
Kvalitet i dagtilbud – hvad ved vi?



Torben Næsby

Lektor, ph.d.-studerende, LSP (Laboratorium for forskningsbaseret skoleudvikling og pædagogisk praksis), Institut for Læring og Filosofi, Aalborg Universitet.

Formålet med denne artikel er, gennem en søgning i forskningslitteraturen, at indkredse begrebet "kvalitet", både som det defineres og anvendes i national og international forskning inden for dagtilbudsområdet (3-6 år), og som det fremstår, når man skelner mellem forskellige dimensioner af kvalitet og forskellige former for kvalitet. Det fører frem til en model for kvalitet, der skaber mulighed for at nuancere begrebet ved at inddrage flere dimensioner af den pædagogiske praksis i dagtilbud. Afslutningsvis diskuteres det, hvordan man kan identificere lav, god og høj kvalitet i dagtilbuddet.

Det, der inden for den pædagogiske diskurs på området anses som idealer for børns trivsel, læring og udvikling, ændrer sig historisk over tid og følger de pædagogiske og ideologiske strømninger. Kvalitet er ikke en objektiv størrelse, og som Sonja Sheridan argumenterer for, er kvalitet heller ikke en statisk størrelse, men et diskursivt og værdiladet begreb, der formes i interaktioner i og mellem de systemer, børn bevæger sig i (Sheridan 2012). Hvad der opfattes som kvalitet, vil variere over tid som følge af forskning, ny (lærings)teori, ændringer i de samfundsbestemte mål og forandringer af værdier i samfundet. Definitionen vil således afhænge af, hvilke perspektiver der anlægges.

Tilsvarende kan der ikke gives et enkelt svar på, hvad der fører til kvalitet. Dels kan der ganske vist konstateres statistiske samvarianser i forskningen, men der findes ikke kausale relationer mellem betingelser og effekter. Dels er spørgsmålet om, hvilken pædagogik der skal føres, eksempelvis hvordan der balanceres mellem børnenes selvorganiserede legeaktiviteter og relevante voksertilrettelagte pædagogiske aktiviteter, delvist et pædagogisk ideologisk spørgsmål, der ikke kan gives et entydigt svar på.

Hvad kendetegner et højkvalitetsdagtilbud?

En traditionel måde at definere kvalitet i dagtilbuddet på, og hvad effekten heraf er, er at tage udgangspunkt i dagtilbud, som ud fra en commonsensebetragtning eller ud fra børnenes trivsel eller implementeringen af et særligt program eller lignende synes at have særlig høj kvalitet og identificere de egenskaber og effekter, sådanne dagtilbud har. De mange undersøgelser heraf dokumenterer, at spørgsmålet er kompliceret. En afgørende forudsætning for at besvare spørgsmålet er, hvad der er kriteriet for "høj kvalitet". Er det børns trivsel og livskvalitet, børns læring og effekterne heraf for senere uddannelsesforløb? Eller er det de politiske og samfundsøkonomiske effekter af dagtilbuddet?

Børns trivsel

Studier af højkvalitetsdagtilbud startede i 1960'erne i USA, eksempelvis studiet af Perry Preschool-programmet i Ypsilanti i staten Michigan. Et antal studier af tilsvarende programmer i dagtilbud har demonstreret positive effekter i USA. Disse projekter har det fællestræk, at de undersøger højkvalitetsdagtilbuds betydning for udsatte børns muligheder for siden hen at kunne bryde med sociale uligheder (Bauchmüller, Rasmussen og Gørtz 2011:3).

Lignende studier med dokumenterede gode effekter er gennemført i England. Mest kendt er EPPE-studiet (The Effective Provision of Pre-school Education) (Siraj-Blatchford, Taggart, Sammons og Melhuish 2008). Fundene i EPPE viser, at børn generelt trives, lærer og udvikler sig bedst i dagtilbud med et læringsmiljø kendetegnet ved:

- Personalet bruger åbne udforskende spørgsmål og understøtter fælles opmærksomhed.
- Tosprogede børn, børn med særlige behov, drenge og piger tilbydes differentierede muligheder.
- Der er balance mellem børnenes selvorganiserede legeaktiviteter og relevante voksertilrettelagte pædagogiske aktiviteter, i små og store grupper.
- Kognitiv, social og personlig udvikling ses komplementært, og personalet har faglig viden herom.
- Personalet opmuntrer børn til både at være empatiske og rationelle i konflikthåndtering.
- Høj grad af forældreinvolvering, især i forhold til udvikling af fælles mål.
- Lederen er en erfaren pædagog, der er en tydelig leder.
- En stor del af personalet er pædagoguddannet, og der er lav udskiftning (Siraj-Blatchford et al. 2008:25).

I en undersøgelse blandt 30.000 danske børn viser AKF, SFI og Maastricht Universitet, hvordan en række faktorer i og for dagtilbuddet skaber kvalitet og har betydning for, hvilket udbytte børnene får senere i livet (Bauchmüller et al. 2011).

Et højkvalitetsdagtilbud defineres i denne undersøgelse ud fra:

- antal pædagoger og medhjælpere pr. barn
- andelen af mandlige pædagoger og medhjælpere
- andelen af uddannede pædagoger
- andelen af pædagoger og medhjælpere med anden etnisk herkomst end dansk
- stabiliteten af personalestaben i det enkelte dagtilbud.

AKF-projektet (Bauchmüller et al. 2011) skriver sig ind i rækken af samfunds- og socialvidenskabelige studier af dagtilbuddenes betydning for især udsatte grupper og deres muligheder for at opnå samfundsmæssige goder (herunder uddannelse, gode job, familier og mere generelt et liv uden kriminalitet, misbrug osv.) på lige fod med andre børn. Det hedder, med henvisning til Esping-Andersen, at: "the assurance of high-quality daycare could be the single most effective policy of homogenizing early childhood investments and reducing inequalities in educational attainment and income" (Esping-Andersen 2008).

Børns læring

SFI's forskningsoversigt havde som formål at undersøge, hvad de seneste otte års forskning viser om, hvorledes kvalitetsforskelle i dagtilbud kan påvirke børns kognitive, emotionelle og sociale udvikling på kort og længere sigt (Nielsen og Christoffersen 2009). Med fokus på betingelser for børns læring og udvikling udpeges personalets "indsigt i børnenes udvikling og sensibilitet samt lydhørhed over for børnenes ytringer" som de faktorer, der har størst betydning for, hvad man kan kalde et "højkvalitets-

dagtilbud" (Nielsen og Christoffersen 2009:7). Netop vigtigheden af god kontakt mellem personalet og barnet, det vil sige det relationelle aspekt, understreges ofte i forskningslitteraturen (Nielsen og Christoffersen 2009). "Selvom børn således udvikler sig kreativt under fri leg, kan personalet i en institution gøre meget for at støtte op om barnets sproglige, sociale og følelsesmæssige udvikling gennem de aktiviteter, der foregår" (Nielsen og Christoffersen 2009:10). Tilsvarende finder vi internationalt blandt andet Reggio Emilia (Italien), Te Whāriki (New Zealand), Experiential Education (Belgien) og High/Scope (USA).

I en større kortlægning af LP-modellen i 140 dagtilbud i Danmark går forskerne "den anden vej rundt" og spørger børnene selv, hvordan de oplever kvaliteten af dagtilbuddet (Nordahl, Kostøl, Sunnevåg, Knudsmoen, Johnsen og Qvortrup 2012). Her inddrages børns oplevelse af, hvordan de trives, forholdet til de voksne, køn og kulturel og social baggrund. Undersøgelsen viser blandt andet, at børnenes kognitive og kreative færdigheder stimuleres, men mest sprogligt og gennem fortælling, ikke så meget tal og tælling, ligesom pigerne synes at profitere mere af dagtilbuddene end drengene (Nordahl 2012, se også artiklen af Nordahl og Qvortrup på side xx i dette tidsskrift).

Samfundsøkonomi

Ud over forskning, der fremhæver de pædagogiske effekter af kvalitet i dagtilbuddet i forhold til børns livskvalitet og læring, er der forskning, som fremhæver de økonomiske effekter, nemlig at det i et nationaløkonomisk perspektiv kan betale sig at investere i gode dagtilbud. Som James Heckman viser (2006), er økonomisk investering i human kapital i de tidlige år af børns liv mere indbringende end senere i livet. Præmissen er, at læring ses som en proces, således at læring resulterer i mere læring (Ministeriet for børn og undervisning 2012:7). Også AKF-undersøgelsen viser, at der eksempelvis er en sammenhæng mellem

dagtilbud af høj kvalitet og børns gode karakterer ved afgangsprøven i skriftlig dansk i 9. klasse (Bauchmüller et al. 2011).

Politisk har dagtilbud af høj kvalitet fået stor bevågenhed de senere år. De har afgørende betydning for Europas fortsatte vækst og velfærd, hedder det i en meddelelse fra EU-Kommissionen (EU-Kommissionen 2011). OECD har i januar 2012 præsenteret Starting Strong 3, en værktøjskasse med viden, erfaringer, eksempler og forslag til, hvordan landene kan arbejde med at sikre høj kvalitet i dagtilbuddene (OECD 2012). Det pædagogiske personales professionelle kompetencer står centralt i forbindelse med kvalitetsudvikling og -sikring, hedder det fra kommissionen, hvor man i øvrigt også fremhæver, at opgaven i dagtilbud handler om både pædagogik og omsorg. Kvalitet i dagtilbud fordrer professionalisering, skriver OECD i Starting Strong 2 og konkluderer, at kvalitet i dagtilbud afhænger af og kan defineres ud fra kvaliteten af personalets uddannelse, den pædagogiske kvalitet i dagligdagen i dagtilbuddene og systematisk kvalitetsudvikling gennem efteruddannelse (OECD 2006).

Kvalitetsdimensioner

Vi ved endnu meget lidt om, hvilke kvaliteter i dagtilbud der samlet set medfører den højeste effekt. Forskningen synes at være noget fragmenteret. Der anvendes forskellige parametre, og der kommer som konsekvens naturligtvis forskellige, ofte modstridende, resultater ud af det. "Numerous quality aspects can be of importance when assessing the quality of pre-school. Central structural measures include type of care, staff qualifications and motivation, group size, physical facilities, education materials, cooperation with other institutions, accessibility, social composition of institutions, the pedagogic approach, applied curriculum and parental involvement" (Marshall 2004 i Bauchmüller et al.:9).

Som eksempel på denne problematik kan vi se AKF-projektets første faktor: antal "voksne" pr. barn. Det antages, at "More time implies more attention to the child's individual needs and development" og med henvisning til et større studie "Camilli et al. (2010) find in their meta-analysis of 123 comparative studies of early childhood interventions support for positive effects of small-group instructions" (Bauchmüller et al.:9). Med mange voksne omkring børnene kunne man antage, at der samlet set blev mere tid til det enkelte barn og/eller børn i mindre grupper. Men betydningen af dette må baseres på viden om, hvad personalet så gør, når de er sammen med børnene. I et nyere kvalitativt studie viser Ole Henrik Hansen (2012), hvordan dette giver sig udslag i, at ti forskellige vuggestuer med stort set samme normering intervenerer på noget forskellig vis, ligesom kvaliteten af den tid, der bruges på dialoger med børnene, er meget forskellig. Hansen viser dog, at i gode dagtilbud er personalet sammen med børnene i længere tid. Pædagogiske mål for kvalitet har det med at binde sig til konteksten og indlejre sig i hverdagens rutiner. Ikke blot er de meget forskellige, de er også ofte utydelige.

I et helhedsperspektiv på vurdering af kvalitet må vi altså inddrage flere dimensioner. ECERS-modellen (Early Childhood Environment Rating Scale) (Harms og Clifford 1980; Harms, Clifford og Cryer 1998; Clifford, Reszka og Roszbach 2010; Sheridan 2009), som jeg i det følgende anvender som forståelsesramme, indeholder en samfundsdimension samt pædagogens, barnets og læringsmiljøets dimension. Den første dimension handler om de nationale og lokale kontekster, eksempelvis den lovgivning, der regulerer området. Den anden dimension, pædagogen og det pædagogiske personales holdning, vedrører det pædagogiske personales værdier og deres filosofiske og teoretiske perspektiver på læring samt forståelsen af den pædagogiske opgave og bevidstheden om egen

livs- og læringsforståelse. I den tredje, som er børnenes dimension, indfanges børnenes oplevelser af kvalitet, som de samlet udfolder sig i læringsmiljøet. Læringsmiljøet som sådan bliver den fjerde dimension. ECERS blev netop udviklet til at evaluere proceskvalitet i børns læringsmiljø (Clifford et al. 2010).

Kvalitetsformer

Som påvist er det problematisk uden videre at skelne mellem høj og lav kvalitet. Frem for at se på dominerende definitioner af høj kvalitet kan alternativt skelnes mellem kvalitetsformer. De væver sig ud og ind af hinanden og går på tværs af dimensioner, men kan skelnes som selvstændige perspektiver på kvalitet. Strukturkvalitet omfatter ydre faktorer som forudsætning for og i dagtilbuddet som nævnt hos Søbstad (2002). Indholds- og proceskvalitet handler om de indre aktiviteter, det vil sige den pædagogiske virksomhed, som den udøves gennem brug af mål, indhold, arbejdsmåder og vurderingsformer i forhold til dagligdagens aktiviteter og mere generelt didaktikken, som nævnt hos Nordahl, Nielsen og Kristoffersen (2011) Her ses blandt andet på pædagogernes faglige viden og kompetence til at lede aktiviteter og deltage aktivt og i direkte interaktion med børnene (Sylva 2009). Resultatkvalitet omfatter den samlede livskvalitet, børnenes færdigheder samt sociale og personlige læringsudbytte.

Strukturkvalitet

Med hensyn til normeringer findes der ifølge SFI "langsigtede sociale, sundhedsmæssige og kognitive konsekvenser af gode og mindre gode normeringer. Sammenligninger viser, at relativt gode normeringer vil skabe mere tid, overskud og ro til at lære det enkelte barns behov at kende samt skabe mulighed for at støtte op om dets udvikling i et positivt miljø" (Nielsen og Christoffersen 2009:34). I rapporten refereres til fem ældre RCT-modelforsøg (Randomized Controlled Trial), der påviser effekter af pædagogiske ind-

satser på kort sigt og over længere tid (i Perry Preschool forsøget helt op i 40-års-alderen)¹. Her vises blandt andet, hvordan børn, der har gået i en højkvalitetsbørnehave, opnår bedre sociale, personlige og kognitive kompetencer end tilsvarende børn i en kontrolgruppe, der har gået i en "standardbørnehave". De har et højere selvværd og bedre forudsætninger allerede ved skolestart og siden hen i forbindelse med uddannelse og erhverv (Nielsen og Christoffersen 2009:35). Tendensen i de omtalte projekter er, at de har fokus på strukturelle aspekter. Rapporten udpeger disse faktorer:

- normeringer
- personalets uddannelse
- aktiviteter
- de fysiske omgivelser
- forældreinddragelse
- alder ved start
- længden af den daglige pasning
- omgivelser og miljøforhold.

Disse indsnævres og præciseres senere i forskningsoversigten til:

- normering af børn pr. voksen
- personalets uddannelse
- hvilke aktiviteter der foregår
- de fysiske omgivelser
- i hvor høj grad barnets forældre eller andre primære omsorgsgivere inddrages (Nielsen og Christoffersen 2009:35).

¹ Perry Preschool-forsøget viste, at voksne 40-årige, der havde gået i dagtilbud, havde: en højere indkomst, større sandsynlighed for at være i arbejde, begået mindre kriminalitet og større sandsynlighed for at have fuldført en studentereksamen end voksne, der ikke havde gået i dagtilbud. Se <http://www.highscope.org/content.asp?contentid=219>.

SFI supplerer her de førstnævnte strukturelle faktorer med to mere indholdsrettede. Det drejer sig om spørgsmålet om, hvilke aktiviteter der foregår i institutionen, hvilket kan karakteriseres som et skridt i retning af at kunne vurdere indhold og den pædagogiske kvalitet, samt spørgsmålet om forældreinddragelse, der, som hos Søbstad (2002), kan knyttes an til en form for proceskvalitet.

Den pædagogiske indsats, betingelser, indhold og tilrettelæggelsen af læringsmiljøet i de fem internationale modelforsøg, SFI fremhæver (Nielsen og Christoffersen 2009:36), formuleres meget lig fundene i EPPE i følgende punkter som parametre på et høj-kvalitetsdagtilbud:

- Dagpasningen foregår på et dagpasningscenter (dagtilbud).
- Personalet er uddannet i at gennemføre det pædagogiske program.
- Pædagogerne har enten en formel træning, der giver dem kendskab til børns udvikling, eller personalet deltager i et igangværende uddannelsesforløb med gruppemøder og jobtræningsaktiviteter, der gør dem i stand til at iagttage og registrere de ændringer i børnenes udvikling, som programmet søger at opnå.
- Programmet har som formål at stimulere børnenes intellektuelle (kognitive), følelsesmæssige og sociale færdigheder samt støtte børneinitierede læringsaktiviteter.
- Programmet understøtter aldersspecifikke aktiviteter, der stimulerer det individuelle barns motoriske, sproglige og kognitive udvikling
- Programmet fokuserer på barnets ræsonneren og meningsfulde konversation med de voksne og de andre børn samt barnets sociale relationer og sociale udvikling
- Programmet anvender lærerige lege ("learning games"), som dækker et spektrum af udvik-

lingsfærdigheder organiseret omkring sociale/følelsesmæssige emner og intellektuelle/kreative emner. Pædagogerne introducerer legene efter en observationsperiode og under hensyntagen til det enkelte barns udviklingsstadiet.

- Pædagogerne evner således at observere det enkelte barn systematisk og iagttage dets udviklingsmæssige fremskridt.
- Under supervision af en pædagogisk faglig leder bliver der afholdt pædagogmøder, hvor det enkelte barns udviklingsfremskridt tages op. Her diskuteres og forberedes man i fællesskab aktiviteter og lege, som egner sig til undergrupper af børn.

Pædagogernes faglige og professionelle kompetencer er, sammen med normeringer og økonomiske ressourcer, de fysiske rammer og den aktuelle lovgivning og politiske krav, de væsentligste strukturelle kvaliteter i den samfundsmæssige dimension. Her defineres den samfundsmæssige opgave (for eksempel i Danmark gennem dagtilbudsloven). Pædagogernes faglige viden, eksempelvis udtrykt gennem formelle kompetencer og den måde, dagligdagen i dagtilbuddet organiseres på (for eksempel tid, antal uddannede medarbejdere, planlægning og gruppestørrelser), er også af strukturel karakter, men lægger sig ind i de andre dimensioner. De peger i retning af indholdskvalitet, da der, jo mere vi nærmer os dagtilbuddenes pædagogiske praksis, er tale om stigende autonomi vedrørende pædagogiske holdninger og konkrete handlinger i praksis.

Interventioner og indholdskvalitet

Hvis man, som vi for eksempel ser det i arbejdet med LP-modellen (Nordahl et al. 2012), vil arbejde med at udvikle kvalitet ved at fokusere på de områder, pædagoger selv har direkte indflydelse på, må vi gå fra struktur til indhold, processer og resultat. Det handler for eksempel om pædagogernes kompetencer, den faglige og didaktiske viden, kvaliteten af relationerne

mellem børn og voksne og mellem børnene indbyrdes, pædagogernes evne til at lede læreprocesser (Nordahl et al. 2011:60), deres evne til at udvikle mentale modeller for forandring og udviklingsarbejde (Andresen 2011:48), og det handler om kulturen i dagtilbuddet (Kjær 2010).

Et andet dansk projekt, der har dette mere pædagogiske perspektiv, er VIDA-projektet (Jensen, Brandi, Kousholt, Berliner, Yung Andersen, Hellmund og Holm 2011). Det er et projekt, der bygger på en ide om "fællesskaber om læring" og et eksplicit organisatorisk perspektiv. VIDA-projektet bestræber sig på at udvikle en intervention, som indebærer faglig, organisatorisk og uddannelsesmæssig fornyelse og innovation i de deltagende dagtilbud. Inspirationen fra OECD er tydelig, især med henblik på uddannelsesforudsætninger og yderligere kvalificering gennem efteruddannelse. Det lægger op til, at der sættes indgående på at udvikle bud på kvalitet i dagtilbud på et forsknings- og et praksisniveau. På et forskningsniveau udvikles, afprøves og effektvurderes modeller for tidlig indsats, som er udfoldet i HPA-projektet, VIDA-modelprogrammet (VIDA-Basis) og VIDA-forældreprogrammet (VIDA-Basis +) (Jensen et al. 2011). Dermed forpligter deltagerne sig på projektets programteori, der formuleres som tre pædagogiske principper: 1) fra et fejlfindingssyn til et resourcesyn, 2) fra et passivt læringsbegreb til et aktivt læringsbegreb (det vil sige, at alle, både børn og voksne, er lærende og opfattes som "deltagere" (aktive) og ikke "modtagere" (passive)), 3) fra individuel til organisatorisk læring. Projektets forventning er på et praksisniveau at bidrage til, at kommuner og dagtilbud i højere grad får eksempler på og retningslinjer for, hvordan det er muligt at kvalificere arbejdet med udsatte børn (Jensen et al. 2011:16).

Med henvisning til en række amerikanske studier anfører Jensen et al. (2011), at dagtilbud har vist posi-

tive langtidseffekter med hensyn til at fremme børns intellektuelle kompetencer og socioemotionelle udvikling. De samme fund, på andre kvalitetskriterier, gør AKF-projektet som nævnt (Bauchmüller et al. 2011). Nielsen og Christoffersen (2009) nævner i deres forskningsoversigt også disse forhold og tilføjer, at både international og dansk forskning samstemmende peger på, at en kvalificerende uddannelse af personalet, som tager sig af børn i børneinstitutionen, har en positiv effekt. Uddannelse og efteruddannelse gør således personalet mere stimulerende og støttende, hvilket har en effekt på barnets sociale, følelsesmæssige og kognitive udvikling (Nielsen og Christoffersen 2009:10).

Som et eksempel på en praksis, hvor der arbejdes pædagogisk reflekteret med børns læring, fremhæver OECD (2006:217) det pædagogiske dokumentationsarbejde i Reggio Emilia i Norditalien. "Her rettes fokus på børnenes læringsoplevelser og sociale interaktioner, og pædagogerne ses som reflekterende praktikere, der konstant evaluerer og reflekterer egen praksis knyttet til læring" (Ringsmose, Jensen og Olsen 2009).

Proceskvalitet

Projektet Making Learning Visible er et internationalt forsknings- og udviklingsprojekt med base i henholdsvis Project Zero, Harvard, USA, og Reggio Children, Reggio Emilia, Italien (Giudici, Rinaldi og Krechevsky 2001). Formålet er gennem pædagogisk dokumentation at udvikle viden om læring i grupper, der understøtter børns egen læring. Empirisk arbejdes der blandt andet ud fra praksis i Reggio Emilia, hvor pædagogisk dokumentation er den bærende arbejdsform (og filosofien om "de hundrede sprog") i børnehaver og kommunale skoler. Målet er at skabe læringskulturer, hvor læringen gøres synlig og anvendes fremadrettet. Der arbejdes med børns fællesskaber og demokratiske værdier ud fra den holdning, at

understøtter man børns læring i grupper, udvikler de værdier som evne til at lytte til andre, være kritiske og reflekterende med henblik på deltagelse i et demokratisk samfund, at kunne indtage forskellige perspektiver, etablere relationer og forhandle konflikter.

Reggio Emilia-pædagogikken er et eksempel på en projektorganiseret pædagogik, der i det fortløbende dokumentationsarbejde lægger en lærings- og udviklingsoptik ned over hverdagen gennem at agere sammen med børnene i en fælles læreproces. Det er netop en pointe, at ansvaret for kvaliteten i samspillet ligger hos pædagogerne, og pointen er også, som Heckmann (2006) viser, at høj kvalitetsdagtilbud styrker de fleste børn uanset deres individuelle forudsætninger og livsbetingelser og giver dem gode læringsforudsætninger og modstandskraft over for de udfordringer, de vil møde på deres videre færd gennem uddannelsessystemet. Edward Melhuish dokumenterer statistisk på baggrund af EPPE-studiet, at et barn, der går i børnehave i 18 måneder, lærer lige så meget samlet set som af seks års skolegang (Melhuish 2012)². De tidlige år og den læring, der finder sted her, er ganske afgørende for børns senere muligheder.

I en række nyere danske forskningsprojekter rettes blikket mod kreativitet. Med 97 procent af alle 3-5-årige, der går i børnehave, har vi som samfund en helt unik mulighed for at arbejde strategisk med børns nysgerrighed og kreativitet, udtaler Allan Baumann på vegne af BUPL (Jensen 2012). Og på baggrund af et review, "Daginstitutioners betydning for udvikling af børns kreativitet" (Tanggaard, Birk og Ernø 2012), siger Lene Tanggaard: "Pædagogens arbejde i forhold til at fremme kreativiteten hos barnet handler om

² Melhuish trækker blandt andet på resultater fra Sammons, Sylva, Melhuish, Siraj-Blatchford, Taggart, Barreau og Grabbe (2007).

at skabe et miljø, der stimulerer til at gøre opdagelser og udforske omverdenen" (Jensen 2012).

Som vi har set, er det i de fleste forskningsprojekter det pædagogiske personales kompetencer, der er vigtige forudsætninger for kvalitet, herunder evnen til at planlægge, valg af pædagogisk tilgang og evne til at etablere interaktioner og relationer med børnene, men også de pædagogiske programmer har stor betydning. Samuelsson konstaterer således efter en gennemgang af fem interventionsprogrammer, at de er tæt knyttet til pædagogens kompetencer og professionalisme. Men også programmets børnesyn er centralt. Det determinerer, hvordan dagligdagen organiseres, hvordan tilgangen til og samspillet med børnene udfolder sig – og dermed pædagogikkens kvalitet (Samuelsson, Sheridan og Williams 2006).

Børn i dagtilbud af høj kvalitet ses at få andre og bedre muligheder for læring, trivsel og udvikling end børn i dagtilbud af lav kvalitet (for eksempel Sylva 2009). Og EPPE peger i den forbindelse blandt andet på personalets intuition og indsigt i børns behov, høj faglighed og anvendelse af teori i praksis (Pianta et al. 2009). I et review om effekter af førskoletilgag (Pianta, Barnett, Burchinal og Thornburg 2009) er et af hoveresultaterne, at sensitive, responsive tilbagemeldinger til barnet samt engagement og stimulering af barnet sker gennem voksnes bevidste og engagerede interaktion med barnet (Jensen og Bremberg 2011:33).

Resultatkvalitet

AKF-projektets resultater viser blandt andet, at der over en 10-årig periode er belæg for, at drenge har mere gavn af højkvalitetsdagtilbud end piger, især når der er flere mandlige pædagoger ansat, og at børn med anden etnisk baggrund har stort udbytte af stabilitet i personalegruppen, særligt i forhold til deres sproglige udvikling. Det vurderes, at den positive

effekt for drenge harmonerer med, at de har brug for mandlige rollemodeller, og at aktiviteterne også bliver mere drengerettede (Larsen 2011).

I EPPE-studiet (Sylva 2009) har man gennemført spørgeskemaundersøgelser (ECERS-R med fokus på rammer, rutiner, sprog, aktivitet og interaktion samt ECERS-E med fokus på læreplaner) vurderet effekter af kvalitetsdagtilbud på skolebørns præstationer. I et af dette store projekts mange delstudier viste det sig kendetegnende for et dagtilbud af høj kvalitet, og som Sheridan siden også dokumenteret (Sheridan, Samuelsson og Johansson 2009:244), at personalet kommunikerede og interagerede mere med børnene (Sylva 2009). I højkvalitetsdagtilbud balanceres mellem børnenes selvorganiserede legeaktiviteter og relevante voksentilrettelagte pædagogiske aktiviteter. Børn deltager også i flere aktiviteter, der understøtter tidlig læsning og skrivning og aktiv lytning, og som igen understøttes af pædagoger, der tager aktivt del i børns læring og børns leg. Vi kan altså med baggrund i forskningen argumentere for, at pædagogernes opmærksomhed på kvaliteten af interaktionerne og dermed også selve kvaliteten af relationerne har afgørende betydning for kvaliteten i dagtilbuddet. Opsummerende kan vi i følgende model indskrive kvalitetsfaktorerne i henholdsvis de fire dimensioner og under de fire former.

Dimensioner				
Kvalitetsformer	Samfundsdimension	Pædagogens dimension	Barnets dimension	Læringsmiljøet
Strukturkvalitet	<ul style="list-style-type: none"> Pædagogernes faglige og professionelle kompetencer, uddannelsesniveau. Normeringer og økonomiske ressourcer. Fysiske rammer og omgivelser. Lovgivning, politiske krav og den samfundsmæssige opgave. 	Pædagogernes formelle kompetencer og uddannelsesniveau. Brugerinddragelse, tilfredshed, forældresamarbejde. Inklusion.	<p>Det herskende børnesyn.</p> <p>Det teoretiske grundlag for læring, deltagelse og medbestemmelse.</p>	<p>Materialer og normering, fysiske rammer.</p> <p>Organisation (tid, struktur, planlægning, gruppestørrelser).</p>
Indholdskvalitet	<ul style="list-style-type: none"> Organisationsudvikling. Programteori, viden og dominerende diskurser. Målbeskrivelser under hensyn til læreplanerne (hvilke temaer der er i fokus over tid). Andelen af mandlige pædagoger og medhjælpere. Andelen af uddannede pædagoger. Mængden af pædagoger og medhjælpere med anden etnisk herkomst end dansk. Stabiliteten af personalestaben i det enkelte dagtilbud. 	Pædagogernes interaktioner og tilrettelæggelse af aktiviteter. Læringsmiljøets kvaliteter, inddragelse af børnene og deres perspektiver, relationer. Samarbejde (organisationsudvikling). Planlagte gruppestørrelser.	<p>Programteori, viden og graden af udfordringer, tryghed og mulighed for venskaber/ fællesskaber.</p> <p>Målsætninger.</p>	<p>Programteori, viden og dominerende diskurser.</p> <p>Målsætninger, dokumentation og evaluering.</p>
Proceskvalitet	<ul style="list-style-type: none"> Graden af omsætning i praksis, eksempelvis hvordan dagtilbudsloven er implementeret, det vil sige, hvordan lovens formål er fortolket og omsat i indhold og form. Dagtilbuddet som første led i uddannelsessystemet, eksempelvis sammenhænge og overgange til folkeskolen m.v. 	Pædagogernes forståelse af dagtilbuddets opgave. Professionens selvforståelse og værdier. Pædagogernes børnesyn, holdninger og teoretiske fundament. Inddragelse af børneperspektivet i interaktionerne.	<p>Børnenes muligheder for at skabe mening, aktørperspektiver.</p> <p>Interaktionerne mellem voksne og børn og børnene indbyrdes.</p> <p>Børnenes muligheder for deltagelse og påvirkning, eksempelvis på aktiviteter, indhold, form og miljø.</p>	<p>Hvordan ressourcer anvendes til at understøtte børns læring og udvikling. Børn og andres deltagelse og indflydelse.</p> <p>Understøttelse af opbygning af gode relationer.</p>
Resultatkvalitet	Hvordan dagtilbuddets opgave løses i relation til de samfundsmæssige mål/ lovgivning. Hvad børnene får muligheder for at lære og udvikle i forhold til de samfundsmæssige diskurser og konventioner, for eksempel forebyggelse af ulighed, inklusion, skoleparathed m.v.	Pædagogernes kompetence til at kombinere den pædagogiske virksomhed og børns virksomhed med hinanden og med de samfundsmæssige mål, eksempelvis inklusion.	<p>Hvad børnene lærer set i forhold til dagtilbuddets opgaver og mål (for eksempel <i>læreplanernes temaer</i>).</p> <p>Muligheder og begrænsninger for læring i børnenes eget perspektiv.</p>	<p>Læringsmiljøets form og indhold i relation til interaktion og trivsel (omsorg). Dagtilbuddet som mødested for værdier, udveksling om mål og interesser. Dagtilbuddets rummelighed. Evaluering.</p>

Model 1: Kvalitetsdimensioner og kvalitetsformer

Jeg har nu vist, hvad forskningen siger om (høj) kvalitet i dagtilbud gennem at skelne mellem forskellige dimensioner for kvalitet og forskellige former for kvalitet. Den opstillede model over kvalitet, der indfanger, hvad vi ved om forudsætningerne for kvalitet, skaber mulighed for at iagttage og nuancere begrebet i al dets kompleksitet. Sluttelig vil jeg diskutere muligheder for at beskrive pædagogisk kvalitet og vise, hvordan vi kan vurdere kvalitet med afsæt i undersøgelse af pædagogisk praksis.

Høj og lav kvalitet

I et større svensk studie viser Sheridan, Samuelsson og Johansson (2009) på den ene side, hvordan det er nødvendigt at anvende flere metodiske tilgange i undersøgelsen af kvalitet i dagtilbud og på den anden side, hvordan forskellige læringsmiljøer kan karakteriseres, og hvilke konsekvenser de har for børns læringsmuligheder. Studiet blev gennemført som en tværnsnitsundersøgelse af 38 dagtilbud i Gøteborg. Forskerne identificerer tre forskellige typer af læringsmiljøer (Sheridan, Samuelsson og Johansson 2009:240):

- adskilte og begrænsende miljøer = lav kvalitet
- børnenecentrerede og forhandlingsorienterede miljøer = god kvalitet
- udfordrende læringsorienterede miljøer = høj kvalitet.

I dagtilbud af lav kvalitet er det tankevækkende, at forskningen viser, at kvaliteten er lav på trods af gode strukturelle og økonomiske rammer (Sheridan, Samuelsson og Johansson 2009:241). Læringsmiljøet kendetegnes ved at være enten meget struktureret eller helt ustruktureret, enten helt voksenstyret eller helt børnenecentreret. Dagligdagen forløber efter rutiner med rutineprægede aktiviteter for børn i større grupper, adskilt fra de voksnes aktiviteter. De voksne synes ikke at have formuleret specifikke mål for aktivi-

teterne og synes at have trukket sig tilbage fra børnenes aktiviteter. På den ene side konstaterer forskerne, at mange gøremål i dagligdagen således foregår i adskilte verdener, at børnene ikke inddrages, og på den anden side, at personalet enten optræder uengageret eller meget kontrollerende. I disse dagtilbud af lav kvalitet er der en tendens til magtesløshed, det vil sige en tendens til, at konflikter og eventuelle frustrationer i hverdagen enten skyldes børnenes problematiske adfærd eller dårlig ledelse eller i sidste ende udefrakommende faktorer. Dette viser tilbage til de tidligere omtalte projekter, hvor pædagogernes viden og professionalitet og muligheder for kompetencegivende efteruddannelse er en central indikator for kvalitet (for eksempel OECD 2006).

I dagtilbud af god kvalitet er de børneinitierede aktiviteter og lege i højsædet. Det ses, at børnene leger på egen hånd og får muligheder for at udvikle sig socialt i børnegrupper, hvor personalet viser engagement og interesse for børnenes initiativer (Sheridan et al. 2009:241). Børnene delagtiggøres gennem forhandling. Sammenlignet med danske forhold synes læringsmiljøet at kunne kendetegnes ved dialog og respekt for børnenes initiativer – med børnenes aktiviteter og leg i centrum, det vil sige som et miljø kendetegnet ved samarbejde og åbenhed, altså nærmest en form for selvforvaltningspædagogik eller en fortælling om "det kompetente barn".

Begge positioner viser hos de professionelle en form for modstand mod organisering af det pædagogiske arbejde (Hansen 2012:63). Nyere undersøgelser af arbejdet med læreplaner i danske dagtilbud viser, at pædagogerne nu er bedre i stand til at tale om børns læring og udvikling i faglige og didaktiske termer, men ofte ikke anvender denne viden i praksis (Mandag Morgen og Trygfonden 2012; EVA 2012).

Vi har i Danmark de senere år set en skærpet politisk bevågenhed i forhold til børns udvikling af bestemte kompetencer (jævnfør læreplaner) og en tendens til et eksplicit fokus på læring og læringsudbytte. Gilliam og Gulløv (2012) viser i et etnografisk studie af civilisationsprocesser i dagtilbud, hvordan disse tendenser bygger oven på de eksisterende fortællinger om pædagogikken i dagtilbud og tegner et tvetydigt billede af feltet. Det ses, at forskellige værdier og pædagogiske rationaler "eksisterer side om side, flyder sammen eller konkurrerer om pladsen som de legitime opdragelsesformer og idealer" (Gilliam og Gulløv 2012:58). Det viser, at mål og idealer tager endelig form i praksis i mødet mellem diskurser, aktører og deres selvforståelser, og at nationale målsætninger og ideologier, der gennem lovgivning og implementeringsprojekter søges indført i pædagogisk praksis, både kan støde på grund, omformes og få nye betydninger (Gilliam og Gulløv 2012:59). Dagtilbuddenes rutiner, fortællinger og funktion kommer i sig selv til at påvirke idealerne om, hvad man kan forvente af børn, og hvilke krav man kan stille til deres læring og udvikling. Det understreger efter min mening igen, at vi ved meget om betingelser og forudsætninger for kvalitet, men ikke så meget om, hvordan kvalitet i praksis tager endelig form. Selv i gode dagtilbud ses fravær af bevidst planlagte læreprocesser og situationer samt fravær af udfordringer i forhold til bevidst udviklingsforståelse og i forhold til læreplanens intentioner (Sheridan et al. 2009).

I de dagtilbud, som ifølge forskernes vurdering har en høj kvalitet, er læringsmiljøet præget af gode samspil (interaktion), kommunikation med og udfordringer for børnene. Personalet har formuleret tydelige mål for aktiviteterne med klare udviklingsperspektiver, men udformer aktiviteterne i samarbejde med børnene. Der ses varierende gruppestørrelser og gruppeinddelinger med det formål at give omsorg, skabe rum for leg og muligheder for læring ud fra læreplanens

temaer, hvilket muliggør en progression i børnenes læring og udvikling (Sheridan et al. 2009:243). Til forskel fra de to første former er miljøet rigt på materialer, stimuli og udfordringer. Personalet møder børnene med pædagogisk bevidsthed og indsigt i børns intentioner og interesser og forholder sig nysgerrige over for børns spørgsmål og er således læringsorienterede i deres tilgang til børnene. Personalet tager stilling til, hvilke erfaringer, oplevelser, indhold og aktiviteter der er væsentlige for børns læring og udvikling, samtidig med at de kan gribe nuet og således spontant følge op på eller tage afsæt i børnenes egne initiativer (Sheridan et al. 2009:244).

Afrunding

Afslutningsvis kan vi konkludere, at pædagogisk kvalitet ikke eksisterer "i fast form" i sig selv, men tager form og får indhold i samspillet mellem de aktører, der deltager i læringsmiljøerne i dagtilbuddene. "From an interactionistic perspective, children and the environment influence, and are influenced by, each other in a continuous interplay" (Sheridan 2009:255).

I dette perspektiv på pædagogisk kvalitet afhænger kvalitetsniveauet i et dagtilbud altså ikke kun af de samfundsmæssige betingelser og processerne i læringsmiljøet, pædagogernes uddannelsesniveau, normering osv., og hvordan disse faktorer stimulerer og udfordrer til læring og udvikling, men også af, hvilke muligheder deltagerne har for selv at øve indflydelse på betingelserne og mulighederne for at forme og målrette deres læreproces. Det betyder, at pædagoger i dagtilbud må fortsætte bestræbelserne på at diskutere og italesætte kriterier for pædagogisk kvalitet, der ikke blot handler om normeringer og uddannelse, men også handler om børns muligheder for at lære og udvikle sig. Det betyder, at forskningen må bevæge sig endnu tættere på læringsmiljøerne og tydeliggøre deltageres perspektiver, og hvad der for dem er kvalitet. Med den viden, vi har fra forsk-

ningen, kan der med modellen ovenfor tilbydes nogle rammer for en diskussion af, hvad børn skal lære, hvordan miljøet skaber de bedste muligheder for læring og udvikling, og hvordan deltagerne involveres og gennem hvilke interaktionsformer.

Litteratur

- Andresen, B.B. (2011): "Disponibel model til analyse og problemløsning – en undersøgelse i pædagogiske dagtilbud". I *Paideia*, 1, s. 44-55.
- Baumüller, R.; Rasmussen, A.W. & Gørtz, M. (2011): Long-Run Benefits from Universal High-Quality Pre-Schooling. AKF.
- Clifford, R.; Reszka, S.S. & Rossbach, H. (2010): Reliability and Validity of the Early Childhood Environment Rating Scale. <http://www.ersi.info/PDF/ReliabilityEcers.pdf>.
- EU-Kommissionen (2011): *Førskoleundervisning og børneoplysningsordninger: At give alle vores børn den bedste start i verden af i morgen*. <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2011:0066:FIN:DA:PDF>.
- EVA (2012): *Læreplaner i praksis. Daginstitutionernes arbejde med pædagogiske læreplaner*. Danmarks Evalueringsinstitut.
- Gilliam, L. & Gulløv, E. (2012): *Civiliserende institutioner*. Aarhus Universitetsforlag.
- Giudici C.; Rinaldi C. & Krechevsky M. (2001): *Making Learning Visible*. Reggio Children.
- Hansen, O.H. (2012): "Professionens selvforståelse: Fra fri leg til organiseret læring". I *Paideia*, 3, s. 54-65.
- Harms, T. & Clifford, R. (1980): *The Early Childhood Environment Rating Scale*. Teachers College Press.
- Harms, T.; Clifford, R. & Cryer, D. (1998): *The Early Childhood Environment Rating Scale, Revised Edition (ECERS-R)*. Teachers College Press.
- Heckman, J.J. (2006): "Skill Formation and the Economics of Investment in Disadvantaged Children". I *Science, New Series*, 312(5782), s. 1900-1902.
- Jensen, V.B. (2012): "Kreativitet skal læres i børnehaven". I *Børn & Unge*, 27.
- Jensen, B. & Bremberg, S. (2011): "Fokus på nye former for kvalitet". I *Paideia*, 2, s. 28-37.
- Jensen, B.; Brandt, U.; Kousholt, D.; Berliner, P.; Yung Andersen, T.; Hellmund, G. & Holm, A. (2011): *Videnbaseret indsats over for udsatte børn i dagtilbud – modelprogram. Statusrapport 2. Baseline*. VIDA-forskningsserien.
- Kjær, B. (2010): *Inkluderende pædagogik*. Akademisk Forlag.
- Larsen, A. (2011): "Gode børnehaver giver børn bedre karakterer i 9. klasse". I *Ugebrevet A4*, 17. august 2011.
- Mandag Morgen & Trygfonden (2012): *Børneliv – ifølge danskerne*. Mandag Morgen & Trygfonden.
- Ministeriet for Børn og Undervisning (2012): *Fremtidens dagtilbud. Pejlemærker fra Task Force om Fremtidens Dagtilbud*. Rapport nr. 1.
- Nielsen, A.A. & Nygaard Christoffersen, M. (2009): *Børnehavens betydning for børns udvikling*. SF1.
- Nordahl, T.; Nielsen, M. & Kristoffersen, K. (2011): *LP-modellen og børns læring og adfærd. Grundbog for det pædagogiske personale i daginstitutioner*. LP-modellen.dk.
- Nordahl, T.; Kostøl, A.; Sunnevåg, A.; Knudsmoen, H.; Johnsen, T. & Qvortrup, L. (2012): *Kvalitet i dagtilbuddet – set med børneøjne. En kortlægning af pilotprojektet: LP-modellen i de kommunale dagtilbud*. Dafolo.
- OECD (2006): *Starting Strong II. Early Childhood Education and Care*. OECD Publishing.
- OECD (2012): *Starting Strong III. A Quality Toolbox for Early Childhood Education and Care*. OECD Publishing.
- Pianta, R.C.; Barnett, W.S.; Burchinal, M. & Thomburg, 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". I *Psychological Science in the Public Interest*, 10(2), s. 49-88.

- Samuelsson, I.P.; Sheridan, S. & Williams, P. (2006): "Five Preschool Curricula – Comparative Perspective". I *International Journal of Early Childhood*, 38(1), s. 11-29.
 - Ringsmose, C.; Jensen, A. & Olsen, M.E. (2009): "Dagtilbud gør en positiv forskel". I *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift*, 47, s. 123-131.
 - Schweinhardt, L.J.; Barnes, H.V. & Weikart, D.P. (1993): *Significant Benefits: The HighScope Perry Preschool Study through Age 27* (Monographs of the HighScope Educational Research Foundation, 10). HighScope Press.
 - Sheridan, S. (2012): "Et intersubjektivt perspektiv på kvalitet i forskolen". I Miller, T.; Christensen, B. & Holm-Larsen, S. (red.): *Innovativ evaluering i dagtilbud*. Dafolo.
 - Sheridan, S.; Samuelsson, I.P. & Johansson, E. (2009): *Barns tidiga lärande: En tvärsnittsstudie om förskolan som miljö för barns lärande*. Göteborgs Universitet.
 - Sheridan, S. (2009): "Discerning Pedagogical Quality in Preschool". I *Scandinavian Journal of Educational Research*, 53(3), s. 245-261.
 - Siraj-Blatchford, I.; Taggart, B.; Sylva, K.; Sammons, P. & Melhuish, E. (2008): "Towards the Transformation of Practice in Early Childhood Education: The Effective Provision of Pre-school Education (EPPE) Project". I *Cambridge Journal of Education*, 38(1), s. 23-36.
 - Sylva, K. (2009): "Quality in Early Childhood Settings". I: Sylva, K. et al.: *Early Childhood Matters: Evidence from the Effective Pre-School and Primary Education Project*. Taylor and Francis.
 - Søbstad, F. (2002): *Jaktstart på kjennetegn ved den gode barnehagen. Første rapport fra prosjektet 'Den norske barnehagekvaliteten'*. Trondheim: Dronning Mauds Minnes Høgskole. DMMHs publikasjonsserie nr. 2.
 - Tanggaard, L.; Birk, R. & Ernø, S. (2012): *Daginstitutioners betydning for udvikling af børns kreativitet – et forskningsreview*. Institut for Kommunikation, Aalborg Universitet.
-