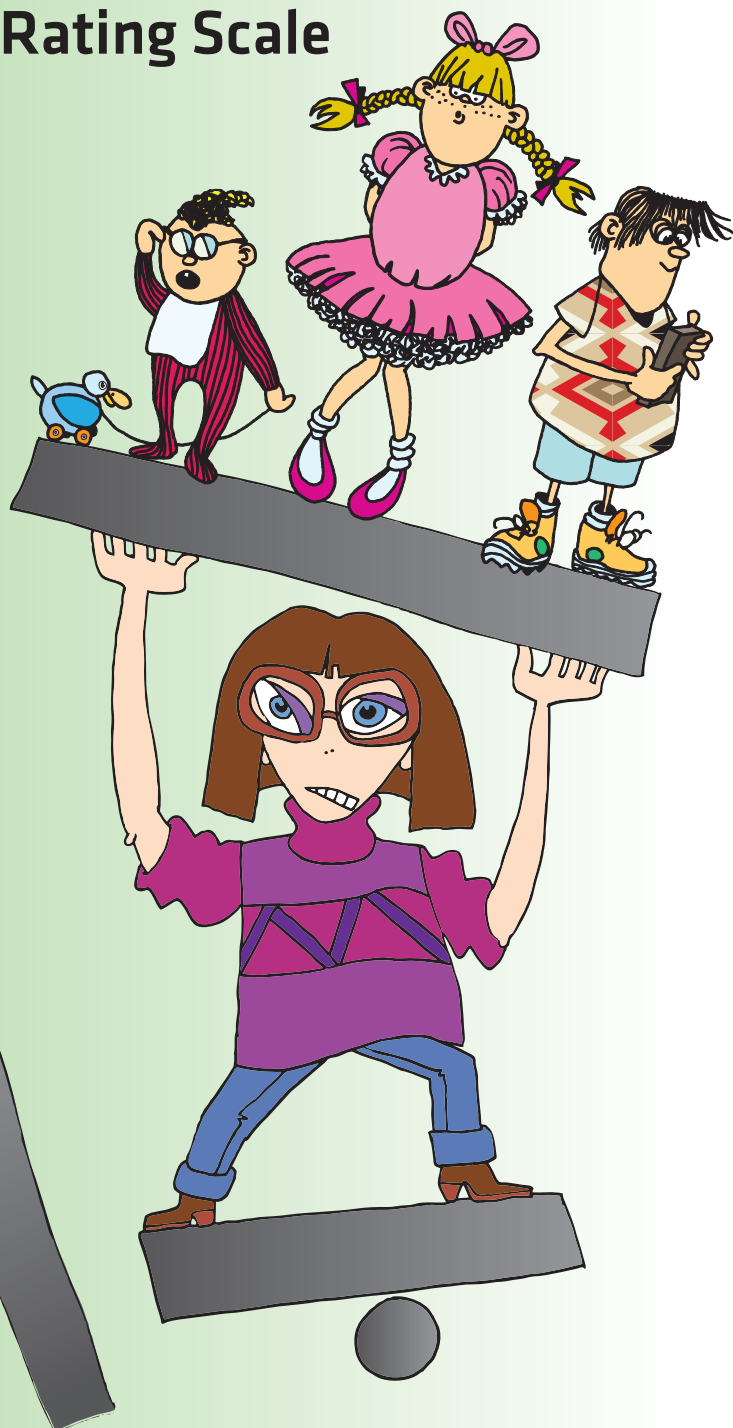


# Early Childhood Environment Rating Scale

– en præsentation  
af ECERS i en  
dansk kontekst



Indførelsen af læreplaner har aktualiseret kravet om, at det pædagogiske arbejde systematisk målsættes og evalueres. Dagtilbudslovens § 9 siger klart: " dokumenteres ... om de pædagogiske metoder og aktiviteter opfylder de opstillede mål ..." Det skal endvidere overvejes, hvordan der kan følges op på evalueringresultater. Evalueringen ses i et fremadrettet perspektiv og sigter mod udvikling af kvaliteten af den pædagogiske praksis. Hvis en evaluering af denne karakter skal give mening, er der umiddelbart to spørgsmål der trænger sig på: Hvad er pædagogisk kvalitet? Hvordan kan man synliggøre kvalitet gennem evaluering af pædagogisk praksis og hvordan kan resultater anvendes til yderlige kvalitetsudvikling?

*Artiklen præsenterer en gennemprøvet evalueringsmetode, ECERS, som et svar på de to spørgsmål. Artiklen vil ligeledes beskæftige sig med, hvilke kvalitetsmål ECERS implicit indeholder og relatere dette til danske forhold.*

Der er en tæt sammenhæng mellem mål og evaluering (Lund 2006). Når børnehavens mål omhandler den viden og de kompetencer det enkelte barn skal tilegne sig, ligger det tydeligt i kortene, at evalueringen som fokus vil have det enkelte barn: "Ved og kan barnet nu det, som vi har sat som mål for dets viden og kunnen?". Eller måske er det i virkeligheden evalueringen, der bliver bestemmende for målenes udformning: Hvis vi vil evaluere læreplansarbejdet, må vi skaffe os viden om børnenes viden og kunnen. Lad os derfor starte med at finde ud af, hvad vi vil undersøge ved evalueringen – derefter sætter vi målene, så vi er nogenlunde sikre på, at en evaluering kan lade sig gennemføre, og at vi får evalueret på de "rigtige" mål.

Uanset hvilken af de to fremgangsmåder man anvender, tolkes dagtilbudslovens ord om læreplaner i begge tilfælde på en måde, hvor det bliver det enkelte barns læring og udvikling der bliver genstand for evalueringen. En følge af denne tolkning bliver, at læreplansarbejdets succeskriterier kommer til at dreje sig om, i hvor høj grad de enkelte børn udviser en mere eller mindre defineret adfærd som et tegn eller bevis på, at et mål er nået. Dokumentation kommer da til at handle om at indsamle bedømmelsesgrundlag til

vurdering af i hvor høj grad, det enkelte barn kan/ikke kan leve op til læreplanens målsætninger.

Evalueringer, der retter sig mod det enkelte barn, kan utvivlsomt kaste evalueringer af sig, som kan give anledning til refleksion over og udvikling af den pædagogiske praksis, men de indebærer også en risiko. Den pædagogiske virksomhed risikerer at blive indsnævret til et spørgsmål om at "få børnene til" at sige og gøre det, som voksne pædagoger har defineret som de rette mål.

Den pædagogiske refleksion risikerer at tørre ind til en traditionel mål-middel-refleksion (Brostrøm 2004, Schnack 2004).

Læreplansarbejdet med dets krav til systematiske evalueringer kan som konstitutiv virkning således have, at det pædagogiske arbejde i højere grad end tidligere bliver voksenstyret og adfærdsregulerende. Der er således behov for evalueringsmetoder og procedurer, der fokuserer blikket på den pædagogiske virksomhed som forudsætninger for børns læring og udvikling og ikke kun på resultater af den pædagogiske virksomhed, som kan registreres som læringsresultater hos barnet. Udviklingen af pædagogikken sigter således mod den hele virksomhed og ikke kun mod det enkelte barn. ECERS er en evalueringsmetode, der netop sigter mod at synliggøre kvalitet i den pædagogiske virksomhed.

**ECERS – et alternativ som forholder sig til den pædagogiske virksomhed**

ECERS er en forkortelse af "Early Childhood Environment Rating Scale" og dækker over en gennemprøvet evalueringsmetode, hvor det er læringsmiljøet, der vurderes og evalueres (Harms and Clifford 1980). Det er således ikke det enkelte barns eller en samlet børnegrupperes viden, færdigheder, kompetencer og holdninger, der er i fokus. I stedet retter evalueringen sig mod kvaliteten og kvalitetsudviklingen af den pædagogiske virksomhed og de rammer, hvori den pædagogiske virksomhed foregår.

På denne måde byder ECERS sig til som et relevant bud på en evalueringsform, der er anvendelig i eksempelvis udviklingen af læreplansarbejdet. At der er et behov for nytænkning omkring evaluering, fremgår af Dansk Evalueringsinstituts rapport (EVA 2008), hvor læreplansarbejdet er blevet evalueret. Her står der om evaluering, at "der er usikkerhed med hensyn til, hvordan evalueringsarbejdet skal gribes an".

Senere i denne artikel vil den konkrete evalueringsmetode blive beskrevet, men forinden præsenteres den forståelse af kvalitet som ligger indlejret i ECERS.

**Den grundlæggende kvalitetsforståelse i ECERS.**

Hvad er pædagogisk kvalitet? Professor Sonja Sheridan, Göteborgs Universitet, har i sin forskning arbejdet med pædagogisk kvalitet som begreb og i den forbindelse beskrevet den implicitte opfattelse af kvalitet i ECERS (Sheridan 2001).

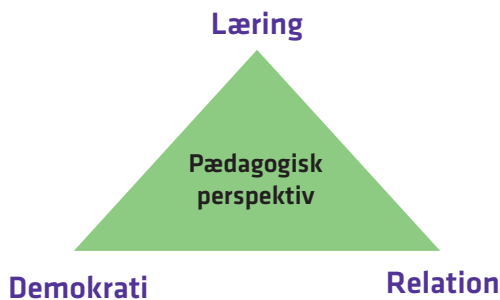
Sheridan slår fast, at kvalitet ikke er en statisk størrelse, men derimod et diskursivt og værdiladet begreb. Hvad der opfattes som kvalitet, vil således variere over tid som følge af forskning, ny (lærings)teori, ændringer i de samfundsbestemte mål og forandringer af værdier i samfundet.

På trods af dette finder Sheridan ved at gennemgå og analysere forskningen omkring pædagogisk kvalitet (Sheridan 2001) frem til nogle generelle kriterier for god pædagogisk praksis.

Den grundlæggende forståelse af pædagogisk kvalitet udtrykker fundamentale bestræbelser for den pædagogiske virksomhed. Og hvert af disse kriterier knytter sig til og indskriver sig i et overordnet pædagogisk perspektiv, hvilket kan illustreres med denne figur:

Kriterium for pædagogisk kvalitet	Pædagogisk perspektiv
Børns muligheder for at lære og udvikle kompetencer, så de kan begå sig og få et godt liv i dag og i fremtiden	Læring
At der i børnehaven i hverdagslivets processer er fokus på, hvad der er bedst for børns læring og læreprocesser.	Demokrati
At børns, pædagogers og forældres subjektive oplevelser og erfaringer inddrages i processerne.	Relation
Opmærksomhed på kvaliteten af interaktionerne mellem pædagog og børn. Bevidsthed om interaktionsformernes betydning.	

Figurens kriterier kan således ses som omdrejningspunkter for kvaliteten af den pædagogiske virksomhed, mens de pædagogiske perspektiver udtrykker de grundlæggende fundament for pædagogisk kvalitet: læring, demokrati og relation. Disse tre elementer indgår i et dynamisk forhold, hvilket kan illustreres med flg. figur:



Hvordan disse forhold konkret udfolder sig, og hvordan børn får mulighed for at lære, hvordan der er fokus på, hvad der er bedst for børns læring er et produkt af en lang række faktorer, som tilsammen udgør læringsmiljøet.

Læringsmiljøet er således en særdeles kompleks størrelse, som skabes af forholdet mellem faktorer som formelle mål, faktiske mål, fysiske rammer, interaktioner og deres karakter, børns og voksnes holdninger, samt hvilke værdier der faktisk er i spil i hverdagslivet (Eisner 1991).

Forskning viser dog, at nogle faktorer er mere betydningsfulde end andre (Sheridan 2001). Selv om der naturligvis er variationer i forhold til den aktuelle kontekst, synes den mest betydningsfulde faktor for den pædagogiske kvalitet at være pædagogens tilgang til opgaven og interaktionen.

Et lille eksempel herpå kunne være den situation, hvor børnene leger med vand, bygger kanaler og anvender redskaber og legetøj i sandkassen. I forlængelse af de ovenfor opstillede perspektiver og kriterier for pædagogisk kvalitet og med bevidstheden om betydningen

af pædagogens tilgang, vil man kunne stille en række spørgsmål, som kan afdække graden af pædagogisk kvalitet i situationen. Det kunne eksempelvis være:

Ser og forstår pædagogen legen som læring? Bestræber pædagogen sig på at give sine bidrag til, at legen bliver en god læreproces? "Fylder" børnenes oplevelser, erfaringer, ideer og ønsker i legen? Har og understøttes børnene i at være dem, der har magten og kontrollen over legen og dens indhold? Hvordan forvalter pædagogen sin rolle i interaktionerne? Hvad karakteriserer den måde, hvorpå børn og pædagog kommunikerer og problemløser?

Ved at anlægge denne optik, hvor det er processerne i børnehaven, der er i fokus ud fra definerede kvalitetskriterier og - perspektiver, tilskyndes på et forskningsbaseret og etisk reflekteret grundlag til refleksion og fordybelse i den pædagogiske virksomhed og læringsmiljøet. Fokus kommer da til at ligge helt andre steder, end hvis kvalitetsvurderingen tager afsæt i det enkelte barns kunnen eller ikke-kunnen.

#### Fire dimensioner i pædagogisk kvalitet.

Den grundlæggende forståelse af pædagogisk kvalitet, som er blevet præsenteret ovenfor, uddyber Sheridan yderligere ved at pege på fire dimensioner i et læringsmiljø.

Betydningen af pædagogens tilgang til opgaven og interaktionen er gennemgående i de fire dimensioner – og som vi senere skal se også i de kriterier, der ligger indlejret i ECERS.

Der følger her en kort præsentation af indholdet i dimensionerne.

**Den første** dimension, "*strukturelle dimension*", drejer sig om personalets formelle uddannelse og kompetence, normeringsforhold, gruppestørrelser, materialer, fysiske rammer og økonomi.

I forbindelse med den strukturelle dimension fremlægger Sheridan en vigtig forskningsbaseret pointe.

Det er ikke de strukturelle faktorer i sig selv, der er afgørende for kvaliteten af den pædagogiske virksomhed. Det betydningsfulde er i stedet pædagogers håndtering og anvendelse af de strukturelle faktorer. Det afgørende er eksempelvis ikke, om børnehaven er godt normeret, eller om pædagogerne har en høj grad af uddannelse. Det afgørende for kvaliteten er, om pædagoger anvender uddannelsen og normeringen til at inddrage børnene i processerne i børnehaven. Om pædagogerne er i stand til at interagere med børnene på en måde, så børnene udfordres og delagtiggøres.

**Den anden** dimension "pædagogers holdning" vedrører pædagogers værdier og deres filosofiske og teoretiske perspektiver på læring. Dertil kommer forståelsen af den pædagogiske opgave og bevidstheden om egen livs- og læringsforståelse. Endelig drejer det sig om, hvilken "stil" pædagoger anvender i lærings-situationer. Denne stil kan beskrives gennem de fire velkendte kategorier. Laissez-faire, autoritær, demokratisk og den demokratisk/pædagogiske udviklingsorienterede stil.

Sheridan har i sin forskning konstateret, at den demokratiske og den demokratisk/pædagogiske udviklingsorienterede stil skaber en højere kvalitet i læringsmiljøet end laissez-faire og autoritær. De demokratiske tilgange virker nemlig fremmende for interaktioner, kommunikation og samarbejde mellem pædagoger og børn og indbyrdes mellem børnene. Samtidig synes de demokratiske tilgange at styrke den gensidige respekt, tillid og åbenhed.

**Den tredje** dimension vedrører "processernes kvalitet". Her er der fokus på både barnets læreproces, og hvordan pædagoger nærmer sig og går i samspil med børnene samt på pædagogers opmærksomhed og arbejdsmetoder i forhold til de opstillede mål. Der kan udskilles fire typer af forhold, som har betydning i forhold til processernes kvalitet.

*Det første forhold* vedrører "kvaliteten af interaktionen". Det drejer sig om pædagogers opmærksomhed på, hvad der sker i mødet mellem pædagogerne selv

og børnene. Hvis der findes en kerne i pædagogisk kvalitet, er spørgsmålet, om ikke dette møde – interaktionerne – er denne kerne. Her peger Sheridan på den gensidige anerkendelse som et kvalitetsparameter for interaktionerne, idet det er i et miljø af gensidig anerkendelse, at børnene bl.a. har de bedste muligheder for at lære og har størst mulighed for at indgå som aktører i demokratiske processer.

Den gensidige anerkendelse tjener som et kvalitetsparameter både på det mere emotionelle plan og på det kognitive plan (Bæ 1996, Hundeide 1999). På det kognitive plan udfolder den gensidige anerkendelse sig som en fælles opmærksomhed, involvering og medieret læring.

*Det andet forhold* vedrører "pædagogens perspektiv" og drejer sig om, hvordan pædagogen skaber muligheder for børnene, for at de kan opleve, gøre sig erfaringer og lære. På dette punkt er der ligeledes en række "kritiske faktorer", som har betydning for kvaliteten af læringsmiljøet. Det drejer sig om:

1. Pædagogens faglige viden om læring, læreprocesser, mål osv.
2. Pædagogens engagement og nærvær i forhold til børnenes verden.
3. Pædagogens evne til at lægge en "læringsoptik" ned over leg, aktiviteter, samspil og hverdagsliv i børnehaven.
4. Pædagogens evne til at agere i læreprocesser, hvilket vil sige "udvide", udfordre og støtte børnenes verden ved at tage afsæt i eller inddrage børnenes perspektiv, oplevelser, erfaringer og nuværende viden og kunnen.

*Det tredje forhold* vedrører "pædagogers barnesyn", som udgør et særligt kritisk eller afgørende tema af betydning for læringsmiljøets kvalitet. Barnesynet, som måske ofte er før-bevidst og virker "bag om ryggen" på pædagogen, drejer sig om den grundlæggende opfattelse af barnet. Dets ressourcer, læringsmuligheder og opfattelser af, hvordan børn lærer. Det giver vel nærmest sig selv, at barnesynet sætter sig igennem i den måde, hvorpå pædagogen opfatter en situation,

og hvordan interaktionen afspejler disse grundlæggende antagelser. Det giver god pædagogisk kvalitet at tage udgangspunkt i, at barnet opfattes som rigt og mangfoldigt, ressourcefyldt og kompetent. Konkretiseret kan barnesynet formuleres således:

1. Barnet ses som et individ, der kan indgå i interaktioner.
2. Barnet ses som et individ, der skaber mening og forståelse af fænomener, situationer og handlinger, hvori barnet deltager.
3. Barnet ses som en social aktør.

*Det fjerde forhold* vedrører samfundsperspektivet. Samfundsperspektivet drejer sig om pædagogens historiske og samfundsmæssige viden og bevidsthed som en forudsætning for at kunne håndtere historiske og samfundsmæssige betingelser for skabelsen af et kvalitativt læringsmiljø.

**Den fjerde** dimension af pædagogisk kvalitet vedrører "*læringens resultater*".

Denne dimension sætter fokus på, at kvaliteten af læringsmiljøet i høj grad afhænger af, hvor velreflekterede først og fremmest mål, men også processer, er. Desto mere og bedre målene og hverdagens processer er reflekterede, undersøgt og drøftet i et perspektiv af læring og læreprocesser – desto højere er kvaliteten i læringsmiljøet og den pædagogiske virksomhed (Sheridan 2001)

#### **ECERS – systematisk kvalitetsvurdering.**

I det foregående blev pædagogisk kvalitet fremstillet både som en diskursiv størrelse og som et fænomen, der kan beskrives ved hjælp af fire mere eller mindre almenlydige dimensioner. Som det er fremgået, er pædagogisk kvalitet en kompleks størrelse af elementer og forhold, som påvirker og påvirkes af børns læring og læreprocesser. Der er mange faktorer, der spiller ind, men nogle er trods alt mere fundamentale og betydningsfulde end andre.

I det følgende vil indholdet i ECERS kort blive præsenteret, og der vil blive fremlagt et eksempel til tydelig-

gørelse af, hvordan den grundlæggende opfattelse af kvalitet spiller sammen med konkrete evalueringskriterier.

ECERS (Harms and Clifford 1980) opdeler grundlæggende læringsmiljøet i syv kategorier. Evalueringsmetoden er på en og samme tid et forskningsredskab, et selvevalueringsværktøj og et værktøj til ekstern evaluering. Eller til alle tre dele. I Sverige har forskere for Göteborg Universitet således lavet komparative studier om kvaliteten i dagtilbud internationalt ved hjælp af ECERS i et tæt samarbejde med forskere fra de implicerede lande. Samtidig er kvaliteten i 20 daginstitutioner blevet undersøgt ved at sammenholde pædagogernes selvevalueringer med forskernes observationer. Alt sammen med ECERS som fælles referenceramme (Sheridan 2001).

1. Omsorg.
2. Indretning og inventar.
3. Sprog og erkendelse.
4. Fin- og grovmotoriske aktiviteter.
5. Kreative aktiviteter.
6. Social udvikling.
7. Voksnes behov.

Evalueringsmetoden eller konceptet er som nævnt udviklet i USA, men har siden vundet stor udbredelse i mange lande på stort set alle kontinenter. Hver nationalitet udvikler ECERS, så det matcher landets målsætninger på førskoleområdet. Det viser sig, at det ikke har været nødvendigt at fjerne nogle af de syv grundlæggende kategorier til beskrivelse af læringsmiljøet, men en del steder at tilføje en eller flere nye kategorier. I Danmark viste det sig i udviklingsprojektet initieret af Nationalt Videncenter for Evaluering i Praxis, CEPR, University College Nordjylland, at en tilføjelse af kategorien "natur og naturfænomener" gjorde værktøjet mere egnet til danske forhold.

Danske læreplaner indeholder ligeledes et tema om børns alsidige personlighedsudvikling. Det viste sig, at dette tema ligger som et tværgående bånd i de grundlæggende syv kategorier.

Hver af de syv kategorier er underinddelt i et forskelligt antal underkategorier. Således når man i den svenske udgave op på 37 underkategorier. Som gennemgående eksempel på en sådan underkategori kan nævnes "Natur og naturfænomener". (Bemærk, at i dette tilfælde er der tale om at en enkelt underkategori). Der arbejdes i alle kategorier og underkategorier på samme måde som i eksemplet.

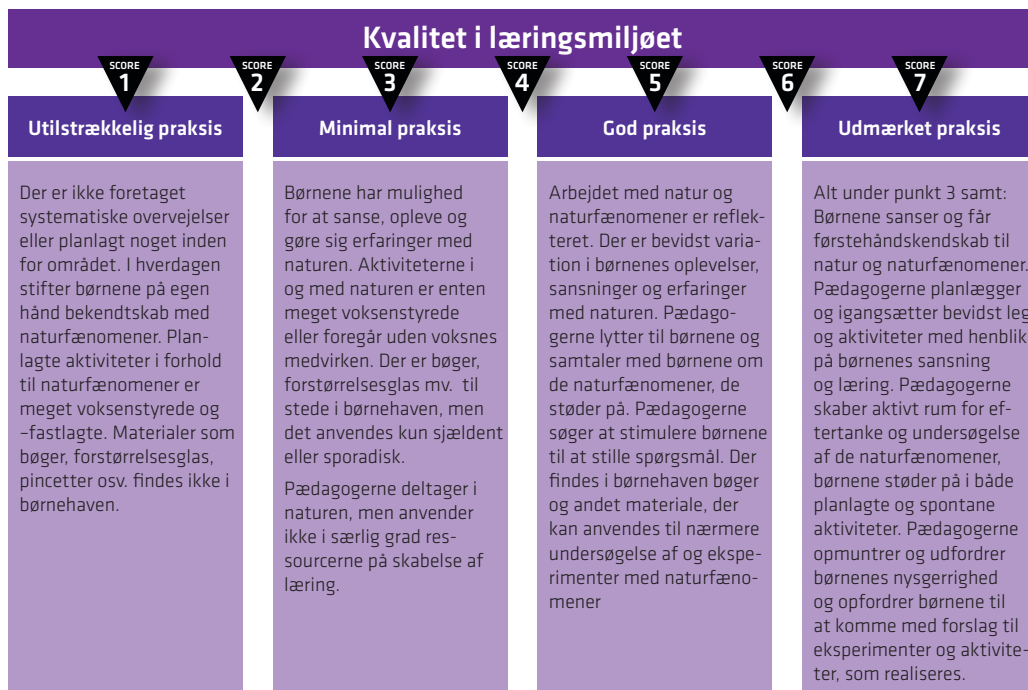
Evalueringen af den pædagogiske kvalitet i forbindelse med "Natur og naturfænomener" sker ud fra et skema, hvor der er opstillet kriterier for henholdsvis den • utilstrækkelige praksis • minimale praksis • gode praksis • udmærkede praksis.

**Skemaet med kriterier ser således ud:**

**Arbejdet med ECERS i praksis**

Når ECERS anvendes som selvevaluering, og/eller når eksterne evaluatore arbejder med kvalitetsvurderingen, drejer det sig om at placere den pædagogiske virksomhed på en skala mellem 1 til 7. Den utilstrækkelige praksis angives med talværdien 1, mens den udmærkede praksis angives med talværdien 7.

Studerer man de konkrete kriterier i eksemplet ovenfor vedrørende "natur- og naturfænomener", vil man genfinde de grundlæggende kvalitetskriterier og -perspektiver, som tidligere er blevet præsenteret i denne artikel samt repræsentationen af de fire kvalitetsdimensioner. Da det vil være for omfangsrigt her at foretage en fuldstændig gennemgang af kvalitetsforståelsens gennemslag i de konkrete kriterier, gives der bare et enkelt eksempel derpå.



Det fremgik tidligere, at det, at der i hverdagslivet i børnehaven er fokus på, hvad der er bedst for børns læring og læreprocesser, udgør et kriterium for pædagogisk kvalitet, og at dette kriterium indskrives sig i "læring" som et af de grundlæggende fundament for kvalitet.

Betragtes de konkrete kriterier i eksemplet gennem denne "lærings-optik", vil man se, at den utilstrækkelige praksis netop er karakteriseret ved et fuldstændigt fravær af fokus og bestræbelse på læring og læreprocesser. Ved den anden pol fremgår det tydeligt, at der fra pædagogers side er både bevidsthed om og bestræbelse på læring og læreprocesser, når den udmærkede praksis beskrives. Både når det drejer sig om pædagogers refleksion og planlægning, og når det drejer sig om pædagoger "in-action" og i interaktion med børnene i de pædagogiske processer.

Det samme gør sig gældende, hvis det konkrete eksempel ansues ud fra de fire dimensioner af kvalitet, som blev beskrevet tidligere i artiklen. En af de fire dimensioner vedrører "pædagogers holdninger". Som nævnt afspejler denne holdning sig typisk i fire forskellige "stile". Betragter vi kriterierne i forbindelse med "natur- og naturfænomener", genfindes laissez-faire og den autoritære stil i den utilstrækkelige og den minimale praksis.

Tilsvarende er den gode praksis karakteriseret af en demokratisk stil fra pædagogens side, mens den udmærkede praksis ud over at være demokratisk også implicerer en høj grad af udviklings- og læringsorientering. I den udmærkede praksis opmuntres og udfordres børn eksempelvis til nysgerrighed og eksperimenter i interaktion med voksne og andre børn.

### ECERS i bredden

ECERS kan principielt anvendes som evaluerings- og kvalitetsværktøj på tre grundlæggende forskellige måder:

Som et værktøj til at foretage en bred evaluering og skabe et "øjebliksbillede" af den pædagogiske kvalitet i institutionen og derefter evt. udpege fremtidige indsatsområder. Arbejder man på denne måde, vil man

gribe fat i alle de kategorier og underkategorier, der er indeholdt i ECERS. Skabelsen af "øjebliksbilledet" kan ske lokalt i den enkelte institution eller eksempelvis som noget, der inddrager en samlet kommunes institutioner.

Som et værktøj, der anvendes inden for enkelte områder/kategorier. Her udvælges den eller de kategorier, man ønsker at lægge særligt fokus på at undersøge og kvalitetsudvikle. Frem for det brede øjebliksbillede er der her fokus på fordybelse inden for et mere afgrænset område og der vil blive arbejdet med indsamling og bearbejdelse af dokumentation som grundlag for den endelige evaluering, der så igen kan udgøre grundlaget for kvalitetsudvikling inden for området.

Som et værktøj, der anvendes inden for et område, som man ønsker at evaluere og udvikle, og som der ikke ligger nogen færdig kategori for i forvejen. Når området er udvalgt, er opgaven selv at opstille kriterier for den utilstrækkelige, minimale, gode og udmærkede praksis inden for området, udarbejde dokumentation og foretage evaluering (Andersen og Skytte 2007).

### ECERS som kvalitetsudviklingsværktøj

ECERS sætter børnenes læring og læringsmiljø i centrum, men åbner samtidig for muligheden af, at pædagogerne lærer om egen pædagogiske virksomhed og kvalitet. Arbejdet med ECERS pirrer og er refleksionsfremkaldende. De spørgsmål, der rejser sig i arbejdet med ECERS, vil typisk være:

- Hvordan vurderer jeg egentlig selv kvalitetsniveauet ud fra de nævnte kvalitetskriterier?
- Hvad begrundes jeg det med?
- Hvordan vurderer de andre?
- Hvordan begrundes vi de forskellige "karakterer", vi har givet inden for den samme kategori?

Overordnet kan den store styrke i at arbejde med ECERS forklares med, at man, ved hjælp af et reflekteret begreb om pædagogisk kvalitet, får underkastet sin egen praksis og eget læringsmiljø en kritisk undersøgelse. Den pædagogiske virksomhed bliver iagttaget gennem andre briller end tidligere – og fordi man har andre briller på,



vil man som individ og organisation se og forstå noget andet, end man gjorde før.

Ønsker institutionen at udvikle kvaliteten på baggrund af arbejdet med evaluering, kan det ske i små skidt ved at udvælge det eller de kategorier, hvor man af en eller anden grund ønsker at udvikle den pædagogiske kvalitet. I første omgang som en refleksion over, hvilken indsats der bør gøres således at man med god samvittighed kommer dertil, hvor man scorer højere på skalaen. Dernæst kan arbejdet fortsættes med at realisere kvalitet i den pædagogiske virksomhed ud fra det grundlag, som udgøres af den kvalitetsforståelse, der er lagt frem her. Det er en integreret del af dette arbejde, at der indsamles dokumentation for læringsmiljøet inden for kategorien, og at dokumentationen reflekteres, inden kategorien evalueres på ny.

Vælger man strategien, hvor man selv definerer det område, man ønsker at evaluere, kan institutionen udmærket betragte processen som en række refleksive delprocesser, hvor de udfordringer, der skaber refleksion,

eksempelvis er:

- Hvilket område skal vi gøre til genstand for en evaluering- og kvalitetsudviklingsproces?
- Hvordan ser vi området i dag?
- Hvilke evalueringskriterier skal vi opstille, hvordan vil vi karakterisere den utilstrækkelige, den minimale, den gode og den udmærkede praksis inden for området, og hvordan hænger det sammen med vort værdigrundlag og læreplanen?
- Hvad ser vi, når vi iagttager den pædagogiske praksis med disse kriterier som optik?
- Hvad skal vi holde op med? Hvad skal vi gøre mere af? Hvad skal vi gøre anderledes? For at komme nærmere den kvalitet, der ligger i den udmærkede praksis (Andersen og Skytte 2007).

#### **ECERS – en evalueringsmetode som åbner muligheder**

I starten af denne artikel blev det beskrevet, hvordan evalueringer, der forholder sig til børns viden, kunnen og kompetence som udtryk for kvalitet, risikerer at omforme begrebet "pædagogisk kvalitet" til et spørgsmål

om, hvor mange, hvor ofte og hvor længe børn udtrykker sig, som pædagoger har forsøgt at opdrage dem til. Der blev derfor indledningsvis peget på behovet for evalueringsformer, der retter opmærksomheden mod andet end det enkelte barns færdigheder og kunnen.

ECERS er et bud på dette. Før en kort opsamling af potentialerne i arbejdet med ECERS skal der stilles enkelte kritiske spørgsmål. Tidligere i denne artikel er mål- og evalueringsformer, der fokuserer på børns færdigheder, blevet kritiseret for at være udtryk for en reduktionistisk forståelse af læring og pædagogik. En forståelse, hvor studiet og betydningen af et komplekst læringsmiljø overses.

På tilsvarende vis kan der også umiddelbart ytres kritik af ECERS, fordi metoden fokuserer på læringsmiljøet og ikke iagttager processernes produkt i form af det enkelte barns læringsudbytte. "Hvor bliver barnet af?" kunne der spørges, lige som der kan spørges kritisk til metodens kvalitet i forhold til opgaven med at være opmærksom på og støtte børn med særlige behov.

Grundlæggende kan der gives tre svar på disse spørgsmål.

Vi har set, hvordan pædagogers evne til at se, undersøge og inddrage barnets perspektiv og subjektivitet i processerne udgør et centralt parameter for den pædagogiske kvalitet i ECERS. Pædagoger, som arbejder med ECERS, vil derfor bestræbe sig på at være opmærksomme på barnets perspektiv, arbejde aktivt med barnets oplevelser, erfaringer, forståelser og ytringer. Ved således at gøre anerkendelse virksomt i de pædagogiske processer er spørgsmålet, om ikke netop barnet bliver set, hørt og inddraget, i stedet for at blive glemt eller borte. Flere arbejder synliggør og dokumenterer dette. (Sheridan 2001, Halldén 2003, Johansson 2003, Johansson og Pramling 2006).

I et andet perspektiv har Sheridan i sin forskning kunnet påvise, at børn i daginstitutioner, hvor der arbejdes med ECERS, kort fortalt har et større udbytte af læring end børn i institutioner, hvor der ikke anvendes ECERS (Sheridan 2001).

Endelig kan et i hvert fald delvist svar på kritikken vedrørende børn med behov for en særlig indsats være, om ikke også disse børn har samme behov for interaktion, læring, demokrati og refleksion som andre børn, og om ikke ECERS netop på grundlag af disse parametre kan være med til at sikre og udvikle kvaliteten af indsatsen.

De kritiske spørgsmål til ECERS skal dog ikke blot fejles af bordet, idet de peger på betydningen af, at ECERS ikke bare anvendes ureflekteret. I den forbindelse skal der også gøres opmærksom på, at ECERS også skal indlejres og virke i en organisatorisk kontekst, hvilket i sig selv kan være en udfordring for ledelse og samarbejde i institutionen.

Der er således grund til at gøre opmærksom på, at ECERS ikke sådan uden videre kan implementeres i organisationen, men kræver at pædagoger som enkeltpersoner og som grupper forholder sig reflekterende til både pædagogiske og organisatoriske forhold.

Hvis man ikke er opmærksom på dette, er der en risiko for, at ECERS bliver til indholdstomme hurra-ord og ender som endnu en omgang "højglanssprog", der ikke har noget med den pædagogiske virkelighed at gøre (Ziehe 2004).

### Afslutning

ECERS er udtryk for en anderledes kompleks forståelse af begrebet pædagogisk kvalitet, hvor det som nævnt er læringsmiljøet, der er i fokus for værdsættelse. Dermed bliver ECERS et bud på en evaluerings- og kvalitetsudviklingsmodel, som virker på flere fronter. For det første kan ECERS anvendes til at gøre en slags status over kvaliteten af den pædagogiske virksomhed ud fra en reflekteret kvalitetsforståelse, hvor standarderne ikke er snævre og ensrettede, men hvor standarderne drejer sig om læring, demokrati og relationer, og hvor børn og pædagoger ses som aktører i konstruktionen af disse standarder.

For det andet kan ECERS med de indlejrede standarder skabe refleksion og potentiel kvalitetsudvikling af den pædagogiske virksomhed.

For det tredje giver ECERS med sin indlejrede kvalitetsforståelse anledning til pædagogers refleksion over spørgsmålet om, hvad pædagogisk kvalitet egentlig er.

### Det drejer sig vel blot om at komme i gang!

Cepra udbyder undervisning og konsulenthjælp i forbindelse med arbejdet med ECERS, hvad enten det er til kommuner, grupper af institutioner eller enkeltinstitutioner. Se mere på [www.cepra.dk](http://www.cepra.dk)

### Litteraturliste

- Andersen, E. og Skytte K.: *Skuffelser der ikke gik i opfyldelse, tidsskriftet "D-14" fra Dansk pædagogisk Forum, nr. 4/ 2007, 92-95.*
- Bae, Berit: *Voksnes definitionsmagt og børns selvoplevelse, Social Kritik, nr. 47/96.*
- Brostrøm, Stig (2004): *Pædagogiske læreplaner i børnehaven, artikel i Brostrøm (red): Pædagogiske læreplaner – at arbejde med didaktik i børnehaven, Systime Academic.*
- Danmarks Evalueringsinstitut: *Evaluering af loven om pædagogiske læreplaner, Danmarks Evalueringsinstitut, 2008.*
- Eisner, Eliot: *The Enlightened Eye, kapitel IV: Educational Connaissanceurship, London 1991.*
- Halldén, Gunilla: *Barnperspektiv som ideologisk eller metodologisk begrepp. Artikel i Pedagogisk Forskning i Sverige nr. 1-2, 2003. Göteborgs Universitet.*
- Johansson, Eva (2003): *At närma sig barns perspektiv. Artikel i Pedagogisk Forskning i Sverige, nr. 1-2, Göteborgs Universitet.*
- Johansson, Eva og Pramling Samuelsson, Ingrid (2006): *Lek och läroplan, Göteborgs Universitet.*
- Lind, Unni (2006): *Dokumentation og evaluering i børneinstitutioner. Kroghs Forlag.*
- Schnack, Karsten (2004): *Didaktik og Læreplaner, artikel i Brostrøm (red): Pædagogiske læreplaner – at arbejde med didaktik i børnehaven, Systime Academic.*
- Sheridan, Sonja (2001): *Pedagogical Quality in Preschool. Göteborg.*
- Ziehe, Thomas (2004): *Øer af intensitet I et hav af rutine – nye tekster om ungdom, skole og kultur. Politisk Revy.*