



Hvad er et *læringsmiljø* hele dagen i pædagogisk praksis? Et casestudie af forståelser og praksis i fire kommuner

Thyge Tegtmejer

Ph.d., forsker, VIVE – Det nationale forsknings- og analysecenter for velfærd
thte@vive.dk

Kim Jerg

Lektor, UCSYD; Morten Huusfeldt, adjunkt, UCSYD

Morten Huusfeldt

Adjunkt, UCSYD

Lasse Stenmann Ellebæk

Lektor, UCSYD

Kaare Werner Nielsen

Lektor, UCSYD

Janni Tofte Langerhuus

Lektor, UCSYD

<https://tidsskrift.dk/FPPU>

Resumé

Læringsmiljøbegrebet står centralt i Den styrkede pædagogiske læreplan, samtidig med at det er et overordentligt bredt begreb. Dette studie undersøger hvordan pædagoger, dagtilbudsledere og kommunale forvaltningsmedarbejdere arbejder med og reflekterer over *læringsmiljø hele dagen* i pædagogisk praksis. Studiets data er blevet til gennem institutionelt etnografisk feltarbejde i otte dagtilbud inden for fire kommuner. Studiet udfolder pædagogers, lederes og forvaltningsmedarbejders perspektiver på hvad et *læringsmiljø* er, samt hvad det indebærer at arbejde med *læringsmiljø hele dagen*. Gennem udfoldelse af en række eksempler fra dagligdags praksissituationer, suppleret med dialog med pædagoger og øvrige aktører, søger studiet at indkredse og diskutere positive, såvel som potentielt problematiske, aspekter af et *læringsmiljø hele dagen* i pædagogisk praksis.

What is an all-day learning environment in pedagogical practice? A case study of interpretations and practices in four municipalities – English summary

Learning environment is a central term in The strengthened pedagogical curriculum, however, it is also an extraordinarily broad term. The present study examines the interpretations of day care professionals, leaders and municipal administrators within four municipalities, as they work with an *all-day learning environment* in pedagogical practice. Data of the study is collected through institutional ethnographic fieldwork in eight day care institutions within four municipalities. The study unfolds perspectives of professionals, leaders and administrators on the meaning of *an educational environment*, as well as what it means to work with such an environment *all day*. Through the unfolding of a number of examples of daily professional practice, combined with dialogue with the participating professionals, the study investigates and discusses positive, as well as potentially problematic, aspects of an all-day learning environment in pedagogical practice.

Nøgleord

Styrket pædagogisk læreplan, læringsmiljø, pædagogisk praksis

Key words

The strengthened pedagogical curriculum, learning environment, professional practice

Indledning

Dette studie undersøger hvordan pædagoger, dagtilbudsledere og kommunale forvaltningsmedarbejdere i en række kommuner reflekterer over og i praksis arbejder med *læringsmiljø hele dagen*. Læringsmiljø er et centralt pædagogisk

begreb, og er samtidig et centralt policybegreb i den reviderede dagtilbudslov (LBK nr 2 af 06/01/2020) samt Bekendtgørelse om pædagogiske mål og indhold i seks læreplanstemaer (BEK nr 968 af 28/06/2018) – populært under ét benævnt *Den styrkede pædagogiske læreplan*. Studiets analyser er baseret på kvalitative data fra et feltarbejde gennemført i fire kommuner mellem marts 2019 og maj 2020. *Læringsmiljø hele dagen* spiller en central rolle i Den styrkede pædagogiske læreplan, og der er tale om en kompleks og meget bred størrelse i både lovgrundlaget og de forskellige ministerielle støttematerialer, som er udgivet i forbindelse med lov- og bekendtgørelsesændringen. Studiets overordnede forskningsinteresse er at undersøge, hvad et *læringsmiljø hele dagen* er i pædagogisk praksis, og hvilke overvejelser – positive såvel som mere kritiske – de deltagende pædagoger, ledere og forvaltningsmedarbejdere gør sig om denne størrelse. Den grundlæggende forskningsstrategi er dermed at tage afsæt i cases fra praksis og samtaler med involverede medarbejdere om praksis, og med afsæt heri indkredse og diskutere, hvad *læringsmiljø hele dagen* er i pædagogisk praksis. Når *læringsmiljø hele dagen* gøres til en helt central størrelse i dagtilbudslovgivning og policy, men det samtidig er tilfældet at der er tale om en ikke just simpel, men derimod kompleks og bredt defineret størrelse, er erfaringer, perspektiver og kritik fra nogle af de involverede medarbejdere, som arbejder med denne størrelse i praksis, overordentlig vigtige for de videre diskussioner. Studiet er imidlertid ikke en undersøgelse af implementering af en lovændring i kommuner og dagtilbud, for som det vil fremgå, peger mange aktører på, at pædagogerne gennem mange år har arbejdet med det som de ser som et læringsmiljø hele dagen. Artiklen her skal derfor læses som et etnografisk baseret casestudie af pædagogisk praksis og de professionelles refleksioner omkring denne praksis, hvorunder vi også ønsker at diskutere mulige sammenhænge mellem policy og praksis. Mere konkret formuleret søger studiet at besvare følgende undersøgelsesspørgsmål:

1. Hvad er pædagogernes, ledernes og forvaltningsmedarbejdernes perspektiver på læringsmiljø hele dagen?
2. Hvordan kan en pædagogisk praksis med afsæt i læringsmiljø hele dagen se ud, og hvilke refleksioner gør pædagogerne sig om dette?
3. Hvilke udfordringer ser pædagoger, ledere og forvaltningsmedarbejdere ift. at arbejde med læringsmiljø hele dagen?

Baggrund

I Den styrkede pædagogiske læreplan indtager *læringsmiljø hele dagen* en helt central plads. Dagtilbudslovens overordnede formålsbestemmelse er at "... fremme børn og unges trivsel, udvikling og læring..." (LBK nr 2 af 06/01/2020, §1), hvilket skal ske "... gennem trygge og pædagogiske læringsmiljøer" (§7). Arbejdet skal finde sted med afsæt i en skriftlig pædagogisk læreplan (§8), hvoraf det skal fremgå

"... hvordan det enkelte dagtilbud hele dagen etablerer et pædagogisk læringsmiljø, der med leg, planlagte vokseninitierede aktiviteter, spontane aktiviteter, børneinitierede aktiviteter og daglige rutiner giver børnene mulighed for at trives, lære, udvikle sig og dannes" (§8, stk. 3).

Bekendtgørelsen om mål og indhold i læreplanen anvender lignende formuleringer, hvor det for hvert læreplanstema hedder, at "Det pædagogiske læringsmiljø skal understøtte...". Bekendtgørelsen understreger også, at målsætningerne for læringsmiljøet angår *hele* dagen i dagtilbuddet (BEK nr 968 af 28/06/2018, §1, stk. 2). På Børne- og undervisningsministeriets hjemmeside beskrives læringsmiljø i dagtilbud nærmere, og den grundlæggende betydning, som læringsmiljøet har, understreges ligeledes her:

"Læringsmiljøet i dagtilbud består af alle de muligheder for udvikling, trivsel og læring, som dagtilbuddet giver børnene" (BUVM, 2020).

Med henblik på at understøtte dagtilbuddenes arbejde med Den styrkede pædagogiske læreplan, har Børne- og Undervisningsministeriet i samarbejde med Danmarks evalueringsinstitut (EVA) udgivet en række støtte- og informationsmaterialer, som dagtilbud og kommunale forvaltninger kan anvende, og som bl.a. kan bidrage til at konkretisere læringsmiljøtænkningen i lov og bekendtgørelse. I "Redskab til selvevaluering" understreges det, at et betydningsfuldt træk ved læringsmiljø hele dagen er, at dagtilbudspædagogerne arbejder bevidst med mange forskellige typer af virksomhed, herunder leg, voksenstyrede aktiviteter og rutiner:

"Det pædagogiske læringsmiljø skal tilrettelægges gennem hele dagen. Det betyder, at det pædagogiske personale arbejder bevidst med både leg, spontane og planlagte aktiviteter og rutiner, så børnenes trivsel og læring er i fokus i alle situationer" (BUVM & EVA, 2019, 14).

Sammenfattende kan man sige, at et iøjnefaldende træk ved læringsmiljø, sådan som lovtekst, bekendtgørelse og øvrige ministerielle materialer definerer det, er, at det er en overordentlig bred størrelse: Det er *alle* muligheder for læring, det er *hele dagen* det drejer sig om, og det udfoldes i *alle typer af aktiviteter og situationer*.

Baggrunden for det helt gennemgående policyfokus på *læringsmiljø hele dagen* skal ses i sammenhæng med centrale erfaringer fra de tidligere læreplaner fra 2004. En evaluering fra 2008 peger på, at læreplanerne mange steder anvendtes forholdsvist usystematisk, og at flere temaer ikke integreredes med hinanden i arbejdet (AKF, EVA, Niras & Udviklingsforum, 2008, 36ff.). En evaluering gennemført af EVA i 2012, peger på, at nogle dagtilbud i praksis havde en temmelig snæver tilgang til læreplansarbejdet, typisk med fokus på ét tema ad gangen, som udfoldedes i en række voksenstyrede aktiviteter (EVA, 2012, 46). Ligeledes peger EVA's evaluering på, at læreplanstemaerne ofte blev behandlet separat, f.eks.

struktureret af et årshjul, sådan at der på afgrænsede tidspunkter arbejdedes med bestemte temaer, f.eks. to dage om ugen, i en række planlagte og voksenstyrede forløb (Ibid., 51).

Forud for tilblivelsen af den nye dagtilbudslov nedsatte ministeriet en mastergruppe bestående af praktikere, forskere og interessenter, som skulle formulere et afsæt for tilblivelsen af en ny og styrket pædagogisk læreplan. Mastergruppen tager eksplicit afsæt i disse konklusioner fra evalueringerne af de tidligere læreplaner. Med afsæt heri peger de på behovet for at sikre, at en styrket pædagogisk læreplan betragtes som et sammenhængende hele, dvs. et integreret læringsmiljø frem for løsrevne enkelttemaer. Ligeledes, og også her med et temmelig direkte afsæt i evalueringen, peger mastergruppen på nødvendigheden af at udfolde arbejdet med læreplanen bredt, dvs. noget der angår hele dagen og i alle typer af situationer, frem for noget der kun finder sted i afgrænsede og på forhånd planlagte aktiviteter (MBUL, 2016, 24).

Teoretisk kontekst for studiets analyser

Inden for dagtilbudsforskningen er der over en årrække rejst kritik af de konsekvenser for pædagogisk faglighed og praksis, som det politiske niveaus optagethed af læring i dagtilbud bringer med sig. Kritikken angår især forskellige typer af krav om dokumentation af læring og læringsaktiviteter, og hvad disse krav fører med sig for praksis. Traditionelt set har pædagogfaget haft en udbredt autonomi, f.eks. i form af, at der forud for indførelsen af den første læreplan i 2004 var vide rammer for det faglige arbejde i det enkelte dagtilbud. Den gradvist stigende rammesætning fra stat og kommuner i form af målfastsættelse, pædagogisk grundlag og en række kommuners valg af bredt udrullede pædagogiske koncepter er af flere forskere blevet udlagt som en tiltagende begrænsning af professionsautonomien, hvor pædagogernes råderum til at definere egne faglige orienteringspunkter gradvist kommer under pres (Bøje, 2012; 2015; Krejsler, 2013). Stanek (2019) og Schmidt (2018) peger på, at Den styrkede pædagogiske læreplan viderefører denne tendens, i og med at læringsbegrebet nu ser ud til at okkupere *endnu* mere af den dagtilbudspædagogiske scene, og dermed sætte andre pædagogiske orienteringspunkter under pres. Et andet vigtigt kritikpunkt, tæt sammenvævet med det førstnævnte, angår hvilke afledte konsekvenser politiske krav om dokumentation af læring og læringsaktiviteter har for dagtilbuddenes aktivitetsformer og indhold. Et centralt argument hos Togsverd (2015) er, at en lang række kommuners detaljerede evaluering- og dokumentationskrav medfører, at pædagogerne må prioritere og favorisere planlagte læringsaktiviteter og dokumentation herfor, samt at de dokumentationsformater, som man benytter sig af, meget ofte går på individuelle børns læringsudbytte inden for en række forud bestemte kompetenceområder. Som Togsverd argumenterer for, så er der nogle aktivitetstyper som lettere lader sig dokumentere som læringsaktiviteter end andre – f.eks. en planlagt og voksenstyret aktivitet med fokus på sprog, hvorimod uformelle snakke, leg med

børnene eller at tage overtøj på vanskeligere lader sig indskrive i dokumentationssystemerne eller tematisere inden for en række på forhånd definerede kompetenceområder. Dette risikerer at medføre et skred i fokus, hvor den fælles faglige optagethed af dagligdags uformelle aktiviteter bliver mindre, og optagetheden af dokumenterbare voksenstyrede aktiviteter tilsvarende større (Ibid., 8). Fokus i studiets spørgsmål 1 og 2 om de involverede aktørers perspektiver og praksis angår i høj grad netop spørgsmålet om, hvad der bliver genstand for pædagogisk refleksion, når pædagogerne arbejder med *læringsmiljø hele dagen* i pædagogisk praksis.

Et andet aspekt af *læringsmiljø hele dagen*, som også er tæt beslægtet med ovenstående, er spørgsmålet om, hvad det er for en forståelse af læring der er indlejret i begrebet. Med henblik på at pege på en række fundamentale forskelle i disse forståelser, vil vi her i kort form pege på nogle af de væsentlige skillelinjer. Ifølge den svenske læringsforsker Säljö består det læringsteoretiske landskab af en række væsensforskellige traditioner, som især adskiller sig i forhold til, hvilken analyseenhed man opfatter som relevant og central (2009, 202). Der er f.eks. tale om vidt forskellige analyseenheder i undersøgelser af lærings-output i form af kompetencer, i undersøgelser af neurobiologiske forandringer i forbindelse med læring, og i undersøgelser af den erfaringsmæssige eller fænomenologiske side af læring (Ibid., 206). Rasch-Christensen, der som en del af formandskabet for mastergruppen var involveret i forarbejdet til den styrkede pædagogiske læreplan, peger på, at et centralt skifte undervejs i mastergruppens diskussioner bestod i, at man opnåede enighed om at flytte fokus fra *mål for børnenes læring* til *mål for læringsmiljøerne* (2019, 35). Schmidt og Slott peger på, at dette skifte på policy-niveauet ikke er ganske entydigt, når man ser på den samlede række af lovtiltag og støttematerialer, som over de senere år er iværksat ift. dagtilbudenes arbejde (2019, 88). Imidlertid må man sige, at skiftet markerer et brud med den individfokuserede læringsforståelse i de kommunale dokumentationsredskaber, som også, set i et Säljö-perspektiv, kan anskues som en fundamental skillelinje mellem forskellige forskningstraditioner, som har fokus på hhv. individets tilegnelse og hhv. individets mulighed for tilegnelse gennem deltagelse i et fællesskab, en aktivitet eller et miljø (Säljö, 2009, 207). Denne fundamentale skelnen kan iagttages mange steder i diskussioner af og policydokumenter vedrørende de danske dagtilbud. F.eks. har EVA gennemført en række undersøgelser af evaluerings- og måleredskaber i dagtilbud, og skelner gennemgående mellem typer af redskaber, som undersøger børnenes læring og kompetencer inden for læreplanstemaerne, og typer af redskaber, som undersøger læringsmiljøet (EVA, 2018). Førstnævnte typer af redskaber er f.eks. Kompetencehjulet og sprogvurderingsredskaber, dvs. nogle af de redskaber som har været bredt anvendt i mange kommuner, og som kritiseres for at følges med en ikke uvæsentlig risiko for forskydning af fokus i det pædagogiske arbejde. De sidstnævnte læringsmiljøfokuserede redskaber er bl.a. Dagtilbudstermometeret, ECERS og Rambøll lege- og læringsmiljøvurdering (Ibid., 41). Jf. Säljö's skelnen mellem grundlæggende for-

skellige traditioner, som især adskiller sig i kraft af forskellige analyseenheder, virker det ikke helt forkert at sige, at EVAs opdeling af redskaberne følger den samme form for grundlæggende skillelinje, som også Rasch-Christensen peger på. Dvs. frem for et primært fokus på barnets læring, forstået som de færdigheder og kompetencer et barn har tilegnet sig, og som til en vis grad kan beskrives i de nævnte beskrivelsesredskaber, medfører idéen om et *læringsmiljø hele dagen* at personalet vender blikket den anden vej og ser på sig selv og omgivelserne, forstået som *muligheder* for læring for barnet. Dette er f.eks. tydeligt i ministeriets støttemateriale "Redskab til selvevaluering", hvor pædagogerne gennem en række refleksionsspørgsmål skal forholde sig til egen praksis: Fremfor at fokusere på udbytte, handler refleksionsspørgsmålene om miljøet, f.eks. "Hvordan tilrettelægger vi vores pædagogiske praksis, så vi har et stærkt pædagogisk læringsmiljø i både leg, aktiviteter og rutiner?" (BUVM & EVA, 2019, 14). Dvs. snarere end at spørge, hvilke kompetencer et barn har fået ud af et forløb, så vender pilen den anden vej, og personalet ansøres til at reflektere eksplicit over deres egen rolle og tilrettelæggelse af et miljø med bestemte muligheder for tilegnelse. Denne grundlæggende skelnen, og forskellen i fokus mellem de to perspektiver på læring, angår ligeledes studiets spørgsmål 1 og 2.

Knyttet til ovenstående aspekt af *læringsmiljø hele dagen*, angår en tredje central diskussion omkring læringsmiljøbegrebet hvad et læringsmiljø egentlig består af, dvs. hvilke overordnede ontologiske parametre der udgør et læringsmiljø. Ifølge Nordahl er optagetheden af læringsmiljø især vokset frem i læringsforskningen fra midt i 1970'erne og frem, særligt i kraft af en række studier som peger på kontekstuelle faktorerers særdeles store betydning for børns læring (2005, 44). Selv i undersøgelser med et snævert fokus på læringsudbytte ud fra et bestemt læringsforløb, blev perspektivet efterhånden udvidet fra kun at se på forhold ved leveringen af læringsforløbet og børnenes individuelle forudsætninger til også at inkludere et blik for betydningen af samspillet mellem børn, børnegruppens sammensætning, institutionelle rammer, det sociale forhold mellem de voksne og børnene, osv. (Ibid., 42). Dette har over tid ledt en række forskere til en mere overordnet afgrænsning af, at læringsmiljøer består af en række strukturelle parametre og en række processuelle parametre, som må analyseres i tæt sammenhæng (Søgnen et al., 2003). Mastergruppen peger, jf. disse forståelser af læringsmiljøets centrale bestanddele på, at læringsmiljøet består af samspillet mellem en række *strukturelle forhold* såsom fysiske rammer og normering, samt en række *processuelle forhold* som bl.a. samspil, dialog og struktur, og at disse tilsammen har afgørende betydning for læringsudbyttet (MBUL, 2016, 14; EVA 2017). En central pointe, også hos Nordahl (2005), er som sagt, at disse forskellige forhold er tæt forbundne, dvs. kvaliteten såvel som udbyttet af de processuelle forhold (f.eks. et godt voksen-barn samspil i daglige dialoger) afhænger af de strukturelle forhold (f.eks. at personalenormeringen gør, at pædagogerne faktisk har tid til at fordybe sig i samtale med børnene). Dette tredje aspekt vender vi især

tilbage til i behandlingen af studiets spørgsmål 3, som fokuserer på deltagernes kritiske blikke på arbejdet med *læringsmiljø hele dagen*.

Studiets materialer og metoder

Studiets data stammer fra et etnografisk feltarbejde (Smith 2005), gennemført i fire kommuner i perioden marts 2019 til maj 2020. Medarbejdere og ledere i dagtilbudsforvaltningerne og i to dagtilbud i hver kommune er fulgt, samlet 104 timer. Som en del af feltarbejdet i dagtilbuddene er der gennemført korte 'on-the-spot-interviews' med pædagogerne i forbindelse med observation af dagligdags arbejdssituationer (DeVault & McCoy 2006). Møder er optaget på lydoptager og transskriberet, eller er optegnet med håndskrevne noter, som er renskrevet. Derudover er der gennemført 17 semistrukturerede kvalitative interviews (Kvale & Brinkmann 2015) med 18 informanter, samlet 16 timer, som er optaget på lydoptager og transskriberet. Med henblik på validering og yderligere dataindsamling, er foreløbige fund ved flere lejligheder præsenteret for, og diskuteret med, centrale deltagere (Hammersley 2006). Det samlede datasæt er kodet ud fra undersøgelsesspørgsmålene, hvilket har produceret et mere afgrænset datasæt, som så er gennemlæst flere gange med henblik på at finde genkommende træk i udsagn og eksempler. Af disse er nogle få udvalgt til nærmere analyse. Jf. databeskyttelsesforordningen er deltagerne informeret om studiets formål, data, dataopbevaring og -behandling, alle data er opbevaret sikkert, og alle deltagende personer og kommuner er pseudonymiserede (Databeskyttelsesforordningen 2020).

Studiets analyser

Studiets analyser organiseres i det følgende i tre hovedafsnit, som følger de tre undersøgelsesspørgsmål. I afsnit 5.1 udfoldes deltagernes refleksioner over og perspektiver på læringsmiljø hele dagen, og dette anvendes til at indkredse vigtige træk ved en form for praksis-definition. Dernæst følger i afsnit 5.2 en række mere udfoldede praksiseksempler og dialog om praksiseksemplerne. Her gør de deltagende pædagoger rede for deres tanker omkring, hvordan et læringsmiljø hele dagen kan se ud, og hvad der er det særlige ved det. Ud over at belyse hvordan et Læringsmiljø hele dagen kan se ud i praksis, nuancerer pædagogernes refleksioner også det første analyseafsnit ved at bidrage med praksisnære perspektiver på læringsmiljø-tænkningen. I afsnit 5.3 udfoldes deltagernes mere kritiske overvejelser og perspektiver på udfordringer ved at arbejde med læringsmiljø hele dagen. Efter analysen samles studiets resultater i afsnit 6 i en diskuterende konklusion, hvor vi også peger på en række videre perspektiver, som resultaterne giver anledning til.

Deltagernes perspektiver på læringsmiljø hele dagen

Når studiets informanter søger at indkredse, hvori det særlige eller centrale ved at arbejde med Den styrkede pædagogiske læreplan består, peger flere på *læringsmiljøet* som en helt central størrelse. De peger imidlertid ikke på dette som noget nyt og fremmed, men som et aspekt som kommer stærkere i fokus:

”Det nye i læreplanen er jo at få øje på det her læringsmiljø, som vi som pædagoger hver især går ud og udøver i...” (Konsulent, kommune 1, august 2019, 7).

Samstemmende med vores øvrige deltagere italesætter konsulenten i ovenstående uddrag, at det nye eller centrale er at *få øje på læringsmiljøet*. Det er en gennemgående italesættelse, at det særlige især består i en udvidelse af, hvad der kan opfattes som en legitim genstand for pædagogisk fokus og refleksion. Som vi pegede på i afsnittet om teoretisk baggrund, pegede mastergruppen på betydningen af at tænke i læringsmiljø *hele dagen* med afsæt i evalueringerne fra AKF m.fl. (2008) og EVA (2012). Disse pegede som nævnt på, at en del dagtilbud i det tidligere læreplansarbejde fokuserede på voksenstyrede og temaopdelte aktiviteter. Heroverfor er det i et institutionelt etnografisk perspektiv interessant at belyse, hvordan deltagerne fra forvaltninger og dagtilbud taler om forholdet mellem mere strukturerede og voksenstyrede aktiviteter overfor spontant opståede aktiviteter, rutiner, leg m.m., når de forsøger at indkredse, hvad et læringsmiljø hele dagen er for noget. Som en konsulent forklarer:

”Læringsmiljøet er der fra du går ind ad døren og hjem igen. Og der er du som faglig ansat her garant for at det er et positivt læringsmiljø. Det har vi haft rigtig mange gode dialoger på, og det er der jeg faktisk synes, hvis jeg skal kigge tilbage på fra vi startede til nu, det er der vi er rykket mest” (Konsulent, kommune 4, februar 2020, 10)

Gennemgående italesætter medarbejdere og ledere ikke et modsætningsforhold mellem pædagogisk planlagte aktiviteter og læringsmiljø hele dagen, men snarere, at de pædagogiske overvejelser og den pædagogiske opmærksomhed skal omfatte hele dagen, frem for blot udvalgte aktiviteter. F.eks. understreger en leder på et personalemøde, at et centralt træk ved læringsmiljøet er:

”...at vi har de her [...] pædagogiske overvejelser i dagligdagen, OGSÅ når det ikke drejer som om samlinger eller aktiviteter på stuerne” (Leder, dagtilbud 2, kommune 1, juni 2019, 1).

En leder i et andet dagtilbud formulerer på et personalemøde opgaven omkring læringsmiljø hele dagen på den måde at *”...vi skal da i dén grad til at kigge på hele dagligdagen i institutionen...”* (Leder, dagtilbud 1, Kommune 1, juni 2019, 2). En konsulent, som fra forvaltningens side yder sparring til dagtilbuddenes arbejde

med et læringsmiljø hele dagen, peger på, at heldags-perspektivet er et centralt omdrejningspunkt for tilsynet med dagtilbuddenes arbejde, og at dette indebærer en forskydning fra det mere snævre aktivitetsfokus:

”Vi spørger også meget tydeligt i tilsynet i forhold til læringsmiljø hele dagen. Fordi det er det man ser når man kommer ud, der er rigtig fine forløb, og nogle gange kan de være meget pædagogstyrede hvad man skal lave halvanden time om formiddagen, men resten af dagen er de ikke så bevidste om hvad er det vi kan gøre, og hvordan tilrettelægger vi dagen i forhold til hvor børnene er. (Konsulent, kommune 1, august 2019, 9).

Konsulenten peger her på, at læreplansarbejdet tidligere især blev anskuet som noget, der fandt sted gennem planlagte og voksenstyrede aktiviteter – og at dette nogle steder fortsat er tilfældet. Som en anden leder peger på, stiller det udvidede fokus nogle højere krav til pædagogernes faglighed:

”Det er som om fokus på læringsmiljøerne nu kontra før, det gør at vi skal have en højere bevidsthed om [...] vores faglighed, når vi træder ind i den arena hver dag. [...] Der er læring i de tidlige morgentimer når man kommer, når man bliver mødt, i alt det praktiske vi laver sammen med børn, der er læring, dannelse, trivsel i det også. Om eftermiddagen, sidst på eftermiddagen hvor der ikke er så meget personale til stede, så er der heller ikke så mange børn, men der er også læring og dannelse i at være i det samvær, i det nærvær. Det er der hele tiden, det skal være der hele tiden” (Leder, dagtilbud 3, kommune 3, november 2019, 8-10).

En anden leder understreger, at forskydningen i fokus fra aktiviteter til hele dagen er en stor forandring af, hvad der bliver genstand for pædagogisk dialog i dagtilbuddet, og hvad der opfattes som pædagogisk set ”vigtige” tidspunkter.

”Vi har tidligere været meget optagede af hvad for et tidspunkt af døgnet har vi hvilke ting – og hvilke tidspunkter er de vigtigste tidspunkter. Hvor vi nu har lavet fuldstændigt om på baggrund af det. Altså, der er ikke noget tidspunkt – det er fra vi åbner til vi lukker” (Leder af dagtilbud 1, kommune 1, juni 2019, 10).

Sammenfattende kan man således sige, at et gennemgående træk ved deltagernes refleksioner over *læringsmiljø hele dagen* er, at læringsmiljøtænkningen beskrives som noget andet end, og i modsætningsforhold til, en pædagogisk praksis med stærkt fokus på og refleksion over voksenstyrede aktiviteter på fastsatte tidspunkter. I diskussionen vil vi vende tilbage til, hvorvidt dette skal fortolkes som en væsentlig forandring af praksis, eller om der snarere er tale om, at forskydningen primært handler om pædagogisk fokus og fælles refleksion – som med Togsverd (2015) jo også kan anskues som noget, der udspringer af en bevægelse bort fra et snævert politisk bestemt krav om dokumentation af læringsaktiviteter inden for fastsatte kompetenceområder.

Hvordan kan et læringsmiljø hele dagen se ud i praksis? Praksiseksempler og dialog om praksis

I dette afsnit vil vi udfolde eksempler på situationer fra nogle af de dagtilbud, som har deltaget i projektets dataindsamling, tillige med dialog med de deltagende pædagoger om en række vigtige aspekter ved *læringsmiljø hele dagen* i pædagogisk praksis. Som beskrevet i metodeafsnittet er de følgende data blevet til gennem observationer, som er fastholdt gennem håndskrevne feltnoter. Disse er kombineret med samtaleinterviews med afsæt i de observerede aktiviteter og hændelser. Følgende uddrag beskriver en morgensituation mellem klokken 7 og 8 i et dagtilbud.

”Cirka 20 børn og 2 pædagoger sidder i dagtilbuddets fællesrum, mens der løbende ankommer flere børn. En af pædagogerne er sammen med nogle af børnene i gang med at blande ingredienser til hjemmelavet modellervoks, og de taler imens om, hvilke ingredienser der skal i. Da dejen kommer ud på bordet, kommer mange børn hen for at deltage. Flere børn kommenterer på, at dejen er lidt for klistret, så pædagogen går hen for at bearbejde den igen med røremaskinen. Imens sidder børnene omkring bordet og leger med modellervoksformene og taler med hinanden og begge pædagogerne. Pædagogen kommer tilbage med den nye modellervoks, og børnene arbejder med mange forskellige former og taler imens. Løbende kommer der nye børn til, og de fleste kommer hen og deltager. En pige kommer forbi og siger henvendt til pædagogen ’Jeg vil ikke lege med det’. Pædagogen svarer ’Jamen ved du hvad, så finder du da bare noget andet at lave’. Pigen kigger glad på en anden pige, de tager hinanden i hånden og går smilende ud af fællesrummet. Efter en tid siger pædagogen ’Så, nu skal Jonna gøre rent her. Kom, vi tager det med ud på værkstedet’. I fællesskab samler de tingene i den voksdug som ligger på bordet, og følger børnene ud på værkstedet” (Dagtilbud 2, kommune 1, juni 2019, 2).

Da børnene efterfølgende arbejder videre med modellervoksen sammen med en pædagogmedhjælper, fortæller pædagogen om sine perspektiver på morgensituationen og denne type af aktiviteter:

”Før, det var nok lidt mere sådan at nu skulle alle lære at klippe med en saks, og alle skulle igennem det. Men der er jo masser af læring i det her modellervoks. De sidder jo også hele tiden og forhandler med hinanden. [...] ... jeg tror faktisk vi har mere fokus på al den læring der er i helt almindelige aktiviteter, når børn er sammen. Og når vi er sammen med børnene. Det er måske blevet mere tydeligt end før” (Pædagog, kommune 1, dagtilbud 2, juni 2019, 2).

I sine refleksioner peger pædagogen på kvaliteterne ved det mere åbne læringsrum som kan opstå ved ”helt almindelige aktiviteter når børn er sammen”, og holder dette op imod de mere stærkt strukturerede, læringsfokuserede aktiviteter. Pædagogen peger også eksplicit på en forandring af fokus: fra tidligere, hvor fokus gennemgående var på de planlagte og voksenstyrede aktiviteter, og til nu med mere fokus på aktiviteter hvor børn og voksne er sammen på mindre strukturerede måder. I forhold til den åbne praksisform understreger hun imidlertid, at ”... sådan har jeg bare altid gjort...” (Ibid., 2), dvs. det har altid været en del af

hendes professionelle praksis at arbejde med sådanne åbne, løst tematiserede og fleksible samspil, og at det nye dermed snarere skal ses som det stærkere pædagogiske fokus på kvaliteterne ved, og udkommet af, de mindre strukturerede aktiviteter – ikke aktiviteterne i sig selv. En lignende kontrastering til det tidligere læreplansarbejde og det tidligere stærke fokus på arbejdet med strukturerede og læringsfokuserede aktiviteter går igen i et eksempel fra et andet dagtilbud, som beskriver en formiddagssituation.

”En pædagog sidder ved et bord, og børn kommer til og går fra, samtidig med, at der også foregår andre små aktiviteter og lege i lokalet samt i de tilstødende lokaler. Bordet har kasser med papir, klisterbånd, sakse osv.” (Dagtilbud 2, kommune 2, juni 2019, 1).

Pædagogen forklarer, at inden den styrkede pædagogiske læreplan var det som regel sådan, at der var noget bestemt, som børnene skulle lave, hvis de satte sig ned ved bordet. Det kunne f.eks. være en blomst eller et hus. Dette hang ifølge pædagogen sammen med det institutionelle fokus på de styrede læringsaktiviteter – dvs. at der var nogle bestemte dokumenterbare praksisformer som blev opfattet som læreplansarbejde, og som kunne skrives ind i dokumentationsformater. Som pædagogen peger på, bestemmer børnene nu i højere grad selv hvad de vil lave, dvs. aktiviteten er åben, men med tænkningen om læringsmiljø hele dagen falder den fint inden for hvad der kan opfattes som en del af dagtilbuddets læringsmiljø. Ifølge pædagogen medfører forandringen, at flere børn nu deltager aktivt i denne form for mere åbne aktiviteter, simpelthen på grund af selvbestemmelsen og karakteren af leg frem for voksenstyret aktivitet. Pædagogen peger på, at dette åbner for en bredere deltagelse:

”Førhen er der nogle børn der ikke ville sidde, fordi de var bange for, hvad der ville blive forventet af dem” (Pædagog, kommune 2, dagtilbud 2, juni 2019, 1).

Pædagogens refleksioner over, hvad der ofte kendetegnede det tidligere læreplansarbejde med en stærkere og mere snæver voksenstyring af læringens indhold, form og forventede udbytte minder på mange måder om de pædagogerfaringer, som evalueringerne fra 2008 og 2012 peger på (AKF 2008, 36; EVA 2012, 51). Jf. deltagerens understregning af, at *læringsmiljø hele dagen* medfører et bredere fokus end de planlagte og voksenstyrede aktiviteter og samlinger, beskriver de udvalgte praksisbeskrivelser begge nogle dagligdags situationer som er mindre strukturerede, og som er kendetegnet ved en stor grad af rum for børneinitiativ og forskellige deltagelsesmuligheder. Pædagogerne, som deltager i situationerne, understreger begge de produktive kvaliteter ved disse mere åbne læringsrum. Desuden peger de også begge på, at læreplansarbejdet har medført et større fokus og en højere grad af refleksion over sådanne situationer. Pædagogernes refleksioner over læring og læringsmiljø synes, jf. Säljö's skelnen mellem forskellige traditioner, snarere at være fokuseret på kontekst og samspil frem for individer og individuelt læringsudbytte, dvs. en optagethed af det som Nordahl benævner som processuelle forhold (Säljö 2009; Nordahl 2005). Disse bidrag fra studiets institu-

tionelle etnografiske blik på medarbejdernes perspektiver ligger umiddelbart tæt på det policyskifte fra fokus på individ til miljø, som Rasch-Christensen fremhæver som centralt for den styrkede pædagogiske læreplan (2019), og i studiets konkluderende diskussion vil vi vende tilbage til, hvordan en sådan mulig sammenhæng eller parallelitet kan forstås.

Udfordringer og kritiske perspektiver på læringsmiljø hele dagen

I analysens sidste del vil vi belyse centrale udfordringer og kritiske perspektiver, som forvaltningsmedarbejdere, ledere og pædagoger peger på i forhold til *læringsmiljø hele dagen*. Dette punkt tages op igen og diskuteres nærmere i den afsluttende diskuterende konklusion.

En pædagogisk konsulent i kommune 1 fremhæver, at læringsmiljøtænkningen i høj grad medfører, at når der opstår udfordringer i praksis, såsom børn som mistrives, vil baggrunden for og løsningen af disse udfordringer snarere skulle findes blandt pædagogerne og i deres måde at tilrettelægge et miljø, fremfor hos individuelle børn. Hans opgave bliver dermed at bidrage til, at "... holde fast i læreplanen og sige, at det er læringsmiljøet, det er ikke børnene, der er problemet her. Nogle gange er det læringsmiljøet. Den proces bliver vi nok ikke sådan lige færdige med. Den tænkning kan jeg se udfordrer mange..." (Konsulent, kommune 1, august 2019, 8). Dette træk kan ses i en lang række udsagn hos især konsulenterne på tværs af de deltagende kommuner. Man kan sige, at der er tale om en forståelse af pædagogisk ansvar som er indbygget i lovgrundlag og ministerielle vejledninger om et *Læringsmiljø hele dagen*, hvor pædagoger og ledere har til opgave at sikre, at miljøet i bred forstand og hele dagen giver grundlag for at børnene *trives, lærer, udvikler sig og dannes* (Dagtilbudsloven §8, stk. 3). Konsulenten i ovenstående uddrag peger på, at det i hans perspektiv især drejer sig om at ændre (visse) pædagogers tænkning omkring problemer med manglende udvikling eller mistrivsel på en måde, hvor pædagogerne kommer til at tage dette ansvar på sig, frem for at se det som noget der udspringer af børnene selv. Dette rejser imidlertid et vigtigt spørgsmål om grænserne for dette ansvar: Hvad med de dele af læringsmiljøet som det er vanskeligt for pædagogerne at have indflydelse på – f.eks. børnenes hjemmebaggrund eller sammensætningen af børn som går i dagtilbuddet? I en diskussion ved et personalemøde, omhandlende læringsmiljøet for børn i udsatte positioner, peger en af pædagogerne på udfordringen ved at tænke i et veltilrettelagt og stimulerende læringsmiljø hele dagen, hvis man i hverdagen hele tiden er udfordret af børnenes presserende her-og-nu behov og konflikter:

"Læringsmiljø hele dagen er en udfordring. Det kan være enormt stressende. Vi har rigeligt at gøre med at slukke ildebrande." (Pædagog, kommune 1, dagtilbud 2, maj 2019).

Denne type af problematiserende perspektiv dukker op flere steder i vores datamateriale, hvor pædagoger blandt andet peger på, at tidspunktet på dagen, antallet af voksne eller børnegruppens sammensætning kan vanskeliggøre at skabe kvalitet i samspillet. Vanskelighederne ved at skabe et godt og stimulerende læringsmiljø på alle tidspunkter af dagen rejser f.eks. af en pædagog, som fortæller, at "... om morgenen er det mest overlevelse det kommer an på" (Pædagog, kommune 1, dagtilbud 1, juni 2019, 1). Sammenfattende kan man sige, at der synes at være en konflikt imellem to forskellige fortolkninger af, i hvor stor udstrækning pædagogerne kan holdes ansvarlige for et læringsmiljø hele dagen, hvilket er et punkt vi vil vende tilbage til i den konkluderende diskussion.

Konkluderende diskussion

I dette afsnit vil vi i kort form sammenfatte analysens resultater, søge at besvare de tre undersøgelsesspørgsmål, samt diskutere disse i forhold til hinanden samt i et bredere perspektiv.

I forhold til studiets undersøgelsesspørgsmål 1 og 2, om deltagernes perspektiver på, hvad et læringsmiljø hele dagen er for noget, samt praksiseksemplerne på hvordan denne størrelse konkret kan tage sig ud, er det et gennemgående træk i mange informanternes refleksioner, at de påpeger forskellen til et rendyrket fokus på voksenstyrede, planlagte og let dokumenterbare aktiviteter som den aktivitetstype hvor man arbejder med læring. Til forskel fra denne aktivitetsfokuserede forståelse understreges det som centralt, at de spontane situationer, rutiner, uformelle samspil osv. også opfattes som vigtige læringssituationer. Et andet gennemgående aspekt i deltagernes perspektiver er et fokus på at udbrede de pædagogiske refleksioner til hele hverdagen, fremfor at særlige tidspunkter prioriteres. Samstemmende med EVAs 2012-evaluering omtales dette snævrere fokus af mange som et tidligere meget udbredt fokus i forhold til læreplanerne. Udsagnene rejser et vigtigt spørgsmål, nemlig hvorvidt eller i hvilket omfang der er tale om, at det er pædagogernes praksis som har forandret sig, eller om det snarere er det pædagogiske fokus som er forandret. Jf. både Stanek (2019) og Togsverd (2015) hænger de to ting imidlertid tæt sammen, og Togsverd argumenterer for, at de kommunale krav om evaluering og dokumentation i bestemte formater i høj grad var med til at få pædagogerne til at tænke i og prioritere planlagte og dokumenterbare læringsaktiviteter i deres praksis. Flere pædagoger forklarer da også, hvordan praksis ikke nødvendigvis har forandret sig markant, men at det snarere er tilfældet at fokus – herunder det institutionelle eller fælles pædagogiske fokus i dagtilbuddet – har forandret sig. En pædagog forklarer f.eks. om dialog og åbent samspil med børnene at:

"... jeg fletter det ind som jeg plejer. På den måde er der ikke ændret noget med læreplanen. Fordi jeg er mere opmærksom på læringsmiljøet, snakker jeg nok også mere med børnene" (Pædagog, dagtilbud 1, kommune 1, maj 2019, 1).

En sådan forandring af fokus kan selvsagt have en afledt effekt på, at nogle bestemte praksisformer kommer til at blive dyrket i højere grad. Der er derfor givetvis tale om et komplekst både-og, dvs. selv om uformelt samspil og dagligdags dialog altid har været en del af pædagogisk praksis, men måske i mindre grad har været i fokus, så kan et forandret fokus i lovgrundlag og policy over tid både bidrage til at gøre det mere legitimt, og give mere plads til refleksion over, og udfoldelse af, disse mere åbne praksisformer. Praksiseksemplerne, som viser hvordan et pædagogisk læringsmiljø hele dagen kan tage sig ud, består af to eksempler på hverdagssituationer, som netop ikke har karakter af voksenstyret samling. Det gælder for begge pædagogerne, som optræder i eksemplerne, at de understreger den større åbenhed over for flere børns deltagelse og flere forskellige deltagelsesmuligheder som centrale kvaliteter ved sådanne typer af åbne og mindre stramt strukturerede aktiviteter med en høj grad af rum for børneinitiativ. Ligeledes peger begge de deltagende pædagoger på, at der er kommet et større fokus på disse typer af situationer, dvs. at de med Den styrkede pædagogiske læreplan er kommet i centrum af dagtilbuddets pædagogiske diskussioner om, hvad der skal foregå i løbet af hverdagen.

I forhold til studiets spørgsmål tre om de involveredes kritiske perspektiver på et læringsmiljø hele dagen, pegede vi i analysen på en indbygget tendens til at ”pilen peger mod pædagogerne”, f.eks. når en konsulent siger at ”... der er du som faglig ansat her garant for, at det er et positivt læringsmiljø” (Konsulent, kommune 4, februar 2020, 10). Pædagogerne er jo ansvarlige for et stimulerende og udviklende læringsmiljø, og hvis, eller når, der opstår udfordringer med mistrivsel eller manglende udvikling, kan det jo anskues derhen, at miljøet åbenbart har vist sig ikke i tilstrækkelig grad at kunne støtte børnene. Med pædagogernes ord er en sådan ansvarliggørelse af personalet imidlertid ”enormt stressende” og ”udfordrende”, hvis forhold såsom børnegruppens sammensætning eller børnenes hjemmebaggrund medfører, at der med pædagogernes ord snarere er tale om ”brandslukning” eller ”overlevelse”. Flere undersøgelser har vist, hvordan børn med svag hjemmebaggrund ikke er jævnt fordelt i de danske dagtilbud, men tværtimod typisk er koncentreret i nogle bestemte institutioner (Jespersen 2006, 8). EVAs 2012-evaluering af praksis omkring de tidligere læreplaner pegede på et lignende forhold, nemlig at det i dagtilbud med mange børn med omfattende behov kan være svært at arbejde med en læreplan for alle. Holm-Pedersen og Kampmann peger på, hvordan pædagoger kan have en tendens til at påtage sig skylden for udfordringer hos børnene, og vende kritikken mod sig selv (2012). De peger imidlertid også på, at det er vigtigt ikke uden videre bare at fralægge sig dette ansvar, men derimod også at løfte blikket og inddrage de organisatoriske rammer, børnegruppens sammensætning og de politisk bestemte krav – alt sammen det som Nordahl (2005) og Søgner (et al. 2003) benævner som kontekstuelle forhold, og som de peger på har stor betydning for kvaliteten af læringsmiljøet. I de videre diskussioner om et godt *læringsmiljø hele dagen*, som uden tvivl kommer til at udspille sig på forvaltnings-, dagtilbuds- og forskningsniveau, peger konklusionen

på, at det er afgørende vigtigt at medreflektere de strukturelle aspekter af denne størrelse.

Afsluttende vil vi i forlængelse af studiet rejse et mere overordnet spørgsmål, som angår, hvordan studiets resultater egentlig kan fortolkes på et mere overordnet samfundsmæssigt niveau. I og med at vi med afsæt i vores analyser konkluderer, at det i særlig grad ser ud til at være på niveauet for refleksion, samt i forhold til hvad der kan være en, i institutionel forstand, legitim eller prioriteret genstand for pædagogiske overvejelser at man skal finde det centrale og definerende træk ved et *læringsmiljø hele dagen* i praksis, virker det relevant at spørge: Er det i virkeligheden sådan, at det som mest af alt forandrer sig med overgangen til Den styrkede pædagogiske læreplan er på *styringsniveau*, hvor man ser ud til at besinde sig på de u hensigtsmæssige følger af et meget snævert fokus på individuelle børns læringsudbytte? Som vi har diskuteret med bl.a. Togsverd (2015), hænger policy og praksis imidlertid tæt sammen på nogle temmelig komplekse måder, og konklusionen peger derfor på, at det fortsat i høj grad er relevant at søge at belyse sammenhænge mellem styringsredskaber og pædagogisk praksis.

Litteratur

- AKF, EVA, Niras & Udviklingsforum, 2008. *Evaluering af loven om pædagogiske læreplaner. Slutevaluering*. Lokaliseret på WWW 27./11. 2020: https://www.eva.dk/sites/eva/files/2017-09/Evaluering%20af%20loven%20om%20p%C3%A6dagogiske%20l%C3%A6replaner_slutrapport2008.pdf
- BEK nr 968 af 28/06/2018. *Bekendtgørelse om pædagogiske mål og indhold i seks læreplanstemaer*. Lokaliseret på WWW 6/5 2020: <https://www.retsinformation.dk/eli/ta/2018/968>
- BUVM & EVA 2019. *Redskab til selvevaluering*. Lokaliseret på WWW 19./6. 2020: https://www.eva.dk/sites/eva/files/2019-10/7914%20SPL_Redskab_selvevaluering_6_WEB.pdf
- BUVM 2020. *Læringsmiljø*. Lokaliseret på WWW 6./5. 2020: <https://www.uvm.dk/dagtilbud/paedagogiske-redskaber-og-rammer/laeringsmiljoe>
- Bøje, J. 2012. Professionsrettehed og de studerende: et brud med akademisering eller indførsel af nyt selektionskriterium? I *Professionsretning i praksis: professionsbachelorprojektet i brydninger mellem arbejde, uddannelse og politik*, edited by Nygaard Andersen, R., & Sommer, F. M., 35-55. Roskilde Universitet.
- Bøje, J. 2015. Når ekstern kritik bliver til intern kritik – nyuddannede pædagogers professionaliseringprojekt. I *Profesjon og kritikk*, edited by B. A. Hennem, M. Pettersvold og S. Østrem, 177-197. Fagbokforlaget, Oslo.
- Databeskyttelsesforordningen 2020. *Europa-parlamentets og rådets forordning (EU) 2016/679 af 27. april 2016 om beskyttelse af fysiske personer i forbindelse med behandling af personoplysninger etc.* Lokaliseret på WWW 10./5. 2020: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DA/TXT/PDF/?uri=CELEX:32016R0679&from=DA>
- DeVault, M. L. & McCoy, L. 2006. "Institutional Ethnography: Using interviews to investigate ruling relations". I *Institutional Ethnography as Practice*, edited by D. E. Smith, 15-44. Rowman & Littlefield Publishers, Oxford.
- EVA 2012. *Læreplaner i praksis. Daginstitutionernes arbejde med pædagogiske læreplaner*. Lokaliseret på WWW 6./5. 2020: <file:///C:/Users/thte/Downloads/Laereplaner%20i%20praksis.%20Daginstitutionernes%20arbejde%20med%20paedagogiske%20laereplaner.pdf>

- EVA 2017. *Kvalitet i dagtilbud. Pointer fra forskning*. Lokaliseret på WWW 4./2. 2021: <https://www.eva.dk/sites/eva/files/2018-01/Vidensopsamling%20Kvalitet%20i%20dagtilbud.PDF>
- EVA 2018. *Måleredskaber i dagtilbud. Håndbog i vurdering og udvælgelse af måleredskaber*. Lokaliseret på WWW 19./6. 2020: https://www.eva.dk/sites/eva/files/2018-05/M%C3%A5leredskaber%20i%20dagtilbud_endelig.pdf
- Hammersley, M. 2006. 'Ethnography: Problems and Prospects.' *Ethnography and Education* 1 (1), 3-14
- Holm-Pedersen, C. & Kampmann, J. 2012. *Når man ikke kan gøre alting på én gang*. Børn og unge Forskning, Særnummer, oktober, 30-31. <https://bupl.dk/wp-content/uploads/2018/04/filer-buforskningsaer Nummer2012.pdf>
- Jespersen, C. 2006. *Socialt udsatte børn i dagtilbud*. København: Socialforskningsinstituttet.
- Krejsler, J. B. 2013. "Når dagtilbud kobles til den nationale konkurrenceevne – Kvalitetsreform som udfordring til pædagog-professionen". I *Kampen om daginstitutionen: Den danske model mellem kompetencetænkning, tradition og profession*, edited by J. Krejsler, A. Ahrenkiel & C. Schmidt. Frydenlund Academic, Frederiksberg.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. 2015. *Interview. Det kvalitative forskningsinterview som håndværk. Tredje udgave*. Hans Reitzels Forlag, København.
- LBK nr 2 af 06/01/2020. *Bekendtgørelse af lov om dag-, fritids- og klubtilbud m.v. til børn og unge (dagtilbudsloven)*. Lokaliseret på WWW 27./11. 2020: <https://www.retsinformation.dk/eli/ta/2020/2>
- MBUL 2016. *Master for en styrket pædagogisk læreplan Pædagogisk grundlag og ramme for det videre arbejde med læreplanstemaer og få brede pædagogiske læringsmål*. Lokaliseret på WWW 6./5. 2020: <https://www.uvm.dk/dagtilbud/viden-og-udvikling/den-styrkede-paedagogiske-laereplan/mastergruppen>
- Nordahl, T. 2005. *Læringsmiljø og pedagogisk analyse. En beskrivelse og evaluering av LP-modellen*. Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring, Oslo.
- Rasch-Christeisen, A. "Om baggrunden for den styrkede pædagogiske læreplan". *Den styrkede pædagogiske læreplan. Baggrund, perspektiver og kritik*, edited by Aabro, C. 27-42. Samfundslitteratur, Frederiksberg.
- Schmidt, C. H. 2018. Original faglighed. *Journal of Nordic Early Childhood Education Research* 17 (1), 1-14. <https://journals.hioa.no/index.php/nbf/article/view/2120/2515>
- Schmidt, C. H. og Slott, M. 2019. Læringsmiljø mellem fælleshed og fællesgørelse – en analyse af den nye policyterm læringsmiljø. *Tidsskrift for arbejdsliv* 21 (2), 86-99. <https://tidsskrift.dk/tidsskrift-for-arbejdsliv/article/view/114732/163271>
- Smith, D. 2005. *Institutional Ethnography. A Sociology for People*. Rowman & Littlefield, Lanham.
- Stanek, A. H. 2019. "Når læringsbegrebet går over sine bredder". *Den styrkede pædagogiske læreplan. Baggrund, perspektiver og kritik*, edited by Aabro, C. 159-176. Samfundslitteratur, Frederiksberg.
- Säljö, R. 2009. *Læring i praksis. Et sociokulturelt perspektiv*. Hans Reitzels Forlag, København.
- Søgnen, A. et al. 2003. *I første række— Forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle*. Utdannings- og forskningsdepartementet. Lokaliseret på WWW 19./6. 2020: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2003-16/id147077/?ch=1>
- Togsverd, L. 2015. *Da kvaliteten kom til småbørnsinstitutionerne. Beretninger om hvordan det går når kvalitet på det småbørnspædagogiske område skal vides og styres*. PhD-diss., RUC. Lokaliseret på WWW 27./11. 2020: https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwi7zK3s4qLTAhWNqaQKHenhClwQFjAAegQIAxAC&url=https%3A%2F%2Fforskning.ruc.dk%2Ffiles%2F57120047%2FLines_PhD_afhandling.pdf&usg=AOvVaw0pnTIZIUHIUCgXUACYRnm-