

Fokus på nye former for kvalitet på daginstitutionsområdet



Bente Jensen

Lektor, ph.d. ved Institut for Uddannelse og Pædagogik (DPU), Aarhus Universitet.
Projektleder på HPA-projektet og VIDA-projektet



Sven Bremberg

MD, ph.d., Statens Folkhälsoinstitut og Karolinska Institutet, Stockholm

OECD konkluderer i rapporten *Starting Strong*, at det kan betale sig at investere massivt i daginstitutioner. Jo tidligere man sætter ind med kvalitetsindsatser, jo højere er afkastet i form af human kapital. Men begrebet ”kvalitetsdagtilbud” er diffust, og debatten om kvalitet baseres oftere på vanetænkning og ”tro” end på viden og vision. Tiden er inde til at skifte vanetænkningen ud med en diskussion om nye former for kvalitet baseret på en vision om, hvad dagtilbud skal kunne i et videns- og velfærdssamfund som det danske. De overordnede spørgsmål, der må diskuteres, er i den sammenhæng samfundets muligheder for at styrke og skabe fornyelse af kvalitet i dagtilbud gennem uddannelses- og kompetenceudviklingsprocesser set i lyset af de nye udfordringer, de professionelle står over for. Artiklen gør det muligt for kommuner, politikere og praktikere at indkredse forhold, som er centrale og nødvendige at tænke med ind i en ny bestemmelse af kvalitet i dagtilbud. Kvalitet må således fremover måles på, om dagtilbud bliver et sted, hvor uddannelses- og dannelsesprocesser reelt finder sted for *alle* børn i velfærdssamfundet.

I Danmark er dagtilbud en selvfølgelighed. Op mod 95 procent af alle 3-årige tilbringer mange timer i dagtilbud hver dag. Diskussionen om dagtilbud drejer sig således ikke længere om, hvorvidt børn skal gå i dagtilbud eller ej. Der fokuseres i stedet på dagtilbudskvalitet set i lyset af spørgsmålet om, hvorvidt dagtilbudsdeltagelsen kan måles på effekter på børns trivsel og læring, og hvordan børnene klarer sig senere hen. International forskning peger på, at der er store samfundsmæssige gevinster at hente ved at sætte ind med en tidlig pædagogisk indsats i dagtilbud især over for socialt udsatte børn – det vil sige børn, hvis liv er præget af fattigdom og mangelfulde muligheder på grund af en opvækst under socialt og økonomisk vanskelige vilkår.

Risikoen for en u hensigtsmæssig udvikling her og nu samt senere i livet øges for de børn, som er udsat for sådanne omfattende sociale belastninger. Men også andre risikofaktorer kan komme på tale. Eksempelvis viste et dansk studie, at 4 procent af alle danske børn vokser op i en familie, hvor faderen har fået en frihedsdom, og 3 procent vokser op i en familie, hvor faderen er alkoholiker. Det er den samlede mængde af belastninger, som udgør den største risiko for forringede livschancer for udsatte børn (Christoffersen 1999). Det er således ikke muligt at fastsætte et ab-

solut niveau for sociale belastninger, men sammenholdt med forskning i social arv og ulighed (Ploug 2007) er det oplagt at gribe ind gennem samfundets almenforebyggende indsatser allerede i daginstitutionen.

Erfaringer fra forskningen

En stor del af forskningen på dette område gennemføres uden for de nordiske lande. Det er et problem, eftersom de nordiske samfund adskiller sig fra eksempelvis de angelsaksiske lande, hvor der har fundet omfattende forskning sted. Det er dog rimeligt at antage, at den internationale forskning kan anvendes som udgangspunkt og inspiration for en fornyelse af kvalitetsdiskussionen relateret til, om dagtilbud kan stimulere alle børn, herunder også den gruppe af børn, som tidligere er defineret som "socialt udsatte" børn. Derefter er det nødvendigt at vurdere, hvad der kan overføres til en nordisk kontekst.

Det generelle billede fra en række amerikanske studier er, at dagtilbud har positive langtidseffekter med hensyn til at fremme børns intellektuelle kompetencer og socioemotionelle udvikling. Børn, der har deltaget i dagtilbud af høj kvalitet, har forøgede uddannelsesmæssige, økonomiske og sociale livschancer og status (Muennig et al. 2009; Heckmann 2008). Der kan dermed konstateres samfundsmæssige gevinster ("cost-benefit"). Som følge heraf har førskolen været et tilbud til socialt udsatte børn i de vestlige lande siden midten af det 20. århundrede. Høj kvalitetsstudier af interventioner rettet imod førskolebørn startede i 1960'erne i USA, som for eksempel studiet af Perry Preschool-programmet i Ypsilanti (Michigan). Et signifikant antal studier af andre tilsvarende programmer i dagtilbud har demonstreret positive effekter i USA (Schweinhart et al. 2005; Nores et al. 2005). Gennem de sidste årtier er høj kvalitetsstudier også gennemført i England med påviselige favorable effekter. Endvidere har vi set, at jo højere kvalitet i dagtilbud

des højere scores får de unge senere i skoleforløbet på kognitive intellektuelle færdigheder (Vandell et al. 2010).

I både USA og England har tidlige interventioner i dagtilbud med lighedsskabende formål imidlertid ofte kun haft socialt udsatte børn som målgrupper, hvilket har været knyttet til det økonomiske faktum, at dagtilbud er relativt omkostningstunge. Som sådan har det været nødvendigt kun at lade børn med særlige behov deltage i interventioner. Omvendt viser det sig på et populationsniveau, at effekter af indsatser, som kombinerer både specialtilbud og mere almene tilbud, og som er rettet imod børn karakteriseret ved moderat udsathed, er større end effekter på de aller mest udsatte børn (Sylva et al. 2011; Barnett 2008; Currie 2001; Zoritch et al. 2007). Det taler for at tilbyde større grupper af børn, det vil sige både stærkt udsatte, moderat udsatte og ikke-udsatte børn, deltagelse i dagtilbud, og udvikle kvalitetsparametre knyttet til det faktum, at alle børn inddrages.

Det har netop været tilgangen i de nordiske lande gennem de seneste årtier, idet op mod 95 procent af en børneårgang mellem 2-6 år som nævnt almindeligvis deltager i dagtilbud. Det er en antagelse, at det universelle førskolesystem, som findes i de nordiske lande, bidrager til de relativt lave uddannelsesmæssige uligheder, der ses i de nordiske lande, omend det er vanskeligt at udrede eller skelne førskolens bidrag fra andre nationale karakteristika, der også har effekt på børns udvikling af livschancer.

En helt ny undersøgelse baseret på danske registerdata (Bauchmüller et al. 2011) viser tilsvarende det førnævnte internationale studie (Vandell et al. 2010), at følgende kvalitetsparametre er afgørende for effekter målt på børns skolefærdigheder ved 9. klasses afgangsprøve: højere andel uddannet pædagogisk personale pr. barn, højere andel af personale med

anden etnisk baggrund end dansk samt medarbejderstabilitet. Undersøgelsen finder, at der er signifikante sammenhænge mellem kvalitetsparametre og børns sproglige kompetencer, selv efter kontrol for social baggrund. Det unikke ved undersøgelsen er, at den viser langtidseffekter, idet effekten er målt ti år efter børns dagtilbudsdeltagelse og her stadig er tydelig. Bedre normeringer, mere uddannet og ikke-dansk personale og en højere andel af mandlige pædagoger har en signifikant positiv effekt på børns udvikling. Vi har med denne undersøgelse grund til at undersøge yderligere, hvad det er, personale kan og skal bidrage med.

Undersøgelsen peger på, at det netop er kombinationen af normering og uddannet personale, der giver den bedste effekt. Der er derfor god grund til at afsøge forskningen yderligere for at undersøge, hvad det er, uddannede pædagoger skal kunne, og hvad de skal gøre, så pædagogik og rutiner i dagtilbuddet får positive effekter både på kort og langt sigt.

Forskningen giver anledning til både at understrege betydningen af uddannelse og gode normeringer i kvalitetsdebatten, men også til at gå et skridt videre og diskutere nye former for kvalitet ud fra den tese, at samfundsmæssige satsninger på uddannelse og efteruddannelse af pædagoger kan bringe dagtilbudskvalitet endnu længere, end den er nu.

Kvalitet gennem normeringer

Flere debattører, eksempelvis fra pædagogernes fagforbund i Danmark, hævder, at normeringer i dag er for lave, og at de gruppestørrelser, man i dagtilbud samler børn i, er for store. Teknisk er det enkelt at ændre på sådanne forhold, men omkostningerne er betydelige, hvilket kan være en baggrund for, at spørgsmålet stadig debatteres så livligt. En dagtilbudsplads er en bekostelig affære, og hovedandelen af udgifterne betales af staten. Det kræver

politisk vilje at øge normeringerne eller nedsætte gruppestørrelserne, da det koster ressourcer i form af skattekrone. Men der kræves også evidens for, at øgede normeringer og mindre gruppestørrelser virkelig påvirker børns trivsel og udvikling af livschancer både generelt og for socialt udsatte børn.

Et flertal af studier peger på, at en forudsætning for at opnå en positiv effekt af dagtilbudsdeltagelse er en normeringsgrad på cirka 12 voksne pr. 100 børn (Bremberg 2001). Et førnævnt aktuelt registerstudie af danske forhold tyder på, at en kombination af højere normeringer og uddannede pædagoger i daginstitutioner leder til blandt andet bedre sproglige færdigheder ved 16-års-alderen (Bauchmüller et al. 2011). Effekterne af betydelige forstærkninger i normeringen svarende til 30 procent er dog påfaldende små. Lignende resultater fremgår af svenske undersøgelser af førskolen (Sundell 1995) og internationale studier af skolen (Hattie 2009).

Et dansk review, der samler international og dansk forskning, peger på, at de mindste børn kræver flere medarbejdere pr. barn, end ældre børn gør (Nielsen og Christoffersen 2009). Det er dog ved hjælp af den publicerede litteratur svært præcist at angive effekter af disse forskelle i normer for personaletæthed relateret til barnets alder. Det har heller ikke været muligt at få dokumentation for effekter relateret til barnets trivsel og læring generelt og relateret til inklusion af udsatte børn mere specifikt.

Derimod er der mere evidens for, at dagtilbuddenes pædagogiske kvalitet hænger sammen med personalets uddannelse. En høj andel af uddannede medarbejdere reducerer forekomsten af læringsvanskeligheder og styrker børns sproglige udvikling (Bremberg 2001).

Pædagogisk praksis og rutiner

I de nordiske lande investeres betydelige skattemidler i at tilbyde dagtilbud, som skal være for alle børn – et "universelt tilbud". Det er derfor tydeligvis et mål, at disse satsninger giver så stort udbytte som muligt, både i forhold til det enkelte barn og i et samfundsperspektiv. Som det fremgik af det ovenstående, er der ikke noget, som tyder på, at der kan opnås øgede effekter alene ved bedre normeringer, eller blot ved at børn deltager i dagtilbud. Det afgørende for dagtilbuddenes effekter er nok snarere de forskellige rutiner og den pædagogik, der finder sted.

Dagtilbud i de nordiske lande er kendt for at stile imod en barncentreret pædagogik i modsætning til den voksenstyrede og ofte regelstyrede pædagogik, som er almindelig i mange andre lande (se også Jensen 2009). Det voksenstyrede princip indebærer, at den voksne aktivt udpeger det, børnene skal lære, samt hvordan og hvornår barnet skal lære et bestemt indhold. Ofte er det sådan, at alle børn ud fra dette princip sættes i gang med at lære det samme på samme måde og på samme tidspunkt. Det er også dette læringsprincip, der præger grundskolen. Man taler om, at børnene sættes på "skolebænken" fra en tidlig alder.

Det barncentrerede princip indebærer derimod, at dagtilbuddets medarbejdere tilbyder aktiviteter og alsidige muligheder for, at børn selv kan lære og være nysgerrigt undersøgende ud fra deres egne forudsætninger. Den voksne er lydhør og sensitiv over for det enkelte barn og i stand til at stimulere børn gennem leg og læring. Barncentreringsen indebærer, at pædagogerne tilbyder aktiviteter til alle børn, så de på lige fod kan lære at arbejde med en række materialer og gøre sig erfaringer hver for sig og i fællesskab med hinanden. Da alle børn ofte deltager i dagtilbud, kan børn lære af hinanden. Mere udviklede børn kan lære fra sig, mindre udviklede børn kan lære af de

andre. Denne pædagogik forudsætter rutiner, som lægger vægt på, at børn skal have mulighed for at udforske omverdenen og lære kulturens redskaber at kende, så de kan lære at håndtere verden, begå sig og klare sig, som Bruner udtrykte det (Bruner 2007).

Det er derfor rimeligt at antage, at dagtilbuddets effekter på børn ud over af de ydre strukturelle rammer også påvirkes af, hvordan de pædagogiske rutiner er udformet og konkret finder sted. Der er imidlertid ikke nogle nordiske studier af høj kvalitet, der viser sådanne konklusioner om, hvordan de nævnte principper påvirker effekter. Derimod findes et omfattende engelsk studie, som kan hjælpe med at forstå, på hvilken måde udformningen af pædagogik og daglige rutiner påvirker børns læring og generelle udvikling og sundhed.

EPPE ("Effective Pre-school and Primary Education")

EPPE-studiet (Sylva et al. 2011, 2007; Sylva 2009) startede i 1997 og omfatter 2857 børn, som var 3 år ved undersøgelsens start og deltog i 141 forskellige dagtilbud i England. Der indgik også en referencegruppe med 315 jævnaldrende børn, som ikke deltog i dagtilbud, men var i hjemmet. Børnene blev fulgt med løbende målinger af deres kognitive og non-kognitive kompetencer. I det sidst publicerede studie er børnene blevet 11 år gamle. I analyserne er det gjort muligt at skille effekter ad, så det er deltagelse i det specifikke dagtilbud, der undersøges og kontrolleres for baggrundsfaktorer, eksempelvis forældrenes baggrund målt på uddannelse og indkomst.

For at vurdere dagtilbuddets kvalitet anvendtes spørgeskemaer med 61 spørgsmål inddelt i 10 kategorier. Der blev observeret i minimum to timer, og endvidere blev personalet interviewet. De kategorier, som blev målt i det første spørgeskema (ECERS-R), var rammer (leg, aktiviteter og møblering), rutiner

(måder at hilse, når barnet møder og går hjem, måltider), sprogstimulering (bøger, støtte til børns kommunikation med hinanden), aktiviteter (teater, natur), interaktioner (mellem personale og børn og mellem børn indbyrdes), program (fri leg, gruppeaktiviteter) samt interaktion med forældrene (forudsætninger). Med det andet spørgeskema (ECERS-E) vurderede man de planer ("læreplaner"), der blev lagt for systematisk at stimulere sprog, matematik, naturkundskab og miljø.

Ikke overraskende viste studiet af de 11-årige børn, at de børn, der havde deltaget i dagtilbud, præstede bedre i sprog og matematik, end børn, som ikke havde deltaget i dagtilbud. Og selv om dagtilbuddets kvalitet ikke var høj, var effekterne til at få øje på. Forskerne undersøgte også adfærdsproblemer ved 11-års-alderen med det anerkendte redskab, der måler børns styrker og svagheder (Strength and Difficulties, SDQ), som udfyldtes af læreren i skolen. Børn, der havde gået i dagtilbud, havde færre sociale problemer og færre generelle adfærdsproblemer sammenlignet med børn, der ikke havde deltaget i dagtilbud, også efter kontrol for social baggrund.

Forskerne har endvidere undersøgt, hvilke aspekter af kvalitet i dagtilbuddet der betyder mest. Det overordnede billede er, at de forskellige dele af kvalitet hænger sammen. Det viser sig også, at dagtilbud, der scorer højt på skalaen ECERS-R (rutiner og miljø) samtidig viser gode resultater på den anden skala ECERS-E (læreplaner).

Et andet delstudie belyser, hvad der adskiller dagtilbud med høj kvalitet fra dagtilbud med middelmådig kvalitet (Sylva 2009). I dagtilbud med høj kvalitet kommunikerede og ræsonnerede de voksne mere med børnene, ligesom de aktivt stillede spørgsmål til børnene. Dette er metoder, som fik børnene til at reflektere, tænke og bruge sproget. Det viste sig

derimod interessant nok, at der ikke var forskelle, når det gjaldt om at opmuntre børn eller hjælpe dem til at håndtere adfærdsproblemer. Den lavere forekomst af adfærdsproblemer i dagtilbud med høj kvalitet ser således ud til at kunne forklares af, at pædagogikken som helhed styrker alle børns læring og sociale kompetencer, snarere end at der tages særskilte metoder i brug for at håndtere børns adfærdsproblemer.

Det engelske studie EPPE viser endvidere, at kvalitetsdagtilbud kan påvirke også børn fra fattige kår ind i en positiv udvikling, sammenlignet med børn, der ikke deltager i dagtilbud. Der savnes imidlertid mere specifik viden om effekter af dagtilbud for socialt udsatte børn, der ikke har samme forudsætninger som deres (mere privilegerede) jævnaldrende, som også stimuleres i hjemmet.

En model, der især anvendes i de angelsaksiske lande, er således at tilbyde personalet uddannelse i særlige, strukturerede og manualstyrede metoder. Personalet får uddannelse i metoden og efterfølgende vejledning. Vejlederen kontrollerer, om metoden nu også anvendes efter hensigten. Ofte får det deltagende personale en form for certificering. Sådanne metoder er også ved at brede sig i Sverige og Danmark, både i førskolen og grundskolen. Der findes flere fordele ved denne tilgang, blandt andet at metoden kan afprøves, inden den udbredes til en større gruppe.

En ulempe ved de strukturerede metoder er, at de ikke kan tilpasses lokale forhold og dermed blive så tilpas barncentrerede, som andre studier har påvist gode resultater af. Det kan også virke fremmed for mange pædagogiske medarbejdere i de nordiske lande at skulle arbejde efter en manual, der ikke kan fraviges. Det pædagogiske arbejde er nemlig præget af stor autonomi. I de nordiske lande er personalet desuden ofte bedre uddannet end i USA og England,

og som følge heraf vil det her i højere grad være muligt at arbejde mere selvstændigt og gennem grunduddannelsen blive kvalificeret til at udvikle kvalitetspædagogik. Dette forhold vil gøre færdige manualer mindre relevante. En anden forskel på de nordiske og angelsaksiske lande med hensyn til at tage færdigstrukturerede metoder i brug er, at det er sædvane i de nordiske lande at involvere alle medarbejdere i beslutningsprocesser og udvikling af praksis. Dette betyder, at de strukturerede metoder måske kan få en plads i de nordiske landes dagtilbud. Omvendt hvis målet er at involvere alle medarbejdere i processen, anses denne metode ikke for at være velegnet.

Kvalitet gennem relationer mellem barn og voksen

Fra især det engelske studie EPPE fås inspiration til at udvikle kvalitet ved at sætte særligt fokus på betydningen af eksplicite, sensitive og varme relationer mellem barn og voksen. Et nyere review, der samler sig om, hvad vi ved om effekter af førskoletiltag (Pianti et al. 2009) er et af hovedresultaterne, at sensitive, responsive tilbagemeldinger til barnet samt engagement og stimulering af barnet sker gennem voksnes bevidste og engagerede interaktion med barnet. Den voksne skal således være i stand til og have muligheder for at engagere sig i og give feedback på barnets ytringer og handlinger. Relationen mellem barn og voksen er et helt centralt kriterium for høj kvalitet, når denne manifesteres gennem ytringer og ikke kun er implicit og følelsesmæssig. De amerikanske forskere Pianti et al. (2009) peger overraskende på, at dette ikke sker gennem overdreven struktureret og regelbaseret pædagogik og ud fra på forhånd fastlagte standarder, men gennem intuition og indsigt i barnets behov og forudsætninger og gennem høj faglighed og anvendelse af teori i praksis.

Kvalitet gennem uddannelse

For at kunne arbejde med kvalitet ud fra de skitserede parametre kræver det uddannelse og efteruddannelse af pædagogiske medarbejdere. Vi har netop i den nye undersøgelse af danske registerdata (Bauchmüller et al. 2011) set, at der kan opnås øgede skolefærdigheder, ved at børn deltager i kvalitetsdagtilbud fra en tidlig alder. Kvalitet i den omtalte undersøgelse defineres blandt andet ved, at dagtilbud har mange uddannede pædagoger og gode normeringer. Denne undersøgelse støtter den fremsatte påstand om, at kvalitetsdagtilbud fremover skal styrkes ved en samfundsmæssig beslutning om kvalificering af medarbejderstaben, det vil sige sikre, at der er flere uddannede medarbejdere, og at de er stabile i deres ansættelse. Dette kan blandt andet gøres ved at skabe gode arbejdsvilkår og ved at sørge for, at god efteruddannelse er tilgængelig.

Udvikling af kvalitet i dagtilbud gennem uddannelse i systematisk kvalitetsarbejde

Inden for produktudviklingsvirksomheder har systematisk kvalitetsarbejde de sidste årtier været reglen (Hutchins 1985). Princippet er enkelt. De, som arbejder med produktudvikling i private virksomheder, observerer, hvilke svagheder der er. På den baggrund finder man frem til løsninger. Man afprøver en eller flere forbedringer, og efter nogen tid undersøger man, om det virker bedre, og om svaghederne elimineres. Hvis svagheder stadig forefindes, afprøves nye løsninger. Det afgørende er, at effekterne af forskellige forbedringer virkelig undersøges og evalueres, og at nye indsatser indføres på den baggrund. Det sker dog først, når man er blevet klar over effekterne af tidligere forandringer. Et andet vigtigt princip er, at det er dem, der gennemfører det praktiske arbejde, som selv identificerer de problemer, der ligger til grund for analyse og forandringer af rutiner.

Samme principper ligger bag en tilgang til innovation, som nyere tiders samfundsmæssige kriser og problemstillinger lægger op til. Der er behov for nytænkning ikke bare i en økonomisk og teknologisk sammenhæng og i private virksomheder, men i høj grad også i den offentlige sektor. Selv om der inden for dagtilbud, i skolen og i det hele taget i den offentlige sektor er konstateret et stort behov for at kunne løse sociale problemstillinger, er sådanne typer innovative forandringsprocesser imidlertid relativt sjældne. Selvfølgelig gennemføres forandringer, og en række udviklingsarbejder har set dagens lys det seneste årti. Men det er kun sjældent, at man undersøger, om forandringen virkelig giver den forventede effekt og bruger resultater af evaluering i det videre forløb.

En omfattende sammenfatning af studier af effekter af forskellige indsatser i skolen (Hattie 2009) gennemgår resultater af kontrollerede eksperimenter, der har haft det mål at forbedre skoleelevernes præstationer. Hattie finder, at den metodik, der støtter lærere i at reflektere over egne rutiner, er bedst til at støtte en lærer i at udvikle sin pædagogik. Det kan ske på forskellig måde. Videofilm er en ofte anvendt metode. Personalegruppen ser videooptagelser fra egen praksis og diskuterer, hvad der fungerer godt og mindre godt. Med sådanne diskussioner som baggrund ændrer læreren eller grupper af lærere de pædagogiske rutiner. Men skal den pædagogiske praksis og rutiner reelt fornyes, skal alle medarbejdere inddrages i læring og medarbejderes udvikling af innovative kompetencer.

Innovation og læring i dagtilbud – et nyt bud på kvalitetsudvikling

For nylig blev et forsøg, som bygger på disse principper, gennemført i 30 danske dagtilbud (Jensen et al. 2009): HPA ("Handlekompetencer i pædagogisk arbejde med socialt udsatte børn og unge – indsats og effekt"). Personalet fik tilbudt viden om resultater

af den internationale forskning om effektive pædagogiske indsatser i dagtilbud. Det vigtigste led var efterfølgende at tilbyde medarbejderne fastlagte efteruddannelsesforløb, som lagde op til refleksion over pædagogisk praksis og rutiner i det enkelte dagtilbud, baseret på det fælles vidensgrundlag, som blev tilbudt i efteruddannelsen. Et vigtigt udgangspunkt for diskussionerne var observationer og analyse af pædagogiske situationer, hvor arbejdet ikke forløb som forventet eller ønsket.

Disse situationer blev analyseret, forslag til forandringer blev udviklet, forandringerne blev gennemført, og gruppen af pædagogiske medarbejdere i dagtilbuddet evaluerede løbende, om forandringerne gav den tilstræbte effekt. Desuden anvendte dagtilbuddene et analyseværktøj, som gjorde det muligt at identificere børnegruppens kompetenceprofiler og sammenholde disse med de voksnes kompetenceprofiler. Sådanne analyser gav en mere præcis indsigt i situationer og forhold, som ikke fungerede optimalt, og gav anledning til en mere systematisk refleksion og til at lægge handleplaner for forandringer.

HPA-projektet og det senere VIDA-projekt ("Videnbaseret indsats over for udsatte børn i dagtilbud – modelprogram") er et opgør med en traditionel forståelse af uddannelse og efteruddannelse af pædagoger. Hvis uddannelse ikke skal udmøntes i, at professionelle bliver i stand til at gentage og reproducere et færdigt metodedesign, men derimod selv bliver i stand til at reflektere, opstille nye mål, må tilgangen til uddannelse ændres. Uddannelsen lægger op til, at deltagerne trænes i at reflektere over egen praksis, at opstille mål, eksperimentere med nye arbejdsmetoder og evaluere samt dokumentere resultater. De to typer læring, en tilpasningsorienteret læringstype over for en udviklingsorienteret læringstype henter inspiration hos blandt andre Ellström (2006).

Der er i fremtidens dagtilbud behov for, som en ny form for kvalitet, at professionelle efteruddannes efter en udviklingsorienteret læringsform som gør det muligt at arbejde kritisk reflektivt og opstiller nye kreative mål og løsningsmodeller, som passer til lokale behov og den aktuelle børnegruppe. Sådanne mål og løsningsmodeller baseres på analyser af praksis og indebærer, at teori bringes med ind i praksis

Systematisk kvalitetsarbejde eksempelvis, som det blandt andet manifesteres i HPA- og VIDA-projekterne, udgør en model for udvikling af dagtilbud. I modsætning til de angelsaksiske modeller er hensigten ikke at indføre nye standardiserede pædagogiske metoder. Hensigten er i stedet at fremme førskolens muligheder for at udvikle praksis baseret på de lokale behov, som foreligger.

Et tilsvarende systematisk kvalitetsarbejde er påvist i Sverige. Skolverket og Skolinspektionen har allerede peget på værdien af dette princip. En interessant metodik, EDI ("Early Development Index") anvendes i flere angelsaksiske lande og afprøves nu i Sverige (Janus og Offord 2007). Med EDI vurderes børns fysiske sundhed, sociale kompetence, emotionelle formåen samt kognitive udvikling. Instrumentet er ikke udviklet for at identificere det enkelte barn, men for at følge hele børnegruppens udvikling og på den baggrund iværksætte pædagogiske aktiviteter, der er målrettet den aktuelle børnegruppe.

Pædagogens refleksion over hverdagens praksis er et grundlæggende begreb i grunduddannelsen (Schön 1983). I det førnævnte review over kontrollerede eksperimenter i skolen (Hattie 2009) har det vist sig, at læreres refleksive tilgang til praksis er effektiv i forbindelse med at fremme skolebørns læring. Det samme forventes at være tilfældet for pædagogers evne til refleksion over dagtilbudets praksis.

Kvaliteten af dagtilbudspædagogikken er som påvist afgørende for effekt. I de angelsaksiske lande forsøger man pædagogerne med et sæt på forhånd bestemte mål – standarder – som skal opfyldes. Denne form for intervention vil let kunne omsættes og kopieres, men vil passe dårligt i en nordisk kontekst, hvor de professionelle er vant til at arbejde selvstændigt. Denne form vil også passe dårligt ind i en fremtid, der netop kalder på uddannelse af professionelles innovative kompetencer til selv at bidrage til udvikling af metoder og praksis frem for reproduktion af måske allerede forældede metoder. Derfor lægger VIDA-programmet op til, at de professionelle uddannes til at designe kvalitetspædagogik ud fra viden og refleksion over hverdagens praksis sammenholdt med viden om barnets læring, leg, inklusion, betydningen af positive sociale relationer, in- og eksklusion samt læringsprocesser, der virker.

Opsummering

Hvis fremtidens dagtilbud skal kunne leve op til de stadig stigende krav og udfordringer, som ligger i et videns- og velfærdssamfund, må dagtilbuddenes krav til omverdenen være, at der sker en løbende revidering af muligheder for at skabe kvalitet i dagtilbudssektoren. Det bør samtidig ske på måder, som inviterer medarbejderne til selv at sætte dagsordenen for fornyelse. Medarbejderne inddrages ikke som i produktudvikling i den private sektor, men ved at udvikle nye processer, nye metoder og et nyt paradigme i relation til selv at udvikle kvalitet. Opgaven for uddannelsen bliver at styrke de professionelle i at kunne udvikle nyt, i at afprøve, om det virker, og i at evaluere. Dette peger videre frem mod et stadig forbedret pædagogisk miljø for børnene og et forbedret arbejdsmiljø for de voksne.

Kvalitet gennem uddannelse og efteruddannelse

Kvalitet med langtidseffekter er som vist i HPA og videreudviklet i VIDA baseret på, at ledere og uddannede pædagoger arbejder målrettet og systematisk. Efteruddannelse kan desuden styrke alle medarbejderes innovative kompetencer, så viden og refleksion kommer til at erstatte vanetænkning og bliver et samlet bud på at højne kvaliteten i dagtilbuddet.

Pædagogisk kvalitet

Fra amerikansk og engelsk forskning gives inspiration til at udvikle kvalitet ved at arbejde målrettet og systematisk med pædagogikken. Et nyere forskningsreview (Pianti et al. 2009) finder, som også vist i EPPE-studiet, at sensitive, responsive tilbagemeldinger til barnet og stimulering af barnet sker gennem bevidst verbal interaktion. Den voksne skal således være i stand til (have tid til) at engagere sig og give feedback på barnets ytringer og handlinger. Overraskende peger de amerikanske forskere på, at dette ikke sker gennem overdreven struktureret og regelbaseret pædagogik og ud fra på forhånd fastlagte standarder, men derimod gennem intuition og indsigt i det enkelte barns behov og forudsætninger. Dette er en pædagogisk tilgang, som vi kender fra de nordiske lande.

Systematisk kvalitetsudvikling gennem efteruddannelse

Endelig kan en sammentænkning af kvalitetsparametre og efteruddannelse til systematisk kvalitetsudvikling eksemplificeres i to danske interventions- og effektstudier – HPA (Jensen et al. 2009) og VIDA (Jensen et al. 2011), i det canadiske EDI-projekt (Janus og Offord 2007) og i det danske skoleudviklingsprojekt LP-modellen (Nordahl et al. 2010). Her er angivet eksempler på kvalitetsudviklingsprojekter, der sigter imod læring i det samlede dagtilbud gennem pædagogisk analyse og refleksion. Det forventes, at netop denne form for pædagogisk udvikling, der understøttes af løbende evaluering og refleksion over igangsatte udviklingsprocesser, er et kvalitetsprojekt, som er fortløbende.

Konklusion

Den sammentænkning af kvalitetsparametre, der er foreslået her, er af høj innovativ værdi, da resultaterne vil kunne kvalificere samfundets dagtilbudssatser i fremtiden. Dette har både betydning for det enkelte barn i forhold til langtidseffekter og for samfundet også set i et cost-benefit-perspektiv. Begge perspektiver er af stor værdi for både det politiske og det kommunale niveau og for praksis.

Litteratur

- Barnett, W.S. (2008): *Preschool Education and its Lasting Effects: research and policy implications*. Education and the Public Interest Center & Education Policy Research Unit.
- Baumüller, R. et al. (2011): *Long-run Benefits from Universal High-quality Pre-schooling*. AKF Working Paper. www.akf.dk
- Bremberg, S. (2001): *Hur kan förskolan förbättra barns psykiska hälsa?* Statens Folkhälsoinstitut.
- Bruner, J. (2007): *The Cognitive Revolution in Educational Theory*. Continuum.
- Christoffersen, M.N. (1999): *Risikofaktorer i barndommen – en forløbsundersøgelse særligt med henblik på forældres psykiske sygdomme*. Socialforskningsinstituttet.
- Currie, J. (2001): "Early Childhood Education Programs". In: *Journal of Economic Perspectives*, vol. 15, no. 2.
- Ellström, P.-E. (2006). "Two Logics of Learning". In: Antonacopoulou, E.; Jarvis, P.; Andersen, V.; Elkjaer, B & Høyrup, S. (red.): *Learning, Working and Living. Mapping the Terrain of Working Life Learning*. NY: Palgrave Macmillan.

- Hattie, J. (2009): *Visible Learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.
- Heckmann, J. (2008): *School, Skills and Synapses*. NBER Working Paper No. 1 14064. Economic Inquiry, Western Economic Association International, 46 (3), 446-493.
- Hutchins D. (1985): *Quality Circles Handbook*. Pitman.
- Janus, M. & Offord, D. (2007): "Development and Psychometric Properties of the Early Development Instrument (EDI): a measure of children's school readiness". In: *Canadian Journal of Behavioural Science* vol. 39, no. 1, pp. 1-22.
- Jensen, B.; Holm, A.; Allerup, P. & Kragh, A. (2009): *Effekter af indsatser for socialt udsatte børn i daginstitutioner (HPA-projektet)*. Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.
- Jensen, B. (2009); "A Nordic Approach to Early Childhood Education (ECE) and Socially Endangered Children". In: *European Early Childhood Education Research Journal*, vol. 17, nr. 1, s. 7-21.
- Jensen, B.; Holm, A.; Wang, C.; Kousholdt, D.; Ravn, I.; Larsen, M.S.; Rasmussen, O.S.; Berliner, P.; Andersen, T.Y. & Brandi, U. (2011): *Vidensbaseret indsats over for socialt udsatte børn i dagtilbud – modelprogram*. Statusrapport 1. Design og metode. VIDA-forskningsserien 2011:01. DPU, Aarhus Universitet.
- Muennig, P.; Schweinhart, L.; Montie, J. & Neidell, M. (2009): "Effects of a Prekindergarten Educational Intervention on Adult Health: 37-year follow-up results of a randomized controlled trial". In: *Am J Public Health* vol. 99, no. 8, pp. 1431-37.
- Nielsen, A.A. & Christoffersen, M.N. (2009): *Børnehavens betydning for børns udvikling. En forskningsoversigt*. Det Nationale Forskningscenter for Velfærd. SFI.
- Nordahl et al. (2010): *Nogle fokusområder fra rapport til skolens rejsehold. Uligheder og variationer*. UVN.
- Nores, M.; Belfield, C.R.; Barnett, S.W. & Schweinhart, L. (2005): "Updating the Economic Impacts of the High/Scope Perry Preschool Program". In: *Educational Evaluation and Policy Analysis* vol. 27, no. 3, pp. 245-61.
- OECD (2006): *Starting Strong*. Early Childhood Education and care. OECD.
- Pianta, R., Barnett, W. S., Burchinal, M., & Thornburg, K. R. (2009): "The Effects of Preschool Education: what we know, how public policy is or is not aligned with the evidence base, and what we need to know". In: *Psychological Science in the Public Interest* vol. 10, no. 2, pp. 49-88.
- Ploug, N. (red.) (2007): *Social arv og social ulighed*. Hans Reitzels Forlag.
- Schweinhart, L.J.; Montie, J.E.; Xiang, Z.; Barnett, S.W.; Belfield, C.R. & Nores, M. (2005): *Lifetime Effects. The High/Scope Perry Preschool Study through age 40* (2 ed.). High/Scope Press.
- Schön, D. (1983): *The Reflective Practitioner*. Basic Books.
- Sundell, K. (1995): *Barnen i förskolan – hur påverkar resurser och pedagogik barn i kommunala och privata förskolor?* Socialtjänstens FoU-byrå.
- Sylva, K.; Taggart, B.; Siraj-Blatchford, I.; Totsika, V.; Ereky-Stevens, K.; Gilden, R. et al. (2007): "Curricular Quality and Day-to-day Learning Activities in Pre-school". In: *International Journal of Early Years Education* vol. 15, no. 1, pp. 20-26.
- Sylva, K.; Melhuish, E.; Sammons, P.; Siraj-Blatchford, I. & Taggart, B. (2011): "Pre-school Quality and Educational Outcomes at Age 11: low quality has little benefit". In: *Journal of Early Childhood Research*.
- Sylva, K. (2009): "Quality in Early Childhood Settings". In: Sylva, K.; Melhuish, E.; Sammons, P.; Siraj-Blatchford, I. & Taggart, B. (red.): *Early Childhood Matters: evidence from the effective pre-school and primary education project*. Taylor & Francis.
- Sylva, K.; Stein, A.; Leach, P.; Barnes, J.; Malmberg, L.E. & FCCC-team (2011): "Effects of Early Child-care on Cognition, Language, and Task-related Behaviors at 18 Months: an English study". In: *British Journal of Developmental Psychology* vol. 29, no. 1, pp. 18-45.
- Vandell, D.L.; Belsky, J.; Burchinal, M.; Steinberg, L. & Vandergrift, N. (2010): "Do Effects of Early Child Care Extend to Age 15 Years? Results from the NICHD Study of early child care and youth development". In: *Child Dev.*, vol. 81, no. 3, pp. 737-56.
- Zoritch, B.; Roberts, I. & Oakley, A. (2007): "Day-care for Pre-school Children" (review). In: *Cochrane Database of Systematic Reviews* no. 4, pp. 1-30.