

Indførelsen af læreplaner i dagtilbud og indholdsplaner i sfo har aktualiseret kravet om, at det pædagogiske arbejde systematisk målsættes og evalueres. Evalueringen skal ses i et fremadrettet perspektiv og sigter mod udvikling af kvaliteten af den pædagogiske praksis. Hvis en evaluering af denne karakter skal give mening, er der umiddelbart tre spørgsmål, der trænger sig på:

Hvad er pædagogisk kvalitet? Hvordan kan man synliggøre kvalitet gennem evaluering af pædagogisk praksis? Hvordan kan resultaterne anvendes til yderligere kvalitetsudvikling?

Artiklen præsenterer en gennemprøvet evalueringsmetode, ECERS, som et svar på de tre spørgsmål.



# Kvalitet som afsæt for evaluering af det pædagogiske læringsmiljø

## Early Childhood Environment Rating Scala

**Torben Næsby**

Lektor på Pædagoguddannelsen,  
University College Nordjylland

Uddannelse: Cand.mag. i pædagogik og psykologi

**Karsten Skytte**

Lektor på Pædagoguddannelsen,  
University College Nordjylland

Uddannelse: Pædagog  
PD i Almen Pædagogik

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

"Early Childhood Environment Rating Scale", forkortet ECERS, er en evalueringsmetode, hvor det er læringsmiljøet, der vurderes og evalueres (Harms og Clifford 1980 i Sheridan 2001). Det er således ikke det enkelte barns eller en samlet børnegruppes viden, færdigheder, kompetencer og holdninger, der er i fokus. I stedet retter evalueringen sig mod kvaliteten og kvalitetsudviklingen af den pædagogiske virksomhed og de rammer, hvori den pædagogiske virksomhed foregår. På denne måde byder ECERS sig til som et relevant bud på en evalueringsform, der er anvendelig i eksempelvis udviklingen af læreplansarbejdet og arbejdet med indholdsplaner i sfo, hvor det netop ikke er hensigten, at det enkelte barn skal måles og vejes.

Sonja Sheridan slår i sin forskning fast, at kvalitet ikke er en statisk størrelse, men derimod et diskursivt og værdiladet begreb. Hvad der opfattes som kvalitet, vil således variere over tid som følge af forskning, ny (lærings)teori, ændringer i de samfundsbestemte mål og forandring af værdier i samfundet (Sheridan 2001).

På trods af dette finder Sheridan, ved at gennemgå og analysere forskningen omkring pædagogisk kvalitet, frem til nogle generelle kriterier for god pædagogisk praksis. I projektet "Udsatte børn og sprogvurdering i dagtilbud" har vi videreudviklet Sheridans model (Næsby (red.) 2009, side 287), således at den omfat-

ter både det politiske og pædagogiske begreb og mål om inklusion, samt udfoldet perspektivet om relationer. Begge dele i tråd med den aktuelle diskurs og det moderne børnesyn (Næsby 2009, side 7-24).

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

Figurens kriterier kan således ses som det generelle grundlag for kvaliteten af og etikken i den pædagogiske virksomhed, mens de pædagogiske perspektiver udtrykker de specifikke og aktuelle mål for pædagogisk arbejde: inklusion, læring, demokrati og relation. Hvordan disse forhold konkret udfolder sig, hvordan børn får mulighed for at lære, og hvordan der er fokus på, hvad der er bedst for børns læring, er et produkt af en lang række faktorer, som tilsammen udgør læringsmiljøet.

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

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

Ved at anlægge denne optik, hvor det er processerne i dagtilbuddene, der er i fokus ud fra definerede kvalitetskriterier og -perspektiver, tilskyndes på et forskningsbaseret og etisk reflekteret grundlag til refleksion og fordybelse i den pædagogiske virksomhed og læringsmiljøet. Fokus kommer da til at ligge helt andre steder, end hvis kvalitetsvurderingen tager afsæt i det enkelte barns kunnen eller ikke-kunnen (se f.eks. Olesen 2007).

### Fire dimensioner i læringsmiljøet

Den grundlæggende forståelse af pædagogisk kvalitet, som er blevet præsenteret ovenfor, uddyber Sheridan yderligere ved at pege på fire dimensioner i et læringsmiljø. Betydningen af det pædagogiske personales tilgang til opgaven og interaktionen er gennemgående i de fire dimensioner og i de kriterier, som Sheridan på baggrund af sin forskning indlejrer i ECERS. Hermed rettes fokus som nævnt på miljøet og det pædagogiske personales børnesyn og deres kompetencer, snarere end på det enkelte barn (se også Blæhr og Næsby 2009).

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

I forbindelse med den strukturelle dimension fremlægger Sheridan en vigtig forskningsbaseret pointe. Det er ikke de strukturelle faktorer i sig selv, der er afgørende for kvaliteten af den pædagogiske virksomhed. Det betydningsfulde er i stedet det pædagogiske personales håndtering og anvendelse af de strukturelle faktorer. Det afgørende er eksempelvis ikke, om dagtilbuddet er godt normeret, eller om det pædagogiske personale har en høj grad af uddannelse. Det afgørende for kvaliteten er, om det pædagogiske personale anvender uddannelsen og normeringen til at inddrage børnene i processerne i dagtilbuddene. Om

det pædagogiske personale er i stand til at interagere med børnene på en måde, så børnene udfordres og delagtiggøres.

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

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

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

Det første forhold vedrører "kvaliteten af interaktionen". Det drejer sig om det pædagogiske personales opmærksomhed på, hvad der sker i mødet mellem det pædagogiske personale selv og børnene. Hvis der findes en kerne i pædagogisk kvalitet, er spørgsmålet, om ikke dette møde – interaktionerne – er denne kerne. Her peger Sheridan på den gensidige anerkendelse som et kvalitetsparameter for interaktionerne, idet det er i et miljø af gensidig anerkendelse, at børnene har de bedste muligheder for at lære og har størst mulighed for at indgå som aktører i demokratiske processer. Den gensidige anerkendelse tjener som et kvalitetsparameter både på det sociale plan, det emotionelle plan og på det kognitive plan (Bae 1996). På

disse planer udfolder den gensidige anerkendelse sig som en fælles opmærksomhed, involvering og medieret læring.

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

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

Det tredje forhold vedrører "det pædagogiske personales børnesyn", som udgør et særligt kritisk eller afgørende tema af betydning for læringsmiljøets kvalitet. Børnesynet, som måske ofte er før-bevidst og virker "bag om ryggen" på det pædagogiske personale, drejer sig om den grundlæggende opfattelse af barnet. Dets ressourcer og læringsmuligheder og det pædagogiske personales opfattelse af, hvordan børn lærer. Det giver vel nærmest sig selv, at børnesynet sætter sig igennem i den måde, hvorpå det pædagogiske personale opfatter en situation, og hvordan interaktionen afspejler disse grundlæggende antagelser. Det giver god pædagogisk kvalitet at tage udgangspunkt i, at barnet opfattes som rigt og mangfoldigt, ressourcefyldt og kompetent.

Det fjerde forhold vedrører "samfundsperspektivet". Samfundsperspektivet drejer sig om det pæagogi-

ske personales historiske og samfundsmæssige viden og bevidsthed som en forudsætning for at kunne håndtere historiske og samfundsmæssige betingelser for skabelsen af et kvalitativt læringsmiljø. Her ligger også den pædagogiske professions selvforståelse.

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

### ECERS – systematisk kvalitetsvurdering

I det foregående blev pædagogisk kvalitet fremstillet både som en diskursiv størrelse og som et fænomen, der kan beskrives ved hjælp af fire dimensioner. Som det fremgår, er pædagogisk kvalitet en kompleks størrelse, der består af elementer og forhold, som påvirker og påvirkes af børns læring og læreprocesser. Der er mange faktorer, der spiller ind, men nogle er trods alt mere fundamentale og betydningsfulde end andre. Nyere forskning (f.eks. Jensen 2007) viser bl.a., hvordan det er afgørende for børns læring og udvikling, at det pædagogiske personale tager ansvar for relationen, omsorgs- og udviklingsopgaven, og at det udvikler begreber og metoder, der ser ressourcer og er innovativ, frem for at det ser mangler og arbejder kompenserende (Næsby 2009).

I det følgende vil indholdet i ECERS kort blive præsenteret, og der vil blive fremlagt et eksempel til tydeliggørelse af, hvordan den grundlæggende opfattelse af kvalitet spiller sammen med konkrete evalueringskriterier.

ECERS opdeler grundlæggende læringsmiljøet i syv kategorier. Evalueringsmetoden er på en og samme tid et forskningsredskab, et selvevalueringsværktøj og et værktøj til ekstern evaluering. I Sverige har forskere, fra Göteborg Universitet således lavet komparative studier af kvaliteten i dagtilbud internationalt ved hjælp af ECERS, i et tæt samarbejde med forskere fra de implicerede lande. Samtidig er kvaliteten i 20

dagtilbud blevet undersøgt ved at sammenholde det pædagogiske personales selvevalueringer med forskernes observationer. Alt sammen med ECERS som fælles referenceramme (Sheridan 2001). De syv kategorier i læringsmiljøet er:

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

Evalueringemetoden eller konceptet er udviklet i USA, men har siden vundet stor udbredelse i mange lande på stort set alle kontinenter. Hvert land udvikler ECERS, så det matcher landets målsætninger på førskoleområdet. Det viser sig, at det ikke nogen steder har været nødvendigt at fjerne nogen af de syv grundlæggende kategorier til beskrivelse af læringsmiljøet, men en del steder tilføjes en eller flere nye kategorier. I Danmark viste det sig i udviklingsprojektet, initieret af Nationalt Videncenter for Evaluering i Praksis, CEPRA, University College Nordjylland, at en tilføjelse af kategorien 8. "Natur og naturfænomener" gjorde værktøjet mere egnet til danske forhold. Og vi har i projektet "Udsatte børn og sprogvurdering i dagtilbud" for Servicestyrelsen tilføjet kategorien 9. "Udsatte børn" hentet fra Dagtilbudsloven.

Danske læreplaner indeholder også et tema om børns alsidige personlighedsudvikling. I ECERS ligger dette tema, i øvrigt som hos H. Gardner, som et tværgående bånd i de grundlæggende syv kategorier.

Hver af de syv (ni) kategorier er underinddelt i et forskelligt antal underkategorier. Således når man i den svenske udgave op på 37 underkategorier. Som gennemgående eksempel på en sådan underkategori indsættes "Udsatte børn" nedenfor (bemærk, at der i dette tilfælde er tale om en enkelt underkategori,

og at eksemplet ikke er udtømmende). Der arbejdes i alle kategorier og underkategorier på samme måde eksemplarisk som med det følgende tema.

Evalueringen af den pædagogiske kvalitet i forbindelse med "Udsatte børn" sker ud fra et skema, hvor der er opstillet kriterier for henholdsvis den

- utilstrækkelige praksis
- minimale praksis
- gode praksis
- udmærkede praksis

#### Skemaet med kriterier ser således ud:

##### 1. Utilstrækkelig praksis

Der er ikke foretaget systematiske overvejelser eller planlagt noget inden for området. I hverdagen lægges vægt på børnenes frie leg. Planlagte aktiviteter i forhold til udsathed er voksenstyrede aktiviteter, hvor det forsøges "at få alle børn med". Det respekteres, at enkelte børn "siger fra". Hvis de samme børn altid siger fra over for bestemte aktiviteter, "tages de op" på månedlige møder.

##### 2. Minimal praksis:

Børnene har mulighed for at vælge, om de vil være med i leg eller aktiviteter. Aktiviteterne er enten meget voksenstyrede, og så "skal" børnene prøve at deltage, eller også foregår de uden voksnes medvirken. Indimellem er den voksne den, der sørger for at skabe rum til alle børn, ved for eksempel at få bestemte børn ind i de andres lege. De voksne deltager indimellem i børnenes lege, men anvender ikke i særlig grad ressourcerne/deres intervention på at skabe relationer og læring.

##### 3. God praksis:

Arbejdet med at give alle børn lige muligheder er reflekteret. Der er bevidst variation i børnenes lege og i de aktiviteter, der planlægges. De voksne lytter til børnene og samtaler med børnene om de konflikter, der opstår. De voksne søger at stimulere børnene til at stille spørgsmål til, hvordan det er i orden, at man opfører sig og leger sammen. Børnene oplever at have mindst én voksenven, de altid kan henvende sig til.

#### 4. Udmærket praksis:

De voksne planlægger og igangsætter bevidst leg og aktiviteter med henblik på børnenes kommunikation og læring. Der skabes aktivt rum for eftertanke og undersøgelse af de fænomener, børnene støder på i både planlagte og spontane aktiviteter, og af, hvordan alle børn kan deltage og bidrage til fællesskabet. De voksne opmuntrer og udfordrer børnenes nysgerrighed og opfordrer børnene til at komme med forslag til eksperimenter og aktiviteter, som realiseres. Det sociale legemiljø tilbyder børn muligheder for at gå ud over deres aktuelle udvikling, konstruerer altså den nærmeste udviklingszone, så legemiljøet bliver kilde til udviklingsmæssig aktivitet. Det pædagogiske personale indgår i samspillet med børnene med sigte på at forstørre og berige børnenes initiativer (for en uddybning, se f.eks. Hundeide 2004).

#### Arbejdet med ECERS i praksis

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

Det fremgik tidligere, at det, at der i hverdagslivet i dagtilbuddet er fokus på, hvad der er bedst for børns læring og læreprocesser, udgør et kriterium for pædagogisk kvalitet, og at dette kriterium indskrives sig i "læring" som et af de grundlæggende fundament for kvalitet. Betragtes eksemplet gennem denne "lærings-optik", vil man se, at den utilstrækkelige praksis netop er karakteriseret ved et fuldstændigt fravær af fokus og bestræbelse på læring og læreprocesser. Ved den anden pol fremgår det tydeligt, at der fra det pædagogiske personales side er både bevidsthed om og bestræbelse på læring og læreprocesser, når den udmærkede praksis beskrives. Dette gælder både, når det drejer sig om det pædagogiske personales refleksion og planlægning, og når det drejer sig om det pædagogiske personale "in action" og i interaktion med børnene i de pædagogiske processer.

Det samme gør sig gældende, hvis det konkrete eksempel ansues ud fra de andre dimensioner af kvalitet, som blev beskrevet tidligere i artiklen. En af de

fire dimensioner vedrører "det pædagogiske personales holdninger". Som nævnt afspejler denne holdning sig typisk i fire forskellige "stile". Betragter vi kriterierne i forbindelse med eksemplet, genfindes den utilstrækkelige og minimale indsats i den "naturlige" fortællings laissez-faire og i den "kulturelle" fortællings autoritære stil (Olesen 2007).

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

#### ECERS i bredden

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

1. Som et værktøj til at foretage en bred evaluering og skabe et "øjebliksbillede" af den pædagogiske kvalitet i dagtilbuddet og derefter eventuelt udpege fremtidige indsatsområder. Arbejder man på denne måde, vil man gribe fat i alle de kategorier og underkategorier, der er indeholdt i ECERS. Skabelsen af "øjebliksbilledet" kan ske lokalt i det enkelte dagtilbud eller eksempelvis som noget, der inddrager en samlet kommunes dagtilbud.
2. Som et værktøj, der anvendes inden for enkelte områder/kategorier. Her udvælges den eller de kategorier, man ønsker at undersøge og kvalitetsudvikle. Frem for det brede øjebliksbillede er der her fokus på fordybelse inden for et mere afgrænset område, og der vil blive arbejdet med indsamling og bearbejdelse af dokumentation som grundlag for den endelige evaluering, der så igen kan udgøre grundlaget for kvalitetsudvikling inden for området.
3. Som et værktøj, der anvendes inden for et område, som man ønsker at evaluere og udvikle, og som der ikke ligger nogen færdig kategori for i forvejen. Når området er udvalgt, er opgaven

selv at opstille kriterier for den utilstrækkelige, minimale, gode og udmærkede praksis inden for området, udarbejde dokumentation og foretage evaluering (Andersen og Skytte 2007).

### ECERS som kvalitetsudviklingsværktøj

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

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

Overordnet kan den store styrke i at arbejde med ECERS forklares med, at man ved hjælp af et reflekteret begreb om pædagogisk kvalitet får underkastet sin egen praksis og sit eget læringsmiljø en kritisk undersøgelse. Den pædagogiske virksomhed bliver iagttaget gennem andre briller end tidligere – og fordi man har andre briller på, vil man som individ og organisation se og forstå noget andet, end man gjorde før. At anlægge og/eller skifte perspektiv på denne måde, er en veldokumenteret effekt i pædagogiske udviklings- og evalueringsprojekter (se f.eks. Andersen 2002).

Ønsker dagtilbuddene at udvikle kvaliteten på baggrund af arbejdet med evaluering, kan det ske i små skridt ved at udvælge den eller de kategorier, hvor man ønsker at udvikle den pædagogiske kvalitet. I første omgang som en refleksion over, hvilken indsats der bør gøres, således at man med god samvittighed kommer dertil, hvor man scorer højere på skalaen. Dernæst kan arbejdet fortsætte med at realisere kvalitet i den pædagogiske virksomhed ud fra det grundlag, som udgøres af den kvalitetsforståelse,

der er lagt frem her. Det er en integreret del af dette arbejde, at der indsamles dokumentation for læringsmiljøet inden for kategorien, og at dokumentationen reflekteres, inden kategorien evalueres på ny.

Vælger man strategien, hvor man selv definerer det område, der ønskes evalueret, kan man udmærket betragte processen som en række refleksive delprocesser, hvor de udfordringer, der skaber refleksion, eksempelvis er:

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

Før en kort opsamling af potentialerne i arbejdet med ECERS skal der stilles enkelte kritiske spørgsmål. Mål- og evalueringsformer, der fokuserer på børns færdigheder, er blevet kritiseret for at være udtryk for en reduktionistisk forståelse af læring og pædagogik (f.eks. Olesen 2007). En forståelse, hvor studiet og betydningen af et komplekst læringsmiljø overses.

På tilsvarende vis kan der også umiddelbart ytres kritik af ECERS, fordi metoden fokuserer på læringsmiljøet og ikke iagttager processernes produkt i form af det enkelte barns læringsudbytte. "Hvor bliver barnet af?" Spørgsmålet er efter vores mening dog netop udtryk for en sprogbrug og en forståelse, der anlægger en kompenserende og konservativ tilgang. Den traditionelle pædagogik har netop tendens til at søge

problemet i barnet frem for problemet i miljøet og hos det pædagogiske personale selv (se Jensen 2007).

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

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

De kritiske spørgsmål til ECERS skal ikke blot fejdes af bordet, idet de peger på betydningen af, at ECERS ikke bare anvendes ureflekteret. Ingen metoder kan indfange alle perspektiver på og i pædagogisk praksis på én gang.

Endelig skal der gøres opmærksom på, at ECERS også skal indlejres og virke i en organisatorisk kontekst, hvilket i sig selv kan være en udfordring for ledelse og samarbejde i dagtilbuddet.

Der er således grund til at gøre opmærksom på, at ECERS ikke sådan uden videre kan implementeres i organisationen, men kræver, at det pædagogiske personale som enkeltpersoner og som grupper forholder sig reflekterende til både pædagogiske og organisatoriske forhold. ECERS er udtryk for en anderledes kompleks forståelse af begrebet pædagogisk kvalitet, hvor det som nævnt er læringsmiljøet, der er i fokus for værdsættelse. Dermed bliver ECERS et bud på en evaluerings- og kvalitetsudviklingsmodel, som virker på flere fronter. For det første kan ECERS anvendes til at gøre en slags status over kvaliteten af den pædagogiske virk-

somhed ud fra en reflekteret kvalitetsforståelse, hvor standarderne ikke er snævre og ensrettede, men drejer sig om inklusion, læring, demokrati og relationer, og hvor børn og det pædagogiske personale ses som aktører i konstruktionen af disse standarder. For det andet kan ECERS med de indlejrede standarder skabe refleksion og potentiel kvalitetsudvikling af den pædagogiske virksomhed. Og for det tredje giver ECERS med sin indlejrede kvalitetsforståelse anledning til det pædagogiske personales refleksion over spørgsmålet om, hvad pædagogisk kvalitet egentlig er.

## Litteratur

- Andersen, E.; Skytte, Karsten (2007): "Skuffelser der ikke gik i opfyldelse". I *tidsskriftet 0-14*, nr. 4, s. 92-95. Dansk Pædagogisk Forum.
- Andersen, Peter Ø. (2002): *Pædagogik, udvikling og evaluering – om pædagogiske udviklingsprojekter*. Socialpædagogisk bibliotek. Gyldendal.
- Bae, Berit (1996): "Voksnes definitionsmagt og børns selvoplevelse". I *Social Kritik*, nr. 47.
- Blæhr, Mogens; Næsby Torben (2009): "Identifikation af udsathed". I *Udsatte børn og sprogvurdering i dagtilbud*. Dafolo Forlag.
- Eisner, Elliot W. (1991): "Chapter 4. Educational Connoisseurship". *The Enlightened Eye: Qualitative Inquiry and the Enhancement of Educational Practice*. Prentice Hall.
- Jensen, Bente (2007): *Social arv, pædagogik og læring i daginstitutioner*. Hans Reitzels Forlag.
- Johansson, Eva; Samuelsson, Ingrid Pramling (2006): *Lek och läroplan*. Göteborgs Universitet.
- Næsby, Torben (2009): *Udsatte børn og sprogvurdering i dagtilbud*. Dafolo Forlag.
- Olesen, Jesper (red.) (2007): *Når loven møder børns institutioner*. DPU forlag.
- Sheridan, Sonja (2001): *Pedagogical Quality in Preschool: an issue of perspectives*. Göteborgs Universitet.
- Skytte, Karsten (2009): "Early Childhood Environment Rating Scale – en præsentation af ECERS i en dansk kontekst". I Næsby, Torben (red.) (2009): *Udsatte børn og sprogvurdering i dagtilbud*. Dafolo Forlag.