

# ECERS-3 og kvalitetsvurdering i dagtilbud i Danmark



**Artiklen omhandler en undersøgelse af alignment (overensstemmelse) mellem den danske læreplan og ECERS-3 (Næsby, 2017). Den bygger på forskning om den internationalt anvendte evalueringsmetode ECERS-3 (Early Childhood Environment Rating Scale, version 3), der er et instrument til vurdering af kvalitet og værktøj til evaluering og udvikling af kvalitet i dagtilbud i den såkaldte ERS-line (Environment Rating Scale-linjen). Med afsæt i en analyse af den eksisterende læreplan for dagtilbud og af grundlaget for den ny læreplan, som det foreligger i et udspil fra en mastergruppe under Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling (2016), undersøges, om der er overensstemmelse mellem læreplanen/mastergruppens udspil og ECERS-3. Målet er specifikt at vise, hvilke kvaliteter for læringsmiljøet i dansk kontekst, identificeret i Master for en styrket pædagogisk læreplan, der kan vurderes med ECERS-3.**

### Indledning

Denne artikel udspringer af arbejdet i forskningsprojektet "Kvalitet i dagtilbud" ved University College Nordjylland. Formålet med det projekt er at skabe et forskningsbaseret vidensgrundlag for, hvordan og hvorvidt et evalueringsværktøj, der måler global kvalitet, kan anvendes i en dansk national kontekst som et værktøj til kvalitetsvurdering og kvalitetsudvikling i dagtilbud. Målet er på længere sigt at løse problemet med, at vi herhjemme generelt antager at have en god kvalitet i dagtilbud. Vi ved bare ikke, om det er rigtigt. God – i forhold til hvad?

Studiet er også "et svar" på blandt andet Rådet for Børns Lærings opfordring om en systematisk undersøgelse af kvalitet i danske dagtilbud (2016). På et meget stærkt grundlag etablerer ECERS-3 viden om, hvilke kvaliteter i læringsmiljøet danske dagtilbud faktisk indeholder, og gør det muligt at sammenligne resultaterne med internationale resultater. En baseline, etableret med observationer med ECERS-3, kan endvidere gentages og kobles til forskning, der viser effekten for børnenes læring – hvad børnene får ud af at gå i dagtilbud – og den kan anvendes i den enkelte kommune og det enkelte dagtilbud til at vise styrker og potentialer samt udpege behov for kvalitetsudvikling.

I artiklen præsenteres et rids af baggrunden for den aktuelle diskussion om kvalitet i dagtilbud herhjemme og den aktuelle forskning, der viser, hvorfor det overhovedet er relevant at diskutere kvalitet. Dernæst præsenteres evalueringsværktøjet ECERS-3 og en analyse af, hvorvidt og hvordan det vurderes, at et internationalt standardiseret værktøj kan sige noget om kvalitet i den nationale kontekst.

### Vurdering af kvalitet i dagtilbud

Rating scales bruges i dag i en lang række lande verden over til at evaluere programmer og institutioner for at se, om de lever op til de politiske mål og for at udpege områder i pædagogisk praksis, hvor der er brug for indsatser og forbedringer (Hofer, 2010). ERS-linjens værktøjer og andre værktøjer til kvalitetsmåling bruges også i USA i økonomisk henseende både til at belønne institutioner, der lever op til målene, med flere midler til drift og til forbedring af personalets lønninger. Indikatorer på kvalitet er ofte også tilgængelige for forældre (Hofer, 2010, s. 175). Rating scales vandrer således fra forskning ind i både den pædagogiske og den politiske verden (Taggart et al., 2015). Det er ikke uproblematisk, set i forhold til de sociokulturelle forskelle, der altid vil påvirke en kvalitetsmåling (Siraj-Blatchford & Wong, 1999). Ikke desto mindre har forskningsresultater om høj kvalitet i dagtilbud internationalt på flere måder fået betydning, både for politikudvikling og for praksisudvikling (Mathers et al., 2007; Buus et al., 2012). ERS-linjens værktøjer har haft stor betydning for denne transformation fra forskning til policy, uddannelse og praksis (Taggart et al., 2015; Manning et al., 2017).

Herhjemme har der ikke været en tilsvarende opmærksomhed på eller interesse for at undersøge kvalitet i dagtilbud systematisk ved brug af kvantitative metoder. Derimod er der gennemført adskillige kvalitative undersøgelser i mindre skala, der dog sjældent har fundet videre udbredelse ud over lokale forhold. Det har været traditionen, at dagtilbud har arbejdet relativt autonomt, og at praksis ikke er blevet systematisk evalueret (EVA, 2012). Aktuelt lægges der med en revision af dagtilbudsloven nu op til, at evalueringkulturen i dagtilbud skal styrkes (MBUL, 2016a).

Med indførelsen af lov om læreplaner i dagtilbud (2004) og dagtilbudsloven (2013, 2016) er der politisk udtrykt ønsker om, at barndommen skal ses som såvel en selvstændig, grundlæggende og betydningsfuld periode i barnets liv som en grundlæggende del af en sammenhængende arena for læring og udvikling hen mod en veluddannet og demokratisk sindet medborger (KL, 2017). Med læreplanen er den relative autonomi blevet en smule indskrænket. Det har dog

ikke ført til, at den øgede målstyring af området generelt kan siges at have hævet eller ensartet den pædagogiske kvalitet i dagtilbud. Det er i hvert fald aldrig blevet undersøgt på landsplan (Rådet for Børns Læring, 2016). Den relative autonomi er historisk et særkende for danske dagtilbud. Det har givetvis medvirket til, at traditionelle tilgange til og opfattelser af dannelses- og udviklingsopgaven i dagtilbud ikke har ændret sig, desuagtet at man med læreplanen har ønsket et stærkere fokus på børns læring og på, hvordan betingelser i læringsmiljøet enten hæmmer eller fremmer børns læring.

Parallelt med de dannelsesforestillinger, der traditionelt har hersket inden for den pædagogiske verden, findes der internationalt to primære pædagogiske tilgange til dagtilbudspædagogik. Tilgangene beskriver, hvad der lægges vægt på i forbindelse med børns trivsel, læring og udvikling. De to tilgange eller positioner kaldes i forskningen og internationale rapporter for henholdsvis læringsorienteret pædagogik eller førskole-pædagogik (the early education approach) og den socialpædagogiske tilgang (the social pedagogical approach) (Bennett & Taylor, 2006). Tilgangene beskrives også ofte som den fransk-engelske tradition med rødder i Frankrig, England og USA og den nordiske tradition med rødder i Skandinavien og Tyskland.

Den grundlæggende tanke bag den socialpædagogiske tilgang er synet på det kompetente barn, der bedst selv kan forvalte sit eget liv. Historisk har denne tilgang domineret dansk børnehavepædagogik de seneste 100 år, kun afbrudt af kortere perioder, f.eks. 70'ernes strukturerede pædagogik. Det har, understøttet af den udbredte opfattelse af og anvendelse af en form for selvforvaltningspædagogik, medført en børnencenteret praksisform i dagtilbud, hvor "fri leg" og barnets frihed til at udforske verden har været god tone (Hansen, 2012).

Det har i mange tilfælde medført, at pædagogerne har overladt læringsrummet til børnene selv, og, f.eks. begrundet med dette selvforvaltningsperspektiv, har trukket sig tilbage fra og ud af børnenes fællesskaber, hvorfor der antagelig heller ikke har været set nogen grund til, at praksis skulle evalueres.

I det svenske forskningsprojekt Barns tidiga lärande (børns tidlige læring) beskrives dette, som at børn og pædagoger lever i adskilte rum (Sheridan et al., 2009). Pædagogen "går hele tiden bag ved barnet", om end danske pædagoger – ikke mindst i forbindelse med indførelsen af læreplaner i 2004 – i højere grad arbejder efter modellen med de tre pædago-

giske rum (Bernstein, 2001). I en undersøgelse af svenske og danske pædagogers syn på læring finder Broström og Frøkjær (2012), at svenske pædagoger lægger større vægt på vertikale relationers betydning i betydningen af barn-voksen-relationen med pædagogen som den mere vidende, jf. Vygotsky (1978). Danske pædagoger vægter i højere udstrækning de horisontale relationer, relationerne børn imellem og dermed et fravær af én, der ved bedre. At det måske stadig forholder sig sådan i danske dagtilbud, kan en forsigtig tolkning af fund i projektet "Fremtidens dagtilbud" (MBUL, 2016b) måske vise.

**”(Det ses) at de deltagende dagtilbud har en høj kvalitet i den sociale og følelsesmæssige understøttelse af børnene og i at sikre en tryk og varm ramme for børnenes læring i bred forstand. At de deltagende dagtilbud har en middel kvalitet i forhold til organiseringen af læringsmuligheder for børnene. At de deltagende dagtilbud er mindre stærke i den læringsmæssige understøttelse af barnet i forhold til at styrke barnets læring i bred forstand, f.eks. ved at personalet bruger sig selv som sproglige rollemodeller og giver børnene en kvalificeret respons og følger op på børnenes initiativ, udsagn og handlinger.”**

(MBUL, 2016b, s. 7)

Vi ved for lidt om kvaliteten af dagtilbuddene i Danmark

Når 98 % af alle børn i Danmark mellem 3-6 år er indskrevet i en børnehave, har vi gode muligheder for at sikre alle børn gode og lige muligheder for at udvikle sig, og Danmark ligger da også på en delt tredjeplads på en benchmarkingliste for 25 OECD-lande (UNICEF, 2008). Denne investering i børns fremtid er dog ikke fulgt op af særligt klare mål for dagtilbuddenes indhold og kvalitet, ligesom der ikke er klare mål for, hvilke faglige ressourcer der skal tilknyttes børnehaver. Blandt andet derfor ved vi ikke noget om den faktiske kvalitet i dagtilbud. Med andre ord kan vi ikke med sikkerhed sige, at dagtilbud faktisk giver de 0-6-årige lige og gode muligheder for udvikling og læring.

Målet med at interessere sig for kvalitet må være at løfte kvaliteten i børns hverdagsliv i dagtilbud. En forudsætning for at kunne vurdere kvalitet i dagtilbud er, at der via validerede vurderingsredskaber opbygges legitimitet til, at kvalitet kan vurderes mere systematisk, og dermed styrke den politiske interesse for kvalitet i dagtilbud. Der er gennemført nogle kortlægninger af kvalitet i dagtilbud (f.eks. Nordahl et al., 2012; Hansen et al., 2016), og de viser samstemmende, at der er stor variation i kvaliteten inden for og til dels mellem kommuner. Der er lavet en forskningsoversigt (Christoffersen et al., 2014), og der er lavet undersøgelse af sprogstimulering (MBUL, 2016b), der også har tilført vigtig ny viden til området. Der er dog ikke – som f.eks. i England – gennemført større mixed methodsundersøgelser, der faktisk måler kvaliteten, og som samtidig – i fællesskab mellem forskere, politikere, forvaltning og pædagoger – formulerer udsagn om, hvilken kvalitet der efterstræbes.

Senest er der, som et led i projektet 'Fremtidens Dagtilbud', udarbejdet en forskningsrapport (Børns tidlige udvikling og læring. Målgrupperapport. Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling, 2016b). I denne viser analyser af en baselineundersøgelse, der er foretaget som opstart på projekt "Fremtidens dagtilbud" (2014-2017), et øjebliksbillede af børns kompetencer og muligheder for at tilegne sig kompetencer i blandt andet børnehaver. Studiet fokuserer på børnenes udbytte, og der viser sig et mønster, der i sig selv begrundes behovet for flere undersøgelser:

- **At der allerede i dagplejen og vuggestuen ses markante forskelle i børnenes kompetencer. At forskellen i børnenes kompetencer er relativt stabil på tværs af aldersgrupper.**
- **At forskellen i børnenes kompetencer ved udgangen af børnehavetiden er op imod to år mellem børn med de svageste kompetencer og børn med gennemsnitlige kompetencer.**
- **At der er indbyrdes sammenhænge mellem kompetencerne. Børn med stærke sproglige kompetencer har således større sandsynlighed for også at have stærke kompetencer inden for et tidlige matematiske område end børn med svage sproglige kompetencer**

(MBUL, 2016b, s. 4).

### Environment Rating Scales

ECERS (1980) og ECERS-Revised (1998) og ECERS-3 (2015) er en tjekliste af temaer for forbedring af kvaliteten af læringsmiljøet i børns institutioner (Program eller Classrooms, 3-5 år).

De aktuelle og opdaterede temaer i ECERS-3 afspejler tidens dominerende opfattelser af god praksis, f.eks. en ligelig andel af børne-initierede aktiviteter, fælles initierede aktiviteter og aktiviteter initieret af pædagogerne. Der ses et helhedsorienteret børnesyn (en praksis, der tilgodeser og understøtter børns psykiske, emotionelle, sociale og kognitive udvikling), og der tales om behovet for veluddannede pædagoger (teachers), som responderer adækvat på børns udvikling og behov (Gordon et al., 2015; Manning et al., 2017).

ECERS-3 består af i alt seks subskalaer: Plads og indretning, Rutiner for personlig pleje, Sprog og literacy, Læringsaktiviteter, Interaktion og Organisationsstruktur og indeholder i alt 35 punkter med udsagn om kvalitet. Mange af temaerne og opdelingen af dem i ECERS-3 er organiseret omkring konkrete aktiviteter og struktureringer, som afspejler daglig praksis, f.eks. måltidet, hente-bringe-situationerne, leg, sundhed og hygiejne (f.eks. håndvask). Udsagnene beskriver specifikke tegn på kvalitet, dvs. indikatorer inden for hvert undertema.





Med baggrund i den holistiske tilgang, som Thelma Harms og Richard Clifford – senere også Debby Cryer – har tilstræbt, dækker indikatorer under et bestemt punkt ikke kun en sådan mere afgrænset dimension, f.eks. måltidet eller støtte til sproglig udvikling. Der dækkes flere dimensioner, f.eks. både måltidet, hvad angår hygiejne og sundhedsmæssige aspekter samt sprogstøtte, f.eks. hvordan pædagogerne taler med børnene under spisningen, og det sociale aspekt, f.eks. hvilken stemning der hersker omkring og under måltidet, og hvordan børnene og pædagogerne hjælper hinanden med borddækning og oprydning. Forskellige aspekter af kvalitetsdimensioner eller temaer på metaniveau overlapper hinanden.

Skemaerne scores af en certificeret observatør med værdier fra 1-7. Fra utilstrækkelig (1) til minimal (3) til god (5) til udmærket/høj kvalitet (7) (excellent) i en såkaldt Likertskala. Der foretages en såkaldt stop-go scoring (Hofer, 2010). Det viser sig nemlig empirisk, at der ofte er indikatorer med højere værdi, som en given praksis møder, men som de ikke får kredit for, hvis man stopper scoringen, når der f.eks. kan svares "nej" til, om et udsagn er mødt. Dialogen med praksis om evaluering af kvalitet tager afsæt i det, pædagogerne er gode til, eller det, de viser tegn på at være på vej til at udvikle, frem for det, de ikke mestrer. Dette uden at eventuelle problematiske forhold overses. I den forbindelse viser både nyere forskning (Gordon et al., 2015) og forfatternes revisioner af værktøjerne, at der med pædagogisk udvikling for øje skal scores hele skemaer (Harms et al., 2015).

ECERS-R og ECERS-3 er testet for reliabilitet og validitet før publiceringen og er siden blevet anvendt til at evaluere programkvalitet i mange forskningsprojekter op gennem 80'erne og 90'erne. Efterhånden er ECERS også blevet anvendt til at guide pædagogisk udvikling og til at evaluere interventionsprojekter (Gordon et al., 2013, 2015; La Paro et al., 2012).

Værktøjerne i ERS-linjen er udviklet for at sætte personale i dagtilbud i stand til at træffe velinformerede valg om, hvilke interventioner inden for områder af den pædagogiske praksis der kan forbedre kvaliteten og dermed børnenes udbytte. Værktøjerne giver et samlet billede af, hvordan og hvorvidt globale kvalitetskriterier mødes. Den gennemsnitlige score er relateret til positiv udvikling for børn i forhold til omsorg, læring og positive relationer.

Værktøjernes kriterier for denne kvalitet er sikret gennem gentagelse af de globale kvaliteter, frem for enkelte og mere detaljerede kvaliteter: "key aspects for positive development are more heavily represented than single details" (Cryer, Harms & Riley, 2003, s xii). Og: Det er læringsmiljøet – ikke børnene – der vurderes.

Skalaerne udtrykker global kvalitet og er som sådan velegnede til komparative studier og til at etablere baselines for forsknings- og udviklingsprojekter. De kan også anvendes som en form for selvevaluering eller som dialogværktøj. De, der anvender ERS-værktøjer til dette formål, skal dog være opmærksomme på, at definitionen af kvalitet i de forskellige skalaer ikke medfører, at ERS bliver lig med kvalitet, eller at det medfører, at data kommer til at styre praksis frem for at informere praksis (se f.eks. La Paro et al., 2012; Gordon et al., 2015 og Mathers et al., 2007).

### Hvilke kvaliteter måler ERS og hvordan?

ERS-værktøjerne måler primært proceskvalitet, men også dele af struktur og orienteringskvalitet. Nationale økonomiske og sociale forhold, værdier, interesser og organisering af dagtilbud afspejler sig i de muligheder og betingelser, der nationalt tilbydes børnene (Esping-Andersen, 2008; UNICEF, 2008; EU, 2011). ERS-målinger viser, hvordan dette slår igennem i de gennemsnitlige scores. Er forholdene for børnene af lav kvalitet (f.eks. ringe plads til leg, ringe størrelse af rum) scores lavere, også selv om kvaliteten af interaktionerne er gode (La Paro et al., 2012; Vermeer et al., 2016).

Med hensyn til proceskvalitet viser de statistiske analyser i de ovennævnte studier hen til en tre-faktor-model, der kan beskrives som: 1) læring (kognition) med indikatorer fra



skalaerne rum og indretning, aktiviteter og organisering, 2) interaktioner (socio-emotionel) og sprog fra skalaerne interaktion og sprog og literacy, og, om end i mindre grad, 3) sundhed og sikkerhed med hovedparten af indikatorer fra personlige omsorgsrutiner og enkelte fra andre skalaer, der måler sikkerhedsaspekter (Gordon et al., 2015; Clifford et al., 2010; Mayer & Beckh, 2016; Næsby, 2016).

Disse domæner er også fra forfatterne selv formuleret som grundlaget for ECERS-3 (Harms, Clifford & Cryer, 2015). I de indledende test af ECERS-3 har Sideris et al. (2017) fundet, at reliabiliteten er meget høj for ECERS-3 som en enkelt faktor ( $n=1063$ ; Cronbachs  $\alpha = .93$ ), og at der også kunne udfoldes en fire-faktor-model bestående af 1) Læringsmuligheder, 2) Grovmotorik, 3) Voksen-barn-interaktion og 4) Understøttelse af matematik.

Ved brug af IRT-metoder og ved empiriske test har man udpeget og anerkendt aktuel viden om praksis og børns trivsel, læring og udvikling, der lægges til grund for formulering af indikatorer og det indbyrdes forhold mellem indikatorerne (de psykometriske egenskaber). Et måleinstrument, der således nu med ECERS-3 i høj grad har indholdsmæssige sammenhænge med både aktuelle pædagogiske begrundelser og politik for, hvad børn skal lære, og med andre nyere instrumenter til måling af børns udbytte, f.eks. CLASS (Sideris et al., 2017), kan også forudsige udbytte og effekter af høj kvalitet i dagtilbud (Vermeer et al., 2016; Taggart et al., 2015; Mathers et al., 2007).

### Det konkrete studie

I studiet undersøges først, i hvilket omfang den gældende læreplan (MBUL, 2016c) stemmer overens med de tre overordnede dimensioner i ECERS og dermed de 6 konkrete subskalaer med i alt 35 målepunkter i ECERS-3. Det antages, at en mapping (kortlægning) af disse målepunkter i ECERS-3 til læreplanens temaer kan vise, hvilke overensstemmelser der kan observeres. Eksempler på en sådan mapping er f.eks. lavet i Norge (Baustad, 2012) og i England (Woodcock et al., 2016). F.eks. viser punkterne "Hjælp til børnene med at udvide ordforrådet" og "Opmuntring af børnene til at bruge sproget" i ECERS-3 hen til læreplanens tema om sproglig udvikling, men de andre punkter i denne underskala – om at bruge bøger og stimulere skriftsprog – gør ikke. Det står der ikke noget om i dagtilbudsloven (MBUL, 2016c). Hermed vises, hvilke områder af orienteringskvalitet i læreplanen og mulig struktur og proceskvalitet der kan spores i dokumenterne, og dermed får vi et overblik over sammenhænge mellem læreplanen og ECERS-3 – dvs. hvilke områder/temaer ECERS-3 måler i en dansk kontekst (Næsby, 2017).

Det undersøges også, hvorvidt og i hvilket omfang udsagn om det pædagogiske grundlag i masteren til den ny læreplan (MBUL, 2016a) kan "besvares" af de 35 målepunkter i ECERS-3. Og om disse overensstemmelser kan baseres på forskning, dvs. "how public policy is or is not aligned with the evidence base" (Pianta et al., 2009). Det begreb om alignment, der anvendes i studiet og i artiklen, udspringer af Pianta et al., 2009, hvor sammenhængen mellem policy og praksis – eller usammenhængen – beskrives som alignment/misalignment. Dermed får vi svar på, om de mål, der udstikkes for læringsmiljøet i masteren, kan måles med ECERS-3.

I forhold til de tre overordnede dimensioner kan vi konstatere, at læring (kognition) som dimension er observerbar i alle underskalaer, operationaliseret med indikatorer i ECERS-3. De statistiske analyser af ECERS viser dog, at denne dimension primært informeres af skalaerne plads og indretning, læringsaktiviteter og organisering (Gordon et al., 2015). Det betyder altså ikke, at det kun er disse underskalaer, der fortæller noget om læringsmiljøets evne til at understøtte læring (med særligt fokus på den kognitive læring). Alle skalaer viser dette. På samme måde er den socio-emotionelle side af læring og sprogudvikling primært informeret af skalaerne interaktion og sprog og literacy, men også af de øvrige læringsaktiviteter.

Med læringsmiljøet som samlet fokus for observation informerer alle former for samspil (interaktioner) alle dimensioner. Hvad enten de handler om musik og drama, krop og bevægelse osv. efter læreplanens temaer, hviler de på kvalitetskriterier for læring, relation, demokrati, inklusion og kreativitet. Man kan med henvisning til aktuelle politiske og pædagogiske diskussioner (KL, 2017) og med henvisning til modstillingen af hhv. the educational og the social pedagogical approach (f.eks. Bennett, 2006) sige, at der i kvalitetsforståelsen i ECERS-3 er tale om både dannelse og uddannelse, både leg og læring, både vækst og virke. Det er ikke et enten-eller, men et samspil af disse interesser i børns trivsel, læring og udvikling.

Sundhed og sikkerhed, som er den tredje dimension i ECERS-3, informeres af indikatorer fra personlige omsorgsrutiner og enkelte fra andre skalaer, der måler sikkerhedsaspekter og handler om struktur og organisering, plads og indretning (Gordon et al., 2015; Clifford et al., 2010; Mayer & Beckh, 2016; Næsby, 2016).

Der kan argumenteres for, at en evaluering af kvalitet i dagtilbud i Danmark bør tage afsæt i læreplanerne i dagtilbuds

loven og/eller Master for en styrket pædagogisk læreplan fra Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling (MBUL, 2016c, 2016a). Kvaliteten i dagtilbud herhjemme bør defineres ud fra nationale, sociokulturelle forhold. Flere studier påpeger som nævnt netop udfordringen i, at globale kvalitetskriterier sætter standarden for nationale kvalitetskriterier (f.eks. Vermeer et al., 2016;), hvilket ikke nødvendigvis er ønskeligt.

I den forbindelse vil ECERS-3 kunne indfange de væsentligste områder, dagtilbudsloven fokuserer på, men naturligvis ikke alle, da fokus i ECERS-3 er på læringsmiljøet, ligesom ikke alle forhold, f.eks. organisatoriske og et område som forældresamarbejde, vil kunne observeres. Temaer, som i dansk pædagogik også er centrale, når man ser på den aktuelle revision af læreplaner (i f.eks. masteren), og når man ser på temaer i uddannelsen til pædagog. Der er naturligvis adskillige vertikale overlap, da kompleksiteten i børns læring og udvikling ikke nemt lader sig afgrænse til enkelte dimensioner, ligesom forskellige opfattelser af (især) sproglig udvikling synes at vise sig i forskelle mellem, hvilket domæne sprog og kommunikative kompetencer hører til. Er det en kognitiv funktion eller en funktion af socio-emotionelle kompetencer?

Der ses imidlertid betydelige sammenfald mellem dimensionerne i projektet Fremtidens dagtilbud og ECERS-3. Alle dimensioner – undtagen forældresamarbejde, som ikke kan observeres med ECERS-3 – stemmer overens. Sammenhængen til læreplanen (2016) er også stærk. Til forskel fra Fremtidens dagtilbud er sammenhængen mellem dimensionen sundhed og sikkerhed endog endnu stærkere.

Læreplanen knytter primært sprog til kognitiv udvikling, hvor Fremtidens dagtilbud og ECERS-3 primært knytter sprog an til relationer og socio-emotionelle kompetencer. I arbejdet med den ny læreplan (MBUL, 2016a) forventes, at læreplanen "opdateres", i forhold til hvilket sprogsyn der lægges til grund.

Nedenfor demonstreres videre, hvordan ECERS-3 kan ses i sammenhæng med læreplanstemaer og (i parentes) temaer fra pædagoguddannelsens kompetencemål i relation hertil. I forbindelse med en kommende ændring i dagtilbudsloven vedrørende læreplanen (indførelse af den ny læreplan) forventes det, at også pædagoguddannelsen vil skulle tilpasses, så det sikres, at læringsmålene for specialiseringen i dagtilbudspædagogik stemmer overens med målene i den ny læreplan.

## Dagtilbudsloven

Fra lovens formål kan følgende fremhæves som orienteringskvalitet:

Dagtilbud skal fremme børns og unges trivsel, udvikling og læring; forebygge negativ social arv og eksklusion; skabe sammenhæng og kontinuitet mellem tilbuddene og gøre overgange mellem tilbuddene sammenhængende og alderssvarende udfordrende for børnene. Og af formålsbeskrivelsen for dagtilbud (MBUL, 2016c, § 7) fremgår, at "Børn i dagtilbud skal have et fysisk, psykisk og æstetisk børnemiljø, som fremmer deres trivsel, sundhed, udvikling og læring."

Af dagtilbudsvejledningen (MBUL, 2015) fremgår, at FN's Børnekonvention er overvejet og tænkt ind i dagtilbudsloven. "Konventionen tager udgangspunkt i barnets bedste for at sikre:

- **Børns grundlæggende rettigheder – fx mad, sundhed og et sted at bo**
- **Børns ret til udvikling – fx skolegang, fritid, leg og information**
- **Børns ret til beskyttelse – fx mod krige, vold, misbrug og udnyttelse**
- **Børns ret til medbestemmelse – fx indflydelse, deltagelse og ytringsfrihed**

Danmark tiltrådte Børnekonventionen i 1991 og har derfor pligt til at efterleve konventionen" (MBUL, 2015).

I vejledningen uddybes en række forhold vedrørende formålsbestemmelserne, der skal iagttages. Om trivsel, læring og udvikling hedder det: "Personalet skal, under hensyn til tilbuddets alderssammensætning, tilbyde aktiviteter og rammer, der er understøttende for, at børn og unge trives, lærer og udvikles." Dagtilbud skal medvirke til, at børn og unge får en god, udviklende og tryk barndom og ungdom samt et solidt grundlag for et videre udviklingsforløb i livet. Personalets opgave og ansvar understreges yderligere:

"Det pædagogiske personale skal være opmærksomme på de mulige lærings- og udviklingsprocesser, der er i forskellige aktiviteter set i forhold til barnets eller den unges modenhed, alder og funktionsniveau. Det pædagogiske arbejde skal under hensyn til barnets alder og modenhed tilrettelægges, så barnet eller den unge får indflydelse og ret til at

bestemme i forhold, der omhandler barnet eller den unge" (MBUL, 2015).

Og om børneperspektivet hedder det om hensynet til det enkelte barn: "Det pædagogiske arbejde med at skabe trivsel og udvikling for børnene i tilbuddene skal tilrettelægges med udgangspunkt i børnenes kompetencer og behov, så børnenes forudsætninger, muligheder og behov er afsættet for det pædagogiske arbejde" (MBUL, 2015).

Regeringen fremsatte i 2015 i pjecen "En god start på livet for alle børn" tre overordnede udviklingsmål for dagtilbudsområdet, som også kan iagttages som orienteringskvalitet (Socialministeriet, 2015). Hensigten er at styrke den sproglige udvikling og børns trivsel, særligt udsatte børns muligheder for at trives og lære. Der sættes hermed fokus på læringsmiljøet, mere end hvad temaerne i læreplanen angiver børnene skal lære om og udvikle.

Skalaer og punkter i ECERS-3 er betydeligt mere specifikke end de seks temaer i læreplanen, der antager karakter af orienteringskvalitet. Det vil sige, at læreplanen angiver en opfattelse af dannelse og uddannelse, som kommunerne og det pædagogiske personale selv skal omsætte til mål for læringsmiljø, børnegruppe og det enkelte barn. ECERS-3 er en sådan omsætning, en operationalisering af orienteringskvalitet til proceskvalitet, der gennem konkrete indikatorer kan observeres og vurderes.

### Alignment mellem læreplanen (2016) og ECERS-3

I det følgende undersøges for alignment (overensstemmelse) mellem underskalaerne i ECERS-3 og læreplanens temaer (2016) belyst gennem indikatorerne (tegn på god og høj kvalitet).

Indikatorerne er en operationalisering af de overordnede globale kvalitetskriterier i ECERS-3 (omsorg, sikkerhed, demokrati, interaktioner og læring) formuleret som konkrete kendetegn ved læringsmiljøet, som fremmer disse kvaliteter. Indikatorerne peger som nævnt samlet set ind i tre dimensioner (kognition, socio-emotion og sundhed), men de kan henføres til og er på forskellig vis i overensstemmelse med læreplanen. F.eks. når stuen/dagtilbuddet er godt indrettet med rigelig plads til forskellige former for aktivitet og leg, og når personalet interagerer med børnene for at kunne stimulere dem, er miljøet godt for læreplanstemmet personlig udvikling.

Personlige kompetencer (herunder kognitiv udvikling, følelser og relationsdannelse) og sociale kompetencer (herunder

venskaber, fællesskaber, empati, tilknytning og relationer) og sproglige kompetencer er næsten altid repræsenteret i alle underskalaer.

Alle lege og aktiviteter har potentiale til også at stimulere krop og bevægelse, musisk-æstetisk kompetence og science (ord, tal og begreber). Der er f.eks. under punkterne 17-27, læringsaktiviteter i ECERS-3, en systematisk opbygning af indikatorer, så:

Lav kvalitet (1) angiver, at de relevante materialer (f.eks. klodser til konstruktionsleg) ikke er til stede eller ikke får opmærksomhed fra personalet.

Minimal kvalitet (3) angiver, at der er relevante materialer til stede, og de er af en rimelig kvalitet, og at personalet viser nogen positiv involvering.

God kvalitet (5) angiver variation, tilgængelighed, plads til kvalitet i og brug af materialer, og at personalet engagerer sig i leg og aktivitet, og at de har dialoger med børnene om deres leg.

Høj kvalitet (7) angiver f.eks., hvordan personalet involverer sig selv og børnene systematisk i læreprocesser (har dialoger, udvider og beriger børnenes leg og samtale med stadig mere komplekse ord, tal og begreber).

### Plads og indretning

Vi har herhjemme som bekendt et meget veludbygget og velreguleret dagtilbudssystem, hvor 98 % af danske børn indtil skolestart har deres daglige gang. Danmark scorer derfor højt i internationale komparative studier (OECD, 2008), og vi antager sædvanligvis, at alle dagtilbud har gode fysiske rammer med god plads til at lege både inde og ude.

Der er formentlig stadig store forskelle mellem de bygninger og indretninger, der anvendes i kommunerne landet over. I de fleste dagtilbud er der sædvanligvis mange små rum, hvor børnene kan lege i små grupper, og der kan læses og synges mv., eller der kan tumles i et såkaldt "puderum". Større lege og fælles aktiviteter foregår i reglen på en stue, der så er afdelingens/stuens/børnegruppens eneste store rum, eller i et køkken/alrum, hvor der er plads til mange børn, og hvor der kan være lette mobile skillevægge, der angiver aktivitets- eller interesseområder såsom bøger/højtlesning, klodser og byggematerialer, spil og udklædningstøj.

Underskalaen "Plads og indretning" omhandler indretning, inventar og materialer, der kan leges med, og som kan bru-



ges til større og mindre lege og aktiviteter, men også børnenes ret til lidt ro og privatliv, dokumentation af børns produktioner, der kan samtales om, samt grovmotoriske lege. Høj kvalitet er f.eks. også god plads til alle omkring små borde, så personalet kan have dialoger med børnene.

ECERS-3 peger på nogle områder, hvor der på den ene side er god overensstemmelse på det generelle plan, men på den anden side er der specifikke forhold, danske pædagoger (og politikere) måske tager for givet, og som vi derfor ikke bemærker i dagligdagen. Der er i dansk kontekst tradition for, at "der kan være fire børn alene i pudrummet/på legepladsen, osv." Her påpeger ECERS-3, at der både inde og ude er brug for, at personalet hele tiden monitorerer børnene (se også omsorgsrutiner i næste afsnit) eller kan høre, hvis der er ved at opstå problemer børnene imellem.

Hvis de fleste legeområder er overfyldte, eller legetøj oa. "opmagasineres" på gangarealer eller måske ligefrem på toiletterne, er det lav/utilstrækkelig kvalitet. God praksis vedrørende sådanne eksemplariske indretningsmæssige forhold nævnes ikke i dagtilbudsloven.



Et område, der har været opmærksomhed på de senere år, er arbejdsmiljøet for både børn og voksne, hvor støjniveauet af mange opleves som alt for højt (Socialministeriet, 2015, s. 22). I "En god start på livet for alle børn" formuleres blandt andet et udviklingsmål for at forbedre de fysiske rammer og nedbringe støj. "Der afsættes en pulje, hvor kommunerne kan søge midler til at forbedre de fysiske rammer, så de bedre understøtter, at der ikke er et uhensigtsmæssigt støjniveau" (Socialministeriet, 2015, s. 23).

Baggrunden er blandt andet, at dagtilbuddets fysiske rammer har betydning for barnets trivsel. De fysiske rammer skal ifølge regeringen give mulighed for, at barnet kan udfordre sig fysisk – og skabe rammen for aktiviteter, som kræver ro, koncentration og mulighed for fordybelse både alene og i mindre grupper.

Plads og indretning spiller en stor rolle for, hvordan læringsmiljøet i sin helhed kan understøtte børns trivsel, læring og udvikling. Det skal være muligt at arbejde med børnene i både store og små grupper, der skal være plads til motorisk aktivitet, og der skal være plads til, at børn, der har brug for en lille pause, kan trække sig og samle tanker og følelser, alene eller sammen med en voksen eller en kammerat. Når læreplanen f.eks. indeholder sproglig udvikling som mål, er det en forudsætning, at sprogstimulerende aktiviteter faktisk og rent praktisk kan finde sted. Og plads til sådanne aktiviteter, der ofte kræver ro og mulighed for fordybelse i f.eks. dialogisk læsning, og som andre gange kræver plads til børnenes udstillinger af forskellige produkter (dokumentation), hænger sammen med andre vigtige mål/temaer og udviklingsområder:

"Børnenes sprog og trivsel har stor betydning for at kunne indgå i sociale relationer, danne venskaber og tilegne sig ny viden. Det er dermed vigtige egenskaber for et godt børneliv og for børnenes muligheder senere i livet. Det gælder især udsatte børn, som ikke altid har den rette støtte med hjemmefra" (Socialministeriet, 2015, s. 5).

Dagtilbuddenes indretning har betydning for alle temaer i læreplanen, men de vurderes af ECERS-3 især ud fra kvaliteten af materialer (borde, stole, gulvplads) som forudsætning for interaktion, og for børnenes muligheder for at lege. ECERS-3 lægger dog mindre vægt på tilgængelige materialer end ECERS-R og retter i højere grad fokus på, hvordan pædagogerne bruger materialerne til at stimulere børns læring (Harms et al., 2015, s. 7).

Hvis møblelementet ikke inviterer til eller er egnet til afslapning og en vis komfort for børnene, bliver kvaliteten lav, fordi børnene så afskæres nogle muligheder for leg og fordybelse i en aktivitet. Sidder et barn uroligt på stolen, kan det være, fordi aktiviteten er kedelig eller ventetiden lang, men det kan også være, fordi stolen er hård, og barnet ikke kan nå gulvet med benene.

Indretningen – og vedligeholdelsen af den – har også betydning for børnenes sundhed og sikkerhed. ECERS-3 lægger vægt på, at inventar og materialer er velholdte og renholdte og ikke udgør en sikkerheds- eller sundhedsrisiko. For at opnå en høj score med ECERS-3 er det altså ikke nok, at personalet interagerer med børnene, opbygger gode relationer, stimulerer deres sprog (f.eks. ECERS-3, punkt 5.7.3: Personalet peger på og læser ord ifm. udstillingen på en måde, der interesserer børnene). Der skal også være gode indretningsmæssige forhold og pladsforhold.

Hvis der ikke forefindes nogen form for børnerelateret udstilling eller dokumentation, er det lav kvalitet – eller som det hedder i den danske oversættelse af ECERS-3, utilstrækkelig kvalitet (Bylander og Krogh, 2016).

### Rutiner for personlig pleje (omsorgsrutiner)

Grundlæggende skal sanitære og sundhedsmæssige krav for pleje, måltider, toiletbesøg, håndvask mv. være overholdt. Det samme gælder for sikkerhed. ECERS-3 anerkender, at læringsmiljøet ikke kan være udfordrende og stimulerende og fuldstændig sikkert for børn på en og samme tid, men lægger op til, at personalet skal reflektere over mulige risici på forhånd og dermed undgå alvorlige ulykker. Et klatrestativ uden faldunderlag er ikke lovligt herhjemme ifm. legepladssikkerhed, men selv et godt polstret underlag kan slides, så der skal holdes øje med det.

En del områder i denne gruppe af omsorgsrutiner i ECERS-3 omhandler forskrifter og vejledninger og ligger i de fleste tilfælde langt fra den danske læreplan. Der er overensstemmelse om, at der kan arbejdes med forskellige former for acceptabel kropslig nærhed kontra privatliv, så børnene kan erfare deres egne kropslige og mentale grænser. Man kan dog sige, at de elementer, ECERS-3 inddrager i kvalitetsvurderingen, i vid udstrækning falder uden for læreplanen, men er underforstået/en form for rutine i danske dagtilbuds praksis, selv om der findes forskrifter og vejledninger, f.eks. om legepladssikkerhed.

For ikke at blive syge skal alle blandt andet vaske hænder før og efter måltidet, efter toiletbesøg, efter at have gravet

i jorden på legepladsen, inden man kommer hjem til sine forældre (af hensyn til smittefare). Denne orientering stemmer overens med WHO's definition af sundhed, som er "a state of complete physical, mental and social well-being and not merely the absence of disease or infirmity (Simovska, 2012, s. 147).

ECERS har indikatorer, hvor der som minimal/tilstrækkelig kvalitet f.eks. skal vaskes hænder før og efter måltidet, men også efter behov, når børn og voksne har været ude, har rørt ved kæledyr mv. Høj kvalitet er at opmuntre børnene til sundhedsfremmende praksis, så de af sig selv vasker hænder, når der er behov for det. Høj kvalitet er også, at personalet er rollemodeller og spiser sammen med børnene, helst i mindre grupper, da det giver mere ro til samtale under måltidet. Disse forhold aligner ganske godt med praksis i danske dagtilbud (Iversen & Sabinsky, 2011). Måltid og tilhørende rutiner kan dermed også have fokus på inklusion og fremme relationer mellem børnene.

Dagtilbud og kommuner har givetvis forskellig praksis på disse områder, men alle skal naturligvis følge gældende nationale forskrifter (og ikke de amerikanske). Det kommende empiriske studie vil vise, hvordan danske dagtilbud scorer i denne kategori, men de foreløbige resultater af observationer i dagtilbud peger i retning af, at vi har en udfordring på dette område (Næsby, Pedersen & Skytte, 2017).

### Sprog og literacy

For børn i alderen omkring 3 år, der er optaget i et dagtilbud, skal der gennemføres en sprogvurdering, hvis der er sproglige, adfærdsmæssige eller andre forhold, der giver formodning om, at barnet kan have behov for sprogstimulering (MBUL, 2016c).

I § 11, stk. 3, i dagtilbudsloven bestemmes, at "Kommunalbestyrelsen har ansvaret for, at der gives sprogstimulering til børn, som på baggrund af en sprogvurdering (efter stk. 1 og 2) vurderes at have behov for sprogunderstøttende aktiviteter" (MBUL, 2016c). Omfanget af sprogstimuleringen fastsættes således på baggrund af den obligatoriske sprogvurdering og ud fra det enkelte barns behov.

I Master for en styrket læreplan er der ikke angivet mere præcise mål for, hvad dagtilbud (læringsmiljøet) skal tilbyde børn i forhold til sprog. Dagtilbud skal "give børn et rigt sprog" hedder det indledningsvist, og senere omtales betydningen af, hvordan personalet henvender sig til børnene, "taler med dem, giver beskeder og sætter ord på det, der sker" (MBUL, 2016a, s. 14). Selv om det i fortsættelsen

i masteren hedder, at det skal ske baseret på kvaliteten af relationer og et godt fællesskab, er der ikke overvejelser om dette – tilsyneladende – behavioristiske sprogsyn eller børnenes egen aktive deltagelse. Senere, om sammenhæng til børnehaveklassen, finder vi samme grundlagsforståelse, hvor det f.eks. formuleres, at dagtilbud arbejder med "at klæde børnene på til en god skolestart" (MBUL 2016a, s. 16), hvilket dog uddybes i den efterfølgende sætning: "Dagtilbuddene støtter barnets sproglige udvikling, så barnet kan udtrykke sig og kommunikere alderssvarende ved skolestarten" (ibid.).

Senest har forskere fra AU og SDU for MBUL som nævnt udarbejdet en målgrupperapport mv. (2016b) i forbindelse med projektet "Fremtidens dagtilbud". Hvor læreplanen som sådan ikke er specifik, i forhold til hvad sprog og sprogudvikling skal forstås som, og hvor Master for en styrket pædagogisk læreplan er decideret selvmodsigende, kan vi i denne rapport finde et forskningsbaseret bud på, hvad sproglige kompetencer er. De sproglige kompetencer, der med henvisning til international forskning angives som væsentlige, omfatter et produktivt ordforråd, forståelse af ord og kompleksitet i sproget, lydlig opmærksomhed, skriftsprogskoncepter og bogstavkendskab (MBUL, 2016b, s. 20).

Ved at inddrage målgrupperapporten får vi et bedre grundlag for at undersøge overensstemmelsen med ECERS-3. Det skal i denne forbindelse igen nævnes, at forfatterne i revisionsarbejdet (Harms et al., 2015) har inddraget medlemmer af det internationale ECERS-netværk, specielt Kathy Sylva og erfaringer fra EPPSE-projektet, således at de fem nye punkter (12-16) blandt andet bygger på erfaringerne med udvikling af ECERS-E og dermed elementer i det engelske nationale curriculum og senest Sustained Shared Thinking, omsat i STEW-skalaen (Siraj-Blatchford, 2009; Sylva et al., 2010; Siraj, Kingston & Melhuish, 2015).

"At sætte ord på", som det hedder i masteren til de nye læreplaner (MBUL, 2016a), fortæller ikke noget om kvaliteten af ord eller sprogbrug. At sætte ord på kan være ret restrikeret, men det ønskværdige er nok snarere en mere elaboreret sprogbrug. I ECERS-3 er høj kvalitet, at børnene udfordres til elaboreret sprogbrug, både samlet og individuelt, hvor der kan tages præcist afsæt i børns kompetence og sprogfærdighed.

Der er ingen tvivl om, at der generelt er god overensstemmelse mellem Fremtidens dagtilbud og ECERS-3, hvad angår sprogsyn og personalets rolle i interaktioner med børnene. Børnenes sprogudvikling sker i sociale sammenhænge,

der skal understøttes, og børnene skal udfordres med sprog og skrift, i et samspil. Det skal ikke, som det synes at lægge op til i de ældre "skrifter" (MBUL, 2016c) og i masteren (MBUL, 2016a), "gives til børnene".

Af de resultater "Fremtidens dagtilbud" fremlægger i målgrupperapporten (MBUL, 2016b) kan udledes, at kvaliteten af interaktionerne er afgørende, og at den sproglige udvikling kan styrkes ved at bruge en vifte af understøttede strategier, f.eks. udfordre børnene sprogligt, og ved at pædagogerne er "sprogligt rige rollemodeller". ECERS-3 matcher læreplanen om børns sproglige udvikling – afhængigt af hvilket sprogsyn der lægges til grund.

### Læringsaktiviteter

Sprogstimulering går igen i indikatorerne for læring gennem forskellige former for aktivitet. Høj kvalitet ses, når pædagogerne f.eks. træner finmotorik ved at spille puslespil eller arbejde med forskellige materialer og samtidig udvider deres brug af præcise ord, taler om koncepter og kobler tale og skrift. Det samme gør sig gældende for science og matematik. Der skal ifølge ECERS-3 være rigeligt med gode og alsidige materialer, adgang til (kæle)dyr mv. Den højeste kvalitet opnås dog, når personalet involverer sig, har gode samspil og dialoger med børnene om de aktuelle ord, begreber, tal, mængder og former osv., der knytter sig til aktivitetens eller legens tema.

ECERS lægger generelt op til, at der responderes adækvat på den variation af færdigheder, behov og interesser, som er i en børnegruppe (Harms et al., 2015, s. 19). Der skal differentieres, så pædagogikken er imødekomende og hensigtsmæssig i forhold til børnegruppen og de enkelte børn. Ved generelle forventninger, såsom at børnene kan skrive deres eget navn, skal der tages individuelle hensyn i forhold til alder og udviklingsniveau.

Læring kan i ECERS-3 observeres som en "læringsfremmende interaktion", hvor pædagogen tilbyder information, der øger barnets mulighed for læring og tænkning (Harms et al., 2015, s. 20). Der er et læringspotentiale i alt, hvad der foregår i dagtilbuddet i løbet af dagen.

De forskellige former for læringsaktivitet, hvad enten det er i rutiner, leg eller aktivitet, har forskelligt potentiale, afhængigt af styrken i de proksimale processer. Styrken i disse øges ved gentagelse, over tid, afhængigt af børnene, kvaliteten af materialerne, der anvendes, og – først og fremmest – gennem pædagogens interaktion. Der er i de fleste underkategorier med høj kvalitet en tydelig reference til sustained

shared thinking (Sylva, 2004; Siraj, Kingston & Melhuish, 2015), som defineres som:

**”An episode in which two or more individuals “work together” in an intellectual way to solve a problem, clarify a concept, evaluate activities, extend a narrative, etc. Both parties must contribute to the thinking and it must develop and extend”**

(Siraj, Kingston & Melhuish, 2015, s. 7)

At arbejde sammen, som der henvises til i citatet, inkluderer også nonverbale interaktioner, og, når det kommer til pædagogen, at denne er sensitiv og kan indtage børnenes perspektiv, i en afbalanceret pædagogisk praksis (Bernstein, 2001; Siraj-Blatchford, 2009; Siraj, Kingston & Melhuish, 2015) i en atmosfære, hvor børnene kan være sikre, trygge, nysgerrige og blive stimuleret (care and education, Sylva et al., 2004). Skalaen, der indeholder begrebet sustained shared thinking, kaldes SSTEW og anvendes i England som supplement til ECERS-3.

Overensstemmelsen mellem læringsaktiviteter og den danske læreplan vurderes hypotetisk til over 90 % (Næsby, 2017). Alle aktiviteter stimulerer personlig, social og sproglig kompetence (dimensionerne kognition og socio-emotion, herunder sprog) og de temaer, der vurderes at lægge sig ind under læreplanens temaer natur, kulturelle værdier og udtryksformer, musik og bevægelse. Indikatorerne i ECERS-3 er mere præcise og konkrete, end vi finder det i læreplanens orienteringer eller i Master for en ny læreplan (2016a). Krop og bevægelse er i ECERS-3 opdelt i temaerne fin- og grovmotorik. Sidstnævnte vurderes primært under ”plads og indretning” og under ”interaktion”, men også her under musik og bevægelse og rollelege; førstnævnte vurderes selvstændigt her under læringsaktiviteter.

I Master for en styrket læreplan beskrives læringsmiljøer af høj kvalitet ved et fagligt dygtigt, kompetent og empatisk personale, der løbende justerer sig efter, at børnene får de bedste betingelser for at udvikle sig. Der lægges stor vægt på personalets kompetencer til didaktisk at tilrettelægge læringsmiljøer, ”som er mangfoldige, aktive og kreative, og som udvikler barnets evne til at anvende og udtrykke sig

blandt andet igennem digitale medier” (MBUL, 2016a, s. 15). Alle disse kendetegn ved et godt læringsmiljø aligner med og indgår i vurdering med ECERS-3.

Gennem vurdering af læringsaktiviteter i ECERS-3 fås et bredspektret grundlag for at vurdere læringsmiljøet i danske dagtilbud, der næsten dækker alle læreplanens temaer inklusive bestemmelserne om børnemiljøet og inddragelse af børnenes perspektiv: Dagtilbudslovens § 8, stk. 5. ”Det skal endvidere fremgå af den pædagogiske læreplan, hvordan arbejdet med et godt børnemiljø, jf. § 7, stk. 1, bliver en integreret del af det pædagogiske arbejde. Børnemiljøet skal vurderes i et børneperspektiv, og børns oplevelser af børnemiljøet skal inddrages under hensyntagen til børnenes alder og modenhed” (MBUL, 2016a; 2016c).

### Interaktion

Både denne kategori og den næste (organisering) aligner generelt tæt på fuldstændigt med andre værktøjer/koncepter, der vurderer interaktionernes kvalitet eller vurderer børnenes kompetencer (SEAM, CIS; CLASS mv.), og pædagogiske koncepter, der fokuserer på relationer og interaktioner såsom LP og ICDP<sup>2</sup>, og med læreplanens personlige og sociale kompetencer (især dimensionen socio-emotionelle kompetencer). Der er i forhold til god og høj kvalitet i ECERS-3 høj grad af støtte til udvikling af selvfølelse og selvforståelse af et personale, der er sensitive (empatiske og udviser sympati med børnene), og som dels udvider og beriger børnenes forståelse af sig selv og hinanden, dels er opmærksomme på både det enkelte barn og gruppen.

Denne tilgang medfører, at børnene, ved at møde pædagoger, forældre og andre voksne, der tager ansvar for relationen og giver børn den omsorg og de stimuli, de har brug for, får optimale betingelser for deres trivsel. Det er netop denne trivsel – oplevelsen af at føle sig set og hørt, ønsket og velkommen i fællesskabet – der danner forudsætningerne for den læring og udvikling, der finder sted i dagtilbuddet.

Kvaliteten af interaktioner mellem personale og børn skaber fundamentet for børnenes trivsel, læring og udvikling, på både kort og langt sigt.

<sup>1</sup> Sustained Shared Thinking and Emotional Well-being. Scale for 2-5-year-olds provision.

<sup>2</sup> Social-Emotional Assessment Measure; Caregiver Interaction Scale; Class Room Assessment Scoring System, Læring og pædagogisk analyse; International Child Development Programme.

Dagtilbudsloven § 7, stk. 3, angiver, at "Dagtilbud skal fremme børns læring og udvikling af kompetencer gennem oplevelser, leg og pædagogisk tilrettelagte aktiviteter, der giver børn mulighed for fordybelse, udforskning og erfaring".

Og i dagtilbudsloven hedder det i § 7, stk. 4: "Dagtilbud skal give børn medbestemmelse, medansvar og forståelse for demokrati. Dagtilbud skal som led heri bidrage til at udvikle børns selvstændighed, evner til at indgå i forpligtende fællesskaber og samhørighed med og integration i det danske samfund" (MBUL, 2016c).

I en undersøgelse af kvaliteten af interaktionen mellem pædagog og barn i projektet Fremtidens dagtilbud ved hjælp af observationsredskabet CLASS (ClassRoom Assessment Scoring System) viser analyserne af udvalgte videooptagelser, at dagtilbuddene har en høj kvalitet i forhold til den socio-emotionelle understøttelse af børnene og en lavere kvalitet i forhold til læringsunderstøttelsen (MBUL, 2016b). Data fra de første observationer med ECERS-3 i UCN's pilotprojekt viser det samme. Interaktionerne er gode, men de anvendes ikke som mulighed for at styrke børnenes læring (Næsby, Pedersen & Skytte, 2017).

Interaktionernes kvalitet hviler i høj grad på personalets uddannelse, viden om børn og pædagogiske processer og på personalets tilgang til børn. ECERS-3 fremhæver vigtigheden af sikker tilknytning og tillidsfulde relationer på den ene side og udforskning, leg og læring på den anden side. Relationsarbejdet udfoldes under ansvar og ledelse af professionelle pædagoger, der også sikrer balancen mellem børnenes egne initiativer, fælles initiativer og initiativer, der er initieret af pædagogerne. Det er altid pædagogernes ansvar, at disse betingelser for sund udvikling er til stede i dagtilbuddet.

At børns læring sker i interaktion med pædagogerne og de andre børn og omverden, er der forskningsmæssigt ikke nogen uenighed om (Hundeide, 2004; Siraj-Blatchford & Mayo, 2012). Relationer er det helt centrale omdrejningspunkt for interaktionerne, og de socio-emotionelle kompetencer involverer og ligger til grund for andre kompetencer såsom brugen af sprog, opmærksomhed og kropssprog. Børns evne til at mærke sig selv og andre og regulere sig selv i forhold, føle empati og kunne samarbejde hertil bygger på disse kompetencer, der igen påvirker betingelserne for læring. Der er da også her en tydelig overensstemmelse mellem ECERS-3, dagtilbudsloven, Master for en styrket læreplan og Fremtidens dagtilbud. Og vi kan gentage: Den empiriske forskning viser, at interaktionen mellem den voksne og bar-

net er den mest betydningsfulde enkeltfaktor for barnets udvikling (Christoffersen et al., 2014).

### Organisationsstruktur

Plads og tid til leg er et centralt tema i ECERS-3. Dagtilbudsloven og læreplanen er ikke særlig specifik på dette område, men fremhæver dog i formålsparagrafferne, at aktiviteter altid skal gennemføres med inddragelse af børnene og deres perspektiv. I en plan for det pædagogiske arbejde med børn i 0-6 års-alderen har legen derfor alligevel – og selvsagt – en helt central placering, hvilket efter alt at dømme også bliver understreget i den nye dagtilbudslov (MBUL, 2016a)

Det er en afgørende kvalitet i ECERS-3, en kvalitet, der også påvises i danske undersøgelser (f.eks. Hansen, 2012), at dagligdagen organiseres, så personalet er mest muligt sammen med børnene. Børn, der overlades til sig selv en stor del af tiden, får ikke udnyttet deres læringspotentiale (Bronfenbrenner & Morris, 2006); udsatte børn risikerer at blive overset og udvikler på længere sigt apati (Iwaniec, 1995; Hansen, 2012).

Leg og aktiviteter i større og mindre grupper, børn, der leger selv, med hvad og hvem, de selv har lyst til, faste rutiner omkring måltider og samlinger, kan variere – men altid under pædagogisk ledelse og ansvar af personalet. Det har indvirkning for alle sider af børns trivsel, læring og udvikling.

Overensstemmelsen mellem læreplanen og ECERS-3 er størst mellem "fri leg" og "gruppeaktiviteter", der gælder for alle læreplanens temaer. Med henvisning til den engelske forskning kan vi sige, at det centrale er, at der skabes en god balance mellem leg og aktiviteter, der er initieret af børnene selv, af pædagogerne og af børn og pædagoger i fællesskab (Taggart et al., 2015).





Der er også i ECERS-3 opmærksomhed på overgange og ventetid mellem aktiviteter og skiftende rutiner. Opmærksomheden går på, at personalet vejleder børnene og sikrer, at børnene ved, hvad de skal: at overgange (f.eks. på med flyverdragten og ud på legepladsen) tilpasses individuelle færdigheder og behov, og at der ikke opstår unødige konflikter, fordi børnene ikke engagerer sig i f.eks. oprydning efter en aktivitet.

Det er høj kvalitet, at børnene har rigelig tid til fri leg, men ikke uden at personalet observerer børnenes leg, stiller materialer til rådighed og deltager i leg (afbalanceret) og giver input, der udvider og beriger legen. Det er ikke god kvalitet, hvis personalet ofte afbryder børnenes leg eller bryder ind i

legen for at rettesætte, dirigere, instruere mv., uden at det sker på legens præmisser.

### Overensstemmelser

I det følgende teoretiske alignment vurderes de seks læreplanstemaer, understøttet af læringsmål for pædagoguddannelsens specialisering inden for dagtilbudspædagogik (Næsby et al., 2014) over for de skalaer i ECERS-3, der korrelerer med temaerne (Næsby, 2017). Undersøgelsen er baseret på itemresponseteori, dvs. hvordan udsagn i læreplanen om, hvad børnene skal lære, kan mødes af de kvalitetsindikatorer, ECERS-3 indeholder (kondenseret under de 35 punkter), hvor mange af dem, der er tale om (i procent), og om det kan underbygges teoretisk.

| Læreplanen                                 | Dækkes i ECERS-3 primært af  | Alignment |
|--|--|-----------|
| <b>Personlige kompetencer</b>              | Plads og indretning (1-7)<br>Sprog og litteracy (12-13)<br>Læringsaktiviteter (17-27)<br>Interaktion (28-32)<br>Organisationer (33-35) | 82 %      |
| <b>Sociale kompetencer</b>                 | Sprog og litteracy (12-13)<br>Læringsaktiviteter (17-27)<br>Interaktion (28-32)<br>Organisationer (33-35)                              | 90 %      |
| <b>Sproglig udvikling</b>                  | Sprog og litteracy (12-16)<br>Interaktion (28-32)<br>Organisationer (33-35)  | 86 %      |
| <b>Natur og science</b>                    | Læringsaktiviteter (17-27)   | 80 %      |
| <b>Sundhed, krop og bevægelse</b>          | Plads og indretning (1-7)<br>Rutiner for personlig pleje (8-11)<br>Læringsaktiviteter (17-27)<br>Organisationsstruktur (33-35)         | 70 %      |
| <b>Kulturelle udtryksformer og værdier</b> | Læringsaktiviteter (17-27)<br>Interaktion (28-32)<br>Organisationer (33-35)  | 93 %      |

## Den ny Læreplan

I dagtilbudsloven, hvor der jo gennem læreplaner er markeret mål for børns læring og udvikling, lægges der – ligesom det ses i en analyse af andre nationale læreplaner (Samuelson, Sheridan & Williams, 2006; Næsby 2017) – vægt på barnet som aktiv part. Læring er både en proces og et produkt, der på den ene side er fri, men på den anden side målstyret. I Lov om Læreplaner, der har reguleret området de seneste ti år, skelnes mellem processen og et læringsrum.

Da læreplanerne i sin tid blev indført, skrev man i bemærkningerne til loven om læreplaner (2003) blandt andet:

**”Tankegangen bag lovforslaget er, at barnet er medskaber af sin læring, som det pædagogiske personale støtter, guider og udfordrer, hvad enten der er tale om planlagte aktiviteter eller spontant opståede situationer. Læringen sker således gennem spontane oplevelser og leg, samt ved at den voksne skaber situationer, der giver barnet mulighed for fornyelse, fordybelse, forandring og stimulering”**

(Socialministeriet, 2003).

Her ses, at læring er en proces, hvor barnet som en aktiv part skaber (er medskaber af) sin egen læring, alene eller sammen med andre, i et spontant eller planlagt læringsrum (situationer). I forbindelse med etablering af en selvstændig lov for dagtilbud mv. (2013; 2016) lægges vægten fra dette børnenære syn over til en understregning af dagtilbuddets opgave, og hvad børn skal gives muligheder for.

I arbejdet med ny læreplan udpeges områderne: Børnesyn, det gode børneliv – der består af dannelse, leg, børnefællesskaber og læring – læringsmiljø, forældresamarbejde, børn i udsatte positioner og sammenhæng med børnehaveklassen, som forpligtende værdimæssigt og pædagogisk grundlag, hvorpå dagtilbud må skabe en praksis (organisatoriske rammer og læringsmiljø), der giver ”børn medbestemmelse”, og som skaber læringsmiljøer, ”der tager udgangspunkt i børnenes perspektiver”, og hvor leg og aktiviteter fremmes af det pædagogiske personale, ”som værner om børnenes initiativer, fantasi og virkelyst” (MBUL, 2016a, s. 12).

Arbejdet med den ny læreplan skal munde ud i, at der formuleres to brede læringsmål, der ligesom det pædagogiske grundlag skal gå på tværs af de eksisterende seks temaer (orienteringer), der igen udfoldes og beskrives, så de knytter an til hinanden og er genkendelige, dvs. de kan iagttages

i praksis og styrke den eksisterende dokumentations- og evalueringskultur i de danske dagtilbud.

Rådet for Børns Læring anbefaler, at der sættes ambitiøse mål for at højne kvaliteten i dagtilbud (2016). Det gælder både mht. præciseringer i dagtilbudsloven, justering af pædagoguddannelsen, efteruddannelse af personale og redskaber til kvalitetsudvikling. Rådet efterspørger en tydelig strategisk retning og opfølgning, hvilket ifølge international uddannelsesforskning vil styrke både praksis og mulighederne for evaluering af praksis. En læreplan, der ikke – på en og samme tid – er vidtgående, dvs. ambitiøs på børnenes og samfundets vegne, og specifik, dvs. med præcise og målbare mål, medfører, at det pædagogiske arbejde i praksis ikke styrkes, og at systematisk evaluering vanskeliggøres.

Den pædagogiske læreplan forventes også fremover at bestå af seks temaer/orienteringer, der skal ses som en helhed. Det pædagogiske grundlag (MBUL, 2016a, s. 12-16) skal være grundlæggende og gennemgående – på tværs af de seks temaer/orienteringer (MBUL, 2016a, s. 25).

## Overensstemmelse mellem Master for en styrket pædagogisk læreplan og ECERS-3

Der er betydelig sammenhæng mellem det pædagogiske grundlag for ”den styrkede pædagogiske læreplan” og ECERS-3 (Næsby, 2017). Den såkaldte ”mastergruppe”, der har formuleret dette grundlag, er blandt andet blevet inspireret/understøttet af EVA, der har udarbejdet notater om andre landes læreplaner og af Kvalitetsforum for Dagtilbud (KDF) samt af to forskere (fra DPU og fra RUC).

Det fremgår imidlertid ikke af notater eller selve masteren, på hvilket teoretisk eller empirisk grundlag gruppens fælles forståelse bygger. Mastergruppens oplæg kan derfor alene ses som orienteringskvalitet, da det repræsenterer summen af forskellige opfattelser af dannelse og uddannelse som grundlag for ”at give det enkelte barn i alderen 0-5 år omsorg og tryghed samt skabe rammer, der betyder, at alle børn kan lære og udvikle sig i forskelligt tempo” (MBUL, 2016a, s. 5).

Det repræsenterer derimod ikke, hvad den empiriske forskning (uddannelses- og kvalitetsforskningen) kan fortælle om, hvad der faktisk er god kvalitet af læringsmiljøerne, så man ved, om det pædagogiske grundlag, der formidles, fører til højere kvalitet<sup>3</sup>.

Hensigten i nærværende projekt ”Kvalitet i dagtilbud” er i forlængelse af dette studie at etablere en baseline på baggrund

<sup>3</sup> Dette er mastergruppen naturligvis ikke uvidende om. Men et eventuelt teoretisk/empirisk grundlag præsenteres ikke (eller er ikke offentliggjort), hvorfor det ikke er transparent, hvilket belæg der er for de holdninger og opfattelser, gruppen repræsenterer.

## Overensstemmelse med Master for en styrket læreplan

| <b>Master for en styrket læreplan</b><br><b>Værdimæssigt og pædagogisk grundlag, Mbul, 2016c</b>  | <b>ECERS-3</b><br><b>Harms, Clifford &amp; Cryer, 2015</b>  |
|---|---|
| Læringsmiljø<br>Udgangspunkt i børnenes perspektiver<br>Børn er kompetente og selvstændige;<br>aktivt medskabende; har værdi i sig selv   | Inddrager børns perspektiv ved den måde den giver et billede af børn som kompetente og aktive i deres egen læring gennem aktiviteter, hvor de interagerer med det omgivende miljø, jævnaldrende børn og de voksne; Fri leg, læringsaktiviteter og interaktion.  |
| Børn har brug for omsorg, udfordringer, positive forventninger og tillid  | Gode sociale interaktioner, hvor personalet er tunet ind på børn og som lytter til, støtter og hjælper børnene Tre basale behov, som alle børn har: beskyttelse af deres sundhed og sikkerhed, understøttelse af opbygning af personlige relationer og muligheder for at blive stimuleret og lære af erfaringer |
| Læringsmiljø/ rum<br>Alsidige, inddragende og trygge miljøer, der fremmer kreativitet og innovation   | Rummene understøtter børns nysgerrighed og trang til udforskning samtidig med deres behov for varierede, alderssvarende materialer at tumle med; beskyttede og afgrænsede områder for det og forudsigelige rutiner efter behov.   |
| Sproglig udvikling og kommunikation   | Personalet har dialoger/samtaler med børn, med tydelige "serve and return" - tilføjer nye ord og ideer; opmuntrer til brug af sprog; læser/bruger bøger; fortrolig med skrift.  |
| Dannelse, demokrati, leg, børnefællesskaber og læring<br>Personlig, social og emotionel udvikling   | Læring, omsorg og leg skal variere, så de møder alle børns behov<br>Kvalitet på flere niveauer vedrørende børns muligheder for at tage initiativ, deltage, kommunikere og udvikle kompetencer<br>Relationer, selvværd og selvtillid (selvregulering) og håndtering af følelser og adfærd.                       |
| Læring<br>Pædagogisk ledelse af læreprocesser<br>Leg og aktiviteter fremmes af det pædagogiske personale, "som værner om børnenes initiativer, fantasi og virkelyst"<br>I planlagte aktiviteter, spontant opståede situationer, leg eller rutiner | Den tilstræbte balance mellem aktiviteter initieret af personalet, initieret af børnene men som personalet udvider og beriger – og aktiviteter initieret af børnene.<br>F.eks. individuelle kreaudtryk; fri tegning; personale skriver tekst, der er dikteret af børn.  |
| Demokrati; forståelse for, indlevelse i og solidarisk handlen ift. andre<br>Sociale samspil   | Medvirken/ deltagelse;<br>Inklusion; fællesskaber; mangfoldighed; leg og læring i små og store grupper med/uden støtte.   |
| Didaktik<br>Tilrettelæggelse af miljøer, der er mangfoldige, udfordrende og udviklende (æstetisk) gennem sanseoplevelser, kreativitet, anvendelse og udtryk vha. digitale medier<br>Evaluering  | Dagtilbuddets strukturering af dagligdagen eller organisering gennem fordeling af tid til forskellige aktiviteter (f.eks. leg, fælles aktivitet, herhjemme også udflugter ("ture ud af huset"), ventetid og rutiner).   |
| Forældresamarbejde<br>Forældrene skal involveres i og have indflydelse<br>Tillid og konstruktivt samarbejde og forventningsafstemning   | ECERS-3 vurderer ikke forældresamarbejde.   |
| Børn i udsatte positioner<br>Identifikation og støtte; sikre inklusion  | Tanken i ECERS-3 er, at den kvalitet, der beskrives, vil gavne alle børn og i særdeleshed gavne udfordrede børn og modvirke eksklusion. Punkter om individuel vejledning og støtte.   |
| Overgange til skolen. Indholdsmæssig sammenhæng   | ECERS-3 vurderer læringsmiljøet i dagtilbud inden for rammerne af denne kontekst, hvilket dog i sig selv gennem høj kvalitet vil medføre en bedre skolegang.  |

af observationer med ECERS-3. Disse data skal blandt andet danne grundlag for en statistisk analyse af korrelationer mellem læreplanen og ECERS-3. Dermed kan det vurderes, hvorvidt den teoretiske "responsemodel", vist ovenfor, kan bekræftes empirisk. I det omfang der kan konstateres signifikante sammenhænge, kan der argumenteres for et givent niveau eller givne kendetegn for kvalitet, både i en international sammenhæng og på kommunalt/nationalt niveau.

### Konklusion

På det overordnede plan er der høj grad af alignment (dvs. overensstemmelse) mellem ECERS-3 og den danske læreplan. Dvs. at med ECERS-3 vurderes de seks temaer i læreplanen samt dagtilbudslovens formålsbestemmelser på en måde, der angiver et relativt og normativt niveau for kvalitet i dagtilbud i en form for aktuel status; en baseline, der med den validitet, vurderingen kan gennemføres med af certificerede observatører, og den høje reliabilitet måleværktøjet holder (EVA, 2017), kan forudsige effekterne af dagtilbuddet i forhold til børnenes trivsel, læring og udvikling (Taggart et al., 2015). Primært inden for dimensionerne kognitiv og socio-emotionel udvikling, sekundært inden for dimensionen sundhed og sikkerhed. Inden for disse dimensioner placerer læreplanens temaer sig, med sproglig og kommunikativ udvikling som en tværgående underdimension, der knytter sig til de to førstnævnte overordnede dimensioner, men som vurderes både specifikt og på tværs af hele skalaen i ECERS-3 og derfor matcher læreplanen om sprog og dagtilbudsloven om sprogstimulering.

De tre temaer i læreplanen: natur, kultur, krop og bevægelse vurderes også i ECERS-3.

I forhold til masteren vurderer ECERS-3 ikke børnenes læringsmiljø i hjemmet, overgange mellem dagtilbud og skole, da de ikke er konkret observerbare, ligesom det ikke har et eksplicit fokus på udsatte børn. Tankegangen i ECERS-3 er, at høj kvalitet netop favner udsatte børn. Høj kvalitet gavner alle børn.

I dagtilbudsloven er formålet at give børn omsorg og understøtte børnenes selvværd og alsidige udvikling gennem oplevelser, leg og pædagogisk tilrettelagte aktiviteter, der giver børn mulighed for fordybelse, udforskning og erfaring (Rådet for Børns Læring, 2016, s. 6; MBUL, 2016c).

I ECERS-3 er formålet at skabe omsorgsmiljøer af høj kvalitet, "der kan beskytte børnenes sundhed og sikkerhed, understøtte opbygningen af positive relationer og skabe muligheder for at blive stimuleret og lære af erfaringer" (Clifford, Reszka & Rossbach, 2010).

Endnu stærkere overensstemmelse er der mellem Master for en styrket læreplan og ECERS-3, især hvad angår læringsmiljøet. På baggrund af en analyse af masterens beskrivelse af læringsmiljø (MBUL, 2016a, s. 14) og ECERS-3 (Harms et al., 2015, s.21) kan vi vise, hvordan der er stærke sammenhænge.

| Masteren                   | ECERS-3                 |
|----------------------------|-------------------------|
| Gruppestørrelser           | Organisationsstruktur   |
| Rum og indretning          | Plads og indretning     |
| Interaktion                | Interaktion             |
| Rutiner                    | Rutiner                 |
| Lærings- og sansoplevelser | Læringsaktiviteter      |
| Sproglig udvikling         | Sprog og literacy       |
| Mangfoldighed              | Accept af mangfoldighed |

Perspektivet er, at vi med ECERS-3 på et meget sikkert grundlag vil kunne vurdere kvaliteten i danske dagtilbud på en måde, der er meningsfuld for praksis. Målene for læringsmiljøet, som de angives i masteren, bliver rettesnor for den ønskede praksis, dagtilbudsloven anviser, og med ECERS-3 kan vi se, om disse forventninger mødes. Om der er høj kvalitet i danske dagtilbud, og om børnene får det optimale udbytte, vil de kommende empiriske studier kunne give en antydning af.

### Litteraturliste

- Bauchmüller, R.; Gøtz, M. & Rasmussen, A.W. (2011). *Long-Run Benefits from Universal High-Quality Pre-Schooling*. København: AKF.
- Baustad, A-G. (2012). *Using the Infant/Toddler Environment Rating Scale for examining the quality of care for in-fants and toddlers in Norwegian day care centers*. *Nordisk Barnehageforskning* 5/2012 s. 1-21.
- Bennett, J. & Taylor, C. (2006). *Starting Strong. Early Childhood Education and Care*. Paris: OECD Publishing, Vol 2.
- Bernstein, B. (2001). *Pædagogik, diskurs og magt*. København: Akademisk forlag.
- Bleses, D.; Lum, J.; Højen, A.; Jørgensen, R.N.; Iachine, I.; Andersen, M.K.; Andersen, C.; Jensen, K.Ø. & Vach, W. (2011). *Sprogvurderingsmateriale til 3-årige, inden skolestart og børnehaveklassen. Metodisk oversigt*. *Center for Child Language e-prints*, 13.
- Brodie, K. (2014). *Sustained Shared Thinking in the Early Years. Linking theory to practice*. London: Routledge.
- Bronfenbrenner, U. & Morris, P.A. (2006). "The Bioecological Model of Human Development." Damon & Lerner (eds.). *Theoretical Models of Human Development, Volume one of the Handbook of Child Psychology*. New York: Wiley, pp. 793-828. I: Siraj-Blatchford, I. & Mayo, A. (eds.) (2012): *Early Childhood Education*. London: Sage Library of Educational Thought and Practice. Vol 1, s. 201 - 262.
- Broström, S. & Frøkjær, T. (2012). *Pædagogers syn på læring i børnehaven i Sverige og i Danmark*. *VERA Tidsskrift for pædagoger*. 59, s. 37-41.
- Buus, A. M.; Grundahl, T. H.; Hamilton, S. D. P.; Rasmussen, P.; Thomsen, U. N. & Wiberg, M. (2012): *Brug af evidensbaserede metoder i seks pædagogiske institutioner: Når evidens møder den pædagogiske hverdag*. *Rapport 3 – august 2012*. Aalborg: Aalborg Universitet. Institut for Læring og Filosofi.
- Bylander, H.I. & Krogh, T.K. (2016). *Børnemiljøvurderingsskala. ECERS-3. Dansk oversættelse*. Frederiksberg: Høgreffe.
- Christoffersen, M.N.; Højen-Sørensen, A-K. & Laugesen, L. (2014). *Daginstitutionens betydning for børns udvikling. En forskningsoversigt*. SFI.
- Clifford, R.; Reszka, S.S. & Rossbach, H-G. (2010). *Reliability and Validity of the Early Childhood Environment Rating Scale*. Chapel Hill: FPG Child Development Institute.

- Cryer, D.; Harms, T. & Riley, C. (2003). *All about the ECERS-R*. Kaplan Early Learning Company.
- Danmarks Evalueringsinstitut (EVA)(2012). *Læreplaner i praksis. Daginstitutionernes arbejde med pædagogiske læ-replaner*. København: EVA
- Esping-Andersen, G. (2008). "Childhood Investments and Skill Formation". In: *International Tax and Public Finance*, 15(1), s. 19-44.
- EU-Kommissionen (2011). *Førskoleundervisning og børneoplysnings-ordninger: At give alle vores børn den bedste start i verden af i morgen*. <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2011:0066:FIN:DA:PDF>.
- Gordon, R.A.; Hofer, K.G.; Fujimoto, K.A.; Risk, N.; Kaestner, R. & Korenman, S. (2015). *Identifying High-Quality Preschool Programs: new Evidence on the Validity of the Early Childhood Environment Rating Scale-Revised (ECERS-R) in Relation to School Readiness Goals*. *Early Education and Development*, vol.26, iss: 8, s.1086 -1110.
- Hansen, O.H. (2012). "Professionens selvforståelse: Fra fri leg til organiseret læring". PAIDEIA 03. LSP, Høgskolen i Hedmark, Högskolan i Borås og Dafolo Forlag. S. 54 – 65.
- Hansen, O.H.; Nordahl, T.; Nordahl, S.Ø.; Hansen, L.S. & Hansen, O. (2016). *Læringsrapport 2015. Ulighed og variationer – i dagtilbud*. FULM. Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.
- Harms, T.; Clifford, R. & Cryer, D. (1998). *Early Childhood Environment Rating Scale, Revised Edition*. Vermont: Teachers College Press.
- Harms, T.; Cryer, D. & Clifford, R. (2006). *Infant/Toddler Environment Rating Scale. Revised Scale*. New York: Teachers College Press.
- Harms, T.; Clifford, R. & Cryer, D. (2015). *Early Childhood Environment Rating Scale, Third Edition*. New York: Teachers College Press.
- Hofer, K.G. (2010). *How Measurement Characteristics can Affect ECERS-R Scores and Program Funding*. *Contemporary Issues in Early Childhood*. Vol. 11, nr. 2.
- Iwaniec, D. (1995). *The Emotionally Abused and Neglected Child*. Chichester: Wiley.
- Iversen, J. D. & Sabinsky, M. (2011). *En undersøgelse af mad- og måltids-kulturen i daginstitutioner med forskellige madordninger*. Søborg: Danmarks Tekniske Universitet.
- Kommunernes Landsforening, Undervisnings- Social og Finansministeriet (2011) *Sprog vurdering af børn i 3 års alderen, inden skolestart og i børnehaveklassen*. [www.kl.dk/ImageVaultFiles/id\\_48669/cf\\_202/Sprogvurdering\\_-\\_St\\_ttemateriale.PDF](http://www.kl.dk/ImageVaultFiles/id_48669/cf_202/Sprogvurdering_-_St_ttemateriale.PDF)
- Kommunernes Landsforening (2012). *Det gode børneliv*. København: KL
- Kommunernes Landsforening (2017). *Godt på vej – dagtilbudets betydning*. København: KL
- La Paro, K. M.; Thomason, A. C.; Lower, J. K.; Kintner-Duffy, V. L. & Cassidy, D.J. (2012). *Examining the Definition and Measurement of Quality in Early Childhood Education: A Review of Studies Using the ECERS-R from 2003 to 2010*. *Early Childhood Research & Practice*, v14 n1.
- Manning, M.; Garvis, S.; Fleming, C. & Wong, G.T.W. (2017). *The relationship between teacher qualification and the quality of the early childhood education and care environment*. *Campbell Systematic Review*, 2017:1. DOI: 10.4073/csr.2017:1
- Mathers, S.; Linskey, F.; Seddon, J. & Sylva, K. (2007). *Using quality rating scales for professional development: experiences from the UK*. *International Journal of Early Years Education*. Vol. 15, no 3. s. 261 – 274.
- Mathers, S.; Linskey, F.; Woodcock, J. & Williams, C. (2013). *Mapping the Early Childhood Environment Rating Scale to the Early Years Foundation Stage 2012*. [www.ecersuk.org](http://www.ecersuk.org)
- Mayer, D. & Beckh, K. (2016). *Examining the validity of the ECERS-R. Results from the German National Study of Child Care in Early Childhood*. *Early Childhood Research Quarterly* (36): 415 – 426. Elsevier.
- Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling (2015). *VEJL nr 9109 af 27/02/2015 Gældende (Dagtilbudsvæjledningen)*.
- Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling (2016a). *Master for en styrket pædagogisk læreplan*. København: UVM
- Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling (2016b). *Børns tidlige læring og udvikling. Målgrupperapport*. København: UVM
- Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling (2016c) *LBK nr 748 af 20/06/2016 Gældende (Dagtilbudsloven)*
- Ministeriet for Børn, Ligestilling, Integration og Sociale Forhold (2014). *LBK nr. 150 af 16/02/2015 Gældende (Ser-vice-loven)*
- Næsby, T.; Linneman, E.; Bayer, M. & Sørensen, M.C. (2014). *Forskningskortlægning af forsknings- og udviklings-baseret viden inden for pædagog-uddannelsens nationale modul "Professionsviden og forskning i relation til dagtilbudspædagogik"*. Professionshøjskolerne i Danmark.
- Næsby, T. (2016). *Litteraturstudie af ERS*. Aalborg: UCN (UCViden)
- Næsby, T. (2017). *Studie af alignment mellem ny læreplan og ECERS*. Aalborg: UCN
- Næsby, T., Skytte, K.B. & Pedersen, B.S. (2017). *Undersøgelse af Kvalitet i dagtilbud med ECERS-3*. Frederikshavn Kommune. Aalborg: UCN/ UCViden.
- Pianta, R.C.; Barnett, W.S.; Burchinal, M. & Thornburg, K.R. (2009). *The effects of preschool education. What we know, how public policy is or is not aligned with the evidence base, and what we need to know*. *Psychological Science in the Public Interest*, 10(2), 49–88.
- Rådet for Børns Læring (2016). *Ny dagsorden for Danmarks dagtilbud*. Formandskabet.
- Samuelsson, I.P.; Sheridan, S. & Williams, P. (2006). *Five Preschool Curricula – Comparative Perspective*. *International Journal of Early Childhood*, 38 (1), s. 11-29.
- Sideris, J.; early, D. & Neitzel, J. (2017). *Large-Scale Psychometric Assessment of the ECERS-3*. *ECERS Network Meeting, Seville*. (UP).
- Simovska, V. (2012). *Sundhedspædagogik i sundhedsfremme*. København: Gads Forlag.
- Siraj-Blatchford, I. (2009). *Conceptualizing Progression in the Pedagogy of Play and Sustained Shared Thinking in Early Childhood Education: a Vygotskian perspective*. *Educational and Child Psychology*, Vol.26, No.2.
- Siraj-Blatchford, I. (2010). "A Focus on Pedagogy. Case Studies of Effective Practice". I Sylva, K.; Melhuish, E.; Sammons, P.; Siraj-Blatchford, I. & Taggart, B. (2010): *Early Childhood Matters. Evidence from the Effective Pre-school and Primary Education Project*. London: Routledge.
- Siraj-Blatchford, I. & Wong, Y-I. (1999). "Defining an Evaluating "Quality" Early Childhood Education in an International Context: Dilemmas and Possibilities". *Early Years*, 20 (1), 7-18. I: Siraj-Blatchford, I. & Mayo, A. (eds.) (2012): *Early Childhood Education*. London: Sage Library of Educational Thought and Practice. Vol 4, s. 77 – 90.
- Siraj-Blatchford, I. & Mayo, A. (eds.) (2012). *Early Childhood Education*. London: Sage Library of Educational Thought and Practice. Vol 1-4.
- Siraj, I.; Kingston, D. & Melhuish, E. (2015). *Assessing Quality in Early Childhood Education and Care*. London: IOS Press. (SSTEWS – skalaen)
- Socialministeriet (2015). *En god start på livet for alle børn*. Regeringen, maj 2015.
- Sylva, K.; Melhuish, E.; Sammons, P.; Siraj-Blatchford, I. & Taggart, B. (2004). *The Effective Provision of Pre-School Education [EPPE] Project: Technical Paper 12 – The Final Report: Effective Pre-School Education. A Longitudinal Study funded by the DfES 1997 – 2004*. London: DfES.
- Sylva, K.; Melhuish, E.; Sammons, P.; Siraj-Blatchford, I. & Taggart, B. (2010). *Early Childhood Matters. Evidence from the Effective Pre-School and Primary Education project*. London. Routledge/ Taylor & Francis.
- Sylva, K.; Siraj-Blatchford, I. & Taggart, B. (2010). *ECERS-E: The Early Childhood Environment Rating Scale Curricular Extension to ECERS-R*. Trentham Books Ltd.
- Taggart, B.; Sylva, K.; Melhuish, E.; Sammons, P. & Siraj, I (2015). *The Effective Pre-school, Primary and Secondary Education Project, EPPSE 3-16+*. How Pre-school influences children and young people's attainment and developmental outcomes over time. *Research Brief*. UK gov.: Department for Education.
- UNICEF Innocenti Research Center (2008). *Report Card 8: The child care transition*. Florence: UNICEF
- Vermeer, H.J.; Ijzendoorn, M. H.; Cárcamo, R.A. & Harrison, L. J (2016). *Quality of child care using the environment rating scales: A meta-analysis of international studies*. *International Journal of Early Childhood*. Springer.
- Woodcock, J.; Williams, C.; Mathers, S. & A+ Education Team (2016). *Mapping the Early Childhood Environment Rating Scale (ECERS-3) to the Early Years Foundation Stage (EYFS) 2014*. Manchester: A+ education Ltd.