

Evaluering af læringsmiljøer i dagtilbud. ECERS-3 og den styrkede pædagogiske læreplan.

Dagtilbudspædagogikken har fået en styrket pædagogisk læreplan at orientere sig efter. En læreplan der retter fokus på, hvilke muligheder læringsmiljøet skal tilbyde børn, og som tager afsæt i et bredt lærings syn og et fælles pædagogisk grundlag. De pædagogiske mål er beskrevet i en ny bekendtgørelse og opgaven er nu de næste to år at implementere disse i praksis. Det pædagogiske arbejde efter den styrkede pædagogiske læreplan skal dokumenteres og det skal kunne evalueres systematisk, så pædagogerne selv, forældre, de kommunale forvaltninger og politikere kan se, om man når bekendtgørelsens mål, hvordan man når dem og mere generelt, om det pædagogiske arbejde er godt nok. Det vil sige, hvad er kvaliteten af læringsmiljøet. Når de professionelle aktører "åbner" eller synliggør pædagogikken på denne måde, er en forudsætning for evaluering af læringsmiljøer i dagtilbud og evaluering af miljøernes bidrag til børns læring, at vi ved hvad kvalitet er og hvilken kvalitet, der efterstræbes. At undersøge dette kræver gode undersøgelsesmetoder. Formålet med denne artikel er at give et helt overordnet perspektiv på, hvorvidt det standardiserede måleværktøj ECERS-3 (Early

Childhood Environment Rating Scale, version 3, Harms, Clifford & Cryer, 2015) på en meningsfuld måde vil kunne evaluere pædagogisk praksis med den styrkede pædagogiske læreplan i dagtilbud. ECERS-3 måling er et redskab til at blive klogere på og udvikle praksis, og som kan give viden om arbejdet med læreplanen og understøtte det kontinuerlige evaluerings- og udviklingsarbejde i praksis i dagtilbud.

Indledningsvist beskrives grundlæggende elementer i værktøjet og i læreplanen kort, herefter analyseres og beskrives sammenhængen imellem dem med læringsmiljøet som omdrejningspunkt.

Nøgleord: Evaluering, ECERS-3, den styrkede læreplan, kvalitet

Målet med at interessere sig for kvalitet i dagtilbud er at løfte kvaliteten i børns hverdagsliv i dagtilbud. En forudsætning for at vide hvad kvalitet er og for at kunne vurdere kvalitet i dagtilbud er, at der via validerede vurderingsredskaber opbygges legitimitet til at kvalitet kan vurderes og dermed styrke den politiske, økonomiske, pædagogiske og samfundsmæssige interesse for kvalitet i dagtilbud.

Kvalitet i dagtilbud i Danmark er noget underbe-lyst forskningsmæssigt. Vi ved fra international forskning, at høj kvalitet i dagtilbud er ganske afgørende for børns muligheder og chancer i livet. Der er altså gode grunde til fortsat at undersøge og diskutere, hvad høj kvalitet er, og hvordan vi kan se det.

ECERS-3 er et forskningsværktøj som har til formål at kortlægge kvaliteten af læringsmiljøer for børn. Der er 3 grundlæggende perspektiver som ECERS-3 interesserer sig for og som pædagogisk praksis kvalitativt vurderes ud fra graden af (Cilford, Reszka & Rossbach, 2010):

- Børns ret til sikkerhed og omsorg
 - Børns ret til positive relationer og samspil
 - Børns ret til at lære og udvikle sig
-
- Dette undersøges i ECERS-3 ved hjælp af observation
 - ud fra seks subskalaer, som overordnet ser på
 - Plads og indretning
 - Rutiner for personlig pleje
 - Sprog og Literacy
 - Læringsaktiviteter
 - Relation
 - Organisationsstruktur

Herigennem undersøges det på 35 punkter både hvordan dagtilbuddet organiseres, hvilke materialer der er til rådighed, hvilke processer der foregår, og hvordan interaktion foregår i dagtilbuddet med henblik på at vurdere læringsmiljøets kvalitet.

ECERS-3 måler global kvalitet, dvs. kvaliteter der er værdifulde i international sammenhæng og knyttet til børnekonventioner mv. og som går på tværs af nationale kontekster. Pædagogisk kvalitet i dagtilbuddets læringsmiljø afhænger af styrken i de distale (indirekte) og proksimale (direkte) processer, der fremmer børnenes trivsel, læring, udvikling og dannelse gennem etablering af: Et trygt og sikkert miljø, Opbygning af relationer og Passende læringsmuligheder og udfordringer gennem deltagelse i alderssvarende aktiviteter (Danmarks Evalueringsinstitut, 2018, s. 48).

ECERS-3 målingerne foretages af certificerede observatører i tidsrummet kl. 9-12, hvor der normalt er

flest voksne og børn til stede. Certificeringen sikrer, at observationerne er så nøjagtige som muligt, og tidsrammen gør det muligt at aggregere målingerne, selvom det medfører, at relevante aktiviteter på andre tidspunkter af dagen ikke observeres. Under observationerne følges børnene rundt i hele dagtilbuddet, da ECERS-3 interesserer sig for, hvad børnene oplever i det samlede læringsmiljø.

ECERS-3 måler primært proceskvalitet, dvs. interaktioner i læringsmiljøet, men også i nogen grad strukturkvalitet, dvs. rammerne for og den måde dagligdagen er organiseret og den måde institutionen er indrettet på og dermed de muligheder der tilbydes børnene.

Den styrkede pædagogiske læreplan

Den styrkede pædagogiske læreplan (Børne- og Socialministeriet, 2018a; 2018b; 2019c) repræsenterer et bredt inkluderende læringsssyn, som bygger på et udvidet læringsbegreb, hvor der er fokus på såvel kognitive som emotionelle, kommunikative, kropslige og sociale sider af børnenes læring og udvikling. Der er fokus på, at børn skal betragtes som aktive medskabere af egen læring og udvikling, og at det er legen og en legende tilgang til læring, barnets interesser, undring og nysgerighed, der skal danne udgangspunktet for de læreprocesser, barnet indgår i (Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling, 2016; Mortensen og Næsby, 2018).

Den styrkede pædagogiske læreplan skal anskues som den overordnede ramme for det pædagogiske arbejde i dagtilbud, og at arbejdet med de brede pædagogiske læringsmål altid skal ses i relation til det læringsmiljø, som det konkrete dagtilbud stiller til rådighed for børnene. Det pædagogiske personale skal understøtte læringsmiljøet og skabe kvalitet i dagtilbud på baggrund af den nyeste viden om, hvad der fremmer børns læring og udvikling. (Mortensen og Næsby, 2018).

Kvalitet i dagtilbud

I dagtilbud, der i nordisk forskning karakteriseres som værende af utilstrækkelig kvalitet, kendetegnes læringsmiljøet ved at være meget ustruktureret og helt børnecentreret. Pædagogerne synes ikke at have formuleret specifikke mål for aktiviteterne og synes at have trukket sig tilbage fra

børnenes aktivitet. Mange gøremål i dagligdagen foregår således i det forskerne kalder adskilte verdener, hvor børnene ikke inddrages og personalet optræder uengagerede (Sheridan et al, 2009; Næsby, 2018)

De såkaldt proksimale processer i dagtilbuddets praksis, der hæmmer og fremmer børns udvikling, er ganske svage, idet de udelukkende næres af de omgivende betingelser (distale processer), endda på trods af måske gode strukturelle og økonomiske rammer (Bronfenbrenner og Morris, 2012; Sheridan et al, 2009, s. 241), og hvad der sker i børnenes eget samvær med hinanden. Et decideret dannelsesperspektiv er i sådanne tilfælde næppe overvejet om end pædagogernes tilgang synes at være, at børnenes udvikling kommer af sig selv (Klafki, 1983; Bennett & Taylor, 2006; Næsby, 2019).

Minimalt bedre men stadig lav kvalitet ses i dagtilbud hvor dagligdagen er gennemstruktureret og helt voksenstyret. Dagligdagen forløber efter rutiner og med rutineprægede aktiviteter for børn i større grupper (Sheridan et al, 2009). Pædagogerne instruerer børnene og er meget kontrollerende. Konflikter og eventuelle frustrationer i hverdagen tilskrives børnenes problematiske adfærd eller dårlig ledelse eller i sidste ende ude fra kommende faktorer (Næsby, 2019).

De proksimale processer er stærkere, men stadig ikke mangfoldige endsige kvalitativt udfordrende for børn, idet den ensidigt instruktive tilgang ikke understøtter børnenes egne initiativer, nysgerrighed og trang til udforskning. Der er i dannelsesperspektiv tale om en form for material dannelse hvor tilgangen er, at børnenes udvikling reguleres og stimuleres ude fra.

I dagtilbud af god kvalitet er de børneinitierede aktiviteter og lege i højsædet. Det ses, at børnene leger på egen hånd og får muligheder for at udvikle sig socialt i børnegrupper, hvor personalet viser engagement og interesse for børnenes initiativer (Sheridan, 2009; Sheridan et al, 2009, s. 241). Børnene involveres og inddrages gennem forhandling. Læringsmiljøet kendetegnes ved dialog, respekt for børnenes initiativer – med børnenes aktiviteter og leg i centrum – et miljø kendetegnet ved samarbejde og åbenhed, og en pædagogisk

tilgang der har et formalt dannelsesperspektiv. De proksimale processer er forholdsvis stærke, eftersom børnenes motivation og lyst til at lære og udfolde sig understøttes af at deres initiativer anerkendes og følges op af pædagogerne, der fx deltager i aktiviteter sammen med børnene.

I de dagtilbud, som ifølge international forskning har en høj kvalitet, er læringsmiljøet præget af gode samspil, kommunikation med og udfordringer for børnene. Personalet har formuleret tydelige mål for aktiviteterne med klare udviklingsperspektiver, men udformer aktiviteterne i samarbejde med børnene. Der ses varierende gruppestørrelser og gruppeinddelinger med det formål at give omsorg, skabe rum for leg og muligheder for læring ud fra læreplanens temaer, de proksimale processer er stærke, hvilket muliggør en progression i børnenes læring og udvikling (Taggart et al, 2015; Taggart, 2019; Siraj-Blatchford og Mayo, 2012; Sheridan et al, 2009, s. 243).

Læringsmiljøet i højkvalitetsdagtilbud er rigt på materialer, stimuli og udfordringer. Personalet møder børnene med pædagogisk bevidsthed, viden og indsigt i børns udvikling, intentioner og interesser, forholder sig nysgerrige over for børns spørgsmål, og stiller selv "open-ended" spørgsmål til børnenes ytringer (Taggart, 2019). De er således både omsorgs- og læringsorienterede i deres tilgang til børnene (Bennett & Taylor, 2006). I dannelsesperspektiv er der tale om kategorial dannelse, hvor pædagogerne tager stilling til, hvilke erfaringer, oplevelser, indhold og aktiviteter, der er væsentlige for børns læring og udvikling, samtidig med at de kan gribe nuet og således spontant følge op på eller tage afsæt i børnenes egne initiativer (Sheridan et al, 2009, s. 244; Næsby, 2019). Dette interaktionistiske perspektiv på kvalitet hviler på en bio-øko-systemisk udviklingsforståelse (Bronfenbrenner og Morris, 2012).

Forskningen peger entydigt på, at det pædagogiske personales evne til at etablere trygge relationer til børnene ved at udvise responsivitet og sensitivitet er den mest centrale faktor for kvaliteten og har en positiv effekt på børnenes sociale, sproglige og øvrige kognitive udvikling (Melhuish et al, 2015; Melhuish og Gardner, 2018; Moser et al, 2017).

Læringsmiljøet, det fælles pædagogiske grundlag og mål på tværs

Det fælles pædagogiske grundlag skal fungere som pejlemærker for den pædagogiske praksis i dagtilbud. Dette er obligatoriske forholdsmåder til børn, pædagogik, læring m.v. som skal efterleves i danske dagtilbud. I det fælles pædagogiske grundlag er det formuleret, hvilket børnesyn der forventes at være i danske dagtilbud, hvordan læring forstås på 0-5 års området, hvordan både forældre og børn forventes aktivt inddraget i hverdagen m.v. Den styrkede pædagogiske læreplan er bygget op, så der for hvert læreplanstema er to mål for, hvad læringsmiljøet i dagtilbuddet skal understøtte. Samtidig cementeres børns ret til at være forskellige, udvikle sig forskelligt og blive mødt og anerkendt i den forskellighed. Det er således dagtilbuddets ansvar at alle børn oplever et læringsmiljø der både er trygt og udfordrende.

Det tværgående fællesmål for dagtilbud fastsættes i bekendtgørelsen (se boks 1)

Boks 1

Børns trivsel, læring, udvikling og dannelse i dagtilbud

§ 1. Den pædagogiske læreplan, jf. dagtilbudslovens § 8, udgør rammen for dagtilbuddets arbejde med børns trivsel, læring, udvikling og dannelse.

Stk. 2. Den pædagogiske læreplan skal udarbejdes med udgangspunkt i et fælles pædagogisk grundlag. Det fælles pædagogiske grundlag består blandt andet af elementer som barnesyn, dannelse, leg, en bred læringsforståelse, børnefællesskaber m.v., jf. dagtilbudslovens § 8, stk. 2, og skal kendetegne det pædagogiske læringsmiljø, barnet møder dagen igennem i dagtilbuddet.

Stk. 3. Det pædagogiske læringsmiljø skal tilrettelægges inden for og på tværs af seks pædagogiske læreplanstemaer, jf. §§ 3, 5, 7, 9, 11 og 13, hvor hvert tema er nærmere beskrevet i et bilag. De seks læreplanstemaer indeholder en række overordnede elementer, jf. bilag, som børn i dagtilbud skal møde i det pædagogiske læringsmiljø i dagtilbuddet. Det besluttes lokalt, hvordan de overordnede elementer konkret omsættes organisatorisk

og pædagogisk i det pædagogiske læringsmiljø i hverdagen.

Stk. 4. Det pædagogiske læringsmiljø skal ligeledes tilrettelægges inden for to pædagogiske mål for hvert læreplanstema, hvor de pædagogiske mål beskriver sammenhængen mellem læringsmiljøet og børnenes læring, jf. §§ 3, 5, 7, 9, 11 og 13.

Stk. 5. Det pædagogiske læringsmiljø skal indtage hensynet til børnenes alder, forskellige forudsætninger og børnegruppens sammensætning.

Det siger ECERS-3 noget om

I læreplanen er der bl.a. fokus på barnets ret til leg og medbestemmelse. Det betyder, at dagtilbuddene er forpligtede til at give børn medbestemmelse og skabe læringsmiljøer, der tager udgangspunkt i børnenes perspektiver, og hvor den børneinitierede leg fremmes af det pædagogiske personale, som værner om børnenes initiativ, fantasi og virkelyst og at det at være barn har en værdi i sig selv. Dette går igen i ECERS-3, hvor det netop vægtes at børnene mødes med positive forventninger, læring foregår gennem leg, og at læringsmiljøet inviterer til og understøtter børnenes engagement, både på gruppeniveau og individniveau. ECERS-3 fokuserer på udvikling for alle børn. Det vægtes at læring sker legende og påtvunget læring ses helst ikke. Det handler derimod om at stille muligheder til rådighed for børnene. Dette ses i alle punkterne i ECERS-3 når der er tale om god og høj kvalitet i pædagogisk praksis. For eksempel for subskalaen Læringsaktiviteter, punkterne 17-27, er det gennemgående, at den bedste kvalitet opnås, når det pædagogiske personale "udviser høj grad af interesse i, hvad børnene skaber/laver med materialer" (Finmotorik, punkt 17); "børnene bliver ikke tvunget til at deltage i gruppemusik, hvis de ikke er interesseret – der er adgang til andre spændende alternativer" (Musik og bevægelse, punkt 19).

Børn ses i den styrkede pædagogiske læreplan som aktive medskabere og det vægtes at læring foregår både i leg, aktivitet og rutiner. Her har ECERS-3 fokus på netop relationen, dialogen og læringen i både leg, voksenstyrede aktiviteter og

rutiner og i høj grad på, at læringsmiljøet er tilpasset de aktuelle børn.

I den styrkede pædagogiske læreplan er der ligeledes fokus på at danne børnene til hensynsfulde, kritiske og demokratiske mennesker, bl.a. ved at give børnene indflydelse på udformning af dagligdagen, så aktiviteter og indhold er meningsfulde for børnene. I ECERS-3 er der fokus på at børnene har gode muligheder for at vælge eget selskab, lege og ikke kun opholder sig i voksenstyrede aktiviteter dagen igennem, fx punkt 35, Lege- og læringsaktiviteter for hele gruppen: "Børn (der leger) i store grupper må gerne forlade hele gruppen for at lege i et andet område, som er mere tilfredsstillende for dem". Her er ligeledes fokus på det meningsdannende element. Dette ses blandt andet også i subskalaen Organisationsstruktur, hvor det netop er det legende, mulighederne for valg og indflydelse og rammer hvor alle børn kan være succesfulde, der indgår i tegnene (indikatorerne) på god og høj kvalitet. Begge dokumenter afspejler et interaktionistisk perspektiv eller et kategorialt dannelsesperspektiv.

Læring defineres både i den styrkede pædagogiske læreplan og ECERS-3 som en proces der foregår gennem leg, nysgerrighed og udforskning, og det understreges i begge materialer, at kommunikation, udveksling og interaktioner både børnene i mellem og barn-voksen er af yderste vigtighed. Udover selve læringen er der i læreplanen også særlig fokus på modet til at lære, lave fejl og prøve sig frem. Dette formuleres i ECERS-3 gennem mange understregninger af det pædagogiske personales opmuntring af børnene til at gå i gang med udfordrende aktiviteter. Fx punkt 35 Lege og læringsaktiviteter for hele gruppen, hvor et tegn på god kvalitet er "støtte børn, som har svært ved at deltage" og punkt 23 Matematiske materialer og aktiviteter "opmuntrer brug af matematiske materialer og hjælper børnene med at bruge dem med succes".

Læring ses i den styrkede pædagogiske læreplan både som social, emotionel og kognitiv udvikling og hele tiden i et samspil med barnets hjem. I ECERS-3 er der ligeledes fokus på børnenes mulighed for deltagelse, udvikling, læring og trivsel både i rutinesituationer, voksenstyrede aktiviteter

og leg. Det vægtes, at der er deltagelsesmuligheder, vejledning, samtaler og behagelig interaktion i alle situationer dagen igennem.

Her er der både subskalaen Læringsaktiviteter, som eksplicit ser på læringsmuligheder, men også i subskalaen Rutiner for personlig pleje, hvor der er elementer af netop denne læring, samspil og vejledning. Punkt 34, Fri leg, forholder sig specifikt til, om der er mulighed for fri leg, hvor der er mangfoldige muligheder, interaktioner med jævnaldrende og voksne og mulighed for selv at have indflydelse på hverdagen.

I den styrkede pædagogiske læreplan vægtes børnefællesskaber som et gennemgående element og som en vigtig arena for læring. Fokus er her på at al læring og udvikling sker i samspil med andre børn og voksne. Det er formuleret specifikt, at der skal være plads til både at det enkelte barn kan vise initiativ og være aktivt deltagende, samtidig med at fællesskabet skaber rum til alle, nye relationer, positioner m.v. Når der i ECERS-3 tales om høj kvalitet er der netop fokus på de nuancerede interaktioner med alle børn ligesom der er fokus på, hvordan det pædagogiske personale arbejder med at etablere et godt børnefællesskab. Inklusion og dannelse til demokrati er, sammen med interaktion og læring, gennemgående temaer i ECERS (Garvis et al, 2018). Derudover er der specifikt punkt 31 Interaktion mellem jævnaldrende, som målrettet ser på, hvordan der arbejdes med børnefællesskabet og fx punkt 32, Regler for god orden", hvor der bl.a. ses på understøttelse af konflikthåndtering

I den styrkede pædagogiske læreplan vægtes det at arbejde målrettet og bevidst med det pædagogiske læringsmiljø, hvor der arbejdes med afsæt i det fælles pædagogiske grundlag og der arbejdes målrettet med børns trivsel, læring, udvikling og dannelse. Det forudsættes at det pædagogiske personale og den faglige ledelse løbende arbejder med at rammesætte, organisere og tilrettelægge læringsmiljøet, så børnene får de bedste betingelser for at lære og udvikle sig. Det er herudover et krav, at det pædagogiske læringsmiljø i dagtilbuddet skal være til stede hele dagen. Det betyder, at det pædagogiske læringsmiljø i forbindelse med både børnenes

leg, planlagte vokseninitierede aktiviteter, spontane aktiviteter og daglige rutiner som fx bleskift, påklædning i garderoben mv., skal give børnene mulighed for at trives, lære, udvikle sig og dannes. Det understreges i den styrkede pædagogiske læreplan, at det pædagogiske læringsmiljø altid skal tilrettelægges, så det inddrager hensynet til børnenes perspektiv og deltagelse, børnefællesskabet, børnegruppens sammensætning og børnenes forskellige forudsætninger.

ECERS-3 beskæftiger sig netop med læringsmiljøet og har et særligt fokus på hvad børnene kan opleve og lære i dagtilbuddet. Her er fokus på at dagtilbuddet er organiseret på en måde, så børnene gennem leg, interaktion og dialog gives mange varierede læringsmuligheder og at læringsmiljøet er for alle børn. De ovenstående elementer vil derfor være at finde på tværs af punkterne i ECERS-3.

Boks 2

Temaerne i ECERS-3 er opdelt i subskalaer og punkter, der beskriver specifikke tegn på kvalitet, dvs. indikatorer inden for hvert punkt (seks subskalaer med 35 punkter med i alt 468 udsagn om kvalitet). Med baggrund i den holistiske (bio-økosystemiske) tilgang, ECERS er udviklet fra, dækker indikatorer under et bestemt punkt ikke kun en sådan mere afgrænset dimension, fx måltidet eller støtte til sproglig udvikling, men flere dimensioner, fx både måltidet, hvad angår et hygiejne- og sundhedsmæssigt aspekt, og sprogstøtte, fx hvordan pædagogerne taler med børnene under spisningen, og det sociale aspekt, fx hvilken stemning hersker omkring og under måltidet, om der er lange ventetider, hvor børnene ikke er aktive, og hvordan børnene og personalet hjælper hinanden med borddækning og oprydning. Forskellige aspekter af kvalitetsdimensioner eller temaer på metaniveau (fx relation, inklusion, læring og omsorg) overlapper hinanden.

I den styrkede pædagogiske læreplan er der et særligt fokus på børn i udsatte positioner. Her er der fokus på at arbejdet med børn i udsatte positioner skal foregå ind i fællesskabet og ikke ved at trække børnene ud af fællesskabet, og at det

pædagogiske arbejde og indhold skal være relevant for alle børn. ECERS-3 nævner ikke specifikt børn i udsatte positioner, men der er en implicit forventning i ECERS-3 om, at alle tilstedeværende børn kan deltage i læringsmiljøet med succes, at læring foregår på børnenes præmisser, at børnene mødes positivt og individuelt og at alle børn har del i det gode læringsmiljø.

Mange af de værdier, fx om omsorg, tillid og tryghed, der er skrevet ind i den styrkede pædagogiske læreplan, ligger således implicit i ECERS-3. Værktøjet bygger på et børneperspektiv med hensyn til værdier, indhold, aktiviteter og udvikling af kompetencer, der også er centrale for danske (og svenske) dagtilbud (Garvis et al, 2018 s. 587; Næsby et al, 2018).

I det fælles pædagogiske grundlag i den styrkede pædagogiske læreplan er der et fokus på hvordan der arbejdes med det fysiske, psykiske og æstetiske børnemiljø. Dette kan både handle om indretning, støj, relationer, plads, om miljøet er stimulerende m.v. Dette er omdrejningspunktet for ECERS-3, som netop ser på både fysiske og psykiske forhold i læringsmiljøet. I subskalaen Plads og indretning er der primært fokus på de fysiske rammer, herunder plads, indretning, støj, temperatur, møblering m.v. men også på, hvad personalet bruger disse rammer til og hvad rammerne i sig selv stimulerer børnene til. I de resterende skalaer er der både fokus på det fysiske / materielle aspekt, den indholdsmæssige del, det psykiske aspekt og det æstetiske gennem forventningen om børnenes aktive engagement og involvering.

Det siger ECERS-3 ikke noget om

Der er i den styrkede pædagogiske læreplan bl.a. fokus på samarbejdet med forældrene om børnenes læring, hvilket ikke optræder i ECERS-3, da her kun medtages forhold der er observerbare i børnenes hverdag i dagtilbuddet.

Det betyder også at ECERS-3 ikke forholder sig til, hvordan dagtilbuddet arbejder med at inddrage og samarbejde med andre aktører i lokalsamfundet.

I det fælles pædagogiske grundlag i den styrkede pædagogiske læreplan forventes det desuden, at

der arbejdes med en sammenhæng til børnehaveklassen. ECERS-3 siger ikke direkte noget herom. Der er dog indikatorer i ECERS-3 som kan sige noget om dagtilbuddets arbejde med at skabe sammenhæng for børnene. Der er tale om både en indholdsmæssig dimension og om processer, hvor der arbejdes med at børnene får positive erfaringer med at deltage i fællesskaber, at børnene tør møde nye udfordringer og at børnene introduceres til og udvikler nysgerrighed i forhold til bogstaver, tal, mønstre, former m.v. Der er således i ECERS-3 både hele temaet Sprog og Literacy, punkterne omkring natur, matematik og tal (22-25), subskalaen Læringsaktiviteter og punkt 29 om Individualiseret vejledning og læring hvor høj kvalitet medfører at børnene har gode forudsætninger for at møde skolens forventninger (Gordon et al, 2015).

Udfordringer

Ved anvendelse af internationale og standardiserede måleværktøjer er der altid udfordringerne med at vurdere, om den kontekst disse er udviklet i – og værktøjerne i sig selv – stemmer overens med den nationale kontekst. Der er en risiko for at globale kvalitetskriterier, der er indlejret i værktøjerne, sætter standarden for nationale kvalitetskriterier. ECERS er konstrueret på en sådan måde, at den på ene side udpeger hvilke processer mv., der er af høj kvalitet, og på den anden side samtidig måler disse kvaliteter.

En ofte fremført kritik af ECERS, fx Hu, 2015, er at værktøjet ikke er validt, hvis den metodologi (grundantagelser om børn, børns perspektiver, teoretisk ramme, indholdet i de punkter der måles på osv.), det bygger på, ligger for fjernt fra national kontekst, dvs. læreplanen og de værdier og børnehavetraditioner danske dagtilbud er indlejret i.

Følgende områder er i den sammenhæng ifølge Pena (2007) og Limligan (2011) relevante at vurdere et værktøj ud fra:

1) Sproglig ækvivalens (linguistic equivalence), der henviser til omhyggelig oversættelse af både værktøjet og instruktioner, der måtte medfølge, og sikring af om terminologi (ord og sprogbrug) passer i den kontekst, værktøjet skal anvendes i.

Under anvendelsen af den danske oversættelse af ECERS-3 i pilotprojektet (fx Næsby et al, 2018) og i træningen af de certificerede observatører, er der foretaget løbende sproglige justeringer og rettelser til oversættelsen. Disse er overleveret til og drøftet med de danske oversættere, der har rettet den danske udgave i overensstemmelse hermed. De sproglige ændringer mv. er inddraget i materialets 3. udgave, hvor der også arbejdes på at indarbejde træk af dansk og EU-policy, primært inden for områder der vedrører sikkerhed.

Det kan ifølge Limligan anbefales, at der foretages en test af oversættelsen, der består i at man får en uafhængig translatør til at oversætte tilbage fra dansk til amerikansk, så man gennem sammenligning kan opfange yderligere meningsforstyrrende fejl i oversættelsen. Først efter en sådan proces står forskeren med et validt værktøj, der er funktionel ækvivalent, sproglig forskellig men som fremkalder de samme svar. Denne desanalyse er så vidt vides ikke foretaget af forlaget eller andre.

Problemet blev påpeget allerede i 1994 af Kärrby og Giota, der fandt det vanskeligt umiddelbart at oversætte de amerikanske kvalitetskriterier i ECERS-R til svensk uddannelsestænkning og dagtilbudskultur. Forventninger til hvad børn skal vide og kunne, hvilke rettigheder de har osv. og den generelle standard i dagtilbud der eksisterer og ønskes er forskellig fra land til land og medfører, at observatører scorer forskelligt/ tillægger de samme indikatorer forskellig værdi. Når der anvendes en oversat udgave af ECERS kan der være flere enkelte ord, der volder problemer. Forskerne peger som eksempel på det engelske ord supervision betyder overvågning på svensk, hvilket ikke er brugbart som en generel dimension i svenske dagtilbud. Det svenske curriculum er siden blevet ændret, og en ny oversættelse af ECERS-3 er ved at blive udarbejdet og testet, se fx Garvis et al, 2018.

2) Funktionel ækvivalens (functional equivalence), der henviser til sikring af, at værktøjet måler de samme områder, dvs. at effekten af værktøjet fremkalder de samme svar (at fx Personale-barn interaktion- målinger giver svar inden for den dimension, der er forudsat i det originale værktøj).

Den funktionelle ækvivalens sikres primært gennem uddannelse af observatører gennem certificering, der svarer til den formaliserede flere dages træning på Chapel Hill (USA), A-plus (UK), Sprogin (DK), eller tilsvarende træning med en forsker, der kender værktøjet indgående. Hermed trænes observatører og praktikere i at score værktøjet konsistent. Der skal opnås minimum 85 % overensstemmelse (inter-rater-reliability) med scoring udført af en erfaren supervisor. Ydermere sikres den gennem statistiske test, test af skalaernes målefunktion i praksis og test af den måde, de er bygget op på (Harms et al, 2015 s. 2-4; Early et al, 2018). Det er i den forbindelse vigtigt, at man ikke nationalt ændrer på skalaerne. Adskillige tilpassede værktøjer (fx TECERS, som er en indisk version (Isely, 2001)) viste i praksis, at ændringerne gjorde det umuligt at sammenligne med ECERS. Scoringskalaen var ændret og områder som sundhed var ændret så meget for at passe i lokal kontekst, at den metriske ækvivalens (se punkt 4) blev forskubbet.

3) Kulturel ækvivalens (cultural equivalence), der tester hvordan respondenterne (og her også observatørerne) forstår de udsagn, der observeres og måles på. Der kan være kulturelle forskelle i hvilken betydning et udsagn tillægges og der kan være forskelle i, hvad der i såvel lovgivning som praksis lægges vægt på af fx sundheds- og sikkerhedsmæssig art (fx inden for Grovmotorisk udstyr og vurdering af udeområder, hvor der er forskel på, hvordan man i amerikanske og engelske dagtilbud skal observere, hvad der er sikkert og ikke sikkert, og observationer i fx de nordiske lande, hvor udearealer tillægges stor værdi og ofte er både meget store og meget åbne).

I USA er leg med vand og sand vigtig som indikator. I Norge er det også relevant med sne og sten og i Danmark en selvfølge i kraft af gode legepladsforhold, hvilket ikke er særlig udbredt i mange amerikanske byer. Når en skala som minimum kvalitet peger på tilstedeværelsen af disse materialer, kan det medføre at indikatorernes rating bliver uordnet, som også Gordon et al (2015) viser var tilfældet for ECERS-R. I ECERS-3 er sådanne kulturelt specifikke materialer ændret til at der mere generelt skal være tilgængelighed af,

variation i og mængder af muligheder, fx i interessecentre (legeområder), hvor det kan være kulturelt bestemte materialer, legetøj mm. der præger disse.

Den kulturelle ækvivalens kan sikres ved at erfarne praktikere og andre forskere indgår i en dialog om, hvorvidt indikatorerne giver mening for dem og er relativt vigtige for dem ud fra lokal kontekst. I Chile medførte denne proces at visse items blev taget ud eller modificeret (fx brug af bøger og video). I Bangladesh tilføjede man punkter (items) til ECERS-R, da det var vigtigt i den kontekst at vurdere Literacy, matematik og interpersonelle interaktioner. Det blev også afspejlet i resultaterne (Limligan, 2011, s. 44), hvor den kulturelt funderede opfattelse af, at matematisk forståelse er vigtigere end mange andre aktiviteter, gav lavere scorer inden for netop Læringsaktiviteter og Organisationsstruktur.

I et studie af kvalitet i kinesiske dagtilbud sammenlignes ECERS-R med det kinesiske Kindergarten Quality Rating System. Forskerne argumenter at ECERS's vestlige oprindelse med de ideer og forestillinger om pædagogik og kvalitet for børn, der præger den vestlige verden, medfører store forskelle i de grundlæggende kulturelle værdier og dermed, hvad kvalitet er og skal være. Derfor er der kun få og små korrelationer mellem de to måleinstrumenter. I forhold til Kina påpeger Hu (2015) fx, at de vestlige landes fokusering på individualitet (fx skalaens punkt 29: Individualiseret vejledning og læring) er fremmed for dem.

På den ene side mister man, ved at ændre i skalaerne, måske tab af globale kvalitetskriterier og muligheden for internationale sammenligninger, på den anden side giver det et måske mere præcist billede af kvalitet i en national kontekst.

4) Metrisk ækvivalens (metric equivalence), der skal sikre, at der ikke forekommer forskydninger i sværhedsgrader, når indikatorerne (kvalitetstegnene i skala og punkter) vurderes og rangeres ind efter 1-7 skalaen (fx uordnede og overlappende indikatorer, jf. Gordon et al, 2015).

Sylva et al (2006) anerkender at kvalitet må kon-

tekstualiseres, så det er relevant for de værdier, der hersker i et konkret samfund, men som Siraj-Blatchford et al (2006) anfører, på linje med Woodhead (1999) og Sheridan (2012), er kvalitet ganske vist delvist subjektiv eller intersubjektiv - men ikke tilfældig. Betydningen af national kontekst, både politik og praksis bør altid inddrages. Både for at politik, forskning og praksis kan informere hinanden for at skabe grundlag for at træffe de bedste beslutninger om børn, men også for at sikre at de aspekter af kvalitet, der undersøges i et givent projekt, inddrager både det politiske og det praktiske niveau. At det har rod i virkeligheden, så at sige. I en undersøgelse af kvalitet i dagtilbud nationalt bør ECERS derfor heller ikke stå alene, men suppleres med fx andre mere kvalitative tilgange.

Der er mange faktorer, der spiller ind på dagtilbuddenes læringsmiljø. De kulturelle præferencer og værdier hos de voksne, den konkrete læreplan, der arbejdes efter, de fysiske rammer, finansiering og normering, personalets uddannelse osv. På grund af alle disse faktorer forventer forfatterne ikke, at et dagtilbud vil kunne møde alle kvalitetsindikatorer på høj kvalitet inden for alle skalaer. Den samlede gennemsnitlige score er derfor mere vigtig end scoren for et enkelt punkt. Det er den samlede gennemsnitlige score der er relateret til børnenes trivsel, læring og udvikling – ikke de enkelte punkter i sig selv. Skalaerne er vægtede ved gentagelse af centrale aspekter på tværs af alle skalaer. De vigtigste faktorer for positiv udvikling, omsorg, læring og positive relationer er mere betydningsfulde end enkeltfaktorer, så som variationen af specifikke materialer. I nordisk kulturel kontekst antages de vigtigste faktorer – eller pædagogiske mål – at være inklusion, demokrati, relation og læring (Sheridan, 2012). Faktorerne bærer i sig ECERS' værdi om omsorg, læring og positiv udvikling. Det handler om børns muligheder for at deltage i fællesskaber og lære og udvikle kompetencer, så de kan begå sig og få et godt liv i dag og i fremtiden.

Konklusion

Sammenhængen mellem ECERS-3 og den styrkede pædagogiske læreplan er ikke en en-til-en sammenhæng men som vi har vist i artiklen er der flere ligheder end der er forskelle hvad angår de centrale temaer, der hhv. vurderes i ECERS-3 og

skal arbejdes efter i læreplanen, og hvad angår det værdigrundlag redskabet og læreplanen bygger på.

Lighederne er størst – og vigtigst – for de grundlæggende kvaliteter, der skal sikre inklusion af alle børn, dannelse til demokratisk og kritisk reflekterende medborger, positive relationer og fremme gode samspil der sikrer omsorg, tryghed og læringsmuligheder for alle børn. Disse globale kvaliteter måles på tværs af ECERS-3 skalaerne og stemmer godt overens med danske værdier, som de udtrykkes gennem den styrkede læreplan. Begge dokumenter udfolder et samspilsorienteret, interaktionistisk perspektiv, som det forklares af fx Sonja Sheridan (2009), eller som de kan forstås gennem Klafki's begreber om kategorial dannelse (Klafki, 2013, Næsby 2019).

Forskellene findes i måleværktøjets detaljer, dvs. når man ser på ECERS-3 indikatorniveau, hvor der fx nævnes sand og vand som materiale, der gerne skal observeres til rådighed og ses anvendt, eller hvor konkret grovmotorisk udstyr i national kontekst udfordres af ECERS-3 punkter om sikkerhedspraksis.

I et overordnet globalt perspektiv måler ECERS-3 kvalitet på en meningsfuld måde, dvs. at man med værktøjet vil kunne evaluere dansk pædagogisk praksis med den styrkede pædagogiske læreplan i dagtilbud så der kan skabes et databaseret grundlag for dialog om praksis, og om man når de mål – eller pejlemærker – der skal arbejdes efter. ECERS-3 giver ikke et fuldstændigt og dækkende billede af kvalitet, men de indsamlede data giver et empirisk godt grundlag for evaluering af og dialog om pædagogisk praksis.

En sådan sammenhæng – med de udfordringer der nu stadig er fx med kulturel ækvivalens - mellem ECERS-3 og den styrkede læreplan giver et hidtil uset perspektiv på professionsudøvelsen og professionsuddannelsen, der har potentiale til at styrke såvel uddannelse som praksis, og til at gøre gavn for børns trivsel, læring og udvikling og dannelse. Der er stadig brug for mere forskning med ECERS-3 der vil kunne producere data, der vil kunne vise hvad kvaliteten i danske dagtilbud er ud fra disse præmisser. Sådanne data vil kunne

skabe viden om, hvordan praksis udøves, og om hvordan professionen arbejder med mål og pejlemærker i den styrkede læreplan og om professionsuddannelsen – fx i praktikperioderne - faktisk uddanner kommende pædagoger til det. Det kan så have vidtrækkende konsekvenser for såvel styring af og indhold i danske dagtilbud, og det kan have store konsekvenser for aktørernes forståelse af, hvad der skaber denne kvalitet, om det er den ønskede kvalitet eller hvordan den ønskede kvalitet opnås.

Boks 3

De seks læreplanstemaer

De seks læreplanstemaer skal ses i sammenhæng og samspil med hinanden for at sikre, at den pædagogiske praksis, set fra et børneperspektiv, ikke forekommer opsplittet i seks adskilte temaer. De seks læreplanstemaer har til hensigt at sikre en bred læringsforståelse og fokus på forskellige centrale elementer i børns læring og udvikling.

Der er fastsat en indholdsbeskrivelse for hvert læreplanstema, som beskriver de overordnede elementer, som ligger i det enkelte læreplanstema. Herudover er der fastsat to pædagogiske mål for hvert læreplanstema. Den pædagogiske læreplan skal udarbejdes inden for rammerne af indholdsbeskrivelserne og de pædagogiske mål.

I et uddybende notat beskrives, med udgangspunkt i læreplanstemaerne som beskrevet i bekendtgørelsen (BEK nr. 968 af 28/06/2018), hvordan ECERS-3 kan forstås og måleresultaterne kan anvendes ind i det pædagogiske arbejde med læreplanen.

Notatet finder du på UCviden.dk



Litteratur

- Bennett, J. & Taylor, C. (2006). *Starting Strong. Early Childhood Education and Care*. Paris: OECD Publishing. Vol. 2.
- Bronfenbrenner, U. & Morris, P.A. (2012). *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.
- Børne- og Socialministeriet (2017a). *Stærke dagtilbud – alle børn skal med i fællesskabet*. Aftaletekst 09.06.17. (Aftale mellem regeringen (Venstre, Liberal Alliance og Konservative) og Dansk Folkeparti, Socialdemokratiet og Radikale Venstre om "Stærke dagtilbud – alle børn skal med i fællesskabet"). København: Regeringen.
- Børne- og Socialministeriet (2017b). *Pejlemærker. Partnerskabet om kompetenceudvikling og viden i praksis for styrket faglighed og ledelse*. København: Børne- og Socialministeriet.
- Børne- og Socialministeriet (2017c). *Udkast til Forslag til Lov om ændring af dagtilbudsloven og lov om folkeskolen*. Høringsportalen. København: Børne- og Socialministeriet.
- Børne- og Socialministeriet (2017d). *Forslag til Lov om ændring af dagtilbudsloven (Styrket kvalitet i dagtilbud, øget fleksibilitet og frit valg for forældre m.v.)*. København: Regeringen og Dansk Folkeparti, Socialdemokratiet og Radikale Venstre.
- Børne- og Socialministeriet (2018a). *Lov om ændring af dagtilbudsloven og lov om folkeskolen (Styrket kvalitet i dagtilbud, øget fleksibilitet og frit valg for forældre m.v.)*. LOV nr. 554 af 29/05/2018. København: Børne- og Socialministeriet.
- Børne- og Socialministeriet (2018b). *Bekendtgørelse om pædagogiske mål og indhold i seks læreplanstemaer*. BEK nr. 968 af 28/06/2018. København: Børne- og Socialministeriet.
- Børne- og Socialministeriet (2018c). *En styrket pædagogisk læreplan*. Lokaliseret 26. juni 2018 på: <http://socialministeriet.dk/arbejdsomraader/dagtilbudsftalen/en-styrket-paedagogisk-laereplan/>
- 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.
- Danmarks Evalueringsinstitut (2018) *Måleredskaber i dagtilbud. Håndbog i vurdering og udvælgelse af måleredskaber*. 1. samlede udgave, maj 2018. København: EVA.
- Early, D.M., Sideris, J., Neitzel, J., LaForett, D.R. & Nehler, C.G. (2018). *Factor structure and validity of the Early Childhood Environment Rating Scale–Third Edition (ECERS-3)*. *Early Childhood Research Quarterly* Volume 44, 3rd Quarter 2018, Pages 242-256.
- Garvis, S., Sheridan, S., Williams, P. & Mellgren, E. (2018). *Cultural considerations of ECERS-3 in Sweden: a reflection on adaption*. *Early Child Development and Care*, Volume 188, 2018. Issue 5. S. 584-593.
- 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.
- Harms, Th., Clifford, R. & Cryer, D. (2015). *Early Childhood Environment Rating Scale- 3*, New York: Teachers College Press. Dansk oversættelse: Bylander, HI & Krogh, TK (2016) *ECERS-3. Børnemiljøvurderingsskala*. København: Hogrefe.
- Heckman, J.J. (2019). *Uddannelse, færdigheder og synapser*. Asmussen, D.B. & Ottsen, C. (red). *Tidlig indsats i dagtilbud. Perspektiver på Heckman-kurven*, s. 17-90. Frederikshavn: Dafolo
- Hu, B.Y. (2015). *Comparing cultural differences in two quality measures in Chinese kindergartens: The Early Childhood Environment Rating Scale-Revised and the Kindergarten Quality Rating System*. *Com-pare: A Journal of Comparative and International Education*, v45 n1 s. 94-117.
- Isely, E. (2001). *Tamil Nadu Early Childhood Rating Scale*. Chennai, India: M.S. Swaminathan Research Foundation.
- Klafki, Wolfgang (1983). *Kategorial dannelse og kritisk-konstruktiv pædagogik*. Udvalgte artikler og indledning ved Sven Erik Nordenbo. Nyt Nordisk Forlag Arnold Busck.
- Krejsler, J. B. (2013). *Når dagtilbud kobles til den nationale konkurrenceevne*. Krejsler, J. B., Ahrenkiel, A. & Schmidt, C. (red). *Kampen Om Daginstitutionen: Den Danske Model Mellem Kompetencetænkning, Tradition Og Profession*, Frydenlund Academic, s. 29-47
- Limligan, M.C. (2011). *On the Right Track: Measuring Early Childhood Development Program Quality*. *Internationally Issues in Comparative Education*, v14 n1 s. 38-47.
- Melhuish, E., Ereky-Stevens, K., Petrogiannis, K., Ariescu, A., Penderi, E., Rentzou, K., ... Broekhuizen, P. (2015). *A review of research on the effects of early childhood education and care (ECEC) on child development*. EU: CARE project: Curriculum and Quality Analysis and Impact Review of European Early Childhood Education and Care (ECEC).
- Melhuish, E. & Gardner, J. (2018). *Study of Early Education and Development (SEED): Impact Study on Early Education Use and Child Outcomes up to age four years*. Research Report. National Centre for Social Research (NatCen). London: UK Government.
- Moser, T., Løseman, P., Melhuish, E., Broekhuizen, M. & Slot, P. (2017). *European Framework of Quality and Wellbeing Indicators*. EU: CARE project. <http://ecec-care.org/resources/publications/#c25849>
- Nielsen, T. K., Tiftkci, N. & Søgaard Larsen, M. (2013). *Virkningsfulde tiltag i dagtilbud. Et systematisk review af reviews*. København: IUP, Aarhus Universitet. (Dansk Clearinghouse).
- Mortensen, T.H. & Næsby, T. (2018). *Den styrkede pædagogiske læreplan. Grundbog til dagtilbudspædagogik*. Frederikshavn: Dafolo.
- Næsby, T. et al. (2018). *Kvalitetsvurdering med ECERS-3 i Aalborg Kommune*. Aalborg: UCN. UCviden.dk.
- Næsby, T. (2019). *Dannelse*. Klange, E. et al (red). *Antologi om den styrkede læreplan*. Dafolos læreplansserie, kapitel 8 (under review).
- Pena, E.D. (2007). *Lost in translation: Methodological considerations in cross-cultural research*. *Child Development*, 78 (4), s. 1255-1264.
- Sheridan, S. (2012). *Et intersubjektivt perspektiv på kvalitet i førskolen*. I Miller, T., Christensen, B. & Holm-Larsen, S. (red):

Innovativ evaluering i dagtilbud. Frederikshavn: Dafolo.

Sheridan, S., Samuelsson, I.P. & Johansson, E. (2009). *Barns tidiga lärande. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.*

Sheridan, S. (2009). "Discerning Pedagogical Quality in Preschool". *Scandinavian Journal of Educational Research*, 53(3), s. 245-261. London: Routledge.

Siraj-Blatchford, I. & Mayo, A. (eds) (2012): *Early Childhood Education. London: Sage Library of Educational Thought and Practice. Vol 1.*

Sylva, K., Siraj-Blatchford, I., Taggart, B., Sammons, P., Melhuish, E., Elliot, K. & Totsika, V. (2006). *Capturing quality in early childhood through environmental rating scales. Early Childhood Research Quarterly* 21, s. 76 – 92. Elsevier.

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.*

Taggart, B. (2019). *Børnehavens betydning. Med Brenda Taggarts egne ord. Frederikshavn: Dafolo.*

Woodhead, M. (2006.) *Changing perspectives on early childhood: theory, research and policy. Back-ground paper prepared for the Education for All Global Monitoring Report 2007. Strong foundations: early childhood care and education. UNESCO.*

