

**LITTERATURSTUDIE AF  
FORSKNING OM  
ENVIRONMENT RATING  
SCALES**

**PROJEKT**

**EVALUERING AF KVALITET I DAGTILBUD**

**UCN**

**Programmet for ”Udsathed og chanceulighed”**

University College Nordjylland

Forfatter: Torben Næsby

Udgivet med støtte fra

Forskning og Udvikling

Pædagoguddannelsen

Act2learn

Peer-reviewed



## **FORORD**

Dette litteraturstudie omhandler forskning om de internationalt anvendte evalueringssmetoder ECERS (Early Childhood Environment Rating Scale) og ITERS (Infant/Toddler Environment Rating Scale), der begge er instrumenter til måling af kvalitet og værktøjer til evaluering og udvikling af kvalitet i dagtilbud (børnehave hhv. vuggestue) i den såkaldte ERS-line (Environment Rating Scale – linjen).

Rapporten indgår som grundlag for arbejdet i projektet ”Evaluering af kvalitet i dagtilbud”. Formålet er at skabe et forskningsbaseret vidensgrundlag for hvordan og hvorvidt evalueringsværktøjer, der måler global kvalitet, kan anvendes i andre nationale kontekster, herunder i Danmark, som et værktøj til kvalitetsvurdering og kvalitetsudvikling i dagtilbud.

Litteraturstudiet afsøger viden om baggrund for og metodiske implikationer af brugen af ERS-værktøjerne og viden om mulighederne for at implementere, udvikle eller udvide de eksisterende værktøjer.

Nærværende rapport søger således at fremlægge tematiserede bud på, hvad ERS er og kan bidrage til praksis med. Det undersøger specifikt hvilke dimensioner af kvalitet, der kan måles, og hvilke kvaliteter, der ikke indfanges i ERS og det undersøger erfaringer med de internationale ERS-redskaber tvær-nationalt.

De indledende definitioner af kvalitet, kvalitetsdimensioner og begrebsafklaring vedrørende ERS skal tjene til at gøre søgeproces og inklusions/eksklusionskriterier præcise og transparente, samtidig med de forklarer projektets forståelse af kvalitet.

## INDHOLDSFORTEGNELSE

Forord.....	iv
<b>1.0 Indledning .....</b>	<b>1</b>
1.1 Baggrund og problemstilling.....	4
1.2 Professionsudvikling .....	7
1.3 Læringsmiljøets kvalitet .....	12
1.4 Baggrunden for og brugen af environment rating scales.....	14
1.5 Undersøgelsesspørgsmål .....	19
1.6 Begreber .....	19
1.6 Definitioner af kvalitet .....	21
<b>2.0 Tilgang og metode .....</b>	<b>25</b>
<b>3.0 Tematisering .....</b>	<b>29</b>
3.1 Undersøgelse af hvilke kvaliteter ERS måler og hvordan ERS måler .....	29
3.2 Undersøgelse af om ERS kan anvendes i nationale kontekster uden for USA	42
<b>4.0 Sammenfatning.....</b>	<b>51</b>
<b>5.0 Litteratur .....</b>	<b>55</b>
<b>6.0 Abstracts af inkluderede studier .....</b>	<b>67</b>
<b>7.0 Bilag.....</b>	<b>83</b>



# 1.0 INDLEDNING

Forskningsresultater inden for området ”anvendt forskning”, som er de danske professionshøjskolars primære genstand i forskningsregi, skal ideelt set gøres tilgængelige og anvendelige for alle, der træffer beslutningerne om dagtilbuddene, uanset om man er lovgiver, kommunalbestyrelsesmedlem, embedsmand, institutionsleder eller pædagog i et dagtilbud. Det medfører, at anvendt forskning for reelt at kunne blive anvendt, må håndtere de barrierer og udfordringer for formidlingen af den pædagogiske forskning, vi fx ser i dag, hvor forskningsviden alt for ofte ikke bliver brugt i beslutningsprocesserne, fordi forskningen opleves som fjern, ukendt eller svært tilgængelig for beslutningstagerne.

For de professionelle kan det være en udfordring at finde relevant forskning, der hjælper med at løse udfordringerne i dagligdagen. Meget forskning er i sin natur undersøgende, eksperimenterende eller ligefrem spekulativ og tilbyder ikke praktikerne hvordan, det kan anvendes. Undersøgelser viser, at praktikere på den ene side værdsætter forskning, der fokuserer på specifikke udfordringer/ problemer i pædagogisk kontekst (Galton, 2000; Siraj-Blatchford et al, 2008) og som på en måde er forankret i praksis. Denne forankring kræver på den anden side, at der eksisterer en professionel kultur i dagtilbuddene, der understøtter en interesse for og engagement i forskningsviden og lyst til pædagogisk udvikling (Ratcliffe et al, 2005).

Viden fra forskning skal, for at kunne anvendes i praksis, transformeres på en måde, der giver mening for praktikerne, uden at tabe generelle perspektiver, begreber og transparens og alligevel holde højt niveau i relation til den fagprofessionelle sprogbrug. Og viden fra praksis skal systematiseres og kategoriseres, så det giver mening i forskningsøjemed, sammenfattes og analyseres og vende tilbage tilbage til praksis, på en måde der er synlig og tydelig, troværdig og pålidelig. Det kræver gode instrumenter – eller værktøjer – at kunne håndtere denne kompleksitet. Værktøjer, der måler pålideligt og meningsfuldt for både forskere og praktikere, og som kan understøtte udviklingen af viden om, tegn på og indsatser for, kvalitet i dagtilbud.

I rækken af standardiserede værktøjer, der måler kvalitet, er ERS-linjen (Environmental Rating Scales – line), udviklet i USA af Thelma Harms, Richard Clifford og Debby Cryer, et af de mest udbredte. Internationalt er værktøjerne mest brugt i forskning, men de seneste tyve år er de, især i USA og UK, også anvendt

som værktøj til udvikling af praksis gennem selv-evaluering eller som led i pædagogisk udviklingsarbejde og udvikling af pædagogiske programmer (Mathers et al, 2007) og de har fået effekt for udviklingen af nationale og statslige programmer og planer (Mathers et al, 2007; Siraj-Blatchford et al, 2008; Hofer 2010; Gordon et al, 2015). Forskningsresultater om høj kvalitet i dagtilbud har således internationalt på flere måder fået betydning, både for politikudvikling og for praksisudvikling (Mathers et al, 2007; Buus et al, 2012). ERS-linjens værktøjer har haft stor betydning for denne transformation fra forskning til policy, uddannelse og praksis.

Rating scales bruges i dag i en lang række stater i USA til at evaluere programmer og institutioner for at se, om de lever op til de politiske mål og for at udpege områder, hvor der er brug for indsatser og forbedringer (Hofer, 2010). ERS-linjens værktøjer og andre værktøjer til kvalitetsmåling bruges også i USA i økonomisk henseende både til at belønne institutioner, der lever op til målene, med flere midler til drift, og til at forbedring af personalets lønninger. Indikatorer på kvalitet er ofte også tilgængelige for forældre (Hofer, 2010, s. 175). Rating scales vandrer således fra forskning ind i både den pædagogiske og den politiske verden.

I England ønskede forskerne bag EPPE-projektet (The Effective Provision of Pre-school Education. Sylva, Melhuish, Sammons, Siraj-Blatchford & Taggart, 2010.) at undersøge kvaliteten af de engelske dagtilbud og havde i den forbindelse brug for et instrument, der både kan måle og som praktikerne kan forstå og genkende. De valgte ECERS-R (Early Childhood Environment Rating Scale – Revised) som grundlag for etablering af en baseline, altså som forskningsværktøj og som grundlag for at kunne sammenholde og sammenligne kvalitet på tværs af de mange forskellige typer af institutioner og på tværs af landet. ECERS fortæller ikke hvad pædagogerne gør for at skabe høj kvalitet men angiver vigtige parametre og en retning for arbejdet med at udvikle kvalitet. Undervejs i det fler-årige projekt fulgte forskerne børnene op gennem institutionerne og indskolingen, mellemtrinnet og udskoling og rapporterede til politikere og praktikere hvilke effekter af de givne kvaliteter i dagtilbuddene, der kunne spores helt op til 16 års alderen.

Parallelt med de kvantitative undersøgelser undersøgte forskerteamet med hjælp fra adskillige kolleger, hvad der gjorde gode dagtilbud til dagtilbud med høj kvalitet. Der blev gennemført casestudier, observationer og interviews, der således, med disse kvalitative instrumenter, kunne sige noget om ”best practice” og effekter af læringsmiljøet i ”effektive dagtilbud”. Den oprindelige baseline blev suppleret med en ny skala, ECERS-E (extended), efter som de første resultater førte til, at regeringen besluttede at udvikle et nationalt curriculum, der ligger i tråd med projektets fund om høj kvalitet, og forskerne ønskede, dels at kunne



kvalitetsvurdere dette og dels – helt i overensstemmelse hermed – at supplere ECERS-R med et instrument, der måler dimensioner, der ikke står stærkt i ECERS, dvs. kompetencer inden for områderne ”Literacy, Mathematics, Science/Environment and Diversity” (Sylva, Siraj-Blatchford & Taggart, 2010).

Herhjemme har der ikke været en tilsvarende opmærksomhed på eller interesse i at undersøge kvalitet i dagtilbud ved brug af kvantitative metoder. Derimod har der været gennemført adskillige kvalitative undersøgelser i mindre skala, der dog sjældent har fundet videre udbredelse ud over lokale forhold. Stigende forskningsinteresse, i tråd med internationale undersøgelser og nye forskningsresultater, publikationer og nye lærebøger til en revideret pædagoguddannelse (2014), der påviser betydningen af gode dagtilbud for børnenes trivsel, læring og udvikling, har dog efterhånden fået større politisk og pædagogisk bevågenhed og efterhånden fået sat kvalitet i dagtilbud på en fælles dagsorden.

Vi ved dog stadig alt for lidt om kvaliteten af dagtilbuddene i Danmark. Der er gennemført nogle kortlægninger af kvalitet i dagtilbud gennem spørgeskemaer og interviews (fx Nordahl et al, 2012; 2015), der også har tilført vigtig ny viden til området, men der er ikke, som fx i England, gennemført større mixed methods undersøgelser, der faktisk måler kvaliteten og som samtidig – i fællesskab mellem forskere, politikere, forvaltning og pædagoger – formulerer udsagn om, hvilken kvalitet, der efterstræbes.

Dette ønsker vi med projektet ”Evaluering af kvalitet i dagtilbud” på UCN, i samarbejde med en række kommuner, at råde bod på.

Projektet indeholder etablering af en baseline ved hjælp af ECERS-3 og E, udvikling af et dialogværktøj KVALid, baseret på item-response-teori, der skal målrette udviklingsdialoger om kvalitet i kommunerne ud fra den nyeste viden fra forskningen inden for dagtilbudsområdet og skabe grobund for kompetenceudvikling for medarbejdere i kommunerne, bl.a. i observation og i anvendelse af dialogværktøjet.

Nærværende rapport er resultatet af et studie, der undersøger den forskningsmæssige baggrund for de instrumenter fra ERS-linjen, der anvendes, og som projektet kan udvikle sit vidensgrundlag ud fra og bygge videre på. Studiet søger at fremlægge tematiserede bud på, hvad ERS er og kan bidrage til praksis med. Det undersøger specifikt hvilke dimensioner af kvalitet, der kan måles, og hvilke kvaliteter, der ikke indfanges i ERS og det undersøger erfaringer med de internationale ERS-redskaber tvær-nationalt.

## 1.1 BAGGRUND OG PROBLEMSTILLING

UCN har i efteråret 2015 iværksat et forskningsprojekt på tværs af Pædagoguddannelsen, Forskning & Udvikling (FoU) og efter- videreuddannelsen, act2learn, hvor formålet ud fra vores forskningsviden om kvalitet i dagtilbud er at forskningsbasere og genvalidere værktøjet til vurdering af pædagogisk kvalitet i en dansk kontekst, så alle børn og unge får de bedste muligheder for at udvikle og skærpe deres personlige, sociale og faglige kompetencer. Formålet er videre – gennem kompetenceudvikling – at understøtte, at de professionelle, der arbejder med børn i dagtilbud og skole, bruger effektive forskningsbaserede værktøjer og metoder, således at praksis informeres af forskningsviden.

Politisk har dagtilbud af høj kvalitet fået stor bevågenhed de senere år. De har afgørende betydning for Europas fortsatte vækst og velfærd, hedder det i en meddelelse fra EU-Kommissionen (EU-Kommissionen, 2011). Og OECD præsenterede i 2012 *Starting Strong 3*, en værktøjskasse med viden, erfaringer, eksempler og forslag til, hvordan landene kan arbejde med at sikre høj kvalitet i dagtilbuddene (OECD, 2012). Det pædagogiske personales professionelle kompetencer står centralt i forbindelse med kvalitetsudvikling og -sikring, hedder det fra kommissionen, hvor man også fremhæver, at opgaven i dagtilbud handler om både pædagogik og omsorg. Omsorg kan ikke stå alene – kvaliteten af omsorgen og effekter af den hænger sammen med læring. Kvalitet i dagtilbud fordrer professionalisering, skriver OECD i *Starting Strong 2* og konkluderer, at kvalitet i dagtilbud afhænger af og kan defineres ud fra kvaliteten af personalets uddannelse, den pædagogiske kvalitet i dagligdagen i dagtilbuddene og systematisk kvalitetsudvikling gennem efteruddannelse (Bennett & Taylor, 2006; OECD, 2006). Bedre kvalitet i dagtilbud skabes gennem professionsudvikling og systematisk tilrettelæggelse af og evaluering af arbejdet med omsorg, trivsel, læring og udvikling.

Økonomiske og samfundsmæssige aspekter ved dagtilbud af høj kvalitet er også kommet i fokus. I en undersøgelse blandt 30.000 danske børn viser AKF, SFI og Maastricht Universitet, hvordan en række faktorer i og for dagtilbuddet skaber kvalitet og har betydning for, hvilket udbytte børnene får senere i livet (Bauchmüller et al, 2011). Et højkvalitetsdagtilbud defineres i denne undersøgelse ud fra, at god normering, at der er mandlige pædagoger og medhjælpere, at der er flest med en pædagoguddannelse og at personalestaben er stabil, medfører højere kvalitet. Effekten, der kan påvises, er bl.a. at børn, der har gået i dagtilbud af høj kvalitet får højere karakterer i 9.klasse afgangseksamen (Larsen, 2011).

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

Med hensyn til børnenes læring og indholdsmæssige udbytte viser det engelske EPPE-studie (*The Effective Provision of Pre-school Education*, Sylva, Melhuish, Sammons, Siraj-Blatchford & Taggart, 2010) samstemmende med en dansk forskningskortlægning (Christoffersen, Højen-Sørensen & Laugesen, 2014), at det er kendetegnende for et dagtilbud med høj kvalitet, at personalet kommunikerer og interagerer meget med børnene (Sylva et al 2010, Sheridan, Samuelsson & Johansson, 2009, s. 244).

EPPE-projektet viser, hvordan der i højkvalitetsdagtilbud balanceres mellem børnenes selvorganiserede legeaktiviteter, fælles aktiviteter hvor pædagogerne udvider og beriger børnenes leg og aktivitet og målstyrede og relevante voksertilrettelagte pædagogiske aktiviteter. Børn deltager i højkvalitetsdagtilbud også i flere aktiviteter, der understøtter sproglig udvikling, tidlig læsning og skrivning og aktiv lytning. Dette understøttes af pædagoger, der tager aktivt del i børns læring og børns leg. Vi kan altså med baggrund i forskningen argumentere for, at pædagogernes opmærksomhed på kvaliteten af interaktionerne og dermed også selve kvaliteten af relationerne, har afgørende betydning for kvaliteten i dagtilbuddet.

Vi har i Danmark de senere år set en skærpet politisk bevågenhed i forhold til børns udvikling af bestemte kompetencer (jævnfør læreplaner) og en tendens til et eksplicit fokus på læring og læringsudbytte. Gilliam og Gulløv (2012) viser i et etnografisk studie af civilisationsprocesser i dagtilbud, hvordan disse tendenser bygger oven på de eksisterende fortællinger om pædagogikken i dagtilbud og tegner et tvetydigt billede af feltet. Det ses, at *forskellige* værdier og pædagogiske rationaler "eksisterer side om side, flyder sammen eller konkurrerer om pladsen som de legitime opdragelsesformer og idealer" (Gilliam & Gulløv, 2012, s.58). Det viser, at mål og idealer tager endelig form i praksis i mødet mellem diskurser, aktører og deres selvforståelser, og at nationale målsætninger og ideologier, der gennem lovgivning og implementeringsprojekter søges indført i pædagogisk

praksis, både kan støde på grund, omformes og få nye betydninger” (Gilliam & Gulløv, 2012, s.59).

Dagtilbuddenes specifikke rutiner, fortællinger og funktion kommer i sig selv til at påvirke idealerne om, hvad man kan forvente af børn, og hvilke krav man kan stille til deres læring og udvikling. Selv i godt normerede og det vi traditionelt kalder gode dagtilbud ses fravær af bevidst planlagte læreprocesser og situationer, samt fravær af udfordringer i forhold til bevidst udviklingsforståelse og i forhold til læreplanens intentioner (Sheridan et al, 2009; Hansen, 2012).

I den internationale forskning har man fundet det muligt at indkredse nogle fælles værdier og mål. I en gennemgang af fem nationale læreplaner (curricula) finder Samuelsson, Sheridan og Williams (2006), at de alle understreger børns muligheder for at være aktive, reflekterende og kommunikerende sammen med andre børn, ældre børn og med voksne. Nyere forskning, der udspringer af EPPE (Baustad, 2012; Brodie, 2014), viser endvidere, at et engageret personale, der

- kommunikerer med børnene, i det forskerne kalder vejledt fælles tænkning (Sustained Shared Thinking, Siraj, Kingston & Melhuish, 2015)
- holder fokus på udfordrende og stimulerende aktiviteter,
- indtager en aktiv rolle i at stilladsere børnenes læring gennem leg, frem for blot at observere legen
- tilbyder varme relationer, omsorg og tryk tilknytning
- organiserer de fysiske omgivelser, så de fremtræder trygge, rene, rummelige og med alderssvarende legetøj og materialer inden for børnenes rækkevidde
- drager omsorg for børnene i grupper, der ikke er for store for de mindste og ikke for små for de større børn,

medfører et øget udbytte for børnene og en højere kvalitet i dagtilbuddet (Harms, Cryer, & Clifford, 2006; Baustad, 2012; Siraj, Kingston & Melhuish, 2015).

Det er naturligvis mere interessant for kommuner, regioner og stater, at investere i dagtilbud af høj kvalitet frem for i dagtilbud af lav kvalitet, men der er stadig begrænset evidens for, at bestemte strategier og tiltag for at styrke kvaliteten rent faktisk virker efter hensigten (Gordon et al, 2015). Internationalt og især i USA har det medført forsøg med at indskrive specifikke målbare indikatorer for kvalitet i de politiske og pædagogiske programmer, bl.a. gennem Quality Rating and

Improvement Systems (QRIS) så som Head Start, Classroom Assessment Scoring System (CLASS; Pianta, La Paro & Hamre, 2008) eller ECERS-R (Harms, Clifford & Cryer, 1998). Fælles for programmerne er antagelser om, at interventionerne kan angive kvalitet, der støtter de politiske mål (Gordon et al, 2015).

## **1.2 PROFESSIONSUDVIKLING**

Som OECD fremhæver, går vejen til højere kvalitet i dagtilbud gennem professionsudvikling og målstyret læring (OECD, 2012). Der er brug for, at de professionelle i dagtilbuddene i højere grad baserer den pædagogisk praksis på viden om børn og viden om de processer, der understøtter børns trivsel, læring og udvikling. Ny viden fra forskningen kan på baggrund af forskningsbaserede og datainformerede evalueringer informere praksis. Viden, der formidles i en form så den kan genkendes af praktikerne og anvendes som afsæt for kompetenceudvikling.

Med inspiration fra kvalitetsvurderingsværktøjerne (de forskellige rating scales) kan der udvikles en skematik med tegn på kvalitet fra den nyeste forskningsviden, der kan skærpe blikket for, hvad kvalitet er og kan være, og være omdrejningspunkt for dialog om, hvordan kvalitet udvikles i praksis. Som nævnt ovenfor er der kommet mere ny forskning, der på denne måde kan informere praksis, så den pædagogiske forskning bliver et tydeligere bidrag til løsninger på de udfordringer, dagtilbuddene – og den samlede pædagogiske indsats for børn og unge – står over for i disse år.

Det taler for, at der er et behov for at indsamle og vurdere kvaliteten af det pædagogiske arbejde i dagtilbud. Det bør ske gennem forskningsbaserede og afprøvede vurderingsredskaber og metoder, som på sigt sætter det pædagogiske personale i stand til på egen hånd at dokumentere og vurdere kvaliteten i det pædagogiske tilbud. Der er brug for at sætte praktikernes professionelle dømmekraft i et stærkere samspil med forskningsbaserede vurderingsredskaber, hvor nationale standarder kombineres med lokale og kontekstbaserede kvalitetsstandarder og pædagogernes professionelle erfaringer og professionens vidensgrundlag.

Samtidig skal redskaberne og metoderne tilvejebringe viden, der gør beslutningstagere på de forskellige politiske og administrative niveauer i stand til at træffe beslutninger på et kvalificeret grundlag (Siraj-Blatchford et al, 2008). Det ligger i klar forlængelse af kravet om, at den kommunale administration indhenter og systematiserer oplysningerne om kvaliteten i kommunens dagtilbud, da det fra 2011 i Danmark er blevet en del af det kommunale tilsyn med dagtilbuddene. Formålet med dette krav er at skabe et lokalt vidensgrundlag for de politiske

beslutningsprocesser i kommunerne, samtidig med, at der produceres sammenhængende viden på landsplan. Denne viden er ikke i dag i tilstrækkelig grad indsamlet endside formidlet tilbage til praksis.

Når den pædagogiske forskning i dag generelt har vanskeligheder ved at nå frem til den pædagogiske praksis i hverdagen, skyldes det ikke, at den pædagogiske profession eller den gode pædagogiske praksis er indrettet, så den ikke kan bruge forskningens måde at arbejde og tænke på.

For ifølge den internationale forskning om højkvalitetsdagtilbud er det pædagogiske arbejde af høj kvalitet kendetegnet ved, at pædagogerne systematisk analyserer og reflekterer over deres arbejde, og at personalet er veluddannet og arbejder professionelt (Nielsen & Christoffersen 2009, s. 10). Forskningen peger også på, at pædagogernes faglige viden og deres samspilskompetencer er faktorer, der har afgørende betydning for effekterne af det pædagogiske arbejde, når det fx drejer sig om børnenes trivsel, læring og udvikling.

I stedet kan vi pege på tre vigtige årsager til, at væsentlige dele af den pædagogiske forskning ikke når ud i praksisfeltet.

For det første har professioner inden for uddannelsesverdenen – herunder pædagoger - ikke en særlig udbredt tradition for at anvende forskningsviden i deres analyse og refleksion over det pædagogiske arbejde (Hammersley, 2007; 2012). Og skulle pædagoger opsøge ny forskningsviden, er den ofte fragmenteret, vanskelig tilgængelig og ikke specielt omfattende (Hargreaves, 2007). Konsekvensen er, at ny viden om børns trivsel, læring og udvikling, der kunne udfordre den etablerede pædagogik, er svært tilgængelig for pædagogerne og derfor risikerer ikke at blive reflekteret, implementeret og anvendt i den pædagogiske praksis.

Samtidig har den hjemlige uddannelsesdebat i de senere år fremført fornyede krav om, at pædagoger arbejder mere ud fra forskningsbaseret viden og med pædagogisk udviklingsarbejde. Det ses blandt andet i de politiske beslutninger om revision af pædagoguddannelsen og i debatten om fremtidens dagtilbud.

For det andet er det en udfordring at få den forskningsbaserede viden ud til de politiske beslutningstagere. Når det sker, er det i dag oftest i form af forholdsvis korte præsentationer af et givent sagsområde – for eksempel dagtilbuddene - der enten udarbejdes af embedsværket selv eller udføres som eksternt bestillingsarbejde gennem udbud af konsulentopgaver og projekter under ministerier og styrelser.

Megen viden går imidlertid tabt i den proces. Det kan ske, fordi de skrivende embedsmænd selv har begrænset pædagogisk-faglig indsigt i det, de skriver om. En anden årsag er, at de tilbudsgivere, som vil løse de udbudte opgaver, må indrette sig efter køberens krav om bestemte former for evidens, eller at tilbudsgiveren selv vælger en metode, der overser eller frasorterer nogle former for viden – eksempelvis når de bruger systematiske reviews under bestemte vilkår til at indsamle viden, der så præsenteres som ”den bedste viden” inden for hele området. På den anden side er det indlysende, at forskere må gøre andet og mere end blot skrive om og publicere deres forskningsresultater (Siraj-Blatchford et al, 2008). Forskerne må kombinere resultaterne med praksis, dvs. implikationerne for praksis og/eller politik og anvise måder, praktikerne kan arbejde med resultaterne, fx i form af praktiske anvisninger eller indlejret i undervisningsmateriale på professionsuddannelserne (Ratcliffe et al, 2005).

For det tredje er der en risiko for, at en stor del af de mange udviklingsprojekter, der udføres rundt omkring i kommunerne og i de enkelte institutioner, falder uden for forskningskortlægninger og reviews og dermed ikke medvirker til at genere ny viden uden for den lokale praksis, hvor de udføres. Den viden, de professionelle selv udvikler og som de i dagligdagen arbejder på grundlag af, forbliver ”tavs” eller når ikke uden for cirkulationen i de lukkede kredsløb omkring professionen og forvaltningen i kommunen.

### **Forskellige logikker om barndom og pædagogik**

I de skandinaviske samfund finder en stor del af børns læring og udvikling sted i de forskellige barndoms kontekster – de sammenhænge, som børnene bevæger sig gennem og på tværs af i løbet af deres opvækst (Schwartz & Reynisdóttir, 2015). Eksempler på barndoms kontekster er familie, dagtilbud, lege og aktivitetsfællesskaber, både i dagtilbuddet og i hjemmemiljøet.

De forskellige barndoms kontekster er organiseret ud fra hver deres form for logik. Hvilken logik, der konkret er tale om, hænger sammen med hvordan og hvornår barndoms konteksterne er opstået og blevet sat i system. Det betyder, at de forskellige barndoms kontekster stiller børn overfor forskellige udfordringer, krav og muligheder.

Et eksempel på, hvordan de forskellige logikker kan se ud, er at danske dagtilbud som fx børnehaven historisk har været forbundet med børns frie leg. Men de senere år er de også blevet forbundet med læring, som ellers traditionelt efter mange pædagogers mening hører skolen til.

Det skaber grundlag for en samfundsdiskussion om, hvorvidt børnehaven har en opgave i at forberede børn til den kommende skolegang, eller om den skal anerkendes som en barndomskontekst i sin egen ret, der har til opgave at give plads til børns selvorganiserede lege (Siraj-Blatchford & Mayo, 2012).

Med indførelsen af lov om læreplaner i dagtilbud (2004) og dagtilbudsloven (2013, 2015) er der politisk udtrykt ønsker om, at barndommen skal ses som såvel en selvstændig, grundlæggende og betydningsfuld periode i barnets liv og som en grundlæggende del af en sammenhængende arena for læring og udvikling hen mod en veluddannet og demokratisk sindet medborger.

Parallelt med de dannelsesforestillinger, der traditionelt har hersket inden for den pædagogiske verden (jf også Gilliam & Gulløw, 2012) findes der internationalt to primære pædagogiske tilgange til dagtilbudspædagogik. Tilgangene beskriver, hvad der lægges vægt på i forbindelse med børns trivsel, læring og udvikling.

De to tilgange eller positioner i den danske diskussion, som vi nævnte ovenfor, kaldes i forskningen og internationale rapporter for henholdsvis organiseret eller førskole pædagogik (*the early education approach*) og den socialpædagogiske tilgang (*the social pedagogic approach*) (Bennett & Taylor, 2006). Tilgangene beskrives også ofte som den fransk-engelske tradition med rødder i Frankrig, England og USA og den nordiske tradition med rødder i Skandinavien og Tyskland.

Den grundlæggende tanke bag den socialpædagogiske tilgang er synet på det kompetente barn, der selv bedst kan forvalte sit eget liv. Historisk har denne tilgang domineret dansk børnehavepædagogik de seneste 100 år, kun afbrudt af kortere perioder, fx i 70'ernes strukturerede pædagogik. Det har medført en børnecentreret praksisform i dagtilbud, hvor ”fri leg” og barnets frihed til at udforske verden har været god tone (Hansen, 2012).

Det har i mange tilfælde medført, at pædagogerne har overladt læringsrummet til børnene selv og, fx begrundet med et selvforvaltnings-perspektiv, har trukket sig tilbage fra og ud af børnenes fællesskaber. I det svenske forskningsprojekt *Barns tidiga lärande* (børns tidlige læring) beskrives det, som at børn og pædagoger lever i adskilte rum (Sheridan et al, 2009).

De senere år har ”the early education approach” vundet indflydelse. Dagligdagen er i højere grad end tidligere begrundet ud fra mål og værdier og de pædagogiske aktiviteter er professionelt ledede af pædagogen.



Der er kommet et stigende fokus på organisering af pædagogisk praksis, så den i højere grad følger bestemte mål (fx læreplanerne) men stadig har fokus på at inddrage børnene i planlægningen. Undersøgelser viser, at de steder hvor læringsmiljøet systematisk organiseres, fx med hensyn til børnenes alder og udvikling, i forskellige grupper og rum, får børnene langt mere voksenkontakt. Pædagogen er hos børnene - og pædagogens opmærksomhed og dialog er med børnene, ikke kun indbyrdes mellem pædagogerne eller andre voksne (Hansen, 2012).

Børnene medvirker, deres initiativer anerkendes, pædagogen lytter til deres ideer og forslag, men pædagogen har hele tiden øje for samspil, relationer og for hvad børnene kan lære af deres medvirken.

På tværs af disse traditionelle og hver for sig begrænsende opfattelser, må man i dag antage, at *børn lærer hele tiden* og læring finder sted, hvad enten pædagogen bevidst tilrettelægger processer, der understøtter læring, eller ej.

Moderne læringsteorier og barndomssociologisk forskning er generelt enige om, at det kun er i stærkt begrænsende miljøer, at børns læring kan hæmmes, så deres potentialer ikke folder sig ud (Bronfenbrenner & Morris, 2006; Sheridan, Samuelsson & Johansson, 2009; Siraj-Blatchford & Mayo, 2012). Det betyder, at der også finder læring sted i den pædagogiske praksis i dagtilbuddene, selv når det foregår skjult for pædagogen.

På den anden side er det altid pædagogerne og de voksne, der drager omsorg for børnene, der bestemmer det indhold, børnene får mulighed for at lære noget om, og de betingelser, dvs. de muligheder og begrænsninger fx den politiske styring af dagtilbuddene og de kulturelle forhold, det foregår under. Men overraskende nok: selv i dagtilbud, der har præcist de samme betingelser, er der forskel på kvaliteten.

De voksnes viden, tilgang og børnesyn skaber forskelle i kvaliteten af det læringsmiljø, der tilbydes børnene. På denne baggrund og på baggrund af Bronfenbrenners begreb om proximale processers varighed, styrke og effekt (Bronfenbrenner & Morris, 2006) kan vi skelne mellem forskellige kategorier af kvalitet. Hvis de skal være effektive i forhold til barnets udvikling, skal læringsaktiviteterne fortsætte længe nok til, at de bliver stadig mere komplekse (Bronfenbrenner & Morris [2006], 2012, s. 209) (Begrebet uddybes i afsnit 1.6).

Processerne er også rettet mod genstande og symboler i miljøet, som kan pirre børnenes nysgerrighed, være provokerende, fantasifulde kreative redskaber osv. Endelig er det et krav i dagtilbudsloven, at aktiviteterne bliver dokumenteret og evalueret og at de omfatter alle børnene i dagtilbuddet.

Det peger tilbage på forskningens opfattelse af, at kvaliteten af børnenes trivsel, læring og udvikling og af læreprocesserne i dagtilbuddene afhænger af alle de betingelser, der understøtter eller hæmmer de proximale processer. På den måde er læring, relation, medvirken og inklusion kvalitetskriterier, der er interaktivt forbundet med hinanden.

### 1.3 LÆRINGSMILJØETS KVALITET

I et større svensk studie viser Sheridan, Samuelsson og Johansson (2009) hvordan forskellige læringsmiljøer kan karakteriseres, og hvilke konsekvenser de har for børns læringsmuligheder. Studiet blev gennemført som en tværsnitsundersøgelse af 38 dagtilbud i Gøteborg. Forskerne identificerer forskellige typer af læringsmiljøer (Sheridan et al 2009, s. 240) som her er kategoriseret i fire former for kvalitet, der ækvivalerer med skalaerne i ECERS og ITERS:

- 1) adskilte miljøer = lav kvalitet (utilstrækkelig)
  - 2) begrænsende miljøer = bedre men lav kvalitet (minimal)
  - 3) børnecentrerede og forhandlingsorienterede miljøer = bedre og god kvalitet (god)
  - 4) udfordrende læringsorienterede miljøer = bedst og høj kvalitet (udmærket)
1. I dagtilbud af lav kvalitet er kvaliteten lav, på trods af gode strukturelle og økonomiske rammer (Sheridan et al 2009, s. 241). Læringsmiljøet kendetegnes ved at være meget ustruktureret dvs. helt børnecentreret, som i radikal selvbestemmelses- eller selvforvaltningspædagogik. De voksne synes ikke at have formuleret specifikke mål for aktiviteterne og synes at have trukket sig tilbage fra børnenes aktivitet. Mange gøremål i dagligdagen foregår således i det forskerne kalder adskilte verdener, hvor børnene ikke inddrages og at personalet optræder uengagerede. De proximale processer i dagtilbuddets praksis, der hæmmer og fremmer børns udvikling, er ganske svage, idet de udelukkende næres af de omgivende betingelser (distalt) og hvad der sker i børnenes eget samvær med hinanden.

2. Bedre men stadig lav kvalitet ses i dagtilbud hvor dagligdagen er gennemstruktureret og helt voksenstyret, som i radikal struktureret pædagogik men uden didaktiske overvejelser. Dagligdagen forløber efter rutiner med rutineprægede aktiviteter for børn i større grupper. Pædagogerne instruerer børnene og er meget kontrollerende. Konflikter og eventuelle frustrationer i hverdagen tilskrives børnenes problematiske adfærd eller dårlig ledelse eller i sidste ende ude fra kommende faktorer. De proximale processer er stærkere, men stadig ikke mangfoldige endsige kvalitativt udfordrende for børn, idet den ensidigt instruktive tilgang ikke understøtter børnenes egne initiativer, nysgerrighed og (ud-)forskertrang.
3. I dagtilbud af god kvalitet er de børneinitierede aktiviteter og lege i højsædet. Det ses, at børnene leger på egen hånd og får muligheder for at udvikle sig socialt i børnegrupper, hvor personalet viser engagement og interesse for børnenes initiativer (Sheridan et al, 2009, s. 241). Børnene delagtigøres gennem forhandling. Sammenlignet med danske forhold synes læringsmiljøet at kunne kendetegnes ved dialog, respekt for børnenes initiativer – med børnenes aktiviteter og leg i centrum – et miljø kendetegnet ved samarbejde og åbenhed, altså nærmest en form for selvforvaltningspædagogik eller ud fra en fortælling om ”det kompetente barn”. Der er i reglen et vist materialeudvalg som ofte er tilgængelig for børnene.  
De proximale processer er forholdsvis stærke, eftersom børnenes motivation og lyst til at lære og udfolde sig understøttes af, at de medvirker, deres initiativer anerkendes og følges op af pædagogerne, der fx deltager i aktiviteter sammen med børnene.
4. I de dagtilbud, som ifølge forskernes vurdering har en høj kvalitet, er læringsmiljøet præget af gode samspil, kommunikation med og udfordringer for børnene. Personalet har formuleret tydelige mål for aktiviteterne med klare udviklingsperspektiver, men udformer aktiviteterne i samarbejde med børnene. Der ses varierende gruppestørrelser og gruppeinddelinger med det formål at give omsorg, skabe rum for leg og muligheder for læring ud fra læreplanens temaer, de proximale processer er stærke, hvilket muliggør en progression i børnenes læring og udvikling (Sheridan et al, 2009, s. 243). Til forskel fra de to første former er miljøet rigt på materialer, stimuli og udfordringer. Personalet møder børnene med pædagogisk bevidsthed og indsigt i børns intentioner og interesser og

forholder sig nysgerrige over for børns spørgsmål og stiller selv ”open-ended” spørgsmål til børnenes ytringer. De er således både omsorgs- og læringsorienterede i deres tilgang til børnene. Personalet tager stilling til, hvilke erfaringer, oplevelser, indhold og aktiviteter, der er væsentlige for børns læring og udvikling, samtidig med at de kan gribe nuet og således spontant følge op på eller tage afsæt i børnenes egne initiativer (Sheridan et al, 2009, s. 244).

Erfaringerne fra det pædagogiske forsknings- og udviklingsarbejde herhjemme (fx Andersen, 2002) peger på, at hvis vi vil skabe de bedste forudsætninger for børn og unges udvikling, har vi brug for at kaste et kritisk blik på de vilkår, vi som samfund giver vores børn og unge. Derfor er der god grund til, at vi i højere grad end nu beskæftiger os med de første afgørende år af børnenes udvikling og det taler for, at der er et behov for at indsamle og vurdere kvaliteten af det pædagogiske arbejde i dagtilbud.

#### **1.4 BAGGRUNDEN FOR OG BRUGEN AF ENVIRONMENT RATING SCALES**

Initiativet til at udvikle environment rating scales, som vi i dag kender som værktøjer i ERS-linjen, blev taget i 1970'erne af de amerikanske forskere Thelma Harms og Richard Clifford (1980). ECERS (Early Childhood Environment Rating Scale, 1980) og ECERS-Revised (1998) og ECERS-3 (2015) er en checkliste af temaer for forbedring af kvaliteten af læringsmiljøet i børns institutioner (Classrooms). Temaerne er udviklet på baggrund af Thelma Harms' undervisning og observationer af praksis gennem to årtier og i dialog med praktikere og kolleger. Temaerne afspejler den tids dominerende opfattelser af god praksis, fx høj andel af børne-initierede aktiviteter, et helhedsorienteret børnesyn (praksis, der tilgodeser og understøtter børns psykiske, emotionelle, sociale og kognitive udvikling) og behovet for veluddannede pædagoger (teachers), som responderer adækvat på børns udvikling og behov (Gordon et al, 2015).

Mange af temaerne og opdelingen af dem i ECERS er organiseret omkring konkrete aktiviteter og struktureringer som afspejler daglig praksis, fx måltidet, hente-bringe situationerne, sundhed og hygiejne (fx håndvask) (se neden for).

Temaerne er opdelt i undertemaer og skalaer, der beskriver specifikke tegn på kvalitet dvs. indikatorer inden for hvert undertema. Med baggrund i den holistiske tilgang Harms og Clifford har tilstræbt, dækker indikatorer under et bestemt tema

ikke kun en sådan mere afgrænset dimension, fx måltidet eller støtte til sproglig udvikling, men flere dimensioner, fx både måltidet, hvad angår et hygiejne og sundhedsmæssigt aspekt og sprogstøtte, fx hvordan pædagogerne taler med børnene under spisningen, og det sociale aspekt, fx hvilken stemning hersker omkring og under måltidet og hvordan hjælper børnene og pædagogerne hinanden med borddækning og oprydning. Forskellige aspekter af kvalitetsdimensioner eller temaer på metaniveau overlapper hinanden.

Skemaerne scores af en observatør med værdier fra 1 -7 (se også afsnit 1.3). Fra utilstrækkelig (1) til minimal (3) til god (5) til udmærket/ høj kvalitet (7) (excellent) i en såkaldt Likert-skala<sup>1</sup>. Standard scoringen foretages som stop-scoring, dvs. observatøren stopper scoringen, når han/hun møder en indikator, der ikke observeres og kan besvares med ”nej”. Det medfører at observatøren ikke behøver at overveje resten af skemaet og at praksis ikke tillægges en højere score end de faktisk demonstrerer i den samlede score. I forhold til pædagogisk udvikling i praksis er scoringsmetoden siden blevet kritiseret (Hofer, 2008). Det kan antages, at der faktisk er indikatorer med højere værdi, som en given praksis møder, men som de ikke får kredit for og der er også i dag en mere udbredt opfattelse af, at dialogen med praksis om evaluering af kvalitet enten tager afsæt i det pædagogerne er gode til eller det, de viser tegn på at være på vej til at udvikle, frem for det, de ikke mestrer. Uden at eventuelle problematiske forhold overses. I den forbindelse viser både nyere forskning (Gordon et al, 2015) og forfatterens revisioner af værktøjerne hen mod, at der med pædagogisk udvikling for øje, skal scores hele skemaer.

ECERS er testet for reliabilitet og validitet før publiceringen og er siden blevet anvendt til at evaluere programkvalitet i mange forskningsprojekter op gennem 80'erne og 90'erne. Efterhånden er ECERS også blevet anvendt til at guide pædagogisk udvikling og til at evaluere interventionsprojekter (Gordon et al, 2013; 2015; La Paro et al, 2011).

I takt med, at der i USA blev oprettet flere og flere tilbud (institutioner/ child care centers) bl.a. til de mindste børn (infants og toddlers) udviklede forfatterne, sammen med Debby Cryer, en række separate skalaer. ITERS (Infant/Toddler Environment Rating Scale, Harms, Cryer & Clifford, 1990), FDCRS (Family Day Care Rating Scale, Harms & Clifford, 1989) og FCCRS, (Family Child Care Environment Rating Scale, Harms, Jacobs & White, 1996). ECERS-R og ITERS er siden også oversat til flere sprog.

---

<sup>1</sup> På en Likert-skala, scorer man i ERS enighed / uenighed i et givent udsagn med ja/nej. Harms et al (1998) bruger en skala med syv trin.

**The current status of the Environment Rating Scales is as follows\*:**

- **A revised edition of the ECERS, the ECERS-R (Harms, Clifford & Cryer) was published in 1998, and an updated version appeared in 2005.**
- **A revised edition of the ITERS, the ITERS-R (Harms, Cryer & Clifford) was published in 2003 and an updated version was published in 2006.**
- **A revised, updated edition of the FCCRS, the “Family Child Care Environment Rating Scale” (Harms, Cryer & Clifford) was published in 2007.**
- **The SACERS (School Age Children) has additional notes available on our website, but has not yet been revised.**

\* [http://www.ersi.info/scales\\_history.html](http://www.ersi.info/scales_history.html) (ikke opdateret)

De seneste reviderede og opdaterede versioner er, ifølge ERS-institute's hjemmeside (31.marts 2016):

**Early Childhood Environment Rating Scale, Third Edition (ECERS-3) 2015**

The Third Edition of the ECERS is a major revision that introduces innovations in both the content and administration of the scale while retaining the continuity of the two principal characteristics of the ECERS, namely its comprehensive or global definition of quality and the reliance on observation as the primary source of information on which to base assessment of classroom quality.

The Scale consists of 35 items organized into 6 subscales:

- Space and Furnishings
- Personal Care Routines
- Language and Literacy
- Learning Activities

- Interaction
- Program Structure

### **Infant/Toddler Environment Rating Scale, Revised Edition (ITERS-R) 2006**

A thorough revision of the original ITERS, designed to assess center-based child care programs for infants and toddlers up to 30 months of age.

The Scale consists of 39 items organized into 7 subscales:

- Space and Furnishings
- Personal Care Routines
- Listening and Talking
- Activities
- Interaction
- Program Structure
- Parents and Staff

ITERS er pt. ved at blive revideret

Environment Rating Scales bruges i dag som værktøj til selvevaluering, som forberedelse til og indhold i dialoger om tilsyn og akkreditering og i institutionelle, kommunale eller nationale forskningsprojekter (fx EPPE i England) og kvalitetsmålinger (fx Quality Rating and Improvement Systems (QRIS) i USA) og sammen med en række supplerende værktøjer.

Supplerende værktøjer og udviklere (Efter Hofer, 2010, s. 176):

***Focus on Classroom Setting***

Early Childhood Environment Rating Scale (ECERS), Harms & Clifford, 1980

Early Childhood Environment Rating Scale-Revised (ECERS-R), Harms et al, 1998

Infant/Toddler Environment Rating Scale (ITERS), Harms et al, 1990

Infant/Toddler Environment Rating Scale-Revised (ITERS-R), Harms et al, 2006

Quality of Daycare Environment (QDCE), Bradley et al, 1996

Daycare Quality Assessment Inventory (DQAI), Peterson & Peterson, 1986

Early Childhood Classroom Observation Scale (ECCOS), Bredekamp, 1986

Assessment Profile for Early Childhood Programs, Abbott-Shim & Sibley, 1987

Childcare Facility Schedule, World Health Organization, 1990

***Focus more on Interactions and Instruction***

Classroom Assessment Scoring System (CLASS), LaParo & Pianta, 2003

Early Childhood Environment Rating Scale-Extension (ECERS-E), Sylva et al, 2003

Snapshot, Ritchie et al, 2002

Early Childhood Classroom Observation Measure (ECCOM), Stipek, 1996

Classroom Observation System for Kindergarten (COS-K) National Center for Early Development & Learning, 1997

Caregiver Instruction Scale (CIS) Arnett, 1989

Daycare Environmental Inventory (DCEI) Prescott et al, 1972

Adult Involvement Scale (AIS) Howes & Stewart, 1987



Observational Record of the Caregiving Environment (ORCE) NICHD ECCRN, 1996

Classroom Practices Inventory Hyson et al, 1990

Early Childhood Observation Form (ECOF) Stipek et al, 1992

Early Language and Literacy Classroom Observation

### **1.5 UNDERSØGELSESPØRGSMÅL**

For at kunne etablere et forskningsbaseret vidensgrundlag for hvordan og hvorvidt evalueringsværktøjer i ERS-linjen, der måler global kvalitet, kan anvendes i andre nationale kontekster, herunder i Danmark, som et værktøj til kvalitetsvurdering og kvalitetsudvikling i dagtilbud, undersøger nærværende litteraturstudie følgende spørgsmål:

Hvad er ERS?

Hvilke kvaliteter måler ERS og hvordan?

Kan ERS- linjens værktøjer anvendes i nationale kontekster/ på tværs af kontekster?

### **1.6 BEGREBER**

Kvalitetsmålingsredskaberne i ERS-linjen bruges til vurdering af kvalitet i det pædagogiske miljø og består af skemaer, der kan anvendes i forskellige typer af vurderings- og læringsprocesser. Uanset hvad formålet er med den konkrete kvalitetsvurdering, er det en forudsætning, at den professionelle eller den forsker, som foretager vurderingen, bruger viden om forskellige former for kvalitet.

Struktur, indholds- proces- og effektkvalitet, fx som de relaterer sig til niveauerne i Brofenbrenners øko-systemiske model, sætter rammerne for, hvilken form for kvalitet, et givent evalueringsværktøj producerer viden om og pædagogisk indsigt i dimensionerne samfund, pædagoger, børn og læringsmiljø (Sheridan et al, 2009) angiver konkrete vidensgrundlag for vurdering af en bestemt side af det pædagogiske miljø (fx pædagogernes tilgang til børns læring; interaktioner mellem voksne og børn, aktiviteter, mv.)

I ERS-linjens redskaber ligger det internationale rettighedsperspektiv, risikohåndteringsperspektivet og læringsperspektivet endvidere som baggrund for temaerne i evalueringsskalaen:

*”Omsorgsmiljøer af høj kvalitet for børn må levere på tre basale behov, som alle børn har: beskyttelse af deres sundhed og sikkerhed, understøttelse af opbygningen af positive relationer og muligheder for at blive stimuleret og lære af erfaringer” (Clifford, Reszka & Rossbach, 2010, s. 2, egen oversættelse).*

Temaerne i evalueringsskalaerne er formuleret som udsagn (indikatorer) inden for tematiske underskalaer (afsnit 1.5), der beskriver aktiviteter og interaktioner i læringsmiljøet. Forståelsen af, at disse aktiviteter fremmer eller hæmmer børns læring og udvikling bygger på den amerikanske psykolog Urie Bronfenbrenners bio-økosystemiske teori og den såkaldte person-proces-tid-kontekst-model og hvor det, der driver menneskers udvikling, er en kombination af biologi og kvaliteten af de såkaldte proximale og distale processer, der stimulerer læring og udvikling.

### **Proximale processer**

Den grundlæggende mekanisme, der skaber menneskelig udvikling, kaldes hos Bronfenbrenner og Ceci (1994) og Bronfenbrenner og Morris (2006) proximale processer. Det er samspilsprocesser i miljøet, der enten understøtter eller hæmmer individets udvikling.

*”Formen, styrken, indholdet og retningen af de proximale processer, der påvirker udvikling, varierer systematisk som en samlet funktion af det, der karakteriserer personen, der udvikler sig, det miljø processerne foregår i, naturen af de udviklingsresultater der ses på samt de sociale kontinuiteter og forandringer, som finder sted gennem personens livsforløb og gennem den historiske periode personen har levet i” (Bronfenbrenner & Morris [2006], 2012, s. 208, egen oversættelse)*

De proximale processer er rammen for, hvordan det enkelte barn kan udvikle sine potentialer og reaktioner på påvirkninger udefra, fx selvregulering, modstandskraft, læring, udvikling og fastholdelse af positive relationer til andre mennesker. Det er altså også den proces, hvor barnet kan skabe og ændre dets egen psykiske verden og udvikle beredskab til at handle i samspillet med sin omverden (Bronfenbrenner & Ceci, [1994], 2012, s. 120). De distale processer er de rammer, vi på flere fjernere niveauer (historisk, samfundsmæssigt, politisk) tilbyder, som de betingelser børn vokser op under (systemer på flere niveauer – chronos, makro, ekso, meso, mikro).

Hvis de proximale processer er svage, bliver barnets potentiale for udvikling ikke realiseret i samme grad, som når de proximale processer bliver stærkere og mere omfattende. Det betyder, at den bio-økologiske systemteoris perspektiv både

omfatter de potentialer i form af de genetiske dispositioner, vi hver især er født med - vores biologiske arv så at sige - og vores samspil med vores omverden eller miljø.

Hvis vi vil understøtte børns udvikling i barndommen, kræver det ressourcer af forskellig slags: dels viden hos omsorgspersonerne, i familierne, i dagtilbuddene og i nærmiljøerne - og dels adgang til stimuli i børnenes opvækstmiljø, fx medvirken i lege og andre aktiviteter med andre børn og pædagogerne, og interaktion med legetøj, materialer og symboler.

Børn der vokser op i et miljø, der indeholder disse ressourcer stimuleres. I de proximale processer leveres så at sige det nødvendige input for barnets udvikling. Miljøer med svage ressourcer understøtter derimod ikke de proximale processer i nær så høj grad.

Tid er også en ressource. Effektive proximale processer, der driver udviklingen, forstærkes over tid – enten ved gentagelse eller ved at forsøge at fastholde en udviklende relation over længere tid.

Der er megen forskning, der viser, at miljøer, der er fattige på de nævnte ressourcer og som er ustabile og uforudsigelige når det gælder relationer og stimuli, påvirker de proximale processer, så børns udviklingspotentiale ikke realiseres (Bronfenbrenner & Ceci, 1994; Iwaniec, 1995; Werner & Schmidt, 2001).

Høj kvalitet i de pædagogiske processer (fx de måder, pædagogerne arbejder på) og læringsmiljøets beskaffenhed er forudsætninger for, at børnene i dagtilbuddet får de bedst mulige vilkår for deres læring. Og når flere end én proximal proces spiller positivt sammen, stiger børnenes muligheder for læring (Bronfenbrenner & Morris, 2006)

I ERS-linjen måles proximale processer i form af proceskvalitet, dvs. det som børnene erfarer i deres dagtilbud og som direkte påvirker deres udvikling, fx gennem interaktioner mellem dem selv og de voksne, de andre børn og med deres konkrete omgivelser/ miljø. Distale processer ses som strukturkvalitet, dvs. det som mere indirekte påvirker kvaliteten af dagtilbuddet og det børnene får mulighed for at erfare, fx normering, personaleflow, ledelse og kommunal organisering mv.

## **1.6 DEFINITIONER AF KVALITET**

Den nyere pædagogiske forskning argumenterer for, at vi anlægger et interaktionistisk, det vil sige samspilsorienteret, perspektiv på, hvad pædagogisk kvalitet er i dagtilbud (Sylva, Melhuish, Sammons, Siraj-Blatchford & Taggart 2010; Sheridan, Samuelsson & Johansson 2009) Det interaktionistiske perspektiv er, blandt andet ifølge den svenske forsker Sonja Sheridan:

*”et nyskabende perspektiv, som både er kulturoverskridende og kulturfølsomt, fordi den betydning, som bliver tillagt kvalitet, dels er relateret til subjektive erfaringer, dels til intersubjektivt [det vil sige mellem menneskeligt] vedtagne værdier og kundskaber om førskole-tilbuddene inden for forskellige samfundssystemer” (Sheridan, 2012, s. 36).*

Denne definition indebærer, at pædagogisk kvalitet ses som et fænomen, der er:

- flerdimensionelt
- værdiladet
- meningsbærende
- målrettet

Den definition fremhæver endvidere, at kvalitet i dagtilbuddet er noget holdbart, i den betydning, at den er bæredygtig og kulturgenerel – men at den samtidig er dynamisk, foranderlig og påvirkes af den kontekst, det foregår i.

Til gengæld er den pædagogiske kvalitet ikke noget endegyldigt. Set i det lys er det hverken muligt eller attråværdigt at forsøge at nå til enighed om en endegyldig definition på kvalitet (Sheridan, 2012, s. 36).

Sonja Sheridan taler som andre forskere for, at vi både skal medregne den *objektivistiske tilgang*, som opererer med målbare karakteristika for kvalitet, og den *relativistiske tilgang*, hvor der er fokus på den subjektive oplevelse af, hvad kvalitet er (Sheridan, 2012; Siraj-Blatchford & Wong, 1999). Over for opfattelsen, at der ikke findes endegyldige mål for kvalitet i dagtilbuddene, kan vi omvendt indvende, at hvis ikke der eksisterer en række nationale standarder, som siger noget om, hvad god kvalitet er, kan det føre til at vi accepterer en meget stor spredning og store forskelle i kvalitet på alle niveauer.

En række sammenlignende studier viser, at generelle og *globale* kvalitetskriterier ikke uproblematisk kan overføres fra én kontekst og kultur til en anden (Siraj-Blatchford & Wong, 1999). Pædagogisk kvalitet eksisterer ikke ”i fast form” i sig selv, men tager form og får indhold i samspillet (interaktionerne) mellem de aktører – fx børnene og pædagerne - der deltager i den konkrete kontekst, og med omgivelserne, som i vores sammenhæng er læringsmiljøerne i dagtilbuddene. Det betyder også, at der må være et samspil mellem nationale kvalitetsstandarder og de forskellige perspektiver på kvalitet, som aktørerne har. ”Set fra et interaktionistisk perspektiv påvirker børn og deres miljø gensidigt hinanden i et fortløbende samspil” (Sheridan, 2009, s. 255, egen oversættelse).

Sonja Sheridan hævder, at hvis vi skal få et fyldestgørende indblik i pædagogisk kvalitet, skal vi studere det samme aspekt og fænomen og de samme situationer fra mere end ét perspektiv af gangen (Sheridan, 2007; 2009).

Kvalitetsforskningen viser, at der er nogle dimensioner og aspekter af pædagogisk kvalitet, som er mere betydningsfulde end andre. Det betyder, at selv om alle aspekterne er bundet til kontekst, indhold, processer og resultat, så er der værdier, der virker på tværs af kontekster, ja endog på tværs af lande, som det kan ses i for eksempel FN's børnekonvention. Det gælder værdier som inklusion, ret til beskyttelse mod overgreb og deltagelse i lærende fællesskaber.

Det kommer også til udtryk, når man laver internationale målinger og sammenligninger af pædagogisk kvalitet, hvor det især er disse globale kvalitetskriterier, der sammenlignes.

Nærværende projekts definition af kvalitet omfatter både de *globale kriterier*: inklusion, læring, demokrati og relation samt retten til omsorg og sikkerhed og de *lokale (nationale) kriterier*, at kvalitet handler om betingelserne for børnenes udvikling af personlige kompetencer (herunder kognitiv udvikling, følelser og relationsdannelse), sociale kompetencer (herunder venskaber, fællesskaber, empati, tilknytning og relationer), sprog (herunder kommunikative kompetencer, literacy og kognitiv udvikling), som de udfolder sig i dagligdagens pædagogiske aktiviteter, rutiner og børnenes leg, omkring natur (herunder science og kognitiv udvikling), sundhed, krop og bevægelse (herunder motorisk udvikling, kropsfornemmelse og seksualitet og køn), og kulturelle udtryksformer og værdier (herunder kunst, kreativitet og musisk-æstetiske udfoldelser), sådan som disse er beskrevet i læreplanerne (Ministeriet for Børn, Ligestilling, Integration og Sociale Forhold, 2015). Hermed følger også, at opfattelsen af kvalitet kan og vil variere, da kommunerne herhjemme har udstrakt grad af frihed til at formulere lokale børnepolitiske mål.

### **Struktur og proces**

De bærende globale pædagogiske kvalitetskriterier - muligheder for henholdsvis relationsdannelse, læring, medvirken og inklusion – leder frem til en helhedsbetragtning om, hvordan mulighederne for børnenes trivsel, læring og udvikling er i dagtilbuddet. Desto bedre muligheder børnene har for kreative udfoldelser, relationsdannelse, læring, medvirken og inklusion, desto højere er kvaliteten.

Tilgangens udgangspunkt er, at kvaliteten af et dagtilbud samlet set må måles i de grader af muligheder, dagtilbuddet stiller til rådighed for børnene - og i børnenes

muligheder for at påvirke disse betingelser i dagtilbuddet. Den faktiske kvalitet, der så at sige produceres i dagtilbuddet, afhænger af styrken i de distale og proximale processer, der henholdsvis hæmmer og fremmer børnenes trivsel, læring og udvikling.

### **Indhold og effekt**

Det har været målet for en række forskningsprojekter, som også har videreudviklet den internationale evalueringsmodel for pædagogisk kvalitet, at gøre værktøjet i stand til at bruge det samspilsorienterede interaktionistiske perspektiv til at opløse den pædagogiske forsknings udfordring med at rumme både de objektivistiske (mål- og effektorienterede) og de relativistiske (oplevelses- og holdningsorienterede) perspektiver på, hvordan man vurderer, hvad der er god pædagogisk kvalitet<sup>2</sup>.

Det er bl.a. sket ved, at man har tilført en relationel tilgang, hvor man arbejder med et stærkt subjektperspektiv, til ECERS-evalueringsmodellen. ECERS havde som udgangspunkt et stærkt fokus på generelle kvalitetskriterier. ECERS lagde til gengæld ikke særlig vægt på subjektperspektivet i form af børnenes perspektiver, intersubjektivitet og på relationerne mellem forskellige systemer og dimensioner (Sheridan, 2007).

*”For at gøre fremskridt i forskning om kvalitet i uddannelse i den tidlige barndom ... må vi bevæge os væk fra denne polarisering mellem at se kvalitet som en subjektiv ting, der afhænger af øjet der ser, eller som en objektiv sandhed” (Sheridan, 2009, s. 246).*

Når vi skelner mellem proces og indhold åbner vi for, at værktøjet kan anvendes i andre kontekster end i den originale. Det giver mulighed for at medregne lokale (nationale) aspekter af kvalitet, som de varierer fra den ene kultur til den anden, for som Iram Siraj-Blatchford formulerer det:

*“De materielle ressourcer, aktiviteterne, det sociale samspil og de miljøer, vi tilbyder børn, definerer både mulighederne og begrænsningerne for deres læring. Den sproglige og kulturelle kontekst, de er nedsænket i, påvirker endnu mere grundlæggende hvad det er, de lærer” (Siraj-Blatchford, 2010, s. 150, egen oversættelse).*

---

<sup>2</sup> Her henvises først og fremmest til projekterne ”Barns tidiga Lärande” (Sheridan, Samuelsson & Johansson, 2009; Sheridan, 2009) og EPPE - The Effective Provision of Pre-School Education Project (Sylva, Melhuish, Sammons, Siraj-Blatchford & Taggart, 2010).

## 2.0 TILGANG OG METODE

Studiet er gennemført på baggrund af en række søgninger, der er afgrænset til en bibliotekssøgning, en databasesøgning (NB-ECEC) og studier publiceret i videnskabelige tidsskrifter.

Den primære søgning er foretaget i fire EBSCO-baser<sup>3</sup>: ERIC, PsycInfo, Education Research Complete og Academic Search Premier for perioden 2006 >. Det vurderes at denne periode er dækkende. Disse databaser indeholder resultater fra en lang række tidsskrifter, bl.a. Early Childhood Education og Scandinavian Journal of Educational Research.

Søgetermerne fokuserer på ERS-linjen (ECERS-R, ECERS-3, ECERS-E og ITERS-R) og ”Environment Rating Scale”. Søgningen gav i alt 454 hits, der efter sortering for dubletter og ekskludering (ikke på engelsk/skandinavisk, uden for tematisk kontekst, ikke relevant (artikler der kun citerer eller refererer til forskning om ERS og hvor hovedtemaet ikke er undersøgelse af ERS. Se figur 3.)) gav 24 inkluderede titler.

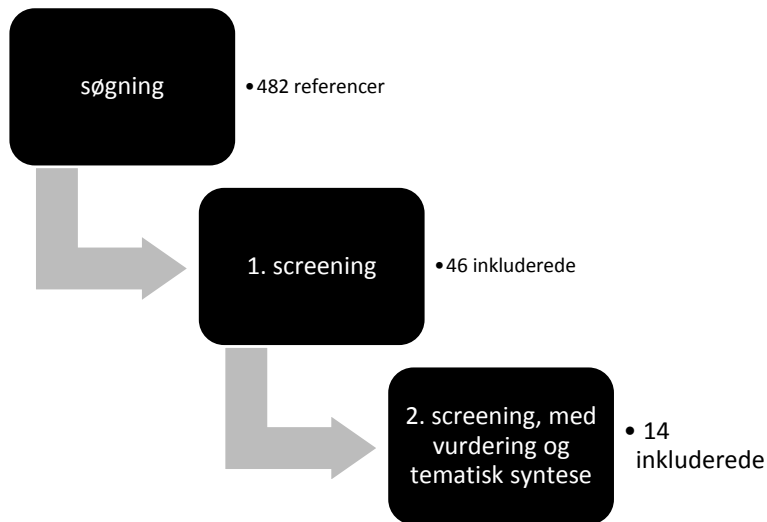
Sekundært er der i en bibliotekssøgning, foretaget i bibliotek.dk (Netpunkt) og afgrænset til 2006 – februar 2016 (år > 2005), identificeret en bruttoliste på i alt 16 titler, der blev reduceret til en nettoliste på 8 titler og beskrevet med et resume hentet fra abstracts, omslag eller tilsvarende. Der er her overvejende tale om formidling af ERS-linjens værktøjer med skemaer og scoringsværktøjer (de originale ERS- hæfter eller oversættelse heraf) og enkelte bøger, der forklarer og anvender kvalitetsforskningens pædagogiske dimensioner.

Endelig er der gennemført en supplerende søgning (2006 – februar 2016) i NB-ECEC (Nordic Base of Early Childhood Education and Care), der udvælges ud fra screeninger af skandinaviske forskningsdatabaser: Norbok, Bibsys, Forskdok publikationer, Libris, Skolporten, Dansk pædagogisk base, Forskningsdatabasen og ERIC. Her var der 5 referencer, der alle er inkluderet. Og der er lavet søgning i Nordic Studies in Education (fortsættelse af Nordisk Pædagogik), Nordisk Barnhageforskning (> 2008) samt hånd søgninger i tidsskrifterne PAIDEIA og Cepra-Striben. Efter frasortering af dubletter (der var med i bibliotekssøgningen) gav denne søgning yderligere 1 inkluderet reference.

Figur 2. Faser i litteraturstudiet

---

<sup>3</sup> Elton B. Stephens Company. EBSCO er en international akademisk søgedatabase. ([www.ebsco.com](http://www.ebsco.com))



Samlet resulterede søgningerne i 482 identificerede referencer, der efter første screening kunne reduceres til 46 referencer.

Efter søgningen blev alle titler screenet ud fra titel og databasernes præsentation (keywords, scope, abstracts) hvorefter artiklerne blev hentet og udskrevet til gennemgang og læst i deres helhed. En del identificerede artikler refererer til samme studie (fx EPPE), eller bygger videre på ældre studier (fx Gordon et al, 2015). Andre referencer er ikke forskningsartikler men formidling af forskning fra de inkluderede studier. Disse referencer er efter en 2. gennemlæsning frasorteret. Den samlede liste udgøres af 14 inkluderede referencer.

De inkluderede studier er ikke vægtet eller vurderet i forhold til forskningskvalitet (fx i EPPI-reviewer), der er med andre ord ikke anvendt et “formaliseret hierarki”, hvor visse undersøgelsesmetoder vægtes mere end andre (Høgsbro 2011). Der er ikke fravalgt artikler på grund af metode eller evidensvægtning, men på grund af studiets tema, som vurderes at ligge uden for nærværende litteraturstudies fokus på ERS-linjen (se figur 3).

En anden evidensstypologi kunne ifølge Rieper og Foss Hansen tage udgangspunkt i den viden, man er interesseret i at få. I nærværende litteraturstudie er der tale om en



viden om baggrund for ERS-værktøjerne og viden om mulighederne for at implementere eller udvikle dette værktøj (Rieper & Foss Hansen, 2007, s. 82).

Referencerne fra de videnskabelige tidsskrifter er alle peer-reviewed efter disses specifikke videnskabelige kriterier. De holder dermed en vis kvalitet, rent forskningsmæssigt, hvorimod referencerne for bibliotekssøgningen næppe heller ville blive inkluderet efter et EPPI review, da de ikke alle er forskningsartikler men formidlingsartikler.

### **Figur 3. Inklusions- og eksklusionskriterier**

#### **Inklusionskriterier**

1. Studiet undersøger kvaliteter (struktur, proces eller indhold) og dimensioner (global/ lokal) som måles med ERS
2. Studiet/ referencen forklarer ERS-linjens værktøjer og analyserer dem
3. Studiet undersøger om ERS-linjens værktøjer kan anvendes i nationale kontekster (komparativt eller til ny-udvikling)

#### **Eksklusionskriterier**

1. Studiet er publiceret før 2006 (undtaget UK og Norden)
2. Studiet er ikke publiceret på engelsk, dansk, svensk eller norsk
3. Studiet undersøger ikke kvaliteter relateret til ERS
4. Studiet undersøger ikke ECERS eller ITERS
5. Studiet er ikke målrettet dagtilbud

De inkluderede studier er analyseret kumulativt, dvs. først med et studie, så med det andet studie, dernæst med det tredje studie ind til alle relevante studier er analyseret ud fra temaerne. Proceduren er, at begynde med de nyeste og med meta-analyser, for dermed hurtigere at skabe overblik samt kondensering (de nye, der bygger videre på ældre studier, først, hvilket medfører at de ældre ikke tilføjer så meget nyt til syntesen eller kan udelades).



## 3.0 TEMATISERING

Der er i alt 14 studier/referencer inkluderet i den **tematiske syntese**, der belyser undersøgelsesspørgsmålene. På baggrund af screeningen, abstracts og gennemlæsning organiseres de i følgende mønstre:

Forklaringer om baggrund for ERS (indgår som referencer i kapitel 1)

Undersøgelse af hvilke kvaliteter ERS måler og hvordan ERS måler, herunder af skalaernes indre sammenhæng og styrke (kapitel 3.1)

Undersøgelse af om ERS kan anvendes i nationale kontekster uden for USA/ på tværs af kontekster (kapitel 3.2)

### 3.1 UNDERSØGELSE AF HVILKE KVALITETER ERS MÅLER OG HVORDAN ERS MÅLER

Der er fire Environment Rating Scales (ERS), hver designet til at vurdere forskellige dele af dagtilbudsområdet, skriver forfatterne/udviklerne på ERS Institutets hjemmeside.

- Each one of the scales has items to evaluate: *Physical Environment; Basic Care; Curriculum; Interaction; Schedule and Program Structure; and Provisions for Parent and Staff.*
- The scales are suitable for use in evaluating inclusive and culturally diverse programs.
- The scales have proven reliability and validity ([www.ers.info](http://www.ers.info)).

Skalaerne er designet til at vurdere proceskvalitet inden for de nævnte seks områder og de kan anvendes til at måle kvalitet af inkluderende og kulturelt forskellige programmer. Med programmer forstås både særligt designede interventioner og typer af dagtilbud. De originale skalaer undersøger også struktur kvalitet, der ikke nødvendigvis er direkte erfaret, dvs. observerbar, så som samarbejde, forældresamarbejde i bredeste forstand eller interaktioner mellem personalet. Her må observatøren interviewe observanterne og spørge om de dele, der ikke direkte kan observeres.

Om proceskvalitet skriver forfatterne/udviklerne:

“Process quality is what children directly experience in their programs that has a direct effect on their development, including the various interactions that go on in a classroom between staff and children and among the children themselves, and the interactions children have with the many materials and activities in the environment, as well as those features, such as space, schedule and materials that support these interactions” (www.ers.info).

“Process quality is assessed primarily through observation and has been found to be more predictive of child outcomes than structural indicators such as staff to child ratio, group size, cost of care, and even type of care, for example child care center or family child care home (Whitebook, Howes & Phillips, 1995).”

Skalaerne ser børns udvikling i et globalt perspektiv og hævder at indfange en bred vifte af områder, der alle bidrager positivt til børns udvikling. Dette er i tråd med mange hidtidige forskningsprojekter og reviews, hvor validiteten af ECERS-R er undersøgt i relation til børns udbytte. Målinger med ECERS-R viser i lighed med den internationale kvalitetsforskning stærke sammenhænge mellem kvaliteten af dagtilbud, målt med ECERS, og børns udbytte på både kort og langt sigt (Vandell, 2004; Sylva et al 2010; Bauchmüller et al, 2011; Christoffersen et al, 2014). Det er dog også gennem nyere statistiske analyser blevet påvist, at den direkte sammenhæng, fx målt i effektstørrelse, er beskedene (Gordon et al, 2015) og at korrelationer mellem ECERS-R og børns kognitive og socioemotionelle udbytte er lav (mindre end .10; Burchinal et al, 2011). Disse resultater antyder, at der er dimensioner af kvalitet som ECERS-R kan måle og andre, der ikke kan påvises særlige sammenhænge mellem eller til.

Faktoranalyser af ECERS-R har identificeret tre dimensioner, hvor effektstørrelserne er større: sprog-ræsonnering og interaktion; rum og indretning, aktiviteter og struktur; omsorgsrutiner (fx Clifford et al, 2005; Gordon et al, 2013; Perlman, Zellman & Le, 2004). Studierne har omfattet alle temaer i ECERS-R (36) hvilket, ifølge andre studier (Hofer, 2008; Gordon et al, 2015) slører resultaterne, fordi de mange temaer ikke er specielt domæne-specifikke. Det vil med andre ord sige, at når de seks overordnede temaer (items) i ECERS-R bliver foldet ud i skalaer og subskalaer, bliver det mere upræcist hvilke kvaliteter, de faktisk måler.

*Gordon et al (2015)* undersøger og udvider tidligere forskning om ECERS-R ved at fastslå skalaens specifikke domæner og den indbyrdes sammenhæng mellem indikatorerne (de konkrete udsagn i skalaerne, som der observeres på) og

undersøge, om den bestemte stop-scoring metode, værktøjerne anvender med fordel kan undlades, samt om det er muligt at reducere de mange temaer og skaler til færre og stærkere indikatorer for kvalitet.

Forfatterne/udviklerne har også selv igangsat et arbejde med at udvikle scoringsmetoden (Clifford, Sideris & Neitzel, 2012), bl.a. gennem Item-Response-Teori (IRT), men metoden er ikke ændret i den nyeste version, ECERS-3.

Gordon et al (2015) anvender IRT-metoder (item-response-teori, fx Rasch Item Bundle Model) og indicator-level analyse for yderligere at undersøge, om der er forskellige aspekter af kvalitet inden for et temas indikatorer og om indikatorernes udsagnskraft er dækkende i forhold til teori om kvalitet og børns udvikling, samt om styrken (fra lav til høj kvalitet) er konsistent beskrevet gennem indikatorernes rækkefølge (en model, hvor sandsynligheden for at skalaen forventer et positivt svar, men empiriske data (observationer) rapporterer et negativt svar, kan indfanges) (Gordon et al, 2015, s. 1094).

### **Ekspertanalyser af indikatorer (udsagn)**

Studiet bygger videre på Hofer (2008; 2010), hvor der er foretaget en reduktion i antallet af temaer og indikatorer (fra 383 til 254) bl.a. gennem ekspertanalyser (RIBM-modellen) af indikatorernes relevans for de underdomæner eksperterne kom frem til (8)<sup>4</sup> og de tre meta-domæner ”cognitive, socioemotional, and health” (Gordon et al 2015, s. 1092). Disse matcher i øvrigt ERS-værktøjernes erklærede formål (fx Clifford et al, 2010), at alle dagtilbud skal tilbyde børn:

- Protection of their health and safety
- Supporting and guiding social/emotional development
- Opportunities for intellectual and language stimulation and appropriate learning activities

Ingen af de tre meta-domæner er mere vigtig end de andre. De skal, ifølge forfatterne/udviklerne, ses i en sammenhæng og alle tre skal mødes (i skalaerne og gennem indikatorerne) for at skabe kvalitet og udvikling

“It takes all three to create quality and education. Each of the three basic components or quality manifests itself in tangible forms in the program’s

---

<sup>4</sup> Fremme af en positiv tilgang til læring; reduktion af adfærdsproblemer, fremme udvikling af positive sociale kompetencer, understøttelse af følelsesmæssig regulering, minimere spredning af sygdom og reducere skader/ulykker. Gordon et al, 2015, s. 1110.

environment, curriculum, schedule, supervision and interaction, and can be observed. These are the key aspects of process quality that are included in our environment rating scales.” (www.ers.info)

I studiet finder Gordon et al (2015), at på tværs af alle 8 domæner identificeret gennem IRT-metoden hører kun seks udsagn til ét specifikt domæne og alle vedrører sundhed og trivsel: sanitære forhold, og de er kun relevante for at undgå spredning af sygdom. Tilsvarende var der i 13 % af tilfældene enighed om at et udsagn tilhører ét af de tre meta-domæner (kognitiv, socioemotional eller sundhed og sikkerhed). Hovedparten af udsagnene fandt eksperterne var relevante for mere end ét meta-domæne (63 %).

Hvad angår de enkelte udsagn, finder studiet, at hovedparten (57 %) er relevante for både kognitiv og socioemotional udvikling. Fx ”Personalet (staff) svarer sædvanligvis børnene i en rar og behagelig tone”; ”Personalet læser tit bøger for børnene”. 26 % viser sig relevante for alle tre meta-domæner. Fx ”de fleste af personalet sidder sammen med børnene under måltider”. Kun få er relevante for kun ét meta-domæne, fx ”daglige aktiviteter bruges til at fremme læring af tal og mængder”, der relaterer sig til det kognitive domæne.

### **Ordrede, overlappende og uordnede indikatorer**

Et andet område, studiet undersøger, er indikatorernes udsagnskraft i forhold til hinanden. Her viser RIBM analysen hen til fordelingen af ordnede, overlappende og uordnede udsagn observeret i 282 dagtilbud og ud fra 365 indikatorer<sup>5</sup>. Som ordnede udsagn betegner studiet de, der i ECERS-R rangerer lavest i skalaen og ikke empirisk kan estimeres højere end udsagn i den næste skala. Som overlappende betegnes de udsagn i en skala, hvor konfidens intervallet af indikatorer overlapper hinanden (når et udsagn, fx i skala 1. række 2, i udpræget grad forklarer det samme som det næste udsagn, skala 1. række 3). Som uordnede betegnes de skalaer, hvor der er udsagn i lavere skalaer, der er ”sværere” end udsagn i de næste skalaer.

Overordnet finder studiet 56 % ordnede, 36 % overlappende og 7 % uordnede udsagn. Der findes uordnede udsagn i alle skalaer (inden for alle seks undertemaer); flest i ”omsorgsrutiner” og færrest i ”aktiviteter”. I et eksempel for ”måltidet” ses, hvordan denne underskala er uordnet, ved en grafisk fremstilling, der viser at udsagn 1.4 og 3.4 er sværere at end de højeste scores i både 5. og 7.

---

<sup>5</sup> Med henvisning til Hofer 2008, hvor 18 udsagn forkastes på forhånd pga. åbenlyse uordnede placeringer. Se fordeling i Gordon et al 2015, s. 1096, Table 1, og eksempler s. 1097, figur 1.

I studiet viser Gordon et al (2015) videre, hvordan uordnede indikatorers udsagnskraft påvirker scoringen af kvaliteten i dagtilbud. Som eksempel vises, hvordan indikator 5.1 (mange og varierede alders- og udviklingsvarende materialer tilgængelig) er sværere end 7.2 (materialerne udskiftes regelmæssigt for at fastholde interessen). I et andet eksempel vises, hvordan ”passende håndvask” – der rangerer højt i ECERS-R (health) empirisk kommer ud som gennemsnitlig score, dvs. noget som ikke gør det muligt at skelne kvaliteten. Variationen inden for omsorgsrutiner bliver statistisk meget lille og studiet foreslår, at hvis man vil forbedre kvaliteten, må der udvikles nye ”sværere” udsagn, så rækkevidden inden for et tema bliver større (fra det laveste til det højeste).

Sammenfattende finder studiet, at indikatorerne i ECERS-R skalaen er relevante for mindst et af de identificerede domæner for børns udvikling, men at de ikke er domænespecifikke. Det betyder, at udsagnene bør reorganiseres, for i højere grad at kunne måle kvalitet inden for et specifikt område. I nogle tilfælde (fx aktiviteter) passer udsagnene i skalaen ikke sammen, så man kan identificere enkelte dimensioner.

Analyserne viser, at ECERS-R måler kvalitetsaspekter, der har relevans for børns kognitive udvikling og dækker denne kvalitetsdimension, bedre end sundhed og trivsel. Forskerne mener dog, at den generelle mangel på domænespecifikation i ECERS-R gør det problematisk at måle specifikke domæner. ECERS kan ikke pålideligt måle andet end global kvalitet og det kan være tjenligt, som andre studier viser, at reducere antallet af temaer (Hofer, 2008) eller supplere en given undersøgelse med mere domænespecifikke temaer og skalaer (La Paro et al, 2011; Sylva et al, 2006; Sheridan 2012; Siraj-Blatchford & Wong 1999).

Hvis man vil måle specifikke og mere lokale kvaliteter, fx kvaliteten af overgange mellem dagtilbud og skole og dens betydning for børnenes skolestart, må der udvikles nye og/eller supplerende værktøjer (Gordon et al, 2015).

Hvis man anlægger et mere generelt perspektiv på kvalitet, som det holistiske i ECERS-R og vil måle kvalitet generelt, er skalaerne velegnede, netop fordi der inden for de seks undertemaer er flere indikatorer, der kan relateres til flere kvalitetsdomæner (fx at de fleste udsagn er relevante for både kognitiv og socioemotional udvikling).

Studiet anviser metoder til at undersøge, hvordan kvalitetsværktøjer måler kvalitet og hvilken kvalitet, der måles. Bl.a. psychometriske testen af u/ordnede udsagn, der viser betydningen af den indbyrdes sammenhæng mellem udsagnene for de

måleresultater, der kan opnås med ECERS, og studiet anviser dermed, hvordan vi fremover kan udvikle udsagn, der på forhånd er både teoretisk og empirisk baseret og skaleret indbyrdes (fra lav til høj kvalitet).

I et tilsvarende studie, der replikerer Gordon et al (2013) og som anvender den tyske version af ECERS-R og data fra German National Study of Child Care in Early Childhood (NUBBEK), viser Mayer og Beckh (2016) at der er u/ordnede indikatorer (udsagn), hvilket medfører, at der ikke inden for alle underskalaer er stigende kvalitet, fra lavere til højere kategorier i belyst gennem IRT skalering.

*Mayer og Beckh (2016)* antager, at denne empiriske uorden i svarkategorierne skyldes, at indikatorer inden for hvert enkelt tema afspejler flere dimensioner. Den statistiske analyse viser en tre-faktor-model, der som tidligere studier (Gordon et al, 2013; 2015; Clifford et al, 2010) kan beskrives som 1) læring (kognition) med indikatorer fra skalaerne rum og indretning, aktiviteter og fysiske rum (program structure), 2) interaktioner (socioemotional) og sprog fra skalaerne interaktion og sprog-ræsonnering, og 3) sundhed og sikkerhed med hovedparten af indikatorer fra personlige omsorgsrutiner og enkelte fra andre skalaer, der måler sikkerhedsaspekter (Mayer & Beckh, 2016, s. 423-424)

Samlet viser studiet at underskalaerne – også for ECERS-3, der bibeholder det meste af strukturen fra ECERS-R – måler forskellige former for kvalitet under samme skala og at der flere uordnede indikatorer. Fx ligger de fleste indikatorer under skalaen ”omsorgsrutiner” (fx vaske hænder før måltidet) i den lave ende af skalaen men sammen med indikatorer for interaktioner (fx at tale sammen om den omsorgssituation, der finder sted), der ligger i den høje ende af skalaen. Hvis stop-scoring-metoden anvendes her, scores gode interaktioner ikke medmindre omsorgsrutinerne er mødt og scoret. I det tyske sample medfører dette, at når over 80 % af de observerede dagtilbud scorer lavt på omsorgsrutiner, krediteres de ikke for gode interaktioner (som størstedelen i samplet faktisk havde) (s.424).

På linje med Gordon et al (2013; 2015) peger Mayer og Beckh på, at dimensionerne i måleinstrumenterne kan funderes bedre i moderne lærings- og udviklingsteori og testes ved hjælp af de såkaldte IRT-metoder. Dermed opnås bedre sammenhæng mellem dimensionerne, de indikatorer praksis faktisk måles på og dermed højere reliabilitet og validitet i både metoden og i sammenligninger med børns udbytte. Studiets fund af en tre-faktor-løsning matcher klassiske udviklingsteorier, så som tilknytningsteori (Bowlby, 1969) og ERS-forfatternes egen grundlagsforståelse af kvalitet (Clifford et al, 2010).



Tilknytningsteori peger netop på, at social, emotionel og kognitiv udvikling beror på sikre og trygge relationer til voksne og mellem børnene såvel som et trygt og stimulerende læringsmiljø, der fremmer læring og udvikling (Mayer & Beckh, 2016, med henvisning til bl.a. Bowlby (1969) og Ainsworth (1979)).

*La Paro et al (2012)* undersøger definitioner af kvalitet, dvs. hvordan kvalitet operationaliseres, i et review over amerikanske forskningsprojekter i årene 2003-2008, der bruger ECERS-R. I USA er ECERS-R en udbredt metode til at vurdere og måle kvalitet. Fra at være et selvvurderingsværktøj i pædagogisk praksis har det ifølge La Paro et al udviklet sig til at være det foretrukne evalueringsværktøj i større (stor-skala) forsknings- og udviklingsprojekter. I forlængelse heraf og baseret på resultaterne fra disse studier, er der formuleret politik og pædagogiske programmer ud fra den antagelse at ECERS temaer og skalaer er synonym med kvalitet. Der har udviklet sig stor – men ikke forsknings- eller evidensbaseret – tiltro til ECERS som et værktøj, der kan identificere og definere kvalitet.

Historisk har forskningen inden for feltet (early childhood education) bygget definitioner på kvalitet ud fra adskillige proximale (fx interaktioner) og distale (fx lovgivning) tematikker. Men på grund af mangfoldigheden af perspektiver på kvalitet og diskussioner om hvilke indikatorer af enten proximal eller distal karakter, der er mest vigtig, har det resulteret i definitioner der var meget brede eller ikke særlig specifikke (Layzer & Goodson, 2006; La Paro et al, 2012). Det har på den ene side ført til begrebet global kvalitet, omfattende to primære komponenter ”struktur” og ”proces”, men på den anden side, at netop en definition som ”global kvalitet” ikke kan favne alle aspekter eller dimensioner af kvalitet (se også Sylva et al 2007; Sheridan 2012).

### **Global kvalitet**

Flere studier rapporterer om korrelationer mellem variabler for proces og strukturkvalitet og global kvalitet i ECERS, viser La Paro et al, men vigtige temaer og områder, så som det udendørs læringsmiljø, fx legepladsen og det nære følelsesmæssige klima, som andre programmer så som ICDP arbejder med, indfanges ikke i dybden med ECERS-R. Og de påpeger, at der må forskes mere i andre og mere domæne-specifikke temaer for kvalitet, som mere præcist kan guide forskning og politik, og de understreger risikoen for, at uddannelse og træning i forbindelse med udviklingsprojekter og kvalitetsudvikling bliver rettet mod alene at score højt i ECERS-R.

Studiet inkluderer 76 publikationer i analysen, som efter et reliabilitetscheck blev kodet med kvalitetsdefinitionerne: global, global classroom, observed, classroom,

program, overall, environmental, process, global classroom proces quality, quality is ECERS-R score og ”other” (La Paro et al, 2012, s. 5).

Flest forekomster i publikationerne var der for ”quality is ECERS-R Score” (24 %) og ”classroom quality (18 %). Proces kvalitet var den kodning, der optrådte færrest gange. I de publikationer, der henviste til ECERS-R som kvalitet i sig selv, havde forfatterne ikke andre definitioner på kvalitet, men hævdede troværdigheden af værktøjet, eftersom ”the measure has been related to child outcomes previously” eller henviste til den udbredte brug af værktøjet (s.5).

I reviewet identificeredes mindst 10 forskellige måder at definere kvalitet på, herunder den paradoksale og selvhenvisende definition, at ECERS er kvalitet (La Paro et al, 2012). Proceskvalitet, som er ECERS forfatternes/udviklernes egen foretrukne definition, og strukturkvalitet er de to primære typer af kvalitet, der tilsammen udgør ”global kvalitet”.

Global kvalitet har sine begrænsninger, hævder La Paro et al, og anbefaler, at der arbejdes med en værktøjskasse bestående af flere metoder og tilgange, så det globale kvalitetsperspektiv suppleres med forskning og undersøgelse i dybden, i flere dimensioner, med mere fokuserede målinger.

I et nyere studie af *La Paro, Williamson & Hatfield (2014)* bygges videre på reviewets resultater. I en undersøgelse af to værktøjer, der kunne indgå i en ”kvalitetsmålingsværktøjskasse”, som anført oven for i 2012 studiet, gennemføres bl.a. regressionsanalyser, der påviser sammenhænge/ manglende sammenhænge mellem de to målingsværktøjer ITERS og CLASS-Toddler (se abstract i bilag 1). Der er generelt lav kvalitet i de vurderede institutioner (n= 93), fx er der lave scorerer om sprogstøtte, der viser at børns potentialer ikke understøttes.

I studiet observeres kvaliteten af voksen-barn interaktioner med de to instrumenter, det undersøges, hvad de måler og om det er forskelligt, og om der er en sammenhæng mellem den målte kvalitet og personalets egne observationer af børnene.

CLASS-Toddler er stærkest på proceskvalitet med fokus på interaktioner og ITERS på global kvalitet (struktur) og viser at procesvariable og interaktioner har positiv sammenhæng for adfærdsproblemer (rapporteret af personalet i dagtilbuddene) mens strukturelle variabler og instruktionsfokuserede interaktioner ikke har.

Et af de problemer, der påpeges, er at personalet mangler uddannelse/ har lavt uddannelsesniveau. Et andet problem er, at der mangler ordentlige redskaber til at vurdere socio-emotionel udvikling, eftersom hverken ITERS eller CLASS kommer specielt i dybden inden for denne kvalitetsdimension. De fleste af skalaerne og dimensionerne i CLASS-Toddler og ITERS-R er korrelerede, mest signifikant mellem interaktioner i ITERS og "Teacher sensitivity" i CLASS og mindst mellem "negative climate" og ITERS' omsorgsrutiner. Generelt er korrelationerne ikke stærke (s. 887). I denne sammenligning af ITERS og CLASS viser der sig ikke så stærke sammenhænge, som forventet (La Paro et al, 2014, s. 887).

Et væsentligt fund i relation til nærværende litteraturstudie er, at på trods af, at forfatterne/udviklerne (fx Harms et al, 1998) skriver, at ERS måler processer i miljøet, ses at ITERS-R måler global kvalitet med tendens til mest at måle strukturkvalitet. Målinger af strukturkvalitet viser i dette studie fx ikke så stærk sammenhæng med læringsudbytte i form af adfærdsproblemer, som rapporteret af personalet. En fejlkilde i studiet kan dog være, at data i form af observationer fra personalet var sparsom og at der kun var få baggrundsoplysninger til rådighed.

Studiet finder, i lighed med Gordon et al (2015) at kommende forskning skal bygge på stærkere målemetoder, hvad angår børns læring og udbytte. Disse skal supplere målinger af læringsmiljøet. Målinger af læringsmiljøet skal omvendt udvides med skalaer inden for det socioemotionelle område (La Paro et al, 2014, s. 890).

### **Andre karakteristika, der kan påvirke malinger med ECERS-R**

*Hofer (2010)* diskuterer, hvordan ECERS i sig selv danner fundament for andre og tilsvarende værktøjer og hvordan ECERS tillægges stor værdi politisk og at brugen af værktøjet har økonomiske konsekvenser for dagtilbuddene i mange stater i USA.

Når et evalueringsværktøj er så udbredt og har så høj status, må man ifølge Hofer kunne stille en række grundlæggende krav til metoden. Et godt værktøj må således bygge på klassisk litteratur og viden om test og testudvikling, fx mulighed for en stærk "inter-rater reliability". Niveauerne i skalaerne skal være konsistente i deres hierarki; et udsagn (indikatorerne) skal afspejle eller falde ind under den samme dimension som de andre indikatorer inden for et tema/ en underskala, og temaerne i en underskala skal falde inden for den dimension som skalaen i sin helhed afspejler. Når der, som med ERS-værktøjerne, er flere måder de kan anvendes på, må resultaterne af de forskellige måder være nogenlunde ensartede, og det samme gør sig gældende når værktøjerne anvendes over tid.

Dvs. det skal tages i betragtning om en scoring om efteråret og en om foråret kan og skal vise samme resultat for de samme børn – flere statistiske bias vil skulle beregnes for fx at tage højde for, at de samme børn er blevet et halvt år ældre, om personalet er de samme osv. (Hofer, 2010, s. 176).

Et vigtigt fund i studiet er, hvordan observationernes varighed påvirker den samlede score. Tendensen er, at jo længere tid, der observeres, jo lavere scores dagtilbuddene. Og omvendt, jo kortere observationstid, jo højere scores.

Ifølge Hofer kan der være to forklaringer. Det kan være svært at se alle udsagn i praksis, når et helt ECERS-R skema skal scores. Forfatterne anbefaler, at de indikatorer, der ikke kan observeres, kan tages op i et interview med praktikerne bagefter. Des kortere observationstid, desto flere spørgsmål til praktikerne. Det påvirker scoringsresultatet, at det ikke er fx en ekstern observatør, der scorer, men personalets egne udsagn, der gøres gældende.

En kort observationstid kan medføre, at interaktioner, der fx falder positivt ud i den tid, der observeres, ville falde negativt ud, hvis observationen varede i længere tid og observatøren ville opleve flere og andre interaktioner (Hofer, 2010, s. 188).

Selve scoringsmetoden har også betydning for resultaterne. Som Gordon et al (2015) også viser, har metoden, hvor scoringen stopper når en indikator ikke er mødt, en tendens til at score dagtilbuddene lavere end ved alternative metoder. Et dagtilbud der opnår et gennemsnit på fx 3 på skalaen kan også være meget anderledes en et andet dagtilbud, der opnår samme score. I det første tilfælde kan der være tale om at score netop opnås. I det andet, at man fatisk ikke får kredit for, at flere punkter under 5 på skalaen kunne observeres.

En alternativ scoringsmetode, hvor alle indikatorer scores viser et mere fuldstændigt og korrekt billede af kvaliteten i dagtilbuddet. Som Hofer påpeger, hviler validiteten også meget på, at de enkelte indikatorer har den korrekte vægt i forhold til hinanden (se også Gordon et al 2015). Studiet viser altså, at selve observationen (form og tid) kan påvirke resultatet. I mange stater i USA kan det få konsekvenser for det økonomiske tilskud.

### **Udvikling af nye værktøjer**

*Sylva et al (2006)* udviklede i forbindelse med ”The Effective Provision of Preschool Education” (EPPE) projekt et engelsk curriculumbaseret skema, ECERS-

Extended Version (Sylva, Siraj-Blatchford & Taggart, 2003)<sup>6</sup>. De fire subskalaer i ECERS-E er ”Literacy, Mathematics, Science/Environment and Diversity”, der alle er temaer, der indgår i det engelske curriculum (”national learning goals”, 2000; Sylva et al, 2006, s. 79). Temaerne udfoldes over 15 ”items”. Efter de britiske forskeres opfattelse var ECERS-R utilstrækkelig til måling af kognitive kompetencer, der baserede sig på leg og ikke følsom nok overfor vigtige pædagogiske processer, der kan lægges til grund for børns udvikling af social kompetence. Endelig blev ECERS-R vurderet til at være utilstrækkelig til at måle kulturel og intellektuel diversitet (Sylva et al, 2006, s. 78).

I de første undersøgelser i EPPE projektet anvendtes ECERS-R og fundene om kvalitet er konsistente med andre stor-skala projekter, fx NICHD (National Institute of Child Health and Development, USA) (Sylva et al, 2003). EPPE gennemførte yderligere intensive casestudier i 12 dagtilbud (day care centres), der var placeret højt i ECERS-R scoren, for at kunne forklare, hvorfor netop disse centres praksis var af høj kvalitet. Her identificeredes kvaliteten af sproglige interaktioner mellem voksen og barn, personalets viden om og forståelse af curriculum, viden om børns læring og de voksnes kompetencer til at hjælpe børnene løse konflikter og hvordan de hjælper forældre med at understøtte børnenes læring i hjemmet. EPPE anvendte også børneprofiler, udarbejdet af personalet i dagtilbuddene, og interviews med forældre og personale. Alle data er anvendt i multilevel modeller, der kan undersøge ”value added” af dagtilbuddet efter at have taget højde for en række baggrundsfaktorer (Sylva et al, 2003).

Studiet viser, udover positive effekter af højkvalitetsdagtilbud for børns kognitive og sociale udvikling, også positive effekter hvad angår inklusion, især for udsatte børn og familier og for værdien af hjemmelæring på tværs af socioøkonomiske skel (Sylva et al, 2003).

Det meget omfattende EPPE studie har resulteret i mange videnskabelige artikler, hvor forskerholdet undersøger delaspekter af projektet, udvikler analyserne og finder nye resultater, der i høj grad har virket tilbage på såvel politik, økonomi og udbygning inden for dagtilbudsområdet og på praksis (Siraj-Blatchford et al, 2008). De børn, der startede i dagtilbud tilbage i 2001 har man fulgt op gennem skoletiden, til de i dag er 16 år.

---

<sup>6</sup> The Early Childhood Environment Rating Scale for England (Sylva, Siraj-Blatchford & Taggart, 2006) eller som instrumentet hedder: ECERS-Extended Version (Sylva et al, 2006; 2010; Brody 2014)

Blandt de mange resultater er en karakteristik af høj kvalitetsdagtilbud (Siraj-Blatchford et al, 2008, s. 25-26):

**The staff used open-ended questioning and encouraged ‘sustained shared thinking’;**  
**Differentiated learning opportunities are provided to meet the needs of individuals and groups e.g. bilingual, special needs, girls/boys etc.**  
**A balance was achieved between staff supported freely chosen play, and staff led small group activities;**  
**Settings viewed educational and social development as complementary;**  
**The staff had a good understanding of appropriate pedagogical content;**  
**The staff supported children in being assertive while at the same time rationalizing and talking through their conflicts;**  
**There was strong parental involvement, especially in terms of shared educational aims;**  
**A trained teacher acted as manager and a good proportion of the staff were (graduate, teacher) qualified;**  
**There was strong leadership and relatively little staff turnover**

Disse karakteristika anses af forfatterne selv for at være de mest betydningsfulde for praktikerne. De kvantitative undersøgelser med ECERS-R suppleres således med kvalitative observationer, hvor forskerne indsamler data om, hvad det er, der gør de gode dagtilbud (der scorer højt i ECERS-R og ECERS-E) gode og hvordan, det kan ses.

Det kvalitative case studie går i detaljer med pædagogiske interaktioner og transskribering af observationer producerer de konkrete eksempler, praktikerne har brug for, så de kan relatere data til egen praksis. I både EPPE og lignende studier ses de formuleret som foranstående karakteristik og som konkrete anbefalinger (Siraj-Blatchford et al, 2008, s. 28). Udviklingen af indikatorer foregik i en iterativ proces, hvor både forskere, forvaltninger og praktikere deltog. Hvert udsagn i skalaerne er endeligt formuleret på baggrund af praktikernes forståelse af kvalitet og god praksis.

Den globale kvalitet i ECERS-R suppleres således i EPPE med lokal og kontekstuel kvalitet i ECERS-E ud fra det argument, at et fokus på innovation og praksisudvikling nødvendigvis må være afgrænset og konkret, da det ellers ikke vil få nogen betydning – eller give mening - for praktikerne. I EPPE karakteriseres ”effektive” pædagogiske processer som ”sustained shared thinking”.

Det er pædagogiske processer, hvor pædagogen er opmærksom på børnenes interesser og forståelser og hvor de sammen interagerer for at undersøge eller udvikle en ide eller nogle kompetencer. Udviklingen af dette betydningsfulde begreb var næppe fundet sted, hvis ikke ECERS-R var blevet suppleret med ECERS-E og med de kvalitative undersøgelser.

Samtidig med, at kvalitetsindikatorerne skal være relevante for praktikerne, skal de ifølge Sylva et al (2008) være relevante for politikere og svare til den virkelighed, dvs. den lovgivning mv. der aktuelt regulerer området. ECERS-E designes ifølge forfatterne, netop for at reflektere ændringerne i lovgivningen på området i England, i.e. det engelske curriculum.

*Sylva et al (2011)* præsenterer i et senere studie en række af de resultater, der produceres i EPPE studiet, bl.a. effekten af dagtilbudskvalitet for børns kognitive udvikling og adfærd i 11 års alderen. ECERS-R og ECERS-E bruges til at måle kvaliteten i 141 dagtilbud. Det viser sig, at kvaliteten af det dagtilbud, et barn har gået i, tydeligt kan spores ind i skolealderen.

De samlede datakilder i det omfattende projekt er akademisk og social evaluering over tid, information om familiebaggrund over tid, interviews med personale i dagtilbud og skoler, kvalitetsmålinger i dagtilbud og skoler og casestudier af effektive dagtilbud og skoler (ECERS-R, ECERS-E, National Assessment Tests, Strengths and Difficulties Questionnaire, The Adaptive Social Behaviour Inventory)(Sylva et al, 2011).

Forskellen mellem børn, der er blevet passet hjemme og i et dagtilbud af lav kvalitet er ikke stor og begge grupper scorer lavere end børn, der gået i dagtilbud af god kvalitet, viser målinger med ECERS-E sammenlignet med nationale test i matematik og engelsk (Sylva et al, 2011, s. 113-114). Social og pro-social adfærd blev målt med ECERS-R og ECERS-E og viser tilsvarende resultater. De to redskaber måler stort set det samme, med ECERS-R en smule højere.

Forfatterne diskuterer i artiklen denne type forskningsprojekters muligheder og begrænsninger. Hvad angår ERS værktøjerne, vurderes de til at være solide men ikke dybtgående. De må suppleres med andre observationer og kan så endda ikke forklare ”det hele barn” (Sylva et al, 2011, s. 120). Det er nødvendigt at anvende både kvantitative og kvalitative undersøgelsesmetoder (mixed methods) for at kunne måle effekter og kvaliteter både i bredden og i dybden. I EPPE inddrages børnenes, familiernes og praktikernes ”stemmer”, men det sker ikke via de kvantitative aspekter men via de kvalitative aspekter af studiet.

---

*The case studies provided a powerful means to link the qualitative and quantitative components of the study and enhance our understanding of quality. The overall aim of the qualitative case studies was to explore what made some centres more successful at achieving better child outcomes in particular domains. The aim was to tease out specific pedagogical and other practices associated with achieving 'excellent' outcomes as compared to 'good' outcomes. A stratified random sample of 12 centres was therefore selected to include those found by EPPE statistical analysis as having children who made 'good' progress...to 'excellent' progress...in one or more of the cognitive or social/behavioural outcomes, and with no negative effects on any outcome. The selection of the sample for the qualitative element of the study therefore relied on...the quantitative multilevel analyses of child outcomes in order to identify those settings where children achieved beyond expectations (Siraj-Blatchford et al, 2006, s. 70–71)*

---

### **3.2 UNDERSØGELSE AF OM ERS KAN ANVENDES I NATIONALE KONTEKSTER UDEN FOR USA**

*Limligan (2011)* påpeger, som nævnt ovenfor, at strukturelle faktorer så som normering, personalets uddannelsesniveau, børnenes alder – om end lettere at måle på – ikke kan give et dækkende billede af kvaliteten i en institution eller et pædagogisk program, men må suppleres med værktøjer, der kan måle processer, så som interaktioner, aktivitetsformer og organiseringer af dagligdagen. *Limligan* finder det, modsat senere forskning, fx *Gordon et al, 2015*, der påpeger risikoen for at høj scoring i ECERS bliver det, der efterstræbes frem for at udvikle kvaliteten i praksis, positivt, at ECERS er konstrueret på en sådan måde, at den på ene side udpeger hvilke processer mv. der er af høj kvalitet og på den anden side samtidig måler disse kvaliteter.

Studiet undersøger udfordringerne ved at bruge ECERS uden for USA. Selvom der i tidlig barndom findes elementer og faktorer, der er vigtige for børns udvikling universelt, vil børns udbytte af dagtilbud altid relatere forskelligt til kvaliteter, som de beskrives i ECERS (der henvises til *Sylva et al, 2006*). Kvalitetsmålinger og værktøjer, der er udviklet et sted, bygger på bl.a. pædagogisk og sociologisk



ekspertise, der måske ikke er relevant i en anden kontekst; i et andet land. Limligan henviser til Pena (2007), der omtaler fire vigtige opmærksomhedsområder, hvis man vil undersøge om et værktøj kan anvendes i forskning på tværs af kulturelle forskelle (Limligan, 2011, s. 40).

### **Forskning på tværs af kulturer - ækvivalensproblemer**

Pena (2007) foreslår ifølge Limligan (2011) følgende områder, der kan måles/vurderes på: 1) sproglig ækvivalens (linguistic equivalence), der henviser til omhyggelig oversættelse af både værktøjet og instruktioner, der måtte medfølge, og sikring af om terminologi (ord og sprogbrug) passer i den kontekst, værktøjet skal anvendes i. 2) Funktionel ækvivalens (functional equivalence), der henviser til sikring af, at værktøjet måler de samme områder, dvs. at effekten af værktøjet fremkalder de samme svar (at fx staff-interaction målinger giver svar inden for den dimension, der er forudsat i det originale værktøj). 3) Kulturel ækvivalens, der tester hvordan respondenterne (og her også observatørerne) forstår de udsagn, der observeres og måles på. Der kan være kulturelle forskelle i hvilken betydning et udsagn tillægges og der kan være forskelle i, hvad der i såvel lovgivning som praksis lægges vægt på af sundheds- og sikkerhedsmæssig art (fx inden for omsorgsrutiner og sundhed, hvor der er forskel på, hvordan man i amerikanske og engelske dagtilbud skal observere, hvordan lagner på de senge, der bruges til middagssøvn, skal være foldet for at undgå at væggelus vandrer op i sengene). 4) Metrisk ækvivalens (metric equivalence), der skal sikre, at der ikke forekommer forskydninger i sværhedsgrader (fx ordnede, uordnede og overlappende indikatorer som i Gordon et al, 2015).

Limligan sammenligner undersøgelser af brugen af ECERS-R i Chile og Bangladesh og finder, at man der kunne anvende værktøjet tilfredsstillende (set ud fra deres behov (s. 42)). I Chile anvendes en spansk oversættelse (Harms et al, 2002). Analysen ud fra Penas's model viser, at man i Chile med fordel kunne have ladet eksperter vurdere den spanske oversættelse, da der er flere forskelle i måden at bruge ord og begreber på mellem det spansk, der tales i Spanien og i de latinamerikanske lande. Pena foreslår en test af oversættelsen, der består i at man får en uafhængig translatør til at oversætte tilbage fra spansk til amerikansk (Limligan, 2011, s. 43), så man gennem sammenligning kan opfange meningsforstyrrende fejl i oversættelsen. Først efter en sådan proces står forskeren med et validt værktøj, der er funktionel ækvivalent, sproglig forskellig men som fremkalder de samme svar.

Den funktionelle ækvivalens sikres primært gennem uddannelse af observatører gennem kurser (fx den formaliserede 5-dages træning på Chapel Hill, USA, eller A-plus, UK, eller tilsvarende træning med en forsker, der kender værktøjet

indgående). Hermed trænes observatører og praktikere i at score værktøjet konsistent (der skal opnås minimum 85 % overensstemmelse (inter-rater-validity) med scoring udført af en erfaren supervisor).

I Bangladesh, hvor der i starten blev anvendt et tilpasset værktøj (TECERS som er en indisk version: Tamil Nadu (Isely, 2001), viste det sig at ændringerne gjorde det umuligt at sammenligne med ECERS. Scorings-skalaen var ændret og områder som sundhed var ændret så meget for at passe i lokal kontekst, at den metriske ækvivalens blev forskubbet.

Den kulturelle ækvivalens kan sikres ved at erfarne praktikere og andre forskere indgår i en dialog om, hvorvidt indikatorerne giver mening for dem og er relativt vigtige for dem ud fra lokal kontekst. I Chile medførte denne proces at visse items blev taget ud eller modificeret (fx brug af bøger og video). I Bangladesh tilføjede man items til ECERS-R, da det var vigtigt i den kontekst at vurdere literacy, matematik og interpersonelle interaktioner. Det blev også afspejlet i resultaterne, hvor den kulturelt funderede opfattelse af, at matematisk forståelse er vigtigere end mange andre aktiviteter, gav lavere scorer inden for netop aktiviteter og organisering (program structure) (Limligan, 2011, s. 44).

I et studie af kvalitet i kinesiske dagtilbud sammenlignes ECERS-R med det kinesiske Kindergarten Quality Rating System. *Hu (2015)* viser den pointe, at mens ECERS primært måler proceskvalitet, er det kinesiske instrument fokuseret på strukturkvalitet. *Hu* argumenterer videre at ECERS's vestlige oprindelse, med de ideer og forestillinger om pædagogik og kvalitet for børn, der præger den vestlige verden, medfører store forskelle i de grundlæggende kulturelle værdier og dermed, hvad kvalitet er og skal være. Derfor er der kun få og små korrelationer mellem de to måleinstrumenter. I forhold til Kina påpeger *Hu (2015)* fx, at de vestlige landes fokusering på individualitet er fremmed for dem.

Problemet blev påpeget allerede i 1994 af *Käraby og Giota*, der fandt det vanskeligt umiddelbart at oversætte de amerikanske kvalitetskriterier til svensk uddannelsesstænkning og dagtilbudskultur. Forventninger til hvad børn skal vide og kunne, hvilke rettigheder de har osv. og den generelle standard i dagtilbud der eksisterer og ønskes er forskellig fra land til land og medfører, at observatører scorer forskelligt/ tillægger de samme indikatorer forskellig værdi. Når der anvendes en oversat udgave af ECERS kan der være flere enkelte ord, der volder problemer. Forfatterne peger som eksempel på det engelske ord *supervision* betyder overvågning på svensk, hvilket ikke er brugbart som en generel dimension i svenske dagtilbud (*Käraby & Giota, 1994, s. 5*).

### **Betydningen af kulturelle og lokale kontekster**

*Sylva et al (2006)* udviklede som nævnt i afsnit 3.1 i forbindelse med ”The Effective Provision of Preschool Education” (EPPE) projekt et engelsk curriculumbaseret skema, ECERS-Extended Version (*Sylva, Siraj-Blatchford & Taggart, 2003; 2010*).

Forfatterne/udviklerne anbefaler længere tids observation, tilstrækkelig til både at score ECERS-R og ECERS-E, og har selv anvendt denne fremgangsmåde (triangleret med bl.a. Child caregiver Interaction Scale: CIS, *Sylva et al, 2003*). Studiet viser stærk sammenhæng mellem ECERS-R og ECERS-E på den måde, at udvidelsen opsamler kvalitet inden for de samme områder som den originale skala, men dog ikke måler identiske aspekter af kvalitet.

Studiets fund analyseres med en multilevel statistisk model, der kombinerer ”child-level” med ”centre-level” og socioøkonomiske faktorer. Efterfølgende analyseres de to værktøjer separat på en ”2-level-model” (børn og dagtilbud), så forskerne kan se effekten og forklaringskraften i de to værktøjer hver for sig. ECERS-E forudsiger signifikant børnenes scores inden for ”pre-reading”, matematiske begreber og ikke-verbal-ræsonnering (reasoning), men ikke inden for delt opmærksomhed, sociale kompetencer og sprog. Som forventet var ECERS-R ikke forbundet med kognitiv udvikling, men kunne forudsige samarbejde og konformitet, selvstændighed og koncentration. Dvs. ikke kognitiv men mere social udvikling.

Hvis akademiske kompetencer er vigtige i forhold til skolestart er ECERS-E et godt værktøj. I en kulturel kontekst, hvor sociale kompetencer er vigtigere, er ECERS-R et godt værktøj, viser studiet (*Sylva et al, 2006, s. 87*).

Samlet giver de to værktøjer et billede af, at forskellige områder for børns udvikling er relateret til forskellige aspekter af kvalitet. Kvalitet i dagtilbud (preschool) er relateret til sproglig, social og kognitiv udvikling, som forudsagt i curriculum. Det betyder at i lande med andre curricula og andre forventede profiler for børns udvikling vil der være andre definitioner af kvalitet. ”Conceptions of quality depend on national curricula and cultural priorities” (*Sylva, 2001*). Argumentet gentages i konklusionen, med henvisning til *Dahlberg, Moss & Pence, 1999*: ”...quality in preschool must be contextualized in a way relevant to the values of a particular society” (*Sylva et al, 2006, s. 89*).

*Dahlberg og Moss (2005)* gentager argumentet i en kritik af ECERS for at være en ”regulerende teknologi”. *Sylva et al (2006)* anerkender at kvalitet må kontekstualiseres, så det er relevant for de værdier, der hersker i et konkret samfund, men som *Siraj-Blatchford et al (2006)* anfører, på linje med *Woodhead*

(1999) og Sheridan (2012), er kvalitet ganske vist delvist subjektiv eller intersubjektiv - men ikke tilfældig. Betydningen af national kontekst, både politik og praksis bør altid inddrages. Både for at politik, forskning og praksis kan informere hinanden for at skabe grund for at træffe de bedste beslutninger om børn (Hammersley, 2005; 2012) men også for at sikre, at de aspekter af kvalitet, der undersøges i et givent projekt, inddrager både det politiske og det praktiske niveau. At det har rod i virkeligheden, så at sige (Siraj-Blatchford & Wong, 1999).

*Vermeer et al (2016)* viser i en meta analyse af internationale studier om brugen af ERS en tværkulturel sammenligning af ERS karakteristika og resultater. Studiet viser, at kvaliteten i dagtilbud, målt med ERS værktøjer, er højere i Australien/ New Zealand og Nordamerika end i Europa, Sysamerika og Asien. Dette fund svarer ikke til Innocenti Research Centers (UNICEF, 2008) undersøgelse af 25 OECD lande, hvor Australien og USA kun indfirer hhv to og tre benchmarks ud af ti og hvor Europæiske lande ligger langt højere.

Forklaringer kan ifølge studiet være, at ERS lægger meget vægt på det fysiske miljø som indikator for kvalitet. Det kan dels synes vigtigere i Nordamerika og Australien end i andre lande. En pointe som også flere andre studier understreger (Sylva et al, 2006; Limligan, 2009; La Paro et al, 2011). Dels kan de være vanskelige at opnå i udviklingslande og dels kan national lovgivning i nogle lande ikke være fokuseret på disse områder (Vermeer et al, 2016, s. 19). Et andet forhold kan være, at der i nogle lande er mere fokus på materialer og indretning end i andre lande, hvor dette ikke økonomisk er muligt eller ønskværdigt. ERS lægger vægt på disse forhold, så scoringen i en subscala i sidstnævnte tilfælde ville blive lav, selv om der forekommer interaktioner af høj kvalitet uden fx en række bestemte materialer. I USA er leg med vand og sand vigtig som indikator. I Norge ville det være sne og sten (Baustad 2012) og i Danmark en selvfølge i kraft af gode legepladsforhold, hvilket ikke er særlig udbredt i mange amerikanske stater. Når en scala som minimum kvalitet peger på tilstedværelsen af disse materialer, kan det medføre, at indikatorernes rating bliver uordnet, som også Gordon et al (2015) viser. Endelig nævner studiet, at der i USA er stor opmærksomhed på kvalitetsmåling med ERS værktøjerne og har været det over flere år. En praksis med evaluering ved hjælp af ERS skaber forventning om, at man har indrettet praksis, så den i højere grad er indstillet på at møde ERS kvaliteter (de kvaliteter, ERS udpeger som indikatorer).

Studiet viser, at der er større forskelle på kvaliteten af dagtilbuddene i USA end i Europa og Australien. En forklaring kan være lovgivning og normering og standarder. I Australien, hvor der er minimumstandard for normering falder næsten ingen dagtilbud under scoren 3. I USA er gruppestørrelser og normering (staff-child-ration) ikke reguleret. I nogle stater i USA stilles krav om uddannelse, at der

skal arbejdes med små grupper og med minimumstandard for normering. I andre stater kan en uuddannet lede børnegrupper i en vuggestue (toddlers) med en normering på 1:12 (Vermeer et al, 2016, s. 20).

Studiet viser således, at der er store udfordringer med at måle strukturkvalitet, men under de givne forhold kan ERS måle proceskvalitet på tværs af studier og sammenligne resultaterne. Meta-analysen viser at normering er vigtigere end gruppestørrelser når det angår strukturkvalitet, men at det omvendte gør sig gældende, hvad angår processkvalitet (s.21).

### **Match med curriculum**

*Baustad 2012* demonstrer med forskning i anvendelse af ITERS (Infant/Toddler Environment Rating Scale 2006) god sammenhæng med det norske curriculum. Anne-Grethe Baustad fremhæver skalaernes inddragelse af børns perspektiv, på den måde de giver et billede af børn som kompetente og aktive i deres egen læring gennem aktiviteter, hvor de interagerer med det omgivende miljø, jævnaldrene børn og de voksne (Baustad, 2012). På denne måde matcher ITERS ifølge Baustad det norske curriculum.

For at opnå en høj score i ITERS må læringsmiljøet være karakteriseret ved sociale interaktioner, hvor personalet er tunet ind på børn, som lytter til, støtter og hjælper børnene (Baustad, 2012).

*“It is expected that the staff participate in conversations with children, taking turns and adds new words and ideas to what children do and say”. “Learning, care and play shall vary to meet children’s need and interests” (Harms et al, 2006); (Baustad, 2012, s. 8).*

Rum og materialer spiller også en vigtig rolle for børnenes trivsel, læring og udvikling. Rummene skal understøtte børns nysgerrighed og trang til udforskning samtidig med deres behov for varierede, alderssvarende materialer at tumle med og på (for alderen 12 – 30 måneder<sup>7</sup>), beskyttede og afgrænsede områder for det og behovet for forudsigelige rutiner (Harms, Cryer & Clifford, 2006; Baustad, 2012).

At der er store forskelle mellem hvordan og hvor meget der nationalt lægges vægt på fysiske rammer, rum og indretning, viser sig i scoring med både ITERS og ECERS. Generelle strukturelle og økonomiske forhold har betydning og slår

---

<sup>7</sup> Infant svarer til spædbarn (0-11 mdr.), Toddler oversættes i reglen til tumling, dvs. alderen 12-30 måneder. Børn i alderen 3-5 år scores ved hjælp af ECERS (R & 3).

igennem som lavere scores i lande, der fx sammenlignes med vesteuropæiske lande (UNICEF, 2008; Limlign, 2009; Hu, 2015).

I Sverige er ECERS siden 90'erne blevet anvendt i flere projekter (Sheridan, 2007). Den svenske forsker Sonja Sheridan (2001, 2009) fremhæver de samme implikationer som bl.a. Kärrby og Giota (1994) og Dahlberg, Moss og Pence (1999), men fremhæver også fordelene: at ECERS fokuserer på kvalitet i dagtilbud fra et børneperspektiv og identificerer kvalitet på flere niveauer vedrørende børns muligheder for at tage initiativ, deltage, kommunikere og udvikle kompetencer, der matcher det svenske curriculum (Sheridan, 2007, s. 5). Endelig fremhæves, at fokus for evalueringer med værktøjerne er læringsmiljøet, frem for det enkelte barn eller den enkelte pædagog.

Udbredelsen af ECERS og ITERS i England op gennem 00'erne medførte, at regioner og kommuner begyndte at ændre på skalaerne eller bruge nogle af dem og ikke andre, som det nu passede ind efter lokale politiske mål (Mathers et al, 2007). Hvis skalaerne ændres medfører det imidlertid, at værktøjet ikke er så validt og reliabelt, som dokumenteret af forskningen. De er heller ikke længere værdifulde som sammenligningsgrundlag (Mathers et al, 2007, s. 268).

*Mathers et al (2007)* foreslår udvikling af en hel engelsk version, som fx ikke inkluderer amerikanske omsorgsrutiner men tilpasses bl.a. de engelske sundhedsmyndigheders anbefalinger. Det sker med baggrund i en undersøgelse af, hvilke hvilke indikatorer og dele af skalaerne, der egner sig til evaluering i engelsk kontekst og hvilke, der ikke gør.

Forskerne finder flere skalaer, der bør opdateres, fx med noget om informationsteknologi, skemaer om tidlig og forebyggende indsats, der kan indfange børn i vanskeligheder, før de eventuelt får diagnoser eller de børn, som ikke falder ind under "the disability umbrella" (s. 269). ECERS er ikke i sig selv særlig præcis om inklusion. Ligeledes savnes mere præcise indikatorer for literacy, matematik og science og for interaktioner, noget som ECERS-E (Sylva et al, 2006) råder bod på.

*Mathers, Linskey, Woodcock & Williams, (2013)* har i regi af A+ education, der er et privat/offentligt samarbejde i England, som udbyder træning i anvendelse af ERS, matchet ITERS-R, ECERS-R og ECERS-E med det nationale curriculum (EYFS: Early Years Foundation Stage, 2012; updated 2014). Denne "EYFS mapping" viser hvordan skalaerne kan hjælpe med at møde de centralt fastsatte mål (læreplaner) og identificerer specifikke temaer, som kan anvendes i arbejdet med dem (Mathers, Linskey, Woodcock & Williams, 2013).

Inden for alle de primære områder for læring og udvikling, fx personlig, social og emotionel udvikling, hvor målene fx er ”at etablere relationer”; selvværd og selvtillid (selvregulering) og håndtering af følelser og adfærd, matches med de relevante temaer i ECERS-R, fx 32) Staff-child Interaction, og ECERS-E, fx planer for individuelle læringsbehov, og der gives eksempler på relevante indikatorer fra andre temaer. På samme måde refereres til områder i det såkaldte ”Statutory Framework” (Bekendtgørelse), hvor fx leg og udforskning relateres til relevante ECERS-R temaer, fx plads til indendørs leg og ECERS-E, fx tidlig læsning og skrivning (litteracy).

### **Træning og kompetenceudvikling**

*Mathers et al, (2007)* beskriver endvidere udviklingen af et program for kompetenceudvikling og træning af pædagogisk personale i anvendelse af værktøjerne til praksisudvikling. Studiet har indsamlet data i syv regioner i England, hvor alle pædagogiske medarbejdere (professionals) har deltaget i et udviklingsprogram. Teams i hver region har modtaget indgående træning i arbejdet med ECERS og ITERS. Formålet er i denne del af studiet at undersøge skalaernes muligheder og begrænsninger med henblik på kompetenceudvikling, samt hvad der skal til af træning og støtte for at værktøjet kan implementeres (Mathers et al, 2007, s. 265).

Undersøgelsen viser, at det, at blive bragt sammen i team og øve sig i fælles sprog og værktøj, er fremmende for udvikling. Skalaerne kan bruges som baseline for udvikling, hvilket af deltagerne ses som særdeles positivt og nyttigt. Ydermere kan værktøjet give et blik på aktuel status og samtidig motivere med tydelige tegn på, hvad der skal til for at udvikle kvaliteten. Endelig er scorearkene med til at minimere papirarbejde.

Spørgsmålet om kvalitet og om hvilken kvalitet værktøjerne måler, er et, der til stadighed bør stilles, noterer forskerne sig. Om kvalitet kan ”indfanges” i bokse og skemaer har fra starten været fremført som kritik. Men værktøjerne må aldrig føres frem som en ”komplet løsning” (Mathers et al, 2007, s. 267). Et andet kritikpunkt er, at indikatorerne hurtigt forældes og ikke bliver revideret så ofte som ny viden og udvikling inden for forskning og pædagogisk praksis tilsiger.

Udbredelsen af værktøjerne er potentielt en trussel mod reliabiliteten, især i forbindelse med evaluering i form af måling. Det drejer sig bl.a. om at sikre, at observation og indsamling af data i øvrigt foregår efter ”forskningsstandard” og af trænedede observatører.

Ifølge Mathers et al er der nogle opmærksomhedspunkter, som bør iagttages nøje i forbindelse med brugen af evalueringsskemaer uden for forskningen (s. 271). En eventuel baseline undersøgelse som grundlag for at kunne beskrive en aktuell kvalitetsstandard (en form for aktuell status) kan udføres af forskere, men også af professionelle praktikere, der har modtaget uddannelse af en ekstern erfaren kapacitet inden for området (konsulent eller supervisor, der selv har gennemgået omfattende træning og har solid erfaring med værktøjerne). Reliabiliteten af de indsamlede scores testes ved at supervisor gennemfører evalueringen sammen med et hold af praktikerne (eller parvis). Et sådan forløb svarer til den træning/ uddannelse, der tilbydes fra ERS-Institute i Chapel Hill, NC og i England af konsulenthuset A-Plus.<sup>8</sup>

Et andet vigtigt punkt er inddragelse af praktikerne i processen, bl.a. som ovenfor, for at sikre at evalueringen ikke er noget der sker ”for dagtilbuddet” men ”med dagtilbuddet”. I England arbejdes med selv-evaluering, der understøttes af eksterne konsulenter, supplerende observationer af eksterne observatører, fulgt op af dialog mellem praktikerne og observatører/supervisor, hvor data analyseres, diskuteres og fører til målfastsættelse og udformning af eventuelle initiativer, der skal føre til indfrielse af nye mål og dermed en højnelse af kvaliteten. I Danmark gennemføres denne proces i nogle kommuner som led i udførelsen af det lovpligtige faglige tilsyn (fx Viborg kommune). Dette gøres ofte uden at der refereres til scoring af skalaerne (Mathers et al, 2007, s. 271; Ammitzbøll et al, 2011).

---

<sup>8</sup> <http://aplus-education.co.uk/>, <http://www.ersi.info/ersi/training.jsp>



## 4.0 SAMMENFATNING

### Hvad er ERS?

Værktøjerne i ERS-linjen er udviklet for at sætte personale i dagtilbud i stand til at træffe velinformerede valg om, hvilke interventioner inden for områder af den pædagogiske praksis, der kan forbedre kvaliteten og dermed børnenes udbytte. Værktøjerne giver et samlet billede af, hvordan og hvorvidt globale kvalitetskriterier mødes. Den gennemsnitlige score er relateret til positiv udvikling for børn i forhold til omsorg, læring og positive relationer. Værktøjernes kriterier for denne kvalitet er sikret gennem gentagelse af de globale kvaliteter, frem for enkelte og mere detaljerede kvaliteter: "key aspects for positive development are more heavily represented than single details" (Cryer, Harms & Riley, 2003, s xii).

I den nyeste ECERS (3) har forfatterne søgt at fastholde denne tilgang, der dækker de psykiske, socio-emotionelle og kognitive domæner samtidig med sundhed og sikkerhed (Harms, Clifford & Cryer, 2015). Læringsmiljøet, børnenes relationer til hinanden og til betydningsfulde voksne og ledelse af de pædagogiske processer hænger sammen og influerer på den samlede kvalitet af dagtilbuddet.

Skalaerne udtrykker global kvalitet og er som sådan velegnede til komparative studier og til at etablere baselines for forsknings- og udviklingsprojekter. De kan også anvendes som en form for selvevaluering eller som dialogværktøj, men de der anvender ERS-værktøjer til dette formål skal være opmærksomme på at definitionen af kvalitet i de forskellige skalaer ikke medfører, at ERS bliver lig med kvalitet, eller at det medfører, at data kommer til at styre praksis frem for at informere praksis (se fx LaParo et al, 2011; Gordon et al, 2015 og Mathers et al, 2007).

### Hvilke kvaliteter måler ERS og hvordan?

Ers-værktøjerne måler primært proceskvalitet men også struktur og indholdskvalitet. Nationale økonomiske og sociale forhold, værdier, interesser og organisering af dagtilbud afspejler sig i de muligheder og betingelser, der nationalt tilbydes børnene (Esping-Andersen, 2008; UNICEF, 2008; EU, 2011). ERS-målinger viser, hvordan dette slår igennem i de gennemsnitlige scores. Er forholdene for børnene af lav kvalitet (fx ringe plads til leg, størrelse af rum) scores lavere, også selv om kvaliteten af interaktionerne er gode (Hu, 2015; Sylva et al, 2006; Limligan, 2009; La Paro et al, 2011; Vermeer et al, 2016).

Alle nyere studier anbefaler, at alle udvalgte temaer og skalaer, der anvendes i en given evaluering med ERS, scores helt; altså at man undlader at bruge stop-metoden, der netop skævvrider resultatet til fordel for fx strukturkvalitet (La Paro et al, 2012; Gordon et al, 2015; Vermeer et al, 2016). Disse anbefalinger har forfatterne fulgt i revisionen af ECERS-R, dvs. ind i den nyeste version ECERS 3 (Harms, Clifford & Cryer, 2015).

Med hensyn til proceskvalitet viser de statistiske analyser i de inkluderede studier hen til en tre-faktor-model, der kan beskrives som:

- 1) læring (kognition) med indikatorer fra skalaerne rum og indretning, aktiviteter og organisering),
- 2) interaktioner (socio-emotionel) og sprog fra skalaerne interaktion og sprogræsonnering, og om end i mindre grad
- 3) sundhed og sikkerhed med hovedparten af indikatorer fra personlige omsorgsrutiner og enkelte fra andre skalaer, der måler sikkerhedsaspekter (Gordon et al, 2013; 2015; Clifford et al, 2010; Mayer & Beckh, 2016).

Disse domæner er også fra forfatterne selv formuleret som grundlaget for målinger med ECERS 3 (Harms, Clifford & Cryer, 2015).

Flere af de inkluderede studier (Gordon et al, 2013; 2015; Mayer & Beckh, 2016; Vermeer et al, 2016; La Paro et al, 2012) peger på, at dimensionerne i måleinstrumenterne er statistisk upræcise, at indikatorerne er delvist uordnede og at ERS-værktøjerne er bedst egnede til at måle global kvalitet. Værktøjerne bør indholdsmæssigt løbende opdateres og kan funderes bedre i aktuel teori og praksis og testes fx ved hjælp af de såkaldte IRT-metoder. Dermed opnås bedre sammenhæng mellem dimensionerne, de indikatorer praksis faktisk måles på og dermed højere reliabilitet og validitet i både metoden og i sammenligninger med børns udbytte. Forfatterne har med ECERS 3 udbedret disse svagheder i ECERS R.

Ved brug af IRT-metoder udpeges og anerkendes aktuel viden om praksis og børns trivsel, læring og udvikling, der lægges til grund for formulering af indikatorer og det indbyrdes forhold mellem indikatorerne (de psychometriske egenskaber). Et måleinstrument, der således i højere grad har indholdsmæssige sammenhænge med andre nyere instrumenter til måling af børns udbytte, kan i højere grad forudsige udbytte og effekter af høj kvalitet i dagtilbud (Vermeer et al, 2016; Mathers et al, 2007).

**Kan ERS- linjens værktøjer anvendes i nationale kontekster/ på tværs af kontekster?**

Ønsker man i et projekt at kunne foretage sammenligninger både nationalt og internationalt er det vigtigt, at man ikke ændrer på indholdet eller fremgangsmåden i de originale internationale værktøjer, da de dermed mister reliabilitet og validitet. Et forskningsprojekt, der ønsker at anvende ERS-værktøjer må derfor først etablere en baseline omfattende ERS-dimensionerne. Dernæst kan yderligere IRT-analyser supplere disse, eller der kan, som i England, udvikles nye skemaer, baseret på sådanne item-response teorier (Mathers et al, 2007; Mayer & Beckh, 2016; Sylva et al, 2003). En væsentlig pointe her er, at praktikerne vil kunne inddrages i denne proces, der hermed også forskningsmetodisk antager karakter af abduktion (Sheridan, 2007).

Der kan argumenteres for, at en evaluering af kvalitet i dagtilbud i Danmark bør tage afsæt i læreplanerne i Dagtilbudsloven (Ministeriet for Børn, Ligestilling, Integration og Sociale Forhold, 2015). Kvaliteten i dagtilbud herhjemme bør defineres ud fra nationale, sociokulturelle forhold. Flere studier påpeger udfordringen i, at globale kvalitetskriterier sætter standarden for nationale kvalitetskriterier (fx Vermeer et al, 2016; Hu, 2015).

I den forbindelse vil fx ECERS-3 kunne indfange de væsentligste områder men naturligvis ikke alle, ligesom ikke alle forhold, fx organisatoriske og et område som forældresamarbejde, vil kunne observeres. Temaer som i dansk pædagogik også er centrale, når man ser på den aktuelle revision af læreplaner og når man ser på temaer i uddannelsen til pædagog, som jo også angiver videns- og færdighedsområder studerende skal tilegne sig, for at kunne sikre og fremme børns trivsel, læring og udvikling, er fx køn og seksualitet, måltidet (ifm.kostpolitik og børns deltagelse i forberedelse af og tilberedelse af maden); udendørs leg, legeplads og udflugter; kulturel diversitet og mangfoldighed; kreativitet (innovation); overgange mellem dagtilbud og skole; mere præcise mål for børns læring, som de temaer, der anvendes i ECERS-E: Literacy (tidlig læsning og skrivning og kommunikation), matematisk forståelse, science (materialer, miljø, fødevarer, produktion, ”verden omkring os”) og diversitet (køn, ligestilling, individualitet og mangfoldighed).

Neden for vises hvordan ECERS 3 kan ses i sammenhæng med læreplanstemaer og (i parentes) temaer fra pædagoguddannelsens kompetencemål i relation til læreplanerne samt hvilken type kvalitet, der er tale om.

\*Henviser til ECERS-3 ”program structure”, der kan oversættes til ”dagtilbuddets strukturering af dagligdagen” eller *organisering* gennem fordeling af tid til forskellige aktiviteter (fx leg, fælles aktivitet, herhjemme også udflugter (”ture ud af huset”) og de rutiner, der ikke er indholdt i 8-11, personal care routines.

Læreplaner	ECERS-3 De primære underskalaer, der evaluerer temaer i læreplanerne	Kvalitetstype
Personlige kompetencer (herunder kognitiv udvikling, følelser og relationsdannelse)	1-6; Rum og indretning	Struktur
	12-13 Kommunikation	Indhold
	17-27; Læringsaktivitet	Indhold
	28-32; Interaktion	Proces
	33-35; Organisering*	Indhold
Sociale kompetencer (herunder venskaber, fællesskaber, empati, tilknytning og relationer)	12-13; Kommunikation	Proces
	28-32; Interaktion	Proces
	33-35; Organisering	Proces
Sprog (herunder kommunikative kompetencer, literacy og kognitiv udvikling)	12-16; Litteracy	Indhold/proces
	33-35; Organisering	Proces
Natur (herunder science, matematik og kognitiv udvikling)	22-27; Læringsaktivitet	Indhold/proces
Sundhed, krop og bevægelse (herunder motorisk udvikling, leg, måltid)	1-7; Rum og indretning	Struktur
	8-11; Omsorgsrutiner	Indhold/proces
	17; Finmotorik	Indhold/proces
	33-35; Organisering	Indhold/proces
Kulturelle udtryksformer og værdier (herunder kunst, kreativitet og musisk-æstetiske udfoldelser)	17-21; Læringsaktivitet	Indhold/proces
	33-35; Organisering	

## 5.0 LITTERATUR

Ammitzbøll, C.; Sørensen, J.B. & Storgaard, M. (2011). Kvalitetsudvikling i dagtilbud for de 0-3 årige. *Cepra-triben* no. 10, s. 12-20. Aalborg: UCN.

Bauchmüller, R.; Gørtz, M. & Rasmussen, A.W. (2011). *Long-Run Benefits from Universal High-Quality Pre-Schooling*. København: AKF.

Baustad, A-G. (2012). "Using the Infant/Toddler Environment Rating Scale for examining the quality of care for infants and toddlers in Norwegian day care centers." *Nordisk Barnehageforskning* 5/2012 s. 1-21.

Bennett, J. & Taylor, C. (2006). *Starting Strong. Early Childhood Education and Care*. Paris: OECD Publishing. Vol 2.

Biesta, G. (2007). "Democracy, Education and the Question of Inclusion." I: *Nordisk Pedagogikk*, 27(1) s. 18-29.

Bratterud, Å.; Sandseter, E.B.H. & Seland, M. (2012). *Barns trivsel og medvirkning i barnehagen*. Rapport 21. Skriftserien fra Barnevernets utviklingscenter i Midt-Norge. Trondheim: NTNU og Dr. Mauds Minne.

Brodie, K. (2014). *Sustained Shared Thinking in the Early Years. Linking theory to practice*. London: Routledge.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development*. Cambridge: Harvard University Press.

Bronfenbrenner, U. & Ceci, S.J. (1994). "Nature-Nurture Reconceptualized in Developmental Perspective: A Bioecological Model." *Psychological Review*, 101 (4), pp. 568-586. American Psychological Association. I: Siraj-Blatchford, I. & Mayo, A. (eds) (2012): *Early Childhood Education*. London: Sage Library of Educational Thought and Practice. Vol 1, s. 119-158.

Bronfenbrenner, U. & Morris, P.A. (2006). "The Bioecological Model of Human Development." Damon & Lerner (eds.). *Theoretical Models of Human Development, Volume one of the Handbook of Child Psychology*. New York: Wiley, pp. 793-828. I: Siraj-Blatchford, I. & Mayo, A. (eds.) (2012): *Early Childhood Education*. London: Sage Library of Educational Thought and Practice. Vol 1, s. 201 – 262.

Bruner, J. (1996/1997). *The Culture of Education*. Cambridge: Harvard University Press.

Burchinal, M.; Kainz, K. & Cai, Y. (2011). How well do our measures of quality predict child outcomes? A meta-analysis and coordinated analysis of data from large-scale studies of early childhood settings. I: Zaslow, I.; Martinez-Beck, I.; Tout, K. & Halle, T. (red): *Quality Measurement in Early Childhood Settings*. Baltimore. MD: Brookes. S. 11-31.

Bus, A. M.; Grundahl, T. H.; Hamilton, S. D. P.; Rasmussen, P.; Thomsen, U. N. & Wiberg, M. (2012): *Brug af evidensbaserede metoder i seks pædagogiske institutioner: Når evidens møder den pædagogiske hverdag. Rapport 3 — august 2012*. Aalborg: Aalborg Universitet. Institut for Læring og Filosofi.

Christoffersen, M.N.; Højen-Sørensen, A-K. & Laugesen, L. (2014). *Daginstitutionens betydning for børns udvikling*. En forskningsoversigt. SFI.

Clifford, R.; Reszka, S.S. & Rossbach, H-G. (2010): *Reliability and Validity of the Early Childhood Environment Rating Scale*. Chapel Hill: FPG Child Development Institute.

Cryer, D.; Harms, T. & Riley, C. (2003). *All about the ECERS-R*. Kaplan Early Learning Company.

Cryer, D.; Harms, T. & Riley, C. (2004). *All about the ITERS-R*. Kaplan Early Learning Company.

Dahlberg, G.; Moss, P. & Pence, A. (1999). *Beyond quality in early childhood education and care*. London: Falmer Press.

Esping-Andersen, G. (2008). "Childhood Investments and Skill Formation". In: *International Tax and Public Finance*, 15(1), s. 19-44.

EU-Kommissionen (2011). *Førskoleundervisning og børnepasningsordninger: At give alle vores børn den bedste start i verden af i morgen*. <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2011:0066:FIN:DA:PDF>.

EYFS (2012). The Early Years Foundation Stage, Statutory Framework. <http://www.foundationyears.org.uk/eyfs-statutory-framework/>

Fullan, M. (2003). *Leading in a Culture of Change*. New York: Jossey-Bass.

Galton, M. (2000). Integrating theory and practice: Teacher's perspectives on educational research. *Paper presented at the TLRP Annual Conference*. Leicester

Gordon, R.A; Fujimoto, K.A.; Kaestner, R.; Korenman, S. & Abner, K. (2013). An assessment of the validity of the ECERS-R with implications for measures of child care quality and relations to child outcome. *Developmental Psychology*, 49(1), s. 146 – 160.

Gordon, R.A; Hofer, K.G.; Fujimoto, K.A.; Risk, N.; Kaestner, R. & Korenman, S. (2015). Identifying High-Quality Preschool Programs: new Evidence on the Validity of the Early Childhood Environment Rating Scale–Revised (ECERS-R) in Relation to School Readiness Goals. *Early Education and Development*, vol.26, iss: 8, s.1086 -1110.

GOV.UK (2014). *The regulation of childcare. Consultation report and government response*. Department for Education.

Hammersley, M. (2005). The myth of research-based practice. The critical case of educational inquiry. *International Journal of Social Research Methodology*, 8 (4), 317 – 330.

Hammersley, M. (red.)(2007). *Educational Research and Evidence-based Practice*. London: SAGE.

Hansen, O.H. (2012). ”Professionens selvforståelse: Fra fri leg til organiseret læring”. *PAIDEIA 03*. LSP, Høgskolen i Hedmark, Högskolan i Borås og Dafolo Forlag. S. 54 – 65.

Hargreaves, D. (2007). "Teaching as a research-based profession: possibilities and prospects." I: Hammersley, M. (red.): *Educational Research and Evidence-based Practice*. London: SAGE Publications.

Hargreaves, A. & Fullan, M. (2012). *Professional Capital Transforming Teaching in Every School*. New York: Teachers College Press.

Harms, T.; Clifford, R. & Cryer, D. (1998). *Early Childhood Environment Rating Scale, Revised Edition*. Vermont: Teachers College Press.

Harms, T.; Clifford, R. & Cryer, D. (2002). *Escala de Calificación del Ambiente de la Infancia Temprana, Edición Revisada* (Spanish Translation of ECERS-R). New York: Teachers College Press.

Harms, T.; Cryer, D. & Clifford, R. (2006). *Infant/Toddler Environment Rating Scale. Revised Scale*. New York: Teachers College Press.

Harms, T.; Clifford, R. & Cryer, D. (2015). *Early Childhood Environment Rating Scale, Third Edition*. New York: Teachers College Press.

Hattie, J. (2009). *Visible Learning*. Routledge.

Hattie, J. & Yates, G. (2014). *Synlig læring og læringens autonomi*. Frederikshavn: Dafolo.

Hofer, K.G. (2010). How Measurement Characteristics can Affect ECERS-R Scores and Program Funding. *Contemporary Issues in Early Childhood*. Vol. 11, nr. 2.

Hjørring Kommune (2015). *Kvalitet i den pædagogiske praksis. Et dialogværktøj til strategien for pædagogisk praksis*. Hjørring Kommune og UCN.

Høgsbro, K. (2011). Evidensbaseret praksis – forhåbninger, begrænsninger og muligheder. *Tidsskrift for Forskning i Sygdom og Samfund*, Nr. 15. s. 11 – 30.

Isely, E. (2001). *Tamil Nadu early childhood rating scale*. Chennai, India: M.S. Swaminathan Research Foundation.



Iwaniec, D. (1995). *The Emotionally Abused and Neglected Child*. Chichester: Wiley.

Klein, P. & Hundeide, K. eds. (1995). *Early Intervention: A Mediation Approach on the Cross Cultural Application of the MISC Program*. New York: Garland.

Kostøl, A. K. (2014). "Barns medvirkning på egen barnehagehverdag." *PAIDEIA 07*. LSP, Høgskolen i Hedmark, Högskolan i Borås og Dafolo Forlag.

Kommunernes Landsforening (2012). *Det gode børneliv*. København: KL

Kornerup, I. & Næsby, T. (2015). *Kvalitet i dagtilbud. Grundbog til dagtilbudspædagogik*. Frederikshavn: Dafolo.

La Paro, K. M.; Thomason, A. C.; Lower, J. K.; Kintner-Duffy, V. L. & Cassidy, D.J. (2012). Examining the Definition and Measurement of Quality in Early Childhood Education: A Review of Studies Using the ECERS-R from 2003 to 2010. *Early Childhood Research & Practice*, v14 n1.

La Paro, K.M.; Williamson, A.C. & Hatfield, B. (2014). Assessing Quality in Toddler Classrooms Using the CLASS-Toddler and the ITERS-R. *Early Education and Development*, 25: 875–893. Taylor Francis

Larsen, A. (2011). "Gode børnehaver giver børn bedre karakterer i 9. klasse". I: *Ugebrevet A4*, nr. 17(08).

Leavers, F. (red) (2005). *Wellbeing and Involvement in Care: A Process-oriented Self-evaluation Instrument for Care Settings*. Leuven University, Belgium: Research Centre for Experiential Education.

Levin, B (2013). "To know is not enough: Research knowledge and its use." *Review of Education*. Vol. 1, No. 1, February 2013, pp. 2–31. DOI: 10.1002/rev3.3001.

Loman, M.M & Gunnar, M.R. (2010). "Early Experience and the Development of Stress Reactivity and Regulation in Children." *Neurosci Biobehav Rev*. May; 34(6): 867–876.

Mathers, S.; Linskey, F.; Seddon, J. & Sylva, K. (2007). Using quality rating scales for professional development: experiences from the UK. *International Journal of Early Years Education*. Vol. 15, no 3. s. 261 – 274.

Mathers, S.; Linskey, F.; Woodcock, J. & Williams, C. (2013). *Mapping the Infant Toddler Environment Rating Scale to the Early Years Foundation Stages 2012*. [www.ecersuk.org](http://www.ecersuk.org)

Mathers, S.; Linskey, F.; Woodcock, J. & Williams, C. (2013). *Mapping the Early Childhood Environment Rating Scale to the Early Years Foundation Stages 2012*. [www.ecersuk.org](http://www.ecersuk.org)

Mayer, D. & Beckh, K. (2016). Examining the validity of the ECERS-R. Results from the German National Study of Child Care in Early Childhood. *Early Childhood Research Quarterly* (36): 415 - 426. Elsevier.

Miller, T. (2012). "Det lærende tilsyn – dialog og sikkerhed." I: Miller, Christensen og Holm-Larsen (red): *Innovativ evaluering i dagtilbud*. Dafolo

Ministeriet for Børn og Undervisning (2012). *Fremtidens dagtilbud*. Pejlemærker fra Task Force om Fremtidens Dagtilbud. København: UVM.

Ministeriet for Børn, Ligestilling, Integration og Sociale Forhold (2015). *Dagtilbudsloven*. LBK nr 167 af 20/02/2015 (Gældende)

Ministeriet for Børn, Ligestilling, Integration og Sociale Forhold (2014). *Serviceloven*. LBK nr. 150 af 16/02/2015 (Gældende)

Nielsen, A. A. og Nygaard Christoffersen, M. (2009). *Børnehavens betydning for børns udvikling. En forskningsoversigt*. København: SFI.

Nielsen, T.K.; Sommersel, H.B.; Tiftikci, N.; Vestergaard, S.; Larsen, M.S.; Ellegaard, T.; Kampmann, J.; Moser, Th.; Persson, S. & Ploug, N. (2014). *Forskningkortlægning og forskervurdering af skandinavisk forskning i året 2012 i institutioner for de 0-6 årige*.

Næsby, T. (2012). "Evaluering af fritidspædagogik." I: Miller, T.; Christensen, B. og Holm-Larsen, S (2012): *Innovativ evaluering*. Frederikshavn: Dafolo.

Næsby (2014). "Børns læring – et interaktionistisk perspektiv." I: Kornerup, I. og Næsby, T. (red.) *Pædagogens grundfaglighed*. Frederikshavn: Dafolo. S. 96 – 125.

Næsby, T.; Linneman, E.; Bayer, M. & Sørensen, M.C. (2014). *Forskningsskottlægning af forsknings- og udviklingsbaseret viden inden for pædagoguddannelsens nationale modul "Professionsviden og forskning i relation til dagtilbudspædagogik"*. Professionshøjskolerne i Danmark.

Næsby, T. (2015). *Barndom og pædagogisk kvalitet i dagtilbud*. En hvidbog. Aalborg: Danmarks Tænketaank for Børns Opvækst og Udviklingsvilkår. BoD.

Pena, E.D. (2007). Lost in translation: Methodological considerations in cross-cultural research. *Child Development*, 78 (4), s. 1255-1264.

Perlman, M.; Zellman, G.L. & Le, V. (2004). Examining the psychometric properties of the ECERS-R. *Early Childhood Research Quarterly*, 19, 398 – 412.

Pettersvold, M. (2014). "Demokratiforståelser og barns demokratiske deltagelse i barnehagen." I: *Nordic Studies in Education*, Vol. 34, s. 127-147. Oslo.

Ratcliffe, M.; Bartholomew, H.; Hames, V.; Hind, A.; Leach, J.; Millar, R. & Osborne, J. (2005). Evidence-based practice in science education: The researcher–user interface. *Research Papers in Education*, 20(2), 169–186.

Reynolds, A.J.; Temple, J.A.; Robertson, D.L. & Mann, E.A. (2001). "Long-term effects of an early childhood intervention on educational achievement and juvenile arrest." *The Journal of the American Medical Association*. PubMed. 285. S. 2339 – 2356.

Rieper, O. & Foss Hansen, H. (2007). *Metodedebatten om evidens*. København: AKF.

Sammons, P. (2010). "The EPPE research design: An educational effectiveness focus". I: Sylva, K.; Melhuish, E.; Sammons, P.; Siraj-Blatchford, I. & Taggart, B. (2010): *Early Childhood Matters. Evidence from the Effective Pre-school and Primary Education project*. London. Routledge/ Taylor & Francis.

Samuelsson, I.P.; Sheridan, S. & Williams, P. (2006). "Five Preschool Curricula – Comparative Perspective". I: *International Journal of Early Childhood*, 38 (1), s. 11-29.

Schwartz, I & Reynisdóttir, S. (2015). "Pædagogisk arbejde med børns fællesskaber i overgangen fra børnehave til skole". I: Kornerup, I. & Næsby, T. (red.): *Kvalitet i dagtilbud. Grundbog til specialiseringen i dagtilbudspædagogik*. Frederikshavn: Dafolo.

Schweinhart, L. J.; Barnes, H. V. & Weikart, D. P. (1993). *Significant benefits: The High Scope Perry Preschool study through age 27* (Monographs of the High Scope Educational Research Foundation, 10). High Scope Press.

Sheridan, S.; Samuelsson, I.P. & Johansson, E. (2009). *Barns tidiga lärande*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.

Sheridan, S. (2007). "Dimensions of Pedagogical Quality in Preschool". I: *International Journal of Early Years Education*, 15(1), s. 197 – 217. London: Taylor & Francis

Sheridan, S. (2009). "Discerning Pedagogical Quality in Preschool". I *Scandinavian Journal of Educational Research*, 53(3), s. 245-261. London: Routledge.

Sheridan, S. (2012). Et intersubjektivt perspektiv på kvalitet i førskolen. I Miller, T.; Christensen, B. & Holm-Larsen, S.: *Innovativ evaluering i dagtilbud*. Frederikshavn: Dafolo.

Shonkoff, J.P. & Garner, A.S. (2011). "The Lifelong Effects of Early Childhood Adversity and Toxic Stress". *American Academy of Pediatrics*: [www.pediatrics.org/cgi/doi/10.1542/peds.2011-2663](http://www.pediatrics.org/cgi/doi/10.1542/peds.2011-2663)

Siraj-Blatchford, I.; Sammons, P.; Taggart, B.; Sylva, K. & Melhuish, E. (2006). Educational Research and Evidence-based Policy: the Mixed-method Approach of the EPPE Project. *Evaluation and Research in Education*, 19(2), s. 63-82.

Siraj-Blatchford, I.; Taggart, B.; Sylva, K. Sammons, P. & Melhuish, E. (2008): Towards the transformation of practice in early childhood education: The Effective Provision of Pre-School Education (EPPE) Project. *Cambridge Journal of Education*. Vol 38 (1) s. 23-36.

Siraj-Blatchford, I. (2009). Conceptualizing Progression in the Pedagogy of Play and Sustained Shared Thinking in Early Childhood Education: a Vygotskian perspective. *Educational and Child Psychology*, Vol.26, No.2.

Siraj-Blatchford, I. (2010). "A Focus on Pedagogy. Case Studies of Effective Practice". I Sylva, K.; Melhuish, E.; Sammons, P.; Siraj-Blatchford, I. & Taggart, B. (2010): *Early Childhood Matters. Evidence from the Effective Pre-school and Primary Education Project*. London: Routledge.

Siraj-Blatchford, I (2015). "Et fokus på pædagogik – casestudier af effektiv praksis." I: Næsby & Kornerup: *Kvalitet i dagtilbud. Grundbog til dagtilbudspædagogik*. Frederikshavn: Dafolo.

Siraj-Blatchford, I. & Wong, Y-I. (1999). "Defining an Evaluating "Quality" Early Childhood Education in an International Context: Dilemmas and Possibilities". *Early Years*, 20 (1), 7-18. I: Siraj-Blatchford, I. & Mayo, A. (eds.) (2012): *Early Childhood Education*. London: Sage Library of Educational Thought and Practice. Vol 4, s. 77 – 90.

Siraj-Blatchford, I. & Mayo, A. (eds.) (2012). *Early Childhood Education*. London: Sage Library of Educational Thought and Practice. Vol 1-4.

Siraj, I.; Kingston, D. & Melhuish, E. (2015). *Assessing Quality in Early Childhood Education and Care*. London: IOS Press.

Skar, A-M.; von Tetzchner, S.; Clucas, C. & Sherr, L. (2015). "The long-term effectiveness of the International Child Development Programme (ICDP) implemented as a community-wide parenting programme". *The European Journal of Developmental Psychology*. 12(1) s. 54-68. Taylor and Francis.

Sommer, D.; Samuelsson, I.P. & Hundeide, K. (2013). "Early childhood care and education: a child perspective paradigm." *European Early Childhood Education Research Journal*, Vol. 21, No. 4, 459–475. Routledge.

Stern, D.N. (2000): *Spædbarnets interpersonelle verden*. København: Hans Reitzels Forlag.

Sunnevåg, A-K. (2013). "Dagtilbud med høj, god og lav kvalitet." I: *Cepra-sriben no. 15*. Aalborg: UCN.

Sylva, K. (2001). Adapting the Early Childhood Environment Rating Scale (ECERS) to other countries and cultures. *Paper presented at the 82<sup>nd</sup> Annual Meeting of the American Education Research Association.*

Sylva, K.; Siraj-Blatchford, I. & Taggart, B. (2003). *Assessing quality in the early years. Early Childhood Environment Rating Scale-Extension (ECERS-E): Four curricular subscales.* Stoke-on-Trent: Trentham Books.

Sylva, K.; Melhuish, E.; Sammons, P.; Siraj-Blatchford, I.; Taggart, B. & Elliot, K. (2003). The Effective Provision of Pre-School Education [EPPE] Project: *Findings from the Preschool Period.* IOE, London: Research Brief no RBX15-03.

Sylva, K.; Melhuish, E.; Sammons, P.; Siraj-Blatchford, I. & Taggart, B. (2004). The Effective Provision of Pre-School Education [EPPE] Project: *Technical Paper 12 – The Final Report: Effective Pre-School Education.* A Longitudinal Study funded by the DfES 1997 – 2004. London: DfES.

Sylva, K.; Melhuish, E.; Sammons, P.; Siraj-Blatchford, I. & Taggart, B. (2004). *The Effective Provision of Pre-School Education (EPPE) Project. Findings from Pre-School to end of Key Stage 1.* Nottingham: DfES Publications.

Sylva, K.; Siraj-Blatchford, I.; Taggart, B.; Sammons, P.; Melhuish, E.; Elliot, K. & Totsika, V. (2006). “Capturing quality in early childhood through environmental rating scales”. *Early Childhood Research Quarterly* 21, s. 76 – 92. Elsevier.

Sylva, K. (2009): “Quality in Early Childhood Settings”. I: Sylva, K.; Melhuish, E.; Sammons, P.; Siraj-Blatchford, I. & Taggart, B. (2010). *Early Childhood Matters. Evidence from the Effective Pre-School and Primary Education project.* London. Routledge/ Taylor & Francis.

Sylva, K.; Melhuish, E.; Sammons, P.; Siraj-Blatchford, I. & Taggart, B. (2010). *Early Childhood Matters. Evidence from the Effective Pre-School and Primary Education project.* London. Routledge/ Taylor & Francis.

Sylva, K.; Siraj-Blatchford, I. & Taggart, B. (2010). *ECERS-E: The Early Childhood Environment Rating Scale Curricular Extension to ECERS-R.* Trentham Books Ltd.

Sylva, K.; Melhuish, E.; Sammons, P.; Siraj-Blatchford, I, & Taggart, B. (2011). Pre-school quality and educational outcomes at age 11: Low quality has little benefit. *Journal of Early Childhood Research*, 9(2), s. 109-124. Sage

Søndergaard, P.L. (2008). "Kreativ Kompetence". I: *Gjallerhorn nr 7*. VIA UC

Tanggaard, L.; Birk, R. og Ernø, S. (2012). *Daginstitutioners betydning for udvikling af børns kreativitet – et forskningsreview*. Institut for Kommunikation, Aalborg Universitet 2012.

UNICEF Innocenti Research Center (2008). *Report Card 8: The child care transition*. Florence: UNICEF

Valsiner, J. (1997). *Culture and the Development of Children's Action. A Theory of Human Development*. 2. udgave. New York/Chichester: John Wiley and Sons.

Valsiner, J. (2003). "Beyond Social Representations. A Theory of Enablement". I *Papers on Social Representations*, 12, s. 7.1-7.16.

Vandell, D.L. (2004). Early child care. The known and the unknown. *Merrill-Palmer Quarterly*, 50, 387 – 414.

Vandell, D.L.; Belsky, J.; Burchinal, M.; Vandergrift, N. & Steinberg, L. (2010). "Do Effects of Early Child Care Extend to Age 15 Years? Results from the NICHD Study of Early Child Care and Youth Development". *Child Development* 2010 May-Jun; 81(3): 737–756.

Vermeer, H.J.; IJzendoorn, M. H.; Cárcamo, R.A. & Harrison, L. J (2016). Quality of child care using the environment rating scales: A meta-analysis of international studies. *International Journal of Early Childhood*. Springer.

Werner, E.E. & Schmidt, R.S. (2001). *Journeys from Childhood to Midlife. Risk, Resilience and Recovery*. London: Cornel University Press.

Wertch, J.W. (2008). "From Social interaction to Higher Psychological Processes: A Clarification and Application of Vygotsky's Theory." S.Karger AG: Human Development, 51: 66-79. Siraj-Blatchford, I. & Mayo, A. (eds.) (2012): *Early Childhood Education*. London: Sage Library of Educational Thought and Practice. Vol 1, s. 77 – 96.

Woodhead, M. (1996). *In Search of the Rainbow: pathways to Quality in Large Scale Programs for Young Disadvantaged Children*. Haag: Bernard van Leer Foundation.

Woodhead, M. (2006). *Changing perspectives on early childhood: theory, research and policy. Background paper prepared for the Education for All Global Monitoring Report 2007*. Strong foundations: early childhood care and education. UNESCO.

Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in Society*. Cambridge: Harvard University Press.

Vygotsky, L.S. (1982). *Tænkning og sprog*. København: Hans Reitzels Forlag.



## 6.0 ABSTRACTS AF INKLUDEREDE STUDIER

1)

**Baustad, A-G. (2012). Using the Infant/Toddler Environment Rating Scale for examining the quality of care for infants and toddlers in Norwegian day care centers. *Nordisk barnehageforskning*. vol 5.**

### **Fokus: ITERS-R, tværkulturelt**

Formålet med den præsenterede undersøgelse er at undersøge, om ITERS-R er et brugbart værktøj til at undersøge kvaliteten af omsorg til spædbørn og småbørn i norske daginstitutioner. Undersøgelsen er baseret på et pædagogisk perspektiv af kvalitet, et perspektiv, der tager hensyn til, at det er muligt både at definere og vurdere kvaliteten i daginstitutioner. Denne undersøgelse viser, at ITERS-R kan være et hensigtsmæssigt redskab til brug i undersøgelsen af pædagogisk kvalitet i norske daginstitutioner, særligt begrebet proceskvalitet. Sammenhængen mellem de værdier og mål, der er angivet i den norske rammeplan og områder og kvalitetsindikatorer i ITERS-R er også god; selv om der er forskelle, som skal adresseres. Resultaterne fortolkes og diskuteres i den norske daginstitutionskontekst og de værdier og mål der er for norske daginstitutioner. De følgende fire interagerende og indbyrdes afhængige dimensioner af pædagogisk kvalitet udgjorde grundlaget for diskussionen: Samfundets, barnets, personalets (lærer / lærere) og læringsmiljøet (Sheridan, 2007, 2009).

Abstract: The purpose of the presented study is to explore whether ITERS-R is an appropriate tool to use for examining the quality of care for infants and toddlers in Norwegian day care centers. The study is based on a pedagogical perspective of quality, a perspective which takes into account that it is possible both to define and assess the quality in day care centers. This study indicates that ITERS-R can be an appropriate tool to use in examining pedagogical quality in Norwegian day care centers, and especially the concept of process quality. The fit between the values and goals given in the Norwegian Framework Plan and the areas and quality indicators in the ITERS-R is also good; even if there are differences which need to be dealt with. The results are interpreted and discussed within the Norwegian day care center context and the values and goals of Norwegian day care centers. The following four interacting and interdependent dimensions of pedagogical quality

made the basis for the discussion: those of the society, the child, the staff (teacher/teachers) and the learning context (Sheridan, 2007, 2009).

2)

**Bisceglia, R.; Perlman, M. & Schaack, D. & Jenkins, J. (2009). Examining the psychometric properties of the Infant-Toddler Environment Rating Scale-Revised Edition in a high-stakes perspective. *Early Childhood Research Quarterly*, Vol 24(2), pp. 121-132.**

#### **Fokus: ITERS-R, metode**

De psykometriske egenskaber af *Infant-Toddler Environment Rating Scale-Revised Edition* (ITERS-R) blev undersøgt ved hjælp af 153 stuer i børneinstitutioner, hvor ressourcerne var forbundet til institutionens niveau. En eksplorativ faktoranalyse viste, at skalaen måler ét globalt aspekt af kvalitet. For at mindske redundans blev delmængder af elementer udvalgt tilfældigt og af eksperter, der vurderede elementerne efter lethed i administration og vigtigheden for kvalitet. De kortere delmængder viste god diskriminant-validitet, tilstrækkelige til gode psykometriske egenskaber, og høje associationer til den samlede ITERS-R score. Associationer til personaleuddannelse og personale til barn-forholdet, var tilsvarende gode. Den bedste vurdering af kvaliteten blev påvist ved den forkortede delmængde, der omfattede elementer, der vurderer både strukturelle- og procesfunktioner i kvalitet. Multilevel-analyser viste, at stuer fra de samme institutioner scorer mere ens på ITERS-R end stuer fra andre institutioner. Konsekvenserne for brug af ITERS-R i denne kompleksitet diskuteres.

Abstract: The psychometric properties of the Infant–Toddler Environment Rating Scale-Revised Edition (ITERS-R) were examined using 153 classrooms from child-care centers where resources were tied to center performance. An exploratory factor analysis revealed that the scale measures one global aspect of quality. To decrease redundancy, subsets of items were selected randomly and by experts who rated items according to ease of administration and importance to quality. The shorter subsets demonstrated good discriminant validity, adequate to good psychometric properties, and high associations to the full ITERS-R score. They also demonstrated similar associations to staff education and staff-to-child ratio, as the full instrument. The best assessment of quality was demonstrated by the shortened subset that included items that assess both structural and process features of quality.

Multilevel-analyses indicated that classrooms from the same providers score more similarly on ITERS-R than classrooms from other providers. The implications for using the ITERS-R in high-stakes contexts are discussed. (PsycINFO Database Record (c) 2012 APA, all rights reserved) (journal abstract).

3)

**Gordon, R.A; Hofer, K.G.; Fujimoto, K.A.; Risk, N.; Kaestner, R. & Korenman, S. (2015). Early Childhood Environment Rating Scale–Revised (ECERS-R) in Relation to School Readiness Goals. *Early education and development* [1040-9289]:2015 vol.:26 iss:8 s.:1086 -1110**

**Fokus: ECERS-R, metode, politik**

*Early Childhood Environment Rating Scale-Revised (ECERS-R)* er meget brugt og ofte til at vurdere, om førskole-institutioner er af tilstrækkelig kvalitet til at forbedre børns skoleparathed. Vi undersøgte gyldigheden af metoden til dette formål. *Item Response Theory (IRT)* analyser afslørede, at mange elementer ikke passede sammen til at måle enkelte dimensioner, især når de blev bedømt af konsulenter, som indikerende aspekter af kvalitet, relevant for flere domæner for barnets udvikling. IRT resultaterne var også i modstrid med skalaudviklernes forventninger med hensyn til, om markører, som er knyttet til højere svarkategorier, repræsenterede højere kvalitet empirisk. Når data analyseredes igen, baseret på eksperternes vurderinger, viste IRT-resultaterne også, at relativt få indikatorer beskrev en moderat til høj kvalitet. **Praksis eller politik: Vores resultater tyder på, at politikerne nøje bør overveje, om metoder til specifikke formål er passende på andre vigtige områder. Vi opfordrer til fortsat forfinelse af eksisterende kvalitetsmål, udvikling af nye måleinstrumenter og akkumulation af evidens for deres forskellige anvendelser.**

Research Findings: The Early Childhood Environment Rating Scale–Revised (ECERS-R) is widely used, often to evaluate whether preschool programs are of sufficient quality to improve children’s school readiness. We examined the validity of the measure for this purpose. Item response theory (IRT) analyses revealed that many items did not fit together to measure single dimensions, particularly when rated by consultants as indicating aspects of quality relevant for multiple domains of child development. IRT results also conflicted with the scale developers’ expectations in terms of whether markers that they attached to higher response

categories represented higher quality empirically. When reanalyzed based on experts' ratings, IRT results also showed that relatively few indicators captured the moderate to high range of quality. Practice or Policy: Our results suggest that policymakers should carefully consider whether measures designed for specific purposes are appropriate for other high-stakes uses. We encourage continued refinement of existing quality measures, development of new measures, and the accumulation of evidence for their various uses.

4)

**Hofer, K.G. (2010). How Measurement Characteristics Can Affect ECERS-R Scores and Program. *Contemporary Issues in Early Childhood*, v11 n2 p175-191.**

#### **Fokus: ECERS-R, metode, politik**

Dette projekt undersøgte det mest udbredte instrument til at vurdere kvaliteten af tidlige læringsmiljøer, *Early Childhood Environment Rating Scale-Revised Edition* (ECERS-R). Der er mange aspekter i forbindelse med den måde ECERS-R anvendes i praksis, der kan variere fra en observation til den næste. Den fremgangsmåde hvormed ECERS-R er scoret, tidspunktet på året hvor ECERS-R observationer udføres, længden af en observationsperiode, og starttidspunktet for en observation, afhænger udelukkende af observatøren. Der er dog kun lidt forskning i, hvordan disse forhold påvirker følsomheden af resultaterne. Selvom udviklerne af metoden ikke kan regulere præcis, hvordan ECERS-R anvendes, er det vigtigt at vide, hvad konsekvenserne af disse alternativer er. Ved brug af sekundære data fra over 250 klasseværelser/dagtilbud, viser denne artikel, hvordan virkningerne af disse målinger kan have indvirkning på udvikling af politikker, især når ECERS-R-scoringer medvirker ved finansieringsovervejelser.

Abstract: This project involved examining the most widely used instrument designed to evaluate the quality of early learning environments, the Early Childhood Environment Rating Scale-Revised Edition (ECERS-R). There are many aspects related to the way that the ECERS-R is used in practice that can vary from one observation to the next. The method in which the ECERS-R is scored, the time point of the year in which the ECERS-R observations are conducted, the length of an observation period, and the start time of an observation are dependent entirely by the observer. However, there is little research on the susceptibility of the resulting

scores to the influence of such measurement methods. Although the instrument developers can't possibly regulate exactly how the ECERS-R is used, it is important to know what the implications of these alternatives are. Using secondary data from over 250 classrooms, this article demonstrates how the effects of these measurement attributes can have important considerations for the policy realm, particularly when ECERS-R scores are tied to program funding considerations.

5)

**Hu, B. Y. (2015). Comparing cultural differences in two quality measures in Chinese kindergartens: the Early Childhood Environment Rating Scale-Revised and the Kindergarten Quality Rating System. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, v45 n1 p94-117 24 pp**

**Fokus: ECERS-R, tværkulturelt**

Denne undersøgelse undersøgte grader af kongruens mellem to evalueringssystemer med forskellige kvalitetsbegreber: *Early Childhood Environment Rating Scale-Revised (ECERS-R)* og *Zhejiang's Kindergarten Quality Rating System (KQRS)*. Analyse af varians og post hoc mindst signifikante forskelstests blev anvendt til at vise, i hvilket omfang ECERS-R ratings predikterer en børnehaves placering på KQRS. Der blev fundet to kvalitetsdimensioner (Sprog-ræsonnement og interaktion), som ikke skelner kvaliteten mellem eventuelle niveauer af børnehaver, mens én dimension (Rum og indretning) succesfuldt skelnede kvaliteten mellem alle niveauer af børnehaver. "Aktiviteter" og "Organisering" skelnede kun kvalitetsforskelle mellem Level-2 og Level-3 børnehaver, mens "Personlig pleje" og "Rutiner" kun skelnede kvalitetsforskelle mellem Level-1 og Level-3 børnehaver. Resultaterne er baseret på *item-level* analyse og tilvejebragte yderligere indsigt i de underliggende kulturelle og kontekstuelle årsager til forskelle, der findes i kvalitetsbegreberne i de to evalueringssystemer.

Abstract: This study examined the degrees of congruence between two early childhood evaluation systems on various quality concepts: the Early Childhood Environment Rating Scale-Revised (ECERS-R) and Zhejiang's Kindergarten Quality Rating System (KQRS). Analysis of variance and post hoc least significant difference tests were employed to show the extent to which the ECERS-R ratings predict a kindergarten's placement on the KQRS. Results found two quality dimensions (Language-reasoning and Interaction) that did not distinguish the

quality between any levels of kindergartens, whereas one dimension (Space and furnishing) successfully distinguished the quality between all levels of kindergartens. Activities and Programme structure only distinguished the quality differences between Level-2 and Level-3 kindergartens, whereas Personal care and Routines only distinguished the quality differences between Level-1 and Level-3 kindergartens. Findings based on item-level analysis provided further insights into underlying cultural and contextual reasons for differences found in the concepts of quality in the two evaluation systems.

6)

**Iram Siraj-Blatchford, I.; Taggart, B.; Sylva, K.; Sammons, P. & Melhuish, E. (2008). Towards the transformation of practice in early childhood education: the effective provision of pre-school education (EPPE) project. *Cambridge Journal of Education* Vol. 38, No. 1, 23–36.**

#### **Fokus: EPPE/ REPEY og praksisudvikling**

Indførelsen af *Foundation Stage* og dens tilhørende lovgivning har været en radikal fornyelse i det at udvikle førskoleundervisning. I denne artikel viser vi, hvordan *Effective Provision of Pre-school Education* (EPPE) fortsat bidrager til at opnå forbedringer i praksis. Ved at fokusere på EPPE-programmets indflydelse på pædagogisk praksis i særdeleshed, trækker artiklen overvejende på resultater og anbefalinger, associeret med vores kvalitative casestudier. Dette arbejde blev først offentliggjort i *Researching Effective Pedagogy Early Years* (REPEY) i 2002, og i *EPPE Technical Paper 10* i 2003. Praksispersonale reagerer positivt på forskning, når det er fokuseret på specifikke undervisnings- og læringssammenhænge og praksis. EPPE-projektet anvendte derfor *Environment Rating Scales* til at identificere kvaliteten af pædagogikken og brugte multi-levelanalyser til at isolere de uafhængige variabler af størst betydning for at forklare variationer i fremskridt og udvikling for småbørn i løbet af deres tid i børnehave. Multi-levelanalysen identificerede "gode" og "udmærkede" institutioner, baseret på målbare resultater. Tolv af disse centre blev udvalgt til kvalitative dybdegående casestudieundersøgelser, der både forlængede og triangulerede den kvantitative analyse. Denne artikel viser, hvordan de kvalitative resultater, samt nogle af de data, de er blevet udtrukket fra, efterfølgende er anvendt til at give praktisk vejledning og eksempler til udvikling og forbedring af pædagogisk praksis i de tidlige barneår.

Abstract: The introduction of the Foundation Stage and its associated legislation has constituted a radical innovation that is transforming early childhood education. In this paper we show how the Effective Provision of Pre-school Education (EPPE) research programme continues to contribute towards achieving these improvements in practice. In focusing upon the EPPE programme's influence upon pedagogic practice in particular, the paper draws predominantly upon the research findings and recommendations associated with our qualitative case studies. This work was first published in the Researching Effective Pedagogy in the Early Years (REPEY) report in 2002, and in the EPPE Technical Paper 10 in 2003. Practitioners respond positively to research when it is focused on specific teaching and learning contexts and practices. The EPPE project therefore applied Environment Rating Scales to identify the quality of educational provision, and used multilevel analysis to isolate the independent variables of most significance in explaining variations in the progress and development of young children during their time in pre-school. The multi-level analysis identified 'good' and 'excellent' centres, based on measurable child outcomes. Twelve of these centres were selected for in-depth qualitative case study enquiries that both extended and triangulated the quantitative analysis. This paper shows how the qualitative findings, as well as some of the data that they have been drawn from, have subsequently been applied to provide the practical guidance and exemplar resources needed in the development and improvement of early years educational practice.

7)

**La Paro, K. M.; Thomason, A. C.; Lower, J. K.; Kintner-Duffy, V. L. & Cassidy, D.J. (2012). Examining the Definition and Measurement of Quality in Early Childhood Education: A Review of Studies Using the ECERS-R from 2003 to 2010. *Early Childhood Research & Practice*, v14 n1.**

**Fokus: ECERS-R, review**

Førskoleområdet kæmper fortsat med spørgsmålet om at forstå kvaliteten i dagtilbud. Den manglende klarhed i definitionen og relaterede evne til at vurdere kvalitet har bidraget til en afhængighed af *Early Childhood Environment Rating Scale (ECERS-R)*, som ofte tolkes at være synonym med kvaliteten i et dagtilbud (klasseværelse). Ligeledes er ECERS-R, selvom det er et måleredskab, ofte brugt til at definere kvalitet. På grund af den udbredte brug af dette måleredskab som evalueringsværktøj, har førskoleområdet bestræbt sig på at opnå høje ratings på denne, og efterfølgende er punkterne

indeholdt i ECERS-R ofte blevet fokus for kvalitetsforbedrende initiativer. Nærværende studie undersøger definitionerne af kvalitet (dvs. hvordan kvaliteten operationaliseres) i forskningsundersøgelser ved hjælp af ECERS-R i de sidste 8 år (2003-2010). En indholdsanalyse af 76 undersøgelser i USA viser, at undersøgelser der ved hjælp af ECERS-R operationaliserer kvalitet, ikke anvender en ensartet definition; i stedet konceptualiseres kvalitet på en række forskellige måder lige fra "kvalitet er ECERS" eller "kvalitet i dagtilbuddet (klasseværelset)" til "kvalitet i (lærings-)miljøet." I lyset af disse forskellige definitioner diskuteres konsekvenser for forskning og politik i førskoleundervisning.

Abstract: The field of early childhood education continues to grapple with the issue of understanding quality in classrooms. The lack of clarity in definition (or conceptualization) and related ability to assess (or operationalize) quality has contributed to a reliance on the Early Childhood Environment Rating Scale (ECERS-R), which is often interpreted to be synonymous with the quality of a classroom. Likewise, the ECERS-R (although a measurement tool) is often used to define quality. Because of the widespread use of this measure as an evaluation tool, early childhood programs have strived to achieve high ratings on this measure, and subsequently the item content of the ECERS-R has often become a focus for quality enhancement initiatives. The present study examines the definitions of quality (i.e., how quality is operationalized) in research studies using the ECERS-R over the past 8 years (2003-2010). A content analysis of 76 studies conducted in the United States indicates that studies using the ECERS-R to operationalize quality do not use a consistent definition; instead they conceptualize quality in a variety of ways ranging from "quality is ECERS" or "classroom quality" to "environmental quality." In light of these varying definitions, implications for research and policy in early childhood education are discussed.

8)

**La Paro, K.M.; Williamson, A.C. & Hatfield, B. (2014). Assessing Quality in Toddler Classrooms Using the CLASS-Toddler and the ITERS-R. *Early Education and Development*, 25: 875–893. Taylor Francis**

**Fokus: ITERS-R/ CLASS**



Mange meget små børn passes udenfor hjemmet, men aktuelle oplysninger om kvaliteten af småbørnsinstitutioner er knappe. Ved brug af 2 observationsmetoder, *Infant Toddler Environment Rating Scale-Revised* (ITERS-R) og *Classroom Assessment Scoring System, Toddler Version* (CLASS-Toddler), blev 93 småbørnsinstitutioner i North Carolina, der repræsenterer en bred vifte af kvalitet, vurderet for at bestemme den samlede kvalitet, og sammenhængen mellem den observerede kvalitet og personalets vurderinger af børns adfærdsproblemer og kompetencemål, ved hjælp af *Brief Infant Toddler Social Emotional Assessment*.

#### Forskningsresultater:

Resultaterne viste, at den samlede bedømmelse var moderat kvalitet i institutionerne. Associationer mellem observeret kvalitet og lærer-rapporterede adfærdsproblemer og kompetencemål indikerede, at CLASS-Toddler ratings var positivt associeret med færre adfærdsmæssige problemer; specifikt blev børn i klasseværelser med højere niveauer på CLASS-Toddler domænerne *Emotional and Behavioral Support* og *Engaged Support for Learning* rapporteret at have færre adfærdsproblemer. Ligeledes var ITERS-R subskalaer for *Interaction* og *Listening and Talking* positivt relateret til færre indberettede adfærdsproblemer. Regressionsmodeller viste, at CLASS-Toddler-domænet *Emotional and Behavioral Support* forudså forskelle i børns adfærdsproblemer.

**Praksis eller Politik:** Resultaterne tyder på behov for yderligere forskning i relation til meget små børns oplevelser i institutioner, for at undersøge sammenhængen mellem kvalitet, barnets oplevelser og resultater. Børns erfaringer over tid skal undersøges for at forstå, hvordan disse tidlige erfaringer er relateret til børns senere tilpasning til skolen. Desuden skal der ses på udvikling af uddannelsen til personalet der arbejder med børnene, så det sikres, at de er rustet til opgaven.

Abstract: Many very young children attend early care and education programs, but current information about the quality of center-based care for toddlers is scarce. Using 2 observation instruments, the Infant= Toddler Environment Rating Scale= Revised (ITERS-R) and the Classroom Assessment Scoring System, Toddler Version (CLASS-Toddler), 93 child care classrooms for toddlers across the state of North Carolina, representing a range of quality, were assessed to determine overall quality, and associations between observed quality and teachers' ratings of child

behavior problems and competence outcomes using the Brief Infant Toddler Social Emotional Assessment.

Research Findings: Findings indicated that overall, toddler classrooms were rated as being of moderate quality. Associations between observed quality and teacher-reported child behavior problems and competence outcomes indicated that CLASS-Toddler ratings were positively associated with fewer behavior problems; specifically, children in classrooms with higher levels on the CLASS-Toddler domains of Emotional and Behavioral Support as well as Engaged Support for Learning were reported to have fewer behavior problems. Similarly, the ITERS-R subscales of Interaction and Listening and Talking were positively related to fewer reported behavior problems. Regression models showed that the CLASS-Toddler Emotional and Behavioral Support domain predicted differences in child behavior problems.

Practice or Policy: Findings suggest the need for additional research related to very young children's experiences in center-based child care to examine associations between quality and child experiences and outcomes. Children's experiences over time need to be examined to understand how these early child care experiences are related to children's later school adjustment and performance. On a related note, professional development for teachers in toddler classrooms needs to be addressed in terms of preparing effective teachers for young children during the toddler developmental period.

9)

**Limlingan, M. C. (2011). On the Right Track: Measuring Early Childhood Development Program Quality. *Internationally Issues in Comparative Education*, v14 n1 p38-47**

**Fokus: ECERS, tværkulturelt, translation**

**To af de største hindringer for at drage pædagogiske sammenligninger består i fastlæggelsen af, hvad der betragtes som initiativer af høj kvalitet, og at finde et fælles værktøj, der kan tilpasse sig til forskelle i både struktur og indhold, samt til de kulturelle og demografiske karakteristika af befolkningen det ønsker at tjene. Denne artikel fokuserer på at løse disse hindringer ved at spørge, om et redskab som *Early Childhood Environment Rating Scale* (ECERS) kan bruges til at sammenligne førskoleområdet i lande som Chile og Bangladesh. Ved brug af Penas (2007) model, der overvejer sproglige, funktionelle, kulturelle og metriske ækvivalenser, undersøger vi**

**gennemførelsen af ECERS i disse to miljøer, og identificerer de faktorer, der har betydning for redskabets vellykkede tilpasning til en anden sammenhæng.**

Abstract: Two of the main obstacles for drawing educational comparisons consist in determining what are considered "high quality" initiatives, and finding a common tool that can adapt to differences in both structure and content, as well as to the cultural and demographic characteristics of the population it wishes to serve. This paper focuses on addressing such obstacles by inquiring whether an instrument such as the Early Childhood Environment Rating Scale (ECERS) can be used to compare the early childhood development initiatives in countries like Chile and Bangladesh. Using Pena's (2007) model that considers linguistic, functional, cultural and metric equivalence, we examine the implementation of the ECERS in these two settings, and identify the factors of significance in the instrument's successful adaptation to a different context.

10)

**Mathers, S.; Linskey, F.; Seddon J. & Sylva, K. (2007). Using quality rating scales for professional development: experiences from the UK. *International Journal of Early Years Education*. Vol. 15, No. 3, pp. 261–274**

**Fokus: ECERS-R og ITERS-R og professionsudvikling**

**ECERS-R og ITERS-R er blandt to af de mest anvendte observationsmetoder til at beskrive de særlige kendetegn ved førskoleundervisning og pleje. Denne artikel beskriver et fagligt udviklingsprogram, der i øjeblikket finder sted i syv regioner i England, der er designet til at uddanne personale i anvendelsen af disse skalaer som redskaber til at forbedre praksis. Mens skalaerne tilbyder gennemskuelige og målbare midler til at vurdere og forbedre kvaliteten, er en række forskelle mellem kriterier, præsenteret af skalaerne og de nationale regler, pensumretningslinjer og forestillinger om kvalitet, blevet identificeret.**

Abstract: The ECERS-R and ITERS-R are among two of the most widely used observational measures for describing the characteristics of early childhood education and care. This paper describes a professional development programme currently taking place in seven regions across England, designed to train local government staff in the application of the scales as tools for improving practice. While the scales offer a transparent and measurable means of assessing and

improving quality, a number of differences between criteria presented by the scales and by national regulations, curricular guidelines and notions of quality have been identified.

11)

**Mayer, D. & Beck, K. (2016). Examining the validity of the ECERS–R: Results from the German National Study of Child Care in Early Childhood. *Early Childhood Research Quarterly*. 36, 415–426**

### **Fokus: ECERS-R, realibilitet og validitet**

De psykometriske egenskaber af den reviderede *Early Childhood Environment Rating Scale* (ECERS-R) blev undersøgt ved hjælp af data fra det tyske nationale *Study of Child Care in Early Childhood* (NUBBEK). Vores resultater vedrørende gyldigheden af ECERS-R replikerer tidligere forskning på skalaens response process validity, strukturel validitet, og kriterievaliditet. *Partial Credit Model* (PCM) identificerede uordnede ratingkategorier. Faktoranalyser identificerede ikke en enkelt global faktor i kvaliteten af børnepasning, men tre faktorer. Regressionsanalyser afslørede små effektstørrelser til at forudsige barnets udbytte og små til moderate effektstørrelser til forudsigelse af alternative mål for kvalitet. Implikationer for anvendelse og revision af skalaerne samt udvikling af andre mål og målemetoder for børnepasningskvalitet diskuteres.

Abstract: The psychometric properties of the revised Early Childhood Environment Rating Scale (ECERS–R) were examined using data from the German National Study of Child Care in Early Childhood (NUBBEK). Our findings on the validity of the ECERS–R replicate prior research on the scale’s response process validity, structural validity, and criterion validity. The Partial Credit Model (PCM) identified disorder of rating categories. Factor analyses did not identify a single global factor of quality of child care, but three factors. Regression analyses revealed small effect sizes for predicting child outcomes and small to moderate effect sizes for predicting alternative measures of quality. Implications for the use and revision of the scale and the development of other measures of child care quality are discussed.

12)

Sylva, K.; Melhuish, E.; Sammons, P.; Siraj-Blatchford, I. & Taggart, B. (2011). Pre-School Quality and Educational Outcomes at Age 11: Low Quality Has Little Benefit. *Journal of Early Childhood Research*, v9 n2 p109-124.

**Fokus: ECERS-R/ ECERS-E**

Denne artikel rapporterer indvirkningen af førskole-kvalitet på børns kognitive og adfærdsmæssige tilstand i 11 års alderen, ved hjælp af en stor-skala forløbsundersøgelse af 3000 + børn i England (EPPE / EPPSE). ECERS-R og en udvidelse dertil (ECERS-E) blev anvendt til at vurdere kvaliteten i 141 institutioner. Kvalitetsmålene blev vurderet ud fra observationer af samspillet i løbet af dagen, ressourcer i forbindelse med læse- og regnefærdigheder, naturvidenskabelige fænomener (science), samt observationsstudier/interviewdata relateret til, hvordan hver institution dækkede børnenes forskellige behov. *Multi-level modelling* blev anvendt til at undersøge indvirkningen af institutionernes kvalitet på børns faglige og sociale adfærdsmæssige niveau ved 11 års alderen. Institutionskvalitet var en betydelig prediktor for børnenes niveau ved 11 år, når der blev justeret for vigtige børne- og familiefaktorer. Endnu vigtigere er det, at børn, der gik i institutionerne af lav kvalitet, havde kognitive og adfærdsmæssige scores, der ikke var signifikant forskellige fra de børn, der ikke havde gået i institution. Metoderne og resultaterne af denne storstilede undersøgelse betragtes ud fra styrker og begrænsninger i designet "pædagogisk effektivitet". Det foreslås, at anvendelse af mixed methods i forskningsdesignet kan løse mange af udfordringerne ved denne type forskning.

Abstract: This article reports the effects of pre-school quality on children's cognitive and behavioural outcomes at age 11 using a large-scale longitudinal study of 3000+ children in England (EPPE/EPPSE). The ECERS-R and a curricular extension to it (ECERS-E) were used to assess the quality of provision in 141 pre-school settings attended by the children. The quality measures were derived from observations throughout the day of interactions and resources related to Literacy, Numeracy and Science learning, as well as observational/interview data related to how each centre catered to diverse needs of children. Multi-level modelling was used to investigate the effects of pre-school quality on children's academic and social-behavioural outcomes at age 11. Pre-school quality significantly predicted most outcomes, after taking account of key child and family factors. More

importantly, children who attended low quality pre-schools had cognitive and behavioural scores that were not significantly different from those of children with no pre-school experience. The methods and findings of this large-scale study are considered in terms of the strengths and limitations of "educational effectiveness" designs. It is suggested that mixed methods designs can address many of the limitations.

13)

Sylva, K.; Siraj-Blatchford, I.; Taggart, B.; Sammons, P.; Melhuish, E.; Elliot, K. & Totsika, V. (2006). Capturing Quality in Early Childhood through Environmental Rating Scales. *Early Childhood Research Quarterly*, v21 n1 p76-92.

#### Fokus: ECERS-R/ ECERS-E

Denne artikel undersøger forholdet mellem proceskvalitet i engelske daginstitutioner og udviklingsmæssige fremskridt for børn i alderen 3-5 år. En nationalt repræsentativ stikprøve af 141 engelske institutioner deltog i denne undersøgelse med longitudinelle før- og efter testmålinger af 2857 børn, ved alderen 3 og 5 år. Institutionskvalitet blev vurderet ved hjælp af to observationsmetoder, den reviderede version af *Early Childhood Environment Rating Scale* (Harms, T., Clifford, M., & Cryer, D. (1998). "*Early Childhood Environment Rating Scale, Revideret udgave (ECERS-R)*". Vermont: Teachers College Press] og en ny engelsk læseplansudvidelse dertil (Sylva, K., Siraj-Blatchford, I., & Taggart, B. 2003). "*Assessing quality in the early years: Early Childhood Environment Rating Scale-Extension (ECERS-E): Four curricular subscales*". Stoke-on Trent: Trentham Books). Denne nye metode blev udviklet specielt til vurdering af de pensummæssige aspekter af kvalitet, herunder pædagogik, i institutioner underlagt den engelske stats *Early Childhood Curriculum*. Multi-level statistiske analyser viste, at kvaliteten af institutionerne, som målt ved ECERS-E var en signifikant prædikator for børns udvikling ved overgang til skolen, efter kontrol for præ-test, børnekarakteristika og familiebaggrund. Denne undersøgelse viste, at ECERS-E er en pålidelig metode til vurdering af de uddannelsesmæssige aspekter af proceskvalitet og er en væsentlig indikator for børns kognitive og sproglige udvikling. I modsætning hertil, havde ECERS-R stærkere forbindelse til børns socio-adfærdsmæssige fremskridt i førskoleperioden.

Abstract: This paper explores the relationship between "process" quality characteristics in English pre-school centres and the developmental progress made by children between the ages of 3-5 years. A nationally representative sample of 141 English pre-schools participated in this study with longitudinal pre- and post-test measures taken from 2857 children at ages 3 and 5. Centre quality was assessed using two observational instruments, the revised version of the Early Childhood Environment Rating Scale [Harms, T., Clifford, M., & Cryer, D. (1998). "Early Childhood Environment Rating Scale, Revised Edition (ECERS-R)". Vermont: Teachers College Press] and a new English curriculum extension to it [Sylva, K., Siraj-Blatchford, I., & Taggart, B. (2003). "Assessing quality in the early years: Early Childhood Environment Rating Scale-Extension (ECERS-E): Four curricular subscales". Stoke-on Trent: Trentham Books]. This new instrument was developed specifically for assessing the curricular aspects of quality, including pedagogy, in pre-school centres subject to the English national Early Childhood Curriculum. Multi-level statistical analyses revealed that quality of centre-based provision as measured by the ECERS-E was a significant predictor of children's development at entry to school after controlling for pre-test, child characteristics and family background. This study demonstrated that the ECERS-E is a reliable instrument for assessing the educational aspects of process quality and is a significant predictor of children's cognitive/linguistic progress. In contrast, the ECERS-R had a stronger relationship with children's socio-behavioural progress in the pre-school period.

14)

**Vermeer, H.J.; IJzendoorn, M. H.; Cárcamo, R.A. & Harrison, L. J (2016). Quality of child care using the environment rating scales: A meta-analysis of international studies. *International Journal of Early Childhood*. Springer.**

**Fokus: ERS, metanalyse**

**Denne undersøgelse giver en systematisk gennemgang af børnepasningskvalitet rundt om i verden, ved hjælp af *Environment Rating Scales* (ERS). Yderligere mål for denne undersøgelse er at undersøge sammenhængen mellem ERS proceskvalitet og strukturelle træk (gruppetørrelse, omsorgsperson-barn-ratio), der understøtter kvalitet, og mellem ERS og mere proximale aspekter af børnepasningskvalitet så som omsorgspersonens sensitivitet. Desuden overvejer vi mulige forskelle i ERS associationer, der skyldes skalaegenskaber (spædbarns- vs tidlige barndomsversion, oprindelige version vs reviderede skala, fulde version vs**

**forkortet version). Den rapporterede metaanalyse kombinerer resultater af ERS børnepasningskvalitet rapporteret i 72 studier fra 23 lande på fem internationale geografiske regioner. Institutionerne synes at være af gennemsnitlig kvalitet, med højere kvalitetsniveau i Australien / New Zealand og Nordamerika. Vores resultater tyder på, at: (1) ERS egenskaber er ikke forbundet med forskelle i ERS scoringer og (2) ERS scores er relateret til indikatorer for proximale kvaliteter i omsorg og sensitivitet og, i mindre grad, den strukturelle kvalitet af omsorg (omsorgsperson-barn-ratio). Metaanalysen fremlægger tværkulturelle sammenligninger af børnepasningskvalitet med en fælles metode som et middel til at fremme diskussionen om børnepasningskvalitet internationalt.**

Abstract: The current study provides a systematic examination of child care quality around the globe, using the Environment Rating Scales (ERS). Additional goals of this study are to examine associations between ERS process quality and structural features (group size, caregiver–child ratio) that underpin quality and between ERS and more proximal aspects of child care quality (caregiver sensitivity). Furthermore, we consider possible differences in ERS associations arising from scale characteristics (infant vs early childhood version, original version vs revised scale, full version vs shortened version). The reported meta-analysis combines results of ERS child care quality reported in 72 studies from 23 countries across five international geographic regions. Group center care appeared to be of average quality with higher quality levels in Australia/New Zealand and North America. Our results suggest that: (1) ERS characteristics are not associated with differences in ERS scores and (2) ERS scores are related to indicators of proximal quality of care (caregiver sensitivity) and, to a lesser degree, structural quality of care (caregiver–child ratio). The meta-analysis provided cross-cultural comparisons on child care quality on a common instrument as a means to advance discussion on child care quality internationally.



## 7.0 BILAG

### Supplerende ressourcer

I det følgende bilag præsenteres de kilder, der blev inkluderet i første omgang men som efter nærmere gennemlæsning ikke blev inkluderet i nærværende litteraturstudie. De indeholder dog alle på sin vis relevant viden i forhold til arbejdet med ERS-værktøjerne

**Barros, S. & Aguiar, C.(2010). Assessing the quality of Portuguese child care programs for toddler. *Early Childhood Research Quarterly*.Vol. 25 Issue 4, p527-535.**

### Fokus: ITERS-R, tværkulturelt

**Formålet med denne undersøgelse var at beskrive kvaliteten af småbørnspasning i bydelen Porto, i det nordlige Portugal. Et hundrede og tres stuer for børn mellem 1 og 3 år har deltaget i denne undersøgelse. Resultaterne viste dårlig gennemsnitlig kvalitet og fravær af god kvalitet på stuerne. Barn-voksen-ratio var en statistisk signifikant prædikator for den samlede kvalitet (Lavere ratio forbundet med højere kvalitet). Resultaterne af denne undersøgelse giver oplysninger om anvendeligheden af ITERS-R i en ny kulturel og sproglig kontekst, hvilket tyder på at det er nødvendigt at forbedre kvaliteten af portugisiske småbørnsinstitutioner.**

The purpose of this study was to describe the quality of toddler child care classrooms in the district of Porto, in the north of Portugal. One hundred and sixty classrooms for children between 1 and 3 years of age participated in this study. Results suggested the existence of poor average quality and absence of good-quality classrooms. Child–adult ratio was a statistically significant predictor of overall child care quality (with lower ratios associated with higher quality). The results of this study provide information on the applicability of ITERS-R to a new cultural and linguistic context, suggesting the need to enhance the quality of Portuguese programs serving toddlers. [ABSTRACT FROM AUTHOR].

**Broström, S. (2016). Ten-year-olds' reflections on their life in preschool. *Nordic Studies in Education* 01 / 2016. DOI: 10.18261/issn.1891-5949-2016-01-02**

Fokus: ECERS og international kvalitetsvurdering/ børns perspektiver

**Hvad tænker børn om deres tid i børnehaven? I denne undersøgelse, har tolv ti-årige børn indsamlet data fra deres klassekammerater. Børnene har en tendens til at huske deres venner, og reflektere over hvilke lege de legede og med hvem. Kun omkring én ud af tre adspurgte nævnte selv fagfolk i daginstitutionerne, eller pædagoger, som vi kalder dem i Skandinavien. Det overordnede spørgsmål, vi satte os for at besvare, er: Hvad er pædagogisk kvalitet fra et barns retrospektive perspektiv?**

What do children think of their time in preschool? In the present study, twelve ten-year-old children collected data from their classmates. The children tend to remember their friends, and reflect on what games they played and with whom. Only about one in three respondents even mentioned the day-care professionals or pedagogues as we call them in Scandinavia. The overall question we set out to answer is: What is pedagogical quality from a child's retrospective perspective?

**Cate, D.; Diefendorf, M.; McCullough, K.; Peters, M. & Whaley, K. (2010). Quality Indicators of Inclusive Early Childhood Programs/Practices: A Compilation of Selected Resources. *National Early Childhood Technical Assistance Center (NECTAC)*. Chapell Hill, NC.**

Fokus: Metoder i ECEC (håndbog)/ inklusion

**Denne opgørelse præsenterer tilgængelige ressourcer og indikatorer for inkluderende praksis af høj kvalitet. Samling af mange forskellige ressourcer på ét sted giver mulighed for nem sammenligning af potentielle indikatorer for kvalitet. Uddrag og tilpasninger af ressourcerne, er tiltænkt at give et kendskab til indholdet af hver ressource, samt opfordre til yderligere undersøgelse via links til mere fuldstændige oplysninger. Nationalt og statsligt udviklede ressourcer indeholdt i dette dokument er designet til en bred vifte af publikum, og kan være brugbare for: (1) familier, praktikere og programadministratorer; (2) teknisk personale og pre-service-instruktører; (3)**

**forskere; og (4) statsadministratorer. Der er fem hovedafsnit i denne samling: (1) Quality Inclusion Practice Considerations; (2) Classroom Observation Rating Tools; (3) Individual Child Focused Considerations; (4) Collaborative Inclusion Practices; and (5) Quality Rating and Improvement Systems (QRIS).**

Available resources and indicators of high quality inclusive practices are presented in this compilation. Assembling many different resources in one place allows for easy comparison of potential indicators of quality. Excerpts and adaptations of the resources are intended to provide some familiarity with the content of each resource and encourage further examination via links to more complete information. National and state-developed resources contained within this document have been designed for a variety of audiences, and may be useful for: (1) families, practitioners and program administrators; (2) technical assistance (TA) systems personnel and pre-service instructors; (3) researchers; and (4) state administrators. There are five main sections within this compilation: (1) Quality Inclusion Practice Considerations; (2) Classroom Observation Rating Tools; (3) Individual Child Focused Considerations; (4) Collaborative Inclusion Practices; and (5) Quality Rating and Improvement Systems (QRIS).

**Fenecha, M.; Swellerb, N. & Harrison, L. (2010). Identifying high-quality centre-based childcare using quantitative data-sets: what the numbers do and don't tell us. *International Journal of Early Years Education*. Vol. 18, No. 4, December 2010, 283296**

#### **Fokus: Kvantitative metoder/ECEC**

**Kvantitative metoder til at definere og måle kvaliteten i førskoleundervisning og -omsorg (ECEC) har skabt en vigtig platform for udvikling af politikker på området. Dog er de kvantitative metoders styrker og begrænsninger til levering af information af høj kvalitet endnu ikke blevet testet. I denne undersøgelse undersøger vi to kilder til kvantitative data, indsamlet over en periode på fem år for 74 daginstitutioner: (1) *Early Childhood Environment Rating Scale-Revised* og *Infant-Toddler Environment Rating Scale*, der begge er veletablerede observationsværktøjer, og (2) Australiens nationalt anvendte *Quality Improvement and Accreditation System* som indebærer en selvstændig undersøgelse og en valideringsproces. Deltagelse over tid og på tværs af metoder var mere stabil for centrene identificeret som givende lavere kvalitet**

**ECEC. Variation i bedømmelserne af kvalitet var tydeligere i centre med lavere kvalitet, mens centre med høj kvalitet viste mindre variabilitet over tid. Høj kvalitet var dog mindre konsekvent identificeret på tværs af metoder. Diskussionen fokuserer på styrker og begrænsninger for disse mål for kvalitet, og følgerne disse har for udvikling af politikker og fremtidig forskning.**

Quantitative approaches to defining and measuring quality in early childhood education and care (ECEC) have provided a key platform for policy development. Yet their strengths and limitations as informants of high-quality ECEC have not been tested. In this study we examine two sources of quantitative data collected over a five-year period for 74 long day care centres: (1) the Early Childhood Environment Rating Scale-Revised and Infant-Toddler Environment Rating Scale instruments which are well-established observational measures; and (2) Australia's nationally administered Quality Improvement and Accreditation

System which involves a self-study and validation process. Correspondence over time and across measures was more consistent for the centres identified as providing lower quality ECEC. Variability in ratings of quality was more evident in lower quality centres, whereas high-quality centres showed less variability

over time. High quality, however, was less consistently identified across measures. Discussion focuses on the strengths and limitations of these measures of quality, and the implications these have for policy development and future research.

**Harms, Th. (2009). Conducting a Realistic Self-Assessment with the Environment Rating. *Exchange Magazine*, n189 p10-12.**

#### **Fokus: ERS, selvevaluering**

At personalet udfører en selvevaluering af egen praksis ved hjælp af redskaber til kvalitetsmåling er en veletableret praksis i de nationale akkrediteringsprogrammer samt i *Quality Rating and Improvement Systems* (QRIS). Det antages, at ved at gennemføre en selvevaluering før den officielle vurdering finder sted, vil personalet blive opmærksomme på kravene i vurderingsmetoden og være i stand til at følge op på de forbedringer der måtte være behov for, mens de forbereder sig til en officiel vurdering. Der er ingen tvivl om, at det er vigtigt for det pædagogiske personale at være vidende om de

**krav metoden stiller til praksis. Men hvis selvevalueringprocessen skal yde et væsentligt og passende bidrag til forbedring af kvalitet i praksis, er der flere faktorer, der skal overvejes. I denne artikel identificerer forfatteren nogle af disse faktorer og diskuterer, hvordan man udfører en realistisk selvurdering med *Environment Rating Scales*.**

Having staff complete a self-assessment of their own early childhood program using a quality rating instrument is a well-established practice included in national early childhood accreditation programs as well as in state Quality Rating and Improvement Systems (QRIS). It is assumed that by conducting a self-assessment before the official assessment occurs, frontline staff will become aware of the requirements of the assessment instrument and be able to follow through with needed improvements in their classroom as they prepare for an official assessment. No doubt it is essential for the director and the early childhood teaching staff or the family child care provider to become knowledgeable about the requirements of the assessment instrument that will be used to assess their program. However, in order for the self-assessment process to make a significant and appropriate contribution to the improvement of program quality, several factors need to be considered. In this article, the author identifies some of these factors and discusses how to conduct a realistic self-assessment with the Environment Rating Scales.

**Harms, Th. (2010). Making Long-Lasting Changes with the Environment Rating Scales. *Exchange Magazine*. n191 p12-15.**

### **Fokus: ERS, praksisudvikling**

En vurdering med *Environment Rating Scales (ERS)* er designet til at give pædagogisk personale og lærere meget mere end et sæt kvalitetsparametre. Passende brugt, kan en *ERS*-vurdering bruges som grundlag for planlægning og gennemførelse af både umiddelbare og langtidsmæssige forbedringer af praksis. Desværre bruges vurderingerne ofte kun i det konkrete dagtilbud/klasseværelse og ikke til systematisk at forbedre indsatsen. Uanset om vurderingen er en selvevaluering eller blev udført af en udenforstående observatør, er det vigtigt for lærerne/pædagogerne at forstå specifikke krav til hvert element i skalaen for at kunne skabe meningsfulde ændringer. Kvaliteten målt i klasseværelset udtrykkes som en gennemsnitlig score, og er i sig selv ikke nogen hjælp til forbedring. At give de ansatte en kopi af

scoringsarket udfyldt af bedømmeren er heller ikke tilstrækkelig feedback, fordi det er svært at regne ud. For at kunne bruge en ERS-vurdering som grundlag for planlægning og gennemførelse af forbedring i praksis, skal personalet gives specifikke oplysninger i et let læseligt format, der påpeger styrker, og giver specifikke oplysninger om, hvad der skal gøres for at forbedre områder, der scores lavt. Den ultimative værdi af en vurdering med ERS er at forbedre de daglige oplevelser, som børn og deres lærere/pædagoger deler. Processen med at skabe varige forandringer kræver præcis brug af skalaerne, at blive en følsom og pålidelig observatør, lære at sætte og opnå kortsigtede mål, der giver medarbejdere en følelse af realisering og forbedring af kvaliteten af børns liv, samt dokumentation af langtrækkende mål der kræver opbakning, teamwork, og tålmodighed at opnå. I denne artikel diskuterer forfatteren hvordan man kan lave langvarige ændringer med ERS.

An assessment with the Environment Rating Scales (ERS) is designed to give early childhood administrators and teaching staff much more than a set of quality scores. Appropriately used, an ERS assessment can provide a blueprint for planning and carrying out both immediate and long-range program improvements. Unfortunately, programs often complete assessments on their classrooms, but do not use them to inform their program improvement efforts in a systematic way. Whether the assessment is a self-assessment or was done by an outside observer, such as the official assessor of a state-run Quality Rating and Improvement System (QRIS) or a technical assistance specialist, it is essential for the teaching staff to understand the specific requirements for each item in the scale in order to make meaningful changes. The classroom quality score is an average score, and by itself, is not helpful to guide program improvement. Giving the staff a copy of the score sheet completed by the assessor is not sufficient feedback either, because it is hard to figure out. In order to use an ERS assessment as a basis for planning and implementing program improvement, frontline staff must be given specific information in an easy-to-read format that points out program strengths, and gives specific information about what needs to be done to improve the low-scoring items. The ultimate value of an assessment with the ERS is to improve the daily experiences that children and their teachers share in an early childhood setting. The process of creating lasting change requires using the scales accurately, becoming a sensitive and reliable observer, learning how to set and achieve short-term goals that give staff a sense of accomplishment and improve the quality of children's lives, and documenting long-range goals that require advocacy, teamwork, and patience to accomplish. In this article, the author discusses how to make long-lasting changes with the ERS.

**Kington, A.; Gates, P. & Sammons, P. (2013) Development of Social Relationships, Interactions and Behaviours in Early Education Settings. *Journal of Early Childhood Research*, v11 n3 p292-311. Sage**

**Fokus: ITERS/ udsatte børn**

**Nyere forskning og politik vedrørende fordelene ved tidlige års læring har i vid udstrækning fokuseret på forbedring og udvikling af kognitive færdigheder for førskolebørn. Denne undersøgelse, der er baseret i Storbritannien, fokuserer på en række kognitive og sociale færdigheder og identificerer gavnlige egenskaber ved en statslig forsøgsordning for 2-årige i områder med lav social status. Data blev indsamlet fra institutionsledere og forældre på tværs af seks småbørnsinstitutioner ved hjælp af en kombination af kvalitative og kvantitative metoder centreret omkring dybdegående observationsteknikker fokuseret på børn. Resultaterne viser, at ud over udviklingen af kognitive færdigheder, udviste børnene øget selvtillid og flere former for kommunikation og interaktion, og at disse blev forbundet med de forskellige aktiviteter og rutiner, der var etableret i institutionerne. Nogle variationer i form af hyppighed og kvalitet af interaktioner, aktiviteter og praksis blev identificeret i institutionerne, men interpersonel støtte til læring og udvikling var konsistent på tværs af institutioner.**

Abstract: Recent research and policy regarding the advantages of early years provision has focused largely on the enhancement and development of cognitive skills for preschoolers. This study, based in the United Kingdom, focuses on a range of cognitive and social skills and identifies beneficial characteristics of a government pilot scheme for 2-year-olds in areas of social disadvantage. Data were collected from nursery managers and parents across six early years settings using a combination of qualitative and quantitative methods centred around in-depth observational techniques focused on children. Results indicate that in addition to the development of cognitive skills, children showed increased confidence and modes of communication and interaction and that these were associated with the varied activities and routines established within the early years settings. Some variations in terms of frequency and quality of interactions, activities and practice were identified in settings; however, interpersonal support for learning and development was consistent across settings.

Neylon, G. (2014). An analysis of Irish pre-school practice and pedagogy using the early childhood environmental four curricular subscales. *Irish Educational Studies*, Vol. 33, No. 1, 99–116, <http://dx.doi.org/10.1080/03323315.2014.888237>

### Fokus: ECERS-E

Denne artikel præsenterer resultaterne af original forskning, der har anvendt *Early Childhood Environmental Rating Scale Extension* (ECERS / E) i 26 børnehaver i hele Irland til at måle og vurdere understøttelse af literacy, matematik, science og miljø, og mangfoldighed som følger: utilstrækkelig,

minimal, god eller fremragende. Måleredskabet blev valgt da det relaterer tæt til den relationelle pædagogiske (RP) tilgang i den irske læseplan *Aistear; Early Childhood Curriculum Framework*. Tilgangen bruger fire indbyrdes forbundne temaer; trivsel, identitet og tilhørsforhold, kommunikation og udforskning og tænkning. Resultaterne analyseres ved hjælp af kvantitative ECERS/E-fund og leverer evidensbaserede empiriske resultater på førskolekvalitet ved hjælp af internationale standarder for *best practice*.

Undersøgelsen afslører en minimal standard i støtte af læsefærdigheder og matematik. Understøttelsen inden for science og miljø og mangfoldighed er utilstrækkelige. Resultaterne har betydning for dagtilbuddenes kapacitet til at gennemføre de kvalitets- og læseplaner, der er rammerne for *Síolta* og *Aistear* og stiller spørgsmålstejn ved hensigtsmæssigheden af de nuværende førskolekontrollsystemer som redskab til at forbedre standarderne.

This paper presents the findings of original research which applied the Early Childhood Environmental Rating Scale Extension (ECERS/E) four Curricular Subscales in 26 pre-schools throughout Ireland to measure and assess the provision of literacy, math's, science and environment, and diversity as follows: inadequate,

minimal, good or excellent. The rating instrument was chosen as it relates closely to the Relational Pedagogical (RP) approach in the Irish curriculum *Aistear*; the *Early Childhood Curriculum Framework*. The approach uses four interconnected themes well-being, identity and belonging, communicating and exploring and thinking. The results are analyzed using quantitative ECERS/E findings and offer evidence-based



empirical results on pre-school quality using international standards of best practice.

The study reveals a minimal standard in the provision of literacy and math's. Provision in science and environment and diversity are inadequate. The findings have implications concerning the capacity of pre-school services to implement quality and curriculum frameworks Sfolta and Aistear and question the appropriateness of the current pre-school inspection systems in improving standards.

**Samuelsson, I.P.; Sheridan, S. & Hansen, M. (2013). Young children's experience of aesthetics in preschool. *Nordisk barnehageforskning* vol 6.**

**Fokus: Æstetisk virksomhed**

**Denne artikel har til formål at undersøge små børns oplevelse af æstetiske aktiviteter i børnehaven. Resultatet er baseret på pædagogers kortlægning, i en periode på to uger, af hvad småbørn (1,5 til 3,4 år) tilbydes eller selv tager initiativ til, inden for området æstetik. De 24 børnehaver, hvor kortlægningen blev foretaget har deltaget i et større forskningsprojekt kaldet Children's Early Learning. A current study of preschool as an environment for children's learning (Sheridan, Pramling Samuelsson & Johansson, 2009). Det betyder, at vi også havde data om kvaliteten af de deltagende børnehaver, baseret på ECERS (Harms & Clifford, 1980; Sheridan, 2007), som vi knyttede til børns erfaring med æstetik. Resultatet viser, at der er en stor variation mellem mængden og formen på de æstetiske aktiviteter i børnehaven, som små børn kan deltage i.**

This article aims to investigate young children's experience of aesthetic activities in preschool. The result is based on preschool teachers' mapping during a two-week period of what toddlers (1.5 to 3.4 years) are offered or take initiatives themselves to, within the area of aesthetics. The 24 preschools where the mapping was done have been participating in a larger research project called, Children's early learning. A current study of preschool as an environment for children's learning (Sheridan, Pramling Samuelsson & Johansson, 2009). This means that we also had data on the quality of the participating preschools, based on ECERS (Harms & Clifford, 1980; Sheridan, 2007), which we linked to children's experience in aesthetics. The result

shows that there is a large variation between the amount and kind of aesthetic activities in preschool that young children can participate in.

**Setodji, C.M., Le, V-N. & Schaack, D. (2013). Using Generalized Additive Modeling to Empirically Identify Thresholds within the ITERS in Relation to Toddlers' Cognitive Development. *Developmental Psychology*, v49 n4 p632-645. American Psychological Association.**

#### **Fokus: Statistisk metode (generaliseret additiv modellering)**

Forskning, der forbinder høj kvalitet i børnepasning og børns kognitive udvikling, har bidraget til den stigende popularitet af at udvikle standarder for kvalitet i børnepasning, såsom *Quality Rating and Improvement Systems (QRIS)*. Derfor har der været en øget interesse i og et behov for metoder til at identificere tærskler, i de kvalitetsmål, der anvendes, der skelner mellem forskellige niveauer af børns kognitive funktion. Til dato har forskningen kun medført begrænset vejledning til politikerne om, hvor disse tærskler bør sættes. Ved brug af *Early Childhood Longitudinal Study, birth cohort (ECLS-B)* datasæt, udforsker dette studie brugen af generaliseret additiv modellering (GAM) som en metode til at identificere tærskelværdier på *Infant/Toddler Environment Rating Scale (ITERS)* i relation til småbørns præstation på *Mental Development subscale af Bayley Scales of Infant Development (Bayley Mental Development Scale Short Form-Research Edition, eller BMDSF-R)*. De nuværende resultater tyder på, at simple lineære modeller ikke altid korrekt skildrer forholdet mellem ITERS scoringer og BMDSF-R scoringer, og at GAM-afledte tærskler var mere effektive til at differentiere mellem børns præstationer på BMDSF-R. Derudover tyder resultaterne på, at der er en mindste tærskelværdi på ITERS, der må overskrides før der kan forventes betydelige forbedringer i børns kognitive udvikling. Der kan også være en øvre grænse på ITERS, således at ud over et vist niveau, observeres kun marginale stigninger i børns BMDSF-R scores.

Research linking high-quality child care programs and children's cognitive development has contributed to the growing popularity of child care quality benchmarking efforts such as quality rating and improvement systems (QRIS). Consequently, there has been an increased interest in and a need for approaches to identifying thresholds, or cutpoints, in the child care quality measures used in these

benchmarking efforts that differentiate between different levels of children's cognitive functioning. To date, research has provided little guidance to policymakers as to where these thresholds should be set. Using the Early Childhood Longitudinal Study, Birth Cohort (ECLS-B) data set, this study explores the use of generalized additive modeling (GAM) as a method of identifying thresholds on the Infant/Toddler Environment Rating Scale (ITERS) in relation to toddlers' performance on the Mental Development subscale of the Bayley Scales of Infant Development (the Bayley Mental Development Scale Short Form-Research Edition, or BMDSF-R). The present findings suggest that simple linear models do not always correctly depict the relationships between ITERS scores and BMDSF-R scores and that GAM-derived thresholds were more effective at differentiating among children's performance levels on the BMDSF-R. Additionally, the present findings suggest that there is a minimum threshold on the ITERS that must be exceeded before significant improvements in children's cognitive development can be expected. There may also be a ceiling threshold on the ITERS, such that beyond a certain level, only marginal increases in children's BMDSF-R scores are observed

**Sheridan, S.; Giota, J.; Han, Y-M. & Kwon, J-Y. (2009): A cross-cultural study of preschool quality in South Korea and Sweden: ECERS evaluations. Early Childhood Research Quarterly. Vol. 24 Issue 2, p142-156.**

#### **Fokus: Tværkulturelle sammenligninger**

**Formålet med denne undersøgelse er at udforske forskelle i førskoleområdet kvalitet, på tværs af kulturelle ligheder, i sydkoreanske og svenske børnehaver, målt ved to nationale tilpasninger af *Early Childhood Environment Rating Scale* (ECERS). Den valgte tilgang er, at tværkulturelle sammenligninger af kvalitet både er mulig og af stor betydning for forskere samt politikere, pædagoger, lærere og forældre. Resultaterne indikerer, at de svenske institutioner bedømmes højere på hele ECERS og alle de individuelle subskalaer. Ligheder og forskelle i førskoleområdets kvalitet fortolkes inden for den sociokulturelle kontekst i hvert land og de respektive pædagogiske mål for børnehaven.**

The aim of the study is to explore cross-cultural similarities and differences in preschool quality in South Korean and Swedish preschools as measured by two national adaptations of the Early Childhood Environment Rating Scale (ECERS).

The approach adopted is that cross-cultural comparisons of preschool quality are both achievable and of great importance to researchers as well as policy-makers, educators, teachers and parents. The results indicate that Swedish childcare programs rate higher on the entire ECERS and all of the individual subscales. The similarities and differences in preschool quality are interpreted within the socio-cultural context of each country and the respective pedagogical goals for preschool. [Copyright & Elsevier].

**Sheridan, S.; Williams, P. & Sandberg, A. (2013). Systematic Quality Work in Preschool. *International Journal of Early Childhood* 45 pp. 123 – 150. Springer Journals. DOI: 10.1007/s13158-012-0076-8**

#### **Fokus: Systematisk kvalitetsarbejde/ professionsudvikling**

Formålet med denne undersøgelse var at undersøge den betydning, svenske pædagoger tilskriver systematisk kvalitetsarbejde. I Sverige er alle børnehaver forpligtet til at arbejde systematisk med kvalitet. Dette indebærer en række indbyrdes afhængige trin, der følger hinanden i en bestemt rækkefølge. Selv om begrebet systematisk kvalitetsarbejde måske er nyt, har opfølgning, dokumentation og evaluering af børnehaveaktiviteter en lang tradition som en måde til at vurdere, om og på hvilke måder børnehaven har bidraget til børns læring, og hvad børnene har lært ved at være der. Undersøgelsen, der blev udført i Sverige, er baseret på interaktionistiske perspektiver og trækker på Bronfenbrenners økologiske systemteori og en kritisk økologi i den pædagogiske profession? Udsnittet består af 15 børnehaver i landets to største byer, Stockholm og Göteborg, og 15 børnehaver fra landdistriktet i Mälardalen midt i Sverige. Fra hver af de 30 børnehaver, blev én førskolegruppe og en pædagog rekrutteret til deltagelse. For at undersøge pædagogens kompetencer blev individuelle og semi-strukturerede interviews gennemført. Betydningen af systematisk kvalitetsarbejde i børnehaven præsenteres under tre temaer: dokumentation og evaluering i børnehaven; foci af dokumentation og evaluering; og hvordan, hvorfor og hvornår skal der dokumenteres og evalueres i børnehaven, og for hvem. Resultaterne afslører kompleksiteten af at dokumentere børns læreprocesser og behovet for udvikling af kompetence på dette område.

The purpose of this study was to investigate the meaning that Swedish preschool teachers ascribe to systematic quality work. In Sweden, all preschools are required to work systematically with quality issues. This involves several interdependent steps that follow each other in a specific order. Although the concept of systematic quality work might be novel, the practice of following up, documenting, and evaluating preschool activities has a long tradition as means of discovering whether and in what ways preschool has contributed to children's learning and what children have learnt by being there. The study, which was performed in Sweden, is based on interactionist perspectives and draws on Bronfenbrenner's ecological systems theory and a critical ecology of the early childhood profession. The sample consists of 15 preschools in the country's two major cities, Stockholm and Gothenburg, and 15 preschools from the rural area of Mälardalen in mid-Sweden. From each of the 30 preschools, one preschool group and one preschool teacher were recruited as participants. To study teacher competence, individual and semi-structured interviews were conducted. The meaning given to systematic quality work in preschool is presented under three themes: documentation and evaluation in preschool; foci of documentation and evaluation; and how, why and when to document and evaluate in preschool, and for whom. The results reveal the complexity of documenting children's learning processes and the need for development of competence in this area.

**Thomason, A.C. & La Paro, K.M. (2009). Measuring the Quality of Teacher–Child Interactions in Toddler Child Care. *Early Education and Development*. 20(2), 285–304. Routledge**

**Fokus: CLASS**

**Forskningsresultater: Småbarnsfasen er en unik udviklingsmæssig periode i den tidlige barndom. I denne fase udvikler børn selvstændighed, selvregulering og sprogkunderskab gennem interaktioner med betydningsfulde voksne i deres liv. Et stigende antal småbørn bliver indskrevet i børnepasning. Denne artikel fokuserer på behovet for at vurdere kvaliteten i børnepasning for børn i alderen 15 til 36 måneder på grundlag af de udviklingsmæssige behov småbørn har. Det foreslår og giver foreløbig valideringsinformation af et mål for pædagogisk adfærd centreret om pædagog-barn interaktioner tilpasset fra *Classroom Assessment Scoring System* og diskuterer resultater fra observationer i 30 småbørnsinstitutioner. Praksis eller politik: Resultaterne**

**diskuteres i forhold til de politiske implikationer for småbørnspasning og fremtidige retninger for forskning.**

Research Findings: The toddler stage is a unique developmental period of early childhood. During this stage, children are developing autonomy, self-regulation, and language capabilities through interactions with significant adults in their lives. Increasing numbers of toddlers are being enrolled in child care. This article focuses on the need to assess quality in child care classrooms serving children ages 15 to 36 months based on the developmental needs of toddlers. It suggests and provides preliminary validation information for a measure of teaching behaviors centered on teacher–child interactions adapted from the Classroom Assessment Scoring System and discusses results from observations in 30 toddler classrooms. Practice or Policy: Findings are discussed in terms of policy implications for toddler child care and future directions for research.