

Kvalitet i dagtilbud

Pointer fra forskning



Indhold:

3 **Kvalitet i dagtilbud – struktur, proces og resultat**

6 **Normering og gruppestørrelse og -organisering**

10 **Fysiske rammer**

14 **Uddannelse, efteruddannelse og personalestabilitet**

**STRUKTUREL
KVALITET**

18 **Interaktioner mellem børn og voksne**

22 **Leg**

26 **Rutineprægede situationer og aktiviteter**

30 **Ledelse af dagtilbud**

34 **Forældresamarbejde**

**PROCES-
KVALITET**

38 **Sociale kompetencer**

42 **Faglige kognitive færdigheder**

46 **Skoleparathed**

**RESULTAT-
KVALITET**

49 **Samlet liste over inkluderet forskning**

52 **Bilag: Metodisk fremgangsmåde**

Kvalitet i dagtilbud

© 2017 Danmarks Evalueringsinstitut
Citat med kildeangivelse er tilladt

Design: BGRAPHIC
Illustration: Jørgen Stamp
Tryk: Rosendahls

Bestilles hos:
Alle boghandlere
40,- kr. inkl. moms

ISBN: 978-87-7182-071-3
ISBN (www): 978-87-7182-070-6



Kvalitet i dagtilbud

– struktur, proces og resultat

Med de senere års stigende fokus på betydningen af høj kvalitet i dagtilbud følger et stigende behov for at komme tættere på et fælles sprog om og et fælles vidensgrundlag for kvalitet på dagtilbudsområdet. Både forskning i kvalitet og begrebet kvalitet er stadig nye, når det gælder dagtilbudsområdet. Danmarks Evalueringsinstitut (EVA) præsenterer her en opsamling af nogle af de mest centrale pointer fra udvalgt forskning inden for kvalitet i dagtilbud.

Forskningsopsamlingen giver i kort form et overblik over væsentlige pointer om, hvad kvalitet i dagtilbud er. Opsamlingen adskiller sig fra lignende tidligere forskningsopsamlinger ved at være struktureret efter forhold, som i daglig dagen er relevante for beslutningstagere. Ambitionen med denne opsamling er at præsentere forskningen på en lettilgængelig måde og dermed bidrage til at gøre det nemt at omsætte forskning til beslutninger om pædagogisk praksis.

Målgruppen er kommunale dagtilbudsschefer og andre beslutningstagere, fx pædagogiske konsulenter og ledere i kommuner, samt andre interessenter på dagtilbudsområdet. Arbejdet med at sikre dagtilbud af høj kvalitet tilrettelægges og gennemføres af en bred aktørgruppe. Opsamlingen kan derfor være et værdifuldt afsæt for at styrke styring, ledelse, meningsfællesskaber og praksis og ikke mindst dialogen blandt politikere, ledere og pædagogisk personale om, hvordan kvaliteten af dagtilbud kan udvikles og sikres nationalt, i den enkelte kommune og i det enkelte dagtilbud.

Formål og indhold

Formålet med forskningsopsamlingen er ikke at opstille én entydig og udtømmende definition af kvalitet. Opsamlingen skal derimod illustrere, at der inden for forskningen er flere forståelser af, hvad kvalitet er, som samlet set tilbyder et sammenhængende og helhedsorienteret perspektiv på, hvad der har betydning for kvalitet i dagtilbud.

For bedst muligt at kunne undersøge og beskrive begrebet kvalitet har vi dog valgt at anvende en analytisk skelnen mellem tre elementer af kvalitet: strukturel kvalitet, proceskvalitet og resultat kvalitet. Et dækkende kvalitetsfokus omfatter derfor alle tre elementer i kvalitetsbegrebet:

Kvalitetsbegrebet – tre elementer

Strukturel kvalitet kan forstås som de rammer og forhold, som den pædagogiske praksis arbejder inden for, og som er påvirket af økonomi, organisering, ledelse m.m. i dagtilbuddet. Det er fx dagtilbuddets fysiske rammer, normering og gruppestørrelse. De strukturelle komponenter kan i nogen grad reguleres (NICHD Early Child Care Research Network, 2002).

Læsevejledning

Opsamlingen kan læses i sin helhed for at få et overblik over forskning inden for kvalitet i dagtilbud, og den kan også anvendes som et opslagsværk for at få mere viden om specifikke temaer.

Den er struktureret ud fra de tre førnævnte elementer, som hver præsenterer tre-seks temaer af betydning for kvalitet. Hvert tema indledes med en definition af, hvad temaet omfatter, og dernæst præsenteres de tre-fem væsentligste pointer vedrørende kvalitet inden for temaet. Den udvalgte forskning, som ligger til grund for pointerne, udfoldes herefter pointe for pointe.

Proceskvalitet er udtryk for den kvalitet, der findes i det pædagogiske arbejde, og som opstår bl.a. i relationer mellem børn og voksne og gennem læringsmiljøets stimulering af børns sprog. Proceskvalitet omfatter også kvaliteten af de pædagogiske kompetencer med hensyn til interaktion med børn i forbindelse med leg og læring (ibid.).

Resultatkvalitet handler om, hvad børnene får ud af at gå i dagtilbud, både her og nu og på længere sigt. Det gælder børns trivsel, læring og udvikling – kognitivt, socialt og motorisk. Vi fokuserer i opsamlingen på den resultatkvalitet, der omhandler børnenes sociale kompetencer og kognitive færdigheder (især tidlige sprogfærdigheder) og skoleparathed (Sommersel et al., 2013). Andre faktorer såsom trivsel og kreative kompetencer fremhæves også som væsentlige for kvalitet i forskningen og indgår som vigtige parametre inden for flere af de øvrige temaer. Strukturel kvalitet og proceskvalitet er i høj grad en forudsætning for resultatkvalitet, men man kan også til en vis grad arbejde målrettet med resultatkvalitet.

Der er ikke tale om tre separate elementer; derimod hænger de i høj grad sammen og påvirker hinanden. De fungerer således som en analytisk skelnen for at kunne belyse, at forskningen i kvalitet fokuserer på bestemte forhold vedrørende kvalitet. Et helhedsorienteret blik på kvalitet forudsætter imidlertid, at alle elementer og temaer ses i sammenhæng, og at der er fokus på det hele barn, dvs. det sociale barn, det fysiske barn, det kreative barn osv.

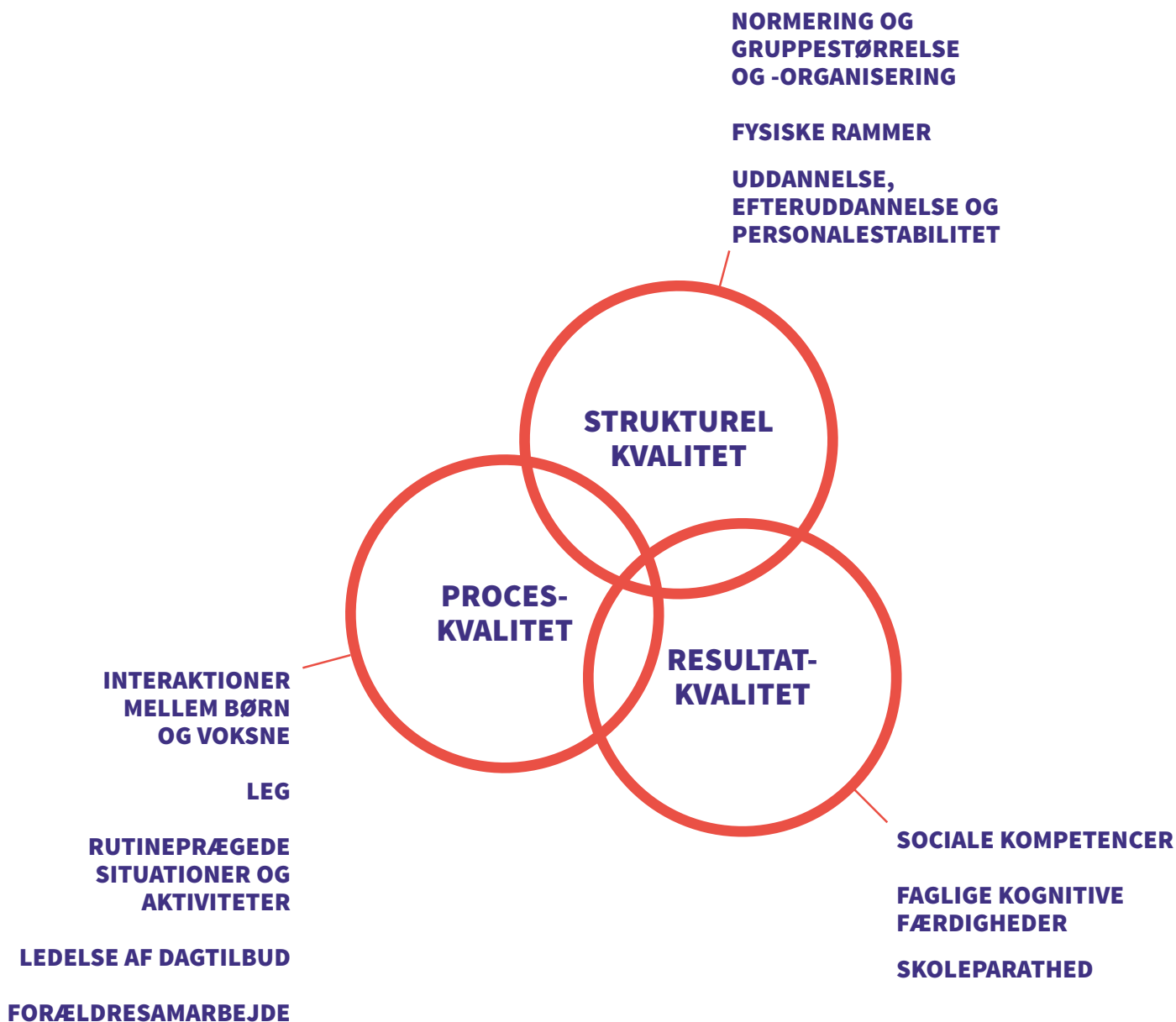
Indhold i kvalitetsbegrebet – 11 temaer

Opsamlingen dækker forskningen inden for 11 temaer vedrørende kvalitet, som i forskningen er identificeret som afgørende for kvalitet i dagtilbud. De 11 temaer dækker både de strukturelle, de processuelle og de resultatmæssige forhold vedrørende kvalitet. Således tilbyder opsamlingen en samlet analytisk ramme til at forstå og begrebsliggøre kvalitet på dagtilbudsområdet.

De 11 udvalgte temaer er ikke udtømmende. Forskningen viser således, at der er flere temaer, som er af betydning for kvaliteten i dagtilbud. Fælles for de temaer, der præsenteres her, er, at der er flere forskningsresultater, der peger på dem som betydningsfulde.

Den præsenterede viden er forskningsresultater og konklusioner fra den dagtilbudsforskning, som undersøger, om noget har kvalitet eller bidrager til øget kvalitet i dagtilbud. Både dansk og international forskning bliver gengivet, og alle studier bygger på empirisk datamateriale. Dvs. at forskerne har indsamlet kvalitative og/eller kvantitative data fra praksis i forbindelse med deres undersøgelser. Metaforskning som forskningskortlægninger og forskningsoversigter er også inddraget, da disse kan bidrage med viden om kvalitet i bred forstand. Dermed udvides opsamlingens vidensgrundlag.

Tre elementer – 11 temaer



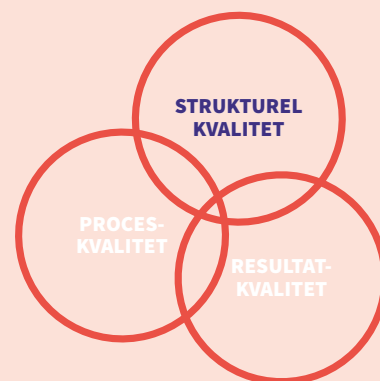
Den udvalgte forskning

I forskningsopsamlingen giver EVA et overblik over forskning inden for kvalitet i dagtilbud. Den udvalgte forskning stammer fra perioden 2008-16. Studierne er søgt frem i udvalgte databaser og inkluderet i opsamlingen ud fra forudbestemte kriterier. Derudover bygger opsamlingen på en række studier, som er fundet ved hjælp af såkaldt sneboldudvælgelse, hvilket vil sige gennem litteratur, der er blevet anbefalet af ekspertgruppen, og referencer i inkluderet litteratur. Disse studier spænder over en bredere tidsperiode og er blevet inddraget i opsamlingen, fordi de er fundet særligt relevante. I opsamlingens bilag findes en mere dybdegående beskrivelse af søgestrategien og udvælgelsesprocessen.

Perspektiver

Nogle temaer indeholder forskningspointer, der er fremhævet i bokse. Det kan fx være børns perspektiver på de fysiske rammer eller det pædagogiske personales perspektiv på særlige aktiviteter.

Normering og gruppestørrelse og -organisering



Normering og gruppestørrelse behandles ofte sammen i forskningen i dagtilbud på området, men der bruges ikke en ensartet måde at udregne normering på. Med normering menes her forholdet mellem antal voksne og antal børn. Når vi taler om høj normering, mener vi høj personaletæthed – dvs. få børn pr. voksen. Gruppestørrelse er organiseringen af børnene inden for en given normering og kan både omhandle fx antal børn på en stue, antal børn i en specifik aldersgruppe eller gruppesammensætningen i forbindelse med særlige aktiviteter.



Hovedpointer

Normering og gruppestørrelse kan have væsentlig betydning for barn-voksen-interaktion.

Normering i dagtilbud kan have betydning for børnenes sociale og kognitive kompetencer.

Gruppestørrelsen har betydning for interaktioner og læring.

Gruppeorganiseringen har betydning for børns leg og læringspotentiale.

Normering og gruppestørrelse kan have væsentlig betydning for barn-voksen-interaktion

En dansk forskningskortlægning viser, at høj normering, dvs. antal voksne pr. barn, og mindre gruppestørrelser, dvs. antal børn pr. voksen, giver bedre proceskvalitet i form af fx bedre voksen-barn-kontakt og mere sensitive og opmærksomme voksne, der tilbyder flere udviklingsrelevante aktiviteter (Christoffersen et al. 2014). Derudover henvises der til, at en høj normering og mindre gruppestørrelser bevirker, at børnene udviser bedre sociale interaktioner med hinanden, driller mindre og viser færre tegn på stress. Forskningskortlægningen beskriver også studier, som påviser, at normeringen har betydning for pædagogernes oplevelse af deres arbejde. Pædagogerne oplever lavere normeringer som mere udmattende og mindre tilfredsstillende.

En forskningskortlægning fra New Zealand peger på, at normering er en af de vigtigste faktorer for kvalitet (Dalli et al. 2011). På baggrund af kortlægningen anbefales en normering for de 0-2-årige på tre børn pr. voksen. Dertil anbefaler Dalli et al. (2011) entydigt, at 0-2-årige børn organiseres i mindre grupper, da det observeres, at de voksne er varmere og mere støttende og stimulerende i samværet med børnene. Kortlægningen viser også, at de voksne deltager i flere børneinitierede aktiviteter, når børnene er organiseret i mindre grupper.

De Schipper et al. (2006) finder lignende positive effekter af høj normering. I deres studie undersøger de, hvordan normeringen under voksenstyrede aktiviteter påvirker proceskvaliteten. Studiet viser, at proceskvaliteten er bedre ved en normering på tre børn pr. voksen end ved fem børn pr. voksen. Særligt er de voksne ved den høje normering bedre til at give positiv støtte til børnene og respektere deres selvstændighed, ligesom det ses, at børnene samarbejder bedre. Et vigtigt aspekt ved studiet er, at effekterne er størst for de mindste børn og aftager, i takt med at børnene bliver ældre.

Der er dog også studier, der ikke finder en klar sammenhæng mellem normering og proceskvalitet i deres undersøgelser af kvalitet i dagtilbud. I Slot et al.s (2015) studie er kvaliteten af normering og gruppestørrelser opgjort i 162 dagtilbud, men ingen af disse faktorer kan forklare de forskelle, som er i den observerede proceskvalitet. En grund kan være, at variationen i normeringen ikke er særligt stor, men det er også plausibelt, at resultaterne skyldes, at andre faktorer har større betydning for kvaliteten end normeringen i sig selv.

I deres forskningskortlægning fra 2016 peger Lekhal et al. (2016) på, at selvom høj normering kan have positiv betydning for proceskvaliteten, herunder lydhør og indfølelse barn-voksen-interaktion, så er dette ikke altid tilfældet, idet nogle studier viser ingen betydning af normering. Samtidig peger kortlægningen på, at høj normering har størst positiv effekt på proceskvaliteten for de mindre børn.

Normering i dagtilbud kan have betydning for børns sociale og kognitive kompetencer

I tråd med ovenstående studier undersøger en række studier, om normering har betydning for børnenes sociale og kognitive udvikling. Et amerikansk studie viser, at høj normering har en positiv betydning for små børns senere udvikling (NICHD 2006). Studiet konkluderer, at en høj normering i samspil med andre strukturelle faktorer fremmer dagtilbuddets pædagogiske kvalitet, hvilket har en positiv betydning for børnenes kognitive funktion og sprogudvikling efter de første tre år af deres liv. Dertil forudser studiet, med udgangspunkt i tests af 4½-årige børns læse- og talfærdigheder, at en høj normering i samspil med de andre strukturelle faktorer fremmer børnenes skoleparathed. Baumüller et al. (2011) finder tilsvarende positive effekter af høj normering i deres danske studie, som med afsæt i registerdata undersøger normering i dagtilbuddets betydning for børnenes afgangresultater i 9. klasse.



Pædagogisk perspektiv

En stigning i normeringen på én (et barn pr. ansat) for en gennemsnitlig børnehave er ensbetydende med, at risikoen for at blive langtids syg meldt (over 14 dage) stiger med fire procentpoint (hvilket skal ses i forhold til en gennemsnitlig risiko for langtids-sygemelding på 10 %) (Andersson & Gørtz 2010).

Omvendt er der også studier, som ingen effekt finder. I det engelske EPPSE-studie (tidligere EPPE) følger Sylva et al. (2010) børn fra dagtilbudsalderen og helt op til 16-årsalderen via tests af kognitive og sociale kompetencer. Studiet finder ingen sammenhæng mellem normering og børnenes kognitive eller sociale/adfærdsmæssige udvikling. En forklaring på dette kan dog ifølge studiet være, at normeringen i de udvalgte dagtilbud varierede afhængigt af deres forskellige dagtilbudstakster, at normeringen varierede dag for dag i forskellige dagtilbud i forhold til antallet af børn, og at forældre var til stede i nogle dagtilbud, hvilket påvirkede den pædagogiske praksis. Det fremgår af Lekhal et al.s (2016) kortlægning, at flere studier bakker op om Sylva et al.s (2010) konklusioner. Kortlægningen indeholder flere studier, som ligeledes undersøger normerings betydning for børns udvikling og tilsvarende finder, at normering ingen betydning har. Andre studier i kortlægningen finder, at normering har indflydelse på børnenes kognitive og sociale evner, men at denne effekt svinder med tiden. Disse studier konkluderer, at normering kan have positive her-og-nu-effekter på børnenes udvikling, men at effekterne ikke er stabile på længere sigt.

Dertil fremgår det af Lekhal et al.s (2016) kortlægning, at normering sjældent i sig selv medfører positive effekter på børnenes sociale eller kognitive kompetencer, men at disse effekter i stedet primært er et udtryk for ændringer i proceskvaliteten. Deres kortlægning indikerer således, at normering kan have positiv effekt på børns udvikling, men at dette kun sker, når højere normering også medfører bedre proceskvalitet i dagtilbuddet.

Gruppestørrelsen har betydning for interaktioner og læring

I deres tidligere nævnte forskningskortlægning fra 2014 beskriver Christoffersen et al. (2014), hvordan gruppestørrelse også er en vigtig parameter for kvalitet i dagtilbud. Gruppedynamikkerne blandt børnene ændrer sig sammen med størrelsen på gruppen, og en gruppe på 5 børn og 1 voksen vil fungere anderledes end en gruppe på 25 børn og 5 voksne, selvom normeringen i de to grupper er den samme. Kortlægningen fremhæver, at gruppestørrelsen kan være lige så vigtig for 3-5-årige børnehavebørn som normeringen, og at små grupper skaber de bedste rammer for interaktioner og læring.

Denne konklusion understøttes af et svensk studie blandt dagtilbud med store børnegrupper på 30-45 børn (Sheridan et al. 2014). Studiet viser, at under sådanne forhold kommer de voksne til at fokusere på praktiske udfordringer og have mere fokus på sikkerhed og pasning end på udvikling. Pædagogerne finder det svært at have tid til at engagere sig i alle børns interesser og læring, hvorfor flere børn nemt bliver overset.

Gruppeorganiseringen har betydning for børns leg og læringspotentialer

Ligesom gruppestørrelse spiller måden, gruppen organiseres på, også en væsentlig rolle for børnenes udbytte af en gruppeaktivitet. Det tidligere nævnte studie af Sheridan et al. (2014) undersøger de organisatoriske betingelser for børns læring i dagtilbud i relation til gruppestørrelse.

Studiet viser, at børnene typisk opdeles i halvanden-to timer om formiddagen med henblik på at udnytte faciliteter bedre. Opdelingen af børn finder oftest sted, når aktiviteterne er voksenstyrede, hvorimod børnene er samlet i hele grupper under frie aktiviteter, hvor børnene skaber deres egne grupperinger. Studiet skelner mellem tre former for organisering af børnegrupper, som afhænger af pædagogernes tilgange, der enten hviler på intenderede eller ikkeintenderede læringsprincipper:

- 1 Den frie leg finder ofte sted i store grupper, hvor pædagogerne er optaget af pasning af børnene i nuet.
- 2 I et aktivitetsorganiseret miljø planlægger pædagogerne, hvilke aktiviteter som foregår hvor og hvornår. Et sådant miljø er kendetegnet ved, at børnene cirkulerer mellem forskellige rum, hvori der foregår bestemte strukturerede aktiviteter. Omvendt bliver pædagogerne ofte i samme rum, idet de er ansvarlige for at styre en bestemt aktivitet. Her kan der optræde både børne inddragelse og gode læringsbetingelser, men det kan også være kontrollerende og indskrænkende for børnenes udfoldelser og vanskeliggøre pædagogernes muligheder for at følge børnenes læreprocesser.
- 3 I den læringsorienterede organisering dannes aktiviteter og grupper ud fra børnenes interesser, og læringens indhold skabes som følge af en kommunikativ forhandling mellem børn og voksne.

Studiet argumenterer for, at pædagogernes kompetencer til at skabe grupper med afsæt i den læringsorienterede organisering er afgørende for at fremme kvaliteten af dagtilbud og børnenes læringsbetingelser.

Litteratur

Andersson, E. & Gørtz, M. (2010). Work Pressure and Day-Care Teacher Turnover. København: AKF.

Bauchmüller, R. et al. (2011). Long-Run Benefits from Universal High-Quality Pre-Schooling. København: AKF, AKF Working Paper.

Christoffersen, M.N. et al. (2014). Daginstitutioners betydning for børns udvikling. En forskningsoversigt. SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd.

Dalli, C. et al. (2011). Quality early childhood education for under-two-year-olds: What should it look like? A literature review. Ministry of Education, New Zealand.

De Schipper, E.J. et al. (2006). Effects of Child-Caregiver Ratio on the Interactions Between Caregivers and Children in Child-Care Centers: An Experimental Study. Child Development, 77 (4), 861-874.

Lekhal, R. et al. (2016). Det ved vi om – betydningen af kvalitet i dagtilbud. Dafolo.

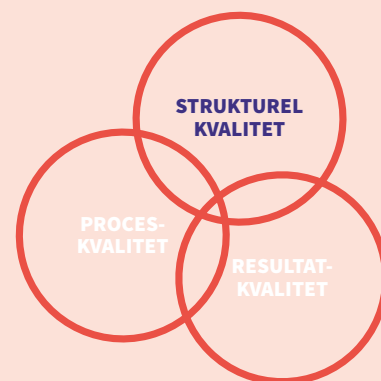
National Institute of Child Health and Human Development (NICHD) (2006). The NICHD Study of Early Child Care and Youth Development – Findings for Children up to Age 4 1/2 Years. U.S. Department of Health and Human Services, National Institutes of Health.

Sheridan, S. et al. (2014). Group size and organizational conditions for children's learning in preschool: a teacher perspective. Educational Research, 56 (4), 379-397.

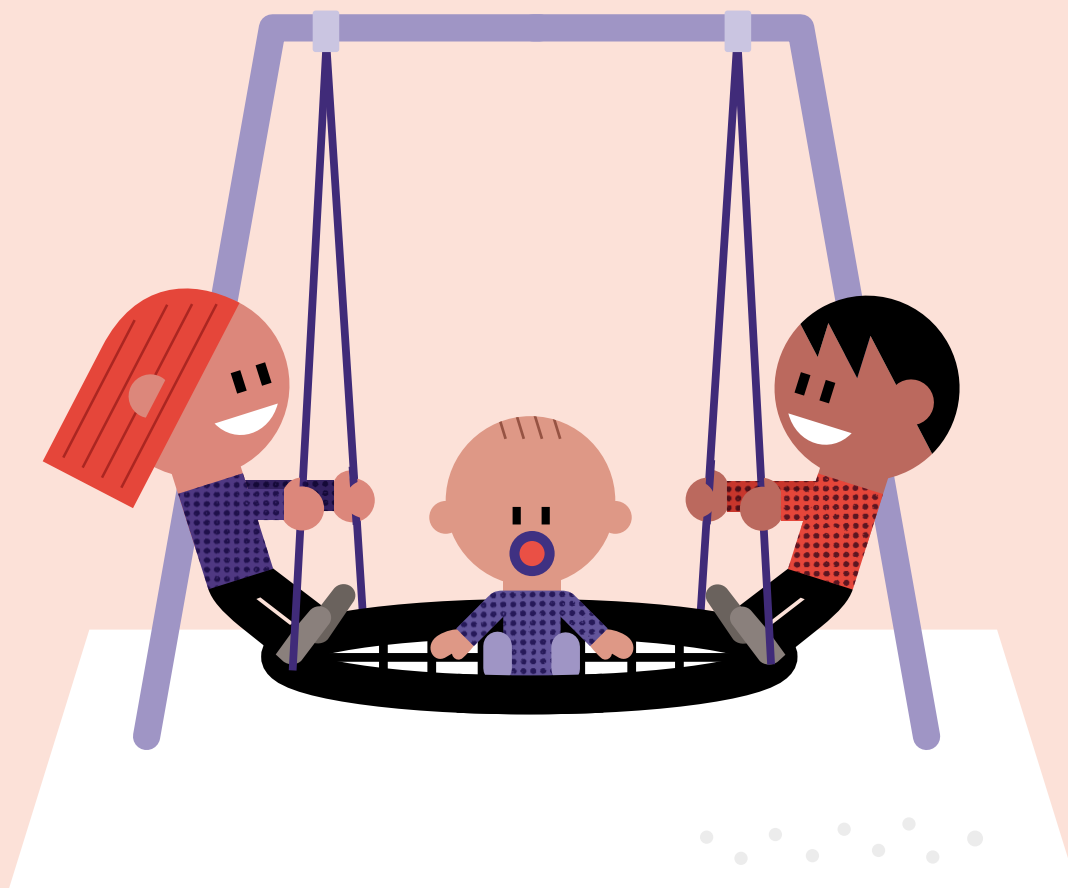
Slot, P.L. et al. (2015). Associations between structural quality aspects and process quality in Dutch early childhood education and care settings. Early Childhood Research Quarterly, 33, 64-76.

Sylva, K. et al. (2010). Early Childhood Matters. Evidence from the Effective Pre-school and Primary Education Project. Routledge Taylor & Francis Group.

Fysiske rammer



Dagtilbuddets fysiske rammer defineres af dets inde- og udemiljø, dvs. bygninger, indretning af indendørs og udendørs rum, interiør samt genstande, legetøj og legeredskaber. Dagtilbuddets fysiske rammer tænkes ofte som en given og statisk størrelse, men megen forskning peger på de fysiske rammer som en dynamisk størrelse, dvs. rammer, der ændrer sig eller skifter mellem at fungere som ramme for forskellige aktiviteter. Flere studier belyser, hvorledes de fysiske rammer bliver en betydningsfuld strukturel faktor for kvalitet i dagtilbud, og hvordan tilrettelæggelsen af disse kan anvendes aktivt til at strukturere praksis og børns aktiviteter (Christoffersen et al. 2014).



Hovedpointer

Dagtilbuddets fysiske rammer er af betydning for børns aktivitetsniveau.

Udemiljø betyder meget for børns sundhed, trivsel, læring og udvikling.

Der er implicite regler og normer i rummet.

Refleksion og medbestemmelse skaber kvalitet i daginstitutionen.

Børneperspektiv

Et norsk studie undersøger børns kropslige og fysiske leg på dagtilbuddets udeareal og konkluderer, at de fleste børn fortrækker at lege udenfor frem for indenfor på grund af indendørsarealets begrænsninger med hensyn til kropslig udfoldelse og stemmebrug (Bjørgen 2012).

Dagtilbuddets fysiske rammer er af betydning for børns aktivitetsniveau

Der findes flere studier, der på forskellig vis undersøger sammenhængen mellem daginstitutionens fysiske rammer og børns fysiske aktivitetsniveau. Et norsk studie undersøger i et historisk-komparativt perspektiv, hvilke former for legeudstyr og natur, der fandtes i og ved et dagtilbud i hhv. 1981 og 2009 (Stokke 2011). Hertil undersøger studiet, hvordan pædagogerne historisk vurderer sammenhængen mellem det fysiske miljø og børns fysiske aktivitet. Studiet finder, at børn i 2009 havde adgang til mere legeudstyr og mere natur end i 1981. Samtidig viser studiet, at pædagogerne i 2009 vurderede, at der var flere børn, der var mere fysisk aktive, end pædagogerne i 1981 vurderede.

Flere studier har særligt fokus på det forhold, at børn anbefales mindst 60 min. moderat-intensiv fysisk aktivitet hver dag. Et dansk studie identificerer, hvilke faktorer der særligt har indflydelse på børns fysiske aktivitetsniveau i dagtilbud (Olesen et al. 2013). I relation til fysiske rammer peger studiet på, at særligt faktorer som antal indendørs m² pr. barn og legepladsens placering i forhold til bygningen påvirker børns fysiske aktivitetsniveau positivt, idet større og mere varierede arealer i højere grad inviterer til løb, cykling og mere risikofyldt fysisk leg. Studiet finder derimod en negativ sammenhæng mellem vegetation på legepladsen, dvs. træer og buske, og børns aktivitetsniveau, idet mere vegetation på udendørsområdet betyder, at børnene bevæger sig mindre. Dette forholder sig dog anderledes i et svensk studie, der modsat finder en positiv sammenhæng mellem vegetation og høj fysisk aktivitet (Boldemann et al. 2011).

Et amerikansk studie undersøger effekten af det fysiske miljø på børns fysiske aktivitetsniveau (Larson 2014). Studiet viser, at når der er stationært udstyr til rådighed på legepladsen samt mindst en jævnaldrende legekammerat til stede, så er børnene allermest aktive. Studiet indikerer, at de fysiske rammer for aktiviteten og børnegruppens sammensætning har betydning for graden af fysisk aktivitet; fx kan børns relationer

og indbyrdes leg være væsentlige at overveje, når man ønsker at fremme fysisk aktivitet hos børn.

Samlet set peger studierne på, at antallet af m² pr. barn i dagtilbuds indendørsmiljø samt et varieret udendørsmiljø i forhold til størrelse af areal og vegetation og legeredskaber til rådighed har betydning for et højt fysisk aktivitetsniveau hos børn – og dermed for børns sundhed og trivsel.

Udemiljø betyder meget for børns sundhed, trivsel, læring og udvikling

Tre studier har i tråd hermed fokus på, hvordan børns leg og ophold på daginstitutionens udendørsarealer påvirker børns sundhed og trivsel, læring og udvikling samt leg og relationer. Ifølge studierne indebærer kvalitet af de fysiske rammer et varierende miljø, som inviterer til mange forskellige typer af aktiviteter og relationer.

Et svensk studie påviser, at børns adgang til udearealer ikke i sig selv forbedrer børnenes trivsel og helbred (Söderström et al. 2013). Derimod skal daginstitutionens udendørsområde være af høj kvalitet for at have en positiv effekt. I studiet vurderes kvalitet af udemiljø ud fra graden af potentielle legemuligheder, som rammerne inviterer til. Dette er fx størrelsen på det totale udendørsareal, mængden af vegetation og bakker samt overgange mellem beplantning, åbne områder og legekonstruktioner. Studiet viser, at der er en klar sammenhæng mellem udemiljø af høj kvalitet og børns helbred, og finder, at der bruges mere tid udenfor i dagtilbud, hvor udemiljøet er af høj kvalitet.

Studierne peger således på, at kvalitet af det fysiske udemiljø indebærer et varieret miljø, der skaber mulighed for børns leg, bevægelse og udfoldelse ved at invitere til forskellige former for aktivitet.



Betydningen af et varieret udemiljø underbygges af Engdahls (2014) undersøgelse af, hvordan daginstitutionsløse legepladsens forskellige faciliteter skaber muligheder for børns deltagelse og møder med andre børn. Studiet finder, at det har betydning for børns grad af indflydelse og anerkendelse hos jævnaldrende, at legepladsen i daginstitutionen tilbyder et varieret udemiljø, da det giver børnene mulighed for at bruge det fysiske miljø på forskellig vis. En norsk undersøgelse finder ligeledes, at børn oplever en større grad af medvirken, dvs. mulighed for selv at påvirke, hvor de skal bevæge sig, samt hvilke aktiviteter de vil deltage i, når de opholder sig på daginstitutionens udeareal (Bratterud et al. 2012).

Der er implicitte regler og normer i rummet

De fysiske rammer skaber muligheder og begrænsninger for børns aktiviteter i forhold til bevægelses- og udfoldelsesmuligheder samt leg og relationer, hvilket flere studier beskæftiger sig med (Birkeland 2012; Nordtømme 2012; Bergström 2013; Gammelby 2013). Disse studier har fokus på, hvordan dagtilbuddets indretning har indvirkning på børnenes fysiske aktiviteter og bevægelser.

Et af disse studier undersøger valg af udsmykning på dagtilbudsvægge i hhv. Norge og Kina (Birkeland 2012). Studiet viser, hvordan ideer om dannelse implicit formidles gennem valg

af udsmykning på væggene. Studiet peger på, at udstillingen af børnenes tegninger i den norske daginstitution fortæller om et dannelsesideal, der lægger vægt på børnenes mulighed for at udtrykke sig og udvikle et selv. Derimod fortæller skilte og instrukser på væggene i den kinesiske daginstitution om et dannelsesideal, hvor børn skal lære gode og hensynsfulde vaner samt ansvarlighed over for fællesskabet. Studiet belyser således de subtile måder, hvorpå børn rettes mod bestemte dannelsesidealer, og herved hvordan rummernes indretning får betydning for, hvilke aktiviteter og relationer der kan finde sted.

Nordtømmes norske studie belyser, hvordan plads, rum og materialitet afspejler ideer, værdier og forventninger, der ofte er usynlige, men former praksis, normer og regler, der påvirker hverdagen i dagtilbuddet (Nordtømme 2012). Studiet finder, at variation i legemateriale har betydning for børns deltagelsesmuligheder og indbyrdes positionering i leg. For at understøtte børns selvinitierede leg og deltagelsesmuligheder peger studiet på, at rum og steder i dagtilbud bør rumme både traditionelle og fleksible legematerialer. De traditionelle legematerialer er stærkt kodede materialer som fx togbaner og dukker. De fleksible legematerialer er derimod svagt kodede materialer, hvilket vil sige, at børnene selv har mulighed for at tillægge dem mening i legen. Det kunne fx være et tæppe, der afgrænser et legeområde. Studiet

finder desuden, at særligt de fleksible materialer støtter børnene i at skabe muligheder for enten at gå ind i en leg eller værne om en leg. Derved viser studiet, hvordan det enkelte barns deltagelses- og positioneringsmuligheder varierer med legerummets fysiske indretning. På tilsvarende vis finder Bergström (2013), at mindre statiske rum og mere mangfoldige materialer i højere grad inviterer børnene til at tale med hinanden, forhandle det fysiske miljøes muligheder og indgå i kollektive lege.

Dagtilbuds rumlige organisering får også betydning for de pædagogiske praksisser i daginstitutionen. Det viser et dansk studie, som uddyber, at samspillet mellem rum og pædagogik skaber regler og normer for, hvordan barnet kan føre sin krop i forskellige rum, fx i forhold til, hvor barnet skal være i ro, og hvor det kan tumle (Gammelby 2013). Studiet finder ydermere, at det bliver vanskeligere for børn at afkode regler og normer i dagtilbud, hvor kravene til, hvordan man skal opføre sig i rummene, ikke er tydeliggjorte. Studiet peger således på, hvordan udformningen af det fysiske miljø bliver en tydelig og vigtig del af børnenes dannelse og deltagelses- og udfoldelsesmuligheder. Kvaliteten af de fysiske rammer har således også at gøre med, i hvilken forstand børnene får mulighed for at få indflydelse på, hvordan de bruger rum og ting både inde og ude.

Refleksion og medbestemmelse skaber kvalitet i daginstitutionen

Flere studier understreger vigtigheden af, at pædagoger formår at reflektere over og arbejde aktivt med rummenes og genstandenes muligheder og begrænsninger.

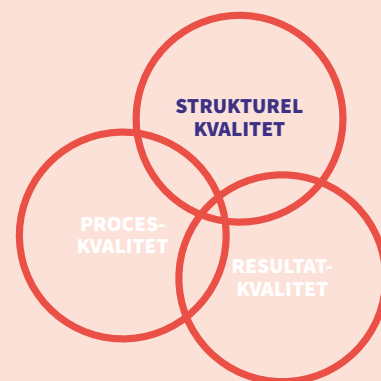
Et studie har særligt fokus på, hvordan der kan arbejdes bevidst med at tilrettelægge og skabe kvalitet i det fysiske miljø i dagtilbud (Moser 2012). Studiet har gennem et pædagogisk udviklingsprojekt undersøgt pædagogers opfattelse af, hvordan ændringer af forskellige rums indretning påvirker børns oplevelser, erfaringer og handlinger. Fx viser studiet, hvordan et rum kan få tilføjet en ny dimension ved at fjerne en sofa eller ved at sætte en ribbevæg op. Studiet viser, at personalets nyfundne forståelse af rummet fik betydning for børnenes indbyrdes relationer, idet de fysiske rammer blev tilrettelagt, så børnene i højere grad kunne lege uforstyrret. Projektet bidrog derudover til, at personalet blev mere opmærksomme på dagtilbuddets implicite regler og normer, og hvordan disse strukturerede hverdagens pædagogiske praksis.

Når børnene får mulighed for at bestemme, hvordan de fysiske rammer skal anvendes, har dette betydning for deres trivsel og dermed for kvaliteten i dagtilbud. Det viser det tidligere nævnte studie af Bratterud et al. (2012), der konkluderer, at medvirken i form af muligheder for selv at påvirke, hvor man må bevæge sig, og hvad man skal lege og anvende i legen, både indenfor og udenfor, er vigtigt for børnenes trivsel.

Litteratur

- Bergström, S.E. (2013).** Rum, barn och pedagoger: Om möjligheter och begränsningar i förskolans fysiska miljö.
- Birkeland, Å. (2012).** Barnhagens vegge som daningsagenter – en komparativ analyse. I: Ødegaard, E. E. (red.). Barnehagen som dannelsesarena.
- Björger, K. (2012).** Fysisk lek i barnehagens uterom. 5-åringers erfaring med kroppslig fysisk lek i barnehagens uterom.
- Boldemann, C. et al. (2011).** Preschool outdoor environment may combine promotion of children's physical activity and sun protection.
- Bratterud, Å. et al. (2012).** Barns trivsel og medvirkning i barnehagen. Barn, foreldre og ansattes perspektiver. Trondheim: NTNU Samfunnsforskning AS. Barnevernets utviklingscenter.
- Christoffersen, M.N. et al. (2014).** Daginstitutioners betydning for børns udvikling. En forskningsoversigt. SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd.
- Engdahl, K. (2014).** Förskolagården. En pedagogisk miljö för barns möten, delaktighet och inflytande.
- Gammelby, M.L. (2013).** Plads til barndommen: En undersøgelse af sammenhænge mellem plads, rum og pædagogisk praksis i børnehaven.
- Larson, T.A. (2014).** The Role of the Physical Environment in Promoting Physical Activity in Children across different group compositions.
- Moser, T. (2012).** Barnehagens innerom som pedagogisk utviklingsprosjekt – konsekvenser av ny møblering og romorganisering for barns bevegelseslek og hvile. I: Krogstad, A. et al. (red.). Rom for barnehage: flerfaglige perspektiver på barnehagens fysiske miljø.
- Nordtømme, S. (2012).** Place, space and materiality for pedagogy in a kindergarten.
- Olesen, L.G. et al. (2013).** Physical Activity in Children Attending Preschool.
- Raustorp, A. et al. (2012).** Accelerometer Measured Level of Physical Activity Indoors and Outdoors During Preschool Time in Sweden and the United States.
- Stokke, A. (2011).** Et blikk på barns vilkår for fysisk aktivitet i barnehagen. Et komparativt studie.
- Söderström, M. et al. (2013).** Quality of outdoor environment influence children's health. A cross-sectional study of preschools.

Uddannelse, efteruddannelse og personalestabilitet



Betydningen af, om dagtilbudspersonalet er uddannet eller uuddannet, har været genstand for flere undersøgelser. Under dette tema beskriver vi, hvad forskningen siger om betydningen af personalets grunduddannelse, deres løbende uddannelse og træning i dagtilbuddet samt betydningen af personalestabiliteten i et dagtilbud. Med personalestabilitet tænkes der på, hvorvidt der er stort sygefravær i en personalegruppe eller stor udskiftning af medarbejdere i et dagtilbud.



Hovedpointer

Uddannet personale har positiv betydning for kvaliteten i dagtilbud.

Efter- og videreuddannelse af pædagogisk personale øger kvaliteten af det pædagogiske arbejde.

Personalestabilitet kan være af afgørende betydning for den pædagogiske indsats.

Uddannet personale har positiv betydning for kvaliteten i dagtilbud

Det engelske EPPSE-studie undersøger sammenhængen mellem en række strukturelle faktorer, proceskvalitet og børnenes senere læring (Sylva et al. 2010). Studiet påviser, at andelen af uddannede i dagtilbuddet er en af de faktorer med størst betydning for kvaliteten. Med uddannede menes, at man har mindst en bachelorgrad inden for pædagogik (svarende til en professionsbachelorgrad som pædagog), og effekten viser sig at være særligt markant, hvis lederen også har mindst en bachelorgrad. En høj andel af uddannede har en positiv effekt på både proceskvaliteten i dagtilbuddet, børnenes tidlige tekstsproglighed og børnenes sociale kompetencer. Hertil er andelen af børn med antisocial/bekymrende adfærd mindre i dagtilbud med uddannet personale.

Gennem cases i dagtilbud med uddannet personale undersøger EPPSE-studiet desuden, hvordan det uddannede personale bidrager til en øget kvalitet. Når børn og voksne arbejder sammen kognitivt, fx ved at undersøge et ords betydning eller genfortælle en hændelse, opstår det, man kalder sustained shared thinking eller på dansk vedvarende fælles tænkning (Sylva et al. 2010). EPPSE tillægger sustained shared thinking stor betydning med hensyn til at skabe høj kvalitet og konkluderer, at det uddannede personale er bedre til at skabe situationer med sustained shared thinking. Desuden er de uddannede bedre til at opmuntre børnene til mere kognitivt udfordrende aktiviteter. Hertil kommer, at de uddannede har en positiv, afsmittende effekt på de uddannedes samvær med børnene. Det understreges dog, at effekterne af uddannelse skal ses i sammenhæng med andre strukturelle forhold – særligt normering.

Også i de to forskningskortlægninger af Christoffersen et al. (2014) og Dalli et al. (2011) finder man positive effekter på kvaliteten ved at have uddannet personale. De refererer begge til Munton (2002), som i en forskningskortlægning om strukturelle faktorer betydning konkluderer, at både uddannelse og

videreuddannelse er nødvendigt for at skabe kvalitet i dagtilbud. Det viser sig gennem både bedre læringsmiljø, mere positiv og støttende adfærd hos pædagogerne og bedre kognitive og sociale kompetencer hos børnene. Christoffersen et al. (2014) fremhæver pointen, at erfaring med at arbejde med børn ikke kan erstatte en uddannelse. Dalli et al. (2011) understreger, at indholdet i uddannelsen skal afspejle viden om små børns udvikling både inden for hjerneforskning og inden for dennes sammenhæng med leg og læring. Hertil påpeger de, at uddannelsen skal indeholde viden om kritisk refleksion og diversitet og inklusion, forskning og evaluering.

Efter- og videreuddannelse af pædagogisk personale øger kvaliteten af det pædagogiske arbejde

Flere studier har undersøgt betydningen af videreuddannelse. Fælles for dem er, at efteruddannelse ikke knyttes til den enkelte pædagog, men til de dagtilbud, vedkommende arbejder i. Dette bygger på en forståelse af, at efteruddannelsen skal knyttes til den praksis, som pædagogen kommer fra, og ikke kan ses løst fra.

I dansk sammenhæng er projekterne HPA (Handlekompetencer i Pædagogisk Arbejde) (Jensen et al. 2009) og videreudviklingen i VIDA (Vidensbaseret indsats over for udsatte børn i dagtilbud) (Jensen et al. 2013) de største studier af betydningen af videreuddannelse. HPA påviste en positiv effekt for alle deltagende børn, også de udsatte børn. VIDA byggede oven på denne viden fra HPA. Det særlige ved VIDAs videreuddannelse og den intervention, der er målt på, er, at VIDA er et professionelt kompetenceudviklingsforløb, der præsenterer professionelle for en række teorier, og på den baggrund sættes professionelle i stand til at forandre praksisser. VIDA er således ikke et manualbaseret program, men en tilgang og metode for professionel kvalificering, som skal styrke professionelle i selv at kvalitetsudvikle deres praksisser.



Resultaterne er målt via et randomiseret, kontrolleret forsøg, hvor effekten måles på faktorer inden for børnenes socioemotionelle kompetencer og kognitive kompetencer. Der registreres ingen effekt af VIDA på de kognitive kompetencer. Derimod forbedrer VIDA børnenes socioemotionelle kompetencer.

Christoffersen et al. (2014) og Dalli et al. (2011) understreger også videreuddannelse som vigtigt for at øge kvaliteten i dagtilbud. Videreuddannelse sikrer en løbende refleksion, som ifølge den kortlagte forskning er med til at øge læringen hos børnene og medfører færre konflikter.

Det europæiske studie CARE understreger endvidere på baggrund af meta-analyser af europæiske studier, at professionel kvalificering øger kvaliteten i dagtilbud (Jensen & Rasmussen 2016). Det danske bidrag til et casestudie om professionel kvalificering i tre europæiske lande (Jensen & Iannone 2016) viser endvidere, at innovative tilgange til professionelles kvalificering bidrager til nye løsninger i dagtilbud, og at sådanne nye løsninger styrker børns læring.

Et norsk studie har undersøgt betydningen af et efteruddannelsesforløb tilrettelagt for et enkelt dagtilbud, hvor dagtilbuddet har haft indflydelse på forløbets indhold (Jansen & Tholin 2006). Forløbets formål var, at de voksne kunne "se, høre og forstå børn bedre". Studiet viser overordnet, at formålet med efteruddannelse har en effekt, da det pædagogiske personale prioriterer samværet med børnene højere end praktiske opgaver, og kvaliteten af samværet bliver bedre. Børnene får også mere indflydelse, og børnenes perspektiver fylder mere på møder og i planlægning af aktiviteter. Det er på den måde muligt at ændre den pædagogiske praksis gennem efteruddan-

nelse. Det særligt givtige ved dette forløb er, at det er for hele dagtilbuddet, og det anbefales, at pædagogmedhjælperne også deltager i det, så hele dagtilbuddet kan arbejde som en helhed. Samtidig tog forløbet udgangspunkt i dagtilbuddets hverdag, og forskerne deltog i refleksionsmøder i dagtilbuddet. På den måde spillede dagtilbud og forskere sammen om at udvikle den pædagogiske praksis.

Personalestabilitet kan være af afgørende betydning for den pædagogiske indsats

Yderligere analyser af VIDA viser, at der også er forskel på effekten af indsatsen i dagtilbud med hhv. højere og lavere grader af personalestabilitet (Jensen et al. 2015). Personaleudskiftningen blev målt fra et år til det næste, og institutionerne blev på den baggrund opdelt i to grupper med hhv. mere eller mindre end 30 % udskiftning. De fleste dagtilbud har en lav grad af udskiftning – måske særligt blandt pædagogmedhjælpere – men VIDA-studiet viser, at hvis udskiftningen er på 30 % eller mere, medfører det en langt mindre effekt af indsatsen end i de mere stabile dagtilbud. Studiet viser, at en lavere grad af personalestabilitet forringer virkningen af indsatsen markant. Det giver god mening, da VIDA-studiet også peger på, at hele institutionen skal være fælles om indsatsen, og ikke kun dem, som deltager i selve videreuddannelsen. Lav grad af personalestabilitet forringer den mulighed.

Et andet dansk studie har undersøgt, om personalestabilitet har en længerevarende effekt på børnenes læring, målt ved afgangsprøven i 9. klasse (Bauchmüller et al. 2011). Her kan ikke påvises en effekt af høj grad af personalestabilitet.

Litteratur

Bauchmüller, R., M. Gørtz & A.W.

Rasmussen (2011).
Long-Run Benefits from Universal
High-Quality Pre-Schooling. København:
AKF, AKF Working Paper.

Christoffersen, M.N. et al. (2014).

Daginstitutioners betydning for børns
udvikling. En forskningsoversigt. SFI – Det
Nationale Forskningscenter for Velfærd.

Dalli, C. et al. (2011).

Quality early childhood education for
under-two-year-olds: What should it look
like? A literature review.
Ministry of Education, New Zealand.

Jansen, T.T. & Tholin, K.R. (2006).

Se lyset sammen er bra! Hvordan kan et
etter- og videreutdanningsprogram bidra
til at førskolelærere bedre ser, hører
og forstår barn?.
Prosjektrapport. Høgskolen i Vestfold.

Jensen, B. et al. (2009).

Handlekompetencer i pædagogisk arbejde
med socialt udsatte børn og unge
– indsats og effekt. HPA-projektet. En
sammenfatning. København: Danmarks
Pædagogiske Universitetsforlag.

Jensen, B. et al. (2013).

VIDA-forskningsrapport 4. Vidensbaseret
indsats over for udsatte børn i dagtilbud
– Modelprogram. Forandring og effekt.
VIDA-forskningsserien 2013:07.

Jensen, B. et al. (2015).

Does Professional Development of
Preschool Teachers Improve Child
Socio-Emotional Outcomes?
IZA Discussion Paper, 8957.

Jensen, B. & Iannone, R.L. (2016).

Denmark: The VIDA program. Innovative
practices of PD on quality and child
outcomes.
I: Bove et al. (2016): D3.3: Report on “good
practice” case studies of professional
development in three countries. University
of Milano-Bicocca.

Jensen, P. & Rasmussen, A. (2016).

Professional Development and its Impact
on Children in Early Childhood Education
and Care: A Meta-Analysis Based on
European Studies.
Aarhus University.

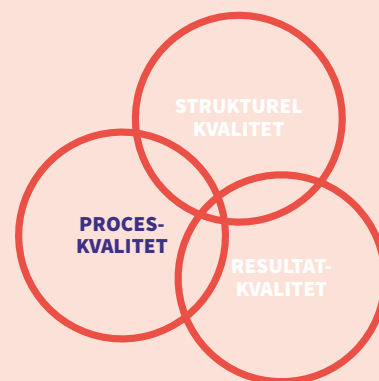
Munton, T. et al. (2002).

Review of international research on
the relationship between ratios, staff
qualifications and training, group size and
the quality of provision in early years and
childcare settings.
Institute of Education, University
of London.

Sylva, K. et al. (2010).

Early Childhood Matters. Evidence from
the Effective Pre-school and Primary
Education Project.
Routledge Taylor & Francis Group.

Interaktioner mellem børn og voksne



Interaktion mellem børn og voksne dækker alle de situationer, hvor børn og pædagogisk personale kommunikerer eller interagerer på anden vis. Temaet her fokuserer på de aspekter ved interaktionen mellem børn og voksne, der fx omhandler det pædagogiske personales imødekommenhed over for børnene, børnenes ønsker om medbestemmelse og den verbale kommunikation mellem børn og pædagogisk personale.



Hovedpointer

Barn-voksen-interaktionen er nok den allervigtigste enkeltparameter for høj kvalitet i dagtilbud.

For at opnå gode barn-voksen-interaktioner skal de voksne og børnene mødes om noget fælles i et gensidigt samspil.

Børns medindflydelse er en forudsætning for en god barn-voksen-interaktion.

0-2-årige interagerer mere, når der er voksne til stede.

Barn-voksen-interaktionen er nok den allervigtigste enkeltparameter for høj kvalitet i dagtilbud

Selvom der er mange parametre, der er afgørende for kvaliteten i dagtilbud, er der i forskningen klare indikationer på, at barn-voksen-interaktion er den vigtigste enkeltparameter.

Flere forskningsoversigter beskriver med forskelligt ordvalg barn-voksen-interaktion som det vigtigste for kvaliteten: som en afgørende indikator for kvalitet (Nielsen et al. 2013), som en positiv nøgelfaktor for børn læring og udvikling (Bjørnstad & Samuelsen 2012) eller som "den mest betydningsfulde enkeltfaktor i daginstitutionen" (Christoffersen et al. 2014). Også for de 0-2-årige beskrives barn-voksen-interaktion som den afgørende faktor for god kvalitet, men det understreges samtidig, at de rette forhold, såsom ledelse, uddannelse, viden om børns udvikling samt strukturelle forhold, skal være til stede (Dalli et al. 2011).

I det såkaldte EPPSE-studie fra England er betydningen af barn-voksen-interaktionen også undersøgt (Sylva et al. 2010). Generelt har høj kvalitet betydning for, hvordan børnene klarer sig socialt og kognitivt. Men de steder, hvor børnene klarer sig særligt godt, er præget af flere og bedre barn-voksen-interaktioner. I et andet studie er forholdet mellem en række kvalitetsparametre undersøgt (Engvik et al. 2014). I studiet måles det, i hvilken grad den strukturelle kvalitet og proceskvaliteten har betydning for børnenes sproglige og sociale kompetencer i femårsalderen. Studiet viser, at en række parametre har betydning, men at det er barn-voksen-interaktionen, som har klart størst betydning. Det gælder i forhold til både udvikling af sprog, børnenes skoleparathed og om barnet udvikler særlige vanskeligheder. I studiet vurderer det pædagogiske personale selv deres relation til barnet, fx i forhold til konflikter, nærhed, tryghed og kommunikation.

For at opnå gode barn-voksen-interaktioner skal de voksne og børnene mødes om noget fælles i et gensidigt samspil

Den gode barn-voksen-interaktion handler blandt andet om den måde, den voksne møder barnet på i alle givne situationer i dagtilbuddet. En forskningsoversigt påpeger, at det pædagogiske personale skal møde børnene med lydhørhed, indføling, nærhed og tilknytning, ligesom det pædagogiske personale skal være opmærksomme på alle børn og indgå i jævnlige interaktioner, da også mængden af interaktioner er vigtig for den samlede kvalitet (Nielsen et al. 2013). Det er også centralt for at sikre den bedste socio-emotionelle udvikling hos børnene, at de voksne er tætte med børnene i et støttende miljø (Hughes et al. 2014).

Et andet afgørende element i en god barn-voksen-interaktion er det, som oftest kaldes intersubjektivitet (fx Nielsen et al. 2013, Dalli et al. 2011, Sylva et al. 2010). Intersubjektivitet finder sted, når individer – her barn og voksen – mødes om noget fælles og har en delt opmærksom om det samme, så der opstår en følelsesmæssig tilstand eller kognitiv interesse, som gør, at barnet føler sig forstået i et særligt nærvær med den voksne. (Nielsen et al. 2013).

I EPPSE-studiet udvikles begrebet sustained shared thinking – eller på dansk vedvarende fælles tænkning – som finder sted, når barn og voksen er fælles om noget kognitivt, der medfører en vedvarende læring (Sylva et al. 2010). De dagtilbud, som klarer sig bedst i EPPSE-studiet, er kendetegnet ved en større forekomst af vedvarende fælles tænkning, som oftest finder sted i forbindelse med børneinitierede aktiviteter, hvor den voksne udvider aktiviteten på en måde, så begge parter bidrager til fx at løse et problem, at klarlægge et begreb eller at udvikle en historie. Selvom der er fokus på læringen i sustained shared thinking, så udvikler



børn, som går i dagtilbud med meget vedvarende fælles tænkning, både kognitive og sociale kompetencer bedre end børn i dagtilbud med et lavere niveau af denne type tænkning.

Børns medindflydelse er en forudsætning for en god barn-voksen-interaktion

Et svensk studie viser netop, hvordan kvaliteten af læringen ikke er optimal, når børn og voksne agerer parallelt i hverdagen. Det kan fx være, når det pædagogiske personale tager sig af praktiske ting, mens børnene leger, og blot overvåger større børnegrupper med fokus på kontrol frem for direkte interaktion, eller når der laves voksen-initierede aktiviteter, som ikke fanger børnenes interesse (Sheridan et al. 2009).

Bedre er det, hvis børnene har indflydelse og gennem den frie leg får mulighed for at udvikle sig socialt. Dog forekommer rigtig god kvalitet først, når det pædagogiske personale kan skabe aktiviteter, som både tager afsæt i børnenes lege/interesser og samtidig bygger på en klar ide om, hvad børnene skal lære og udvikle ved aktiviteten. Det gælder både i de enkelte situationer – tidligere beskrevet som subjektivitet – og i planlægningen af aktiviteter.

Et norsk studie viser, at pædagogisk personale ofte finder det besværligt at inddrage børnene i en travl hverdag, ligesom de fremhæver, at børnenes interesse ikke altid passer ind i de voksnes dagsorden (Bratterud et al. 2012). Samtidig viser forskning dog, at det gavner børnenes læring og

udvikling, når de inddrages i små såvel som store beslutninger. Fx viser et studie af børneinitieret pædagogik i dagtilbud, at medinddragelse af børnene medfører, at børnene føler sig i kontrol, og at børn altid kan huske, hvis de har bestemt noget (Robertson et al. 2015). Studiet beskriver, hvordan børn omfavner denne følelse af kontrol, som er med til at styrke deres udvikling af selvstændighed og forhandling ved at bekræfte dem i, at de er kompetente eksperter i eget miljø. Hertil påpeges det, at børnene altid vil opøge at bestemme noget og opnå denne følelse af kontrol. Selvom børnene ønsker følelsen af kontrol, anerkender de samtidig de voksne som eksperter, der kan hjælpe, udvikle og løse konflikter. Derfor kan hierarkiet sagtens oprettholdes, selvom børnene får indflydelse og medbestemmelse. Studiet anbefaler i den forbindelse, at det pædagogiske personale skal give børnene mulighed for indflydelse. Hertil påpeger de, at børneinddragelse medvirker til samarbejde både mellem børn og voksne og børnene imellem i forhandlinger om, hvad der skal besluttes.

0-2-årige interagerer mere, når der er voksne til stede

Forskningen viser, at det for de 0-2-årige er vigtigt at have fokus på den daglige omsorg i dagtilbuddet. Omsorgen for de mindste er lige så vigtig for børns udvikling som senere læringsaktiviteter (Dalli et al. 2011). Der ligger meget læring og udvikling i at kunne yde den rette omsorg for de mindste børn (Shin 2014). For de mindste børn er trygheden og nærheden i relationerne således

yderst vigtige. Et amerikansk studie har observeret små børn, og hvad de foretager sig, når der er pædagoger helt tæt på, i nærheden eller længere væk (White & Redder 2015). Studiet viser, at børn interagerer langt mere, når der er en voksen i umiddelbar nærhed, end når de er inden for rækkevidde eller endnu længere væk. Nærheden har betydning for både voksen-barn-interaktionen og børnenes interaktion med hinanden og ligefrem børnenes leg med legetøj. Børns interaktion med hinanden og med legetøj stimuleres af en voksens nærhed – måske fordi børn initierer eller udvider deres interaktion med de voksne gennem legetøj og interaktion med andre børn. En anden vigtig pointe i studiet er, at der er mere interaktion, når det er børnenes primære voksne, der er i nærheden. Er det én af de andre voksne, så falder mængden af interaktion. Den fysiske nærhed kan altså ikke stå alene. Relationen mellem barn og voksen betyder meget for, hvorvidt der er tale om en interaktion, der har en positiv effekt på barnet.

Litteratur

Bjørnstad, E. & Samuelsson, I.P. (2012).

Hva betyr livet i barnehagen for barn under tre år?: en forskningsoversikt. Høgskolen i Oslo og Akershus.

Bratterud, Å. et al. (2012).

Barns trivsel og medvirkning i barnehagen. Barn, foreldre og ansattes perspektiver. Trondheim: NTNU Samfunnsforskning AS. Barnevernets utviklingsenter.

Christoffersen, M.N. et al. (2014).

Daginstitutioners betydning for børns utvikling. En forskningsoversikt. SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd.

Dalli, C. et al. (2011).

Quality early childhood education for under-two-year-olds: What should it look like? A literature review. Ministry of Education, New Zealand.

Engvik, M. et al. (2014).

Sammenhenger mellom barnehagekvalitet og barns fungering ved 5 år. Resultater fra Den norske mor og barnundersøkelsen. Rapport 2014:1, Nydalen: Folkehelseinstituttet.

Hughes, K. et al. (2014).

A person-centred analysis of teacher-child relationships in early childhood. The British journal of educational psychology, 84 (part 2), 253-267.

Nielsen, T.K. et al. (2013).

Virkningsfulde tiltag i dagtilbud. Et systematisk review af reviews. Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning IUP, Aarhus Universitet.

Robertson, L.H. et al. (2015).

Child-initiated pedagogies in Finland, Estonia and England: exploring young children's views on decisions. Early Child Development and Care, 185 (11-12), 1815-1827.

Sheridan, S. et al. (2009).

Barns tidiga lärande: En tvärsnittsstudie om förskolan som miljö för barns lärande. Göteborgs universitet.

Shin, M. (2015).

Enacting caring pedagogy in the infant classroom.

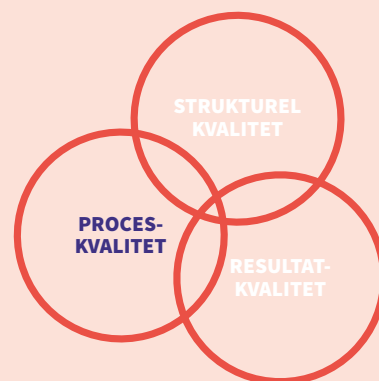
Sylva, K. et al. (2010).

Early Childhood Matters. Evidence from the Effective Pre-school and Primary Education Project. Routledge Taylor & Francis Group.

White, E. & Redder, B. (2015).

Proximity with under two-year-olds in early childhood education: a silent pedagogical encounter.

Leg



Leg kan have flere former og formål. Fx som aktivitet, hvor børn leger med særligt legetøj som klodser, togbane, dukker osv. Legen er også en arena, hvor børnenes følelser kan få frit spil, fx når de fordyber sig i legen og er inde i legens særlige univers.



Hovedpointer

Pædagogerne spiller en afgørende rolle i børnenes leg.

Pædagogernes fysiske tilstedeværelse og kontakt bidrager til en mere aktiv leg.

Legen fungerer som ramme for børnenes sociale interaktion.

Pædagogerne spiller en afgørende rolle i børnenes leg

Pædagogens rolle i legen kommer til udtryk, både når pædagogen spiller en aktiv rolle, og når pædagogens rolle er mere passiv. Studierne viser, at pædagogerne ofte er meget bevidste om, hvornår de skal være deltagende, og hvornår de skal iagttage eller holde sig helt uden for børnenes leg. Også børnene er meget opmærksomme på, hvorvidt pædagogen forstår legen, leger med og er nærværende eller fraværende, både mentalt og fysisk.

Et islandske studie har kigget nærmere på små børns forståelse af pædagogernes rolle i deres leg (Pálmadóttir & Einarsdóttir 2015). Studiet viser, at de 1-3-årige børn hovedsageligt anskuer de voksnes rolle i legen ud fra fire forhold: 1) hvordan de hjælper børnene i lege-situationer og med legetøj/-materiale, 2) hvorvidt de bekræfter børnene i deres kompetencer, 3) hvorvidt de voksne støtter børnene i deres sociale interaktioner, og 4) de voksnes deltagelse i leg og legeaktiviteter. Børnene er med andre ord bevidste om og opmærksomme på, hvordan pædagogerne interagerer med dem fysisk (hjælper dem med legetøj, puslespil osv.), men også mentalt, fx når de bekræfter børnene i deres kompetencer og dermed tilkendegiver, at de kan se og forstå børnene.

De forskellige måder, hvorpå pædagogerne intervenserer i børnenes leg, bliver også undersøgt i et studie fra Australien (Fleer 2015). Her pointerer forskerne, at børnene sætter stor pris på, når de voksne leger med på legens præmisser. Studiet viser dog, at pædagogerne sjældent agerer som ligeværdige lege-deltagere over for børnene, da de som regel forsøger at tilføje legen et lærings-indhold. Forskeren bag studiet vurderer, at pædagogerne med fordel kan arbejde

med konkrete læringsmål i legen. Som ligeværdige deltagere i legen har de mulighed for at imødekomme nogle af de udfordringer, der kan opstå i legen, såsom konflikter, uden at bryde med legens egenudvikling og børnenes forventninger om, at de voksne leger med.

Pædagogernes fysiske tilstedeværelse og kontakt bidrager til en mere aktiv leg

Pædagogernes fysiske tilstedeværelse i børns leg er også omdrejningspunktet i et hollandsk studie, der finder en klar sammenhæng mellem pædagogens tilstedeværelse og de 2- og 3-årige børns engagement i legen (Singer et al. 2014). Pædagogens fysiske tilstedeværelse betyder helt konkret, at børnenes leg er mere engageret. Studiet viser også, at børnenes leg bliver påvirket af pædagogernes måde at interagere med dem på. Gensidig kommunikation og fælles opmærksomhed i forbindelse med legen har en positiv effekt på børnenes engagement i det, de beskæftiger sig med. I den forbindelse viser studiet også, at de fleste børn befinder sig der, hvor pædagogerne befinder sig. Dermed er de fleste legekammerater også at finde i pædagogernes nærvær.

Når pædagogerne er tætte på børnene i deres leg, finder de måder at hjælpe børnene videre på, når de er gået i stå, eller når konflikter opstår. Dermed øges intensiteten i legen og legens varighed. Det samme studie finder også, at pædagogernes bevægelser i et lokale påvirker børnene, fx når en pædagog går ud af eller træder ind i et rum. Børnene standser deres leg og følger pædagogens bevægelser og holder øje med, hvad pædagogens næste træk er. Forskerne konkluderer, at dette til dels kan forklares ved, at når pædagogerne nærmer sig børnenes rum eller leg, er det ofte for at intervenere.



Børnene gør sig derfor klar til at reagere på den interaktion, de forventer kommer, når pædagogen bevæger sig ind i lokalet. For børnene er disse skift krævende, og derfor forsøger de, ifølge forskerne, at forberede sig selv. Når pædagogerne blander sig i børnenes leg – uden at have sat sig ind i, hvad legen går ud på, eller hvor i legen børnene er – opnår de ikke et højt engagement fra børnenes side. Samtidig viser studiet, at pædagogernes fysiske nærhed eller tilstedeværelse vægter højere end interaktion, når det gælder legeengagement. Forskerne konkluderer, at dette er et vigtigt fund, eftersom man ikke så ofte taler om vigtigheden af pædagogernes fysiske tilstedeværelse, men snarere om interaktionen mellem børn og voksne.

De voksne har også en vigtig funktion som fysiske rollemodeller for børn. Det viser et norsk studie, der undersøger, hvilken form for indflydelse voksne har på børns deltagelse i fysisk leg i dagtilbuddet (Bjørgen 2015). Studiet viser, at de voksnes fysiske adfærd og attitude fremmer børnenes involvering i fysisk leg – af den simple grund, at børn ofte gør det, de voksne gør. Forskeren påpeger også, at de voksnes attitude i forhold til fysisk aktivitet og den måde, hvorpå de udtrykker glæde ved at bevæge sig, kan spille en central rolle for udviklingen af børns følelser med hensyn til fysisk aktivitet. De voksnes tilgang til fysisk aktivitet har således en afsmittende virkning på børnene, og fysisk kommunikation i form af energi, vitalitet og kropslige udtryk påvirker ikke blot børns deltagelse i den aktive leg, men også deres nydelse af fysisk aktiv leg. Hertil peger resultaterne på, at der er en gensidig afsmittningseffekt, hvor børnenes nysgerrighed og kropslighed motiverer de voksne og omvendt. Spontane begivenheder giver børn og voksne fælles oplevelser, og nye impulser kan være vigtige i forhold til at udvikle nye kompetencer.

Bjørgens (2015) studie viser også, at den form for leg, der opstår på ture ude i naturen, bidrager til andre former for tæthed og interaktion mellem børn og voksne end dem, som normalt opstår hjemme i dagtilbuddet. De voksne oplever, at børnene bliver mere nysgerrige i naturen, og at der opstår flere udfordringer, overraskelser og spontane momenter, som fremmer såvel børnbørn-relationer som børn-voksne-relationer i fysisk leg.

Legen fungerer som ramme for børnenes sociale interaktion

Børns evner til at indgå i sociale relationer afhænger af flere faktorer, blandt andet deres sociale kompetencer og sproglige evner. I et dansk studie undersøges leg mellem børn, og hvordan børn, der er socialt kompetente, gør brug af forskellige sociale, materielle, sproglige og kommunikative ressourcer i legen (Karrebæk 2011). Når børn, der er mindre socialt kompetente, gør brug af de samme ressourcer, garanterer det ikke social og kommunikativ succes. Studiet viser, hvordan en gruppe af drenge organiserer deres leg og deres sociale relationer samtidigt. Deltagelse i leg er en præstation i sig selv, og børnenes sociale succes i legen afhænger af deres individuelle kompetencer såvel som af de andre børns agendaer og strategier. Nogle børn bruger de andre børn i legen til at fremme deres egne interesser ved fx at ekskludere dem fra legen eller invitere andre børn ind. Forskeren bag studiet understreger, at sprog og sociale evner ikke skabes ubesværet, smertefrit og uundgåeligt i børns leg, og at børns legeoplevelser er væsentlige. Det gælder både de oplevelser, der normalt anses som positive, og de oplevelser, der normalt anses som mindre positive.

Litteratur

Bjørger, K. & Svendsen, B. (2015).

Kindergarten practitioners' experience of promoting children's involvement in and enjoyment of physically active play: Does the contagion of physical energy affect physically active play? SAGE journals, 16 (3).

Fleer, M. (2015).

Pedagogical positioning in play – teachers being inside and outside of children's imaginary play. Early Childhood Development and Care, 185 (11-12), 1801-1814.

Karrebæk, M.S. (2011).

It farts: The situated management of social organizations in a kindergarten peer group. Journal of Pragmatics, 43, 2911-2931.

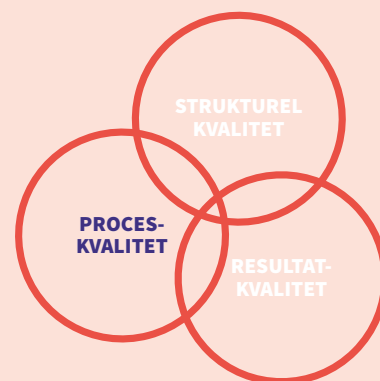
Pálmadóttir, H. & Einarsdóttir, J. (2015).

Young children's views on the role of preschool educators. Early Childhood Development and Care, 185 (9), 1480-1494.

Singer, E. et al. (2014).

The teacher's role in supporting young children's level of play engagement. Early Childhood Development and Care, 184 (8), 1233-1249.

Rutineprægede situationer og aktiviteter



Rutineprægede situationer finder sted i dagtilbud hver dag – fx måltider, garderobesituationer, hente- og bringesituationer, sove- og hvilesituationer, bleskift m.m. Aktiviteter er typisk afgrænsede i tid og sted og kan have fokus på et eller flere områder i den pædagogiske læreplan. Både rutineprægede situationer og aktiviteter kan i et læringsmiljø af høj kvalitet bidrage til børns læring, udvikling og trivsel.



Hovedpointer

Måltidssituationen er et frirum, der også har en socialiserende funktion.

Måltidssituationen kan bidrage til børnenes sproglige og kommunikative udvikling.

Samlingen kan fremme deltagelse, medbestemmelse og demokrati-forståelse hos børn.

Samlingen er en arena, hvor det enkelte barn lærer at indgå i et socialt samspil.

Formning kan styrke børns demokratiske dannelse.

Naturaktiviteter kan aktivere børnene og give dem mulighed for at udforske forskellige materialer.

Måltidssituationen er et frirum, der også har en socialiserende funktion

I et læringsmiljø af høj kvalitet kan måltidssituationen have en social og følelsesmæssig kvalitet og være et frirum, hvor børnene kan slappe af og have det sjovt. At børnene netop forventer dette, viser bl.a. Moss & Petris (2002, i Tofteland, 2015). Fleksible rammer og en voksen, der er nærværende og lytter til børnene, kan være med til at skabe et sådant frirum (Bae, 2009, Tofteland, 2015). Samtidig kan måltidssituationen have en socialiserende funktion, hvor børnene fx tilegner sig bordmanerer, lærer at vente, til det bliver deres tur, og udvikler sociale kompetencer ved at have interaktion med mange forskellige børn (Bae, 2009, Iversen & Sabinsky, 2011).

Måltidet bidrager til en fast rytme i børnenes institutionsliv, som børnene kender godt og bidrager til at opretholde. Et norsk studie peger på de mange strukturer og normer, der gælder under et måltidssituationen. Man må fx ikke råbe, og man skal helst bede om hjælp, hvis man ikke selv kan nå ting på bordet (Eidevald, 2009). Faste rammer og rutiner kan være med til at skabe plads og ro omkring måltidet, men ifølge et studie af Tofteland (2015) kan det også gå ud over børnenes glæde ved måltidet, hvis rammerne er for ufleksible.

Et norsk studie viser, at måltidssituationen også rummer muligheder for både selv- og medbestemmelse (Bae, 2009). Under måltidet kan børnene blive spurgt, om de vil have mere mad, eller om de vil have mælk eller vand. De kan også både indbyrdes og med de voksne dele deres oplevelser og meninger om maden og andre ting (Kultti & Pramling, 2015). I en sådan situation oplever børn at sætte ord på sine behov, og at de voksne lytter og tager deres udsagn seriøst.

Måltidssituationen kan bidrage til børnenes sproglige og kommunikative udvikling

Situationen omkring måltidet tilbyder børn og voksne at gøre noget, samtidig med at de sætter ord på det, de gør. Fx kan et barn spørge efter et glas, samtidig med at han eller hun peger på det. På den måde bliver kropslige og sproglige handlinger forbundet. Samtidig kombineres ord med sanselige indtryk, fx når en frugt beskrives som sød eller sur (Kultti, 2014). I samtalerne om måltidet inddrages både konkrete og abstrakte emner og objekter, som er til stede i rummet og uden for (Kultti & Pramling, 2015).

Måltidssituationen giver også mulighed for inklusion af børn, der taler et andet sprog end dansk (Kultti, 2014). Under måltidet er det muligt for børnene at deltage ved at observere og lytte til de andre børn, ved at imitere deres handlinger eller blot ved at smage på maden.

Samlingen kan fremme deltagelse, medbestemmelse og demokrati-forståelse hos børn

Samlingen kan fungere som en arena for deltagelse, medbestemmelse og demokratiforståelse hos helt små børn, da den giver børnene mulighed for at øve sig i at lytte til de voksne og hinanden, vente på tur til at tale og deltage i et fællesskab, hvor alle børn på stuen er med. Det viser et norsk studie (Eide, Os & Pramling Samuelsson, 2012). Studiet viser, at det i forbindelse med samlingen er nemt for de voksne at se og lytte til alle børn, og at alle børn således inkluderes i fællesskabet. Samtidig er det ifølge studiet sværere at inddrage børnenes perspektiver og give rum for medbestemmelse, hvis børnenes perspektiver ikke er i overensstemmelse med de rammer eller aktiviteter, som de voksne har planlagt (ibid.).



At de voksnes inddragelse af børnenes perspektiver er meget vigtig for børnenes deltagelse i samlingen, er også konklusionen i et svensk studie. Her har forskerne undersøgt, hvad der ifølge børnene er svært ved samlinger, og hvordan de håndterer disse udfordringer (Svensson, 2009). Når de voksne kan relatere til børnenes erfaringer og vise, at de ser og forstår dem, opleves samlingen mere positivt af børnene, og de bliver mere aktive deltagere. Når de voksne giver plads til, at børnenes perspektiver bliver hørt og inddrages, bliver børnene også mere modtagelige for den læring, som samlingen tilbyder. Det gælder også, når leg og læring integreres i samlingen (ibid.).

Samlingen er en arena, hvor det enkelte barn lærer at indgå i et socialt spil

Flere studier peger på vigtigheden af, at de voksne imødekommer det enkelte barns behov og anerkender barnets evne til at deltage i samlingen (Eide, Os & Pramling Samuelsson, 2012, Svensson, 2009, Eidevald, 2009, Emilson & Johanson, 2013). Det kan være svært for de voksne at finde en balance imellem hensynet til børnegruppen og hensynet til det enkelte barn (Emilson & Johanson, 2013).

Der er forskellige forventninger til børnenes måde at indgå i samlingen på. Fx forventes det, at børnene lytter, når andre taler, og selv taler, når de får lov. Det forventes også, at de følger instrukser, fx når samlingen afsluttes, og der skal ske en overgang fra samlingen til andre aktiviteter eller leg (Eidevald, 2009). Den naturlige konsekvens af ikke at deltage er, at man ikke er en del af fællesskabet og bryder med samlingens rammer. På den måde bliver samlingen en arena, hvor børnene øver sig i sociale spilleregler (ibid.). Men også

selvom børnene i forbindelse med samlinger forventes at deltage og opføre sig på særlige måder, er børnene ofte til stede på deres egne præmisser og kontrollerer selv graden af deltagelse (Emilson & Johanson, 2013).

To studier har undersøgt, om drenge og piger deltager på forskellige måder i samlingen, og om de voksne har forskellige forventninger til deltagelse afhængigt af børnenes køn. Hvor drengene forholder sig mere passivt, tager pigerne oftere aktivt del i samlingen, og de er generelt trygkere ved at indgå i det fællesskab, som samlingen er (Emilson & Johanson, 2013). Det understøttes af Eidevalds studie, der viser, at de voksne ofte har et stereotypt blik på børnene og har forskellige forventninger til drenge og piger; fx forventes det, og det er i højere grad accepteret, at drenge afbryder og forstyrrer mere end piger (Eidevald, 2009).

Formning kan styrke børns demokratiske dannelse

Børn kan allerede i en tidlig alder sætte pris på og forholde sig kritisk til kunst. I et studie om børns møde med professionel kunst viser forskerne, at spørgsmålet om kunstnerisk kvalitet er lige så vigtigt for små børn som for ældre børn og voksne (Os, 2000, i Carlsen, 2015). Formning er en kunstaktivitet i dagtilbuddet, som bl.a. bidrager til, at børnene får adgang til nye måder at erkende verden på (gennem det sanselige), og kan være et omdrejningspunkt for sociale interaktioner (Carlsen, 2015). Derudover kan det bidrage til en demokratisk dannelsesproces ved at give helt små børn mulighed for at udtrykke sig gennem bearbejdning af materialer og dermed mulighed for at påvirke deres fysiske omgivelser. Det pædagogiske personale kan engagere børnene i formningsaktiviteter både gennem direkte

opfordringer og ved at muliggøre, at børnene løbende selv kan tilslutte sig igangværende aktiviteter (Carlsen, 2015).

Der kan dog være uoverensstemmelser mellem hhv. de voksnes og børnenes forventninger til og idealer om, hvad kunst skal bruges til, og hvad der er god kunst. I et studie var det pædagogiske personale fx optaget af det individuelle kunstprojekt, mens børnene for det meste var optaget af det kollektive og brugte formningsaktiviteter til at opbygge relationer. Med andre ord er kvaliteten af relationen mellem de voksne og børnene afgørende for, hvordan børnene oplever formning, og hvad de lærer af det (Carlsen, 2015).

Naturaktiviteter kan aktivere børnene og give dem mulighed for at udforske forskellige materialer

Der er generelt enighed blandt forskerne om, at et læringsmiljø af høj kvalitet giver børnene mulighed for at være aktive og udforske forskellige konkrete materialer i forbindelse med naturaktiviteter (Fristorp, 2012). Eksperimenterende og undersøgende aktiviteter kan bidrage til at stimulere børnenes interesse – især når børnene får lov til at fordybe sig og undersøge genstande mere frit. Desuden peger forskningen på, at især de voksnes egen interesse og eget engagement har stor betydning for børnenes deltagelse og udbytte af arbejdet med natur og naturfænomener (ibid.).

Naturaktiviteter kan være aktiviteter både udenfor på legepladsen, i parken eller skoven eller indenfor med fokus på naturen. I en undersøgelse fra EVA (2015) peger det pædagogiske personale på, at aktiviteter i naturen bidrager til, at børnene får en bedre omverdensforståelse

og bliver modigere. Samtidig oplever personalet, at børnene bliver udfordret motorisk, fx når de skal klatre og komme frem forskellige steder, ligesom naturaktiviteter bidrager til børnenes sociale fællesskab. Selv peger børnene i Årlemalm-Hagsér (2008, i Fristorp, 2012) på, at de i skoven lærer, hvordan man skal opføre sig i naturen og over for sine kammerater, mens det indholdsmæssige eller naturvidenskabelige fylder mindre.

Desuden peger EVA's undersøgelse (2015) på, at personalets faglige kompetencer og interesse, institutionens beliggenhed og inddragelsen af ressourcepersoner (fx naturvejleder, friluftvejleder eller jæger) kan understøtte naturaktiviteter i et læringsmiljø af høj kvalitet. Også selve organiseringen af naturaktiviteterne har stor betydning for, hvad børnene lærer. Det gælder bl.a., hvor gamle børnene er, om de selv har valgt at deltage, og hvor interesserede eller motiverede de er (Årlemalm-Hagsér, 2008, i Fristorp, 2012).

Det pædagogiske personale har forskellige holdninger til, i hvor høj grad naturaktiviteter skal være planlagte/strukturerede vs. fleksible (EVA, 2015). I nogle institutioner lægger personalet vægt på, at legeplads og naturområder er gode steder til fri leg, og at læring bedst sker på børnenes eget initiativ. I andre institutioner er det i højere grad de voksne, der tager initiativ til og styrer naturaktiviteter. I begge tilfælde er personalet bevidst om, at de under alle omstændigheder skal være med til at sikre kvaliteten af de aktiviteter, der finder sted.

Litteratur

Bae, B. (2009).

Samspill mellom barn og voksne ved måltidet. Nordisk Barnehageforskning, 2 (1), 3-15.

Carlsen, K. (2015).

Forming i barnehagen i lys av Reggio Emilias atelierkultur. Åbo: Åbo Akademis förlag.

Eide, B.K., Os, E. & Pramling Samuelsson, I. (2012).

Små barns medvirkning i samlingsstunder. Nordisk Barnehageforskning, 5 (4), 1-21.

Eidevald (2009).

Det finns inga tjejbestämmare: Att förstå kön som position i förskolans vardagsrutiner och lek. Jönköping: Högskolan för lärande och kommunikation.

Emilson, A. & Johansson, E. (2013).

Participation and gender in circle-time situations in preschool. International Journal of Early Years Education, 21 (1), 56-69.

EVA (2015).

Natur og naturfænomener i dagtilbud: stærke rødder og nye skud. København: Danmarks Evalueringsinstitut.

Fristorp, A. E. (2012):

Design för lärande – barns menings-
skapande i naturvetenskap.
Stockholm: Institutionen för pedagogik
och didaktik, Stockholms universitet.

Iversen, J.D & Sabinsky, M. (2011)

En undersøgelse af mad- og måltidskulturen i daginstitutioner med forskellige madordninger. Søborg: Fødevareinstituttet, Danmarks Tekniske Universitet.

Kultti, A. (2014).

Mealtimes in Swedish preschools: Pedagogical opportunities for toddlers learning a new language. Early years: An International Research Journal, 34(1), 18-31.

Kultti, A. & Pramling, N. (2015).

Limes and Lemons: Teaching and Learning in Preschool as the Coordination of Perspectives and Sensory Modalities. International Journal of Early Childhood, 47 (1), 105-117.

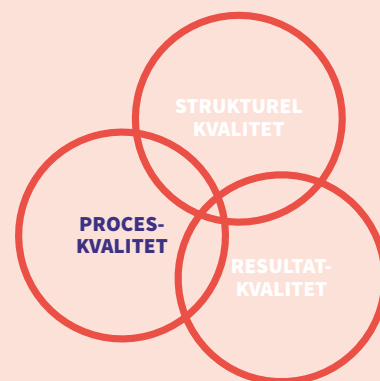
Svensson, A. S. (2009).

Den pedagogiska samlingen i förskoleklassen. Barns olika sätt att erfarra och hantera svårigheter. Göteborg: Göteborgs Universitet. Utbildningsvetenskapliga fakulteten.

Tofteland, B. (2015).

Måltidsfællesskap i barnehagen – Demokratiets vugge?: En studie av samtaler med ansatte på småbarnsavdelinger. Stavanger: Stavanger Universitet.

Ledelse af dagtilbud



Forskning viser, at ledelsen af dagtilbuddet er af afgørende betydning for kvaliteten i dagtilbuddet og for børnenes udvikling, trivsel og læring. Ledelsen af dagtilbuddet er rammesættende for hverdagslivet i institutionen og dækker over flere forhold såsom personaleledelse, strategisk ledelse, faglig ledelse og økonomisk og administrativ ledelse, hvor udvikling af faglighed og kvalitet i det pædagogiske arbejde skal sikres. Ledelsen af dagtilbuddet er med til at rammesætte arbejdet med kvalitet som en strukturel faktor og kommer samtidig til udtryk som en del af dagtilbuddets proceskvalitet – i relationer til og mellem pædagogisk personale og børn. Derfor kan ledelse både betragtes som et element i strukturel kvalitet og proceskvalitet.



Hovedpointer

Stærk faglig ledelse af dagtilbuddet kendetegnes ved at være optaget af kvalitet.

Strategisk ledelse er, når beslutninger og målsætninger er tydelige og når ud i praksis.

God personaleledelse er, når ledelsen sætter kompetencer i fokus og engagerer medarbejderne.

Antallet af medarbejdere per leder kan have betydning for den pædagogisk faglige kvalitet.

Stærk faglig ledelse af dagtilbuddet kendetegnes ved at være optaget af kvalitet

Faglig ledelse omfatter hele spektret af formel tilrettelæggelse (fx pædagogiske læreplaner og forældresamtaler) og uformel tilrettelæggelse (fx løbende snakke om børn) med hensyn til barnets udvikling samt alle ledelsestiltag, der er rettet mod at understøtte den pædagogiske planlægning og praksis, herunder fastsættelse og opfølgning på mål og udvikling af standarder og processer for at nå målene (Børhaug & Lotsberg, 2010, Brodin & Renblad, 2014, Kofod, 2010, Kragh-Müller & Ringsmose, 2015). Faglig ledelse bidrager gennem disse forhold til den nødvendige kvalitet i institutionens varetagelse af den pædagogiske opgave og giver derigennem børnene de bedste udviklings- og læringsbetingelser (Kragh-Müller & Ringsmose, 2015, Sommersel et al., 2013).

Flere studier konstaterer, at ledelsesbehovet i takt med det øgede fokus på kvalitet og udvikling i dagtilbud er stigende (Børhaug & Lotsberg, 2010, Kofod, 2010). En kortlægning af al skandinavisk forskning om kvalitet i dagtilbud i perioden 2006-11 konkluderer, at lederkvalifikationer er én blandt flere væsentlige faktorer med hensyn til kvalitet i dagtilbud. En stærk og tydelig ledelse, der sætter klare rammer for læringsmiljøet, bidrager positivt til kvaliteten (Sommersel et al., 2013). Tankegangen er, at god ledelse skaber udviklende og attraktive arbejdspladser med øget faglighed til følge. Det betyder højere kvalitet i den pædagogiske opgaveløsning og dermed bedre trivsel blandt børn og mere tilfredse forældre (ibid.).

Et norsk studie viser, at ledelse af dagtilbud varierer meget, bl.a. når det gælder den pædagogiske praksis samt indhold og rutiner i hverdagen (Lekhal et al., 2013). En anden undersøgelse fra Norge viser, at ledere i dagtilbud typisk bruger mest tid på personaleledelse og administrativ ledelse (Børhaug & Lotsberg, 2010). For at sikre kvalitet skal der være en hensigtsmæssig balance mellem på den ene side strategi og administration og på den anden side faglighed og pædagogisk praksis, så ledelsen har fokus på udviklingen af kvalitet i det pædago-

giske arbejde, bl.a. via relationer (Sommersel et al., 2013). En dansk undersøgelse fra 2007 konkluderer, at det medfører nye politiske krav om kvalitet og effektivitet, når man koncentrerer ledelsesfunktionen (fx i form af områdeledelse) på dagtilbudsområdet. Tendensen til at hierarkisere ledelsen har skabt to modsatrettede, komplementerende eller konkurrerende profiler: Enten fokuseres der på strategi og administration, eller også fokuseres der på professionalisme og det daglige arbejde (Jørgensen, 2007). Ifølge et studie fra Det Nationale Institut for Kommuners og Regioners Analyse og Forskning (KORA) oplever lederne at være udfordret af den stigende mængde administrative opgaver og ønsker mere tid til faglig pædagogisk ledelse og personaleledelse (Holm Petersen et al., 2015).

Strategisk ledelse er, når beslutninger og målsætninger er tydelige og når ud i praksis

Brodin & Renblad har undersøgt, hvordan dagtilbudsledere selv opfatter og har erfaring med, at deres rolle påvirker kvaliteten i dagtilbuddet. Her peger lederne på tre faktorer: deres egen viden om og forståelse af opgaven (missionen), det systematiske arbejde og det at fastlægge mål for forbedringer (Brodin & Renblad, 2014). I samme studie fremhæver forfatterne ledelsens rolle med hensyn til at skabe en visionær strategi, der bliver omsat til praksis (ibid.).

Denne pointe understøttes af Kragh-Müller & Ringsmoses studie af pædagogisk kvalitet i store og små dagtilbud. Det er vigtigt, at ledelsens målsætninger når helt ud i praksis, hvilket forudsætter tilstedeværelse på stuer samt videreuddannelse og supervision af personalet. Forskerne finder, at det er sværere at omsætte pædagogiske målsætninger i praksis i store institutioner, bl.a. fordi det er sværere at udvikle en fælles



kultur, og fordi ledelsen er længere væk fra stuerne (Kragh-Müller & Ringsmose, 2015). Studiet fremhæver desuden, at ledelse i pædagogiske institutioner kræver indsigt i ofte indviklede relationer mellem voksne og børn (ibid.), dvs. at lederen har viden om og forståelse af opgaven (jf. Brodin & Renblad, 2014).

God personaleledelse er, når ledelsen sætter kompetencer i fokus og engagerer medarbejderne

I et attraktivt arbejdsmiljø er ledelsen god til at planlægge og til at skabe passende organisatoriske rammer i institutionen, så medarbejderne får mulighed for at varetage deres arbejde og tage ansvar (Brodin & Renblad, 2014, Kofod, 2010). Ifølge Kofod består kvalitet i ledelsen af dagtilbud af netop den overordnede ledelse af det pædagogiske personale, som langt hen ad vejen leder sig selv (Kofod, 2010). Ledelsen skal arbejde hen mod at sikre en strategisk kurs og skabe opbakning blandt det pædagogiske personale om fælles mål samt støtte, engagere, motivere og inspirere medarbejderne til at yde deres bedste (Børhaug & Lotsberg, 2010, Sommersel et al., 2013).

Kragh-Müller & Ringsmose fremhæver i deres studie, at ledelse i pædagogiske institutioner kræver fokus på det pædagogiske personales udvikling og læring (Kragh-Müller & Ringsmose, 2015). Det understøttes i flere andre studier som afgørende, at ledelsen inddrager eksisterende kompetencer og tilrettelægger relevant kompetenceudvikling af personalet med henblik på udvikling af dagtilbuddet (Kofod, 2010, Brodin & Renblad, 2014, Børhaug & Lotsberg, 2010).

Dialog og interaktion med det pædagogiske personale er væsentlig, og det bidrager positivt til udviklingen af dag-

tilbuddets kvalitet, når lederen vejleder medarbejderne (Sommersel et al., 2013, Børhaug & Lotsberg, 2010). Vejledningen kan være dels planlagt og dels uformel i form af ad hoc-tilbagemeldinger, sparring og løbende snakke om børnene (Børhaug & Lotsberg, 2010, Holm Petersen et al., 2015). De løbende faglige børnesnakke giver mulighed for at drøfte bekymringer om et barn og er tilsyneladende en vigtig måde for den enkelte medarbejder og leder at udvikle både kvaliteten af det faglige arbejde og medarbejderens trivsel på. Ifølge KORAs undersøgelse gør det en positiv forskel for interaktionen, når lederen også i sådanne situationer er bevidst om sin lederrolle og bevarer det overordnede ledelsesperspektiv på problemstillingen. Derfor bør lederen prioritere disse snakke (Holm Petersen et al., 2015).

Antallet af medarbejdere per leder kan have betydning for den pædagogisk faglige kvalitet

KORA undersøger i et studie betydningen af ledelsesspændets størrelse (antal medarbejdere per leder) med hensyn til ledelsesopgaver, interaktion med personalet, faglig kvalitet og trivsel i institutionen. Studiet finder, at der er fordele og ulemper ved såvel store som små ledelsesspænd (Holm-Petersen et al., 2015). I små ledelsesspænd kan lederen blive mere synlig og opnå tættere relationer til børn og forældre. Sårbare børn kan desuden tilbydes mere hensigtsmæssige rammer, der er tilpasset det enkelte barns behov, og derudover forkortes beslutningsvejene. Fordelene ved større institutioner og dermed også større ledelsesspænd er, at organiseringen bliver mindre sårbar, mere modstandsdygtig og fleksibel, hvad angår både medarbejderressourcer (fx ved fravær i forbindelse med sygdom og kurser) og kompetencer

(bl.a. medarbejdernes muligheder for faglig sparring). Studiet finder endvidere en sammenhæng mellem ledelsesspænd og en aktiv ledelsesstil (dvs. når lederen bruger en bestemt ledelsesstrategi), som fremmer medarbejdernes oplevelse af lederkontakt, faglig kvalitet og trivsel. Ifølge studiet er det svært at få de aktive ledelsesstile til at virke efter hensigten, når ledelsesspændet er for stort eller for lille. Dette kan ifølge forskerne afhænge af, hvor meget tid lederen har til hver medarbejder, samt om lederidentiteten er tydelig for alle medarbejdere (ibid.).

Konklusionerne fra KORAs studie støttes af et norsk studie, der har undersøgt betydningen af dagtilbuddets størrelse. Her peger resultaterne på, at personale og ledere i større dagtilbud oftere end i små dagtilbud har relevant efteruddannelse. Det indikeres, at mellemstore dagtilbud oplever det bedste af to verdener, fordi de ofte formår at kombinere et trygt miljø med en innovativ tilgang til dagtilbudsorganisering og pædagogik (Vassenden, 2011, i Sommersel et al., 2013).

KORAs studie bygger på interview og observationer i 16 danske dagtilbud. I studiet giver de adspurgte dagtilbudsledere generelt udtryk for, at 14-20 medarbejdere udgør et balanceret ledelsesspænd, hvor lederen kan udøve nærværende ledelse over for medarbejderne, der motiverer til god faglig kvalitet, samtidig med at man kan arbejde i en fælles faglig retning og have en nærværende relation til dagtilbuddets børn og deres forældre (Holm-Petersen et al., 2015). Forfatterne anfører, at det optimale ledelsesspænd afhænger af forskellige forhold og den konkrete kontekst.

Litteratur

Brodin, J. & Renblad, K. (2014).

Reflections on the Revised National Curriculum for Preschool in Sweden – interviews with the heads. *Early Child Development and Care*, 182 (2), 306-321.

Børhaug, K. & Lotsberg (2010).

Barnehageledelse i endring. *Nordisk Barnehageforskning*, 3 (3), 79-94.

Holm-Petersen, C., Andersen, L.B., Bjørnholt, B., Høybye-Mortensen, M., Ladegaard, L. & Andersen, V.N. (2015).

Ledelsesspænd på daginstitutionsområdet. København: KORA.

Jørgensen, O. (2007).

Ledelse af dagtilbud under forandring: En undersøgelse af ledelsesstruktur og lederfaglighed på dagtilbudsområdet. København: Væksthus for Ledelse.

Kragh-Müller, G. & Ringsmose, C. (2015).

Pædagogisk kvalitet i store og små daginstitutioner. En rapport om børns trivsel, læring og udvikling i store og små daginstitutioner. København: Institut for Uddannelse og Pædagogik, Aarhus Universitet.

Kofod, K.K. (2010).

Kvalitet i ledelse af daginstitutioner. *Pædagogisk psykologisk tidsskrift*, 47 (2), 106-114.

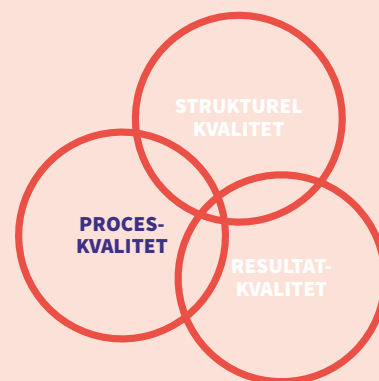
Lekhal, R., Vartun, M., Gustavson, K., Helland, S.S., Wang, M.V. & Schjølber, S. (2013).

Den norske mor og barn-undersøkelsen. Variasjon i barnehagekvalitet. Beskrivelser fra første datainnsamling fra barnehagene. Oslo: Nasjonalt Folkehelseinstitutt.

Sommersel, H.B., Vestergaard, S., & Larsen, M.S. (2013).

Kvalitet i barnehager i skandinavisk forskning 2006-2011: En systematisk forskningskartlegging. København: Dansk Clearinghouse for uddannelsesforskning.

Forældresamarbejde



Et velfungerende forældresamarbejde forudsætter gode relationer mellem forældrene og det pædagogiske personale. Et godt samspil mellem dagligdagen derhjemme og dagligdagen i dagtilbuddet bidrager til at skabe et dagtilbud af højere kvalitet, hvor der er et godt læringsmiljø, og hvor børnene trives og er glade for at være.



Hovedpointer

Et godt forældre-samarbejde kan forbedre barnets læringsmiljø.

Forældresamarbejdet styrkes, ved at hjemmet og dagtilbuddet udveksler unik viden om barnet.

Tillidsbaseret kommunikation og et fælles sprog er nøglen til et godt samarbejde.

Dagtilbuddet tilbyder mange situationer, det gode forældresamarbejde kan finde sted i.

Et godt forældresamarbejde kan forbedre barnets læringsmiljø

En række studier viser, at gode relationer og et godt samarbejde mellem forældre og pædagogisk personale bidrager til at understøtte børnenes trivsel, udvikling og læring (Lekhal et al., 2013, Nielsen et al., 2013, EU, 2014). Jo mere forældrene involveres i børnenes læring, desto mere udvikler børnene deres kognitive og sociale kompetencer (Dyssegaard & Egelund, 2016). Det er vigtigt at involvere forældrene i barnets læring, fordi en fælles forståelse af barnets læring og udvikling skaber en succesfuld gradvis implementering af læringsmålene (EU, 2014).

Forældresamarbejdet styrkes, ved at hjemmet og dagtilbuddet udveksler unik viden om barnet

Det pædagogiske personale og forældre oplever børnene i forskellige situationer og har derfor hver især en unik viden, som, når den deles, kan berige samarbejdet mellem dagtilbud og hjem til gavn for barnet. Det viser en undersøgelse fra EVA (2016), hvor man har undersøgt forældresamarbejde i dagtilbud. Det er vigtigt, at dagtilbuddet er opmærksom på vigtigheden af forældrenes engagement i samarbejdet. Undersøgelsen viser, at mange forældre efterlyser mere dialog om børnenes trivsel, udvikling og læring i forbindelse med forældresamarbejdet. De giver også udtryk for, at det virker befordrende for et godt forældresamarbejde, når de oplever at blive mødt som en ressource. Når dette sker, er der et stort potentiale i at involvere forældrene og eksempelvis inddrage dem som en tværgående dimension i arbejdet med de pædagogiske læreplaner. Tosprogede og kortuddannede forældre ønsker i højere grad et fokus fra personalets side på barnets læring i hjemmet og en tæt dialog om barnet end forældre, der taler dansk i hjemmet og har en videregående uddannelse.

Samtidig viser EVA's undersøgelse, at mange forældre ikke ønsker vejledning fra det pædagogiske personale

om, hvordan de bør opdrage og drage omsorg for barnet derhjemme (EVA, 2016). Dette understøttes af et andet dansk studie, der viser, at det er vigtigt, at det pædagogiske personale respekterer, at nogle forældre ikke ønsker at blive inddraget i samme grad som andre. Ellers opstår der ifølge forfatteren et paradoks, hvor det pædagogiske personales ønske om at inddrage forældre i et samarbejde snarere kan opfattes som undertrykkelse i de tilfælde, hvor forældrene ikke selv ønsker eller magter inddragelsen (Bloch-Poulsen, 2013).

Tillidsbaseret kommunikation og et fælles sprog er nøglen til et godt samarbejde

Forældresamarbejde af høj kvalitet er kendetegnet ved tillidsbaseret kommunikation, der giver de bedste betingelser for en god relation mellem forældre og dagtilbud. Det viser et svensk studie, som finder, at den tillidskabende og tillidsfulde relation mellem forældrene og dagtilbuddet er præget af åbenhed, dialog og gensidighed (Vuorinen et al., 2014). Det er vigtigt, at personalet i dagtilbuddet kan etablere og opretholde kontakt, se og møde forældrene som individer samt kommunikere med mange forskellige slags forældre. Flere studier peger på vigtigheden af at være opmærksom på, hvordan sprog, uddannelse, social baggrund, interesser og værdier i nogle tilfælde kan vanskeliggøre forældresamarbejdet (Nielsen & Christoffersen, 2009, Ejrnæs & Monrad, 2013). Et svensk studie, der undersøger, hvordan nyankomne børn og deres forældre modtages, viser, at for at undgå uoverensstemmelser bør det pædagogiske personale aktivt forsøge at forstå og sætte sig ind i forældrenes perspektiv, så de i forbindelse med forældresamarbejdet kan opnå en forståelse af kulturelle forskelligheder. På den måde forebygges konflikter og misforståelser, der skyldes sproglige barrierer (Lunneblad, 2013).



EVA's undersøgelse viser, at det er vigtigt at skabe et fælles sprog som afsæt for en god dialog og vejledning om barnets trivsel, udvikling og læring, så forældre og det pædagogiske personale ikke taler forbi hinanden. Et fælles sprog betyder eksempelvis, at forældre og personale forstår et centralt begreb som læring på samme måde, så der sikres sammenhæng i læringsindsatserne (EVA, 2016). Ud over et fælles sprog gør en god dialog hverdagen i dagtilbuddet konkret og nærværende for forældrene, så de kan få et godt indblik i den (Kousholt & Berliner, 2013). Tilsvarende viser et studie, at en konkret dialog bidrager til at øge forældrenes oplevelse af struktur, deres forståelse af pædagogiske valg og deres pædagogiske engagement samt til at sikre en generel god kontakt mellem dem selv, det pædagogiske personale og de andre forældre (Jensen, 2013).

Dagtilbuddet tilbyder mange situationer, det gode forældresamarbejde kan finde sted i

I løbet af et barns dag i dagtilbuddet er der flere situationer, hvor der er plads til samspil mellem forældre og personale om barnets trivsel, udvikling og læring. EVA's studie fra 2016 viser, at størstedelen af forældrene ser den daglige kontakt i hente- og bringesituationer som en vigtig platform for dialog og forventningsafstemning mellem forældre og dagtilbud. Her kan de nemlig have den tætte, løbende dialog med det pædagogiske personale i dagtilbuddet (EVA, 2016). Et norsk studie finder ligeledes,

at hente- og bringesituationen udgør en vigtig arena for informationsudveksling det pædagogiske personale og forældre imellem. Hente- og bringesituationen kan altså være vigtig for, at både det pædagogiske personale og forældre kan holde sig opdateret om barnet og sikre barnets trivsel, udvikling og læring (Lekhal et al., 2013).

En anden konkret måde at styrke forældresamarbejdet på er en fast statussamtale, fx årligt eller halvårligt. Samtalen kan bruges som afsæt for at skabe en god dialog mellem pædagogisk personale og forældre om barnets trivsel, udvikling og læring og om den konkrete pædagogiske praksis. Samtalen er vigtig for både forældrene og det pædagogiske personale. Simonsson & Markström finder i deres studie, at samtalen udgør en arena for personalet til vurdering af, hvad der anses som normalt for barnet, forældrene og dagtilbuddet som institution, herunder for det pædagogiske personalet som fagligt personale. Resultaterne fra analysen viser, at samtalen er et vigtigt værktøj for det pædagogiske personale til at skabe en professionel relation til forældrene, og at samtalen er et vigtigt element i samarbejdet mellem hjemmet og dagtilbuddet (Simonsson & Markström, 2013). Gennem samtalen får personalet mulighed for at spørge ind til og få bragt forældrenes unikke viden om barnet i spil (EVA, 2016).

Ifølge et review (Nielsen et al., 2013), der har kortlagt indsætter i dagtilbud, er det kendetegnende for de virkningsfulde indsætter, der er rettet mod at styrke børns udvikling, at de involverer

forældrene i tæt samarbejde med dagtilbuddet – bl.a. gennem forældredeltagelse i pædagogiske aktiviteter eller gennem fælles refleksioner i forbindelse med møder og workshops med forældre og pædagogisk personale. Her vil nye ideer til mestring og kompetence kunne opstå, og den udviklingsfremmende adfærd i familierne kan dermed styrkes. Forældreinddragelsen i det pædagogiske arbejde er ligeledes vigtig i arbejdet med udsatte børn. Fælles for de effektive tiltag og interventioner for socialt udsatte børn i dagtilbud er, at de vægter forældreinddragelse i det pædagogiske arbejde, som er rettet mod at styrke børns udvikling både socialt, emotionelt og kognitivt (Nielsen et al., 2013).

Forskningsprojektet VIDA peger herudover på, at forældresamarbejdet kan styrkes gennem forældrearrangementer, hvor forældrene har mulighed for at komme i dialog med hinanden (Jensen, 2013, Kousholt & Berliner, 2013). Forældre ser gerne, at dagtilbuddet skaber bedre muligheder for at komme i dialog med andre forældre. Dette kan fx ske ved at tilrettelægge forældrearrangementerne på en måde, der understøtter forældrenes mulighed for at komme i kontakt med hinanden. Forældrenes måde at møde og inddrage hinanden på har betydning for, om der skabes et inkluderende miljø omkring børnene (Kousholt & Berliner, 2013). Studiet viser desuden, at forældreinvolvering har en positiv effekt med hensyn til at reducere adfældsproblemer hos de deltagende børn (Jensen, 2013b).

Litteratur

Bloch-Poulsen, J. (2013).

Dialogiske forældresamtaler
– alle vil jo gerne inddrages?
Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.

Dyssegaard, C. & Egelund, N. (2016).

Systematisk kortlægning om forældre-
involvering og forældresamarbejde, der
kan fremme læring hos socialt udsatte
børn og unge i dagtilbud og skole.
København: Danish Clearinghouse
for Educational Research.

Ejrnæs, M. & Monrad, M. (2013).

Profession, holdning og habitus:
Forholdet mellem pædagogers og
forældres holdninger til pædagogiske
spørgsmål i daginstitutioner.
Dansk Sociologi, 3 (24), 63-83.

EU (2014).

Report of the Working Group on Early
Childhood Education and Care under the
auspices of the European Commission.
European Commission.

EVA (2016).

Samarbejde mellem forældre
og daginstitutioner.
København: Danmarks Evalueringsinstitut.

Jensen, B. (2013).

Vidensbaseret indsats over for udsatte
børn i dagtilbud – modelprogram. VIDA-
forskningsrapport 4. Forandring og effekt.
København: Institut for Uddannelse
og Pædagogik, Aarhus Universitet.

Jensen, B. (2013b).

Vidensbaseret indsats over for udsatte
børn i dagtilbud – 4. Forandring og effekt.
VIDA-forskningsserien 2013:06.
København: Institut for Uddannelse
og Pædagogik, Aarhus Universitet.

Kousholt, D. & Berliner, P. (2013).

Vidensbaseret indsats over for udsatte
børn i dagtilbud – 3 Forældreinddragelse.
VIDA-forskningsserien 2013:06.
København: Institut for Uddannelse
og Pædagogik, Aarhus Universitet.

**Lekhal, R., Vartun, M., Gustavson,
K., Helland, S.S., Wang, M.V. &
Schjølber, S. (2013).**

Den norske mor og barn-undersøkelsen.
Variasjon i barnehagekvalitet. Beskrivelser
fra første datainnsamling fra barnehagene.
Oslo: Nasjonalt Folkehelseinstitutt.

Lunneblad, J. (2013).

Tid till att bli svensk: En studie av
mottagandet av nyanlända barn
och familjer i den svenska förskolan.
Nordic Early Childhood Education
Research Journal, 6 (8), 1-14.

**Nielsen, A.A. & Christoffersen,
M.N. (2009).**

Børnehavens betydning for børns
udvikling. En forskningsoversigt.
København: SFI – Det Nationale
Forskningscenter for Velfærd.

**Nielsen, T.K., Tiftikçi,
N. & Larsen, M.S. (2013).**

Virkningsfulde tiltag i dagtilbud.
Et systematisk review af reviews.
København: Dansk Clearinghouse
for Uddannelsesforskning. IPU,
Aarhus Universitet.

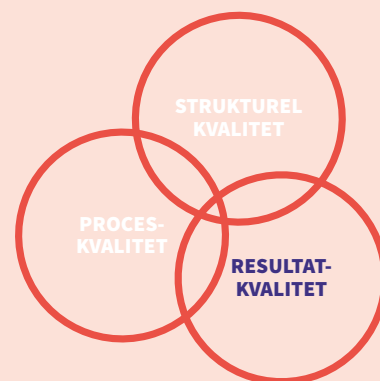
Simonsson, M. & Markström, A. (2013).

Utvecklingsamtal som uppgift och
verktyg i förskollärares professions-
strävanden i interaktion med föräldrar.
Nordic Early Childhood Education
Research Journal, 6 (12), 1-18.

**Vuorinen, T., Sandberg, A., Sheridan,
S. & Williams, P. (2014).**

Preschool teachers' views on competence
in the context of home and preschool
collaboration. Early Child Development
and Care, 184 (1), 149-159.

Sociale kompetencer



Børn udvikler sociale kompetencer, når de i relation til voksne og andre børn etablerer og vedligeholder positive interaktioner. Dette involverer bl.a. at kunne samarbejde, løse konflikter og regulere egne følelser og egen adfærd. Sociale kompetencer er også at udvise empati for andre ved at kunne tage den andens perspektiv og genkende den andens følelsesmæssige tilstand samt at kunne koordinere egne handlinger i forhold til andre. I dagtilbuddet udvikler børn sociale kompetencer i interaktionen med det pædagogiske personale, i forbindelse med legen med de andre børn, og når de indgår i venskaber og børnefællesskaber. Deltagelse i disse relationer udvikler børnenes evne til at skabe relationer, samarbejde og forhandle.



Hovedpointer

Kvalitet i interaktionen mellem børn og voksne fremmer børns udvikling af sociale kompetencer.

Børn udvikler sociale kompetencer i positive børnefællesskaber.

Målrettede indsatser kan i mindre grad understøtte børns udvikling af sociale kompetencer.

Kvalitet i interaktionen mellem børn og voksne fremmer børns udvikling af sociale kompetencer

Kvalitet i interaktionen mellem børn og de voksne i dagtilbuddet er vigtigt for børns udvikling af sociale kompetencer. Når det pædagogiske personale møder børnene på en indfølelse måde og med nærvær og lydhørhed, har børnene de bedste betingelser for at udvikle sociale kompetencer (Melhuish et al., 2015, Nielsen & Christoffersen, 2009, Nielsen, Tiftikçi & Larsen, 2013). Studier viser også, at de gode relationer mellem børn og voksne minimerer børnenes antisociale adfærd i forbindelse med overgangen til skolen (Mitchell, Wylie & Carr, 2008, i Nielsen et al., 2013). Konkret peger forskningen på, at brugen af primærpædagoger, som følger en mindre gruppe børn igennem hele deres tid i dagtilbuddet, og mindre børnegrupper understøtter den gode relation mellem børn og voksne (Nielsen et al., 2013).

Flere forhold har betydning for børns udvikling af sociale kompetencer i dagtilbuddet, herunder strukturelle og processuelle forhold. Generelt bidrager lavere normering, højere uddannelsesniveau blandt personalet og mindre gruppestørrelser positivt til børns udvikling af sociale kompetencer (Károly, Kilburn & Cannon, 2005, Melhuish et al., 2015, Nielsen & Christoffersen, 2009). Selvom resultaterne er modsatrettede med hensyn til betydningen af antallet af timer, som børn tilbringer i dagtilbud, tyder danske og internationale undersøgelser på, at der ikke er negative konsekvenser for børnehavebørn, der tilbringer op til 30 timer om ugen i dagtilbud (Nielsen & Christoffersen, 2009).

Børn udvikler sociale kompetencer i positive børnefællesskaber

Børn udvikler sig følelsesmæssigt og socialt, når de indgår i relationer til jævnaldrende. Børnenes egne fællesskaber er en vigtig arena for at udvikle og afprøve sociale strategier og interaktionsformer og derigennem udvikle de sociale kompetencer (Vaughn, Vollenweider, Bost, Azria-Evans & Snider, 2003). Et positivt socialt miljø i børnegruppen er afgørende for børnenes udvikling af sociale kompetencer (Johansson, 2009). Samtidig opfattes børns venskaber af børnene selv som noget af det, der har størst betydning for deres trivsel i dagtilbuddet (Nielsen et al., 2013). Et positivt socialt miljø styrker med andre ord både børnenes sociale kompetencer og deres trivsel.

Det pædagogiske personales evne til at understøtte positive børnefællesskaber har betydning for børnenes udvikling af sociale kompetencer (Helmerhorst, Riksen-Walraven, Vermeer, Fukkink & Tavecchio, 2014). Samlet set peger forskningen på, at der opstår et positivt børnefællesskab, når de voksne støtter børnene i at lytte, samarbejde, tage ansvar for egne handlinger og undgå at skade eller såre andre børn og giver børnene redskaber til at løse konflikter. I den sammenhæng peger forskningen på, at det generelt er mere konstruktivt at arbejde med hele børnegruppen frem for at fokusere på det enkelte barn. Det enkelte barn kan dog også have behov for støtte (Nielsen et al., 2013).



Legen er helt essentiel for børnenes sociale udvikling, bl.a. fordi de her kan afprøve sociale roller og regler (Nielsen & Christoffersen, 2009). Det er vigtigt, at de voksne giver børnene tid til at løse konflikterne selv, men samtidig er parate til at træde til, hvis børnene går i stå i deres konfliktløsning (Broadhead, 2009).

Børnegruppen kan også have negativ indvirkning på børnenes følelsesmæssige og sociale udvikling. Fx viser flere studier ifølge Jonsdottir (2007), at ca. hvert niende barn i børnehaven ikke vælges som nogens ven eller bliver afvist af kammerater. Ca. 6 % af børnene har alvorlige og langvarige kammeratskabsproblemer. Ofte bliver børn, der udviser antisocial adfærd, afvist af de andre børn i børnegruppen, og dermed kan de ende med at blive isoleret fra fællesskabet eller finde sammen med andre børn med samme antisociale adfærd. Det kan have en selvforstærkende effekt og hæmme barnets videre udvikling (Vaughan et al., 2007, i Ştefan & Miclea, 2010).

Målrettede indsatser kan i mindre grad understøtte børns udvikling af sociale kompetencer

Effekten af målrettede indsatser, der sigter mod at styrke børnenes sociale kompetencer, er lille sammenlignet med indsatser, der retter sig mod fx kognitive færdigheder (January, Casey & Paulson, 2011, Karoly et al., 2005). Effekten er mindst for børn i socialt udsatte positioner (January et al., 2011, Jensen, 2013).

Et dansk studie med ca. 7.000 børn fandt en lille effekt af forskningsprogrammet VIDA (Vidensbaseret indsats over for socialt udsatte børn i dagtilbud) med

hensyn til børnenes emotionelle problemer og adfærdsproblemer (Jensen, 2013). Programmet sigter mod at fremme alle børns sociale kompetencer og læring – med særligt fokus på socialt udsatte børn. Det er først og fremmest det pædagogiske personales kvalificering, der er i centrum for programmet, og de professionelle, der deltager i VIDA, bliver tilbudt et uddannelses- og træningsforløb, som strækker sig over ca. to år. Det var i studiet ikke muligt generelt at påvise større forbedringer for børn i socialt udsatte positioner end for andre børn. Dog var kammeratskabsproblemer reduceret for børn af ikke-dansk etnisk oprindelse, men ikke for danske børn (Jensen, 2013).

De Utrolige År (DUÅ) er en serie af amerikanskudviklede programmer, der har til formål at forebygge og behandle adfærdsproblemer hos børn i alderen to-otte år. I DUÅ fokuserer man på at styrke de sociale kompetencer i børnegruppen, bl.a. ved at øve effektiv konfliktløsning, selvregulering og samarbejde og det at kunne forstå og kommunikere om følelser. Programmerne kræver, at personalet arbejder systematisk og konsekvent ud fra de anviste retningslinjer. I et metastudie fandt forskerne en lille effekt på børnenes antisociale adfærd og prosociale adfærd, så børn, der deltog i et DUÅ-program, udviste mindre antisocial og mere prosocial adfærd efter indsatsen sammenlignet med kontrolgruppen (Menting, Orobio de Castro & Matthys, 2013). Der findes endnu ingen systematiske reviews af effekten af DUÅ i en dansk sammenhæng, men en undersøgelse i 13 danske kommuner viste tilsvarende positive effekter for børn med adfærdsvanskeligheder (Rambøll, 2011).

Litteratur

Broadhead, P. (2009).

Conflict resolution and children's behaviour: observing and understanding social and cooperative play in early years educational settings. *Early Years*, 29 (2), 105-118.

Helmerhorst, K.O.W., Riksen-Walraven, J.M., Vermeer, H.J., Fukkink, R.G. & Tavecchio, L.W.C. (2014).

Measuring the Interactive Skills of Caregivers in Child Care Centers: Development and Validation of the Caregiver Interaction Profile Scales. *Early Education and Development*, 25 (5), 770-790.

January, A.M., Casey, R.J. & Paulson, D. (2011).

A meta-analysis of classroom-wide interventions to build social skills: Do they work?. *School Psychology Review*, 40 (2), 242-256.

Jensen, B. (2013).

Vidensbaseret indsats over for udsatte børn i dagtilbud – modelprogram. VIDA-forskningsrapport 4. Forandring og effekt. København: Institut for Uddannelse og Pædagogik, Aarhus Universitet.

Johansson, E. (2009).

Barns Samspel. I: S. Sheridan, I. Pramling Samuelsson & E. Johansson (red.). Barns tidiga lärande: en tvärsnittsstudie om förskolan som miljö för barns lärande. Göteborg: Göteborgs universitet.

Jonsdottir, F. (2007).

Barns kamratrelationer i förskolan: samhörighet, tillhörighet, vänskap, utanförskap. Malmö: Malmö Högskola.

Karoly, L.A., Kilburn, M.R. & Cannon, J.S. (2005).

Early childhood interventions: proven results, future promise. Santa Monica: Rand.

Melhuish, E., Ereky-Stevens, K., Petrogiannis, K., Ariescu, A., Penderi, E., Rentzou, K.,... Leleman, P. (2015).

A review of research on the effects of Early Childhood Education and Care (ECEC) upon child development. Oxford: University of Oxford.

Menting, A.T.A., Orobio de Castro, B. & Matthys, W. (2013).

Effectiveness of the Incredible Years parent training to modify disruptive and prosocial child behavior: A meta-analytic review. *Clinical Psychology Review*, 33 (8), 901-913.

Mitchell, L., Wylie, C. & Carr, M. (2008).

Outcomes of early childhood education: literature review. Wellington: New Zealand Council for Educational Research.

Nielsen, A.A. & Christoffersen, M.N. (2009).

Børnehavens betydning for børns udvikling. En forskningsoversigt. København: SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd.

Nielsen, T.K., Tiftikçi, N. & Larsen, M.S. (2013).

Virkningsfulde tiltag i dagtilbud. Et systematisk review af reviews. København: Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning. IPU, Aarhus Universitet. Rambøll 2011.

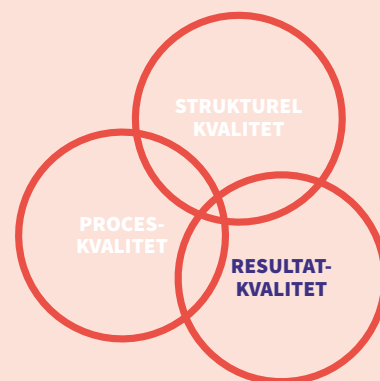
Vaughan Van Hecke, A., Mundy, P.C., Acra, C.F., Block, J.J., Delgado, C.E.F., Parlade, M.V. & Pomares, Y.B. (2007).

Infant Joint Attention, Temperament, and Social Competence in Preschool Children. *Child Development*, 78 (1), 53-69.

Vaughn, B.E., Vollenweider, M., Bost, K.K., Azria-Evans, M.R. & Snider, J.B. (2003).

Negative Interactions and Social Competence for Preschool Children in Two Samples: Reconsidering the Interpretation of Aggressive Behavior for Young Children. *Merrill-Palmer Quarterly*, 49 (3), 245-278.

Faglige kognitive færdigheder



Faglige kognitive færdigheder handler om børns talesprogskompetencer, læse- og skriveforudsætninger (literacy) og talforståelse (numeracy). Betegnelsen begyndende tekstsproglighed (emergent literacy) anvendes om barnets første afprøvende læse- og skriveforsøg. Ligeledes anvendes betegnelsen tidlig talforståelse (emergent numeracy) om barnets første erfaringer med at lave mønstre, tælle, kategorisere ting osv.



Hovedpointer

Strukturerede og eksplicitte læringsaktiviteter kan fremme børns faglige kognitive færdigheder – også børn, som anses som udsatte.

Arbejdshukommelsen er vigtig for udviklingen af børns faglige kognitive færdigheder.

Børns tidlige udvikling af faglige kognitive færdigheder kan påvirke deres læring i skolen.

Børneperspektiv

Et studie fra Israel påviser, at børn i femårsalderen bliver mere positivt stemt over for at skrive, i takt med at de bliver bedre til det. I forlængelse af det viser studiet, hvordan børns skriveglæde og skriftlige kompetencer kan forbedres sideløbende med en systematisk intervention, der retter fokus på håndskrivning (i studiet anvendes Traffic Light). Dette måles blandt andet ved observationer af børnenes reaktioner, mens de skriver, og af, hvorvidt de udviser stolthed over deres skriftlige produkt (Lifshitz & Har-Zvi 2015).

Strukturerede og eksplicitte læringsaktiviteter kan fremme børns faglige kognitive færdigheder – også børn, som anses som udsatte

En række studier forsøger at måle effekten af forskellige systematiske indsatser og programmer, som har til formål at fremme en eller flere af børnenes faglige kognitive færdigheder. Studierne viser, at de systematiske indsatser i langt de fleste tilfælde har en positiv effekt på de færdigheder, de har til formål at fremme. Det gælder både de studier, som fokuserer på indsatser, der fremmer tidlig tekstsproglighed, og de studier, som fokuserer på indsatser, der fremmer tidlig talforståelse.

Mens denne type studier fylder meget inden for den amerikanske dagtilbudsforskning, findes der kun få eksempler fra Danmark. Et af disse eksempler er det omfattende studie af Bleses et al. (2015) blandt 3-6-årige børn i danske dagtilbud, som undersøger effekten af sprogindsatserne SPELL og Fart på sproget. Både SPELL og Fart på sproget bygger på det internationalt anerkendte program Read it again, men er blevet videreudviklet og tilpasset en dansk kontekst. Indsatserne har til formål at give pædagogerne værktøjer til at skabe stimulerende og interaktive samtaler med børnene rettet mod børnenes tidlige sproglige færdigheder. Begge indsatser er blevet udført under hverdagslige vilkår og som supplement til de normale læringsaktiviteter i dagtilbuddene. Bleses et al.s (2015) studie er med 13.000 deltagende børn et af de største nyere studier – også internationalt. Studiets resultater viser, at begge programmer (og især Fart på sproget) styrker børnenes sprogudvikling. Dog konkluderer undersøgelsen også, at denne effekt kun er påvist på den korte bane, og at der derfor vil være behov for yderligere undersøgelser for at fastslå, om effekten er vedvarende over længere tid.

Flere af de internationale studier har fokus på børn, som anses for særligt udsatte i forhold til at udvikle sproglige eller matematiske vanskeligheder. Disse studier fokuserer på, hvordan målrettede indsatser i børnehaven

kan forbedre børnenes forudsætninger for tilegnelse af de nødvendige faglige kognitive færdigheder. I et amerikansk studie undersøger Hilbert & Eis (2014) effekten af indsatsen Read It Again-PreK! for 4-5-årige, som Bleses et al.s (2015) studie, nævnt ovenfor, bygger på. Indsatsen er et supplement til de normale læringsaktiviteter og fokuserer særligt på at styrke børnenes begyndende tekstsproglighed. Studiet viser, at interventionsprogrammet har en markant positiv effekt på børnenes ordforråd, lydige opmærksomhed (fonologiske opmærksomhed) samt deres interesse og forståelse for skriftligt sprog. Et andet amerikansk studie viser, at en struktureret og målrettet indsats kan forbedre evnen til at kende og adskille de forskellige bogstavers lyde fra hinanden hos børn i 5-6-årsalderen med særlig risiko for at udvikle læsevanskeligheder (Helf et al. 2014). I løbet af testperioden forbedrede de børn, som deltog i indsatsen, deres sprogfærdigheder markant mere end de børn, som blot deltog i de almindelige læringsaktiviteter i børnehaven.

I en systematisk forskningskortlægning konkluderer Nielsen et al. (2013), at curriculumbaseret pædagogik i læringsmiljøet, dvs. en læreplansbaseret tilgang med bestemte læringsmål, har positiv indvirkning på barnets faglige kompetencer. Samtidig konkluderer de dog, at det kan have en negativ effekt, hvis der udelukkende anvendes en stramt struktureret læreplan med fokus på faglige kompetencer, da denne ikke tilgodeser børnenes sociale kompetencer og kan føre til højere stressniveau blandt børn.

I den samme kortlægning (Nielsen et al., 2013) beskrives inden for temaet sprog og læsning, hvordan fonologisk opmærksomhedsstræning kan forbedre børns sproglige kompetencer – også senere i skolesystemet og også for børn med indlæringsvanskeligheder. Hertil påpeger forfatterne, at strukturerede programmer kan medføre stærke positive virkninger, men ikke nødvendigvis har det alene i kraft af deres strukturerede karakter.



I stedet peger de på en række parametre, som har betydning for, om programmerne medfører en positiv effekt, fx om pædagogerne modtager støtte i forbindelse med implementering af programmet, om programmet er baseret på forskningsbaseret viden, og om programmet lægger vægt på pædagogstyret praksis støttet af strukturerede, børnevalgte aktiviteter. Et senere studie (Tyler et al. 2014) undersøger fonetik og finder, at et lærerstyret forløb har effekt på børnenes evne til at sammensætte ord ud fra bogstavernes lyde.

Nielsen et al. (2013) kortlægger også forskning om matematik og natur, og hvad der karakteriserer de interventionsprogrammer, som har vist tydelige positive virkninger på børns matematiske forståelse og evner. Forskningen understøtter, at der kan dokumenteres positiv effekt, når der arbejdes struktureret og målrettet med lærerplaner med fokus på matematik. Modsat viser forskning, at programmer med et for bredt fokus, hvor matematik blot indgår som del-element, ingen effekt har på børns tidlige matematiske forståelse.

Arbejdshukommelsen er vigtig for udviklingen af børns faglige kognitive færdigheder

De faglige kognitive færdigheder er ikke uafhængige størrelser. Derimod påviser en række studier, at børns tidlige tekstproglighed påvirker deres tidlige talforståelse. Et studie fra Holland blandt 4-6-årige børnehavebørn viser fx, hvordan børn, som er i særlig risiko for at

udvikle læsevanskeligheder, også har sværere ved at udvikle deres talforståelse (Van Luit & Toll 2015). Studiet måler effekten af interventionsprogrammet The Road to Mathematics, som foruden matematiske øvelser og aktiviteter også retter fokus på udvikling af et matematikrelateret sprog. På baggrund af resultaterne konkluderer forfatterne, at en sådan indsats kan fremme udvikling af tidlig talforståelse hos børn, som har svært ved tidlig sprogtilegnelse.

Hertil påpeger en række studier, at der er en vigtig sammenhæng mellem arbejdshukommelsen og de faglige kognitive færdigheder. Arbejdshukommelsen fungerer som bindeled mellem korttids- og langtidshukommelsen. Det er arbejdshukommelsen, som gør os i stand til midlertidigt at gemme de informationer, vi opfanger, og bearbejde dem på samme tid. Derfor spiller arbejdshukommelsen en vigtig rolle i forhold til at skabe overblik over nye informationer. Arbejdshukommelsen er vigtig for udvikling af børns faglige kognitive færdigheder, fordi den understøtter barnets øvrige evner til at ræsonnere, lære og forstå¹. I et af Toll & Van Luits tidligere effektstudier af interventionsprogrammet The Road To Mathematics blandt børnehavebørn i 4-6-årsalderen undersøger de, hvordan børnenes verbale og visuelle arbejdshukommelse har indvirkning på effekten af programmet (Toll & Van Luit 2012). Studiet viser, at jo bedre børnenes verbale arbejdshukommelse fungerer, des større effekt har programmet på deres tidlige talforståelse. Passolunghi & Costa (2016) fokuserer på samme

måde på arbejdshukommelsens betydning for tidlig talforståelse. I et studie blandt femårige børnehavebørn undersøger de, om aktiviteter, der målrettet styrker barnets arbejdshukommelse, kan være med til at fremme tidlig talforståelse. Resultaterne fra forløbet sammenlignes med resultater fra en kontrolgruppe med børn, som i stedet har deltaget i aktiviteter, som fokuserer direkte på at træne komponenter i den tidlige talforståelse. Resultaterne fra studiet viser, at de børn, som har fået trænet deres arbejdshukommelse, gør lige så store fremskridt i deres talforståelse som de børn, som mere målrettet har fået trænet denne færdighed.

Også Röthlisberger et al. (2011) argumenterer for, at målrettede aktiviteter understøtter børns kognitive og sociale udvikling. De undersøger børns eksekutive funktioner, som er et neuropsykologisk begreb for hjernens overordnede og styrende funktioner. Studiet beskriver, hvordan der i schweizisk forskning arbejdes med arbejdshukommelse, kontrol i forbindelse med forstyrrelser og kognitiv fleksibilitet. De finder, at målrettede aktiviteter medfører en markant forøgelse af arbejdshukommelsen og den kognitive fleksibilitet hos de femårige, mens kontrollen i forbindelse med forstyrrelser særligt blev forbedret hos de seksårige. Dette kan indikere, at de samme aktiviteter påvirker hjernens overordnede og styrende funktioner forskelligt alt efter alderstrin, hvilket i sig selv er et argument for gentagelse af målrettede aktiviteter over tid.

1 Henry, L. (2011). The Development of Working Memory in Children. SAGE Publications.

Børns tidlige udvikling af faglige kognitive færdigheder kan påvirke deres læring i skolen

Mange af de studier, vi har beskrevet under dette tema, begrundes de faglige kognitive færdigheds relevans med henvisning til omfattende forskning, som har påvist sammenhæng mellem tidlig tekstsproglighed eller talforståelse og barnets senere præstationer i skole-systemet. Nogle af effektstudierne laver desuden opfølgende målinger på børnenes færdigheder, efter at de er startet i skole. I det tidligere nævnte studie fra 2016 viser Passolunghi & Costa, at børns udvikling af tidlig talforståelse i børnehaven har indvirkning på, hvordan de klarer sig i matematik i både 1. og 2. klasse. Studiet viser, at stimulering af tidlig talforståelse i børnehaven medfører bedre resultater i matematik i både 1. og 2. klasse. Omvendt viser studiet også, at børn, som mangler disse færdigheder i børnehaven, klarer sig markant dårligere i matematik på de nævnte klassetrin. I et græsk studie blandt børn i alderen fem til syv år finder forskerne frem til, at børnenes lydige opmærksomhed sammen med målinger af børnenes arbejdshukommelse i det sidste år af børnehaven er en stærk indikator for, hvordan børnene klarer sig i læsetests i 1. og 2. klasse (Papadimitriou & Vlachos 2014). Studiet viser dog, at effekten af børnenes lydige opmærksomhed i børnehaven falder med årene, i takt med at børnenes læseevne udvikler sig. Effekten af børnenes tidlige færdigheder aftager således, i takt med at børnene bevæger sig op igennem folkeskolen.

Litteratur

Bleses, D. et al. (2015).

Sproget kan styrkes!
Socialstyrelsen.

Helf, S. et al. (2014).

Advantages of Providing Structured Supplemental Reading Instructions to Kindergarteners At Risk for Failure in Reading.

Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth, 58 (4), 214-222.

Hilbert, D.D. & Eis, S.D. (2014).

Early Intervention for Emergent Literacy Development in a Collaborative Community Pre-Kindergarten. Early Childhood Education Journal, 42, 105-113.

Lifshitz, N. & Har-Zvi, S. (2015).

A Comparison Between Students Who Receive and Who Do Not Receive a Writing Readiness Interventions on Handwriting Quality, Speed and Positive Reactions. Early Childhood Education Journal, 43, 47-55.

Nielsen, T.K. et al. (2013).

Virkningsfulde tiltag i dagtilbud. Et systematisk review af reviews. Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning IUP, Aarhus Universitet.

Papadimitriou, A.M. & Vlachos, F.M. (2014).

Which specific skills developing during preschool years predict the reading performance in the first and second grade of primary school? Early Childhood Development and Care, 184 (11), 1706-1722.

Passolunghi, M.C. & Costa, H.M. (2016).

Working memory and early numeracy training in preschool children. Child Neuropsychology, 22 (1), 81-98.

Toll, S.W.M. & Van Luit, J.E.H. (2012).

Early Numeracy Intervention for Low-Performing Kindergartners. Journal of Early Intervention, 34 (4), 243-261.

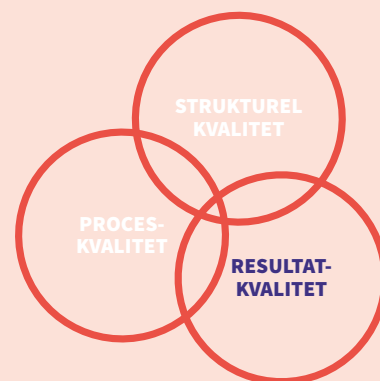
Tyler, A.A. et al. (2014).

Effects of explicit teacher-implemented phoneme awareness instruction in 4-years-olds. Clinical Linguistics & Phonetics, 28 (7-8), 493-507.

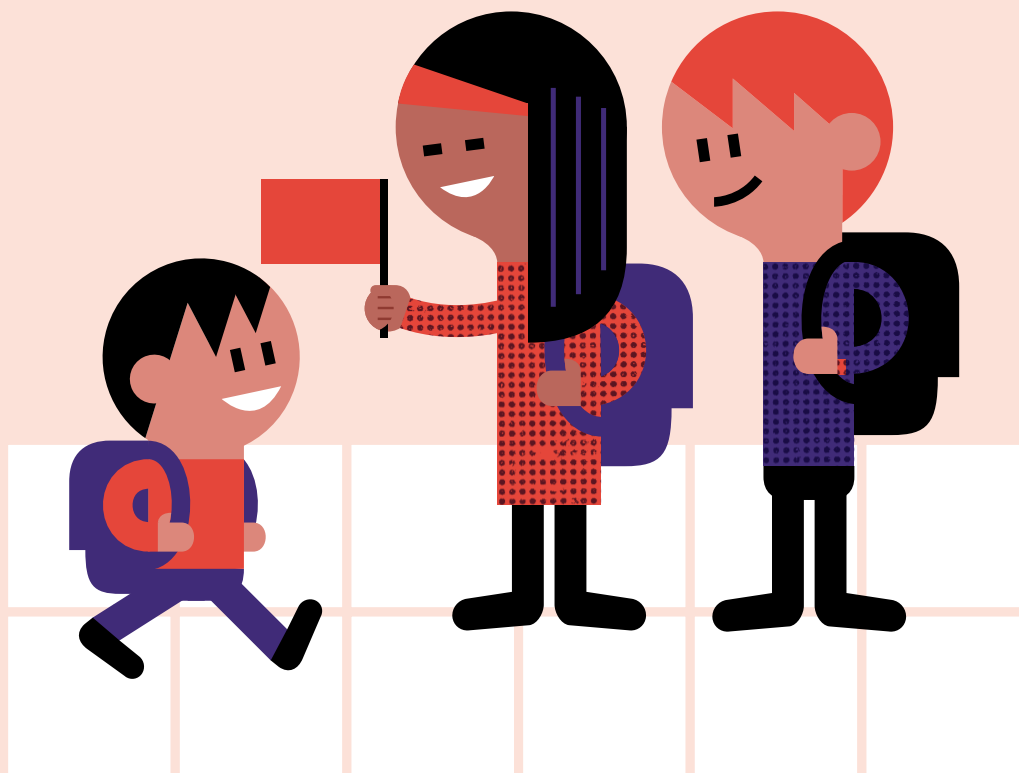
Van Luit, J.E.H. & Toll, S.W.M. (2015).

Remedial early numeracy education: can children identified as having a language deficiency benefit? International Journal of Language & Communication Disorders, 50 (5), 593-603.

Skoleparathed



Børns skoleparathed omhandler både børnenes evner, interesser (motivation) og sociale adfærd. Skoleparathed anses derfor som en central resultatvariabel til måling af kvalitet og succesfulde indsatser i dagtilbud, da det omhandler faktorer både inden for børnenes sociale udvikling og inden for børnenes kognitive udvikling.



Hovedpointer

Høj kvalitetsdagtilbud og tidlig indsats øger børns skoleparathed.

Dagtilbuddet er en særligt vigtig arena for inkluderende processer og socialisering.

Den gode overgang til skole kalder på godt samarbejde mellem mange aktører.

Forældre- perspektiv

Forskning foretaget for at belyse betydningen af forskellige anvendte pædagogiske metoder i børnehaven og skole viser, at der opstår en del bekymringer hos forældre, når deres børn skal starte i skole. Særligt forældre til drenge frygter, at overgangen bliver for voldsom, og at deres børn vil have svært ved at sidde stille og være fokuseret i så lang tid af gangen. Omvendt er særligt forældre til piger forventningsfulde og positive med hensyn til deres børns overgang til skole, og flere forældre udtrykker, at deres børn mangler faglige udfordringer i daginstitutionen og derfor er klar til at begynde i skole (Fisher 2009).

Høj kvalitetsdagtilbud og tidlig indsats øger børns skoleparathed

I deres systematiske forskningskortlægning viser Christoffersen et al. (2014), hvordan der i forskningen er bred enighed om, at høj kvalitetsdagtilbud generelt øger børnenes skoleparathed og dermed også udbyttet af undervisningen i skolen på lang sigt. Det er dog ikke entydigt, hvilke kvalitetsvariable der sikrer den høje grad af skoleparathed. Både daginstitutionens processuelle og daginstitutionens strukturelle kvalitetsvariable, såsom gruppestørrelser, normering, personalets faglighed og uddannelse, legebaseret læring og barn-voksen-relationer, synes ifølge en bred vifte af forskning at have betydning for børnenes skoleparathed ved overgangen til skolen.

Med udgangspunkt i et studie af 1.824 børn i en alder helt ned til 29 måneder har et canadisk studie undersøgt effekten af en tidlig indsats rettet mod at styrke børns processuelle evner med det formål at øge børnenes skoleparathed (Fitzpatrick & Pagani 2012). Studiet undersøger børnenes evner til at indtage og huske ny viden og information i lang nok tid til at tage den nye viden i brug under udførelsen af en given opgave. Derudover undersøges børnenes evne til at bevare fokus og koncentration gennem længere tid, til at følge instruktioner, til at opretholde selvdisciplin og til at udvikle autonomi under læring. Allerede efter 29 måneder begynder børn at demonstrere ovennævnte processuelle evner, og børnenes udvikling af disse har i dette studie vist sig at have betydning for deres skoleparathed ved afslutning af børnehaven. En tidlig indsats rettet mod at træne børnenes processuelle evner medfører mere målrettet og positiv adfærd i børnehaven og understøtter udviklingen af børnenes akademiske evner såsom læse- og regnekundskaber. Dertil forbedres børnenes evner til at forstå og huske instruktioner.

Dagtilbuddet er en særligt vigtig arena for inkluderende processer og socialisering

I sin artikel fra 2014 beskriver Petriwskyj et al. (2014) to australske studier, som begge viser, at skoleparathed påvirkes af børnenes sociale baggrund, herunder forældrenes socioøkonomiske forhold. Hermed bliver kvalitetsniveauet i dagtilbud særligt relevant, da kvalitetsniveauet kan have betydning for det enkelte barns mulighed for at modvirke negativ social arv. Petriwskyj et al. (2014) betoner derfor relevansen af at arbejde med skoleparathed og forberedelse til overgangen fra børnehaven til skole som inkluderende processer.

Denne betragtning understøttes yderligere af et britisk studie fra 2009, som undersøger kontinuiteten i læring fra børnehaven til skolen (Fisher 2009). Her påvises et behov for øget fokus på inklusion og lige rettigheder for børn i forbindelse med arbejdet med skoleparathed, uafhængigt af socioøkonomisk baggrund, faglige og sociale evner, indlæringsvanskeligheder, køn, etnicitet og sproglige forudsætninger. Fisher (2009) påpeger på samme måde udfordringen ved at sikre alle børn lige muligheder for at opnå samme niveau af skoleparathed. Hun mener, at løsningen er at inddrage differentierede pædagoger i daginstitutionen i året op til børns overgang til skolen samt at øge samarbejdet med familien.

Herudover peger studiet på vigtigheden af systematisk at inddrage både børns og forældres oplevelser af den kommende overgang til skolen, da disse ofte omfatter andre elementer end, hvad pædagogerne inddrager i arbejdet med skoleparathed.



Studiet viser, at børns fokus og bekymringer ofte går på det sociale som fx at blive drillet eller få skæld ud. Næst efter det sociale bekymrer børnene sig om at skulle arbejde hårdt. Dertil viser studiet en variation i børns og pædagogers fokus på skoleparathed. Hvor pædagogerne er orienterede mod faglighed, læreplaner og akademiske evner, er børns fokus i højere grad på de sociale normer og den sociale adfærd. Det faglige fokus er utvivlsomt også vigtigt, men ifølge det britiske studie skal børnene trives i en positiv socialisering for at kunne tilgå læringen effektivt og konstruktivt.

Socialisering betragtes i den brede litteratur som en central del af skoleparathed, og det belyses i flere studier, at det er vigtigt for barnet at udvikle sociale kompetencer og at skabe positiv kontakt med jævnaldrende før skolestart for senere at kunne opnå skolemæssig succes (Christoffersen et al. 2014). Dagtilbud er en oplagt arena for denne socialiseringsproces, da ovennævnte kundskaber med fordel kan tilegnes gennem leg grundet legens indlejrede muligheder for at afprøve forskellige sociale roller og regler.

Den gode overgang til skole kalder på godt samarbejde mellem mange aktører

En undersøgelse fra EVA viser, at selve overgangen til skolen handler om mødet mellem børnehaven og skolen, herunder dagtilbuddenes respektive rammer og pædagogikker (EVA 2012). Ved at indføre pædagogiske læreplaner i Danmark har man søgt at sikre en lettere overgang gennem et øget fokus på læring i dagtilbuddene og ved at understøtte barnets lyst til at lære og barnets fundamentale kompetencer i dagtilbuddet. Undersøgelsen viser, at børnehaveklasselærere og pædagogiske konsulenter vurderer, at lærerplanerne har medført, at børnenes sproglige kompetencer er blevet bedre, når børnene forlader dagtilbuddet.

Ifølge et britisk studie afhænger børns trivsel og succes i overgangen fra daginstitution til skole af både alder, køn, identitet og agens (Fisher 2009). Overgangen til skolen er således et komplekst samspil mellem børns individuelle, sociale og kulturelle person, deres evne til at være selvskabende og udtrykke egen vilje og de socioøkonomiske kontekster vedrørende køn, etnicitet og klasse, som børnene kommer fra og flytter over i. Dette er alle faktorer, som er betydningsfulde for barnets måde at håndtere overgangen på. Det er derfor ikke tilstrækkeligt at arbejde med standardløsninger i læreplanerne i forbindelse med overgange. Pædagoger og lærere i de tidligere klasser skal i stedet kende deres børn og kunne identificere særlige behov. Studiet beskriver yderligere, at pædagogers og læreres attitude over for og forventning til et barn er centrale for barnets selvtilid og mod. Derfor må pædagoger og lærere ikke arbejde ud fra, at et barn vil reagere på en bestemt måde, fordi det kommer fra en socialt udsat baggrund, da det er individuelt, hvordan det enkelte barn oplever og håndterer overgangen. Ansvar for en succesfuld og inkluderende overgang fra dagtilbud til skole ligger i lige så høj grad hos dagtilbuddet som hos skolen.

Lige muligheder for og rettigheder til en positiv overgang til skolen er yderst aktuelt, da børn fra socialt, kulturelt og/eller økonomisk udsatte hjem har langt større udfordringer ved overgangen til skole, hvilket i særdeleshed kommer til udtryk i progressionen i det første skoleår. Dette understøttes af et australsk studie fra 2013, som peger på nødvendigheden af specialiseret pædagogisk praksis i arbejdet med at sikre lige muligheder for alle børn (Petriwskyj et al. 2014). Studiet viser, at lærere og pædagoger, som er uddannede til at arbejde med alsidige børnegrupper, opnår langt bedre inklusion og mere positive overgange end ikkespecialiserede lærere og undgår dermed marginalisering og eksklusion af børn med lavere skoleparathed.

Litteratur

Christoffersen, M.N. et al. (2014). Daginstitutioners betydning for børns udvikling. En forskningsoversigt. SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd.

Fitzpatrick, C. & Pagani, L.S. (2012). Toddler working memory skills predict kindergarten school readiness. *Intelligence*, 40 (2), 205-212.

Petriwskyj et al. (2014). Towards inclusion: provision for diversity in the transition to school. *International Journal of Early Years Education*, 22 (4), 359-379.

Fisher, J.A. (2009). We used to play in Foundation, it was more funner: investigating feelings about transition from Foundation Stage to Year 1.

Danmarks Evalueringsinstitut (2012). Læreplaner i praksis. Daginstitutionernes arbejde med pædagogiske læreplaner.

Dyssegaard et al. (2013). Skoleparathed. Systematisk forskningskortlægning. *Clearinghouse – forskningsserien*, 18.

Samlet liste over inkluderet forskning

Ahrenkiel, A., Nielsen, B.S., Schmidt, C., Sommer, F. & Warring, N. (2012).

Daginstitutionen til hverdag – den upåagtede faglighed.
Frederiksberg: Frydenlund.

Andersson, E. & Gørtz, M. (2010).

Work Pressure and Day-Care Teacher Turnover.
København: AKF, AKF Working Paper.

Bae, B. (2009).

Samspill mellom barn og voksne ved måltidet.
Nordisk Barnehageforskning, 2 (1), 3-15.

Bauchmüller, R., Gørtz, M. & Würtz Rasmussen, A. (2011).

Long-Run Benefits from Universal High-Quality Pre-Schooling.
København: AKF, AKF Working Paper.

Bergström, S.E. (2013).

Rum, barn och pedagoger: Om möjligheter och begränsningar i förskolans fysiska miljö. Umeå: Pedagogiska institutionen/ Department of Education, Umeå: Umeå Universitet.

Birkeland, Å. (2012).

Barnehagens vegger som dannelsesagenter – en komparativ analyse. I: Ødegaard, E.E. (red.), *Barnehagen som dannelsesarena.* Bergen: Fagbokforlaget.

Bjørgen, K. (2012).

Fysisk lek i barnehagens uterom. 5-åringers erfaring med kroppslig fysisk lek i barnehagens uterom.
Nordisk Barnehageforskning, 5 (2), 1-15.

Bjørgen, K. & Svendsen, B. (2015).

Kindergarten practitioners' experience of promoting children's involvement in and enjoyment of physically active play: Does the contagion of physical energy affect physically active play? *SAGE journals*, 16, (3), 257-271.

Bjørnstad, E. & Samuelsson, I.P. (2012).

Hva betyr livet i barnehagen for barn under tre år?: en forskningsoversikt. Oslo: Høgskolen i Oslo og Akershus.

Bleses, D., Højen, A., Kjær Andersen, M., Dybdal, L. & Sehested, K. (2015).

Sproget kan styrkes! Rapport om SPELL og Fart på sproget. Undersøgelser af effekten af to sprogindsatser.
Odense: Syddansk Universitet.

Bloch-Poulsen, J. (2013).

Dialogiske forældresamtaler – alle vil jo gerne inddrages?
Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.

Boldemann, C., Dal, H., Martensson, F., Cosco, N., Moore, R., Bierber, B., ... Soderstrom, M (2011).

Preschool outdoor environment may combine promotion of children's physical activity and sun protection.
Science & Sports, 26 (2), 72-82.0

Bratterud, Å., Sandseter, E.B. & Seland, M. (2012).

Barns trivsel og medvirkning i barnehagen. Barn, foreldre og ansattes perspektiver. Trondheim: NTNU Samfunnsforskning AS. Barnevernets utviklingscenter.

Broadhead, P. (2009).

Conflict resolution and children's behaviour: observing and understanding social and cooperative play in early years educational settings.
Early Years, 29 (2), 105-118.

Brodin, J. & Renblad, K. (2014).

Reflections on the Revised National Curriculum for Preschool in Sweden – interviews with the heads.
Early Child Development and Care, 182 (2), 306-321.

Brown, W.H., Googe, H.S, McIver, K.L. & Rathel, J.M (2009).

Effects of Teacher-Encouraged Physical Activity on Preschool Playgrounds. *Journal of Early Intervention*, 31 (2), 126-145.

Bøe, M. & Hognestad, K. (2015).

Det krever mye tankevirksomhet for du skal finne det rette øyeblikket – Refleksjon i praksis i personalledelse.
Norsk pedagogisk tidsskrift, (5), 351-361.

Børhaug, K. & Lotsberg (2010).

Barnehageledelse i endring.
Nordisk Barnehageforskning, 3 (3), 79-94.

Carlsen, K. (2015).

Forming i barnehagen i lys av Reggio Emalias atelierkultur.
Åbo: Åbo Akademis förlag.

Christoffersen, M.N., Højen-Sørensen,

A.K. & Laugesen, L. (2014).

Daginstitutioners betydning for børns udvikling. En forskningsoversigt. København: SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd.

Dalli, C., White, E.J., Rockel, J., Duhn, I.,

Buchanan, E., Davidson, S., ... Wang, B. (2011).

Quality early childhood education for under-two-year-olds: What should it look like? A literature review.
New Zealand: Ministry of Education.

De Schipper, E.J., Riksen-Walraven, J.M & Geurts, S.A. (2006).

Effects of Child-Caregiver Ratio on the Interactions Between Caregivers and Children in Child-Care Centers: An Experimental Study. *Child Development*, 77(4), 861-874.

Dyssegaard, C., de Hemmer Egebjerg,

J. & Steenberg, K.T. (2013).

Skoleparathed. Systematisk forskningskortlægning.
København: Clearinghouse – forskningsserien, 18.

Dyssegaard, C. & Egelund, N. (2016).

Systematisk kortlægning om forældreinvolvering og forældresamarbejde, der kan fremme læring hos socialt udsatte børn og unge i dagtilbud og skole.
København: Danish Clearinghouse for Educational Research.

Eide, B.K., Os, E. & Pramling Samuelsson, I. (2012).

Små barns medvirkning i samlingsstunder.
Nordisk Barnehageforskning, 5 (4), 1-21.

Eidevald (2009).

Det finns inga tjejbestämmare: Att förstå kön som position i förskolans vardagsrutiner och lek.
Jönköping: Högskolans för lärande och kommunikation.

Ejrnæs, M. & Monrad, M. (2013).

Profession, holdning og habitus: Forholdet mellem pædagogers og forældres holdninger til pædagogiske spørgsmål i daginstitutioner. *Dansk Sociologi*, 3 (24), 63-83.

Emilson, A. & Johansson, E. (2013).

Participation and gender in circle-time situations in preschool. *International Journal of Early Years Education*, 21 (1), 56-69.

Engdahl, K. (2014).

Förskolagården. En pedagogisk miljö för barns möten, delaktighet och inflytande. Umeå: Umeå Universitet, Institutionen för tillämpad utbildningsvetenskap.

Engvik, M., Evensen, L., Gustavson, K., Jin, F., Johansen, R., Lekhal, R., ... Aase, H. (2014).

Sammenhenger mellom barnehagekvalitet og barns fungering ved 5 år. Resultater fra Den norske mor og barn-undersøkelsen.
Nydalens Folkehelseinstituttet.

EU (2014).

Report of the Working Group on Early Childhood Education and Care under the auspices of the European Commission.
European Commission.

EVA (2010).

Pædagogiske indsatser og nye initiativer på dagtilbudsområdet. Evaluering af Socialministeriets ansøgningspulje til "Bedre kvalitet i dagtilbud". København: Danmarks Evalueringsinstitut.

EVA (2012).

Læreplaner i praksis. Daginstitutionernes arbejde med pædagogiske læreplaner. København: Danmarks Evalueringsinstitut.

EVA (2015).

Natur og naturfænomener i dagtilbud: stærke rødder og nye skud.
København: Danmarks Evalueringsinstitut.

EVA (2016).

Samarbejde mellem forældre og daginstitutioner.
København: Danmarks Evalueringsinstitut.

Fabes, R.A., Gaertner, B.M. & Popp, T.K. (2006).

Getting Along with Others: Social Competence in Early Childhood. I: K. McCartney & D. Phillips (red.), *Blackwell Handbook of Early Childhood Development*, (s. 296-316).
Oxford: Blackwell Publishing Ltd.

Fisher, J.A. (2009).

We used to play in Foundation, it was more funner: investigating feelings about transition from Foundation Stage to Year 1. *Early Years*, 29 (2), 131-145.

Fitzpatrick, C. & Pagani, L.S. (2012).

Toddler working memory skills predict kindergarten school readiness. *Intelligence*, 40 (2), 205-212.

Fleer, M. (2015).

Pedagogical positioning in play – teachers being inside and outside of children's imaginary play. *Early Childhood Development and Care*, 185 (11-12), 1801-1814.

Fristorp, A. E. (2012):

Design för lärande – barns meningsskapande i naturvetenskap.
Stockholm: Institutionen för pedagogik och didaktik, Stockholms universitet.

Gammelby, M.L. (2013).

Plads til barndommen: En undersøgelse af sammenhænge mellem plads, rum og pædagogisk praksis i børnehaven.
København: SBI forlag.

Giske, R. Tjensvoll, M. & Dyrstad, S.M. (2010).

Fysisk aktivitet i barnehagen: Et casestudium av daglig fysisk aktivitet i en avdeling med 5-åringer.
Nordisk Barnehageforskning, 3 (2), 53-62.

Grindheim, L.T. (2012).

Puslespel som utgangspunkt for demokratisk dannende praksis i barnehagen? I: Ødegaard, E.E. (red.). Barnehagen som danningsarena, 200-220. Bergen: Fagbokforlaget.

Gupta, N.D., & Simonsen, M. (2007).

Non-cognitive Child Outcomes and Universal High Quality Child Care. School of Economics and Management.
Bonn: Danish National Center for Social Research and IZA.

Heckman, J. & Masterov, D.V. (2007).

The Productivity Argument for Investing in Young Children. *Applied Economic Perspectives and Policy*, 29 (3), 446-493.

Helf, S., Cooke, N.L. & Konrad, M. (2014).

Advantages of Providing Structured Supplemental Reading Instructions to Kindergarteners At Risk for Failure in Reading. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 58 (4), 214-222.

Hlmerhorst, K.O.W., Riksen-Walraven, J.M., Vermeer, H.J., Fukkink, R.G. & Tavecchio, L.W.C. (2014).

Measuring the Interactive Skills of Caregivers in Child Care Centers: Development and Validation of the Caregiver Interaction Profile Scales. *Early Education and Development*, 25 (5), 770-790.

Hilbert, D.D. & Eis, S.D. (2014).

Early Intervention for Emergent Literacy Development in a Collaborative Community Pre-Kindergarten. *Early Childhood Education Journal*, 42 (2), 105-113.

Holm-Petersen, C., Andersen, L.B., Bjørnholt, B., Høybye-Mortensen, M., Ladegaard, L. & Andersen, V.N. (2015).

Ledelsesspænd på daginstitutionsområdet.
København: KORA.

Hughes, K., Bullock, A. & Coplan, R.J. (2014).

A person-centred analysis of teacher-child relationships in early childhood. *The British journal of educational psychology*, 84 (2), 253-267.

Iversen, J.D & Sabinsky, M. (2011).

En undersøgelse af mad- og måltidskulturen i daginstitutioner med forskellige madordninger. Søborg: Fødevareinstituttet, Danmarks Tekniske Universitet.

Jansen, T.T. & Tholin, K.R. (2006).

Se lyset sammen er bra! Hvordan kan et etter- og videre-uddanningsprogram bidra til at førskolelærere bedre ser, hører og forstår barn? Oslo: Høgskolen i Vestfold.

January, A.M., Casey, R.J. & Paulson, D. (2011).

A meta-analysis of classroom-wide interventions to build social skills: Do they work? *School Psychology Review*, 40 (2), 242-256.

Jensen, B. (2014).

Vidensnotat 2. Sociale kompetencer: Udviklingsprogrammet Fremtidens Dagtilbud. Emdrup: PLS Rambøll.

Jensen, B., Ebsen, F., Rosendal Jensen, N. & Langager, S. (2009).

Handlekompetencer i pædagogisk arbejde med socialt udsatte børn og unge – indsats og effekt. HPA-projektet. En sammenfatning. København: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.

Jensen, B. (2013).

Vidensbaseret indsats over for udsatte børn i dagtilbud – modelprogram. VIDA-forskningsrapport 4. Forandring og effekt. København: Institut for Uddannelse og Pædagogik, Aarhus Universitet.

Jensen, B. (2013b).

Vidensbaseret indsats over for udsatte børn i dagtilbud – 4. Forandring og effekt. VIDA-forskningsserien 2013:06. København: Institut for Uddannelse og Pædagogik, Aarhus Universitet.

Jensen, B., Jensen, P. & Würtz Rasmussen, A. (2015).

Does Professional Development of Preschool Teachers Improve Child Socio-Emotional Outcomes?. *IZA Discussion Paper*, 8957, 1-41.

Jensen, B. & Iannone, R.L. (2016).

Denmark: The VIDA program. Innovative practices of PD on quality and child outcomes. I: Bove, C., Mantovani, S., Jensen, B., Karwowska-Struczyk, M. & Wysłowska, O. (2016). D3.3: Report on "good practice" case studies of professional development in three countries. University of Milano-Bicocca.

Jensen, P. & Rasmussen, A. (2016).

Professional Development and its Impact on Children in Early Childhood Education and Care: A Meta-Analysis Based on European Studies. Aarhus: Aarhus University.

Johansson, E. (2009).

Barns Samspel. I: S. Sheridan, I. Pramling Samuelsson & E. Johansson (red.). *Barns tidiga lärande: en tvärsnittsstudie om förskolan som miljö för barns lärande.* Göteborg: Göteborgs universitet.

Jonsdottir, F. (2007).

Barns kamratrelationer i förskolan: samhörighet, tillhörighet, vänskap, utanförskap. Malmö: Malmö Högskola.

Jørgensen, O. (2007).

Ledelse af dagtilbud under forandring: En undersøgelse af ledelsesstruktur og lederfaglighed på dagtilbudsområdet. København: Væksthus for Ledelse.

Karoly, L.A., Kilburn, M.R. & Cannon, J.S. (2005).

Early childhood interventions: proven results, future promise. Santa Monica: Rand.

Karrebæk, M.S. (2011).

It farts: The situated management of social organizations in a kindergarten peer group. *Journal of Pragmatics*, 43, 2911-2931.

Kragh-Müller, G. & Isbell, R. (2011).

Children's perspectives on their everyday lives in child care in two cultures: Denmark and the United States. *Early Childhood Education Journal*, 39, 17-27.

Kragh-Müller, G. & Ringsmose, C. (2015).

Pædagogisk kvalitet i store og små daginstitutioner. En rapport om børns trivsel, læring og udvikling i store og små daginstitutioner. København: Institut for Uddannelse og Pædagogik, Aarhus Universitet.

Kofod, K.K. (2010).

Kvalitet i ledelse af daginstitutioner. *Pædagogisk psykologisk tidsskrift*, 47 (2), 106-114.

Kousholt, D. & Berliner, P. (2013).

Vidensbaseret indsats over for udsatte børn i dagtilbud – 3 Forældreinddragelse. VIDA-forskningsserien 2013:06. København: Institut for Uddannelse og Pædagogik, Aarhus Universitet.

Kultti, A. (2014).

Mealtimes in Swedish preschools: Pedagogical opportunities for toddlers learning a new language. *Early years: An International Research Journal*, 34(1), 18-31.

Kultti, A. & Pramling, N. (2015).

Limes and Lemons: Teaching and Learning in Preschool as the Coordination of Perspectives and Sensory Modalities. *International Journal of Early Childhood*, 47 (1), 105-117.

Larson, T.A., Normand, M.P., Morley, A.J. & Hustyi, K.M. (2014).

The Role of the Physical Environment in Promoting Physical Activity in Children across different group compositions. *Sages Journals*, 38 (6), 837-51.

Lekhal, R., Drugli, M.B., Moser, T., Solheim,**E. & Zachrisson, H.D. (2016).**

Det ved vi om – betydningen af kvalitet i dagtilbud. Frederikshavn: Dafolo.

Lekhal, R., Vartun, M., Gustavson, K., Helland,**S.S., Wang, M.V. & Schjølber, S. (2013).**

Den norske mor og barn-undersøkelsen. Variasjon i barnehagekvalitet. Beskrivelser fra første datainnsamling fra barnehagene. Oslo: Nasjonalt Folkehelseinstitutt.

Lifshitz, N. & Har-Zvi, S. (2015).

A Comparison Between Students Who Receive and Who Do Not Receive a Writing Readiness Intervention on Handwriting Quality, Speed and Positive Reactions. *Early Childhood Education Journal*, 43, 47-55.

Ling, S.M. & Barnett, D.W. (2013).

Increasing Preschool Student Engagement During Group Learning Activities Using a Group Contingency. *Topics in Early Childhood Special Education*, 33 (3), 186-196.

Lunneblad, J. (2013).

Tid till att bli svensk: En studie av mottagandet av nyanlända barn och familjer i den svenska förskolan. *Nordic Early Childhood Education Research Journal*, 6 (8), 1-14.

McLean, K., Jones, M. & Schaper, C. (2015).

Children's literature as an invitation to science inquiry in early childhood education. *Australian Journal of Early Childhood*, 40 (4).

Melhuish, E., Ereky-Stevens, K., Petrogiannis, K., Ariescu, A., Penderi, E., Rentzou, K., ... Leseman, P. (2015).

A review of research on the effects of Early Childhood Education and Care (ECEC) upon child development. Oxford: University of Oxford.

Menting, A.T.A., Orobio de Castro, B. & Matthys, W. (2013).

Effectiveness of the Incredible Years parent training to modify disruptive and prosocial child behavior: A meta-analytic review. *Clinical Psychology Review*, 33 (8), 901-913.

Mitchell, L., Wylie, C. & Carr, M. (2008).

Outcomes of early childhood education: literature review. Wellington: New Zealand Council for Educational Research.

Moser, T. (2012).

Barnehagens innerom som pedagogisk utviklingsprosjekt – konsekvenser av ny møblering og romorganisering for barns bevegelseslek og hvile. I: Krogstad, A., Hansen, G.K., Høyland, K. & Moser, T. (red.). *Rom for barnehage: flerfaglige perspektiver på barnehagens fysiske miljø.* Oslo: Fagbokforlaget.

Munton, T., Mooney, A., Moos, P., Petrie, P., Clark, A. & Woolner, J. (2002).

Review of international research on the relationship between ratios, staff qualifications and training, group size and the quality of provision in early years and childcare settings. London: Institute of Education, University of London.

National Institute of Child Health and Human Development (NICHD) (2006).

The NICHD Study of Early Child Care and Youth Development – Findings for Children up to Age 4 1/2 Years. USA: U.S. Department of Health and Human Services, National Institutes of Health.

Nielsen, A.A. & Christoffersen, M.N. (2009).

Børnehavens betydning for børns udvikling. En forskningsoversigt. København: SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd.

Nielsen, T.K., Tiftikçi, N. & Larsen, M.S. (2013).

Virkningsfulde tiltag i dagtilbud. Et systematisk review af reviews. København: Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning. IPU, Aarhus Universitet.

Nordtømme, S. (2012).

Place, space and materiality for pedagogy in a kindergarten. *Education Inquiry*, 3 (3), 317-333.

Olesen, L.G., Lund Kristensen, P., Korsholm, L. & Froberg, K. (2013).

Physical Activity in Children Attending Preschool. *Pediatrics*, 132 (5), 1310-1318.

Pálmadóttir, H. & Einarsdóttir, J. (2015).

Young children's views on the role of preschool educators. *Early Childhood Development and Care*, 185 (9), 1480-1494.

Papadimitriou, A.M. & Vlachos, F.M. (2014).

Which specific skills developing during preschool years predict the reading performance in the first and second grade of primary school? *Early Childhood Development and Care*, 184 (11), 1706-1722.

Passolunghi, M.C. & Costa, H.M. (2016).

Working memory and early numeracy training in preschool children. *Child Neuropsychology*, 22 (1), 81-98.

Petriwskyj, A., Thorpe, K. & Tayler, C. (2014).

Towards inclusion: provision for diversity in the transition to school. *International Journal of Early Years Education*, 22 (4), 359-379.

Pontoppidan, M., Klest, S.K., Patras, J. & Rayce, S.B. (2016).

Effects of universally offered parenting interventions for parents with infants: a systematic review. *BMJ Open*, 6(9).

Pontoppidan, M., Klest, S.K. & Sandoy, T.M. (2016).

The Incredible Years Parents and Babies Program: A Pilot Randomized Controlled Trial. *PLoS One*, 11(12).

Rambøll. (2011).

Evaluering af De Utrolige År – Slutrapport. Odense: Servicestyrelsen.

Raustorp, A., Pagels, P., Boldmann, C., Cosco, N., Söderström, M. & Mårtensson, F. (2012).

Accelerometer Measured Level of Physical Activity Indoors and Outdoors During Preschool Time in Sweden and the United States. *Journal of Phys Act Health*, 9 (6) 801-808.

Robertson, L.H., Kinos, J., Barbour, N., Pukk, M. & Rosqvist, L. (2015).

Child-initiated pedagogies in Finland, Estonia and England: exploring young children's views on decisions. *Early Child Development and Care*, 185 (11-12), 1815-1827.

Röthlisberger, M., Neuenschwander, R., Cimeli, P., Michel, E. & Roebbers, C.M. (2011).

Improving executive functions in 5- and 6-year-olds: Evaluation of a small group intervention in prekindergarten and kindergarten children. *Infant and Child Development*, 21 (4), 411-429.

Sheridan, S., Pramling Samuelsson, I. & Johansson, E. (2009).

Barns tidiga lärande: En tvärsnittsstudie om förskolan som miljö för barns lärande. Göteborgs universitet.

Sheridan, S., Williams, P. & Pramling Samuelsson, I. (2014).

Group size and organizational conditions for children's learning in preschool: a teacher perspective. *Educational Research*, 56 (4), 379-397.

Shin, M. (2015).

Enacting caring pedagogy in the infant classroom. *Early Child Development and Care*, 185 (3), 496-508

Simonsson, M. & Markström, A. (2013).

”Utvecklingssamtal som uppgift och verktyg i förskollärares professionssträvanden i interaktion med föräldrar”.
Nordic Early Childhood Education Research Journal, 6 (12), 1-18.

Singer, E., Nederend, M., Penninx, L., Tajik, M. & Boom, J. (2014).

The teacher's role in supporting young children's level of play engagement. *Early Childhood Development and Care*, 184 (8), 1233-1249.

Slot, P.L., Leseman, P.P.M, Verhagen, J. & Mulder, H. (2015).

Associations between structural quality aspects and process quality in Dutch early childhood education and care settings. *Early Childhood Research Quarterly*, 33, 64-76.

Sommersel, H.B., Vestergaard, S., & Larsen, M.S. (2013).

Kvalitet i barnehager i skandinavisk forskning 2006-2011: En systematisk forskningskartlegging. København: Dansk Clearinghouse for uddannelsesforskning.

Ştefan, C.A. & Miclea, M. (2010).

Prevention programmes targeting emotional and social development in preschoolers: Current status and future directions. *Early Child Development and Care*, 180 (8), 1103-1128.

Stokke, A. (2011).

Et blikk på barns vilkår for fysisk aktivitet i barnehagen. Et komparativt studie. *Barn*, 1, 27 -47.

Svensson, A. S. (2009).

Den pedagogiska samlingen i förskoleklassen. Barns olika sätt att erfarra och hantera svårigheter. Göteborg: Göteborgs Universitet. Utbildningsvetenskapliga fakulteten.

Svinth, L. (2010).

Børns deltagelse i pædagogiske aktiviteter: Hverdagslivets læringsmuligheder i en børnehave. *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift*, 47(2), 149-164.

Sylva, K., Melhurish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I & Taggart, B. (2010).

Early Childhood Matters. Evidence from the Effective Pre-school and Primary Education Project. New York: Routledge Taylor & Francis Group.

Söderström, M., Boldemann, C. & Sahlin, U. (2013).

Quality of outdoor environment influence children's health. A cross-sectional study of preschools. *Acta Paediatrica*, 1, 83-91.

Tofteland, B. (2015).

Måltidsfellesskap i barnehagen – Demokratiets vugge?: En studie av samtaler med ansatte på småbarnsavdelinger. Stavanger: Stavanger Universitet.

Toll, S.W.M. & Van Luit, J.E.H. (2012).

Early Numeracy Intervention for Low-Performing Kindergartners. *Journal of Early Intervention*, 34 (4), 243-261.

Tyler, A.A., Osterhouse, H., Wickham, K. & Shao, Y. (2014).

Effects of explicit teacher-implemented phoneme awareness instruction in 4-years-olds. *Clinical Linguistics & Phonetics*, 28 (7-8), 493-507.

Van Luit, J.E.H. & Toll, S.W.M. (2015).

Remedial early numeracy education: can children identified as having a language deficiency benefit? *International Journal of Language & Communication Disorders*, 50 (5), 593-603.

Vaughan Van Hecke, A., Mundy, P.C., Acra, C.F., Block, J.J., Delgado, C.E.F., Parlade, M.V. & Pomares, Y.B. (2007).

Infant Joint Attention, Temperament, and Social Competence in Preschool Children. *Child Development*, 78 (1), 53-69.

Vaughn, B.E., Vollenweider, M., Bost, K.K.,**Azria-Evans, M.R. & Snider, J.B. (2003).**

Negative Interactions and Social Competence for Preschool Children in Two Samples: Reconsidering the Interpretation of Aggressive Behavior for Young Children. *Merrill-Palmer Quarterly*, 49 (3), 245-278.

Vuorinen, T., Sandberg, A., Sheridan, S. & Williams, P. (2014).

Preschool teachers' views on competence in the context of home and preschool collaboration. *Early Child Development and Care*, 184 (1), 149-159.

White, E. & Redder, B. (2015).

Proximity with under two-year-olds in early childhood education: a silent pedagogical encounter. *Early Child Development and Care*, 185 (11-12), 1783-1800.

Bilag:

Metodisk fremgangsmåde

I det følgende redegøres der for den metodiske fremgangsmåde i forhold til søgninger og inklusion af forskning i forskningsopsamlingen om kvalitet i dagtilbud.

Søgning og databaser

Der er foretaget en litteratursøgning efter empirisk primærforskning samt forskningskortlægninger i databaserne Academic Search Complete, Netpunkt og NB-ECEC. Valget om at afskære os fra andre databaser er foretaget ud fra et hensyn om relevans og tilgængelighed.

Ud over empirisk primærforskning er forskningskortlægninger inddraget. Disse er medtaget ud fra et rationale om, at forskningskortlægninger er givtig forskning, der bidrager med viden om, i dette tilfælde, kvalitet i bred forstand og med dybdegående analyser. Dermed udbredes vidensgrundlaget, som denne opsamling hviler på. Der er dog et par forhold, som er vigtige at holde sig for øje i forbindelse med forskningskortlægninger. For det første vil disse publikationer inkludere forskning, der ikke nødvendigvis falder inden for de kriterier, der er opstillet for denne opsamling. Fx inddrager flere af publikationerne forskning, der er publiceret før 2008. Derudover vil de metodiske fremgangsmåder og emneafgrænsninger i disse forskningskortlægninger variere. Der vil således være variation i kriterier for vurdering af inkluderet forskning, som er forskellig fra nærværende forskningsopsamling.

Screening og kriterier for inklusion og eksklusion

Der blev identificeret i alt 1.478 muligt relevante referencer i de tre databaser. Disse studier er blevet screenet på to niveauer. I første fase blev der screenet for relevans på abstractniveau. I anden fase blev publikationerne screenet i deres helhed. Kriterierne for screeningen i disse to første faser var, at forskningen skulle:

- 1 Omhandle dagtilbud for 0-6-årige børn
- 2 Omhandle kvalitet eller elementer af kvalitet i dagtilbud
- 3 Identificere mindst én faktor, der medvirker til at skabe god kvalitet i dagtilbuddet
- 4 Vise en sammenhæng mellem en kvalitetsvariabel og et resultat
- 5 Påvise en effekt relateret til én eller flere variable inden for dagtilbuddet.

I relation til det fjerde screeningskriterium skal det bemærkes, at flere af de inkluderede studier finder, at der ingen sammenhæng er mellem de kvalitetsvariable og det resultat eller de

resultater, som undersøges. Her er det vigtigt at pointere, at dette ikke nødvendigvis betyder, at der er evidens for, at der ikke er sammenhæng imellem de givne variable og et resultat. En sådan konklusion vil dog ofte være fejlagtig, da de tests, som er foretaget i forskningen, er valgt med henblik på at påvise sammenhænge og derfor ikke nødvendigvis er egnede til at påvise det modsatte.

Der er primært screenet og vurderet ud fra relevanskriterier, dog er studier fundet i databasen NB-ECEC eksternt kvalitetsvurderet. De systematiske kortlægninger, der er inddraget, har ligeledes gennemgået en form for kvalitetsvurdering af de inkluderede studier i hver af disse kortlægninger.

Efter første screening var der 376 muligt relevante studier fra databasesøgningerne tilbage. Ud over databasesøgningerne er der fundet relevant forskning gennem referencer og ekspertgruppe tilknyttet projektet – den såkaldte sneboldproces. Processen har medført, at der er inkluderet studier, der ikke er fundet i databasesøgningerne, og som desuden er publiceret uden for den opsatte tidsramme for de øvrige studier, da de er vurderet til at være særligt relevante eller særligt toneangivende for forskningen i kvalitet i dagtilbud.

Alle disse studier er i anden screeningsfase blevet læst og kodet efter kvalitetstemaer, der blev identificeret i forskningen. Flere af studierne har kunnet indgå under flere af de fundne temaer. Efter anden screeningsfase er der foretaget en afgrænsning til de i opsamlingen otte medtagne temaer bl.a. ud fra at temaet skulle være dækket af flere studier. Opsamlingen inkluderer i alt 70 studier, der er vurderet til at være relevante for de otte medtagne temaer.

Ekspertgruppe

En ekspertgruppe har været tilknyttet projektet. Gruppen har bestået af:

- Post.doc./lektor Elisabeth Bjørnstad, Høgskolen i Oslo og Akershus, Oslo
- Professor Bente Jensen, Danmarks institut for Pædagogik og Uddannelse, AU, København
- Adjunkt Anders Skriver Jensen, Professionshøjskolen UCC, København.

Ekspertgruppen har bistået arbejdet med at identificere relevante referencer, ydet sparring undervejs i processen med udvælgelse af temaer samt foretaget review af den endelige forskningsopsamling.

Søgestrategi

Søgningen er foretaget i foråret 2016, og det må derfor forventes, at nyere forskning (2015-17) indgår i begrænset omfang. Der er søgt efter empirisk forskning publiceret på engelsk eller ét af de skandinaviske sprog udgivet efter 2008. Dog er der medtaget forskning publiceret før og efter 2008 gennem en såkaldt sneboldproces, jf. nedenfor. Der er blevet søgt med følgende søgetermer i følgende databaser:

DATABASE	SØGNING	ANTAL HITS
ACADEMIC SEARCH COMPLETE		
Academic Search Complete omfatter videnskabelige artikler inden for en række fagområder.	Day care OR Group care OR Early childhood education and care OR Child care OR Early childhood education OR Preschool OR Nursery school OR Family care OR Home care OR Nursery OR Kindergarten) AND (Infants OR Toddlers OR Children OR Babies OR Teachers OR Kids) AND (Care OR Learning OR Play OR Child development OR Numeracy OR Literacy OR Curriculum OR Caregiving OR Attachment OR Language acquisition OR Emergent writing OR Emergent math OR Social skills OR Social development OR Peer interaction OR Sustained shared thinking) AND (Pedagogy OR Intersubjectivity OR Methods OR Responsive care OR Joint attention OR Interaction OR Teacher-child-relations OR Early intervention OR Effective programs) NOT (Pediatric* OR Obes* OR Hospital* OR Medicin* OR Chronic* OR Marriage* OR Autism* OR Teenage (pregnancy)) Afgrænsning: år > 2008	1.113 hits, hvoraf 236 publikationer er inkluderet i første screening for relevans med hensyn til titel, resumé, emne og metode.
NETPUNKT (BIBLIOTEK.DK)		
Netpunkt.dk giver adgang til centrale databaser for biblioteksansatte. Gatewayen dækker over flere danske og internationale databaser og emneordsbaser (DanBib, Bibsys, Libris, WorldCat, ArticleFirst og DK5-web).	(dagtilbud? eller daginstitution? eller dagpleje?) og (kvalitet? eller resultat? eller effekt?) og (ma=bå eller kat=peri eller ma=ap) og år>2008	265, hvoraf 94 publikationer er inkluderet i første screening for relevans med hensyn til titel og resumé.
NB-ECEC (NORDIC BASE OF EARLY CHILDHOOD EDUCATION AND CARE)		
NB-ECEC (Nordic Base of Early Childhood Education and Care) samler kvalitetsvurderet skandinavisk forskning i dagtilbud. Databasen bliver opdateret hvert år og dækker over forskning fra 2006 og frem til i dag. NB-ECEC-databasen administreres af EVA og er udviklet i et samarbejde mellem EVA, det svenske Skolverket og det norske Utdanningsdirektoratet. Databasen er tilgængelig for alle, og der kan søges på emneord i den.	Der er foretaget emnesøgning på: "kvalitet" "resultat" "effekt" Afgrænsning: år > 2008	100, hvoraf 46 er inkluderet i første screening for relevans med hensyn til titel, resumé og metode.

Danmarks Evalueringsinstitut (EVA) gør uddannelse og dagtilbud bedre. Vi leverer viden, der bruges på alle niveauer – fra institutioner og skoler til kommuner og ministerier.



Find EVA's materiale om Kvalitet i dagtilbud på eva.dk



**DANMARKS
EVALUERINGSINSTITUT**

T 3555 0101
E eva@eva.dk
H www.eva.dk

ISBN: 978-87-7182-071-3

