



FOTO: MIKAL SCHLOSSER

Normeringers betydning for kvalitet i daginstitutioner

Af Lone Svinth & Inge Henningsen



FOTO: MIKAL SCHLOSSER

Tema: Normeringers betydning for kvalitet i daginstitutioner

Pædagogisk indblik

Nr. 09
Januar 2021

Normeringers betydning for
kvalitet i daginstitutioner
© forfatterne, DPU,
NCS og Aarhus
Universitetsforlag

Design:
Tøke Bjørneboe

Layout:
Ib Jensen

ISBN
978 87 7219 1478

ISSN
2596-9528

dpu.au.dk/paedagogiskindblik

03

Om denne forskningsoversigt

04

Baggrund og overordnede kommentarer til emnet

06

Forskningen i normeringer i daginstitutioner og deres
betydning for kvalitet - kort fortalt

08

Hvordan opgøres normeringer?

11

Hvad siger undersøgelse om normeringers
betydning for kvalitet?

15

Hvordan får kvalitetsforståelsen betydning for
undersøgelser af normeringer?

19

Hvilken rolle spiller kultur og kontekst for normeringers
betydning for kvalitet?

20

Hvad efterlyser vi i forskningen?

20

Arbejdsspørgsmål

21

Om forfatterne

21

Referencer





Om denne forskningsoversigt

03 - 24

Forskningsoversigten, du sidder med, er en del af en serie forskningsoversigter, der hedder Pædagogisk indblik. Formålet med forskningsoversigterne er at give praktikere inden for henholdsvis dagtilbud, grundskole, ungdomsuddannelse og videregående uddannelse et let tilgængeligt overblik over centrale spørgsmål knyttet til den eksisterende forskning på et givent område – i dette tilfælde normeringers betydning for kvalitet i daginstitutioner. Oversigterne henvender sig til praksisfeltet. Hver forskningsoversigt udarbejdes af forskere fra DPU, Aarhus Universitet, der allerede selv forsker inden for det pågældende område. Forskningsoversigterne fagfællebedømmes. Det betyder, at to andre forskere, der har indgående kendskab til forskningsfeltet, har læst og kritiseret forskningsoversigten, hvorefter den er gennemskrevet igen med henblik på at imødekomme kritikken. Formålet hermed er at sikre den videnskabelige kvalitet af den forskningsoversigt, du sidder med. Forskningsoversigterne bliver også læst og kommenteret af medlemmer af det praksisnære advisory board, som i dette tilfælde har bestået af: Hanne Ebbesen, dagtilbudsleder, Svendborg Kommune, Line Thorkildsen, ressourcepædagog, Høje Taastrup Kommune og Steffan Bøgvad, pædagog i vuggestuen Kålormen, Københavns Kommune. Mange tak for indsigtfulde, inspirerende og vigtige kommentarer fra både fagfæller og advisory board. Sidst men ikke mindst ønsker vi også at takke Anne-Marie Klint Jørgensen for litteratursøgningen og værdifuld sparring.

Det er en ambition med forskningsoversigterne, at de skal hjælpe praktikere (i denne oversigt vil det sige pædagoger, konsulenter, ledere og studerende) til at opnå indsigt i et givet forskningsfelt. Vi lægger vægt på, at forskningsoversigterne ikke bare skal formidle eksisterende forskningsresultater, men bidrage til refleksion over det vidensgrundlag, som de bygger på. Det indebærer bl.a., at de

grundantagelser om fx kvalitet, der måtte ligge bag de forskellige studier, skrives frem. Afhængigt af temaet for forskningsoversigten kan det være, hvordan en given forståelse af læring bag en specifik undersøgelse øver indflydelse på forskningsspørgsmål, forskningsdesign og resultater. I denne forskningsoversigt handler det eksempelvis om, hvordan forskellige landes forståelse af kvalitet i dagtilbud øver indflydelse på forskningsspørgsmål, forskningsdesign og resultater.

Forskningsoversigterne i Pædagogisk indblik indeholder ud over selve forskningsoversigten også arbejdsspørgsmål, som de praktikere, oversigten henvender sig til, kan arbejde med fx på pædagogiske temadage, samt en PowerPoint-præsentation og et produkt (fx en podcast eller en grafisk illustration). Vi håber, at Pædagogisk indblik dermed kan danne afsæt for at diskutere og videreudvikle praksis inden for de temaer, som forskningsoversigterne beskæftiger sig med. Hvis du får lyst til at læse mere, kan du lade dig inspirere af referencerne i forskningsoversigten.

Forskningsoversigten om normeringers betydning for kvalitet i daginstitutioner er baseret på et litteraturstudie, hvor i alt 73 studier blev inkluderet. Hvis du vil læse mere om fremgangsmåden og se hvilke studier, der er inkluderet i forskningsoversigten, kan du gå ind på dpu.au.dk/paedagogiskindblik. Her finder du en såkaldt protokol, dvs. et dokument, som indeholder oplysninger om undersøgelsesspørgsmål, definitioner og afgrænsninger, søgeord og søgestreng, litteraturstudiets design, kriterier for in- og eksklusion af studier og informationer om, hvordan studierne er læst.

God læselyst.



Baggrund og overordnede kommentarer til litteraturen på feltet

04 - 24

1 En af de mest udbredte kvalitetsforståelser på daginstitutionsområdet i Danmark har i årevis været forældretilfredshedsundersøgelser, hvor bl.a. brugerundersøgelseskonceptet KL-kompasset er brugt med henblik på at "afdække brugernes oplevede kvalitet" (Finansministeriet, 2005:7). Kvalitet i dagtilbud bliver også typisk forstået som en sondring mellem tre elementer af kvalitet: strukturel kvalitet, proceskvalitet og resultat-kvalitet (EVA, 2017).

2 Hvis vi fra de 73 studier fratrækker dem, der kun indirekte har med kvalitet at gøre, samt de ca. 15 artikler, som har til formål at tegne et overordnet billede af forskningen på området, er det med andre ord over 75% af studierne, som benytter disse standardiserede kvalitetsværktøjer i undersøgelsen af normeringernes betydning for kvalitet. Det skal for en god ordens skyld bemærkes, at vi ikke har undersøgt, om de 36 undersøgelser er repræsentative for området 'måling af kvalitet', men det skal nævnes, at Fenech (2011) i sin gennemgang af 338 studier omhandlende kvalitet i daginstitutioner fandt, at ECERS alene indgik i 48% af undersøgelserne.

Børns trivsel, læring og udvikling fordrer et fornødent antal pædagogiske medarbejdere, som kan skabe nære relationer og et omsorgspædagogisk fællesskab for og med børnene. Det kan derfor ikke overraske, at daginstitutionernes relationelle betingelser, herunder normeringer og voksen-barn samspillet, er i fokus, når der skal skabes gode børneliv og -fællesskaber i landets daginstitutioner. Både nationalt og internationalt bliver høje normeringer af politikere, fagpersoner og forældre da også anskuet som en grundlæggende forudsætning for høj kvalitet i daginstitutioner (Melhuish & Gardner, 2019; Huntsman, 2008; Sundell, 2002; Slot et al., 2015; Brodin & Renblad, 2015; Folkhälsomyndigheden, 2017). Grundantagelsen er, at det kræver et vist minimum af pædagogisk personale at skabe den fornødne pædagogiske kvalitet i et dagtilbud. Internationalt er der store kulturelle forskelle i daginstitutioners rolle og udbredelse, hvilket bl.a. giver divergerende opfattelser af, hvad det centrale indhold i 0-6års pædagogikken skal være. Bl.a. derfor kan der også spores divergerende synspunkter og politiske prioriteringer, når det handler om, hvordan kvalitet skal defineres og "måles"¹. Alene det at forstå kvalitet som noget objektivt og velafgrænset, som forskere og andre kan få øje på og måle ud fra universelle og stabile normer, er som Dahlberg, Moss & Pence (1999) påpeger problematisk. Af samme årsag vil vi heller ikke opstille en egentlig definition på kvalitet i denne forskningsoversigt. Vi er mere optaget af, hvordan kvalitet forstås og diskuteres i normeringsundersøgelserne, og hvilke implikationer kvalitetsforståelser har for normeringsundersøgelserne.

Således viser vores forskningsgennemgang, at kvalitet i daginstitutioner i 36 af studierne undersøges ved hjælp af amerikanske kvalitets-

måleværktøjer som *Early Childhood Environment Rating Scale*, (ECERS), *Infant/Toddler Environment Rating Scale*, Revised (ITERS-R), *Classroom Assessment Scoring System* (CLASS) og *Caregiver Interaction Scale* (CIC)². Se tekstboks 1 for en kort præsentation af det mest udbredte kvalitetsmålingsværktøj. Se tekstboks:

Tekstboks 1: Kort om ECERS (Early Childhood Environment Rating Scale)

- ✓ ECERS er et såkaldt kvalitetsvurderingsredskab, der blev udviklet af amerikanske forskere/konsulenter tilbage i 1980'erne (Harms & Clifford, 1980), hvor ECERS-3 er den seneste udgave. ECERS's formål er at vurdere børnemiljøet for 3-5-årige, mens "lillebroren" ITERS-R (Infant/Toddler Environment Rating Scale, Revised) har fokus på børnemiljøet for 0-2½-årige børn. ECERS-3 omfatter spørgsmål og afkrydsningskemaer fordelt på seks subskalaer: Plads og indretning, Rutiner for personlig pleje, Sprog og literacy, Læringsaktiviteter, Interaktion og Organisationsstruktur. Skemaerne scores af en ekstern observatør med værdier fra 1-7. Fra utilstrækkelig (1) over minimal (3) og god (5) til udmærket/høj kvalitet (7) (excellent) i en såkaldt Likertskala. ECERS vinder i disse år stigende indpas i Danmark og er senest brugt i en undersøgelse af læringsmiljøet i kommunale børnehaver (EVA, 2020).



Både inden for forskning og policy kan der således spores en favorisering af bestemte forståelser af og tilgange til kvalitet og måling heraf.

I afsnittet *Hvordan undersøges sammenhængen mellem normeringer og kvalitet?* diskuterer vi, hvilken betydning det har for policy og pædagogisk praksis, at normeringsforskningen ofte er baseret på værktøjer, som ikke tager daginstitutionsområdets historiske, kulturelle og sociale sammenhænge i betragtning. Hvad betyder det fx, at kvalitetsvurderingsværktøjerne er udviklet i forhold til en pædagogisk praksis og pædagogiske målsætninger, der er meget anderledes end den danske?

Disse spørgsmål aktualiseres af, at der i december 2020 er indgået politisk aftale om indførelse af minimumsnormeringer i Danmark fra 2024 (Børne- og Undervisningsministeriet, 2020). Med aftalen stilles der lovkrav om, at der på kommuneniveau og målt som et årligt gennemsnit skal være 1 pædagogisk personale pr. 3 børn i vuggestuer og 1 pædagogisk personale pr. 6 børn i børnehaver. Opgørelsesmetoden følger Danmarks Statistiks aktuelle normeringsstatistik (se tekstboks 2). Når der foreligger viden om, hvordan kommunerne indfører de lovbundne minimumsnormeringer, og når de nødvendige data om bl.a. normeringer på institutionsniveau foreligger på et tilstrækkeligt valideret grundlag, skal de politiske partier bag aftale i 2023 vurdere muligheden for og hensigtsmæssigheden af eventuelle lovbundne minimumsnormeringer på institutionsniveau (Børne- og Undervisningsministeriet, 2020). De konkrete normeringsmål er på linje med

de anbefalinger, som flere internationale forskere og organisationer har opstillet (fx Dalli et al., 2011; NAEYC, 2013) og de minimumsnormeringer, som myndighederne i Norge og Finland har fastlagt (Fagerholt et al., 2020; Onnismaa, 2017). Som bl.a. Christoffersen og Højen-Sørensen (2013) påpeger, er implementeringen og håndhævelsen af sådanne mål på ingen måde en simpel opgave. Der er kæmpe forskel på, om normeringerne opgøres på kommunalt niveau en gang om året eller på stue-/institutionsniveau på daglig basis. Med den nye aftale åbnes der for, at kommunerne arbejder hen imod, at forældre får et lokalt indblik i den "praktiske oplevede normering" i de enkelte daginstitutioner (Børne- og Undervisningsministeriet, 2020). Det bliver meget interessant at følge dette arbejde. Givet er det, at diskussionen om normeringers betydning for kvalitet i daginstitutioner ikke er aftagende i en dansk kontekst, snarere tværtimod.



Forskningen i normeringer i daginstitutioner og deres betydning for kvalitet – kort fortalt

06 – 24

denne forskningsoversigt er vi optagede af, hvad forskningen siger om normeringers betydning for kvalitet i daginstitutioner. Når vi taler om høj normering, mener vi få børn pr. voksen³. I den internationale forskning undersøges normeringer oftest i forhold til to hovedgrupper af betydninger: (1) daginstitutionskvalitet og (2) barnets læring og udvikling. I denne forskningsoversigt kigger vi hovedsageligt på normeringers betydning i forhold til daginstitutionskvalitet. Forskningsoversigten er struktureret efter en række undersøgende spørgsmål, som på forskellig vis adresserer normeringsundersøgelsernes grundantagelser og udfordringer, samt stiller skarpt på deres politiske og pædagogiske implikationer:

- Hvordan opgøres normeringer?
- Hvad siger undersøgelserne om normeringers betydning for kvalitet?
- Hvordan får kvalitetsforståelsen betydning for undersøgelser af normeringer?
- Hvilken rolle spiller kultur og kontekst for normeringers betydning for kvalitet?
- Hvad efterlyser vi i forskningen?

Inden vi behandler disse spørgsmål, vil vi dog kridte banen op ved at introducere nogle af de dilemmaer og udfordringer, der er knyttet til undersøgelser af normeringers betydning for kvalitet i daginstitutioner. At der netop er mange udfordringer forbundet med at studere normeringer og deres betydning, er tydeligt fremgået af den aktuelle debat (se fx Christoffersen og Dalgaard, 2019). Også i en svensk forskningskortlægning gennemført af Folkhälsamyndigheden i 2017, med fokus på bl.a. børns udvikling, konkluderes det, at forskningen er uklar, og at der ikke kan siges

noget entydigt om normeringers betydning for børns udvikling. Undersøgelsernes videnskabelige grundlag blev i den svenske kortlægning vurderet til at være for svagt. En af udfordringerne er, at normeringer i praksis interagerer med andre komplekse strukturelle og processuelle kvalitetsparametre, hvilket gør det vanskeligt at isolere deres betydning (Slot et al, 2015). Det er bl.a. derfor, at normeringer både i forskning og praksis ofte ses i sammenhæng med bl.a. antal børn og voksne i hver gruppe samt personalets uddannelsesniveau og erfaring. Fx ser vi i Danmark, at kommuner med en relativt lav normering typisk har en relativt høj andel af uddannede pædagoger blandt personalet og omvendt (KORA, 2016).

I arbejdet med denne forskningsoversigt har vi generelt fundet, at det kun sjældent diskuteres i normeringsforskningen, *hvordan* normeringer antages at virke ind på den pædagogiske praksis, og *hvordan* sammenhængen mellem normeringer og daginstitutionskvalitet antages at være. Store dele af normerings- og kvalitetsforskningen bygger med andre ord mere eller mindre implicit på en antagelse om, at der gælder universelle og almengyldige lovmæssigheder for normeringers betydning. Af denne logik følger, at vi med den rette forskningsmæssige fremgangsmåde kan stadfæste det rette niveau for sammenhænge mellem normeringer og kvalitet – uafhængig af fx personalesammensætning og daginstitutionernes formål, værdier og indhold i øvrigt. Vi har ikke kunnet finde forskningsmæssigt belæg for denne simple lovmæssighed, tværtimod finder bl.a. Taggart et al. (2013), at effekten af normering ikke kan adskilles fra andre parametre som fx personalets uddannelse og øvrige ressourcer.

3 Det skal for en god ordens skyld nævnes, at der ikke er enighed om, hvorvidt lav normering betyder få eller mange børn pr. voksen, og tilsvarende uklarhed gælder selvfølgelig også for så vidt angår høj normering. Blandt de 29 studier, som Perlman et al. (2017) behandlede i deres metaanalyse, bruger 11 studier betegnelsen "høj normering" om daginstitutioner, hvor der var færre børn pr. voksen.



I EPPE-studiet⁴ fandt forskerne paradoksalt nok, at dagtilbud med de dårligste normeringer ofte scorede relativt højt på kvaliteten målt ved ECERS og ITERS (Taggart et al., 2013: 1). Forskerne pegede selv på, at det var personalets højere uddannelse, som gjorde, at de scorede højere i kvalitetsmålingerne, den lavere normering til trods.

Som vi vil dvæle mere ved senere, peger forskerne i EPPE-studiet endvidere på, at den store variation i opgørelsesmetoder gør det vanskeligt at sammenligne normeringers betydning på tværs af undersøgelser (ibid.). Samme udfordring fremhæver Perlman et al. (2017). De måtte opgive at lave en kvantitativ syntese af sammenhængen mellem normeringer og børns kognitive, sproglige og socioemotionelle udvikling på tværs af 29 studier (ibid.). Den store variation i opgørelsesmetoder for normeringer samt den tilsvarende store variation i opgørelsen af de forskellige udviklingsdimensioner hos børnene umuliggjorde statistiske analyser. Perlman et al. (2017: 2) understreger desuden, at forskningen viser modstridende resultater, når det glæder sammenhængen mellem normeringer og børn kognitive, sproglige og socioemotionelle udvikling. Ifølge forskerne fandt nogle studier en positiv sammenhæng mellem høje normeringer og børns udvikling, mens andre studier ikke gjorde (Perlman et al, 2017). Også denne problematik vil vi vende tilbage til senere i forskningsoversigten.

I oversigten er vi desuden optaget af, hvilke stemmer der bliver hørt i studierne: Er det pædagogerne, forældrenes, børnenes og/eller forskernes? Hvilke konklusioner og anbefalinger kan der drages, når det fx viser sig vanskeligt at dokumentere normeringernes

betydning for kvalitet i daginstitutioner? Siger det måske i virkeligheden mere om forskningen end om normeringernes betydning? Også dette spørgsmål vil vi kigge nærmere på i denne forskningsoversigt.

Det er i det hele taget interessant at undersøge, hvordan politik og økonomi spiller ind som rammebetingelser i normeringsforskningen. Eftersom der er store økonomiske interesser på spil på daginstitutionsområdet, er diskussionen om normeringer ofte koblet til, hvordan de økonomiske midler bruges bedst muligt. Et sådant *cost-benefit*-perspektiv finder vi bl.a. i et amerikansk metastudie, hvor effekterne af ændringer i normeringerne var relativt beskedne (Bowne, et al., 2017). Det fik forskerne til at diskutere, om de store udgifter forbundet med at forbedre normeringerne stod mål med de tilsyneladende få forbedringer i børnenes læring og udvikling.

4 The Effective Provision of Pre-School Education [EPPE] Project A Longitudinal Study funded by the DfEE (1997 – 2003)



Hvordan opgøres normeringer?

08 - 24

Som også Christoffersen og Højen-Sørensen (2013) konkluderer, hersker der ikke konsensus blandt forskerne om, hvordan normeringer skal opgøres. I dette afsnit vil vi se på, hvad den nyere forskning siger om dette spørgsmål, og diskutere, hvad implikationerne af disse undersøgelser er for den pædagogiske praksis og policy.

Først og fremmest skal det understreges, at langt fra alle normeringsstudier er eksplicitte omkring, hvad den specifikke normering i det pågældende studie er opgjort til, endsize hvordan den er opgjort. Således fandt Bowne et al. (2017) i deres metaanalyse af 38 studier om normeringer, at 38% af studierne ikke havde fyldestgørende oplysninger om normeringer. Så selv om flere betragter normeringer som en strukturvariabel⁵, der er relativt nem at opgøre og regulere (Vermeer, 2016), viser litteraturen, at dette er en sandhed med voldsomme modifikationer.

Overordnet set finder vi på tværs af studierne to hovedkategorier af opgørelses-

metoder: (1) observationsbaserede opgørelsesmetoder og (2) administrativt baserede opgørelsesmetoder. Det er gængs praksis i undersøgelser baseret på observationsmetoden, at normeringen opgøres ved simple optællinger af voksne og børn på en stue (Perlman, 2017). Ofte vil der i studier, som benytter observationsmetoden, være stor variation i, hvilke kategorier af medarbejdere/personer, der tælles med i normeringen (Christoffersen & Højen-Sørensen, 2013; Perlman et al., 2017; Slot et al., 2015). Fx konstaterede Perlman og kollegaer i deres metastudie (2017), at størstedelen af undersøgelserne helt undlod at oplyse, hvilke voksne der indgik i normeringsberegningen. Nogle undersøgelser medtager kun de personer på stuen, der er ansat til at varetage det pædagogiske arbejde med børnene, fx pædagoger og pædagogmedhjælpere (Slot et al., 2015). I andre undersøgelser medtages alle voksne på stuen, uafhængigt af deres funktion og rolle (Bauchmüller et al., 2014).

⁵ Strukturvariable, som fx de fysiske rammer, normeringer, gruppestørrelser samt personalets uddannelse (EVA, 2017).



FOTO: SUSANNE STAFFELDT



En anden svaghed knyttet til observationer som opgørelsesmetode er, at observationerne qua deres meget begrænsede omfang kun giver et øjebliksbillede af forholdene i en institution, og at man skal være varsom med at antage, at de observerede normeringer er dækkende for hele dagen. På tværs af studierne i denne forskningsoversigt er der påfaldende lidt fokus på denne svaghed. I et interventionsstudie foretaget af de Schipper et. al. (2006) satte forskerne netop spørgsmålstegn ved, hvor repræsentativt voksen-barn samspillet i den kortvarige legeaktivitet, som forskerne observerede, var for dagens øvrige voksen-barn samspil.

I andre studier opgøres normeringer ved hjælp af *administrative metoder*, hvor fx antallet af indskrevne børn ses i forhold til antallet af fuldtidsansatte voksne. Denne metode har Danmarks Statistik benyttet siden 2015 (se tekstboks 2). Generelt er der færre variationer i de administrative opgørelsesmetoder, men også her diskuteres det bl.a. hvilke personalegrupper, der skal inddrages. Fx argumenterer Bauchmüller et al. (2014) for, at bl.a. rengøringsassistenten og køkkenassistenten inkluderes, da disse faggrupper udgør centrale støttefunktioner for det pædagogiske arbejde. I en svensk undersøgelse fandt forskerne, at normeringer, som blev fastsat administrativt, ikke tog højde for, at der ikke blev tilkaldt vikarer ved sygdom (Alvestad et al., 2013). De administrative opgørelsesmetoder kritiseres desuden for at være for generelle og upræcise. Det kan godt være, at de siger noget om det overordnede ressourceforbrug på dagtilbudsområdet, men opgørelser baseret på registerdata foretages en gang om året og siger intet om normeringernes udsving og den konkrete udmøntning af normeringen på Mejsestuen.

Tekstboks 2: Normeringsopgørelse i Danmark

- ✓ I 2017 offentliggjorde Danmarks Statistik for første gang en ny dagtilbuds- og normeringsstatistik. Statistikken dækker årene 2015-2018 og indeholder en opgørelse over børn, personale og normeringer for offentlige dagtilbud. Opgørelsen kan primært bruge til at sammenligne ressourceforbruget på tværs af kommuner. Børn og personale indgår som såkaldte fuldtidsækvivalenter, hvilket sikrer, at for eksempel deltidsansatte indgår med den korrekte vægtning. I opgørelsen af normeringer tæller ansatte med pædagogiske opgaver som én medarbejder, mens praktikanter og pædagogiske elever tæller som henholdsvis 0,25 og 0,43. I normeringen indgår pædagogisk personale fordelt via overenskomst på følgende grupper: dagplejere, pædagoger, pædagogmedhjælper og ledere. I normeringen indgår også vikarer. Ansatte i administration, køkken, rengøring og pedelfunktioner mv. indgår ikke. Tallene er baseret på administrative registerdata fra kommunale forældreopkrævningssystemer og lønanvisningssystemer. Der er tale om gennemsnittel på kommunalt niveau, og opgørelsen indeholder ikke tal for det enkelte dagtilbud. Tallene er korrigeret for barsel, men ikke for sygdom hos hverken børn eller voksne. Børnenes fremmøde indgår ikke. Normeringsstatistikken for 2018 viser, at der i gennemsnit er 3,1 barn pr. ansat for 0-2-årige børn og 6,2 barn pr. ansat for børn i alderen 3 og frem til skolealderen. Kilder: Børne- og Socialministeriet (2019) og Danmarks Statistik.



Diskussion af normeringsopgørelsesmetoder

Når normeringsundersøgelserne skal vurderes, er det således nødvendigt at forholde sig kritisk til de opgørelsesmetoder, som studierne bygger på. Giver det fx et retvisende billede af normeringen at dividere det samlede antal børn i daginstitutionen med det samlede antal ansatte omregnet til fuldtidsansatte? Eller er det mere retvisende, at normeringen opgøres ved at sammenholde det konkrete antal pædagogiske medarbejdere på stuen med antallet af børn på forskellige tidspunkter i løbet af dagen?

Givet er det, at usikkerhederne i normeringsopgørelserne kan være med til at forklare, at studierne når frem til forskellige resultater ift. normeringernes betydning. Som Perlman et al (2017) påpeger, kan den meget store variation i opgørelsesmetoder, som de fandt i deres undersøgelse, i sig selv udgøre en svaghed, når man ønsker at kigge på tværs af undersøgelserne. Sat på spidsen kan usikkerhed omkring opgørelsen af normeringer medføre, at undersøgelserne ikke nødvendigvis bidrager med nyttig viden om normeringers betydning.



FOTO: SUSANNE STAFFELDT



Hvad siger undersøgelserne om normeringers betydning for kvalitet?

11 - 24

Overordnet set kan de studier, vi har gennemgået, kategoriseres i to grupper: (1) studier som finder en positiv sammenhæng mellem normeringer og daginstitutionskvalitet (2) studier hvor billedet er mere tvetydigt. I de følgende afsnit vil vi gennemgå studier fra begge kategorier. Indledningsvist skal det dog understreges, at når forskningsoversigter som eksempelvis Perlman et al. (2017) viser, at nogle studier finder en positiv sammenhæng mellem normeringer og kvalitet, mens andre studier ikke gør, så taler de ikke om betydningsfulde effekter i pædagogisk forstand, men om statistisk signifikans. Hvis en effekt i et normeringsstudie ikke er signifikant, er det ikke ensbetydende med, at man har påvist, at normeringer ikke betyder noget. Det viser snarere, at forskerne – under hensyntagen til usikkerhederne i undersøgelsen – ikke kan afvise en hypotese om, at normeringer ikke betyder noget. Jo mere usikre, studierne er (få observationer, stor variabilitet), des større effekt kræves der, for at finde signifikans. Også på dette område kan normeringsforskningen siges at være udfordret, og det kan være en forklaring på, hvorfor en del af studierne ikke viser en effekt af bedre normeringer.

Undersøgelser, der finder en positiv sammenhæng mellem normeringer og daginstitutionskvalitet

Indledningsvist vil vi give et indblik i den store variation, der er i normeringsstudierne, både hvad angår fremgangsmåde, kompleksitet og udsigelseskraft. I gruppen af mindre komplekse studier kan nævnes et svensk studie, hvor 65 pædagogiske medarbejdere i et

afkrydsningsskema har angivet, hvad de mener har den største betydning for kvaliteten i en daginstitution (Bordin & Renblad, 2015). Resultaterne formidles i sammentællinger, hvoraf det bl.a. fremgår, at 95% af de adspurgte er meget enige i, at normeringer har betydning for kvalitet. Der er ikke andre studier som dette i den litteratur, vi har gennemgået, og vi har primært inkluderet studiet for at vise den variation, der eksisterer inden for normeringsforskningen.

Blandt de eksperimentelle studier kan nævnes et fra Holland, hvor forskerne undersøgte, om der var forskel i voksen-barn samspillet, alt efter om normeringen var 3:1 eller 5:1 under strukturerede aktiviteter (de Schipper et al., 2006). I alt 133 daginstitutioner deltog, og det var de samme voksne, der deltog, blot med forskellige antal børn. Forskerne fandt, at kvaliteten af voksen-barn samspillet blev signifikant forbedret under den høje normering. Personalet var bl.a. mere støttende og positivt, og de udviste større åbenhed for børnenes perspektiv (de Schipper et al., 2006). Forskerne fandt også, at børnene var bedre til at samarbejde under 3:1 normeringen. Samme billede tegner sig i andre studier, hvor forskerne finder, at personalet på stuer med bedre normeringer bruger mindre tid på at irrettesætte og korrigerer børnene og mere tid på at stimulerende og varmt samspil med børnene (Burchinal et al. 2000; Phillips et al. 2001).

Blandt studier, der benytter et af de amerikanske udviklede kvalitetsmålingsværktøjer som fx ECERS, kan et norsk studie nævnes (Bjørnstad & Os, 2018). I studiet, hvor der deltog 206 vuggestuegrupper, viste der sig at være en sammenhæng mellem normering og daginstitutionskvaliteten målt med



ITERS-R (Bjørnstad & Os, 2018: 121). Forskerne sammenlignede grupper, hvor der var: (1) tre eller færre børn pr. voksen, eller (2) mere end tre børn pr. voksen, og fandt bedre kvalitet i grupper med tre eller færre børn pr. voksen.

Hu et al. (2016) undersøgte forholdet mellem strukturvariable og kvalitet i daginstitutioner i Kina. Forskerne brugte en kinesisk tilrettet udgave af ECERS og indsamlede data fra 162 repræsentativt udvalgte børnehaver-grupper. Resultaterne pegede på, at hvis man skal forbedre daginstitutionskvaliteten i Kina, bør man satse på bedre uddannelse af pædagogerne, anerkendelse af deres faglige kvalifikationer samt bedre normeringer.

Undersøgelser hvor billedet er tvetydigt

I denne gruppe indgår bl.a. studier, hvor der ses en positiv sammenhæng mellem høje normeringer og høj daginstitutionskvalitet, men hvor denne ikke er signifikant, når der kontrolleres for bestemte baggrundvariable, eksempelvis børnenes sociale baggrund eller pædagogernes uddannelse. Her indgår også studier, hvor bedre normeringer ikke entydigt var forbundet med en positiv udvikling på de forskellige kvalitetsparametre.

I et norsk studie undersøgte Løkken et al (2018), hvordan organiseringen i henholdsvis faste grupper og fleksible grupper samt normering påvirkede kvaliteten i vuggestuerne. Data blev indsamlet fra 206 vuggestuegrupper, og kvaliteten blev målt med ITERS. Undersøgelsen viste, at højere normering (en medarbejder til tre eller færre børn) gav bedre voksen-barn samspil, men der var andre kvalitetsdimensioner i ITERS, hvor der ikke sås en sammenhæng mellem normeringer og

kvalitet (eksempelvis hvordan aktiviteter var organiseret og struktureret).

I et portugisisk studie undersøgte forskerne kvaliteten i 90 vuggestuegrupper to gange (T1 og T2) med seks måneders mellemrum (Pessanha et al, 2017). Den gennemsnitlige normering var mellem 2 og 3, dog med en stor variation fra 1 til 7 børn pr. voksen. Nogle af grupperne havde ændret i normeringerne med op til to børn flere pr. voksen ved anden måling. Studiet er interessant, fordi forskerne bl.a. undersøgte, om de forskellige kvalitetsværktøjer gav forskellige resultater. Både ITERS-R, CLASS og CIS blev benyttet. Forskerne fandt, at kvaliteten i voksen-barn samspillet ændrede sig over tid med en generel tendens til en lavere kvalitet ved 2. måling. Normering i perioden fra T1 til T2 viste sig at være en vigtig indikator for kvaliteten ved T2. Alle tre værktøjer viste, at en forringelse af normeringen førte til en forringelse i voksen-barn samspillet. Undersøgelsen viste også, at for vuggestuegrupper, hvor stigningen i voksen-barn ratioen var to eller flere børn mellem T1 og T2, faldt kvaliteten mest målt med både CLASS og CIS (Pessanha et al, 2017).

Studierne i denne kategori viser, at der som før nævnt kan være store udfordringer forbundet med at undersøge sammenhængen mellem en strukturvariabel som normering og daginstitutionskvaliteten forstået som pædagogiske processer (NICHD, 2002). Ydermere har man det problem, som eksempelvis de Schipper et al. (2006) påpeger, at man i nogle studier finder en sammenhæng (korrelation) mellem normeringer og kvalitet, men indtil videre er få studier tilrettelagt sådan, at man kan påvise egentlige kausale sammenhænge, altså at de påviste stigninger i kvalitet ikke kun skyldes tilfældigheder eller bagvedliggende ukendte variable.



På tværs af studierne finder vi mange udfordringer forbundet med at undersøge normeringens betydning for daginstitutionskvalitet. For de kvantitative analyser, som vi er stødt på i denne forskningsoversigt, gælder det både opstilling af relevante modeller og fremskaffelse af dækkende og retvisende data. Mangfoldigheden i den statistiske usikkerhed i undersøgelserne betyder, at det er vanskeligt at sammenligne undersøgelsesresultater om normeringens betydning på tværs af studierne. Det betyder også, at det er vanskeligt at udlede, hvad der mere præcist menes med henholdsvis god og dårlig normering i de pågældende studier. I tekstboks 3 og 4 gives eksempler på generelle og specifikke statistiske problemer, vi har mødt i studierne.

Tekstboks 3: Statistiske udfordringer

Generelle problemer

- ✓ Opgørelse af normeringer er behæftet med statistisk usikkerhed, men denne inddrages ikke i den statistiske modellering.
- ✓ Teststyrke. Det bliver ikke altid gjort klart, at effekter godt kan være pædagogisk betydningsfulde (praktikerperspektivet), selv om de ikke bliver fundet statistisk signifikante (forskningsperspektivet).
- ✓ Der kan ikke antages identiske sammenhænge mellem normeringer og kvalitet på tværs af studier, idet forskellige daginstitutionstraditioner stiller forskellige krav til tilrettelæggelsen af og formålet med det pædagogiske arbejde i institutionerne.

Tekstboks 4: Statistiske udfordringer

Specifikke problemer

- ✓ I visse undersøgelser anvendes mål for kvalitet, der ikke er tilpassede formål og fokus i de nationale daginstitutionspolitikker (Bjørnstad, 2018). Se eksempelvis diskussionen af brug af ECERS senere i forskningsoversigten.
- ✓ Undersøgelser kan på grund af opgørelsesmetoderne ikke inddrage baggrundsvariable (eksempelvis børnenes sociale baggrund), hvorfor man ikke kan afgøre, om fundne forskelle i virkeligheden skyldes de ikke-observerede baggrundsvariable (Barros & Aguiar, 2017; Howes, 1997).
- ✓ I en række studier antages mere eller mindre eksplicit lineære sammenhænge mellem normeringer og kvalitet, selv om dette ikke er empirisk begrundet (Hu et al, 2017; Bowne, 2017).
- ✓ I oversigtsartikler mangler ofte ekspliciterede, stringente betingelser for at kunne inddrage undersøgelser i tværgående konklusioner om betydning af normeringer (Vermeer, 2016; Perlman, 2017).

I normeringsforskningen diskuteres det også, om normeringer i praksis påvirker alle børn på samme måde (Hartman & Manfra,



2016). Fx fremsatte Perlman et al, (2017:18) den hypotese, at socioøkonomi og individuelle karakteristika som fx barnets temperament kan gøre, at nogle børn er mere afhængige af en høj kvalitet og en god normering end andre børn. Hartmann & Manfra (2016) satte i deres undersøgelse af normeringers betydning for latinamerikanske børn med lavindkomstbaggrund spørgsmålstejn ved, om forskellige etniske grupper reagerer ens på forskelle i normering.

Diskussion af en dominerende model-antagelse

En af de diskussioner, som normeringsforskningen aktuelt er optaget af, har at gøre med den grundantagelse, som mange analyser implicit bygger på – nemlig at der er den samme numeriske sammenhæng mellem normeringer og kvalitet, uanset om normeringerne er

høje eller lave. Altså at en ekstra voksen betyder det samme kvalitetsforbedring uanset, hvor mange (eller få) voksne, der er i forvejen. Hu et al (2017) undersøgte sammenhængen mellem strukturvariable og proceskvalitet for 180 grupper fra 60 institutioner. Resultaterne var blandede, men nogle strukturvariable, herunder normeringer, viste såkaldte ”tærskel-effekter”. Hvis der i udgangspunktet var få børn pr. pædagog, faldt kvaliteten når der kom et ekstra barn, mens et ekstra barn ikke betød noget, hvis der i udgangspunktet allerede var mange børn pr. pædagog.

En af forklaringerne på denne forskel kan være, at når en pædagog er alene med mange børn, er det pædagogiske arbejde sjældent baseret på individuelt samspil og kommunikation med det enkelte barn, hvorfor et ekstra barn fra eller til ikke spiller den store rolle.



FOTO: MIKAL SCHLOSSER



Hvordan får kvalitetsforståelsen betydning for undersøgelser af normeringer?

15 - 24

Som vi allerede påpegede i indledningen, er det vigtigt at forholde sig undersøgende til hvilke kvalitetsforståelser, der er i spil i studier af normeringers betydning for netop kvalitet.

På tværs af studierne kan det konstateres, at der er mange udfordringer forbundet med at undersøge normeringernes betydning for daginstitutionskvalitet. Det skyldes bl.a., at det har vist sig endog særdeles vanskeligt at isolere normeringernes betydning fra andre centrale strukturelle parametre (som fx personalets uddannelse og gruppestørrelse). Tilsvarende vanskeligt er det at få hold på de processuelle parametre, som kvaliteten ofte antages at bestå af – herunder kvaliteten af voksen-barn samspillet (Slot et al., 2015; Vermeer, 2016).

Som tidligere nævnt anvender forskerne hyppigt ECERS, ITERS og CLASS til måling af kvalitet i normeringsundersøgelserne. Selv om både ECERS og ITERS nyder stor international udbredelse (Melhuish, E & Gardiner J., 2019; Vermeer et al., 2016), udsættes disse værktøjer for stigende international kritik (Dahlberg, Moss & Pence, 1999; Fenech, 2011; Bull et al., 2017; Brunsek et al., 2017). Kritikken går bl.a. på, at værktøjerne foregiver, at kvalitet er en objektiv størrelse (Dahlberg, Moss & Pence, 1999), og at værktøjerne tegner et overfladisk billede af livet i en daginstitution (Fenech, 2011). Dertil kommer, at værktøjerne risikerer at ensrette praksis, forbi det bliver et mål i sig selv at score højt i fx ECERS (La Paro et al., 2012), og at de afspejler den kultur, de er udviklet i, og derfor ikke uden vanskeligheder kan overføres til lande med en meget anderledes daginstitutionskultur (Dahlberg, Moss & Pence, 1999; Bjørnstad 2018).

I et portugisisk studie, som var baseret på ITERS-R, fandt forskerne, at der ganske vist var en signifikant sammenhæng mellem normering og ITERS-R-målingen i de 160 deltagende portugisiske vuggestuer (Barros & Aguiar, 2010). Institutionerne blev dog generelt vurderet til at være af relativt lav kvalitet sammenlignet med tilsvarende undersøgelser af institutioner i Holland, Tyskland, Storbritannien, Grækenland og USA (Barros & Aguiar, 2010). Forskerne peger selv på, at en forklaring kan være, at det traditionelle fokus på omsorg i portugisiske daginstitutioner adskiller sig meget fra det fokus på læring, som er at finde i lande som fx USA og Storbritannien, hvor kvalitetsmålingsværktøjerne er udviklet.

Komparative studier af ECERS-3 har da også vist, at op til 2/3 af variationen i måleresultaterne mellem lande kan hænge sammen med nationale forskelle og forskelle i dagtilbuddenes organisering og kultur (Holm, 2020). En aktuel dansk undersøgelse fra EVA (2020) illustrerer, hvad der sker, når et amerikansk perspektiv lægges ned over danske børnehaver⁶. I undersøgelsen, der er baseret på ECERS-3 målinger i 88 kommunale dagtilbud, vurderes det fx, at 93% af de danske børnehaver bruger klodser på en utilstrækkelig måde. 50% af institutionerne vurderes samlet set at have utilstrækkelige læringsaktiviteter. Som vi vil uddybe i næste afsnit om kulturelle forskelles betydning for undersøgelser af normeringer og kvalitet, er det vigtigt at diskutere, hvilke konsekvenser det har, når man fx i en dansk kontekst benytter ECERS-3 og ITERS, som afspejler en amerikanske dagtilbudstradition.

6 Tre af de danske referencer i dette afsnit er medtaget pga. af deres aktualitet, men det skal understreges, at der er tale om en rapport (EVA, 2020) og to debatindlæg (Holm, 2020; Ahrnkiel et al., 2020), som ikke er fagfællebedømt.



Tilsvarende udfordringer med at benytte et værktøj udviklet i en bestemt daginstitutionstradition i en helt anden kontekst synes også at gælde for CLASS (The Classroom Assessment Scoring System), som er udviklet i USA af Pianta, et al. i 2008. I et hollandsk studie fandt Slot et al. (2015) fx, at den CLASS-dimension, som har med børnenes perspektiv at gøre, ikke passede specielt godt til den hollandske kontekst. Fx scorede pædagogers åbenhed for børnenes perspektiv højere under børnenes frie leg end under andre aktiviteter. Det blev af Slot et al. bl.a. fortolket som, at de voksne i Holland generelt ikke involverer sig i børns leg, men overlader initiativet og rammesætningen til børnene selv, hvilket ikke svarer til den måde, som åbenhed for børns perspektiver fortolkes i USA.

Forskerne er selv inde på, at den amerikanske validering af CLASS derfor ikke nødvendigvis passer på hollandske forhold, hvor synet på voksnes involvering i børns leg er et andet (Leseman, Rollenberg & Rispen, 2001).

Slot et al. (2015) fandt i øvrigt også, at CLASS-observationerne gav en væsentligt højere score på den pædagogiske kvalitet i pædagogiske aktiviteter end i børns leg. CLASS-observationerne viste også en gennemsnitlig høj kvalitet for så vidt angår følelses- og adfærdsmæssig støtte til børnene, men en lav til moderat kvalitet for så vidt angår læringsmæssig støtte⁷. Resultaterne blev bl.a. brugt til at argumentere for en øget anvendelse af skoleforberedende aktiviteter i bestræbelserne på at øge daginstitutionskvaliteten (Slot et al., 2015).



⁷ Normeringerne viste sig hverken at have signifikant betydning for pædagogernes følelsesmæssige eller læringsmæssige støtte (Slot et al., 2015).



Som Ahrenkiel et al. (2020) påpeger, har vi de senere år set, hvordan målinger som PISA, nationale test og trivselsmålinger flytter diskussionerne væk fra, hvad der sker i de pædagogiske institutioner, og over på, hvordan man kan klare sig bedre i målingerne. Som Dahlberg, Moss & Pence (1999) understreger, risikerer snævre kvalitetsbegreber og kvalitetsmålingsværktøjer at lukke for dialog, da hverken kontekstens kompleksitet, lokale værdier eller diversitet kan rummes i snævre kvalitetsforståelser.

Vi ved desuden bl.a. fra skoleforskningen, at der er en tilbøjelighed til, at den pædagogiske praksis i det lange løb tilpasser sig de mål, som den bliver vurderet på. Der er ikke belæg for at påstå, at Slot et al.'s anbefaling af flere skoleforberedende aktiviteter skyldes, at det er nemmere at score højt på CLASS med en daginstitutionspraksis, hvor pædagogiske aktiviteter fylder mere end leg. Ikke desto mindre finder vi det vigtigt at rette opmærksomheden mod, hvilke implikationer normerings- og kvalitetsundersøgelserne har, ikke mindst for de politiske målsætninger og tiltag, som de afstedkommer.

Heller ikke i Danmark kan vi sige os fri for, at den udbredte brug af amerikanske kvalitetsmålingssystemer er med til at skubbe udviklingen af daginstitutionsforskningen i en særlig retning. Denne bekymring er ikke ny, og senest har Ahrenkiel et al. (2020) advaret mod at tro, at værktøjer som ECERS uden videre kan anvendes i Danmark. Kritikken går bl.a. på, at den danske daginstitutionskultur har fokus på barnets demokratiske dannelse og udviklingen af det hele barn, hvorimod den amerikanske tradition primært er orienteret mod at forberede børnene til skolen. I

det lys finder vi det tankevækkende, at de studier, som vi har gennemgået (med få undtagelser) ikke diskuterer de normative standarder for det pædagogiske arbejde, som ECERS og de øvrige værktøjer er med til at sætte.

Det er dog ikke kun det kulturelle aspekt ved disse værktøjer, som det er relevant at diskutere. Det er mindst lige så vigtigt at diskutere de generelle svagheder ved standardiserede måleværktøjer, og ved de almene lovmæssigheder, som de bygger på. Bør der sættes spørgsmålstegn ved værktøjernes grundantagelse om, at den sociale verden kan studeres på samme måde som naturen? Og er det overhovedet muligt for den eksterne observatør at adskille ”fakta” og personlige værdier, når afkrydsningen i ECERS-skemaet foretages? Som Frederiksen (2019) påpeger, medfører disse antagelser i praksis, at kvantitative metoder privilegeres og tildeles en legitimitet, hvor de ikke behøver at forklare sig. Derved risikerer forskningsmetoden at blive definerende for, hvordan den sociale virkelighed præsenteres, og ECERS kan i det lys anskues som et eksempel på *metodologisk positivisme*, hvor det at tælle, måle og veje bliver vigtigere end at forstå og fortolke en kompleks social praksis (Frederiksen, 2019).

I sin gennemgang af 338 studier om kvalitet i daginstitutioner fandt Fenech (2011: 106), at 84% af studierne var gennemført inden for et positivistisk paradigme. Det er endvidere karakteristisk, at undersøgelserne favoriserer kvantitative metoder, og at hverken børnenes eller det pædagogiske personales perspektiv kommer til orde i studier af normeringers betydning for kvalitet (Fenech, 2011). Således fandt Fenech (2011: 106), at det kun var 2,4% af de 338 studier om kvalitet, der inddrog pæda-



gogernes perspektiv, mens kun 1,8% af studierne inkluderede børnenes perspektiv. I 90% af studierne var det forskernes perspektiv, der dominerede (Fenech, 2011). En tilsvarende kritik bliver rejst af Hestenes et al. (2015), som peger på, at pædagogernes erfaringer ingen forbindelse har med ECERS-R målinger af kvalitet. Standardiserede måleværktøjer som fx ECERS har desuden vanskeligt ved at imødekomme OECD's anbefalinger fra 2001, som understreger, at det at definere, sikre og udvikle kvalitet i en daginstitution bør være baseret på partcipatoriske og demokratiske processer, som involverer både medarbejdere, forældre og børn. Ikke mindst i de skandinaviske lande har dette partcipatoriske perspektiv vejet tungere historisk set end et mere standardbaseret kvalitetsperspektiv,

som man fx ser i USA og Storbritannien. Som Dahlberg, Moss & Pence (1999) påpeger, er det ikke sandsynligt, at kvalitetsbegrebet kan rekonstrueres til at rumme kompleksiteten, lokale værdier og/eller et partcipatorisk perspektiv. Måske der er behov for et helt andet evalueringssprog, når vi diskuterer normeringens betydning? Et evalueringssprog der åbner for kontekst, værdier og meningsskabelse. Det vil vi kigge nærmere på i næste afsnit.



FOTO: MIKAL SCHLOSSER



Hvilken rolle spiller kultur og kontekst for normeringernes betydning for kvalitet?

19 - 24

Det er velkendt, at der på tværs af lande og kontinenter er meget store forskelle i daginstitutionstraditioner, ikke kun i forhold til deres historiske grundlag og udbredelse, men også i forhold til formål og fokus. OECD (2006) har med betegnelserne *Early Education*-traditionen, som både er at finde i USA, England og Frankrig, og *Social Pedagogy*-traditionen, som hovedsagelig er at finde i de skandinaviske lande, forsøgt at illustrere disse forskelle. Mens *Early Education* mest er optaget af at forberede børn til skolen, har *Social Pedagogy* et mere holistisk syn på børn og barndom (OECD, 2006). Det er som nævnt relativt sjældent, at normeringsforskningen overhovedet forholder sig til disse kulturelle forskelle. Tobin (2005) undersøgelse udgør en undtagelse, som vi vil vende tilbage til, men i første omgang vil vi kigge på, hvordan forskellige dagtilbudstraditioner kan antages at have indvirkning på normeringer. Spiller det fx en rolle, om daginstitutioner er programbaserede, således som tilfældet ofte er i de amerikanske daginstitutioner, og har lande med en solid *Early Education*-tradition samme forventninger til antal ansatte, som vi har i de skandinaviske lande med vores *Social Pedagogy*-tradition? Måske disse traditioner og deres forskellige målsætninger fordrer forskellige pædagogiske tilgange, normeringer og måder at forstå og undersøge kvalitet?

Ikke mindst fordi størstedelen af den internationale forskning om normering har afsæt i USA og amerikanske daginstitutioner, er det centralt at diskutere, hvordan kulturelle forskelle på daginstitutionsområdet kan tænkes at få betydning for den udsigelseskraft, som internationale undersøgelser har i forhold til den danske diskussion⁸. I USA ser man fx væsentlig større variation i normeringer inden for landets grænser, end vi gør i Danmark. I et

amerikansk metastudie over 38 studier blev det således fundet, at normeringen varierede fra 5:1 til 15:1 (gennemsnit tæt på 9:1) for børn i alderen 3-5 år (Bowne, et al., 2017). Af et andet amerikansk studie fremgår det, at en normering på 8:1 for fireårige børn betragtes som høj (Hartman & Manfra, 2016). I det lys kan det måske heller ikke overraske, at Bowne et al. (2017) anfører, at en lovgivning, hvor normeringer holdes på eller under 10:1, er tilstrækkelig for de fleste 3-5-årige børn.

Men det er ikke kun amerikanske undersøgelser, der viser store kulturelle forskelle i den betydning, normeringer tillægges. Ifølge Tobin (2005) er det fx ikke usædvanligt i Japan at have normeringer på 30:1 og i Frankrig på 25:1 (Tobin, 2005). Sammenholder man disse normeringer med de officielle danske tal, ligger normeringerne i Danmark for det første på et langt højere niveau, og for det andet har vi som nævnt betydelig mindre variation på tværs af kommunerne sammenlignet med andre lande⁹.

På tværs af lande er der med andre ord store kulturelle forskelle på, hvad der betragtes som henholdsvis passende og dårlige normeringer. Disse kulturelle forskelle har som yderste konsekvens, at der ikke på baggrund af de eksisterende undersøgelser kan identificeres en universelt gældende anbefaling for så vidt angår normeringer i daginstitutioner (Perlman et al., 2017; Slot et al., 2015; Pianta et al., 2005; Sundell, 2002). Set i lyset af den aktuelle debat om minimumsnormeringer i Danmark kunne disse forskelle også bruges som anledning til at skabe et evaluerings-sprog, som netop bygger på kontekstsensitivitet og dialog og som opleves meningsfyldt for de mennesker, store som små, der dagligt lever i pædagogiske sammenhænge, hvor normeringer virker på et utal af måder.

8 Fenech (2011) fandt i sin gennemgang af 338 studier om kvalitet i daginstitutioner, at 70,4% af forskningen stammede fra USA.

9 Ifølge Danmarks Statistik (2019) var der på landsplan uændret normeringstal fra 2017 til 2018, men der er sket ændringer på kommunalt niveau. I 81 kommuner er afvigelsen for de 3-5-årige fra 2017 til 2018 inden for ± 5 pct., hvoraf 19 kommuner har uændrede normeringer. I 17 kommuner er ændringen større end ± 5 pct., hvoraf 8 kommuner har højere normeringer, og 9 kommuner har lavere normeringer.



Hvad efterlyser vi i forskningen?

Arbejdsspørgsmål

20 - 24

Vi har med denne forskningsoversigt bl.a. tilstræbt at udrede baggrunden for normeringsundersøgelse- rnes divergerende resultater og give et bud på, hvilke udfordringer det giver, når dagtilbudslivets kulturelle, sociale og kontekstuelle kompleksitet i forskningen forsøges indfanget og isoleret i enkeltstående parametre som normering og kvalitet.

Vores gennemgang af forskningen efterlader følgende ønsker til fremtidig dansk forskning på området:

- Som alternativ til amerikanske kvalitetsmålingsværktøjer og objektive kvalitetsforståelser kunne det være relevant at udvikle et evalueringssprog, som både åbner for nye temaer som værdier, diversitet og kontekst, og som åbner for inddragelse af børn, forældre og pædagoger.
- Vi efterlyser undersøgelser af, hvordan normeringer og personalebrug får betydning for børnenes hverdag – under hensyntagen til børnegruppens sammensætning og med udgangspunkt i personalets, børnenes og forældrenes perspektiver.
- Vi finder det også relevant at undersøge, hvordan administrative normeringsopgørelsesmetoder i en dansk daginstitutionskontekst stemmer overens med eller adskiller sig fra observationsbaserede/kontekstnære opgørelsesmetoder.
- I det hele taget kunne det være interessant at udforske, hvordan et partipatorisk evalueringssprog kan defineres, understøttes og udvikles med udgangspunkt i et kontekstuel og demokratisk perspektiv.

Arbejdsspørgsmål

- ✓ Hvordan arbejder I med udviklingen af et sprog for evaluering i jeres praksis, og hvilke sammenhænge oplever I, at der er mellem normeringer og de målsætninger/værdier, I har for jeres praksis?
- ✓ Hvordan foreslår I, at vi kan understøtte og udvikle daginstitutionspraksis med udgangspunkt i et partipatorisk og demokratisk perspektiv?
- ✓ Hvilke konsekvenser oplever I, at det får for jeres praksis, om undersøgelser om normeringers betydning for kvalitet er baseret på danske daginstitutionsværdier eller ej?



Om forfatterne

Referencer

21 - 24



Lone Svith

er er lektor og ph.d. i pædagogisk psykologi på DPU, Aarhus Universitet. Hun forsker i daginstitutioners relationelle betingelser og børns deltagelsesmuligheder, primært i lyset af voksen-barn samspillet. Lone har deltaget i en række udviklingsprojekter med særlig fokus på at skabe øget åbenhed for børns perspektiver, bl.a. gennem øget nærvær og et omsorgspædagogisk ståsted. Lone er ligeledes optaget af, hvordan pædagogisk personale udvider deltagelsesmulighederne for børn i udsatte positioner.



Inge Henningsen

er statistiker og lektor emerita ved Institut for Matematiske Fag ved Københavns Universitet. Hun har arbejdet med mobbeforskning i Exbus-projektet på DPU og har undervist i statistik på den pædagogisk-psykologiske kandidatuddannelse på DPU.

Ahrenkiel, A; Frederiksen, JT; Juhl, P. (2020). *Lektorer: Kvalitetsmålinger risikerer at skade børn og børnehaver*. Debatindlæg på Altinget. <https://www.alinget.dk/boern/artikel/lektorer-kvalitetsmaalinger-risikerer-at-skade-boern-og-boernehave>

Alvestad, T., Bergem, H., Eide, B., Johansson, J-E., Os, E., Pálmáðottir, H., Pramling Samuelsson, I., & Winger, N. (2013). Challenges and dilemmas expressed by teachers working in toddler groups in the Nordic countries. *Early Child Development and Care*, 1-18.

Barros, A. & Aguiar, C. (2010). Assessing the quality of Portuguese child care programs for toddlers. *Early Childhood Research Quarterly*, vol. 25.

Bauchmüller, R. et al. (2014). *Long-Run Benefits from Universal High-Quality Pre-Schooling*. København: AKF, AKF Working Paper.

Bjørnstad, E. & Os, E. (2018). Quality in Norwegian Childcare for Toddlers Using ITERS-R. *European Early Childhood Education Research Journal*, 26 (4), 111-127.

Bowne, J.B. et al. (2017). A Meta-Analysis of Class Sizes and Ratios in Early Childhood Education Programs. *Educational evaluation and policy analysis*, 39 (3), 407-428.

Brodin, J. & Renblad, K. (2015). Early Childhood Educators' Perspectives of the Swedish National Curriculum for Preschool and Quality. *Work Early Childhood Education Journal*. New York: Springer Science+Business Media B.V, 43 (5), 347-355.

Brunsek A.; Perlman M.; Falenchuk, O.; McMullen, E.; Fletcher, B. & Shah, PS. (2017). The relationship between the Early Childhood Environment Rating Scale and its revised form and child outcomes: A systematic review and meta-analysis. *PLoS One*.

Bull, R.; Yao, S-Y.; Ng, E.L. (2017). Assessing quality of kindergarten classrooms in Singapore: Psychometric properties of the Early Childhood Environment Rating Scale-Revised. *International Journal of Early Childhood*, 49/1

Burchinal, M.R. et al. (2000). Relating quality of center-based child care to early cognitive and language development longitudinally. *Child Development*, 71 (2) 338-57.

Børne- og socialministeriet (2019). *Notat og normeringsstatistikken*. https://sm.beru.dk/media/27538/notat_om_normeringsstatistikken_190819.pdf

Børne- og Undervisningsministeriet (2020) Aftale mellem regeringen og Radikale Venstre, Socialistisk Folkeparti, Enhedslisten og Alternativet om minimumsnormeringer. <https://www.uvm.dk/-/media/filer/uvu/aktuelt/pdf20/dec/201206-enderlig-afdaletekst-minimumsnormeringer.pdf>

Christoffersen, M.N. & Sørensen, A.K (2013). *Børnehavens normeringer*. SFI - Det Nationale Forskningscenter for Velfærd.

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

Christoffersen, M.N & Dalgaard, N. T. (2019). Hjælpende hænder. Kronik i Weekendavisen 22. november 2019

Dahlberg, G., Moss, P. & Pence, A. (1999). *Beyond Quality in Early Childhood Education and Care: Postmodern Perspectives*. London: Taylor and Francis.



- Dalli, C. et al. (2011). *Quality early childhood education for under-two-year-olds review*. Ministry of Education, New Zealand.
- Danmarks Statistik (2019) Uændrede normeringer trods flere ansatte. *Nyt fra Danmarks Statistik*. <https://www.dst.dk/da/Statistik/nyt/NytHtml?cid=31401#>
- de Schipper, E.J. et al. (2006). Effects of Child-Caregiver Ratio on the Interactions Between Caregivers and Children in Child-Care Centers: An Experimental Study. *Child Development*, 77 (4), 861-874.
- EVA (2020). *Læringsmiljø i kommunale børnehaver*. National undersøgelse. https://www.eva.dk/sites/eva/files/2020-01/L%C3%A6ringsmilj%C3%B8%20i%20kommunale%20b%C3%B8rnehaver_270120.pdf
- EVA (2017) *Kvalitet i dagtilbud Pointer fra forskning*. <https://www.eva.dk/sites/eva/files/2018-01/Vidensopsamling%20Kvalitet%20i%20dagtilbud.PDF>
- Fagerholt, R.A.; Myhr, A.; Naper, L.R. og Løe, I. (2020). *Spørgsmål til Barnehage-Norge 2019 Analyse og resultater fra Utdanningsdirektoratets spørreundersøgelse til barnehagesektoren*. TfoU.
- Fenech, M. (2011). An Analysis of the Conceptualisation of 'Quality' in Early Childhood Education and Care Empirical Research: promoting 'blind spots' as foci for future research. *Contemporary Issues in Early Childhood*. Vol 12 No 2
- Finansministeriet (2005). *Det mener brugerne! Brugertilfredshed med dagpasnings-, skole- og ældreområdet*. <https://fm.dk/media/14899/Detmenerbrugerne.pdf>
- Folkhälsamyndigheten (2017). *Förskolans påverkan på barns hälsa – en genomgång av den vetenskapliga litteratur*. Stockholms Läns Landsting: Centrum för epidemiologi och Samhällsmedicin.rapport: 2020:1. ISBN : 978-82-7732- 299 – 5.
- Frederiksen, J.T. (2020). I et spejl, i en gåde Målinger og metodologisk positivisme i professionsforskning. *Tidsskrift for professionsstudier*. Årg. 16 Nr. 30
- Friendly, M., Doherty, G., & Beach, J. (2007). Quality by design: What do we know about quality in early learning and child care and what do we think? A literature review. Toronto, Canada: University of Toronto, Childcare Resource and Research Unit. <http://www.childcarecanada.org>
- Harms, T., & Clifford, R. (1980). *The early childhood environment rating scales (ECERS)*. New York, NY: Teachers College Press.
- Hartman, S., & Manfra, L. (2016). Change in child behaviour concerns associated with childcare quality features among a sample of low-income Latino children. *Early Child Development and Care*, 186(9), 1378–1391.
- Hestenes, L.L. et al. (2015). Comparisons among quality measures in child care setting. *Early Childhood Research Quarterly*, 30 (b), 199-214.
- Holm, C. (2020). DPU: Udbredt målemetode risikerer at skade børnenes udvikling. *Altinget* 16. april. https://www.altinget.dk/boern/artikel/dpu-udbredt-maalemetode-risikerer-at-skade-boer-nes-udvikling?fbclid=IwAR0g-j43RqwVjG82k2KLeY7sB3bIJOr-5hJQCb9SUFxIVGcEaiFoGH1_nFmM#.Xpg7oZzby_k.facebook
- Howes, C. (1997). Children's experiences in center-based child care as a function of teacher background and adult child ratio. *Merrill-Palmer Quarterly*, 43 (3), 404-425.
- Hu, B.Y. et al. (2017). Predictors of Chinese early childhood program quality: Implications for policies. *Children and youth services review*, 70, 152-162.
- Hu, B.Y. et al. (2017). Are structural quality indicators associated with preschool process quality in China. *Early childhood research quarterly*, 40, 162-173.
- Huntsman, L. (2008). *Determinants of quality in child care: A review of the research evidence*. Centre for Parenting and Research, NSW Department of Community Services.
- KORA (2016). *Dagtilbudsområdet – kortlægning af kommunernes personaleforbrug og strukturelle vilkår*.
- 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*, vol 14 no 1.
- Leseman, P.M.; Rollenberg, L.; Rispensa, J. (2001). Playing and working in kindergarten: cognitive co-construction in two educational situations. *Early Childhood Research Quarterly* Volume 16, Issue 3, Autumn 2001, Pages 363-384.
- Løkken, I. M., Bjørnstad, E., Broekhuizen, M L., Moser, T., (2018). The Relationship between Structural Factors and Interaction Quality in Norwegian ECEC for Toddlers. *International Journal of Child Care and Education Policy*, 12, 1-15.
- Melhuish, E & Gardiner J. (2019). Structural Factors and Policy Change as Related to the Quality of Early Childhood Education and Care for 3–4 Year Olds in the UK. *Frontiers in Education* VOL 4
- NICHD Early Child Care Research Network (2002). "Child Care Structure>Process>Outcome: Direct and indirect effects of caregiving quality on young children's development", *Psychological Science*, Vol. 13, pp. 199-206.
- NAEYC (2013) National Association for the Education of Young Children Best practice: Teacher-Child Ratios within Group Size <https://idahostars.org/portals/61/Docs/Providers/STQ/TeacherChildRatioChart.pdf>
- OECD (2006). *Starting Strong II: Early Childhood Education and Care*, OECD Publishing.
- Onnismaa, E.-L. (2017). *Finland – ECEC Workforce Profile." In Workforce Profiles in Systems of Early Childhood Education and Care in Europe*.
- Perlman, M., Fletcher, B., Falenchuk, O., Brunsek, A., McMullen, E., Shah, P. S., (2017). Child-staff ratios in early childhood education and care settings and child outcomes A systematic review and meta-analysis. *PLoS ONE*, 12, 1-24.
- Pessanha, M., Peixoto, C., Barros, S., Cadima, J., Pinto, A., I.Coelho, V., Bryant, .D. M., (2017). Stability and change in teacher-infant interaction quality over time. *Early childhood research quarterly*, 40, 87-97.



Pianta, R. C., La Paro, K. M., & Hamre, B. K. (2008). *Classroom Assessment Scoring System: Manual K-3*. Paul H Brookes Publishing. Schreyer. www.seepro.eu/English/Country_Reports.htm

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

Sundell, K. (2000). Examining Swedish Profit and Nonprofit Child Care: The Relationships between Adult-to-Child Ratio, Age Composition in Child Care Classes, Teaching and Children's Social and Cognitive Achievements. *Early Childhood Research Quarterly*, 15, No. 1, 91–114

Tobin, J. (2005). Quality in Early Childhood Education An Anthropologist's Perspective. *Early Education and Development*, 16 (4), 421-434.

Vermeer Harriet J; van IJendoorn ; Marinus H ; Cárcamo Rodrigo A; Harrison Linda J. (2016). Quality of child care using the Environment Rating Scales A meta-analysis of international studies. *International Journal of Early Childhood*, 48 (3), 33-60.



Kommende udgivelser

Fritids- og ungdomsklubbers betydning for børn/unges fritid, leg, læring og fællesskaber

Børns læselyst

Inklusion

Brugen af IT i undervisningen på universitetsuddannelserne

Historieundervisning



dpu.au.dk/paedagogiskindblik

