med arbejds glæde. Samtidig giver flere af pædagogerne udtryk for at få mere "tilstedeværelse i børnegruppen", og at adskillelsen mellem samværstid og forberedelsestid gør, at de oplever at kunne nå deres øvrige arbejdsopgaver:

Det (forberedelsestid, red.) giver noget tilstedeværelse i børnegruppen, fordi du ikke har det der hængende over hovedet. Jeg ved, at hvis der er noget, jeg skal have lavet, så kan jeg skubbe det (...) Førhen kunne man måske godt finde på at sige, at jeg er nødt til at nå det her, for ellers når jeg det ikke. Og nu kan man sige, at jeg ved, at jeg kan lave det i min forberedelsestid, så derfor kan jeg være på børnene, når jeg skal være på børnene.

På samme måde beskriver to pædagoger i samtale forberedelsestidens betydning for nærværet med børnene. Den ene pædagog forklarer: "Jeg synes også, det giver helt vildt meget nærvær. Altså både det der med, at min xx (andet ord for forberedelsestid, red.) ikke ligger, når jeg er ved børnene... (..)". Den anden pædagog tilføjer: "Så der vil være et større fokus og nærvær". Den første pædagog svarer:

For eksempel hvis vi skal i skoven. Jeg skal ikke først til at pakke tasken, når vi skal afsted. Jeg bruger tiden med dem. Så kan du måske få et kvarter - tyve minutter længere tid nede i skoven, fordi alt er pakket og klar.

Når pædagogerne ved, at de kan nå 'andet arbejde' i deres forberedelsestid, skaber det bedre muligheder for at kunne prioritere tiden sammen med børnene og at være nærværende uden at skulle tænke på eller "stresse" over alt det, de ikke har nået:

Altså jeg synes, der er meget mere tid til børnene nu, eller med børnene i hvert fald. Fordi jeg skal ikke sidde ved soverum og skulle planlægge et eller andet, eller skrive lidt videre på det der skriv, eller når jeg er i liggehal for eksempel, være på på en anden måde, i stedet for faktisk at være med barnet. (...) Man føler ikke, man stresser på samme måde. Jeg tror, at børnene kan mærke det, at der ikke er en voksen, der hele tiden går fra for at nå nogle bestemte ting.

Oplevelsen af at forberedelsestid betyder, at pædagogerne kan være mere nærværende med børnene, bliver også fremhævet af flere af pædagogerne på personalemøder i case-institutionerne.

Udover at kunne være nærværende overfor børnene peger pædagogerne også på, at forberedelsestid giver dem mulighed for at få arbejdsro, mindsker stress og øger deres "livskvalitet". De beskriver det som eksempel således:

Det opkvalificerer også ens livskvalitet, tænker jeg. Det er et stort ord, det ved jeg godt. Men i forhold til at skulle hjem og tænke fuck, nu nåede jeg ikke det der igen. Til at man kan gå hjem og sige; jeg kan bare gøre det i morgen, der har jeg forberedelsestid. Det er en kæmpe forskel, synes jeg.

En anden pædagog supplerer:

Det giver sådan noget ro, fordi man har den mentale to-do-liste, der hænger over hovedet. Og den er kortere, fordi man har... Altså nu har jeg taget den (forberedelsestiden, red.) en gang om ugen, men man ved, okay... Og hvis man går og tænker, at nu lægger jeg det lige til siden, fordi nu er jeg nærværende her, så kan jeg tænke på det, til at jeg har forberedelsestid.

Mens en tredje pædagog påpeger, hvordan forberedelsestid har medført mindre hjemmearbejde og mindre stress:

Jeg synes, det var meget svært i starten at vide, at jeg ikke havde den der tid, at jeg var helt stresset og skulle lave alt muligt derhjemme, og sad nogle gange til klokken tolv om aftenen og lavede aula-opslag, fordi jeg syntes, jeg skulle nå det. Og det har virkelig hjulpet, at der er forberedelsestid.

Pædagogerne beskriver, som vi så det i perspektiv 2, at de også forbereder sig, når de ikke har fået afsat tid til det. Med dette perspektiv får vi blik for, hvordan den særskilte forberedelsestid betyder, at de ikke behøver at stjæle sig til tiden og derfor kan være mere (og flere) til stede hos børnene. Samtidig påpeger pædagogerne, at den særskilte forberedelsestid gør, at de ikke har mentale to-do-lister i hovedet, og at de ikke skal forberede sig i deres fritid til sent om aftenen eller bliver stresset over det, de ikke når i deres arbejdstid, og at de derfor kan være nærværende sammen med børnene. I forlængelse heraf fortæller de om, hvordan forberedelsestiden påvirker deres arbejds-glæde.

Uanset hvilken organiseringsmodel der er valgt, oplever pædagogerne, at forberedelsestid medfører, at de kan være mere nærværende, men som vi skal se i næste perspektiv, kan det være forbundet med dårlig samvittighed, hvis pædagogerne skal gå fra børnene, når forberedelsestiden er skema-lagt indenfor samværstiden.

Perspektiv 4: Dårlig samvittighed

Det fjerde perspektiv handler om dårlig samvittighed, som er et tema, der kommer til udtryk på forskellig vis i det empiriske materiale. Pædagogerne beskriver blandt andet, hvordan forberedelsestid kan mindske den dårlige samvittighed over ikke at kunne nå alle de opgaver, der er:

(...) alt det man ikke når til daglig, at al den dårlige samvittighed, man tit har, fordi man ikke lige når at få læst op på noget, eller lige når at få planlagt sine aktiviteter sådan 100 procent. Det kan man bruge sin forberedelsestid på, så man ikke går rundt med den der konstante dårlige samvittighed hele tiden.

Hvis den dårlige samvittighed skal mindskes, kræver det dog en gensidig opbakning og forsikring blandt kollegerne om, hvorvidt det er i orden at gå fra til forberedelse:

Men det der med at sætte sig ned og få en snak omkring, hvad forventer medhjælperne, hvad forventer pædagogerne ... Også, hvad hedder det bare, hvordan siger man, ... forsikre. Altså sine kollegaer, de også føler sig komfortabel nok til, at vi kan gå fra, at de ser det som sådan, at der er forberedelse, så det bliver en helt normal ting. Hvor lige nu kan det godt virke som sådan en, åh nej, åh nej. Jeg tror, at den der forsikring, den kunne vi godt prøve at få lidt mere ind hos både dem, der skal have forberedelsen, og også dem, som man efterlader.

Selvom forberedelsestid kan bidrage til at fjerne dårlig samvittighed, så kan forberedelsestid også skabe en ny dårlig samvittighed i forhold til kolleger og børn, når forberedelsestiden er skemalagt, og pædagogen må "gå fra" i løbet af dagen:

Det er den der dårlige samvittighed i forhold til de andre kolleger. Om det er okay, at jeg går fra, selvom meningen er, at der skal komme en vikar. Det er udfordringen i

selve systemet, der er om xxdag (en fast dag om ugen, red.). Nogle gange kan man godt tænke, at åhh det er xxdag. Så ved man, at der kommer til at være meget udskiftning. Men fordelene for os er, at vi får det der forberedelsestid, og det letter bare rigtig meget i løbet af hverdagen, når man tænker i helheden.

Den dårlige samvittighed, der opstår ved den skemalagte forberedelsestid indenfor samværstiden med børnene, kan dog begrænses, hvis der er vikardækning:

Så synes jeg også, at det er fedt, at man ved, at man er vikardækket, fordi så går man ikke fra med den der dårlige samvittighed. Man efterlader ikke bare sin kollega eller sin børnegruppe.

Men på den anden side stiller det også krav om selvorganisering at få skemalagt forberedelsestiden ift. at modvirke for mange skift af personale, der skaber uro for børnene:

Så har jeg for eksempel valgt at have forberedelse til middag, eller når vi spiser mad, fordi så er det den samme, der kommer... og spiser mad med min gruppe. Så har jeg valgt den samme vikar hver gang, så det var hende der kom... At børnene ikke skal have for mange der går ind og ud, fordi det skaber uro for børnene.

En anden pædagog beskriver, hvordan den dårlige samvittighed forstærkes, når forberedelsen foregår i daginstitutionen fx på kontoret:

Hvis man skal forberede sig, mens man sidder på arbejdspladsen, så har man dårlig samvittighed samtidig. Fordi man hele tiden kan høre at de løber stærkt på den anden side af døren, eller at man bliver forstyrret af det lydniveau, der er, eller man kan høre nogle bestemte børn, man har en god relation til, er kedede af det, eller hvad der nu kan være af forstyrrelser. Så det har ikke givet mening.

Der er altså en oplevelse af, at forberedelsestid fysisk placeret i daginstitutionen er forbundet med dårlig samvittighed, når børnene "er kede af det", og kollegerne "løber stærkt" og ikke har "givet mening". Af pædagogernes logs fremgår det, at afbrydelser og forstyrrelser oftere opstår ved forberedelse i daginstitutionen, og at aflysninger udelukkende forekommer, når forberedelsen har fundet sted i daginstitutionen. Og her viser Komponentens evaluering også, at det er pædagogerne selv, der afbryder eller aflyser deres forberedelsestid, hvis der mangler kolleger hos børnene (Komponent, 2023).

Som det fremgår af de valgte citater, er "dårlig samvittighed" et empirisk begreb, der går igen og knyttes an til forberedelsestid. Pædagogerne giver udtryk for, at forberedelsestid generelt fører til en lettelse af hverdagen, men at det situeret kan medføre dårlig samvittighed, fx når pædagoger 'går fra' i den skemalagte forberedelsestid og efterlader børn og kolleger på stuen. Denne udfordring kommer ikke til udtryk, når pædagogernes forberedelsestid er organiseret som bloktid uden for arbejdsplanen, fordi pædagogerne her ikke mangler på stuen eller har en oplevelse af at 'gå fra'.

Perspektivet om pædagogers dårlige samvittighed bør medføre en politisk, fagpolitisk og ledelsesmæssig opmærksomhed på, hvordan forskellige organiseringer af forberedelsestid påvirker pædagogernes arbejdsliv, men også hvordan organiseringerne påvirker børnenes hverdagsliv i daginstitutionerne.

Perspektiv 5: Fælles opmærksomhed eller individuel fordybelse?

Et dilemma, der kommer til udtryk i pædagogernes perspektiv på organiseringen af forberedelsestid, er knyttet an til mulighederne for enten at forberede sig alene eller sammen med kolleger. På den ene side peger pædagogerne på betydningen af den individuelle forberedelse med henblik på faglig fordybelse og "større udbytte", men på den anden side så efterspørger de kollektiv forberedelse, "sparring" og "overlevering", som kan skabe en "fælles opmærksomhed". En pædagog udtrykker dilemmaet således:

Altså jeg synes tit, at man mangler at få lavet noget af det der overlevering til ens kollegaer, når man gør det selv, og få drøftet nogle ting. Det kan være lige fra pædagogiske aktiviteter til omkring noget med nogle børn. Men nogle gange synes jeg også, at det kan være mere. Hvad kan man sige? Man kan få større udbytte ud af det nogle gange, når man sidder med det selv, fordi så sidder man ikke og kommer ind på alt muligt andet.

Pædagoger, der har skemalagt forberedelsestid, fremhæver betydningen af at have tid for sig selv til faglig fordybelse, men efterspørger samtidig tid til "overlevering", faglige drøftelser og sparring med kolleger:

Det jeg godt kunne savne ved det, det er lidt det der er i nogle gange, at man kan sparre lidt mere med sin kollega, og man måske nogle gange kunne have forberedelsestid sammen med sin kollega.

En pædagog peger på, at det kræver ekstra organisering at forberede sig sammen med kolleger, når forberedelsestiden er skemalagt i arbejdsplanen:

Jeg har haft forberedt mig med min kollega én gang, tror jeg, det er. Jeg mener nok, det var en gang, hvor vi skulle lave noget sparring i forhold til et forældremøde. Det er også meget fedt, at man kan det, men det

kræver også lige, at man justerer på tavlen og lige finder ud af, om det kan lade sig gøre, at vi lige gør det her sammen... Men det er meget fedt at kunne det, gå fra begge to, og vide, at man ikke efterlader alt i ruiner.

Der er generelt en prioritering hos både pædagoger og ledere om, at forberedelsestiden ikke må ske på bekostning af normeringerne og uden at efterlade "alt i ruiner" på stuen. Derfor nedprioriteres den kollektive forberedelse fremfor den individuelle, som i højere grad er mulig at gennemføre i den skemalagte model. Når forberedelsestiden er organiseret som bloktid, får pædagogerne mere fleksibilitet og kan i højere grad prioritere at forberede sig sammen. Pædagoger med mulighed for kollektiv forberedelse, fremhæver modellen for at kunne skabe en "fælles opmærksomhed" og at kunne sparre med kolleger.

I spørgeskemaundersøgelsen svarede flertallet af lederne (59%), at pædagogernes forberedelsestid primært er organiseret som en kombination af individuel og kollektiv forberedelse. Knap en fjerdedel af lederne (22%) svarede, at pædagogerne primært forbereder sig individuelt, imens 9% af lederne angav, at pædagogerne primært forbereder sig kollektivt (Kortbek & Schmidt, 2024, s. 23). Med den kvalitative undersøgelse får vi indblik i, at organiseringen med både individuel og kollektiv forberedelse har en tendens til at blive omsat til primært individuel forberedelse. Af logs og interviews fremgår det, at de deltagende pædagoger i anden delundersøgelse, på tværs af de to modeller for organisering af forberedelsestid, primært forbereder sig individuelt. Som påpeget under perspektiv 1, er der behov for at undersøge i hvilket omfang, forberedelsestid er knyttet an til kravet om evalueringskultur, herunder hvilke muligheder, der er for kollegial evaluering og sparring.

Perspektiv 6: Prioritering af opgaver

Det sjette perspektiv handler om pædagogernes prioriteringer af opgaver indenfor forberedelsestiden. Pædagogerne beskriver, at der kan opstå tvivl om, hvilke arbejdsopgaver de kan og bør prioritere i deres forberedelsestid, og at det er sværere at registrere faglige refleksioner end udfyldelse af koncepter som eksempelvis Dialoghjulet og Sprogtrappen. Pædagogerne fortæller, at der er en lang række "skal-opgaver", som er knyttet til lovgivning om dokumentation og evaluering, men også en række koncepter og tests, som kræver, at pædagogerne bruger tid på "skrivebordsarbejde". Af pædagogernes logs fremgår det, at de bruger forberedelsestid på udfyldelse af bl.a. sprogtest, dialoghjul, motoriktest, skemaer til analyse af læringsmiljøer, handleplaner, aktivitetsplaner og overgangsskemaer. Mens de i interviewene bliver opmærksomme på, at der er mere usynlige opgaver som fx læsning og refleksion, som de glemmer at tage med i deres log over forberedelsestiden.

En af pædagogerne fortæller om, hvordan man bliver nødt til at strukturere sin tid og prioritere arbejdsopgaver ift. at bruge tiden "produktivt":

Altså jeg plejer inden min forberedelse at lave en dagsorden eller opgaveliste for, hvad jeg gerne vil nå. Det gør jeg før min forberedelsestid, så jeg ved, at jeg kan bruge den produktivt. Hvis jeg kan nå en eller to af de opgaver, som jeg har skrevet på listen, så er jeg glad. Og så er der nogle deadlines nogle gange på arbejdet i forhold til, hvis nu der er en overleveringssamtale, og så skal jeg nå at skrive det overleveringsskriv til den samtale. Så jeg prioriterer meget mine opgaver efter det, vi skal nå.

Pædagogen peger i citatet på den ubalance, som vi har beskrevet flere gange ift. rækken af opgaver og mængden af forberedelsestid, og hvordan det påkalder prioriteringer af opgaver, som de "skal nå". I de tilfælde hvor der

findes forskellige timepuljer, med forskellige formål og forskelligt indhold, bliver det vigtigt for pædagogerne at vide, hvad der tæller som forberedelsestid, og hvad der hører til en anden pulje.

To pædagoger beskriver forskellen på 'tid til andet arbejde' og 'forberedelsestid'. Den ene pædagog fortæller:

Man kan sige, som udgangspunkt, så 'tid til andet arbejde', det er mere sådan noget som, når vi skal indplacere på Sprogtrapper, eller hvis man skal holde stuemøder, samtaler, hjemmebesøg. Jamen, det er sådan mere de der... Købe nogle ting fx, hvis vi mangler noget. Vi skal hente i en butik og sådan noget. Det er 'tid til andet arbejde'.

Den anden pædagog uddyber:

For forberedelsestid er det mere fx for mig at få lavet mine aula-opslag og læst op på ting. Forberede mig til møder. Planlægge aktiviteter... Nogle gange kan det også være forældresamtaler. Så kan jeg godt finde på at lægge det der, hvor jeg ved, at jeg har fred og ro. Altså skal snakke med dem i telefonen. Og jeg har også, fordi jeg har studerende, så bruger jeg også nogle gange tid til eksamensforberedelse for eksempel.

To andre pædagoger drøfter spørgsmålet om, hvad der tæller som forberedelsestid, og hvordan de kan opgøre det i tid. Den ene pædagog siger:

Jeg synes, det er megasvært at sige, fordi når du spørger på den måde, så kan jeg også godt se, at jeg måske faktisk nogle gange glemmer eller underkender det kvarter, jeg lige når at finde 37 toiletruller på over i XX (en anonymiseret del af daginstitutionen, red.), som vi egentlig skal bruge. Jeg tror, jeg bruger meget tid på forberedelse af det pædagogiske arbejde, og jeg bruger rigtig meget tid på det, jeg egentlig selv kalder at knække koder. Men det er nok også nogle af de ting, jeg ikke altid får skrevet ned. De her hypoteser om børnene. Hvad er det,

der sker, når det her sker? Og hvad kan jeg gøre i stedet for? Og måske skal jeg foreslå, hvis jeg nu prøver ...

Den anden pædagog supplerer: *“Og det kan jo godt være sådan noget, man ikke lige får skrevet ned”*. Den første pædagog siger: *“Ja, lige præcis”*. Den anden pædagog uddyber: *“Det er jo bare noget, man måske sidder og reflekterer over hjemme i sofaen”*.

Der er altså hos pædagogerne en oplevelse af, at nogle arbejdsopgaver falder udenfor det, de registrerer som forberedelsestid, men som heller ikke indgår i andre puljer som fx samværstiden med børnene eller mødeaktiviteter. Disse opgaver kendetegnes både ved at være af praktisk karakter, som at finde toiletruller, og af mere refleksionspræget karakter, som at sidde i sin sofa og tænke over sin praksis.

I forlængelse heraf peger en pædagog på, hvordan nogle opgaver er så komplekse, at det kræver tid at sætte sig ind i dem, men samtidig er det svært at fremvise eller bevise, hvad tiden er brugt til:

Fordi det handler om et barn og skoleudsættelse, og jeg prøver sådan at sætte mig ind i det. Der er kommet nogle nye regler omkring det, så jeg sidder og læser de her papirer igennem og prøver at sidde og... Så jeg fik egentlig ikke lavet så meget, fordi det handlede egentlig mere om at få læst noget, (...) måske fik jeg egentlig ikke rigtig lavet noget, som jeg kan fremvise? Og er der nogen, der så vil tænke, har du egentlig så lavet noget? Altså det kunne måske godt være udfordringen lidt, det der med, at der er nogle, der vil tænke, at hun har egentlig bare siddet og tænkt en masse tanker, men nogle gange er det jo også bare det, man har brug for, så kommer der måske ikke så meget ud af den anden ende. Så er det sådan lidt en tavs forberedelse, eller hvad man kan sige, i forhold til, at jeg kan ikke rigtig bevise, hvad jeg har lavet, men jeg har i hvert fald fået undersøgt nogle ting, og jeg har fået tænkt over nogle ting, og jeg har måske ikke fået lavet noget,

men jeg blev i hvert fald klogere på noget, og jeg fik måske taget nogle beslutninger inden i mit hoved med, hvordan jeg vil gå videre med det. Så det kan godt være en udfordring.”

En anden af pædagogerne tilføjer, hvordan forberedelse af forældresamtaler også kræver tænketid og mere, end der registreres:

... altså jeg kan godt lide at sidde og forberede mig til forældresamtaler. Og virkelig tænke over det. Og der tror jeg egentlig også, at jeg tænker mere over det, end jeg får skrevet ned. Jeg skriver nok ned, når jeg sådan fysisk sidder og skriver ned omkring det her barn. Men jeg tror, man tænker jo meget mere.

Af pædagogernes logs fremgår det, at de bruger meget af deres forberedelsestid på de såkaldte “skal-opgaver”, mens de i interviewene reflekterer over, hvordan de underkender og glemmer at registrere de mindre synlige arbejdsopgaver som fx at tænke over praksis og skabe hypoteser eller læse ny forskning. Én af pædagogerne har dog skrevet i sin log:

Forskning er sorteret og nemmere at komme til. Genlæsning af tidligere materiale til brug i hverdagen... Jeg har et større overblik over mine papirer og kan nemt komme til disse, når vi skal analysere eller evaluere situationer i hverdagen.

Med de valgte citater får vi indblik i, hvordan pædagogerne oplever, at refleksioner over praksis eller at fordybe sig i læsning ikke nødvendigvis skaber et synligt produkt som fx udfyldelse af en handleplan, et aula-opslag eller et overleveringsskriv, og derfor i mindre grad bliver anerkendt som en “produktiv” opgave i forberedelsestiden. Dette peger på en forestilling hos pædagogerne om, at de i deres forberedelsestid skal levere konkrete produkter for at “optimere” arbejdet eller udnytte tiden meningsfuldt.

Denne forestilling forsøger nogle ledere dog at udfordre som fx i Himmel & Hav, hvor lederne peger på betydningen af fordybelsesopgaver: *“Man har nået at sætte sig ind i, hvad siger forskningen”* (Interview med lederne af Himmel & Hav, 2024), eller i Møllehøj, hvor lederen beskriver, at pædagogerne kan bruge deres forberedelsestid til at læse *“faglitteratur, som vi har besluttet, vi gerne vil læse sammen”* (Interview med lederen af Møllehøj, 2024).

På den ene side peger pædagogerne på, at den sparsomme forberedelsestid kræver både struktur og prioritering, som er op til pædagogen selv at organisere fx ved at lave en dagsorden eller en opgaveliste. På den anden side peger de på, at nogle opgaver er mere presserende og synlige end andre, og dermed får forrang frem for de mere usynlige refleksions- og fordybelsesopgaver.

Perspektivet om prioritering af tid peger overordnet på et behov for at undersøge, i hvilket omfang usikkerhed omkring brugen af forberedelsestid (Kortbek & Schmidt, 2024, s. 28) og den manglende motivation for skrivebordsarbejdet (Kortbek & Schmidt, 2024, s. 31), som vi fandt hos lederne i spørgeskemaundersøgelsen, er forbundet til pædagogernes refleksioner om synlige og ikke-synlige opgaver. Når lederne i spørgeskemaundersøgelsen peger på et behov for praksisnær ledelse ift. at udvikle systematik og at få skabt inspirationslister til, hvad pædagogerne kan bruge forberedelsestiden til, handler det så om en generel usikkerhed, eller handler det om at få *“grebet dem, som har svært ved det, for nogen har nemmere ved det end andre.”* (Interview med lederne af Himmel & Hav, 2024). Eller måske siger det også noget om forberedelsestidens indbyggede dilemmaer og begrænsede ressourcer.

Perspektiv 7: (Mis)tillid

Det syvende perspektiv handler om, at forberedelsestid kræver tillid fra lederen og indbyrdes mellem kolleger i forhold til, at pædagogerne bruger deres forberedelsestid meningsfuldt. Men også om hvordan der kan opstå mistillid blandt kolleger, fordi der kan være forskellige holdninger til, hvad tiden skal bruges til.

Pædagogerne fremhæver i følgende dialog, hvordan tillid fra lederen får betydning for deres selvtillid – at man vokser af det:

Jeg synes, det betyder utrolig meget, hvordan tilliden i det gør, at man måske vokser lidt af det selv.

Ja. Tillid er godt. Hun (lederen, red.) har jo kæmpe tillid til, at vi selv kan ...

I interviewet fortæller pædagogerne om, at de oplever at have frihed under ansvar, og at deres leder ikke kontrollerer dem, men har tillid til, at de selv kan administrere deres forberedelsestid.

En anden pædagog beskriver også, hvordan lederen skaber en kultur, hvor det er "frit", hvad forberedelsen bruges på, og hvordan det organiseres: "Ja, fordi det er jo egentlig meget frit i forhold til, hvad vores forberedelsestid går til. Der er ikke fastsat en eller anden liste eller et krav om noget." Men samtidig påpeger pædagogen, at det også kan munde ud i forskellige prioriteringer af, hvad tiden bruges til, om det er mere praksisorienteret, mailbesvarelser, aulaopslag, eller om tiden bruges til at læse og reflektere.

Andre pædagoger lægger også mærke til forskellen på, hvad kollegerne bruger forberedelsestiden til: "Jeg tænker, at man leverer meget forskelligt". Eller at flere af deres kolleger vil have svært ved at "bruge" deres forberedelsestid, hvis de får mere end den time, de har fået tildelt:

Altså, jeg tænker egentlig, at to timer om ugen var bedre end én. Men jeg er også godt klar over, at nogle af mine kollegaer, ville aldrig komme til at bruge to timer om ugen på at forberede sig. Og det også derfor, at de ikke kan gøre det. Jeg har før nævnt det her med hjemmearbejdsdage. Og det siger min leder også, at det ville hun godt stole på, at jeg kunne manøvrere, men hun ved også, at der er andre, de ville ikke få lavet noget, fordi vi er så forskellige.

Når pædagogerne er forskellige, kræver det tillid kollegerne imellem ift. at kunne "regne med", at forberedelsestiden bruges "fornuftigt", og at de kan "udnytte tiden bedst muligt":

Jeg tror, at man skal være opmærksom på det der med at regne med, at ens kollegaer udnytter tiden bedst muligt. Det faktisk har en stor betydning, for jeg tror, at der kan godt være sådan en snak om, ... hvad har vi egentlig lavet, eller sådan, du ved ikke, fordi man hører jo ikke rigtigt om, hvad de laver. Så det der med, måske kan man blive bedre til at dele med hinanden, hvad det er, man bruger sin forberedelsestid på, men også det der med at have en klar fornemmelse... jeg tænker ikke, at der er nogen af mine kollegaer, der bare sidder og spiller Candy Crush, ... men det der med, at man bare tænker, at vi gør det her, for at vi alle sammen kan forberede os og optimere vores arbejde bedst muligt, så vi ikke har nogle negative tanker omkring, at det ikke bliver brugt fornuftigt.

Hvor den fleksible model fremhæves for den tillidsbaserede ledelse med "individuel frihed under ansvar", så er det også en model, der kan være vanskelig at navigere i – især for nyuddannede kolleger:

En pædagog fortæller:

Nu kan jeg jo personligt sige. Mit første år da jeg arbejdede her, der fik jeg ikke brugt al min tid. Jeg synes det var svært og måske også lidt uoverskueligt. (...) Hvad skal jeg gri-

be fat i? Hvordan er det nu lige man laver...? Altså alle sådan nogle ting. Men nu, jeg kan slet ikke forestille mig ikke at jeg skal lave det. Det giver bare så meget frihed.

...Men det er helt sikkert noget man lige skal ind i, når man starter. Men jeg synes bare, når først man lige knækker koden til det, så er det bare...

Interviewer: *“Hvad hjælper en til at knække koden?”*

Pædagogen svarer: *“Tid, erfaring, sparring. Jeg synes jo meget det der med at se på de andre. Jeg bruger det meget sådan at gå rundt i huset og se, hvad der hænger på væggene.”*

En anden pædagog supplerer:

... Nu er vi heller ikke en institution, der skifter kollegaer ret tit, heldigvis. Men man kunne jo godt (...) have været bedre til at tænke (...) Så det der med at give hinanden mulighed for at dykke ned i noget, det kan jo godt være svært, hvis man er helt ny og lave pædagogisk dokumentation, hvis man ikke aner, hvordan man lige skal gribe og gøre i det. At os, der har været her længe, glemmer måske, at hvis man er helt ny, så hvad skal jeg gøre?

Når det enten er uklart, hvilke opgaver der skal løses i forberedelsestiden, og hvad pædagogen “skal gribe fat i”, eller hvordan de skal prioritere og administrere deres tid (se evt. Perspektiv 6), så kan forberedelsestid opleves som en udfordring, hvor det gælder om “at knække koden”. Med dette citat bliver det tydeligt, at det ikke kun er et spørgsmål om tillid eller mistillid at opbygge en kultur, hvor den fleksible model kan være mulig, men at det også kræver indføring i kulturen fra mere erfarne kolleger.

Uanset valg af model og om der er lavet inspirationslister til pædagogerne eller ej, så stiller den individuelle forberedelsestid krav om, at både kolleger og ledere har tillid til, at

pædagogerne kan administrere tiden. Som vi har set med dette perspektiv, så peger pædagogerne på en risiko for, at den individuelt udmøntede forberedelsestid medfører mistillid, når kolleger ikke ved eller kan se, hvordan eller hvad tiden bruges til. Denne mistillid forventer vi ikke, vil være den samme, hvis forberedelsestiden i højere grad blev organiseret som kollektiv forberedelse. På samme måde som læreplanen stiller krav om opbygning af en *evalueringskultur* (Børne- & Undervisningsministeriet, 2020), bør indførelse af forberedelsestid også ledsages af en kulturobygning.

Perspektiv 8: Forhold mellem arbejdstid og fritid

Det ottende perspektiv handler om, hvordan forskellige organiseringer af forberedelsestid har betydning for forholdet mellem arbejdstid og fritid. Hvor den skemalagte forberedelsestid indenfor arbejdstiden i daginstitutionen lægger op til en klar adskillelse mellem arbejdstid og fritid, så bliver grænserne mere flydende med den fleksible bloktid, der i højere grad lægger op til, at pædagogen selv kan prioritere, hvor og hvornår forberedelsestiden skal foregå.

En pædagog udtrykker de forskellige holdninger til den fleksible model således:

Og så kan man sige, at når vi har snakken ud fra trivselsundersøgelser en gang om året, at der snakker vi selvfølgelig også om, hvor meget griber dit arbejde ind i dit privatliv. Og der oplever nogle jo, at forberedelsestiden kan gribe ind, hvor andre tænker, at det falder mig helt naturligt at sætte mig, når jeg kommer hjem, og lave det der. Så for nogle fylder det, det der med at skulle gøre noget hjemme.

Netop adskillelse af arbejde og privatliv har betydning for en anden pædagog, som selv forsøger at opretholde adskillelsen i den fleksible model:

Altså for mig, så adskiller jeg meget arbejde og privatliv, og jeg har det meget sådan, at når jeg går hjem fra arbejde, så er jeg ikke på arbejde længere. Er der noget, jeg skal lave, så laver jeg det selvfølgelig. Det er jo slet ikke det. Men jeg prøver virkelig at adskille det, fordi ellers kan det godt tage overhånd for mig.

En anden pædagog fremhæver derimod, hvordan den skemalagte forberedelsestid medfører en tydelig afgrænsning, der hjælper pædagogen med at prioritere sin arbejdstid: "Jeg bruger det meget konsekvent, de to timer, jeg har her, og prioriterer det, og

hvad jeg skal lave. Og hvis jeg har noget ud over det, så har vi jo lidt timer til 'tid til andet arbejde'."

For pædagoger, der har behov for en tydelig adskillelse mellem arbejdstid og fritid, appellerer den skemalagte model umiddelbart bedst, mens andre pædagoger påpeger, at den skemalagte model med tidsbegrænsningen er svær at overholde. Som eksempel fortæller én af pædagogerne om, hvordan det er svært at slippe sit arbejde, selvom ugens forberedelsestid er brugt. Det ender med, at pædagogen ofte bruger det dobbelte af den afsatte tid for både at kunne løse praktiske opgaver og forblive opdateret på nyeste viden:

Jamen jeg gør egentlig begge dele. Jeg vil sige, at jeg arbejder også mere end min forberedelsestid, men det er jo så gratis, kan man sige. Men det er jo fordi, så er jeg af den støbning der ikke helt lige får skelnet mellem det der med, at nu er der sat et ur, og nu er timen gået.

Pædagogerne peger i interviewene på, at der er forskellige oplevelser med og holdninger til den fleksible bloktidsmodel, hvor nogle pædagoger oplever, at hjemmearbejde griber ind i deres privatliv og risikerer, at arbejdet "kan tage overhånd", imens andre trives med den fleksible organisering, som betyder, at de kan "gå dybere og nørde" og selv prioritere deres tid. Der er dog en bevidsthed hos pædagogerne om, at perspektiverne er afhængig af kendskabet til og erfaringerne med de forskellige modeller. En pædagog beskriver, hvordan pædagoger uden erfaring med den fleksible model vil kunne opleve den som aldrig at "have fri":

Jeg har snakket med én engang, som synes, at den aldrig ville have fri, hvis den havde (forberedelsestid, red.). Og jeg tænkte, det er typisk en, der ikke har prøvet det før, og den fleksibilitet, vi har og sådan noget. Men hvis man fortæller det, og snakker med folk om det, der brænder for deres fag, så

kan folk kun se fordele. Fordi du kommer bare et spadestik dybere, og du får lov til at gå dybere og nørde det ind i dit fag.

Ifølge pædagogen har den fleksible forberedelsestid særlig betydning for de kolleger, “der brænder for deres fag”, forstået som dem, der gerne vil “et spadestik dybere”.

De forskellige organiseringer af forberedelsestid kalder dermed på en opmærksomhed på pædagogers forskelligartede oplevelser af fordele og ulemper ved de forskellige organiseringer. Og ikke mindst hvordan man som leder kan understøtte de forskellige behov.

4. Konklusion

Siden indførelsen af de første pædagogiske læreplaner er der kommet mange politiske forventninger og krav til pædagogers arbejde, som kræver forberedelsestid fx tidlig opsporing, sprogscreening, planlægning og dokumentation af læringsmiljøer og evalueringskultur. Uanset om pædagoger har forberedelsestid eller ej, så forbereder de sig. Pædagoger sparrer med hinanden, dokumenterer og evaluerer deres praksis og forbereder sig på møder og forældre-samtaler. De må så at sige 'stjæle tiden' til det, fx mens børnene leger på legepladsen, når vuggestuebørnene sover, i pauser, eller mens børnene er beskæftiget af aktiviteter. Selv om lederne i spørgeskemaundersøgelsen alle pegede på, at forberedelsestid har positiv betydning for kvaliteten af pædagogernes praksis, så peger mange samtidig på, at det er svært at finde tid og ressourcer til det. Med spørgeskemaundersøgelsen blandt danske daginstitutionsledere fandt vi, at det ikke er alle pædagoger, der har forberedelsestid, og at de, der har, kun har forberedelsestid i begrænset omfang – typisk én time om ugen. Ligesom der er enighed om, at mængden af arbejdsopgaver, der kræver forberedelse, slet ikke svarer til de ressourcer, der er afsat dertil. Manglende forberedelsestid lægger ansvaret hos pædagogerne – som selv skal balancere mellem at prioritere tid med børnene og tid til andet arbejde. Og som vi har beskrevet i afsnittet om pædagogperspektiver, er denne balancering forbundet med manglende nærvær, stress og dårlig samvittighed.

Omend mange daginstitutioner har haft 'kontortid', 'gå-fra-tid' eller 'tid til andet arbejde' længe, er det først for nyligt, at flere kommuner er begyndt målrettet at indføre særskilt forberedelsestid. Typisk som led i politiske strategier om kvalitetsløft og rekruttering og fastholdelse af pædagoger på daginstitutionsområdet. Som vores undersøgelse har vist, er forberedelsestid på daginstitutionsområdet ikke omfattet af statslige retningslinjer og overenskomster, og er samtidig for-

holdsvis ubeskrevet i forskningslitteraturen. Dermed bliver forberedelsestid et centralt fænomen, som er uklart defineret, og som potentielt kan indeholde mange forskellige typer af opgaver. I nogle daginstitutioner og kommuner, fx Køge, er der udarbejdet en inspirationsliste, der beskriver, hvad pædagogerne kan bruge forberedelsestiden til, imens det i Ballerup både er beskrevet, hvad forberedelsestiden kan bruges til, men også hvad den ikke skal bruges til (Ballerup Kommune, 2024c; Køge Kommune, 2024c). Og her spiller ledere og kolleger en rolle ift. at indføre nye kolleger i organiseringen og inspirere til brugen af forberedelsestiden. Af spørgeskemaundersøgelsen fremgik det, at 18% oplever, at pædagogerne har usikkerhed omkring brugen af forberedelsestid. Ligesom enkelte ledere fremhævede, hvordan det kræver "praksisnær ledelse" og støtte til pædagoger ift. at udvikle en systematik. Interview med pædagogerne peger også på, at indførelsen af forberedelsestid kræver opbygning af en kollegakultur, hvor man dels sparrer med hinanden og støtter hinanden i at kunne bruge tiden pædagogisk, og dels hjælper nye kolleger ind i kulturen.

Et kontekstuel fænomen

Med spørgeskemaundersøgelsen i første delrapport viste vi, hvordan forskellige forståelser kommer til udtryk, når vi skal begribe forberedelsestid som et generelt fænomen. I denne rapport har vi bestræbt os på at vise, hvordan forberedelsestid er et kontekstuel fænomen, der kan blive og bliver organiseret og praktiseret på forskellige måder.

Med de to modeller for organisering hhv. skemalagt og vikardækket forberedelsestid i daginstitutionen kontra fleksibel bloktid udenfor daginstitutionen og de fire cases får vi indblik i, hvilke rationaler som ligger til grund for beslutning om forberedelsestid, hvordan disse rationaler bliver omsat i konkrete organiseringer af pædagogers forberedelsestid, og hvordan det får betydning for pædagogernes forberedelsespraksis.

På tværs af organiseringer peger vores analyse på, at pædagoger oplever, at forberedelsestid har positiv betydning for deres faglige bevidsthed og det faglige fællesskab i daginstitutionen.

Pædagoger oplever desuden på tværs af organiseringer, at forberedelsestid bidrager positivt til deres arbejdsmiljø og trivsel, fordi de får arbejdsro til at fordybe sig i de opgaver, der er som fx læreplaner og handleplaner, men også at udvikle og kvalificere deres praksis ved fx at sparre med hinanden, læse og få ny viden eller forberede pædagogiske aktiviteter. Pædagogerne peger på, at forberedelsestiden ikke blot er meningsfuldt for den enkelte pædagog, men også for det faglige fællesskab i daginstitutionen, fordi der bliver skabt en fælles faglig opmærksomhed i forbindelse med forberedelsestiden.

Den begrænsede tid til forberedelse stiller dog krav til pædagogernes evne til at strukturere deres tid og prioritere deres opgaver. Pædagogerne peger på, at det sjældent er muligt at nå alle de opgaver, der er, inden for den afsatte tid. Hertil kommer, at pædagogerne også kan blive usikre på, hvad der kan regnes for relevante opgaver i forberedelsestiden, og om deres arbejde i forberedelsestiden skal føre til et produkt fx i form af en udfyldt handleplan, eller om det også er i orden at have gjort sig tanker og reflekteret over praksis. Nogle pædagoger beskriver, hvordan de ofte overskrider den tid, de har fået tildelt til forberedelse, og fortsætter arbejdet eller refleksionerne derhjemme – uden for arbejdstiden.

Et subjektivt oplevet fænomen

Pædagogers forberedelsestid er dermed ikke blot et kontekstuel fænomen men også et subjektivt oplevet fænomen, som betyder, at pædagoger har forskellige oplevelser af potentialer og udfordringer knyttet an til forberedelsestid. Som vores undersøgelse har vist, er der forskel på, hvad pædagoger har behov for: nogle har brug for praksisnær le-

delse og guidning i forhold til, hvad forberedelsestiden kan bruges på, imens andre selv kan prioritere deres tid. Nogle pædagoger trives bedst med tydelige rammer og skema-lagt forberedelsestid, hvor der er adskillelse mellem arbejde og fritidsliv, imens andre trives bedst med den fleksible bloktid, hvor de kan prioritere at arbejde, når det passer ind i det øvrige hverdagsliv.

Som vi beskrev i introduktionen til denne rapport, så har fokus indtil nu været på de kommunalpolitiske og fagpolitiske perspektiver i forbindelse med pædagogers forberedelsestid på daginstitutionsområdet, mens der endnu ikke er forskning, der belyser pædagogers erfaringer dermed. I takt med at flere pædagoger får forberedelsestid, er der behov for flere undersøgelser af, hvordan pædagoger forholder sig til forberedelsestid, og hvilke fordringer det stiller til de ledere og forvaltninger, der skal prioritere ressourcer til og organisere forberedelsestid. Hvordan skabes en kultur og en praksis, hvor pædagoger oplever både at kunne udvikle sig fagligt, at være godt forberedte, og at kunne nå det stigende antal opgaver der kræver forberedelsestid, samtidig med at de ikke skal gå på kompromis med kerneopgaven og miste tiden og nærværet med børnene. Som vi har vist, ser det ud til, at bloktid i højere grad end skemalagt tid er den model, der bedst ser ud til at indfri dette, men samtidig har vi set, hvordan den model også kan være sårbar, hvis ikke den har ledelsesmæssig opbakning, eller at den er forbundet med en risiko for 'overarbejde'. Med et stærkt stigende antal pædagogiske assistenter på daginstitutionsområdet (EVA, 2025), rejser sig også fagpolitiske spørgsmål omkring, hvem der skal have forberedelsestid, og hvordan samspillet skal være mellem de forskellige pædagogiske personaler herunder pædagogmedhjælpere. Og sidst men ikke mindst bør ledelsesopgaven afdækkes praksisnært. Som vi har vist, er forberedelsestid et kontekstuel fænomen, der forvaltes og praktiseres meget forskelligt også inden for samme kommune og områdeinstitution. Det ledelsesrum, der opstår, er ikke kun af-

hængig af ressourcer, men også af ledernes holdninger til og praktiske organiseringer af forberedelsestid.

5. Metodiske dispositioner

Analyserne i denne Delrapport 2 er udarbejdet med afsæt i kvalitative metoder med udgangspunkt i logs (Ohly et al., 2010), interviews (Brinkmann & Tanggaard, 2020), deltagerobservationer (Emerson et al, 2020) og dokumentanalyse (Schmidt, 2017). Disse metoder er valgt med henblik på at få viden om og nuancere pædagogers praktiseringer samt oplevelser af forberedelsestid.

Rapportens analyser tager afsæt i fire cases i form af fire daginstitutioner: 1. Himmel & Hav i Ballerup Kommune, 2. Møllehøj i Køge Kommune, 3. Grangård og 4. Den anonymiserede daginstitution 'Vuggestuen'.

Nærværende redegørelse for undersøgelsens metodiske dispositioner er af hensyn til rapportens læsevenlighed placeret til sidst.

Empirisk materiale

Det empiriske materiale, der er skabt og indsamlet til de to delanalyser, fremgår af nedenstående skema for et hurtigt overblik.

Tabel 1: Oversigt over det empiriske materiale bag rapportens analyser

A. Institutionsbeskrivelser	Institutionsbeskrivelser fra de fire daginstitutioner.
B. Policy-dokumenter	Ballerup Kommune: <i>Aftale om budget 2024</i> . Ballerup Kommune: <i>Forberedelsestid</i> . Politisk notat, 2024. Køge Kommune: <i>Ansøgning om del i puljemidler til prøvehandling – Forsøg med finansieret forberedelsestid til pædagoger i Køge Kommunes dagtilbud, 2022</i> . Køge Kommune: <i>Organisering af forberedelsestid, 2023</i> Komponent: <i>Evaluering af forsøg med finansieret forberedelsestid til pædagoger i Køge Kommunes dagtilbud, 2023</i> . Køge Kommune: <i>Implementering af betalt forberedelsestid til alle pædagoger i dagtilbud</i> . Notat, Team Dagtilbud, 2024.
C. Interview med ledere	Semistrukturerede interview med daglige ledere af de fire daginstitutioner Semistruktureret interview med institutionsleder i områdeinstitutionen
D. Logs over forberedelsestid	Logs foretaget af to pædagoger til case nr. 1 Logs foretaget af to pædagoger til case nr. 2 Logs foretaget af to pædagoger til case nr. 3
E. Interview med pædagoger	Semistrukturerede interview med udvalgte pædagoger fra de fire daginstitutioner
F. Observationsnoter fra personalemøder	Noter fra fælles drøftelser af forberedelsestid til personalemøder i to af de deltagende daginstitutioner.
G. Observationsnoter fra møder med forvaltning i de to kommuner	For de to kommunale cases gælder det, at der har været afholdt møder med konsulenter og forvaltningsledere samt daginstitutionsledere i de to kommuner.
H. Data fra spørgeskemaundersøgelse	Kvantitative data i form af svar på spørgeskema Kvalitative data i form af ledernes svar i andet-kategorier i spørgeskema

For den interesserede læser udfoldes skemaet i de følgende afsnit med referencer til skemaet markeret med bogstaver i parenteser.

De fire cases er udarbejdet med afsæt i institutionsbeskrivelser (A) fra daginstitutionernes hjemmesider med henblik på at give læseren indblik i den konkrete kontekst (Schmidt, 2017). Dette suppleres med interview med de daglige pædagogiske ledere (C) omkring rationalerne bag og organiseringen af forberedelsestid. Interviewene er foretaget med afsæt i en semistruktureret interviewguide (Brinkmann & Tanggaard, 2020), der både støtter os i at stille enslydende spørgsmål til de forskellige ledere, der muliggør komparation på tværs de involverede daginstitutioner, men samtidig tillader os at følge aktuelle spor, der kan give specifikt indblik i beslutningsgrundlaget og konteksten der for. Interviewene er foretaget i alle fire daginstitutioner med henblik på at understøtte de situerede fortolkninger. I områdeinstitutionen, er der desuden foretaget et interview med områdelederen med afsæt i en tilpasset semistruktureret interviewguide med henblik på at indkredse rationalerne bag og erfaringerne med områdebeslutningen. For case 1 og 2 er der desuden indsamlet policy-dokumenter (B), der kan give indblik i de to kommuners beslutningsgrundlag ift. at indføre forberedelsestid (Schmidt, 2017). Materialet omfatter politiske notater, budgetaftaler, oplæg til organisering af forberedelsestid samt evaluering af forberedelsestid (B).

I tre af de fire case-institutioner har to pædagoger i hver daginstitution i otte uger udarbejdet logs i forbindelse med deres forberedelsestid (Ohly et al., 2010). Det betyder, at de har besvaret en række spørgsmål i relation til deres forberedelsestid, som fx hvor forberedelsen fandt sted, hvad de arbejdede med i deres forberedelse, om de forberedte sig sammen med andre eller alene, om forberedelsen blev afbrudt eller aflyst, og hvor lang tid, de forberedte sig. Spørgsmålene var udarbejdet i forlængelse af spørgeskemaundersøgelsen til daginstitutionslederne, som

er beskrevet i Delrapport 1, med henblik på at få adgang til pædagogernes praktiseringer af forberedelsestid. Pædagogerne kunne tilgå spørgsmålene og indskrive svar i enten et hæfte, som de fik udleveret, eller via en QR-kode til SurveyXact. I de tre daginstitutioner, hvor pædagogerne loggede deres forberedelsestid, valgte pædagogerne i to af daginstitutionerne at benytte den digitale log i SurveyXact, imens pædagogerne i en daginstitution valgte den analoge log i det udleverede hæfte.

I alle fire daginstitutioner har vi desuden lavet interviews med de deltagende pædagoger med henblik på at indsamle deres erfaringer med og holdninger til forberedelsestid samt nuancere deres svar i loggen. Vi benyttede en semistruktureret interviewguide (Brinkmann & Tanggaard, 2020), som gav os mulighed for at bruge pædagogernes udsagn til analyserne i rapportens del to omkring pædagogers perspektiver på forberedelsestid.

I to af de deltagende daginstitutioner, hhv. case 2 og case 3, har vi deltaget i personalemøder, hvor vi har holdt oplæg om forberedelsestid og efterfølgende drøftet forberedelsestid med den samlede gruppe af pædagoger i daginstitutionen. Vi har taget noter undervejs og efterfølgende (Emerson et al. 2020). Disse noter anvendes til at supplere interviewmaterialet og pædagogernes logs i analyserne af pædagogers perspektiver på forberedelsestid.

GDPR og anonymisering

Med henblik på at indkredse forberedelsestid som et kontekstuel fænomen på daginstitutionsområdet, har vi fået tilladelse til at offentliggøre navnene på tre af case-institutionerne. Køge og Ballerup kommuner har flere gange optrådt i medierne, og dermed gjort sig selv og daginstitutionerne synlige, hvilket i sig selv vil gøre det vanskeligt at anonymisere dem.

Det samme gælder ikke for case-institution 3. Her optræder casen ikke eksplicit med kommunens navn, men derimod med daginstitutionens navn, denne vil dog kunne søges frem med en hurtig google-søgning. Når vi ikke her har fundet det nødvendigt at inddrage kommunen, er det fordi, at beslutningen om forberedelsestid er sket uafhængig deraf, men som et lokalt initiativ.

Den fjerde case-institution har ønsket at opretholde anonymisering, hvorfor den i modsætning til de øvrige ikke fremgår med navn på hverken kommune, daginstitution eller ledere. I stedet har vi valgt at benævne denne 'Vuggestuen'.

Når vi har valgt at lade de tre daginstitutioner optræde med navn, fordrer det en række etiske refleksioner og hensyn, fx har vi sendt casebeskrivelsen til daginstitutionens leder forud for publiceringen af rapporten til orientering, kommentering og rettelse af eventuelle faktuelle fejl. Ligesom vi har bedt om samtykke til at vi må offentliggøre daginstitutionens og lederens navn.

I anden del af rapporten har vi valgt at anonymisere de deltagende pædagoger, da det ikke er interessant, hvilke konkrete pædago-

ger perspektiverne kan henføres til. Derimod er det interessant at fremhæve de tanker og erfaringer, som pædagogerne fremsætter i logs, interview, på personalemøder eller på møder i forvaltningen. Af forskningsetiske hensyn til de konkrete pædagoger optræder disse perspektiver i vilkårlig rækkefølge og i anonymiseret form. Det betyder, at vi har valgt betegnelsen pædagog, hvormed alle citater i del to henviser til perspektivet *pædagog* og ikke den konkrete person, som et alias ville give indtryk af. Med henblik på at tykne perspektiverne undersøger vi, på hvilke måder disse perspektiver også fremsættes af pædagoger i andre undersøgelser og i medierne. Undervejs vil du derfor støde på udsagn fra pædagoger, der er offentliggjorte i andre sammenhænge herunder evalueringsrapporter og artikler med angivelse af kilder.

6. Litteratur

- Ballerup Kommune. (2024a). *Aftale om budget 2024*. Ballerup Kommune. Lokaliseret [d. 22. januar 2025] på: https://ballerup.dk/sites/default/files/2023-10/Aftale%20om%20budget%202024_0.pdf
- Ballerup Kommune. (2024b). *Børnehuset Himmel og Hav*. Ballerup Kommune. Lokaliseret [d. 22. januar 2025] på: <https://dagtilbud.ballerup.dk/boernehuset-himmel-og-hav>
- Ballerup Kommune. (2024c). *Forberedelsestid*. Notat fra afdelingen for Pædagogik og Læring.
- Bille, M. (2022). *Her er de vigtigste elementer i en stærk evalueringskultur*. BUPL. Lokaliseret [d. 22. januar 2025] på: <https://bupl.dk/paedagogik-og-profession/forskningsunivers/de-vigtigste-elementer-i-en-meningsfuld>
- Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (2020). *Kvalitative metoder*. Hans Reitzels Forlag.
- BUPL. (2024). Mail fra konsulent med overblik over aftaler på dagtilbudsområdet. Modtaget d. 25/11-2024.
- Børne- og Undervisningsministeriet. (2020). *Den styrkede pædagogiske læreplan – Rammer og indhold*. Lokaliseret [d. 22. januar 2025] på: https://emu.dk/sites/default/files/2021-03/7044%20SPL%20Den_styrkede_paedagogiske_laereplan_21_WEB%20FINAL-a.pdf
- Bøje, J. D., Hansen, D. R., Ribers, B. & Paulsen, M. (2021). Meningstab og meningsdannelse i lærer- og pædagogprofessionerne: proletarisering, indskrænkning af mening og 'ond' optimisme. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, (3).
- Dalsgaard, C., Kloppenborg, H. S., Kollin, M. S, Mikkel-sen, M., Bas, Y., Bjerre, L. B. & Dahl, D. B. (2023). *Opgørelse af praksisnormeringer. Udvikling af en beregningsmodel til at opgøre praksisnormering i daginstitutioner*. VIVE. Lokaliseret [d. 22. januar 2025] på: <https://www.vive.dk/media/pure/kx-0ld2xl/16849014>
- Emerson, R. M., Fretz, R. I. & Shaw, L. L. (2020). *Writing ethnographic fieldnotes*. The University of Chicago Press.
- EVA. (2024a). *Hvordan får vi flere pædagoger til vores daginstitutioner? Inspiration til kommunerne*. EVA. Lokaliseret [d. 22. januar 2025] på: <https://eva.dk/Media/638496325718791497/Hvordan%20f%C3%A5r%20vi%20flere%20p%C3%A6dago-ger%20til%20vores%20daginstitutioner%20Inspi-ration%20til%20kommunerne.pdf>
- EVA. (2024b). *Ny undersøgelse: Mangel på pædagoger i daginstitutioner er især et storbyfænomen*. Lokaliseret [d. 22. januar 2025] på: <https://eva.dk/dagtilbud-for-boern/personale-og-rekruttering/rekruttering/ny-undersogelse-mangel-paa-pae-dagoger-i-daginstitutioner-er-isaer-et-storbyfae-nomen>
- EVA. (2025). *Hvem er det pædagogiske personale i daginstitutionerne?* Lokaliseret [d. 22. januar 2025] på: <https://eva.dk/udgivelser/2025/jan/hvem-er-det-paedagogiske-personale-i-daginsti-tutionerne>
- Knudsen, L. M. (2023). *I Køge får pædagogerne betalt forberedelsestid: 'Det er som et kinderæg af gode effekter'*. DR.dk. Lokaliseret [d. 22. januar 2025] på: <https://www.dr.dk/nyheder/indland/i-ko-ege-faar-paedagogerne-betalt-forberedelses-tid-det-er-som-et-kinderaeg-af-gode>
- Kommissorium, (2017). *Kommissorium for arbejdsgruppe for mindre og meningsfuld dokumentation*. Børne- og Socialministeriet. Lokaliseret [d. 22. januar 2025] på: https://www.ucviden.dk/files/190653700/Kommissorium_for_arbejdsgruppe_for_menings-fuld_og_mindre_dokumentation.pdf
- Komponent. (2023). *Evaluering af forsøg med finansieret forberedelsestid til pædagoger i Køge Kommunes dagtilbud*. Udkast til rapport. Komponent.

- Kortbek, H. B. & Schmidt, C. H. (2024). *Pædagogers forberedelse(stid). Delrapport 1: Udbredelse og organisering*. UCL Erhvervsakademi og Professionshøjskole. Lokaliseret [d. 22. januar 2025] på: https://www.ucviden.dk/files/193462808/Kortbek_Schmidt._2024._P_dagogers_forberedelsestid_1_delrapport.pdf
- Køge Kommune. (2022a). *Køge Kommune investerer kraftigt i at være en attraktiv arbejdsplads*. Lokaliseret [d. 22. januar 2025] på: <https://www.koegedk/om-koegedk-kommune/rekruttering-og-fastholdelse>
- Køge Kommune. (2022b). *Ansøgning om del i puljemidler til prøvehandling – Forsøg med finansieret forberedelsestid til pædagoger i Køge Kommunes dagtilbud*. Børne- og Uddannelsesforvaltningen, Team Dagtilbud.
- Køge Kommune. (2023). *Organisering af forberedelsestid*. Børne- og Uddannelsesforvaltningen, Team Dagtilbud.
- Køge Kommune. (2024a). *Implementering af betalt forberedelsestid til alle pædagoger i dagtilbud*. Notat. Team Dagtilbud.
- Køge Kommune. (2024b). *Møllehøj. Aula*. Lokaliseret [d. 22. januar 2025] på: <https://moellehoej.aula.dk/>
- Køge Kommune. (2024c). *Inspiration til brug af forberedelsestid*. Dokument fra Team Dagtilbud.
- Nørby, J. (2023a). *Vild effekt af forsøg med forberedelsestid til pædagoger*. BUPL. Lokaliseret [d. 20. januar 2025] på: <https://bupl.dk/boern-unge/nyheder/vild-effekt-af-forsog-med-forberedelsestid-til-paedagoger>
- Nørby, J. (2023b). *Nye tal: Her er pædagogmanglen størst*. BUPL. Lokaliseret [d. 22. januar 2025] på: <https://bupl.dk/boern-unge/nyheder/nye-tal-her-er-paedagogmanglen-stoerst>
- Nørby, J. (2024a). *Se din kommune: Her kan pædagoger bruge deres faglighed bedst*. BUPL. Lokaliseret [d. 22. januar 2025] på: <https://bupl.dk/boern-unge/nyheder/se-din-kommune-her-kan-paedagoger-bruge-deres-faglighed-bedst>
- Nørby, J. (2024b). *Deltidsansatte pædagoger løfter sløret: Sådan får I os op i tid*. BUPL. Lokaliseret [d. 22. januar 2025] på: <https://bupl.dk/boern-unge/nyheder/deltidsansatte-paedagoger-loeffer-sloeret-saadan-faar-i-os-op-i-tid>
- Nørby, J. (2024c). *Gør hverdagen langt bedre: Flere kommuner giver forberedelsestid til pædagoger*. BUPL. Lokaliseret [d. 22. januar 2025] på: <https://bupl.dk/boern-unge/nyheder/goer-hverdagen-langt-bedre-flere-kommuner-giver-forberedelsestid-til-paedagoger>
- Ohly, S., Sonnentag, S., Niessen, C. & Zapf, D. (2010). *Diary Studies in Organizational Research. Journal of Personnel Psychology*, 9(2), 79-93. Lokaliseret [d. 22. januar 2025] på: <https://doi.org/10.1027/1866-5888/a000009>
- Schmidt, J. R. (2017). Dokument- og diskursanalyse. I: T. T. Engsig (red.), *Empiriske undersøgelser og metodiske greb* (s. 75-101). Hans Reitzels Forlag,
- Schmidt, C. H., Rasmussen, A. B., Lyndgård, M. V. & Henriksen, H. K. (2022). *Evalueringskulturens betydning for pædagogers selvrefleksioner, læringsmiljøets kvalitet og det gode børneliv: Forskningsrapport*. UCL Erhvervsakademi og Professionshøjskole. Lokaliseret [d. 22. januar 2025] på: https://www.ucviden.dk/files/145793399/Rapport_Evalueringskulturens_betydning_del_1_samlet.pdf
- Vaaben, N., Olesen, K. G. & Gylling, M. (2023). *Should I stay or should I go? Moralsk stress som push-faktor i politi, folkeskole og ældrepleje. Tidsskrift for arbejdsliv*, 25(1), 10-27



9 788793 067691