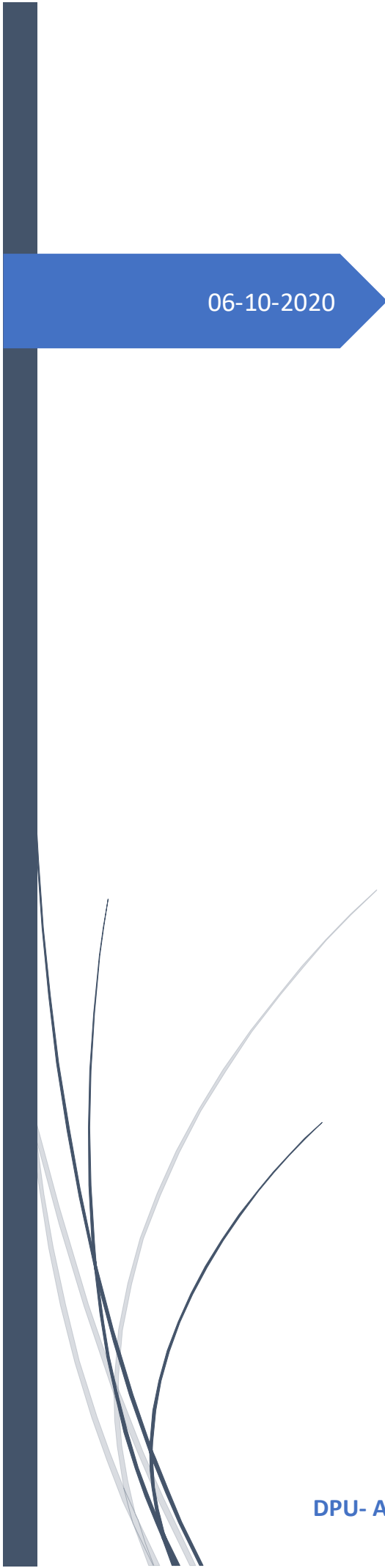


A thick dark blue vertical bar runs down the left side of the page. A blue arrow-shaped banner points to the right from this bar, containing the date. Below the banner, several thin, curved lines in dark blue and light grey sweep upwards from the bottom left towards the center of the page.

06-10-2020

Den pædagogiske kvalitet i vuggestuer

- Betydningen for den pædagogiske kvalitet ved manglende pædagoger i vuggestuer

Navn: Susanne Lea Qvist-Aaen

Studie.nr: 2018-01907

Vejleder: Grethe Kragh-Müller

Antal tegn: 186.038

Indholdsfortegnelse

Summary	3
Kap. 1 – Indledning	5
1.1. Forskningsspørgsmål	6
1.2. Afgrænsning	7
1.2.1. Førskoleområdet i Grønland	7
1.3. Metodiske og teoretiske valg	8
1.4. Specialets opbygning	9
1.5. Pædagogisk kvalitet	10
1.6. Forskningsoversigt	13
1.6.1. Systematisk litteratursøgning	14
1.6.2. Præsentation af udvalgt forskning	15
1.6.3. Opsamling af udvalgte undersøgelser	24
Kap. 2 – Teoretisk afsæt	25
2.1. Den metateoretiske ramme	25
2.2. Den bioøkologiske udviklingsmodel	26
2.3. Dialektisk relationsteori	29
2.3.1. Intersubjektive processer	30
2.3.2. Selvrefleksion og selvafgrænsning	30
2.3.3. Anerkendelse	31
2.4. Opsamling af valg af teori	31
Kap. 3 – Metodeafsnit	32
3.1. Dataindsamling	32
3.1.1. Kvalitativ metode	32
3.1.2. Det semistrukturerede interview	33
3.1.3. Observationer	34
3.1.4. KIDS som metode	34
3.1.5. Ethiske overvejelser	37
3.2. Præsentation af empiri	38
3.2.1. Udvælgelsen af informanter	38
3.2.2. Vuggestue 1	38
3.2.3. Vuggestue 2	39
3.2.4. Vuggestue 3	40
3.3. Databearbejdning	40
3.3.1. Det tematiske arbejde med interviewene	40
3.3.2. Databehandling af KIDS-vurderingerne	40
3.4. Analysestrategi i forhold til de indsamlede interviews	41
Kap. 4 – Analyse	43
4.1. Læsevejledning til analysen	43

4.2. Analyse af interview med pædagoger.....	44
4.2.1. Pædagogernes forståelse af pædagogisk kvalitet	44
4.2.2. Betingelser, som har betydning for den pædagogiske kvalitet i vuggestuerne	47
4.2.3. Opsamling af analyse af interviewene.....	53
4.3. Analyse af den pædagogiske kvalitet af vuggestuerne i forhold til KIDS-modellens yderste ring.....	54
4.3.1. Fysiske omgivelser.....	54
4.3.2. Relationer	57
4.3.3. Leg og aktiviteter.....	61
4.4. Analyse af den pædagogiske kvalitet i forhold til særlige udviklingsområder i KIDS-modellens inderste ring	66
4.4.1. Socio-emotionel udvikling.....	66
4.4.2. Børnenes muligheder for indflydelse	70
4.4.3. Kritisk tænkning og erfaringsdannelse	75
4.4.4. Børnenes mulighed for selvudvikling.....	77
4.4.5. Udvikling af sprog og kommunikation	80
4.4.6. Udvikling af viljestyret opmærksomhed.....	82
Kap. 5 – Opsamling og diskussion	85
5.1. Opsamling	85
5.2. Diskussion af analysens resultater.....	86
5.2.1. Betingelser og betydningen af uddannet personale i vuggestuerne.....	87
5.2.2. Den anerkendende relation	89
5.2.3. Muligheden for 'fri leg'	90
5.3. Diskussion af valgt metode og teori.....	91
5.3.1. Reflekterende overvejelser om valgt metode og teori.....	91
5.3.2. Kvalitetskriterier.....	92
Kap. 6 – Konklusion	94
Kap. 7 - Perspektivering.....	95
Kap. 8 - Referenceliste.....	96

Summary

The aim for this thesis has been to examine the significance that lack of pedagogues could have an impact on the educational quality of childcare centers for children at the age of 0-3 years.

The theoretical anchorage of this thesis is Urie Bronfenbrenner's bio-ecological model and Anne-Lise Løvlie Schibbye's dialectical relational theory. Bronfenbrenner (1979) bio-ecological model posits that human development is a transactional process in which an individual's development is influenced by his or her interactions with various settings of their environment. Schibbye (2007) dialectical relational theory sees the recognition as the foundation in child development. The focus of the theory is on the subject-subject relationships, since one individual cannot be understood as one independently individual alone.

The analysed data, which the thesis is based on is collected with the method KIDS. KIDS is a tool to assess the quality of a childcare center, and through interviews of the pedagogues in the childcare centres, there has also been additional observations to give concrete examples to my KIDS data.

The KIDS method, as well as the observations and my interviews of the pedagogues, were used to examine the significance that the lack of pedagogues could have an impact on the educational quality of the childcare centers. The methods used I believe have been useful in my study as they have helped me to get an overall overview of the individual areas that have a bearing on the overall educational quality in the childcare centers, and have also given my study some concrete examples and descriptions on the conditions in the childcare centers, which may have an impact on the educational quality.

The thesis consists of two analyses. The first part is an analysis of the pedagogue's perspective on the conditions they may have of creating quality in their daily practice, and their understanding of quality in childcare centers. The pedagogue's perspective on the conditions and their understanding of quality in childcare centers are then examined further in the attempt to explain if the conditions may have an effect on the quality of the childcare centers, and on the pedagogue's views on what it means to have trained educators in the childcare centers.

The second part of the analysis, is focused on the results of the KIDS ratings, the analysis is divided in the different areas of KIDS.

If we look at the results of the analysis it was possible to say that the lack of pedagogues can have an impact on the educational quality in the childcare centers. And I can from my analysis highlight that the opportunities to create educational quality in the childcare centers, are controlled by the structural conditions, including the lack of pedagogues, which have an effect on the pedagogues working in the daycare centers. It concludes that the qualifications of the staff and the number of employees have an impact on the quality of the activities, and the quality of the interaction between the children and the adults. It can be pointed out that in childcare centers with the right standards there are better condition.

Based on my analysis, I can conclude that the number of employees and their professional qualifications has a connection on the relational interaction between the child and the employee, and in the pedagogically directed activities in the childcare centers, and I can conclude that in most cases of low ratings from KIDS, there were uneducated employees.

Kap. 1 – Indledning

Antallet af børn fra 0 til 2 år i daginstitutioner i Danmark var i 2018 på 69.855 (Danmarks Statistik, 2018). Ifølge den danske dagtilbudslovs § 7 er formålet med dagtilbuddet at fremme børnenes trivsel, læring, udvikling og dannelse gennem trygge og pædagogiske læringsmiljøer, hvor legen ses som det grundlæggende, og der tages udgangspunkt i et børneperspektiv. Her skal dagtilbuddet i samarbejde med forældrene give børnene omsorg og understøtte det enkelte barns trivsel og bidrage til, at barnet dermed får en god og tryk opvækst (Danske Love, 2007).

I en række år har der været en række ændringer af daginstitutionsområdet. I Danmark er normeringen blevet forringet i de seneste 10 år, og der mangler 4.000 pædagoger for at matche normeringen fra 2009 (BUPL, 2019).

Antallet af optagne på professionshøjskolerne er faldende, og ifølge Styrelsen for Forskning og Uddannelses oversigt over uddannelsesgrupper og -institutioner fra 2018 er tendensen landsdækkende. Tallene viser, at antallet af optagne på pædagogstudier faldt med 143 studerende på landsplan fra 2017 til 2018 (Styrelsen for Forskning og Uddannelse, 2018).

Dekanen på Københavns Professionshøjskole, Annegrete Juul, udtaler til DR Online:

”Jeg tror, det påvirker de unges uddannelsesvalg, når de ser debatten om, hvad er det for et arbejdsmiljø, man træder ud i som pædagog. Både hvilket tempo man skal arbejde i og vilkår i det hele taget.” (Rosenkvist Dam, 2019)

I Grønland mangler der også pædagoger, hvilket bekræftes af de seneste tal fra april 2018 fra pædagogernes landsforening i Grønland, NPK, som viser, at over halvdelen af de normerede stillinger for uddannede pædagoger mangler på landsplan (se bilag 1), og ifølge en rapport, som blev udarbejdet i 2017 af EPINION for Styrelsen for Uddannelse i Grønland, oplever daginstitutionerne generelt fastholdelsesproblematikker, idet 28 % af det samlede personale i hele landet har opsagt deres stilling det seneste år; de mange opsigelser og sygemeldinger kan give en så travl hverdag for det øvrige personale, at motivationen for arbejdet falder (Styrelsen for Uddannelse, 2017).

Ifølge EPINION-rapporten fra 2017 har daginstitutionerne i Grønland for få pædagoger til at leve op til normeringen i henhold til den grønlandske lovgivning. I henhold til § 20 i *landstingsforordning nr. 10 af 5. december 2008 om pædagogisk udviklende dagtilbud til børn i førskolealderen* skal hver

stue i en daginstitution have en personalenormering på minimum 1 pædagog, 1 pædagogisk uddannet og 1 medhjælper.

Der mangler mere end én pædagog per institution, og som en kompensation for pædagoger ansætter daginstitutionerne mange ufaglærte pædagogmedhjælpere (Styrelsen for Uddannelse, 2017).

Ifølge den grønlandske Inatsisartutlov nr. 16 af 3. december 2012 *om pædagogisk udviklende tilbud til børn i førskolealderen* forventes det, at der i daginstitutioner er uddannet personale, som udfører pædagogisk målrettet arbejde med en børnegruppe, og at de fysiske rammer er tilpasset børnenes og personalets behov.

Pædagogernes fagforbund i Danmark, BUPL, har i sit medlemsblad gjort opmærksom på manglen på uddannet personale i Grønland allerede i 2007. I artiklen ”*Pædagogik i Grønland; Institutioner haves pædagoger søges*” udtaler Kaalina Skifte, som var daværende formand for pædagogernes landsforening i Grønland, at 300 ud af 500 pædagogstillinger er ubesatte i Grønland, og at det betyder, at der i hver institution gennemsnitlig kun arbejder en enkelt pædagog. Hun mener, at situationen er alvorlig. Manglen på uddannet personale er så stor, at der ofte blot er enkelte faglærte pædagoger pr. institution, og dårlig løn og usynlig faglighed får fagfolk til at søge andre veje (Børn og Unge, nr. 25, 2007). Hvad kan ovenstående problematikker betyde for den pædagogiske kvalitet i daginstitutionerne?

1.1. Forskningsspørgsmål

Med udgangspunkt i ovenstående indledning finder jeg det derfor interessant at undersøge, hvad manglen på pædagoger betyder for den pædagogiske kvalitet i vuggestuer. Dette har ført til nedenstående forskningsspørgsmål:

- **Hvilken betydning kan manglen på pædagoger få for den pædagogiske kvalitet i vuggestuer?**

Herunder:

- Hvordan opfatter pædagogerne den pædagogiske kvalitet, og hvilke betingelser ser de for at kunne opnå kvalitet?

1.2. Afgrænsning

I forbindelse med udarbejdelsen af problemstillingen er interessen faldet på at undersøge den pædagogiske kvalitets betydning hos små børn, da de er meget afhængige af den voksne relation, og der ifølge hjerneforskning sker en stor udvikling af hjernen i de første leveår; for eksempel bliver der i seks- til tolv månedersalderen etableret vigtige forbindelser mellem forskellige områder i hjernen. Hjernens sunde og gode udvikling sikres ved sociale interaktioner, og denne udvikling følger småbarnets positive interaktioner med nære omsorgspersoner. At blive set, at blive holdt og at indgå i kommunikative sammenhænge ses som centrale elementer i den gode udvikling (Cozolino, 2014).

På baggrund af dette er det fundet interessant at undersøge den pædagogiske kvalitet i vuggestuer, herunder betydningen af uddannede pædagoger for at opnå denne kvalitet.

1.2.1. Førskoleområdet i Grønland

Interessen for Grønland og at undersøge den pædagogiske kvalitet i vuggestuer i Grønland er opstået på baggrund af EPINION's rapport, udarbejdet for Styrelsen for Uddannelse i Grønland, fra 2017, som fandt frem til, at der er fastholdelsesproblematikker i daginstitutionerne i Grønland. Ifølge EPINION's rapport mangler der således mere end én pædagog pr. institution, hvor daginstitutioner ansætter mange ufaglærte pædagogmedhjælpere som compensation for manglende pædagoger (Styrelsen for Uddannelse, 2017). På denne baggrund tager undersøgelsen udgangspunkt i vuggestuer i Grønland, og i forlængelse af dette er de grønlandske forhold, der gør sig gældende inden for daginstitutionsområdet, beskrevet i dette afsnit.

Kommunerne i Grønland er ansvarlige for udbuddet af forskellige typer dagtilbud. Det pædagogiske tilsyn er pålagt kommunalbestyrelsen, og den skal sikre det nødvendige antal pladser samt formidle en fast kontakt mellem bygders dagtilbud og byers dagtilbud til børn med henblik på pædagogisk inspiration.

I Grønland er der 23 vuggestuer, 36 børnehaver og 38 integrerede institutioner, og i henhold til § 20 i *Landstingsforordning nr. 10 af 5. december 2008 om pædagogisk udviklende dagtilbud til børn i førskolealderen* skal hver børnegruppe have en personalenormering på minimum 1 pædagog, 1 pædagogisk uddannet og 1 medhjælper. Derudover gælder det, at institutionslederen skal være

uddannet pædagog. Det er kommunens ansvar at ansætte lederen og udarbejde retningslinjerne for ansættelsen af det øvrige personale (Grønlands Selvstyre, 2012).

Kommunerne foretager pladshenvisningerne til institutionerne og opretter ventelister, når der ikke er pladser til alle ansøgere, hvilket er noget, der forekommer i større byer. Ved ledige pladser foretager kommunalbestyrelsen en udvælgelse blandt børnene på ventelisten ud fra, hvorvidt forældrene eller forsørgeren er udearbejdende eller under uddannelse (Grønlands Selvstyre, 2012).

1.3. Metodiske og teoretiske valg

Specialet tilstræber ved hjælp af observationer fra vuggestuer og semistrukturerede interviews af medarbejderne i vuggestuerne at få indsigt i betydningen for den pædagogiske kvalitet ved manglende pædagoger. Dette forsøges med afsæt i Urie Bronfenbrenners bioøkologiske udviklingsmodel og Anne-Lise Løvlie Schibbyes dialektiske relationsteori.

Ved at anvende den bioøkologiske udviklingsmodel får jeg ud fra modellens fem systemer – mikro-, meso-, ekso-, makro- og chronosystemet – mulighed for at beskrive og analysere pædagogernes og børnenes kontekst. Dette giver mulighed for at belyse, hvordan og om konteksten kan spille en rolle i barnets udvikling. Som et supplement til Bronfenbrenners bioøkologiske udviklingsmodel er Schibbyes dialektiske relationsteori valgt for at få en dybere forståelse af, hvordan det enkelte barn påvirkes i samspillet med pædagogen, og hvordan den anerkendende relation træder frem i dette samspil.

1.4. Specialets opbygning

I dette afsnit præsenteres det kort, hvordan specialet er bygget op i de enkelte afsnit, og hvad de enkelte afsnit omhandler. Dette er valgt med henblik på at give læseren et bedre overblik over hvert afsnit og dets indhold.

Kap. 1 – Indledning

I dette afsnit præsenteres specialets pædagogisk-psykologiske problemstilling samt de indledende tanker og perspektiver om, hvorfor dette emne ses som relevant.

Kap. 2 – Teoretisk afsnit

I dette afsnit præsenteres denne undersøgelses teoretiske afsæt, som anvendes i specialets analyse. Teoriens metateoretiske forståelsesramme og de teoretiske begreber vil her blive beskrevet.

Kap. 3 – Metodisk afsnit

Dette afsnit begynder med en præsentation af specialets empiriske datamaterialer, hvor der vil blive redegjort for dataindsamling og databearbejdning. Derefter bliver der redegjort og givet begrundelser for specialets metodiske valg. I undersøgelsen er der foretaget interviews og observationer og gjort brug af KIDS-metoden for at undersøge kvaliteten i daginstitutioner. KIDS-metoden er blevet anvendt som et redskab til at vurdere den pædagogiske kvalitet i vuggestuerne. Til sidst i afsnittet vil specialets analysestrategi blive fremlagt.

Kap. 4 – Analytisk afsnit

I forsøget på at besvare mit forskningsspørgsmål analyseres mit indsamlede datamateriale.

Analysen er inddelt i to dele:

Den første del af analysen vil omhandle pædagogerne perspektiver på pædagogisk kvalitet samt betingelserne for at opnå denne i vuggestuerne. I den anden del analyseres observationer og KIDS-vurderingerne.

Kap. 5 – Diskuterende afsnit

I dette afsnit diskuteres og opsamles resultaterne af analysen. Den eksisterende forskning, som er præsenteret i den indledende del, vil indgå i diskussionen. Til sidst i dette afsnit vil valget af metode og teori i dette speciale blive diskuteret.

Kap. 6 – Konkluderende afsnit

I dette afsnit vil resultaterne fra analysen blive samlet op, og derefter vil der blive givet en konklusion på specialets forskningsspørgsmål.

Kap. 7 – Perspektiverende afsnit

Til sidst i specialet vil der blive præsenteret en perspektivering af undersøgelsens resultater og problemfelt.

1.5. Pædagogisk kvalitet

Jeg vil i følgende afsnit definere begrebet pædagogisk kvalitet, så undersøgelsens forståelse af pædagogisk kvalitet bliver tydelig for læseren. I den forbindelse inddrages der relevant litteratur for at belyse begrebet og komme ind på, hvilke faktorer der har en indflydelse på begrebet pædagogisk kvalitet.

Pædagogisk kvalitet er et komplekst begreb, og det er svært at komme med en entydig definition.

Den svenske lektor Sonja Sheridan beskriver to dominante perspektiver i definitionen af pædagogisk kvalitet: et relationelt og et objektivt perspektiv (Sheridan, 2001). Ifølge Sheridan (2001) har et pædagogisk perspektiv på kvalitet sin base i en objektiv tilgang, hvilket betyder, at kvalitet kan defineres og evalueres, og for at kunne forstå kompleksiteten af aspekter og processer, som påvirker kvaliteten i børnehaver og skole, skal pædagogens og barnets subjektive oplevelser inkluderes. I det relationelle perspektiv ses kvalitet som et relationelt og dynamisk koncept, som altid er forbundet med en bestemt situation, en bestemt tidsperiode og en specifik social og kulturel kontekst. Det relationelle perspektiv på kvalitet er baseret på en økologisk ramme, hvor mikrosystemer (familien), mesosystemer (daginstitutioner og skole) samt makrosystemer (økonomi og sociale politikker) af kulturer og samfund påvirker og har en betydning for børns udvikling. Alle systemer skal tages i betragtning, før man kan forstå børns oplevelser og deres læringsmuligheder i daginstitutioner (Sheridan, 2001).

I det objektive perspektiv ses kvalitetsbegrebet ud fra, at der kan være en fælles forståelse af kvalitet og en delt viden om, hvad der karakteriserer kvalitet. For at kunne definere, hvad der menes med god kvalitet i dette perspektiv, er det nødvendigt at udvikle en fælles forståelse af, hvad disse kvaliteter er, og komme til enighed om, hvordan de er forankrede inden for det pædagogiske område. Der er tale om en fælles forståelse af viden, som både stammer fra samlet forskning i teorier om læring og

erfaring fra det daginstitutionelle miljø, som er baserede på teoretisk og praktisk viden om, hvad der kendetegner høj og lav kvalitet i barnets lærings- og udviklingsmiljø (Sheridan, 2001).

I en undersøgelse af Grethe Kragh-Müller og Charlotte Ringsmose (2015) defineres pædagogisk kvalitet som forskellige faktorer, som i et samspil får en betydning for graden af den pædagogiske kvalitet i den enkelte daginstitution; dette kunne eksempelvis være relationen mellem barnet og pædagogen, de fysiske omgivelser i daginstitutionen og aktiviteter og leg i daginstitutionen.

Der er derfor ikke tale om et direkte en-til-en forhold mellem enkelte forhold og en god og dårlig kvalitet (Kragh-Müller & Ringsmose, 2015). I denne undersøgelse bestemmes den pædagogiske kvalitet som, hvordan man giver børn de bedste betingelser for en god trivsel, læring og udvikling, så de kan indgå i det samfund, de er vokset op i og er en del af. Ligeledes handler pædagogisk kvalitet om, at børnene udvikler de færdigheder og kompetencer, de har brug for, så de kan begå sig i samfundet, og at de får et godt børneliv (Kragh-Müller & Ringsmose, 2015).

Undersøgelsen forsøger at samle de faktorer, som har betydning for pædagogisk kvalitet, til en sammenhæng af parametrene *relationer, de fysiske omgivelser og leg og aktiviteter* (Kragh-Müller & Ringsmose, 2015).

I forhold til at opnå pædagogisk kvalitet i den konkrete dagligdag peges der på en række baggrundsfaktorer, som har betydning for daginstitutionernes muligheder for at opnå en god kvalitet inden for de ovennævnte tre områder. Baggrundsfaktorerne ses som værende *de samfundsmæssige og strukturelle betingelser, organisation og ledelse, pædagogers faglige kvalifikationer og samarbejde og forældresamarbejdet*. Alle faktorerne skal ses som dialektiske og er indbyrdes forbundet med den pædagogiske dagligdag og børnenes trivsel, læring og udvikling (Kragh-Müller & Ringsmose, 2015).

Baggrunden for udviklingen af en pædagogisk kvalitet ses hermed som et langsigtet arbejde i daginstitutionen igennem et dynamisk samspil mellem relationer, de fysiske omgivelser og leg og aktivitet, hvor de samfundsmæssige og strukturelle betingelser, organisation og ledelse, pædagogers faglige kvalifikationer og samarbejde og forældresamarbejde får betydning for graden af den pædagogiske kvalitet (Kragh-Müller & Ringsmose, 2015).

Der er udviklet forskellige metoder, hvormed man kan evaluere den pædagogiske kvalitet i daginstitutioner; for eksempel kan den amerikanske ECERS-metode nævnes. ECERS er en ratingscale, som fokuserer på mange af de kvalitetselementer, som er en del af de pædagogiske læreplaner, og som udgør rammen for det pædagogiske arbejde i daginstitutionerne. Kvalitetsforståelsen i ECERS kan beskrives som disse fire elementer: 1) struktur, dvs. *pædagogens håndtering og anvendelse af strukturelle faktorer*, 2) holdning, dvs. *pædagogens ”stil i læringssituationer”*, hvor der er indlejret et demokratisk/ udviklingsorienteret læringsperspektiv, 3) proces, dvs. *fokus på barnets læreproces som interaktion*, og 4) interaktion, dvs. *mødet mellem børn og voksne i form af en gensidig anerkendelse* (Pramling & Sheridan 2002).

En dansk metode, som kan anvendes til at evaluere den pædagogiske kvalitet, kunne være KIDS-metoden. Den pædagogiske kvalitet i dette speciale vurderes ud fra KIDS-metoden. Denne metode er et redskab, som anvendes til at vurdere den konkrete dagligdag i daginstitutioner.

I KIDS betragtes de samfundsmæssige betingelser og betingelserne inden for institutionerne som de overordnede betingelser for pædagogens muligheder og begrænsninger for udviklingen af den pædagogiske kvalitet. Samfundsmæssige betingelser kan f.eks. være økonomi (budgetter), normering, den politiske lovgivning, institutionens størrelse, bygningsmæssige rammer (Ringsmose & Kragh-Müller, 2015). Ydermere er der inden for institutionerne forhold som for eksempel ledelse og organisering, pædagogens indbyrdes samarbejde og forældresamarbejde, der ligeledes har en betydning for at opnå en god pædagogisk kvalitet (Ringsmose & Kragh-Müller, 2015).

I KIDS er der fokus på den konkrete dagligdag i institutionen for at belyse de forhold i pædagogens dagligdag, som de har mulighed for at arbejde med og påvirke med henblik på at opnå en god pædagogisk kvalitet i institutionens hverdag (Ringsmose & Kragh-Müller, 2015). Man vil som pædagog derfor arbejde inden for strukturelle rammer, som man i større eller mindre grad vil kunne påvirke. Det er en politisk opgave at bestemme, hvor meget der skal prioriteres i de enkelte daginstitutioner vedrørende antallet af ansatte, deres uddannelse, kvalifikationer samt viden om området (Ringsmose & Kragh-Müller, 2015). Pædagogisk kvalitet er dog også et spørgsmål om, hvordan pædagogen forholder sig reflekterende i forhold til den pædagogiske praksis. Pædagogen er med til at beslutte, hvilke valg der skal tages i forhold til relationer, de fysiske omgivelser samt leg og aktiviteter for børnene. Dermed kan det siges, at pædagogen qua sin uddannelse hermed får en

forståelse af vuggestuens rolle for børnene, de strukturelle forhold og deres betydning. På baggrund af sin uddannelse skal pædagogen hermed kunne organisere det daglige arbejde i et samspil mellem pædagogikken og organiseringen i vuggestuen for at skabe en god pædagogisk kvalitet (Ringsmose & Kragh-Müller, 2015).

1.6. Forskningsoversigt

I dette afsnit belyses relevant eksisterende forskning om pædagogisk kvalitet og betydningen af pædagogens uddannelse i forhold til at opnå denne.

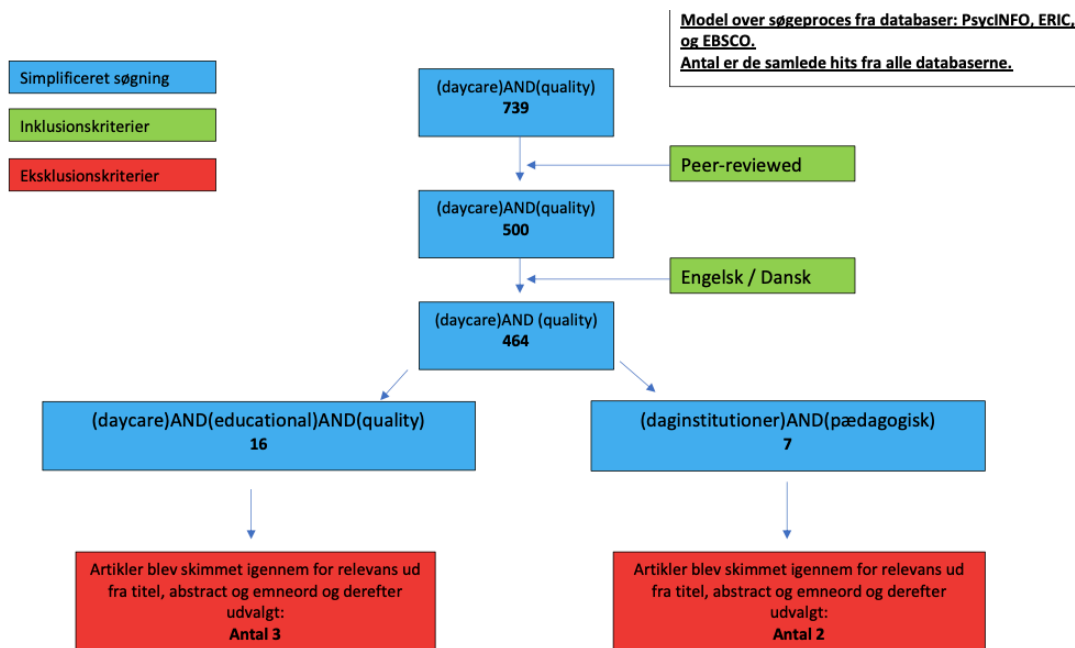
Emnerne pædagogisk uddannelse, daginstitutioner og pædagogisk kvalitet danner rammen for mit undersøgte forskningsområde og udgør mine søgestrengte på de nævnte emneord. Der er foretaget i alt 5 søgninger i databaserne PsycINFO, ERIC, og EBSCO.

I nedenstående afsnit beskrives søgningsprocessen (se bilag 2). Forskningsoversigten består af de undersøgelser, som er fundet inden for det valgte forskningsområde.

Først redegøres der for søgningsprocessen, hvor en systematisk litteratursøgning er valgt som metode. Derefter præsenteres hver af de udvalgte undersøgelser ud fra følgende punkter: formål, metode, teori og resultater/konklusion. Til sidst udformes der en opsamling. Denne disposition er valgt for at give læseren et overskueligt indblik i mine udvalgte undersøgelser.

1.6.1. Systematisk litteratursøgning

I søgningen af eksisterende forskning er der valgt at anvende en systematisk litteratursøgningsmetode. Dette er en metode, som sikrer en forskningsoversigts validitet, pålidelighed og gentagelighed (Xiao og Watson, 2017). Figur 1 viser søgeprocessen.



(Figur 1 – systematisk litteratursøgning)

Søgningerne er lavet ud fra strukturerede og tilrettelagte søgestrengene. Der er anvendt den boolske operator 'AND'. Dette er gjort for at afgrænse søgningerne. 'AND' giver mulighed for at afgrænse søgningerne på den måde, at begge søgeord skal forekomme i undersøgelsens titel. Eksempelvis ønsker jeg, at 'daycare' skal forekomme, men ikke uden søgeordet 'quality'. Derfor skrives 'AND' imellem de to ord: **"(daycare)AND(quality)"**.

De boolske operatører 'OR' og 'NOT' er ikke valgt i søgningsprocessen, da 'OR' ville gøre søgningen for bred, da det betyder, at enten det ene eller det andet søgeord skal forekomme i undersøgelsens titel. 'NOT' er heller ikke anvendt, da det kan begrænse søgningen.

Søgningerne er foretaget i databaserne PsycINFO, ERIC og EBSCO, hvor søgestrengen **"(daycare)AND(quality)"** først blev brugt. Denne gav i alt 739 hits. For at sikre videnskabelighed og kvalitet i de fremsøgte forskningsartikler blev inklusionskriteriet peer-reviewed valgt, og det gav 500 hits. Derefter blev de fremsøgte artikler sorteret i dansk og engelsk, så inklusionskriteriet engelsk/dansk blev indsat. Dette gav 464 hits.

Herefter blev søgningen delt i to for at afgrænse søgningen yderligere, hvor der i den ene søgestreng blev søgt efter dansk forskning (se figur 1).

For at finde dansk forskning er søgeordene *'daycare'* og *'quality'* udskiftet med søgestrengen **”(daginstitutioner)AND(pædagogisk)”**. Dansk forskning gav et indblik i, hvad der findes af forskning inden for specialets undersøgelsesområde i Danmark. Søgestrengen gav i alt 7 hits i databaserne PsycINFO, ERIC og EBSCO.

Den anden søgning med søgestrengen (daycare)AND(quality) blev suppleret med søgeordet *'educational'*, så søgestrengen så således ud: **”(daycare)AND(educational)AND(quality)”**. Det supplerende søgeord (educational) afgrænsede den tidligere søgning og gav i stedet 16 hits ud af de 464 hits (se figur 1).

1.6.2. Præsentation af udvalgt forskning

Ved at indsnævre søgningen med de to nye søgestreng **”(daycare)AND(educational)AND(quality)”** og **”(daginstitutioner)AND(pædagogisk)”** kunne de i alt 23 forskningsartikler skimmes ud fra abstractene, og derefter kunne relevant forskning til undersøgelsen udvælges. Dette gav fem undersøgelser.

I søgestrengen **”(daycare)AND(educational)AND(quality)”** kom der 16 forskningsartikler frem, og ud af de 16 var der tre artikler, der blev udvalgt, da de berører specialets hovedemne. Undersøgelserne blev udvalgt ud fra, hvad der forekom mest relevant for specialets forskningsområde, hvor de resterende artikler blev valgt fra på baggrund af, at de delvist omhandlede samspillet mellem forældrene og børnene, samspillet mellem børn og medarbejdernes stressniveau og til sidst børns adfærd efter daginstitutionelle ophold.

De tre artikler, som blev udvalgt, omhandlede sammenhængene mellem pædagogers kvalifikationer og kvaliteten i daginstitutionerne, en undersøgelse, som har benyttet et ECERS-3-måleredskab som metode til undersøgelsen af den pædagogiske kvalitet i børnehaver, og en undersøgelse af dagtilbuddets betydning for børn i alderen 3-7 år.

Fra den anden søgning efter dansk forskning med søgestrengen **”(daginstitutioner)AND(pædagogisk)”** kom der syv artikler frem. Ud af de syv artikler er der på baggrund af deres forskningsfelt, som omhandlede handicappede børn og forskellen mellem kvalitet af pasning i hjemmet og i daginstitutioner, blevet valgt fem artikler fra.

Derefter er to forskningsartikler udvalgt, fordi disse belyser det relationelle samspil: den ene på betydningen af samspillet mellem den voksne og barnet, på barnets læringsmiljø, og den anden på, hvordan man i daginstitutioner kan arbejde med at støtte børns sociale inklusion i daginstitutioner, hvor de anvender KIDS som en metode til at evaluere og udvikle kvaliteten i de pædagogiske omgivelser.

I alt er der udvalgt fem artikler igennem de to søgestrengene, fordi de belyser det relationelle samspil mellem børn og omsorgspersoner inden for daginstitutionsområdet, og hvilken betydning det får for den pædagogiske kvalitet. De menes derfor at kunne belyse mit speciales undersøgelsesfelt, pædagogisk kvalitet og betydningen af mangel på pædagoger i daginstitutioner. Der redegøres for undersøgelserne nedenfor.

1) Manning, Matthew; Garvis, Susanne; Fleming, Christopher; Wong, Gabriel T. W.:

”The relationship between teacher qualification and the quality of the early childhood care and learning environment”

Formål

Der er her tale om et review af undersøgelser. Baggrunden for dette review af forskellige forskningsprojekter af Campbell Collaboration fra 2017 var antagelsen om, at daginstitutioner med dårlig kvalitet kunne være skadelige for børns udvikling, hvilket i værste fald kunne få negative sociale, følelsesmæssige, uddannelsesmæssige, sundhedsmæssige, økonomiske og adfærdsmæssige konsekvenser.

Formålet med reviewet var at undersøge sammenhængen mellem pædagogers kvalifikationer og kvaliteten i førskolemiljøet, herunder daginstitutioner.

Metode

Campbell Collaboration har anvendt en systematisk metode, de kalder 'evidence synthesis', hvor der igennem en analyse af tidligere empiriske undersøgelser bliver forsøgt at finde svar på allerede

definerede spørgsmål. Der er her samlet 48 undersøgelser fra 1980 til 2014, som har undersøgt forholdet mellem pædagogers kvalifikationer og kvaliteten i førskolemiljøet, herunder daginstitutioner. Campbells review består af en konklusion ud fra fund fra 48 undersøgelser. Undersøgelserne inkluderer børn fra børnehaver, elever fra 0. klasse og folkeskoleelever.

Resultater

Dette review af Campbell viser en sammenhæng mellem at have pædagoger med længerevarende uddannelser og daginstitutioners overordnede strukturelle kvalitet. Analysen i reviewet viser en sammenhæng mellem pædagogers kvalifikationer og børns muligheder for læring inden for sprog og sociale relationer. Reviewet viser også, at uddannet personale samt kvalifikationer hos pædagogerne bedre understøtter børnenes udvikling, herunder udviklingen af børnenes sprog.

Reviewet viser endvidere, at planlægning og organisering af de pædagogiske aktiviteter samt indretningen af de fysiske omgivelser i daginstitutionen har en betydning for den pædagogiske kvalitet, og at uddannet personale kan være med til at skabe et trygt miljø.

I Campbells review fremhæves det, at kvaliteten af daginstitutioner er tæt knyttet til personalets faglige niveau, hvilket viser betydningen af, at personer, som arbejder med små børn, har en højere uddannelse.

2) Danmarks Evalueringsinstitut (EVA): "Læringsmiljø – National undersøgelse"

Formål

Danmarks Evalueringsinstitut (EVA) har i 2020 udarbejdet en undersøgelse af kvaliteten i kommunale børnehaver i Danmark på nationalt plan. Formålet med denne undersøgelse har ikke blot været at undersøge de strukturelle og processuelle forhold, som kan påvirke børnenes hverdag, men også at undersøge de rammer og forhold, som det pædagogiske personale arbejder under.

Formålet med undersøgelsen er at undersøge kvaliteten af det pædagogiske læringsmiljø, hvordan det lykkes dagtilbuddet at give børnene muligheder for udvikling, trivsel og læring. Læringsmiljøet består blandt andet af de fysiske indretninger på stuerne, udstyret på legepladsen og de pædagogiske aktiviteter og rutiner, dernæst også barnets samspil med det pædagogiske personale og med de andre børn samt barnets muligheder for at udfolde sig i legen.

Formålet med undersøgelsen er således at kunne være med til at bidrage til en bredere forståelse af kvalitetsbegrebet i danske dagtilbud og understøtte børnenes trivsel, udvikling, læring og dannelse.

Metode/teori

Som metode i undersøgelsen blev observationsredskabet 'Early Childhood Environment Rating Scales, Third Edition'(ECERS-3) anvendt. Redskabet er udviklet i USA og bliver ifølge forfatterne også anvendt i andre internationale undersøgelser af kvalitet i dagtilbud i blandt andet England og Norge. ECERS-3 fokuserer her i undersøgelsen på mange af de kvalitetselementer, som er en del af den pædagogiske læreplan, og som udgør rammen for det pædagogiske arbejde i alle dagtilbud i Danmark. Undersøgelsen har fokus på de strukturelle og processuelle elementer, som påvirker børnenes hverdag.

De forskellige områder i ECERS-3 har et bredt fokus på barnets muligheder for tryghed, kreativ udfoldelse og fysisk udfoldelse samt social udfoldelse i daginstitutionen. Måleredskabet måler også kvalitet ud fra et gennemgående fokus på, om det pædagogiske læringsmiljø opfylder tre basale behov for børnene.

1. Befinder barnet sig i et trygt og sikkert miljø?
2. Har barnet mulighed for at opbygge positive relationer?
3. Har barnet mulighed for stimulering og læring?

EVA-undersøgelsen bygger på observationer fra kl. 9 til 12 i daginstitutionerne, hvor en ECERS-3-certificeret observatør er til stede på en stue. Under en observation iagttager observatøren, hvorvidt i alt 460 kriterier for kvalitet inden for seks temaer er opfyldt. Kriterierne er opstillet efter kvalitetsniveau med en tilsvarende score. De seks temaer er:

1. Interaktion
2. Sprog og literacy
3. Organisationsstruktur
4. Læringsaktiviteter
5. Plads og indretning
6. Rutiner for personlig pleje.

På baggrund af de ovenstående kvalitetskriterier vurderer observatøren derefter kvaliteten af daginstitutionen ud fra følgende overordnede spørgsmål, som også er en del af ECERS-3:

1. Hvordan er læringsmiljøet organiseret?
2. Hvordan møder personalet børnene, og hvordan arbejder det med børnefællesskaber?
3. Hvordan er personalets tilgang til læring?
4. Hvordan viser personalet omsorg, og hvordan varetager det børnenes sundhed og sikkerhed?

Der er i alt foretaget observationer på 165 stuer, fordelt på 88 institutioner fra 56 kommuner i Danmark.

Resultater

Undersøgelsen konkluderer, at kvaliteten varierer i de kommunale børnehaver, alt efter hvilke forhold der er i fokus. Undersøgelsen viser, at pædagogerne i de fleste af børnehaverne var gode til at have positive samspil med børnene, hvor de stimulerede børnenes sprog og skabte en god atmosfære.

EVA konkluderer ifølge ECERS-3, at de kommunale børnehaver i gennemsnit har et læringsmiljø af tilstrækkelig kvalitet. Tilstrækkelig kvalitet vil sige, at der er et tilstrækkeligt antal af tilgængelige legematerialer til stede på den pågældende stue, og at der er observeret interaktioner, som giver børnene et minimalt, men stadig tilstrækkeligt niveau af omsorg og opmærksomhed. Der menes også, at personalet jævnligt eller i nogen grad taler og interagerer med børnene, og krav til sikkerhed og hygiejne er i nogen grad opfyldt.

EVA-undersøgelsen konkluderer, at 79 procent af de kommunale børnehaver har et læringsmiljø af tilstrækkelig kvalitet, mens 19 procent af de kommunale børnehaver i gennemsnittet er blevet vurderet til at være af god kvalitet. I 6 procent af børnehaverne er kvaliteten utilstrækkelig. Med utilstrækkelig kvalitet menes der ifølge undersøgelsen, at personalets samvær med børnene overvejende var negativt. Det vil sige, at pædagogerne var irettesættende, og at børnene oplevede meget ventetid mellem aktiviteterne, eller at børnehaven manglede legetøj på stuerne.

Undersøgelsen viste også, at der er forskel på kvaliteten af det pædagogiske læringsmiljø, alt efter hvilket område i ECERS-3 der var fokus på. *'Interaktioner'* og *'organisationsstrukturer'* vurderer de til at være af god kvalitet, idet personalet i høj grad interagerer med børnene og involverer sig i deres lege og aktiviteter på en nysgerrig og givende måde.

Temaerne *'sprog og literacy'*, *'læringsaktiviteter'*, *'plads og indretning'* og *'rutiner for personlig pleje'* vurderer de til at være af tilstrækkelig kvalitet, visende hen til, at der var et tilstrækkeligt antal

af tilgængelige legematerialer på stuerne, og at kravet til sikkerhed og hygiejne i nogen grad var opfyldt.

Det anvendte måleredskab kan kritiseres, da ECERS som metode er udviklet i forhold til en amerikansk sammenhæng, hvorfor metoden anvendt i en dansk sammenhæng ikke tager højde for de kulturforskelle, der må være. Det må også fremhæves, at ECERS-3-måleredskabet blev anvendt til at vurdere effekten af de pædagogiske læreplaner til forskel fra KIDS-metoden, som anvendes i dette speciale, der vurderer den pædagogiske kvalitet i børnenes udviklingsmuligheder og læringsmuligheder i det pædagogiske miljø, hvor fokuset er på at vurdere og udvikle omgivelserne, som danner børnenes forudsætninger for udvikling samt læring.

3) Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I., Taggart, B., Elliot, K.: "THE EFFECTIVE PROVISION OF PRE-SCHOOL EDUCATION (EPPE) PROJECT: FINDINGS FROM THE PRE-SCHOOL PERIOD"

Formål

Projektet Effective Provision of Pre-School Education (EPPE) fra 2003 undersøger dagtilbuddets betydning for børn i alderen 3-7 år. Vigtige spørgsmål for EPPE-undersøgelsen var, om daginstitutioner af højere kvalitet gør en forskel for småbørns intellektuelle og sociale udvikling, og hvad der er afgørende for at sikre kvalitet.

Metode

Undersøgelsen er udarbejdet på baggrund af datamaterialer for i alt 3000 børn, som er fulgt gennem et longitudinelt studie, da børnene var mellem 3 og 7 år gamle.

Datamaterialet består af oplysninger om baggrundsforhold som fødselsvægt, køn, forældrenes kvalifikationer/erhverv, barnets miljø i hjemmet samt det læringsmiljø, barnet har i sit "pre-school" setting. Der er undersøgt forskellige typer af dagtilbud. De deltagende børn blev sammenlignet med en gruppe børn, der ikke havde været i dagtilbud. Således er dagtilbuddene blevet sammenlignet på baggrund af forskellige børne- og familiefaktorer.

Metoderne, som blev anvendt til undersøgelsen, var standardiserede tests anvendt over flere gange. Der var tale om rating-profiler for social/emotionel udvikling, interviews med forældre og personale, ratingscales for kvalitet og casestudier. Casestudierne er detaljeret dokumentation af hverdagen i institutionen og pædagogikken samt systematiske målrettede observationer af børnene og børnenes

læring. Der er også indhentet informationer gennem interviews med forældre, personale, ledelse samt gennem dokumentanalyse. Gennem casestudier når forskerne frem til en række anbefalinger med udgangspunkt i, hvad der kendetegner kvalitet i dagtilbud.

Resultater

Ifølge undersøgelsen har pædagogernes uddannelse en betydning for kvaliteten i den pågældende daginstitution. Undersøgelsen konkluderer, at uddannet personale er mere venligt og støttende over for børnene, og at det er bedre til at organisere materialer samt i stand til at give en mere aldersrelevant udfordring til børnene.

Undersøgelsen viste, at der blev lagt vægt på nedenstående i de dagtilbud, hvor kvaliteten var høj:

1. Samvær med vedvarende fælles opmærksomhed med børnene.
2. Der veksles mellem børne- og vokseninitierede aktiviteter.
3. Viden om, hvordan små børn lærer og udvikler sig.
4. Uddannet personale.
5. Forældreinvolvering.
6. Dialog med børnene – konflikter løses gennem samtale.

EPPE-undersøgelsen viser en forbindelse mellem højere kvalitet og børnenes intellektuelle og sociale/adfærdsmæssige udvikling ved opstart til skolen. For eksempel viste børn i dagtilbud af høj kvalitet større selvstændighed og mindre asocial adfærd, når de startede i folkeskolen. Kvaliteten af spillet mellem børn og personale var særlig vigtig. Man så i undersøgelsen, at børnene gjorde større fremskridt, når personalet viste varme og var lydhørt over for børnenes individuelle behov.

Ifølge EPPE-undersøgelsen gør kvalitet en forskel for børns udvikling. Børn gjorde større fremskridt i daginstitutioner, hvor personalet havde højere kvalifikationer, især hvis lederen var højt kvalificeret.

4) Svinth, Lone: "Det pædagogiske samspils bevægende kraft: Affektivitet og læringsmiljøer i daginstitutioner"

Formål

Undersøgelsen er foretaget af Lone Svinth, som er lektor i pædagogisk psykologi på DPU, Aarhus Universitet. Undersøgelsen har fokus på samspillet mellem voksne og børn.

Undersøgelsen bygger på antagelsen om, at den emotionelle reaktion, som et barn og voksne kan få, og som blandt andet kan opstå i pædagogisk rettede aktiviteter, kan få børn og voksne til at tænke over og føle deres omgivende miljø samt sig selv på en bestemt måde.

Metode/teori

Undersøgelsen tager udgangspunkt i et sociokulturelt perspektiv. I dette perspektiv ses barnet som født ind i en konkret historisk, samfundsmæssig og kulturel sammenhæng, som er til stede, før barnet bliver født.

Undersøgelsen er udført på baggrund af et kvalitativt casestudie og med analyser af videoobservationer af voksen-barn-samspillet i to sjællandske daginstitutioner.

Svinth anvender Sterns begreb om vitalitetsformer, hvor hun beskriver variationer i kvaliteten af samspillet, herunder hvorledes voksen-barn-samspillet ændrer sig på forskellige måder, hvilket gør forskellige erfaringer mulige for børn og voksne.

Resultater

Svinth konkluderer i sin undersøgelse, at kvaliteten af samspillet mellem barnet og den voksne i de pædagogiske aktiviteter har en betydning for, hvad det er muligt for barnet at erfare og lære, og at samspillet emotionelle omfang er centralt i barnets læringsmiljø.

5) Kragh-Müller, Grethe: "Hvad skal vurderes? KIDS som metode i arbejdet med at støtte børns sociale inklusion i daginstitutioner"

Formål

Artiklen fra 2017 argumenterer for, at man ikke kan vurdere børn uafhængigt af de omgivelser, som de færdes i, og som giver dem bestemte muligheder for udvikling, og at KIDS er anvendelig til brug for undersøgelser af børn og unge. Her præsenteres metoden KIDS som et eksempel på en metode, der kan anvendes til at evaluere og udvikle kvaliteten af de pædagogiske omgivelser i en daginstitution.

På baggrund af ovenstående formål blev der i 2016 gennemført et forsknings- og udviklingsprojekt i 10 daginstitutioner, hvor formålet var at undersøge, hvordan man i daginstitutioner kan arbejde med at støtte børnenes muligheder for at opnå gode indbyrdes relationer, og hvordan man kan inkludere børn, som har svært ved at etablere venskaber og finde ind i lege.

Metode/teori

Teoretisk tager projektet udgangspunkt i den sociokulturelle udviklingsteori, hvor barnet ses som født ind i verden på et bestemt historisk tidspunkt og i en bestemt kulturel sammenhæng. Metodisk blev institutionerne grupperet to og to. For hver gruppe på 2 blev der holdt et oplæg om børns sociale relationer. I gruppeoplæggene blev der set på forskning og udviklingspsykologiske teorier i forhold til, hvad sociale kompetencer hos børn handler om.

Der blev ligeledes foretaget KIDS-vurderinger og supplerende observationer i alle 10 daginstitutioner. Desuden blev der foretaget børneinterviews og sociogrammer over børnenes indbyrdes relationer. Observationerne blev dels foretaget med udvalgte dele af KIDS og dels med en supplerende observationsguide.

Resultater

Undersøgelsen viste, at børnenes sociale relationer var bedre i de institutioner og stuer, hvor de voksne sørgede for gode varierede legemuligheder for børnene, og der, hvor de havde en høj grad af nærvær med anerkendelse og opmærksomhed i forhold til børnene.

Når der er flere børn, som er fordybede i leg, og når der er færre konflikter, giver det pædagogerne en bedre mulighed for at observere børnenes indbyrdes relationer og understøtte dem. Det giver også pædagogerne tid til at hjælpe de børn, som stadig kan have svært ved at komme ind i legen og skabe venskaber.

Undersøgelsen sætter fokus på de betingelser, som er til stede i de pædagogiske omgivelser. Disse er betingelser, som kan give pædagogerne mulighed for at få øje på de forskellige forhold, der kan arbejdes med.

Resultaterne blev formidlet til alle daginstitutioner, med henblik på at hver institution kunne anvende disse til at udvikle arbejdet med at understøtte gode sociale relationer mellem børn.

1.6.3. Opsamling af udvalgte undersøgelser

Som det er fremgået, findes der et udvalg af undersøgelser, der omhandler kvalitet i daginstitutioner. De udvalgte undersøgelser beskæftiger sig både med pædagogisk kvalitet i daginstitutioner og betydningen af den pædagogiske faglighed for børnenes læring og udvikling.

Undersøgelserne viser, at pædagogerens uddannelse og kvalifikationer har en betydning for kvaliteten i daginstitutionerne og dermed for børnenes læring og udvikling (Sylva et al., 2003).

De udvalgte undersøgelser viser også, at uddannet personale er mere venligt og støttende over for børnene. Uddannet personale er bedre til at organisere pædagogisk målrettede aktiviteter og i stand til at give mere aldersrelevante udfordringer til børnene (Manning et al., 2017). Undersøgelserne viser således, at uddannet personales kvalifikationer har betydning for kvaliteten i daginstitutionerne.

Undersøgelsen af Svinth (2013) belyser betydningen af samspillet kvalitet i de pædagogisk tilrettelagte aktiviteter mellem barnet og den voksne i barnets læringsmiljø.

Undersøgelsen foretaget af EVA giver et indblik i pædagogisk kvalitet i danske daginstitutioner. Undersøgelsen viser, at 79 procent af de kommunale børnehaver har et læringsmiljø af tilstrækkelig kvalitet, mens 19 procent af de kommunale børnehaver i gennemsnittet er blevet vurderet til at være af god kvalitet. I 6 procent af børnehaverne er kvaliteten utilstrækkelig. Med utilstrækkelig kvalitet menes der ifølge undersøgelsen, at personalets samvær med børnene overvejende var negativt. Det vil sige, at pædagogerne var irrettesættende, og at børnene oplevede meget ventetid mellem aktiviteterne, eller at børnehaven manglede legetøj på stuerne (Danmarks Evalueringsinstitut, 2020)

I forsknings- og udviklingsprojektet af Grethe Kragh-Müller (2017) var det formålet at arbejde med at understøtte børns sociale relationer og at inkludere alle børn. Undersøgelsen viste, at når der var flere børn, som var fordybede i leg, og når der var færre konflikter, gav det pædagogerne en bedre mulighed for at observere børnenes indbyrdes relationer og understøtte dem. Dette gav hermed pædagogerne tid til at hjælpe de børn, som stadig havde svært ved at komme ind i legen og dermed skabe venskaber. Undersøgelsen satte fokus på de betingelser, som pædagogerne arbejdede under, og ved at sætte fokus på disse betingelser fik pædagogerne mulighed for at se de forskellige forhold, som de skulle arbejde mere med (Kragh-Müller, 2017).

Kap. 2 – Teoretisk afsæt

I dette afsnit præsenteres specialets teoretiske og videnskabsteoretiske afsæt. Derefter belyses de teoretiske begreber, som findes relevante for specialets undersøgelse.

2.1. Den metateoretiske ramme

I specialet tages der udgangspunkt i den bioøkologiske udviklingsmodel og den dialektiske relationsteori. Bronfenbrenners teori er suppleret med Schibbyes dialektiske relationsteori, da denne teori mere dybdegående beskriver det relationelle samspil mellem barnet og den voksne. Inden for begge teorier beskrives det, hvordan menneskelig udvikling finder sted i et dialektisk samspil mellem individ og omverden.

Den økologiske udviklingsteori hører under den sene kulturhistoriske teoritradition (Hammerlin & Larsen, 2012). Den kulturhistoriske teoritradition er bygget op omkring en marxistisk tænkning og lægger vægt på at forstå mennesket og dets udviklingsprocesser som indlejret i et dialektisk forhold mellem individet og samfundet. I den kulturhistoriske tradition er der et optimistisk syn på menneskets læringsmuligheder, og inden for den kulturhistoriske teoritradition lægges der vægt på at opbygge teorier, hvori menneskets muligheder og potentialer sættes i fokus i stedet for kun at se på, hvad det enkelte menneske er god til lige nu og her (Hammerlin & Larsen, 2012).

Den kulturhistoriske teoritradition tager afsæt i et dialektisk materialistisk perspektiv, som betragter viden og udvikling af viden som tæt knyttet til organiseringen af en given kulturs måde at producere livsnødvendigheder på (Hammerlin & Larsen, 2012). Inden for dette perspektiv har den materielle verden indflydelse på vores tænkning og erkendelse, mens den viden, som udvikles i samfundet, har indflydelse på den måde, vi mennesker indretter den materielle verden på. Forholdet bygger på et dialektisk materialistisk menneskesyn. Her antages det, at mennesket og de materielle omgivelser udvikler sig i et gensidigt påvirkende samspil (Nielsen & Tanggaard, 2018; Hammerlin & Larsen, 2012).

I det følgende vil der blive redegjort for specialets teori samt de begreber, der vil blive anvendt i specialets analyse. Det vil hermed blive muligt at belyse de betingelser, der findes i barnets kontekst, samt betydningen af det relationelle samspil mellem pædagogen og barnet. Dette giver mig mulighed for at undersøge, hvilken betydning manglen på pædagoger kan få for vuggestuens pædagogiske kvalitet.

2.2. Den bioøkologiske udviklingsmodel

Den russiske psykolog Urie Bronfenbrenner udviklede i 1970'erne *den udviklingsøkologiske model*. Ifølge Bronfenbrenners økologisk psykologiske perspektiv er mennesket altid i udvikling, og den menneskelige udvikling forstås som en del af et økologisk system.

I sin teori bruger Bronfenbrenner den bioøkologiske systemteori til at beskrive menneskets udvikling, og ordet økologisk skal i hans teori forstås som påvirkninger, det enkelte menneske bliver udsat for igennem samspillet med andre individer og det omgivende miljø. Bronfenbrenner beskriver det således i nedenstående citat:

"The ecology of human development involves the scientific study of the progressive, mutual accommodation between an active, growing human being and the changing properties of the immediate settings in which the developing person lives, as this process is affected by relations between these settings, and by the larger contexts in which the settings are embedded."

(Bronfenbrenner, 1979, s. 21,)

Bronfenbrenner definerer udviklingsbegrebet som en konstant forandring i den måde, mennesker forstår og reagerer i deres omgivelser på, og mennesket og dets adfærd skal dermed analyseres ud fra det omgivende miljø, som det enkelte menneske er i (Bronfenbrenner, 1979). Ud fra Bronfenbrenners teori er mennesket et individuelt system, som også er en del af flere systemer. Her er mennesket selv med til at ændre og skabe de enkelte systemer omkring sig.

I Bronfenbrenners *udviklingsøkologiske model* beskriver han menneskets omgivende miljø som cirkler, som er forbundet med hinanden. I nedenstående citat kalder Bronfenbrenner disse cirkler for *'nested structures'*:

"The ecological environment is conceived as a set of nested structures, each inside the next, like a set of Russian dolls. At the inner most level is the immediate setting containing the developing person." (Bronfenbrenner, 1979, s. 3)

Ifølge Bronfenbrenner skal systemerne ses som værende i en konstant bevægelse, og systemerne har også en indflydelse på hinanden. *Den bioøkologiske udviklingsmodel* er sat sammen af fire sociale systemer, der alle støtter, påvirker og guider menneskets udvikling. Hvis der sker ændringer i et

system, vil det ifølge Bronfenbrenner få en betydning for de andre systemer og for de mennesker, som er en del af det system (Bronfenbrenner, 1979).

Menneskene i barnets omgivende miljø definerer Bronfenbrenner som sociale systemer. Bronfenbrenner kalder samspillet mellem barnet og de mennesker, som befinder sig i barnets miljø, for proksimale processer. De proksimale processer ses i Bronfenbrenners teori som de relationer, der finder sted i barnets omgivende miljø. De relationer kan enten være med til at støtte eller hæmme barnets udvikling. De proksimale processer finder sted i mikrosystemet, hvori mesosystemet også findes. Bronfenbrenner beskriver det således i nedenstående citat:

"A mesosystem comprises the interrelations among two or more settings in which the developing person actively participates (such as, for a child, the relations among home, school, and neighborhood peer group; for an adult, among family, work, and social life)." (Bronfenbrenner 1979, s. 25)

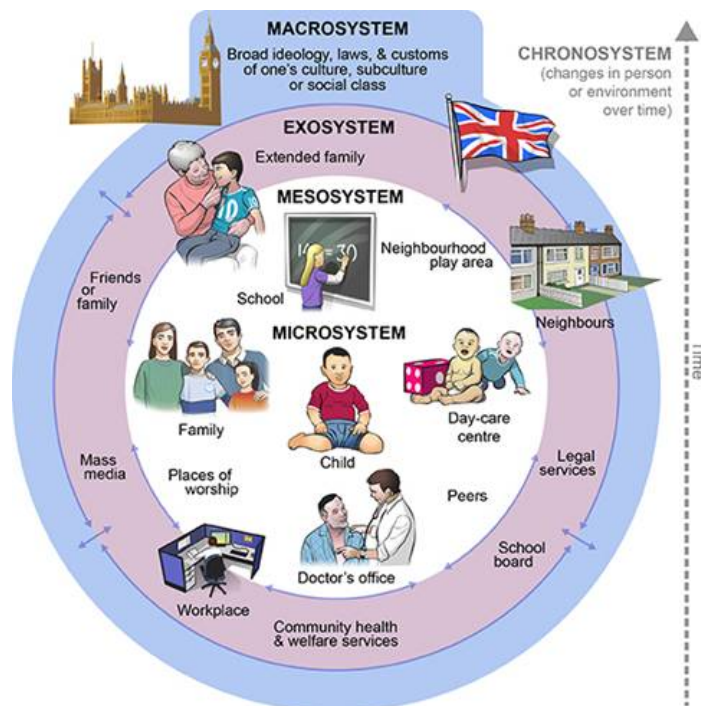
Ovenstående citat beskriver, hvordan et mesosystem omfatter en sammenhæng mellem to eller flere områder, hvor barnet, der udvikler sig, aktivt deltager. I dette speciale er der tale om vuggestuer.

I 1980'erne videreudviklede Bronfenbrenner sin egen teori. Han mente, at kontekst og tid også er med til at påvirke processen. Derefter valgte han at kalde sin model *'den bioøkologiske udviklingsmodel'*. I den model blev der lagt mere vægt på PPCT (*Proces, Person, Context*) (Bronfenbrenner & Morris, 2006). I sin videreudvikling af modellen mente Bronfenbrenner, at de proksimale processer har en vigtig betydning for barnets udvikling. Ifølge Bronfenbrenner skal de proksimale processer foregå stabilt og kontinuerligt. Derfor får tiden også en vigtig betydning for Bronfenbrenners udviklingsmodel (Bronfenbrenner & Morris, 2006).

Ifølge Bronfenbrenner har den bioøkologiske model fem systemer, som til sammen giver mulighed for at beskrive og analysere barnets opvækstbetingelser i et omskifteligt miljø.

Figur 2 giver et overblik over de fem systemer, som ifølge Bronfenbrenner kaldes mikro-, meso-, ekso-, makro- og chronosystemer (Bronfenbrenner, 1979).

Figur 2. Kilde: <https://www.thepublicdiscourse.com/2014/11/14007/>.



1. Mikrosystem

Det første system, som også ifølge Bronfenbrenner (1979) er det, der er tættest på barnet, kalder han for *mikrosystemet*. I dette system findes alle barnets sociale omgivelser, som barnet har en fysisk kontakt med. Dette kunne eksempelvis være familien og daginstitutionen (Bronfenbrenner, 1979).

2. Mesosystem

I det andet system, som Bronfenbrenner (1979) kalder *mesosystemet*, findes barnets relationer til de sociale omgivelser (*mikrosystemer*), som barnet er en del af. Det er også inden for dette system, at de proksimale processer finder sted. Det er processer, som foregår mellem to eller flere *mikrosystemer*, og interaktionerne skal være langvarige og ske gentagne gange, før det kan få en betydning for barnets udvikling (Bronfenbrenner, 1979).

3. Eksosystem

Det tredje system, der ifølge Bronfenbrenner (1979) kaldes *eksosystemet*, består af alle de hændelser, som kan have en indirekte indvirkning på barnet. Der kan eksempelvis være tale om et møde mellem forældrene og pædagogerne, hvor barnet ikke selv er med, og de mulige beslutninger, som der træffes under mødet, kan dermed få indvirkning på barnet (Bronfenbrenner, 1979).

4. Makrosystem

I det fjerde system, den yderste '*nested structure*', findes ifølge Bronfenbrenner (1979) *makrosystemet*. Ifølge Bronfenbrenner får alt det, som foregår i *makrosystemet*, en betydning for de foregående systemer. Inden for dette system ligger lovgivningen, de politiske systemer og kulturelle værdier. Som et eksempel kan det nævnes, at da der i 2004 blev indført pædagogiske læreplaner som et redskab til en bedre indskoling, medførte de en forandring af daginstitutionskulturen, hvor der blev lagt vægt på dokumentation og evalueringer. Denne lov kan påvirke alle de sociale systemer uden om en familie, men i sidste ende også barnet (Andersen, 2013).

5. Chronosystem

Det femte og sidste system i Bronfenbrenners bioøkologiske udviklingsmodel kommer efter hans videreudvikling af sin egen model. Systemet kalder Bronfenbrenner for *chronosystemet*. Selvom systemet ikke er en af de '*nested structures*', er det stadig en vigtig del af modellen. Dette system defineres nemlig som tidssystemet samt de forandringer, som sker hen over en tidsperiode. Disse forandringer kan være med til at påvirke de foregående fire systemer (Bronfenbrenner & Morris, 2006).

2.3. Dialektisk relationsteori

Den dialektiske relationsteori om selvets udvikling i den *anerkendende relation* er udviklet af den norske ph.d. og psykolog Anne-Lise Løvlie Schibbye. Inden for den dialektiske relationsteori anses det, at relationen er dialektisk, hvilket vil sige, at den altid er i en proces og med en gensidig vekselvirkning imellem de involverede parter, ligesom det er tilfældet i Bronfenbrenners model. Schibbyes teori bygger på, at man må fokusere på sammenhænge og relationer, hvis man skal forstå det enkelte menneske, da man ikke kan forstå den ene uafhængigt af den anden (Schibbye, 2002).

Teorien tager udgangspunkt i et subjekt-subjekt-syn, hvilket betyder, at mennesket har sin egen indre måde at opleve verden på i form af følelser, tanker og meninger samt fortolkninger af verden. Ifølge subjekt-subjekt-synet kan mennesket ikke forstås uden for de relationer, som mennesket indgår i, eller som det er en del af (Schibbye, 2007).

Nedenfor redegøres der for de begreber, der bruges i den dialektiske relationsteori, og som vil blive anvendt i analysen.

2.3.1. Intersubjektive processer

De *intersubjektive processer* betyder, at barnets selvudvikling fremmes ved, at følelser, fantasier, ønsker og oplevelser kan deles med en voksen. Barnets udvikling foregår ikke kun gennem påvirkning udefra, men i et gensidigt samspil. Her er der tale om to subjekter, der har en fælles oplevelse, men som på samme tid er forskellige (Schibbye, 2002).

2.3.2. Selvrefleksion og selvafgrænsning

Ifølge Schibbye handler begrebet *selvrefleksion* om at kunne være sit eget objekt, at mennesket kan se sig selv udefra og derigennem udvikle et bredere syn på sig selv og den ydre verden, herunder sine relationer til andre mennesker. *Selvrefleksion* skal hjælpe mennesket til at kunne forholde sig refleksivt til både sig selv og andre og dermed få et forhold til et andet menneske og opnå en forståelse af dets måde at opleve verden på, dets handlinger og dets måde at udtrykke sig på. Schibbye mener, at selvrefleksionen indebærer et nærvær i forhold til processerne og selvet, og at den er en forudsætning for udviklingen af empati, indlevelse og medfølelse (Schibbye, 2007).

Begrebet *selvafgrænsning* handler ifølge Schibbye om at sondre mellem egne og andres oplevelser som for eksempel behov, følelser, tanker og meninger. *Selvafgrænsning* skal ses som en proces, som udvikles over tid. Her afgrænser barnet sig igennem modsætninger og især igennem forskelle og ligheder, eksempelvis ved at barnet oplever forskellen imellem sig selv og sin mor. Forskellen kan være, hvor barnets oplevelse af sine egne handlinger og sin mors perspektiv, hvorefter barnet ser at moderen har et andet perspektiv (Schibbye, 2007).

Ifølge Schibbye udvikles *selvrefleksion* og *selvafgrænsning* grundlæggende i relationen mellem barnet og omsorgspersonen. Denne udvikling afhænger af, at omsorgspersonen tager barnets ønsker,

fantasier og følelser ind i sin egen virkelighed, hvorefter omsorgspersonen skal tilbagebringe barnet dets ønsker, fantasier og følelser som adskilte perspektiver, men som noget, de har tilfælles, igennem *intersubjektive processer*. Dette kan eksempelvis foregå igennem legen med barnet (Schibbye, 2007).

2.3.3. Anerkendelse

Ifølge den dialektiske relationsteori spiller begrebet *anerkendelse* en rolle for udviklingen af relationen og for udviklingen af selvet hos barnet, som indgår i relationen. Ifølge Schibbye betragtes *anerkendelse* som en afgørende mulighed for udviklingen af sunde relationer og selvværd hos barnet (Ritchie, 2014).

Begrebet *anerkendelse* handler ifølge Schibbye om at bemærke barnet på en bestemt måde og at se barnet som et subjekt med egne oplevelser, følelser og holdninger, at pædagogen troværdigt og respektfuldt deler sine egne tanker og følelser i mødet med barnet, og omvendt. Grundværdien i begrebet *anerkendelse* er ligeværd samt det andet individs ret til at have autoritet over sine egne oplevelser, den anerkendende relation. Der er her tale om, at subjekt-subjekt-relationen skaber den anerkendende relation (Schibbye, 2002).

2.4. Opsamling af valg af teori

Den udviklingsøkologiske teoriramme beskriver barnets udvikling i et samspilsperspektiv, hvor barnet påvirkes af og selv påvirker forskellige miljøforhold – det vil sige, hvordan omgivelserne påvirker barnet, og hvordan omgivelserne omvendt påvirkes af barnet. Barnet indgår i et samspil med sine omgivelser, ikke blot i det helt nære miljø, som er familien, men også i det daglige miljø med pædagogerne og vennerne.

Barnet påvirkes også af de lidt mere fjerne omgivelser såsom organiseringen i daginstitutionen og politikken omkring daginstitutionerne i kommunen, men også det omgivende samfund og den ideologi og lovgivning, som berører barnet og familien (Bronfenbrenner, 1979).

En vigtig faktor for barnets udvikling er en tryk og stabil voksenkontakt. Grundantagelsen i Bronfenbrenners model er, at når barnet udvikler sig, sker det altid i forhold til og under påvirkning af den sociale kontekst, det enkelte barn er en del af. Bronfenbrenner mener, at vi som individer er i konstant udvikling, hvorfor der er tale om en dynamisk model (Bronfenbrenner, 1979).

I den dialektiske relationsteori kommer vi dybere ind i forståelsen af den anerkendende relation, hvor det relationelle samspil også skal forstås igennem en proces mellem barnet og omsorgspersonen. Det er også gennem legen med omsorgspersonen og andre mennesker, og når omsorgspersonen taler om følelser, og barnet observerer det voksne samspil, at barnet efterhånden udvikler *selvrefleksion* og *selvafgrænsning*. Disse har ifølge Schibbye en vigtig betydning for barnets udvikling af empati, indlevelse og medfølelse (Schibbye, 2007).

De teoretiske begreber, der danner baggrunden for det videre arbejde med analysen af de indsamlede data, er hermed blevet præsenteret. Efter det teoretiske afsæt redegøres for specialets metodologiske overvejelser, som bliver præsenteret i nedenstående afsnit.

Kap. 3 – Metodeafsnit

Metodeafsnittet er inddelt i tre dele. Den første del omhandler indsamlingen af undersøgelsens empiriske materiale. I den anden del vil den indsamlede empiri til undersøgelsen blive præsenteret, og som det sidste vil bearbejdningen af det empiriske materiale samt analysens strategi blive gennemgået.

3.1. Dataindsamling

I dette afsnit vil der blive redegjort for metoder, der er anvendt i undersøgelsen af specialets problemstilling. Ligeledes begrundes relevansen af de udvalgte metoder.

3.1.1. Kvalitativ metode

Den kvalitative metode indeholder forskellige undersøgelsesmetoder. Med kvalitative metoder er der muligheder for at opnå viden om forhold, der kan være svære at kvantificere og måle med tal. En kvalitativ metode er for det meste induktiv og fortolkende. I den kvalitative metode tages der udgangspunkt i konkrete personer og oplevelser for at forstå mennesket i den kontekst, det befinder sig i (Brinkmann & Tanggaard, 2015).

Undersøgelsen tager udgangspunkt i, hvordan menneskelig udvikling finder sted i et dialektisk samspil mellem individ og omverden – det vil sige, hvordan omgivelserne påvirker barnet, og hvordan omgivelserne omvendt påvirkes af barnet (Bronfenbrenner, 1979). Derfor vil den kvalitative metode give mulighed for at fortolke og tage udgangspunkt i konkrete individers oplevelser i den

kontekst, de befinder sig i. Denne metode er valgt, da der i den kvalitative tilgang er fokus på at frembringe og fortolke menneskelige erfaringer og sociale processer.

3.1.2. Det semistrukturerede interview

Da forskningsspørgsmålet søger at få en forståelse af pædagogernes forståelse af den pædagogiske kvalitet og betydningen af den pædagogiske kvalitet, er det relevant at anvende interviewmetoden, fordi man igennem et interview ønsker at opnå viden om menneskers egne oplevelser og livssituationer (Brinkmann & Tanggaard, 2015). Der findes forskellige interviewformer: det strukturerede forskningsinterview, det semistrukturerede forskningsinterview og det løst strukturerede forskningsinterview.

I denne undersøgelse er det semistrukturerede interview valgt. I et semistruktureret interview har man allerede fastlagte spørgsmål, som man planlægger at stille i interviewet. Det betyder dog ikke, at man ikke kan afvige fra dem. I interaktionen med interviewpersonen kan det være nødvendigt, at man som interviewer søger efter den fortælling, som interviewpersonen er mest optaget af. Det viser sig ofte, at man ved at være en lyttende interviewer kommer rundt om de temaer, man havde forberedt sig på at drøfte senere hen (Brinkmann & Tanggaard, 2015).

I det semistrukturerede interview benytter man sig af en interviewguide, hvor intervieweren har planlagt en række spørgsmål, som ønskes besvarede under interviewet. Spørgsmålenes rækkefølge kan variere, og det er også muligt at stille uddybende spørgsmål. Denne metode giver intervieweren mulighed for at styre interviewet og gør på samme tid, at informanten har mulighed for at svare frit. Det semistrukturerede interview passer ind, når man skal interviewe én person ad gangen, så man kan drøfte de vigtigste emner (Brinkmann & Tanggaard, 2015).

Før der blev udført interviews blev der udarbejdet en interviewguide med henblik på at strukturere interviewene og for at forsøge at indhente det samme datamateriale i alle foretagne interviews (se bilag 6, 7, 8). Interviewene gav mulighed for, at jeg kunne koncentrere mig om, hvordan medarbejderne forstod bestemte begivenheder, situationer i vuggestuen, og deres forståelse af pædagogisk kvalitet. Interviewene blev foretaget på dansk og grønlandsk, hvilket blev gjort for at formindske en eventuel sprogbarriere under interviewene. Jeg har selv oversat min interviewguide fra dansk til grønlandsk.

3.1.3. Observationer

Observationer er iagttagelser af, hvordan mennesker handler og gensidigt påvirker hinanden i forskellige sammenhænge og situationer på et konkret tidspunkt og sted, hvor situationerne udspiller sig (Brinkmann & Tanggaard, 2015). Ud over KIDS-observationerne er der lavet supplerende observationer. I de supplerende observationer er den strukturerede observationsmetode valgt på baggrund af fokuset på emnerne inden for KIDS (Brinkmann & Tanggaard, 2015).

De strukturerede observationer blev anvendt som et supplement til KIDS-vurderingerne, og observationerne gjorde det muligt at indhente observationer af andre forhold end de områder, som KIDS indeholder.

Før observationerne blev påbegyndt, blev der udarbejdet en struktureret observationsguide. Denne består af tidspunktsafsnit, da der ønskes et tidspunkt på dagen for observationen, og observationsbeskrivelsesafsnit af, hvad der er observeret, og derefter et afsnit til egen fortolkning af og eventuelle reaktion på det observerede. Under observationerne er der taget udgangspunkt i KIDS-områderne, da observationerne har til formål at blive anvendt som supplement til KIDS-vurderingerne. Dette er med henblik på at kunne komme med konkrete eksempler i analysen.

3.1.4. KIDS som metode

KIDS-metoden er valgt, fordi den er anvendelig til at belyse problemstillingen, og fordi KIDS sætter fokus på barnets omgivelser og tager afsæt i en sociokulturel udviklingsforståelse. Både KIDS og undersøgelsens teori tager udgangspunkt i et dialektisk materialistisk menneskesyn. I dette perspektiv antages det, at mennesket og de materielle omgivelser udvikler sig i et gensidigt påvirkende (dialektisk) samspil (Hammerlin & Larsen, 2012; Ringsmose & Kragh-Müller, 2015).

KIDS er et redskab til vurdering af pædagogisk kvalitet i daginstitutioner. Redskabet er udviklet i et samarbejde mellem forskere fra Aarhus Universitets afdeling for pædagogisk psykologi og Slagelse Kommune. Det skal pointeres, at KIDS ikke er et redskab til at vurdere børn, men at det bruges som et redskab til at vurdere og udvikle den pædagogiske kvalitet i daginstitutionen (Ringsmose & Kragh-Müller, 2015).

I KIDS vurderes den pædagogiske kvalitet på børnenes læringsmuligheder samt udviklingsmuligheder i daginstitutionens pædagogiske miljø, og KIDS anvendes som et udviklingsredskab til daginstitutionerne, hvor pædagogerne får mulighed for at arbejde videre med de enkelte områder (Ringsmose & Kragh-Müller, 2015).



Figur 3. KIDS-kvalitetsudvikling i daginstitutioner (Ringsmose, Kragh-Müller, 2015).

KIDS vurderer den overordnede pædagogiske kvalitet i daginstitutionen i forhold til tre områder: *fysiske omgivelser, relationer, lege- og aktivitetsmuligheder.*

Derefter er der seks områder, som sætter et særligt fokus på børnenes udviklingsmuligheder: *selvudvikling, socio-emotionel udvikling, udvikling af opmærksomhed, sprog og kommunikation, erfaringsdannelse og kritisk tænkning og deltagelse og indflydelse* (Figur 3) (Ringsmose & Kragh-Müller, 2015).

KIDS er en observationsmetode, og den pædagogiske kvalitet vurderes ud fra en række udsagn om pædagogens daglige arbejde fra den yderste og inderste ring, så inden for i alt ni områder. De ni områder er:

1. Fysiske omgivelser
2. Relationer
3. Leg og aktivitet
4. Socio-emotionel udvikling

5. Kritisk tænkning og erfaringsdannelse
6. Selvudvikling
7. Sprog og kommunikation
8. Opmærksomhed.

Til hvert område er der knyttet en række spørgsmål om pædagogens daglige arbejde. For hvert område begyndes der med tallet for området, og derefter følger tallet for delspørgsmålet. Spørgsmål vedrørende relationer er eksempelvis nummererede 2.1, 2.2 og så videre (se figur 4 og bilag 11).

2.1. Samspil ved modtagelse eller afsked med børnene				
Pædagogen retter sin opmærksomhed på børnene, hilser imødekomme og anvender børnenes navne, hjælper børnene med at sige godmorgen/farvel og støtter børnene i en god overgang mellem hjem og daginstitution. (Angiv kun ét svar)				
Sjældent	Af og til	Jævnligt	Ofte	Næsten altid
1 ☐	2 ☐	3 ☐	4 ☐	5 ☐

2.2. Samspillet mellem pædagogerne og børnene				
Pædagogerne er imødekomme og lydhøre overfor børnene. (Angiv kun ét svar)				
Sjældent	Af og til	Jævnligt	Ofte	Næsten altid
1 ☐	2 ☐	3 ☐	4 ☐	5 ☐

2.3. Samspillet mellem pædagogerne og børnene				
Pædagogerne taler med børnene om deres oplevelser og ideer. Samværet bærer præg af interesse for børnene. (Angiv kun ét svar)				
Sjældent	Af og til	Jævnligt	Ofte	Næsten altid
1 ☐	2 ☐	3 ☐	4 ☐	5 ☐

(Figur 4. Udsagn fra området 'relation' i KIDS)

Disse udsagn i hvert item kan besvares ved at afkrydse et af nedenstående felter:

Sjældent	Den nævnte handling kan ikke observeres hos pædagogerne, eller man kan kun observere den 1-2 gange den pågældende dag.
Af og til	Den nævnte handling observeres enkelte gange hos pædagogerne den pågældende dag.
Jævnligt	Den nævnte handling observeres over 7 gange hos pædagogerne den pågældende dag.

Ofte	Den nævnte handling observeres hos pædagogerne gennem hele dagen med enkelte undtagelser.
Næsten altid	Den nævnte handling er til stede hos pædagogerne gennem hele dagen med kun én eller ingen undtagelser.

3.1.5. Ethiske overvejelser

I udarbejdelsen af en undersøgelse er der nogle etiske retningslinjer, man altid skal tage i betragtning. De forskningsmæssige etiske problematikker kan opdeles i to forskellige typer: mikro- og makroetiske problematikker. Det mikroetiske punkt kan handle om, at man tager hensyn til de personer, som er en del af undersøgelsen, i mit tilfælde pædagogerne og børnene. Dette gøres ved at sørge for deltagernes informerede samtykke og ved at sikre fortrolighed og sikre, at deltagerne på ingen måde vil lide overlast ved at deltage i undersøgelsen (Brinkmann & Tanggaard, 2015).

Før observationerne og interviewene har fundet sted, er ledelsen i den pågældende vuggestue via e-mail blevet informeret om, hvad undersøgelsen vil omhandle, og hvordan den vil foregå (se bilag 9). I mailkorrespondancen er ledelsen blevet anmodet om at fortælle samt forklare alle medarbejdere, børn og forældre om undersøgelsen, og at observationer vil finde sted i vuggestuen.

Der er i undersøgelsen taget hensyn til medarbejderne og børnene i vuggestuerne, og derfor er alle navne anonymiserede, både medarbejdernes, børnenes, vuggestuens og byens navn.

Ud over de mikroetiske overvejelser findes der også makroetiske problemstillinger i en undersøgelse, og disse vil være, hvordan undersøgelsen placerer sig i en samfundsmæssig sammenhæng. Hvilken større interesse tjener undersøgelsen? Hvem kan vinde ved undersøgelsens udarbejdelse, og er der nogen, som kan tabe, hvis specialet og dets resultater bliver offentliggjort? (Brinkmann & Tanggaard, 2015).

Denne undersøgelse er foretaget i ønsket om at bidrage til debatten om normeringer i daginstitutioner og i ønsket om, at pædagogerne vil få gavn af de resultater, min analyse viser. Derfor er der blevet lovet en kopi af specialet til alle deltagere.

3.2. Præsentation af empiri

Undersøgelsens indsamlede empiri består af interviews af tre pædagoger og KIDS-observationer suppleret med feltobservationer fra tre vuggestuer i Grønland. Der findes i alt 5 vuggestuer og 12 integrerede daginstitutioner inden for det pågældende område.

Der er taget kontakt til alle ledere i vuggestuerne i den pågældende kommune, hvor undersøgelsens formål er blevet fremlagt. Ud fra tilbagemeldinger og ønsker om deltagelse er der blevet aftalt dage for observation samt tilfældigt udvalgt en pædagog, der havde lyst til at medvirke i et interview (se bilag 9).

3.2.1. Udvælgelsen af informanter

Under udvælgelsen af informanter er der, ud over de kommunale vuggestuer, udvalgt en privat vuggestue, som i undersøgelsen udgør et sammenligningsgrundlag i forhold til den pædagogiske kvalitet. Dette er gjort, fordi de private daginstitutioner i Grønland er mere eftertragtede på baggrund af deres frihed til at prioritere ikke blot økonomisk og normeringsmæssigt, men også i forhold til mødestrukturer. Derfor er der specifikt taget kontakt til en privat vuggestue, hvor undersøgelsesfeltet og formålet med specialet er blevet beskrevet i håbet om, at den ønskede at deltage. Den private vuggestue ønskede at deltage, og der blev derefter aftalt en dato og et tidspunkt for en observationsdag samt et interview af en vilkårlig medarbejder fra vuggestuen.

Udvælgelsen af de kommunale vuggestuer er baseret på tilbagemeldinger på en fælles e-mail, som blev udsendt til alle vuggestuer i den pågældende by. E-mailen beskrev ligeledes mit undersøgelsesfelt og formålet med specialet, og derfra var der to vuggestuer, som ønskede at deltage. Der blev derefter aftalt datoer for observationsdage samt interviews af vilkårlige medarbejdere.

3.2.2. Vuggestue 1

Denne vuggestue vil i dette speciale gå under navnet vuggestue 1. Vuggestuen er en privat integreret institution, hvilket vil sige, at daginstitutionen er en kombineret institution med en vuggestue og en børnehave, men det er kun vuggestuen, som indgår i denne undersøgelse. Den private institution er valgt, da den har den lovmæssigt korrekte normering på en pædagog, en socialmedhjælper og en medhjælper til 12 børn. En privat institution har mere frihed end de kommunale vuggestuer, da den selv kan bestemme, hvilke områder den ønsker at prioritere, f.eks. økonomi, normering, mødestrukturer osv. Jeg ønskede en vuggestue i undersøgelsen, som havde den ønskede normering,

mod to andre vuggestuer uden den ønskede normering på minimum 1 pædagog, 1 pædagogisk uddannet og 1 medhjælper for at se, om der var forskel på den pædagogiske kvalitet.

Vuggestuens indgang findes på 1.sal, og den har sin egen etage, hvor børnehaven er på 2. sal.

Børnene er inddelt i to grupper efter alder: en stor gruppe med børn fra 5 mdr. til ca. 2 år og en anden gruppe med børn fra 2 til 3 år. Gruppen med børn fra 2 til 3 år har en fast voksen tilknyttet, og den anden gruppe med børn i alderen 5 mdr. til 2 år har to faste voksne. Der er en pædagog, en socialmedhjælper og en medhjælper til de 12 børn, der er i vuggestuen. Lederen er selv uddannet pædagog og hjælper til ved fravær af pædagogen på stuen. Den pågældende dag, jeg var ude at observere, var pædagogen på stuen fraværende.

Lokalerne i vuggestuen er delt op i to, så der også er et lille tumlerum med en masse madrasser og puder, hvor børnene også kan danse og høre musik. Derudover er der også en stor fælleslegeplads, som ikke kunne ses, da den var dækket af sne.

Ledelsen i vuggestuen består af en leder og en souschef.

3.2.3. Vuggestue 2

Denne vuggestue vil i dette speciale gå under navnet vuggestue 2. Vuggestuen er en kommunal integreret institution, hvor det kun er vuggestuen, som indgår i denne undersøgelse.

Vuggestuen er en af de ældre institutioner, og dette kan ses på bygningen både indvendig og udvendig. Der er i alt tre stuer, med tre medarbejdere og 12 børn på hver stue, og der er i alt 36 børn i vuggestuen. Der er to uddannede pædagoger i vuggestuen, og den mangler en pædagog, så en af stuerne har ikke en pædagog, men den ene pædagog skifter imellem to stuer.

Man træder ind i et stort fælles-/omklædningsrum, hvor børnene også tages imod og opholder sig om morgenen. Derefter er der tre døre til de tre forskellige stuer. Alle stole og borde er sat op ad væggen. Vuggestuen har en lille legeplads ved siden af børnehavelegepladsen, og de to er opdelt med et hegn, men vuggestuens legeplads er ikke i brug, da der er for meget sne. Børnene sover i barnevogne udenfor i et skur.

3.2.4. Vuggestue 3

Denne vuggestue vil i dette speciale gå under navnet vuggestue 3. Vuggestuen er en kommunal integreret institution, hvor det kun er vuggestuen, som indgår i denne undersøgelse.

Vuggestuen er en af de nyere institutioner, og dette kan ses på bygningen både indvendig og udvendig. Der er i alt tre stuer, med tre medarbejdere og 12 børn på hver stue, og der er i alt 36 børn i vuggestuen. I vuggestuen er der tre uddannede pædagoger, og med ledelsen er der fire uddannede pædagoger i vuggestuen. Den har opslået en stilling til en pædagog mere, som skal være på en af stuerne, hvorefter der vil være fem i alt. Den pågældende dag, jeg var ude at observere, var en af pædagogerne fraværende.

Stuerne er delt ind i to rum, hvor der også er et rum, hvori børnene kan tumle og synge og danse. I dette ekstra rum sover de også til middag.

3.3. Databearbejdning

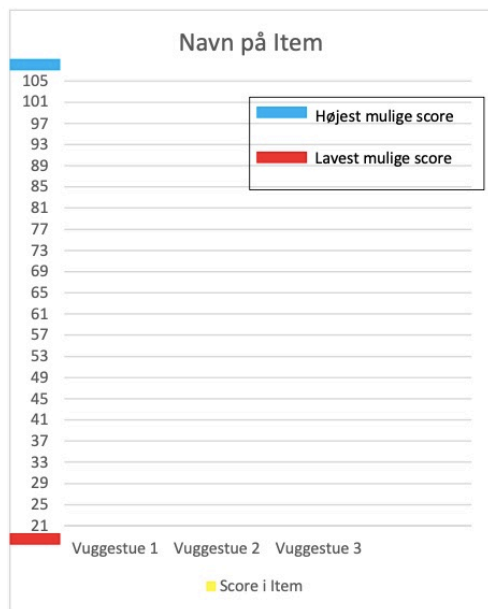
3.3.1. Det tematiske arbejde med interviewene

Alle tre interviews af pædagogerne er først blevet transskriberet (se bilag 6, 7, 8). Der er to interviews, som er foregået på grønlandsk og derefter blevet oversat til dansk. Efter transskriberingen af alle interviewene er de blevet tematisk gennemlæst. I den tematiske gennemlæsning er der taget udgangspunkt i en tematisk analysestrategi beskrevet af Braun & Clarke (2006). Gennem denne metode identificeres vigtige temaer, som optræder i mit datamateriale. Dette vil blive uddybet i afsnittet om analysestrategi.

3.3.2. Databehandling af KIDS-vurderingerne

Det er muligt at score KIDS-skemaet ved at sammentælle scoren for hvert område (Ringsmose & Kragh-Müller, 2015). Scoren for hvert item er optalt, og det er dernæst valgt at opgøre KIDS-

vurderingerne som søjlediagrammer med henblik på at skabe et bedre overblik over alle tre vuggestuers scorer i min analyse. I søjlediagrammet viser x-aksen, hvilken vuggestue der vurderes, og y-aksen viser maksimum- og minimumscoren for det pågældende item i KIDS (se figur 5).



(Figur 5. Eksempel på søjlediagram)

Søjlediagrammerne viser totalscoren for hvert item for vuggestue 1, 2 og 3 (se bilag 9). Søjlediagrammerne af KIDS-vurderingerne blev inddraget med henblik på at kunne analysere og diskutere de forhold, som kan have betydning for barnets trivsel, læring og udvikling i de enkelte vuggestuer.

De supplerende observationer (se bilag 3, 4, 5) er anvendt som et supplement til KIDS-vurderingerne og giver mulighed for at inddrage konkrete eksempler i min analyse.

3.4. Analysestrategi i forhold til de indsamlede interviews

Som analysestrategi er der valgt at tage udgangspunkt i den tematiske analysestrategi ifølge Braun & Clarke (2006).

Den tematiske analysestrategi er et værktøj til at analysere kvalitative data og er anvendt i bearbejdningen af interviewmaterialet. Denne analysemetode er valgt for at identificere mønstre i det kvalitative interviewmateriale. Disse mønstre er inddelt i temaer, som er med til at belyse interviewmaterialet.

Ifølge Braun & Clarke (2006) søger man i en tematisk analyse efter gentagne mønstre af mening eller brud i sit empiriske materiale, som derefter danner temaer. Et tema udgøres af noget 'vigtigt' i det empiriske materiale, som er vurderet i forhold til ens forskningsspørgsmål. Braun & Clarke (2006) opstiller en konkret fremgangsmåde til, hvordan man systematisk kan gå i gang med en tematisk analyse. I fremgangsmåden beskrives 6 faser.

Den første fase, *Familiarizing yourself with your data*, handler om at lære datamaterialet at kende. Dette begyndte allerede under transskriberingen, hvor man kunne begynde at få øje på potentielle temaer og mønstre. Da transskriberingen af interviewene var færdig, blev de gennemlæst, og der blev noteret potentielle temaer for dermed at danne et overblik. Efter at have lært dataet at kende, kunne jeg gå videre til anden fase.

I fase 2, *Generation initial codes*, kunne udarbejdelsen af koder begynde; dette er for at skabe et overblik over meningsfulde områder i interviewmaterialet. Ifølge Braun & Clarke (2006) adskiller koder sig fra temaer ved, at de er mere specifikke, hvorimod temaer ofte er bredere. Koderne blev udarbejdet med specialets problemstilling i tankerne, og de var derfor teoridrevne, da jeg i interviewmaterialet var ude efter specifikke kendetegn. Kodningsprocessen blev gennemført ved at trække relevante udsagn ud af interviewmaterialet ved at markere dem i forskellige farver. Dette bidrog til at beholde konteksten imellem koden og teksten.

I fase 3, *Searching for themes*, kunne der nu ses efter temaer i interviewmaterialet. Denne fase handler om at se efter temaer og derefter sortere sine koder ind i de rette temaer (Braun & Clarke, 2006). Dette gav følgende tema: Betingelser, som har betydning for den pædagogiske kvalitet i vuggestuerne. Ifølge Braun & Clarke (2006) er det vigtigt, at man ikke tillægger et tema for stort et område, at det ikke bliver for komplekst, og idet det ovenstående tema også indeholdt flere aspekter, blev det delt op i fire undertemaer: 1) pædagogisk kvalitet, 2) årsplaner og udviklingsskemaer, 3) mangel på uddannede medarbejdere, 4) organisering af hverdagen og samarbejdet mellem medarbejderne. I den forbindelse bemærker Braun & Clarke følgende om undertemaer:

”Sub-themes are essentially themes-with-a-theme. They can be useful for giving structure to a particularly large and complex theme, and also for demonstrating the hierarchy of meaning within the data.” (Braun & Clarke, 2006, s. 92)

Det fremgår af citatet, at undertemaer kan hjælpe med strukturen af ens tema og meningen i ens datamateriale.

Derefter kunne fase 4 begyndes. Fase 4, *Reviewing themes*, handler om, at man endnu en gang gennemgår sine temaer for at sikre kvaliteten af de temaer, som man har udarbejdet. Ifølge Braun & Clarke (2006) er det her, man kan opdage, at enkelte temaer ikke kan bruges som temaer på baggrund af manglende data, hvorfor det kan være nødvendigt at slå nogle af temaerne sammen. Dette var ikke nødvendigt i forbindelse med specialet.

Herefter bevægede jeg mig ind i fase 5, *Defining and naming themes*, hvor det ifølge Braun & Clarke (2006) handler om at identificere, hvad de enkelte temaer omhandler, og hvad de enkelte temaer har fra datamaterialet. Dette blev udført ved at der i det overordnede tema kort blev beskrevet temaets relevans for problemstillingen, og hvad temaet betød. Dette kaldes ifølge Braun & Clarke (2006) også for en analyse af ens temaer, hvor man beskriver og definerer, hvordan temaerne passer ind i den konkrete problemstilling. Efter en definering af temaerne kan man gå videre til den sjette og sidste fase, *Producing the report*. Ifølge Braun & Clarke (2006) er det i denne fase, man rapporterer sine slutresultater fra sin analyse.

Kap. 4 – Analyse

4.1. Læsevejledning til analysen

Analysen er inddelt i to dele. Den første del af analysen omhandler pædagogernes forståelse af pædagogisk kvalitet, og pædagogernes perspektiv på forholdet imellem den pædagogiske kvalitet og de betingelser for denne, som gør sig gældende i konteksten behandles. Overskrifterne i analysen er udledt igennem min tematiske bearbejdning af mine interviewmaterialer (jf. afsnit 3.4.).

I analysens anden del analyseres mine KIDS-vurderinger af de tre vuggestuer. Analysen af KIDS-vurderingerne starter med KIDS-modellens yderste ring, som er de *fysiske omgivelser, relationer samt leg og aktiviteter*. Her inddrages Bronfenbrenners (1979) forståelse af kontekstens betydning samt Schibbyes (2007) dialektiske relationsforståelse.

Derefter analyseres vurderingerne fra KIDS-modellens inderste ring, som er de seks særlige udviklingsområder: *socio-emotionel udvikling, børnenes muligheder for indflydelse, kritisk tænkning og erfaringsdannelse, børnenes mulighed for selvudvikling, udvikling af sprog og kommunikation og udvikling af viljestyret opmærksomhed*. Bronfenbrenners (1979) bioøkologiske udviklingsmodel samt Schibbyes (2007) dialektiske relationsteori med fokus på den anerkendende relation vil her også blive inddraget.

Observationerne fra alle tre vuggestuer inddrages i analysen som konkrete eksempler på de enkelte KIDS-vurderinger.

4.2. Analyse af interview med pædagoger

Som beskrevet i læsevejledningen er der i dette afsnit fokus på pædagogernes forståelse af pædagogisk kvalitet, hvorefter pædagogernes perspektiv på forholdet imellem den pædagogiske kvalitet og de betingelser for denne, som gør sig gældende i konteksten, bliver analyseret. Overskrifterne i analysen er udledt igennem den tematiske bearbejdning af interviewmaterialet (jf. afsnit 3.4.).

4.2.1. Pædagogernes forståelse af pædagogisk kvalitet

Dette afsnit omhandler pædagogernes forståelse af pædagogisk kvalitet. For at besvare problemformuleringen forsøges der gennem analysen af interviewmaterialet at opnå en forståelse af pædagogernes opfattelse af pædagogisk kvalitet (jf. afsnit 1.5.). Temaerne i dette afsnit er pædagogisk kvalitet, organisering af hverdagen og samarbejdet mellem medarbejderne.

Pædagogisk kvalitet i vuggestuen

Igennem den tematiske analysebearbejdning er pædagogisk kvalitet udvalgt som et undertema. Ud fra interviewene blev det klart, at alle tre pædagoger ikke havde den helt samme forståelse af pædagogisk kvalitet, men at de alle så gode aktiviteter og nærvær med børnene som gode pædagogiske kvaliteter. Citaterne i analysen er alle udvalgt fra den tematiske bearbejdning af interviewmaterialet, hvor de blev inddelt i temaer.

I pædagog 3's tilfælde forstås den pædagogiske kvalitet på følgende måde:

”(...) eller de store børn kunne få flere og mere udfordrende aktiviteter... øh... vi kunne blive delt op, hvis vi var flere medarbejdere... altså... vi kunne lære dem mere... de lærer en masse... æh... men vi kunne give dem meget mere, hvis vi var flere.”

Hun beskriver her, at kvaliteten for hende er gode aktiviteter for børnene, med fokus på aktiviteter, men det bliver også trukket frem, at betingelserne bremser hende i at skabe en højere pædagogisk kvalitet i sit arbejde.

Pædagog 1 har derimod en anden forståelse af pædagogisk kvalitet:

”Når jeg kan se, at børnene udvikler sig, som de skal, og... øh... når de er glade og har en god dag... Når de gider at udvikle sig, og de følger deres udviklingstrin, og det er jo virkelig en vigtig alder, det er det bare, og du ved, at du præger dem for livet.”

Her er hendes syn på kvalitet børnenes trivsel og udvikling. Hun er den eneste af de interviewede pædagoger, som inddrager barnets udviklingstrin som en faktor for pædagogisk kvalitet.

I pædagog 2's tilfælde forstås den pædagogiske kvalitet på denne måde:

”Som jeg har nævnt tidligere, så er vores dage meget forskellige, derfor ændrer kvaliteten sig også, vi kan også blive bedre i forhold til kvaliteten af vores udstyr, det skal vi også være opmærksomme på, og vi som medarbejdere skal også være meget opmærksomme på vores kroppe, hvordan vi kan overbelaste dem, hvordan kan vi mindske løft.”

Pædagog 2 skitserer her, at hendes forståelse af kvalitetsbegrebet omhandler flere ting. Hun beskriver pædagogisk kvalitet som afhængig af forskellige betingelser såsom et varierende antal af medarbejdere, der giver forskellige dage, kvaliteten af vuggestuens materialer samt vuggestuens arbejdsmiljø. Her beskrives pædagog 2's forståelse af den pædagogiske kvalitet.

Organiseringen af hverdagen og samarbejdet mellem medarbejderne

Igennem min tematisk analytiske læsning af interviewene fremkom det også, at organiseringen og samarbejdet mellem medarbejderne blev beskrevet som en del af pædagogisk kvalitet.

Pædagog 1 beskriver, hvordan en god organisering af pædagogernes hverdag giver dem ro til at arbejde med deres pædagogiske færdigheder og dermed skabe kvalitet i samspillet mellem barnet og den voksne:

”Jeg har funktion som leder, men når jeg går ud og hjælper i stuen, så lader jeg egentlig de andre, de faste ude på stuen styre dagen, fordi ellers så kommer jeg jo og tromler... de har stuemøde hver uge, hvor de finder ud af, hvad de vil... om vinteren er der altid en plan a og en plan b... så jeg hjælper, hvor jeg kan... så bliver jeg sådan lidt den praktiske, så de har ro til at gøre deres arbejde... hvis jeg ikke har noget herinde, så er det også mig, der går ind og ordner køkkenet og sørger for, der er ro... det er vel min egentlige funktion at give arbejdsro.”

Pædagogen, som også er leder i den private vuggestue, beskriver her, hvad organiseringen betyder for hende, og betydningen af at give de andre medarbejdere på den pågældende stue ro til at styre og organisere deres egen hverdag i vuggestuen, så det er med til at give pædagogerne mere tid sammen med børnene og give dem plads til at kunne planlægge pædagogisk rettede aktiviteter for børnene. Det fremgik af analysen, at organiseringen af hverdagen har en stor betydning for deres pædagogiske arbejde og deres indbyrdes samarbejde.

Pædagog 3 italesætter, hvad organiseringen af hverdagen gør for hende i hendes arbejde:

”Kl. 11 spiser vi frokost... øh... og så... øh... ja, så når de har spist, så skal dem, der skal sove, puttes omkring kl. 12, så samler vi dem, der ikke skal sove, i fællesrummet, og vi aftaler der, hvordan opgaverne skal fordeles, dem, der putter, dem, der tager af bordet, og hvem der skal være sammen med de børn, der ikke skal sove, det skaber en balance, når vi ved, hvad vi hver især har af opgaver.”

Hun beskriver, hvordan de hver især har enkelte opgaver, som også er med til at gøre dagen mere overskuelig. I vuggestuen er der faste tidspunkter for, hvornår de skal spise, der er faste tidspunkter for, hvornår børnene skal sove, og derefter er aktiviteterne efter også fastlagt. Det er vuggestuen, som udarbejder sin egen organisering af dagen, og derfor kan det være anderledes i andre vuggestuer. Derved har organiseringen af arbejdet betydning for den pædagogiske kvalitet.

Men det fremgår også af mine interviews, at samarbejdet imellem medarbejderne er vigtigt for deres arbejde; pædagog 3 beskriver det således:

"Eh... det er utroligt vigtigt for os, at vi alle samarbejder i fællesrummet og i stuerne."

I forhold til måden at organisere sig på ser hun også samarbejde imellem pædagogerne som en betingelse for en god organisering. Det er specielt i fællesrummet og på stuerne, at hun mener, det er vigtigt.

Pædagog 2 har en lignende oplevelse i sit arbejde. Hun beskriver det således:

"Først var jeg ansat som pædagog i stuen, men så fordi vi ofte manglede en afdelingsleder. Førhen har jeg ellers tænkt 'nej, jeg venter, til jeg er klar', men så da de søgte en ny afdelingsleder for nylig, følte jeg, at jeg hele tiden tager ansvaret for den her stue, og hver gang skal jeg give den videre til en anden, så nu må jeg tage den stilling selv, derfor søgte jeg stillingen som afdelingsleder."

Pædagogerne beskriver, hvordan de oplever organiseringen af deres arbejde, og hvilken betydning samarbejdet og organiseringen kan få for kvaliteten af deres arbejde.

For at sikre kontinuiteten følte Pædagog 2 sig nødsaget til at tage stillingen som afdelingsleder på grund af hyppig udskiftning af ledere. Dette er med til at fremhæve manglen på pædagoger i vuggestuen, da pædagogen beskriver, at der er for mange udskiftninger af personalet. Så hvilke betingelser findes der for pædagogernes muligheder for at skabe en god pædagogisk kvalitet, og hvilken rolle spiller uddannet personale for pædagogernes muligheder? Dette analyseres i nedenstående afsnit.

4.2.2. Betingelser, som har betydning for den pædagogiske kvalitet i vuggestuerne

Ifølge Bronfenbrenner (1979) spiller de samfundsmæssige og lokale betingelser en rolle for udviklingen af den pædagogiske kvalitet. Det vil sige, at der fra kommune til kommune kan være forskel på betingelserne for udviklingen af den pædagogiske kvalitet, herunder hvad der stilles til rådighed for institutionerne både administrativt og økonomisk.

For at besvare problemformuleringen forsøges der gennem analysen af interviewmaterialet at opnå en forståelse af pædagogernes perspektiv på de betingelser, som har en betydning for den pædagogiske kvalitet (jf. afsnit 1.5.), herunder hvilken betydning betingelserne får for pædagogernes arbejde. Det vil sige, at analysen forsøger at udforske, hvilke muligheder der findes i pædagogernes praksis, for at pædagogerne kan skabe en god pædagogisk kvalitet i vuggestuerne.

Gennem analysen kom det frem, at betingelserne i vuggestuerne har en betydning for pædagogernes arbejde. I ovenstående afsnit blev pædagogernes forståelse af den pædagogiske kvalitet belyst, og hvilke betingelser der så findes for pædagogernes muligheder for at opnå pædagogisk kvalitet, bliver analyseret i nedenstående afsnit.

Årsplaner og udviklingsskemaer

Igennem min tematiske læsning af interviewene trådte det frem, at årsplaner og udviklingsskemaer spillede en stor rolle i pædagogernes daglige arbejde.

Pædagogerne i de deltagende vuggestuer er opmærksomme på det ansvar, de har over for børnene, og de administrative betingelser, der kræves af dem, også selvom de kan gå ud over tiden med børnene. Pædagog 3 udtalte:

”Det tager en del af min tid at udfylde udviklingsskemaerne om børnene. Det kan være svært at finde tid til at udfylde dem. Eksempelvis her til morgen prøvede jeg at udfylde dem, og jeg var sammen med de små børn, imens de store børn var ude og lege, så jeg skulle passe de små og prøve at udfylde udviklingsskemaer.”

Her italesætter pædagog 3, at betingelserne gør det svært for hende at være helt til stede for de små børn. Ovenstående beskrivelse vil ifølge Bronfenbrenner (1979) blive set som makrosystemet, som påvirker mesosystemet. Det er ifølge Bronfenbrenner (1979) i mesosystemet, at de specifikke situationer i proksimale processer i barnets miljø finder sted. Det er svært for pædagogen at have relationen til de små børn på baggrund af de betingelser, der findes i makrosystemet, og makrosystemet påvirker derved mesosystemet, som er pædagogens relation til barnet. Ifølge Bronfenbrenner (1979) er en vigtig faktor for barnets udvikling i mesosystemet en tryk og stabil voksenkontakt. Bronfenbrenner (1979) mener, at de proksimale processer har en fundamental

betydning for barnets udvikling, og disse skal være i form af et vedvarende samspil mellem barnet og den voksne i den daginstitutionelle kontekst.

Pædagog 2 udtalte:

”Vi har dage, hvor vi har mere travlt end andre. Det er forskelligt. Vi har også dage, vi kan tage det mere afslappet, men også dage, hvor vi har en masse, vi skal nå. Og så kommer det også an på de aktiviteter, vi har på planen. Derfor er dagene meget forskellige.”

Her bliver det trukket frem, hvad betingelserne betyder for den daglige gang i vuggestuen. Dage, der er forskellige, og dage, hvor aktiviteter må nedprioriteres ud fra, hvad pædagogerne skal nå af andre opgaver. Pædagog 3 udtalte:

”Vi har aktiviteter, som følges igennem en årsplan, hvor de er fordelt på måneder. For eksempel har vi i denne måned sne, og så skal vi være ude mandag og onsdag... Men uanset hvad, så gør vi alt for at nå vores årsplaner og afholde forældresamtaler.”

Her beskriver hun betydningen af de overordnede betingelser, som ifølge Bronfenbrenner (1979) kaldes *settings*, der findes i vuggestuen, og at det er nogle, de gør alt for at opfylde.

De ovenstående interviews af pædagogerne viser, hvordan *settings*, som findes i makrosystemet, kan være med til at besværliggøre den menneskelige relation mellem barnet og medarbejderen, og at der derved kan opstå en mangel på længere og stabil interaktion for barnet i et udviklende miljø på baggrund af de betingelser, der er til stede i makrosystemet (Bronfenbrenner, 1979).

Årsplaner og udviklingsskemaer er ikke de eneste betingelser, pædagogerne oplever som hæmmende i forsøget på at være gode i deres funktioner. Nedenstående afsnit belyser dette.

Betydningen af normering

Mangel på medarbejdere var også et undertema, der kom frem igennem den tematiske læsning af interviewene. For de interviewede pædagoger var manglen på medarbejdere et vilkår, som var med til at forhindre dem i at skabe god pædagogisk kvalitet.

Pædagog 3's efterspørgsel efter medarbejdere kommer til udtryk således:

”(...) også de nye små børn, som vi får ind: Hvis vi var flere medarbejdere, kunne vi give dem bedre trygge rammer. Måske har vi nogle gange så travlt, at de kan blive lidt overset, eller de store børn kunne få flere og mere udfordrende aktiviteter... øh... vi kunne blive delt op, hvis vi var flere medarbejdere... altså... vi kunne lære dem mere... de lærer en masse... æh... men vi kunne give dem meget mere, hvis vi var flere.”

Her italesætter pædagog 3, hvad manglen på medarbejdere betyder for hendes pædagogiske arbejde, og at flere medarbejdere ville højne kvaliteten ud fra hendes perspektiv. Hun beskriver små børn, som let kan blive overset i travlheden. Pædagog 3 fortsætter:

”Måske når vi mangler medarbejdere, så er vi samlet med alle børnene, så kan medarbejderne... altså... når vi venter på vikarer... at skulle holde øje med alle børnene. Det kan være stressende, altså hjælp mig... åh, kommer de ikke snart... at vente på, at vikarer kommer, når vi mangler personale.”

Hun beskriver den travlhed, der opstår, når der mangler personale, og hvordan det kan påvirke hende i hendes arbejde. Her er børnene ikke i centrum, fordi pædagogen er presset og derfor kan mangle overblik og overskud, hvis der skulle opstå konflikter. Desuden kan de stille børn blive overset, når pædagogen føler sig presset.

Når vi ser ovenstående beskrivelse af travlhed ud fra interviewet, kan de proksimale processer få betydning for barnets udvikling (Bronfenbrenner, 1979).

I analysen af mine interviews kom det også frem, at manglen på medarbejdere gav to af pædagogerne en følelse af utilstrækkelighed. Pædagog 2 mente, at hun som pædagog ikke kunne fordybe sig i de pædagogiske aktiviteter. Dette kom til udtryk således:

”Ja, når der er mangel på medarbejdere, det gør det svært at være god i mit arbejde, for eksempel i forhold til vores opgaver... så overtager vi nemlig andres arbejdsopgaver, derfor er vi nødsagede til at undlade nogle af vores aktiviteter, vi ellers har i løbet af dagen.”

I interviewet beskriver hun, hvordan de prioriterer, og at de er nødsagede til at undlade aktiviteter, når de mangler personale.

Pædagog 1 beskriver det på følgende måde:

”Det er, hvis der for eksempel er nogle på ferie og nogle, som bliver syge, sådan det almene... så kommer der mere uro på børnene og sådan noget. Så føler man sig ikke tilstrækkelig, men det prøver vi jo at planlægge os ud af, så det ikke sker så tit.”

Pædagog 1 forsøger at undgå disse situationer, som giver hende en følelse af utilstrækkelighed, og det sker igennem planlægning og organisering af pædagogernes hverdag.

Det fremgik også af interviewene med pædagogerne, at de kan have mange forskellige opgaver, og at de forsøger at holde fast i organiseringen af hverdagen. Pædagog 3 fortæller:

”Jeg er ansat som pædagogisk leder på stuen, det kalder vi det her... øh... hvis det er muligt, så fordeler vi os i stuen i forhold til de enkelte opgaver, der er med børnene, hvor jeg først tager mig af fire børn, og min kollega tager sig af de andre fire børn, og så er det nu også muligt for mig at indkalde forældre til samtaler, og så sørger jeg for, at der er bleer i stuen. Hvis der er nye børn, der starter, sørger jeg for at gøre seng, stol klar og får forældrene til at udfylde skemaer.”

Det fremgår, at hun som pædagogisk leder for stuen har mange forskellige opgaver. Mange af opgaverne er også mere praktiske, eksempelvis at sørge for genopfyldning af bleer på stuen og sørge for nyt udstyr til de børn, der starter, eller at sikre, at forældre udfylder relevante skemaer. Det kan gøre, at hun måske kan overse, hvilke behov vuggestuen kunne have i forhold til at forbedre den pædagogiske kvalitet. Derfor gør de mange opgaver det vanskeligt at opnå kvalitet.

Det fremgik af analysen, at kvalitetsbegrebet har forskellige betydninger for de tre pædagoger. Nogle nævner gode aktiviteter for børnene og børnenes trivsel samt udvikling, mens andre nævner kvalitetsbegrebet som afhængigt af betingelser såsom varierende antal medarbejdere, der giver ustrukturerede dage, kvaliteten af vuggestuens arbejdsmaterialer og pædagogernes arbejdsmiljø.

Alle tre pædagoger, der har deltaget, har en ledelsesposition i den vuggestue, de er i, og den forståelse af pædagogisk kvalitet, de har, kan derfor også få en betydning for, hvad der prioriteres i vuggestuen.

Så hvad kan efteruddannelse og uddannelse have af betydning for pædagogernes muligheder for at opnå en god kvalitet?

Betydningen af uddannelse for pædagogernes muligheder for at opnå pædagogisk kvalitet

Af interviewene fremgår det, at pædagogernes uddannelse har betydning for pædagogisk kvalitet, og at efteruddannelse samt kurser har en betydning for pædagogernes muligheder for at opnå god pædagogisk kvalitet. I vuggestue 2 efterlyses der faglig sparring, som måske kan give pædagogerne en bedre forståelse af pædagogisk kvalitet. En medarbejder fra vuggestue 2 udtaler:

”Jeg mangler sparring fra andre pædagoger eller fra kommunen... Der er intet tilsyn. Der har været ét tilsyn i de fire år, jeg har arbejdet her. Der afholdes ikke rigtigt kurser... igennem fire år har vi haft 3-4 forskellige afdelingsledere, og jeg håber, at medarbejderne ikke bliver skiftet ud så tit mere.”

Her italesætter medarbejderen fra vuggestue 2 ønsket om kurser og efteruddannelse, som kan skabe en bedre udvikling af pædagogisk kvalitet gennem en øget pædagogisk faglighed.

Det fremgik også af analysen, at læreplanerne var en prioritet, og at manglende uddannet personale gik ud over pædagogernes arbejde med læreplanerne. Pædagog 3 beskriver det således:

”Når vi mangler medarbejdere... så ja... det bliver svært at følge planerne, så når vi har vikarer... eh... selvom de hjælper, og det er rart at få hjælp, så... ja, hvordan skal jeg forklare... så at skulle oplære dem... eller... så har de svært ved at følge vores planer.”

Her beskriver hun, hvordan vikarer er med til at vanskeliggøre deres arbejde med læreplanerne, og at manglende uddannede medarbejdere er en betingelse, som er med til at vanskeliggøre deres daglige pædagogiske arbejde. Det vil med andre ord sige, at det skal være uddannede hænder, da vikarer skal oplæres og derfor tager tiden fra det pædagogiske arbejde.

4.2.3. Opsamling af analyse af interviewene

Af ovenstående analyse fremgår det, at begrebet pædagogisk kvalitet forstås på forskellige måder. Pædagogerne forstår af pædagogisk kvalitet giver os et indblik i, hvordan de prioriterer i deres pædagogiske arbejde i vuggestuerne. Ud fra analysen spiller medarbejdernes organisering og samarbejdet mellem medarbejderne en rolle i forhold til pædagogerne muligheder for at opnå en god pædagogisk kvalitet. Pædagogerne beskriver, hvordan de oplever organiseringen i deres arbejde, og hvilken betydning samarbejdet og organiseringen kan få for kvaliteten af deres arbejde. Hvis tiden bruges på mange administrative opgaver, er det svært for dem at opnå en god pædagogisk kvalitet.

Det fremgik også af analysen af interviewmaterialet, at pædagogerne italesætter, hvordan betingelserne får en betydning for deres pædagogiske arbejde og for kvaliteten af dette arbejde. Pædagogerne føler, at medarbejdernes efteruddannelse, normeringen og oplæring af personale har en betydning for vuggestuens pædagogiske kvalitet (jf. afsnit 1.5.). Det fremgår videre af analysen, at manglende medarbejdere gør det svært for pædagogerne at skabe en nærværende og god relation til børnene, og at manglende uddannede medarbejdere giver dem travlhed, hvorfor pædagogerne kan være nødsagede til at omprioritere deres pædagogiske arbejde.

Ifølge Bronfenbrenner (1979) findes der nogle faktorer, som fremmer udviklingen inden for mesosystemet igennem de proksimale processer. Disse faktorer er stabilitet og kontinuitet over tid, steder, som fremmer udforskningen, samt steder, der giver mulighed for ro. I analysen kommer det frem, at makrosystemet påvirker mesosystemet ved, at pædagogerne har en fast ramme, de skal følge i form af læreplaner, udviklingsskemaer med mere, som får en betydning for relationen til børnene.

I analysen beskriver pædagogerne, hvordan de mangler efteruddannelse og kurser, som kunne hjælpe dem i mulighederne for at opnå en god pædagogisk kvalitet og en bedre forståelse af den pædagogiske kvalitet. Analysen af interviewene har givet en forståelse af, hvilken betydning uddannelse har for pædagogerne muligheder for at skabe pædagogisk kvalitet, og hvordan betingelserne er med til at påvirke pædagogerne. Dermed giver analysen et billede af pædagogerne vilkår i vuggestuerne og deres perspektiv på betingelserne i deres pædagogiske arbejde. Det er vigtigt at få belyst dette før analysen af KIDS-vurderingerne, fordi de samme betingelser også spiller en rolle for pædagogerne muligheder for at opnå en god pædagogisk kvalitet.

4.3. Analyse af den pædagogiske kvalitet af vuggestuerne i forhold til KIDS-modellens yderste ring

Under udviklingen af KIDS er der taget udgangspunkt i eksisterende forskning i pædagogisk kvalitet og i den udviklingspsykologiske viden om, hvorledes små børn lærer og udvikler sig, og ifølge KIDS skal man først vurdere de tre forhold, som kan have en betydning for den pædagogiske kvalitet i vuggestuerne, før man kan arbejde sig videre ind i de seks inderste områder. Ifølge KIDS er pædagogen – inden for vuggestuens rammer – også selv med til at træffe afgørende pædagogiske valg i forhold til relationerne til børnene, i forhold til den fysiske indretning og i forhold til gode lege og læringsmiljøer (Ringsmose & Kragh-Müller, 2015). KIDS-metoden er valgt, på baggrund af at den vurderer kvaliteten i børnenes udviklingsmuligheder og læringsmuligheder i det pædagogiske miljø, og fokuset i KIDS er på at vurdere samt udvikle omgivelserne, som udgør børnenes betingelser for udvikling samt læring (Ringsmose & Kragh-Müller, 2015).

I dette afsnit analyseres KIDS-vurderingerne inden for KIDS-modellens yderste ring, hvor observationer inddrages som konkrete eksempler igennem analysen. I analysen er der sat fokus på det, som giver høje og lave vurderinger i forhold til den pædagogiske kvalitet ifølge KIDS, og der inddrages begreber fra Bronfenbrenners (1979) bioøkologiske udviklingsmodel og Schibbyes (2007) dialektiske relationsteori i forsøget på at belyse baggrunden for resultaterne af KIDS-vurderingerne. Analysen er delt op i afsnit ud fra områderne inden for KIDS-modellens yderste ring – *'fysiske omgivelser'*, *'relationer'* og *'leg og aktiviteter'* – og for hvert afsnit er der en kort opsummering.

4.3.1. Fysiske omgivelser

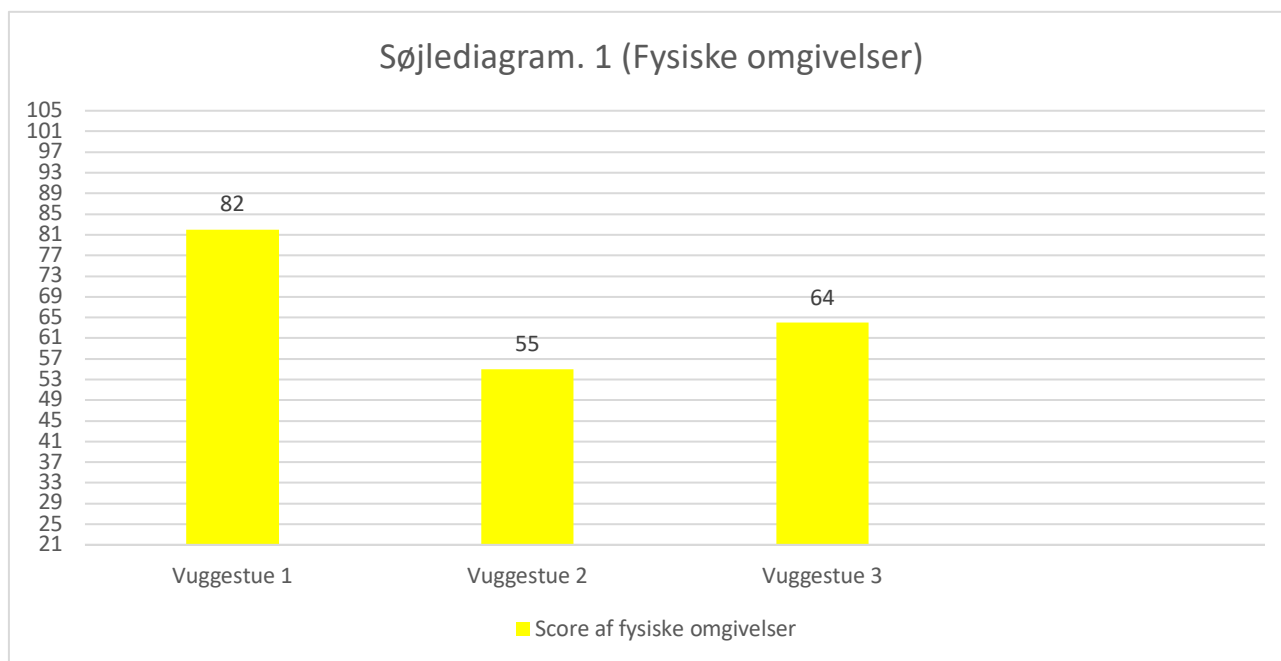
Ifølge KIDS er måden, man indretter de fysiske omgivelser på både indenfor og udenfor, eksempelvis vuggestuens rum, en stor del af vuggestuens pædagogiske overvejelser. Det er vigtigt, at vuggestuen er velovervejet omkring de fysiske omgivelser og den måde, de indrettes på, og at de fysiske omgivelser også er i samspil med de pædagogiske formål. Ifølge KIDS er det vigtigt, at rummene i vuggestuen er med til at afspejle et pædagogisk grundlag, og de skal invitere til gode læringsoplevelser (Ringsmose & Kragh-Müller, 2015).

Der skal være mulighed for at gruppere sig, og det skal også være muligt at have uforstyrrede legeaktiviteter og aktiviteter med et højt eller lavt niveau. Det er også vigtigt, at børnene har adgang

til gode rum med aldersrelevante og kønsrelevante legematerialer. Disse forhold har ifølge KIDS en betydning for vurderingen af vuggestuens pædagogiske kvalitet. Dermed får den fysiske indretning af vuggestuerne en stor betydning for barnets muligheder for erfaringsdannelse og for det sociale samspil i vuggestuen (Ringsmose & Kragh-Müller, 2015). Læring og udvikling i vuggestuer hænger sammen med barnets kropslige erfaringer samt dets erfaringer med sociale samspil og materialerne i vuggestuen (Ringsmose & Kragh-Müller, 2015).

Nedenstående søjlediagram viser KIDS-vurderingerne af alle tre vuggestuer inden for '*fysiske omgivelser*'. Vuggestue 2 har en vurdering på 55, Vuggestue 1 har en vurdering på 82, og vuggestue 3 har en vurdering på 64. Den lavest mulige score er 21, og den højest mulige score er 105.

Dette betyder, at vuggestue 2 har den laveste vurdering inden for fysiske omgivelser af de tre vuggestuer.



Af observationerne fremgår det, at der i vuggestue 1 er rum, som er delt op i mindre rum, og at der er et separat rum med mulighed for aktiviteter med et højt og lavt niveau.

Det fremgår af observationerne, at:

"Nogle børn sidder og læser med en medarbejder, og nogle andre tumler i det adskilte tumlerum og synger og danser."

I denne situation ser vi, at børnene har mulighed for at bruge deres krop og danne erfaringer, og at de adskilte rum giver børnene mulighed for at finde ro. I vuggestue 1 havde de også en stor reol, hvor børnene selv kunne nå legetøjet, hvilket gjorde, at legetøjet var tilgængeligt.

Observationerne viste, at der i vuggestue 2 er et lidt andet billede af de fysiske omgivelser. Her er der ikke rum i rummene, og der er ikke mulighed for uforstyrret leg på stuerne:

"Det er en lille stue med åbning ind til badeværelset. Døren bliver lukket, da børnene kommer ind på stuen. På stuerne er borde og stole inde mod væggen, og der er ikke gjort klar til dagen. Der er 2 kasser legetøj på en reol, som børnene ikke kan nå. Der er ikke mulighed for, at de kan tumle eller bruge deres krop."

I eksemplet får vi en beskrivelse af en stue i vuggestue 2, et lille rum, som ikke indbyder til leg, med LEGO-kasser, som ikke er tilgængelige for børnene. Børnene har ikke et adskilt aktivitetsrum, hvor de kan bruge deres motorik som i vuggestue 1. Disse forhold giver lave vurderinger i KIDS.

I vuggestue 3, som var i en nyere bygning, viste observationerne, at legetøjet heller ikke var tilgængeligt for børnene; der var indrettet med borde og stole, som var sat i midten af rummet, men der var ikke legetøj, som skulle indbyde børnene til leg:

"Alle har en stol med deres navn på, der er tre borde i hver stue (...)Tumlerummet er lukket for børnene, og der er ikke legetøj tilgængeligt, så børnene løber bare rundt på stuen."

Her ses det i vuggestue 3, at der er rum i rummet, og at det er muligt for børnene at gruppere sig og have uforstyrrede legeaktiviteter og aktiviteter med et højt eller lavt niveau, da stuen har et tumlerum. Det, vi også ser i eksemplet, er, at der ikke er legetøj tilgængeligt for børnene, og at der ikke er gjort klar til dagen om morgenen.

Opsamling af fysiske omgivelser

I dette afsnit analyseres det ud fra KIDS, hvad der giver en høj og lav vurdering inden for området 'fysiske omgivelser'. I den ovenstående analyse af KIDS-vurderingerne af de tre vuggestuer kan man ud fra observationerne få øje på de konkrete eksempler, som giver grund til høje og lave vurderinger. En høj vurdering af de fysiske omgivelser kræver gode pædagogiske overvejelser omkring vuggestuens indretning både indenfor og udenfor samt et solidt pædagogisk grundlag.

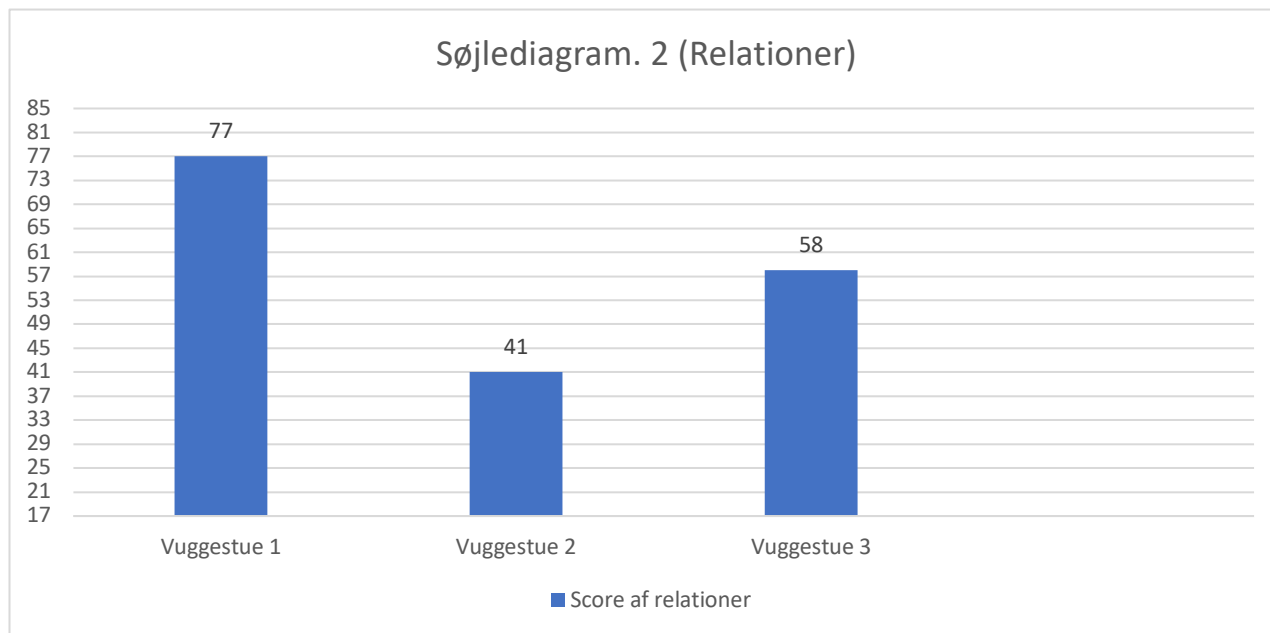
Analysen viser vuggestue 2 og vuggestue 3 som dem med de laveste vurderinger, og i analysen af interviewene kom det frem, at der i vuggestue 2 og vuggestue 3 ønskes en bedre normering, og at de har færre uddannede pædagoger og medarbejdere. Vuggestuerne påpeger selv, som det fremgår af analysen af interviewene, at manglen på tilstrækkelig uddannelse spiller en rolle for kvaliteten af deres arbejde og dermed også for den pædagogiske indretning af de forskellige rum. Derfor tyder det på, at manglende uddannelse kan være medvirkende til de lave vurderinger af de fysiske omgivelser i vuggestue 2 og vuggestue 3, fordi en pædagogisk uddannelse sætter personalet bedre i stand til at planlægge det pædagogiske arbejde, herunder indretningen af institutionerne.

4.3.2. Relationer

Ifølge KIDS er det en god pædagogisk kvalitet, at der i vuggestuen findes gode udviklingsfremmende relationer mellem barnet og pædagogen og mellem pædagogen og forældrene samt gode relationer mellem børnene. Omsorgen for barnet ses som det vigtigste for kvaliteten, hvor pædagogen skal kunne sætte sig ind i barnets perspektiv, og hvor pædagogen derefter skal handle ud fra en forståelse af barnet (Ringsmose & Kragh-Müller, 2015).

Relationsbegrebet i denne undersøgelse tager afsæt i et dialektisk relationsperspektiv, hvor relationen er dialektisk; det vil sige, at den altid er i en proces og med en gensidig vekselvirkning imellem de involverede parter (jf. afsnit 2.3.). Der er derfor i den dialektiske relation tale om en subjekt-subjekt-relation, hvor vi ikke kan forstås uden for de relationer, som vi indgår i, eller som vi er en del af (jf. afsnit 2.3.) (Schibbye, 2007).

Ifølge Bronfenbrenner (1979) har de proksimale processer en stor betydning for barnets udvikling i form af et vedvarende samspil mellem barnet og individerne i barnets omgivende miljø.



Søjlediagram 2 viser KIDS-vurderingerne af alle tre vuggestuer inden for 'relationer'. Vuggestue 2 har en vurdering på 41, vuggestue 1 har en vurdering på 77, og vuggestue 3 har en vurdering på 58. Den lavest mulige score er 17, og den højest mulige score er 85. Dette betyder, at vuggestue 2 har den laveste vurdering inden for 'relationer' af de tre vuggestuer.

Observationerne viser, at der i vuggestue 1 og vuggestue 3 er eksempler på en gensidig dialog:

"På stue 2 sidder de i en rundkreds og snakker med pædagogen, pædagogen siger: 'Nu sidder vi alle stille og roligt, en ad gangen siger vi, hvad farve vi har på i dag, og så kan man bestemme, hvilken sang vi alle skal synge sammen, er I klar, børn?' (...) De snakker om, hvad de har af farver på tøjet (...) Børnene bestemmer selv, hvilke sange de skal synge, et af børnene siger genert: 'Jeg har blå bluse på i dag, og jeg vil synge Peter Edderkop.'"

Og i vuggestue 1 ses der følgende:

"Alle børnene sidder i læsehjørnet, mens en medarbejder læser højt for dem, medarbejderen holder pause, når hun har læst en side, og siger: 'Hvad kan I se i bogen, børn?'. Børnene skiftes til at snakke om bogen med hinanden og med medarbejderen."

Ovenstående observationer viser, at pædagoger og medarbejdere er positive og imødekommende over for børnene, men observationerne viser også, at pædagogerne og medarbejderne troværdigt og respektfuldt deler deres egne tanker og følelser i mødet med barnet, og omvendt.

Til forskel fra vuggestue 1 og 3 var det i vuggestue 2 svært at observere en gensidig dialog mellem barnet og den voksne. Observationerne viste kun enkelte eksempler på, at pædagogen var nærværende og havde kortvarige gensidige dialoger med børnene i vuggestue 2. Observationerne viste, hvordan pædagogen havde svært ved at fastholde interaktionen med børnene, da der manglede medarbejdere:

"Mange af børnene er kede af det, når de bliver afleveret, og enkelte af dem har svært ved at falde til ro. Pædagogen holder om børnene og forsøger at trøste: 'Sshh, bare rolig, mor kommer igen.' Hun er god til at trøste børnene og snakker samt forsøger at aktivere dem (...) de er en medarbejder og en pædagog, og hurtigt er der 19 børn i fællesrummet. Det føles kaotisk, og pædagogen skiftevis holder og trøster børn og tager imod nye, som bliver afleveret."

Pædagogen har kortvarige interaktioner med barnet, men de bliver afbrudt af nye børn, som bliver afleveret. Observationerne viser også en situation mellem et barn og en ufaglært medarbejder i vuggestue 2:

"En lille pige på omkring 1 år græder voldsomt på stue 1, hun vil være med til at vinke ved vinduet sammen med to andre børn og en medarbejder. Medarbejderen afviser hende og løfter hende ind i et andet rum, men pigen kommer grædende tilbage. Medarbejderen vender sig mod pigen og siger: 'Nej, du har ikke plads her! Du kan heller ikke finde ud af at vinke' ... Pigen fortsætter med at græde meget højt, så siger medarbejderen: 'Vi har hørt dig! Sshh!' Medarbejderen tager hende ikke op, men tager sig af de andre børn omkring hende. Pigen falder endelig til ro, da medarbejderen tager hende op. Da et andet barn græder, lægger medarbejderen hende ned igen. Pigen skriger og græder igen, og så udbryder medarbejderen, imens hun puffer til pigen med sin albue: 'HALLO! Jeg hører dig!' Den lille pige bliver derefter stille og passiv."

Ovenstående observation viser en medarbejder, som ikke sætter sig ind i barnets perspektiv og ikke anerkender barnet. I stedet for at høre barnet og derefter handle ud fra sin forståelse af barnet afviser medarbejderen barnet. Begge ovenstående eksempler er forhold, som giver en lav vurdering i KIDS, og som kan være udviklingshæmmende for børnene. En gensidig dialog og imødekommende medarbejdere observeres ikke som i vuggestue 1 og 3. Dette er også en del af en lav vurdering i KIDS.

Observationerne viser også, at der i vuggestue 3 opstår situationer, hvor der ikke observeres en anerkendende relation. Dette er også med til at påvirke vuggestuens samlede KIDS-vurdering:

"Dreng 1 slår en anden dreng, og vikaren siger: 'Nej du må ikke slå, han slog sig.' Dreng 1, som fik skældud, står alene og græder. Vikaren fortæller, hvad dreng 1 har gjort, de er alle samlet i fællesrummet. Andre børn kommer ind i fællesrummet, og dreng 1 bliver nu selv slået. Der er ingen, som trøster ham, de irettesætter bare barnet, som slog ham.

De voksne har travlt med at tage overtøj af alle børnene, fordi de har været ude at lege, ca. 15 børn i alt. Så råber vikaren: 'Heey! Du må ikke sparke!' Hun vender sig om til de andre medarbejdere og råber: 'Han sparker!' Dreng 1 får igen skældud, og han græder voldsomt, imens han siger, han ikke har sparket. Mens han græder, sidder der en medarbejder med ham og snakker, men han vil ikke. Han går grædende rundt til de forskellige medarbejdere og siger, han ikke sparkede."

Ovenstående eksempel viser en situation, hvor barnet ikke bliver set som subjekt med egne oplevelser, følelser og holdninger. Vikaren viste ikke omsorg ved at sætte sig ind i barnets perspektiv og handle ud fra en forståelse af barnet.

Opsamling af relationer

I analysen ses der forskellige vurderinger af alle tre vuggestuer. Vi ser eksempler på underkendende relationer og eksempler på imødekommende og positive pædagoger. I vuggestue 1 ses der en gensidig dialog og positive pædagoger, hvor de, som det fremgår af interviewanalysen, også udtaler, at de har den ønskede normering og uddannelse. I vuggestue 3 og vuggestue 2 fremgår det af interviewanalysen, at der ønskes en højere normering samt efteruddannelse, og at organiseringen af hverdagen bliver svær for pædagogerne, når der er ufaglærte vikarer. Dermed ses det i ovenstående

analyse af KIDS-vurderingerne inden for relationer, at de vuggestuer, som mangler pædagoger og efteruddannelse af personalet, også har en lavere vurdering inden for relationer.

Analyse viser, at de vuggestuer, som har scoret lavest i relationer, også er de institutioner, hvor der er ufaglærte medarbejdere, og at den vuggestue, som mangler pædagoger, også er den, som scorer lavest i vurderingen 'relationer'. I den eksisterende forskning (jf. afsnit 1.6.2.) belyses det, at uddannelse af personalet og relationen mellem barnet og den voksne har en betydning for børnenes læring og udvikling (Sylva et al., 2003). Det kan dermed trækkes ud af den eksisterende forskning, at der kan være en sammenhæng mellem uddannelse af medarbejdere og relationen mellem barnet og den voksne. Men uddannelse kan ikke ses som den eneste faktor, som har en betydning for institutionernes pædagogiske kvalitet, da der er flere forhold, som spiller en rolle for den samlede pædagogiske kvalitet.

Når det ifølge KIDS er omsorgen for barnet, som har en betydning for den samlede pædagogiske kvalitet, og når det i den eksisterende forskning bliver belyst, at uddannet personale har en betydning for børnenes læring og udvikling (Sylva et al., 2003), kan det derfor siges, at uddannet personale vil have flere muligheder for at skabe den anerkendende relation og derigennem højne kvaliteten i vuggestuerne (Sylva et al., 2003).

4.3.3. Leg og aktiviteter

Ifølge KIDS skal der være muligheder for gode aktiviteter og gode legeområder i vuggestuerne. Den måde, den voksne kommunikerer og deltager i legen på, kan også få en betydning for barnets udvikling og læring. Der kan ifølge KIDS være nogle forhold, som har en betydning for vurderingen af den pædagogiske kvalitet inden for leg og aktiviteter (Ringsmose & Kragh-Müller, 2015).

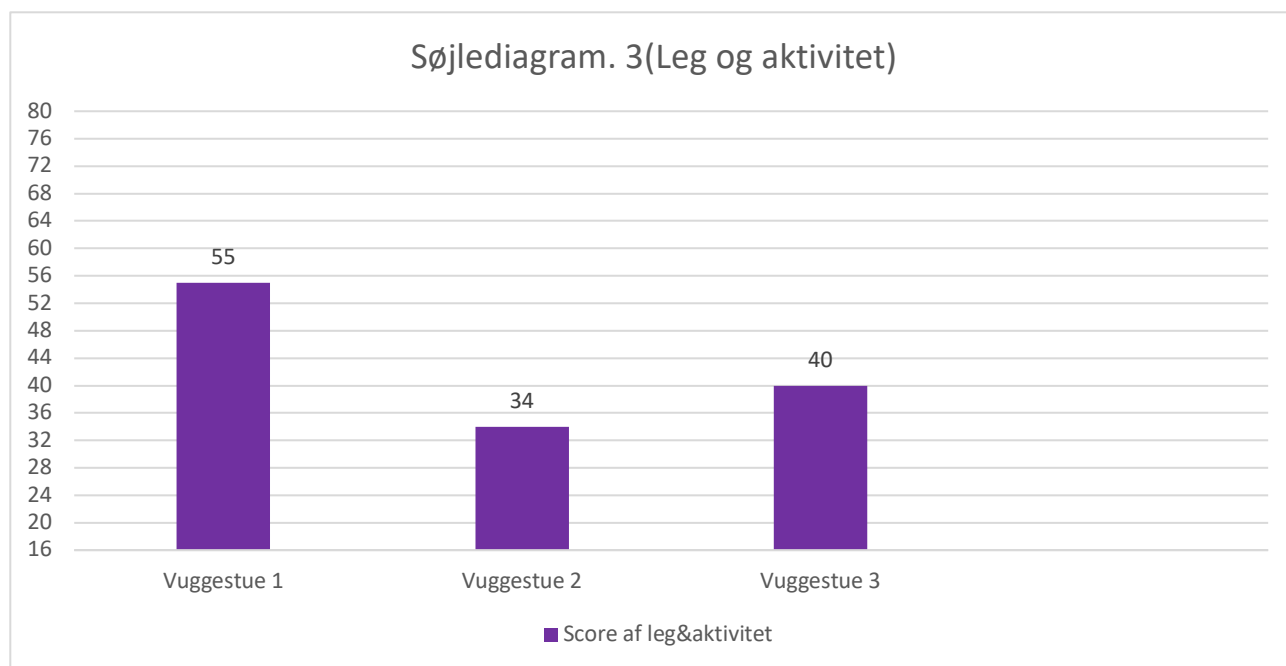
Forhold, som ifølge KIDS sikrer en god pædagogisk kvalitet inden for leg og aktiviteter, karakteriseres ved, at der i daginstitutionen skal være mulighed for, at børnene gennem rollelege kan udfolde fortællinger med handlinger samt udfordringer. Det er selvfølgelig forskelligt alt efter børnenes alder, hvilke lege de leger. For de ældre børn skal der være mulighed for at lege forskellige legeformer såsom regellege, konstruktionslege, fysisk udfordrende kropslige lege og samlelege, og de lidt yngre børn leger med redskaber, kryber, kravler og øver primært de grov- og finmotoriske færdigheder (Ringsmose & Kragh-Müller, 2015). I legen vil børnene eksperimentere og udforske sig

selv og deres omgivelser, hvor de indgår i en fælles opmærksomhed med den voksne. Det er her, hvor barnet og den voksne kan udfordre hinanden (Ringsmose & Kragh-Müller, 2015).

Det er også vigtigt, at pædagogen handler ud fra de behov, der nu må være i legegruppen, og ud fra hvert enkelt barns deltagelse eller udfordringer i legen. Det sidste forhold er, at pædagogen står forrest i de pædagogisk tilrettelagte aktiviteter ved at eksperimentere og udfordre børnene i forbindelse med materialerne og rummene i legen (Ringsmose & Kragh-Müller, 2015). Der skal være tilrettelagte rum og materialer, og de skal være til rådighed for at motivere børnenes lege. Det er vigtigt, at der skabes et samspil, hvor pædagogen støtter op om børnenes interesser og deres motivation for den pågældende aktivitet (Ringsmose & Kragh-Müller, 2015).

Ifølge den udviklingsøkologiske model består barnets udvikling af processer gennem gensidige samspil mellem barnet, som udvikler sig, og menneskene i barnets omgivende miljø. På baggrund af dette har børn brug for at lege med andre børn og blive mødt af en imødekommende voksen for at kunne udvikle sig (Bronfenbrenner, 1979).

Søjlediagram 3 viser KIDS-vurderingerne af alle tre vuggestuer inden for *'leg og aktivitet'*. Vuggestue 2 har en vurdering på 34, vuggestue 1 har en vurdering på 55, og vuggestue 3 har en vurdering på 40. Den lavest mulige score er 16, og den højest mulige score er 80. Dette betyder, at vuggestue 2 har den laveste vurdering inden for *'leg og aktivitet'* af de tre vuggestuer.



Under mine observationer ser jeg eksempler på, at børnene får mulighed for 'fri leg' og pædagogisk tilrettelagte aktiviteter i alle tre vuggestuer. I vuggestue 1, som har fået den højeste vurdering, viser observationerne, at børnene har mulighed for at lege rollelege, og at legetøjet står til rådighed for dem:

"Der er fri leg, og børnene bestemmer selv, om de vil tumle og danse i det adskilte tumlerum eller lege på stuen. De kan også vælge imellem at læse bøger og lege med legetøj fra reolen."

Observationen belyser, at børnene i vuggestuen har mulighed for at lege forskellige legeformer, og at de kan eksperimentere og udforske sig selv. Dette er med til at give en høj vurdering i KIDS.

Observationerne viser også, at der i vuggestue 1 er legetøj, som ikke er til rådighed, og at det er de voksne, som bestemmer, hvornår det skal tages ud:

"Der opstilles sanselegetøj og sansegynge i fællesrummet. Børnene bliver sat i en række, og alle skal skiftes til at lege med gyngen."

I denne situation er det en planlagt aktivitet, og børnene er engagerede og synes, at aktiviteten er meningsfuld. I Vuggestue 2, som har fået den laveste vurdering, observerede jeg leg, uden at pædagogerne indgik i samspil med børnene om aktiviteterne det meste af dagen:

"Der bliver lagt en kasse med LEGO på gulvet, som børnene kan lege med. Det er det eneste legetøj, der bliver stillet til rådighed for dem. Børnene leger selv, parallelt. Der er ingen dialog mellem de voksne og børnene."

Børnene i ovenstående eksempel indgår ikke i en fælles opmærksomhed med den voksne, og børnene kan derfor ikke blive udfordret i deres leg. Ifølge Bronfenbrenner (1979) sker udviklingen af processer gennem et gensidigt samspil imellem det enkelte barn og menneskene i barnets omgivende miljø.

Nedenstående observation fra vuggestue 2 viser også en lille dreng, der ellers søger trøst, men som ikke bliver trøstet af medarbejderne:

"Der er en dreng, som ikke kan falde til ro, siden han blev afleveret. De åbner stue 1, og nogle af børnene kommer derind (...) Drengen græder stadig, siden han blev afleveret for over 1 time siden. Han søger trøst, men medarbejderne virker uoplagte og kan ikke få ham til at falde til ro (...) Der er næsten ikke noget legetøj på stue 1. De prøver at aktivere ham med legetøj. De sætter ham på en stol og lægger et puslespil på bordet og går fra ham."

Ovenstående observation viser, at medarbejderne bare giver legetøj til drengen uden at deltage i legen. I vuggestue 2 var der hele den dag, jeg observerede, leg uden samspil fra medarbejdernes side. Børnene blev ikke aldersopdelt, og legetøjet var heller ikke aldersopdelt. Ifølge KIDS er den gode pædagogiske kvalitet inden for 'leg og aktivitet' blandt andet, at pædagogen står forrest i de pædagogisk tilrettelagte aktiviteter ved at eksperimentere og udfordre børnene i forbindelse med materialerne og rummene i legen (Ringsmose & Kragh-Müller, 2015).

Nedenstående observation viser kun et tilfælde, hvor jeg spurgte ind til madrasser eller tumlematerialer, hvorefter der opstod en aktivitet:

"Børnene er vilde og klatrer på stole og borde. Jeg spørger ind til tumlerum eller materiale. De har en meget tung gammel madras, som ingen af medarbejderne har lyst til at bære. Jeg hjælper en medarbejder og slæber den ind på stue 3, og børnene bliver så glade og hopper rundt. Det noteres som den eneste aktivitet for dagen på stue 3's dør-whiteboard."

Situationen viser, at der i vuggestuen er materialer, men at de ikke er til rådighed for børnene, og dermed er børnenes eneste mulighed for at udforske den kropslige leg i vuggestue 2 at klatre på møblerne, hvilket strider mod, hvad der karakteriseres som god pædagogisk kvalitet inden for 'leg og aktivitet' ifølge KIDS, eftersom der skal være tilrettelagte rum og materialer, og de skal være til rådighed for at motivere børnenes lege (Ringsmose & Kragh-Müller, 2015).

Observationerne viser, at der ikke er aldersrelevante aktiviteter i vuggestue 3:

”På stue 2 sidder de i rundkreds og snakker med pædagogen om, hvilken dag og hvilken måned det er, også hvilket årstal.”

Det er en aktivitet, som forekommer hver dag, og det er en aktivitet, som udføres uafhængigt af børneperspektivet. Hvis børnene ikke ønsker at deltage, bliver de tvunget til at deltage. De skal sidde stille på stolen og kigge på medarbejderen, som spørger dem, hvilken dag og måned det er, og hvilket årstal de er i. I KIDS scorer dette lavt, da børnene selv skal have en mulighed for at vælge, om de ønsker at deltage i aktiviteten, således at deres perspektiv tilgodeses. Her er det vigtigt at se på, hvad der ifølge KIDS karakteriserer en god pædagogisk kvalitet inden for ’leg og aktivitet’. I daginstitutionen skal der være mulighed for, at børnene gennem rollelege kan udfolde deres egne fortællinger med handlinger og udfordringer, mens pædagogen handler ud fra barnets behov i legen eller legegruppen (Ringsmose & Kragh-Müller, 2015).

Opsamling af leg og aktiviteter

Ovenstående analyse viser, at der i hver vuggestue er forskellige forhold for leg og aktiviteter. Der blev observeret tilfælde, hvor børnene fik mulighed for at lege forskellige lege, og tilfælde, hvor der ikke var aldersrelevante aktiviteter, og hvor materialerne ikke var til rådighed for børnene. Vuggestue 1, som er den vuggestue, der scorer højest i KIDS-vurderingerne, har materialer til rådighed for børnene og giver børnene muligheder for forskellige legeaktiviteter. Ifølge interviewanalysen er det også i vuggestue 1, at der er den ønskede normering.

I vuggestue 2, som scorer lavest, er der ikke materialer til rådighed for børnene, og børnene har ikke mulighed for at lege forskellige lege. Det kan påpeges ud fra analysen, at de vuggestuer, der scorer lavest inden for området leg og aktiviteter, også er de vuggestuer, som i interviewanalysen efterspørger en højere normering, hvor der i vuggestue 2 mangler en fast pædagog. Derfor kan det være sværere for de ufaglærte medarbejdere at udføre gode pædagogisk rettede aktiviteter for børnene. Omvendt er der ikke altid gode aldersrelevante pædagogisk rettede aktiviteter, selvom der er pædagoger, og derfor kan det ikke med sikkerhed siges ud fra denne analyse, at kvaliteten vil blive højere alene ved at ansætte flere pædagoger eller lavere ved manglende pædagoger.

4.4. Analyse af den pædagogiske kvalitet i forhold til særlige udviklingsområder i KIDS-modellens inderste ring

Ifølge KIDS har de seks områder i den inderste ring en betydning for børnenes sociale udvikling, kritiske tænkning og erfaringsdannelse, børnenes muligheder for indflydelse og selvudvikling samt udviklingen af sprog og viljestyret opmærksomhed (Ringsmose & Kragh-Müller, 2015).

Ifølge Bronfenbrenners (1979) bioøkologiske udviklingsmodel foregår barnets sociale udvikling og selvets udvikling igennem deltagelse i sociale relationer og sammenhænge, og ifølge KIDS-metoden hænger den sociale udvikling tæt sammen med barnets selvudvikling. Idet den sociale udvikling sker igennem deltagelse i sociale relationer og forskellige sammenhænge, udvikler selvet sig ud fra relationerne til andre mennesker (Ringsmose & Kragh-Müller, 2015).

I dette afsnit analyseres KIDS-vurderingerne af alle tre vuggestuer inden for de særlige udviklingsområder i KIDS-modellens inderste ring, og der inddrages observationer som konkrete eksempler i løbet af analysen. I analysen er der fokus på vurderingerne fra KIDS, og hvad der ifølge KIDS giver høje og lave vurderinger i forhold til den pædagogiske kvalitet. I analysen inddrages begreber fra Bronfenbrenners (1979) bioøkologiske udviklingsmodel og Schibbyes (2007) dialektiske relationsteori i forsøget på at analysere sammenhængen mellem pædagogisk kvalitet og mangel på uddannet personale i resultaterne af KIDS-vurderingerne. Analysen er inddelt i afsnit ud fra områderne *'socio-emotionel udvikling'*, *'børnenes muligheder for indflydelse'*, *'kritisk tænkning og erfaringsdannelse'*, *'mulighed for selvudvikling'*, *'udvikling af sprog og kommunikation'* og *'udvikling af viljestyret opmærksomhed'*.

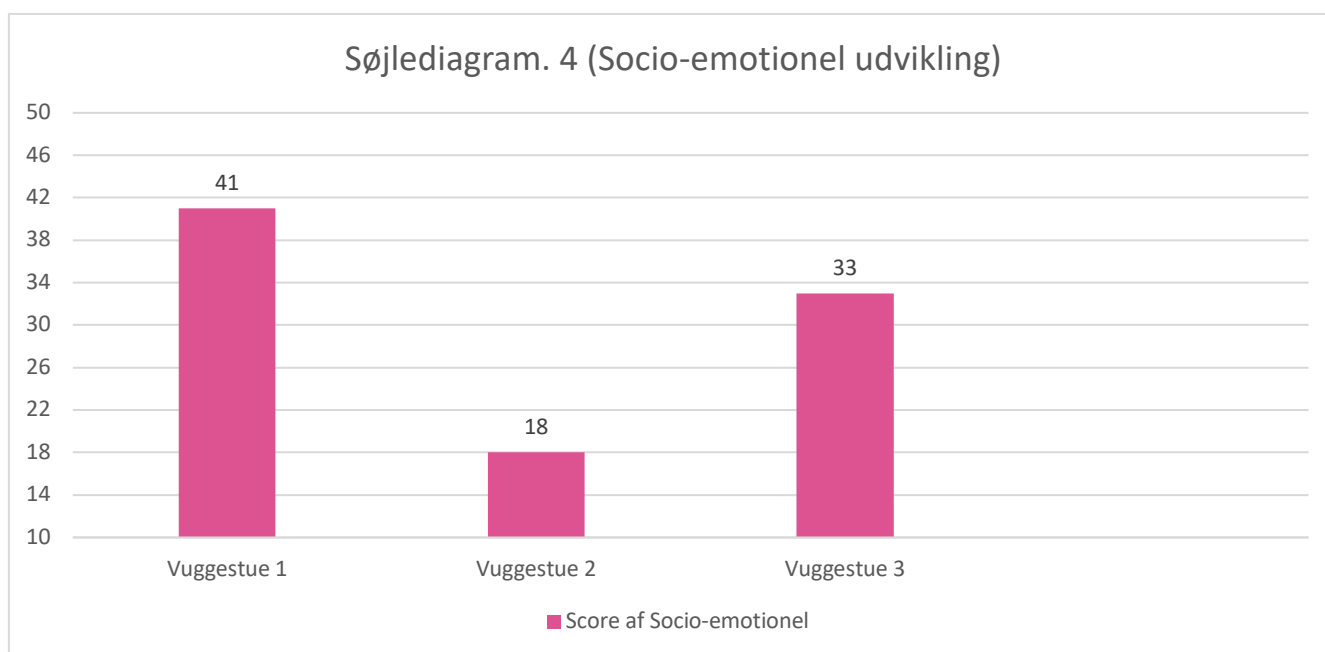
4.4.1. Socio-emotionel udvikling

KIDS-området *'socio-emotionel udvikling'* tager blandt andet afsæt i Peter Fonagy & Mary Targets (2006) beskrivelse af sammenhængen mellem barnets tilknytning til de centrale omsorgspersoner og barnets udvikling af selvregulering.

Selvregulering er et overordnet begreb for barnets udvikling af følelsesregulering, udvikling af viljestyret opmærksomhed og udvikling af evnen til mentalisering, hvor man udvikler en opmærksomhed over for mentale tilstande i sig selv og hos andre (Fonagy & Target, 2006).

Ifølge Schibbye (2007) udvikles *selvrefleksion* og *selvafgrænsning* i relationen mellem barnet og omsorgspersonen. Udviklingen af *selvrefleksion* og *selvafgrænsning* er afhængig af, at barnets omsorgsperson tager barnets ønsker, fantasier og følelser med ind i sin forståelse af barnet og derefter kan videregive dem til barnet som et adskilt perspektiv, men som noget, barnet og den voksne har tilfælles igennem *intersubjektive processer*, eksempelvis igennem legen.

Vuggestuebørn er ikke selv i stand til at regulere og mindske deres oplevelse af stress og følelser, og derfor er det vigtigt, at den voksne beskytter barnet og kan hjælpe med at regulere følelser og stress.



Søjlediagram 4 viser KIDS-vurderingerne af alle tre vuggestuer inden for '*socio-emotionel udvikling*'. Vuggestue 2 har en vurdering på 18, vuggestue 1 har en vurdering på 41, og vuggestue 3 har en vurdering på 33. Den lavest mulige score er 10, og den højest mulige score er 50. Dette betyder, at vuggestue 2 har den laveste vurdering inden for '*socio-emotionel udvikling*' af de tre vuggestuer.

Der var under observationerne flere eksempler, der viste manglende støtte fra medarbejdernes side, men disse er valgt fra, da de ikke var tydelige nok. Derfor repræsenterer de, der er blevet udvalgt, flere lignende eksempler fra observationerne.

I vuggestue 2 var der et barn, der manglede støtte fra omsorgspersonen under putningen:

"Når børnene skal sove, sover de udenfor. En lille dreng græder længe, medarbejderen fra stue 1 putter drengen og forlader ham, mens han stadig græder i barnevognen. Hun begynder at putte de andre børn, mens man kan høre, han skriger, igennem babyalarmen. Der er ingen, der reagerer og trøster drengen."

Ovenstående observation beskriver, hvordan drengen, som bliver puttet, græder og ikke selv er i stand til at finde ro. Drengen har brug for en omsorgsperson, som kan støtte ham i hans uro. Det lille barn er ikke selv i stand til at regulere sine følelser og mindske sin følelse af stress, og derfor er det vigtigt, at medarbejderne beskytter barnet ved at hjælpe med at regulere følelsen.

I vuggestue 1 viser observationerne eksempler på, at børnene ikke må være i deres følelser særlig længe:

"Når børnene bliver kede af det, tager medarbejderen dem op på skødet og siger: 'Sshh, det skal nok gå, så, ikke græde mere, nu skal vi være stille, det er overstået nu.' Børnene får ikke lov til at være i følelsen længe."

Medarbejderen sidder med børnene og trøster dem, men medarbejderen anerkender ikke det enkelte barns følelser, og dermed kommer barnet ikke igennem den *intersubjektive proces*, hvor barnet og medarbejderen har et fælles tredje. I stedet lukkes følelsen, som barnet har.

I vuggestue 1 og 3 observeres der gensidige dialoger – her fra vuggestue 1:

"Alle sidder ved bordet og spiser hjemmelavede boller, og der er tre medarbejdere i alt. Der er ro, og børnene virker trygge. De kender hinanden godt, da der hverken er hyppige udskiftninger hos voksne eller børn. Medarbejderen fra det ene bord spørger børnene: 'Smager bollerne godt? Det er nogle lækre hjemmelavede boller'. Børnene nikker, og enkelte svarer 'ja'. Nogle af børnene kommenterer deres mad: 'Min bolle har ikke mere smør på', 'nu har jeg spist min bolle'. De voksne kigger på børnene, når de snakker, og de snakker sammen om maden og deler historier."

Ovenstående eksempel beskriver en situation, hvor alle børn er sammen med medarbejderne om noget fælles tredje, de spiser mellemmåltid. De ser på hinanden, og der er en fælles opmærksomhed om aktiviteten. Observationerne viser også, at der i vuggestue 3 er tid til børnene:

”Børnene leger, og der er ro, ingen gråd, og børnene falder hurtigt til ro, når de bliver afleveret. Pædagogen er imødekommende, når børnene kommer ind: ’Godmorgen... har du sovet godt? Er du klar til at lege med dine venner?’ Og så spørger hun forældrene, hvordan de har sovet, og om de har spist. Kl. 8:45 er der 13 børn og 3 medarbejdere, pædagogen leger stille og roligt med børnene i fællesrummet: ’Er det ikke en smart bil? Se, den kan køre stærkt’. En lille dreng smiler og siger: ’Det er en racerbil.’”

Situationen viser en rolig morgen, hvor pædagogen har tid til at lege med børnene, og der skabes en gensidig kontakt, hvor pædagogen er imødekommende.

Opsamling af socio-emotionel udvikling

Ifølge KIDS er en god pædagogisk kvalitet inden for det socio-emotionelle område pædagoger og medarbejdere, som er i stand til at regulere og mindske børnenes oplevelser af stress og følelser. De voksne skal her kunne beskytte børnene og hjælpe dem med at regulere deres følelser. Dette ud fra, at pædagogen eller medarbejderen blandt andet skal kunne sætte ord på følelser og mentalisere ved at gøre barnet opmærksom på sine følelser, intentioner samt udtryk ved at sætte ord og kropsligt udtryk på dem. Pædagogen eller medarbejderen skal huske ikke at aflede følelsen, fordi han eller hun har svært ved at rumme barnets følelser, og vedkommende skal kunne være sammen med barnet om et fælles tredje, at pædagogen eller medarbejderen deler oplevelserne med barnet. Dette viser nemlig, at barnet vil have en bedre mulighed for at udvikle sin selvregulering.

I analysen af KIDS-vurderingerne fra området ’socio-emotionel udvikling’ ses der i observationerne fra vuggestue 1 en medarbejder, som har svært ved at rumme børnenes følelser og dermed forsøger at aflede dem i stedet. Men i vuggestue 1 ses der også observationer af det fælles tredje, at medarbejderne sammen med børnene deler deres oplevelse, og i vuggestue 3 kommunikerer pædagogen med barnet om dets oplevelser. I vuggestue 2 var der derimod flere eksempler på

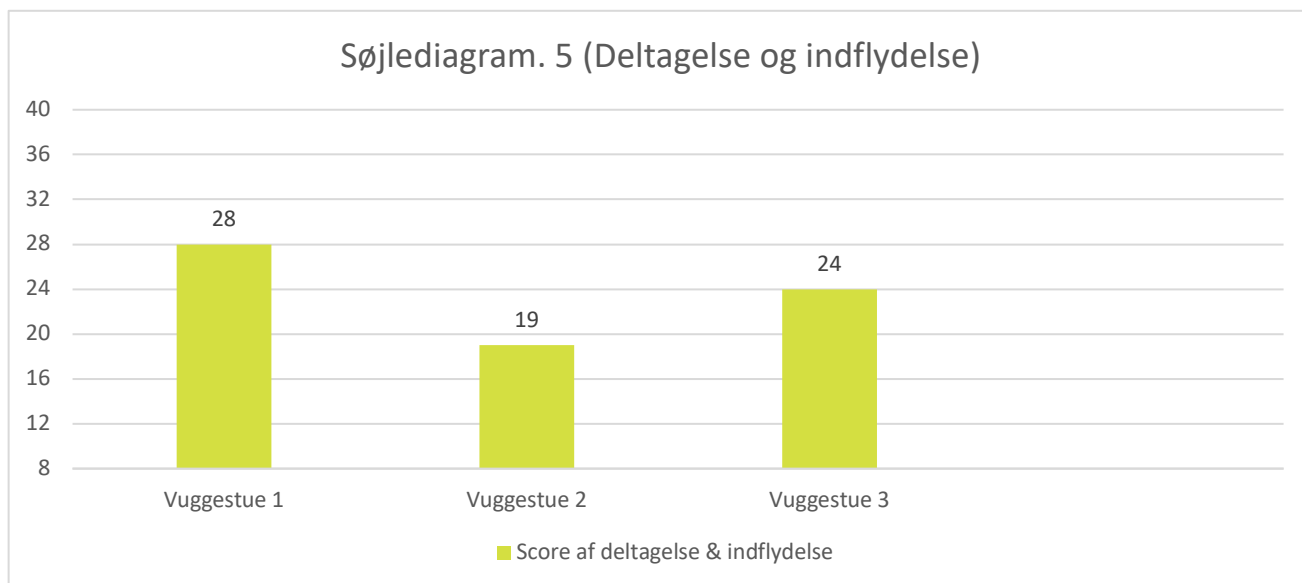
manglende støtte fra omsorgspersonerne, og den er også den vuggestue, der har den laveste vurdering inden for området.

Ifølge interviewanalysen beskriver pædagoger fra vuggestue 2 og 3, at de ønsker pædagogisk uddannet personale og efteruddannelse, og på baggrund af manglen på uddannede pædagoger i Grønland ansættes der ufaglærte medarbejdere for at lette arbejdspresset (jf. afsnit.1.6.2.). Dette kunne dermed give en lav KIDS-vurdering. Men ovenstående analyse viser også, at der i vuggestue 1, som ifølge interviewanalysen har det ønskede pædagogiske personale, opstår situationer, hvor medarbejdere kan have svært ved at støtte børnene i deres følelsesregulering. Dermed kan det siges på baggrund af analysen, at hvor der er uddannede pædagoger, både i vuggestue 2 og vuggestue 3, gives der bedre muligheder for etableringen af samspil, som støtter børnenes socio-emotionelle udvikling.

4.4.2. Børnenes muligheder for indflydelse

Ifølge en undersøgelse lavet af Lone Svinth (2012), som omtales i KIDS, kan pædagogisk styrede aktiviteter være med til at forhindre børnenes initiativer og dermed også børnenes forsøg på at skabe en mening i den pågældende aktivitet. Men når det så lykkes for børnene at blive hørt og være med til at skabe rammerne i daginstitutionen, vil deres engagement og involvering i aktiviteten blive øget. Denne mulighed bliver for børnene en vigtig erfaring i selv at være aktive og skabe mening i en aktivitet (Ringsmose & Kragh-Müller, 2015).

Det fremgår af den danske dagtilbudslov, at børnene i dagtilbud i Danmark skal have mulighed for indflydelse. Det vil sige, at dagtilbuddet skal give børnene indflydelse på de pædagogisk rettede aktiviteter og et medansvar og en forståelse af demokrati (Danske Love, 2007). Dette gælder dog ikke i den grønlandske lovgivning.



Søjlediagram 5 viser KIDS-vurderingerne af alle tre vuggestuer inden for '*deltagelse og indflydelse*'. Vuggestue 2 har en vurdering på 19, vuggestue 1 har en vurdering på 28, og vuggestue 3 har en vurdering på 24. Den lavest mulige score er 8, og den højest mulige score er 40. Dette betyder, at vuggestue 2 har den laveste vurdering inden for '*deltagelse og indflydelse*' af de tre vuggestuer.

Observationerne viser, at børnene i de tre vuggestuer ikke havde indflydelse på de pædagogisk rettede aktiviteter den pågældende dag:

"Fra kl. 10 til 11 skal børn fra stue 2 og stue 3 alle ud at lege, for i denne måned har de 'sne' som tema. Bagefter skal de spise frokost og sove."

Ovenstående beskriver en bestemt aktivitet, som er besluttet ud fra vuggestuens årsplan. Børnene skal med ud og er ikke en del af planlægningen af denne aktivitet.

Nedenstående er et eksempel fra observationerne fra vuggestue 1:

"Børnene skal være rolige og stille, ikke råbe og skrike. Alle skal skiftes til at lege med gyngen."

Her observeres der en aktivitet, som børnene viser engagement for, men som styres af de voksne. Det er de voksne, der tager udstyret frem, og det er de voksne, der her har planlagt denne aktivitet.

Observationerne viser, at der også under måltiderne var regler for, hvordan børnene skulle forholde sig til deres måltid:

”Kl. 11: Der er frokost. Alle børn har en madpakke med, og børnene skal spise to stk. rugbrød, før de må spise andet i deres madpakker. En medarbejder tager maden fra et af børnene og siger: ’Nej, du må ikke lege med maden, så ta’r vi den.’ De må ikke lege med deres mad, ellers bliver den taget.”

Børnene har ingen indflydelse på denne aktivitet, det er de voksne, der styrer den, og her bliver børnene forhindret i at tage egne initiativer og dermed skabe mening med aktiviteten.

I alle tre vuggestuer blev der observeret fast organiserede dage med planlagte aktiviteter for dagen. Det fremgik ligeledes af interviewanalysen, at pædagogerne organiserer dagene ud fra de pædagogiske årsplaner og antallet af medarbejdere. Alle tre vuggestuer gav børnene mulighed for ’fri leg’ om formiddagen og om eftermiddagen. Når der var ’fri leg’, var alle børnene samlet i en stue eller et fællesrum, og de voksne stillede enkelte legematerialer til rådighed, hvorefter børnene bare selv fandt på noget at lege.

Ifølge Schibbye (2007) skal man ikke undervurdere, hvad hun kalder *’den fri leg’*. Det er ifølge Schibbye (2007) her, at børnene skaber deres eget grundlag for læring, og legen er vigtig for børnenes håndtering af livets vanskeligheder samt deres bevarelse af glæde (Schibbye, 2007). Men ifølge Schibbye (2007) er det også vigtigt, at pædagogen i nogle situationer indgår i samspil med børnene i den såkaldte *’fri leg’*, hvor den anerkendende og deltagende pædagog følger børnenes interesser og har en forståelse af fællesskabets betydning.

I alle tre vuggestuer var *’fri leg’* en mulighed for børnene om formiddagen og om eftermiddagen, bortset fra, hvis der var mangel på medarbejdere, så for at aflaste medarbejderne blev andre aktiviteter afbrudt, og børnene blev samlet i fællesrum og tilladt *’fri leg’*. I alle tre vuggestuer havde børnene ikke indflydelse på denne aktivitet; det var de voksne, der bestemte, hvornår og hvor længe, og om det var udenfor eller indenfor, men de kaldte den stadig *’fri leg’*.

I vuggestue 1 viste observationerne *’fri leg’*, da børnene ikke kunne have aktiviteter udenfor:

"Kl. 10: De leger, og der er 'fri leg'; de kan ikke lege udenfor, fordi der er -17 grader."

Og igen i vuggestue 1:

"Kl. 14: Der er 'fri leg' igen. Nogle børn leger med de voksne, og de voksne hjælper med legetøj og udklædning til de børn, der ønsker dette."

I vuggestue 1 blev der observeret 'fri leg' hvor medarbejderne stod til rådighed for børnene, og det var børnene, som bestemte, hvad der skulle leges. I vuggestue 2 og 3 blev der derimod observeret længerevarende 'fri leg' uden medarbejdere som stod til rådighed for børnene:

"Kl. 10-11: Børn fra stue 2 er i fællesrummet, og der er 'fri leg'. De store børn finder selv på lege."

Og igen i vuggestue 3:

"Kl. 14: Nogle af de store børn er udenfor, mens der er 'fri leg' for de små i fællesrummet."

I vuggestue 2 blev der derimod observeret 'fri leg' det meste af dagen:

"De har fri leg det meste af dagen, og der er ikke andre aktiviteter den dag (...) Aktiviteterne er sat i bero, da de mangler pædagoger."

Børnene havde ikke indflydelse på aktiviteterne i alle tre vuggestuer, og under 'fri leg' i vuggestue 2 blev der ikke observeret medarbejdere som stod til rådighed for børnene, hvis de fik brug for hjælp til eksempelvis at komme ind i legen igen, på trods af at det ifølge Schibbye (2007) giver børnene mulighed for at skabe deres eget grundlag for læring, håndtere forskellige problemstillinger og bevare deres glæde.

Opsamling af deltagelse og indflydelse

I ovenstående analyse af KIDS-vurderingerne inden for området '*deltagelse og indflydelse*' ses det, at børnene i alle tre vuggestuer i større eller mindre grad ikke har indflydelse på aktiviteterne. Analysen viser, at der i alle tre vuggestuer gives mulighed for 'fri leg'. Den 'fri leg' ses som en del af vuggestuens skema, hvor der inden for et givet tidsrum stilles rum og materialer, som pædagogen eller medarbejderne har valgt, til rådighed for børnene, og dette kalder pædagogerne og medarbejderne for 'fri leg'.

Analysen viser også, at vuggestue 2, hvis pædagoger ud fra interviewanalysen selv udtaler, at de mangler pædagogisk personale og ønsker en højere normering, har aktiviteter, hvor børnene ikke har indflydelse, heriblandt 'fri leg'. Det kan diskuteres, om der er en sammenhæng mellem manglen på medarbejdere og børnenes muligheder for indflydelse, heriblandt hvordan 'fri leg' anvendes af pædagogerne; er det for at tilgodese børnene eller medarbejderne?

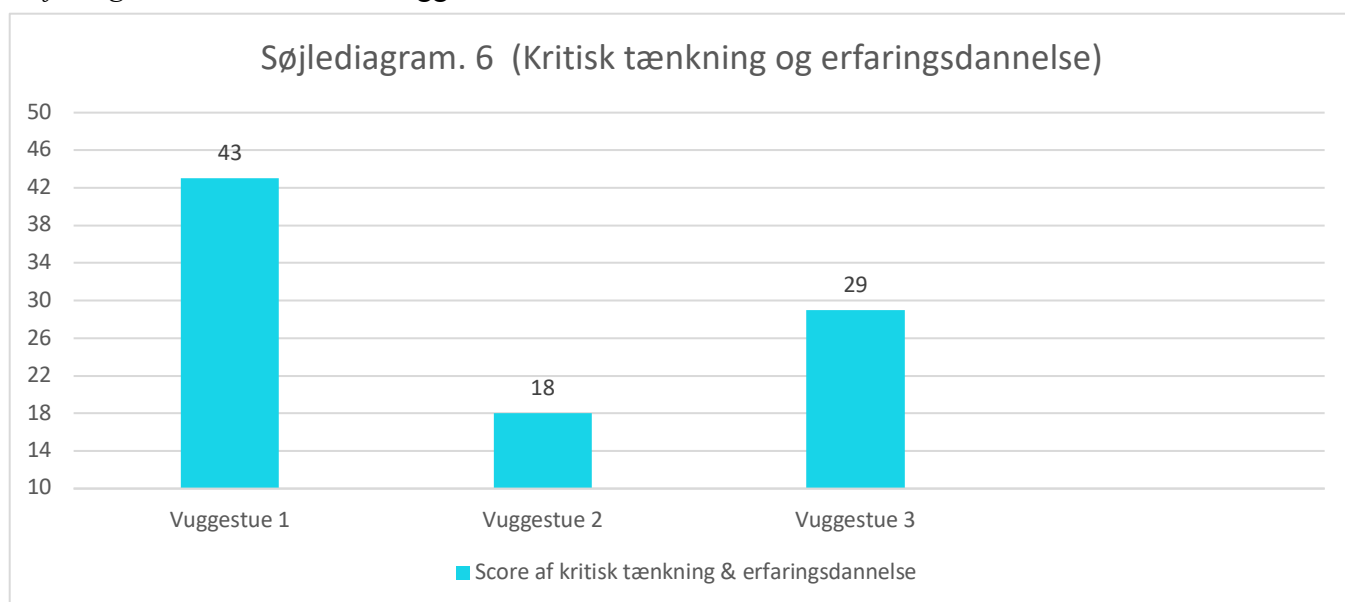
Det står ikke nævnt i den grønlandske dagtilbudslov, at børn skal have mulighed for indflydelse som i den danske dagtilbudslov, og hvis der findes en lovgivning, som ikke præciserer barnets ret til deltagelse i og indflydelse på de pædagogisk rettede aktiviteter, så kan det måske få en effekt på vuggestuens daglige aktiviteter. Det er svært at sige, om den lave vurdering inden for '*deltagelse og indflydelse*' skyldes manglende pædagoger. Dette på baggrund af at der ligeledes findes pædagogisk personale, som ikke giver børnene indflydelse. Dermed kan det ikke konkluderes, om manglende pædagoger påvirker KIDS-vurderingen inden for *deltagelse og indflydelse*, og om det kan have en betydning for den samlede pædagogiske kvalitet i vuggestuen, da det heller ikke ses som et krav i den grønlandske lovgivning, at pædagogerne skal inddrage børnene som i Danmark. Dagtilbud i Danmark skal derimod, ifølge den danske dagtilbudslov, give børn indflydelse, medansvar og forståelse af demokrati, og at det har en betydning for børnene at blive inddraget i en demokratisk sammenhæng.

4.4.3. Kritisk tænkning og erfaringsdannelse

Ifølge KIDS er barnets liv og udvikling i familien og daginstitutionen sedimenteret i det samfund og den kultur, som barnet er vokset op i. Derfor er det også vigtigt, at vuggestuerne er med til at skabe muligheder for erfaringsdannelse og kritisk tænkning hos børnene (Ringsmose & Kragh-Müller, 2015).

Erfaringerne, som børnene får af samfundslivet, afhænger derfor af, hvordan pædagogerne planlægger aktiviteter, så børnene vil få et indblik i deres omverden. På den baggrund er det oplagt for at vurdere kvaliteten af vuggestuen at se på, i hvilken grad læringsmiljøerne giver børnene muligheder for at lære om deres omgivende samfund samt den omgivende kultur, hvor de derefter skal kunne tage kritisk stilling for at kunne udvikle og forandre deres egne livsbetingelser (Ringsmose & Kragh-Müller, 2015).

Søjlediagram 6 viser KIDS-vurderingerne af alle tre vuggestuer inden for '*kritisk tænkning og erfaringsdannelse*'. Vuggestue 2 har en vurdering på 18, vuggestue 1 har en vurdering på 43, og vuggestue 3 har en vurdering på 29. Den lavest mulige score er 10, og den højest mulige score er 50. Dette betyder, at vuggestue 2 har den laveste vurdering inden for '*kritisk tænkning og erfaringsdannelse*' af de tre vuggestuer.



Under observationerne i vuggestuerne var der kun et begrænset antal aktiviteter, der havde fokus på kultur og det omgivende samfund. I vuggestue 1 blev der observeret sang med fokus på kultur og det

omgivende samfund. Observationerne viste, at der i vuggestue 2 ikke var aktiviteter, som gjorde, at børnene fik mulighed for at lære om deres omgivende samfund og kultur. De havde heller ikke mulighed for kropslig erfaring:

”Børnene er vilde og klatrer på stole og borde.”

Børnene bruger stole og borde til at klatre og for at bruge deres krop, hvorimod observationerne viser, at der i vuggestue 1 bliver sunget danske og grønlandske sange med fokus på at lære børnene om deres kultur og det omgivende samfund, de befinder sig i:

”Alle sidder ved bordet på deres pladser og synger grønlandske og danske sange, en medarbejder ved hvert bord, de får knækbrød med smør og noget vand.”

I vuggestue 1 blev der ligeledes observeret et adskilt tumlerum med en lille trådløs højttaler, hvor børnene fik mulighed for at få sanselige og handlingsmæssige erfaringer med verden, og de kunne bruge kroppen på forskellige måder:

”Nogle tumler i det adskilte tumlerum og synger og danser.”

Selvom der var færre aktiviteter i vuggestue 3 på grund af mangel på medarbejdere, var de ude at lege i sneen lige uden for vuggestuen, og dette var med til at give børnene erfaringer om omverdenen.

Opsamling af kritisk tænkning og erfaringsdannelse

Ifølge KIDS er det vigtigt for kvaliteten af vuggestuen at se på, i hvilket omfang vuggestuerne giver børnene gode muligheder for at opnå viden om det omgivende samfund og dets kultur. Af min analyse af KIDS-vurderingerne for området *'kritisk tænkning og erfaringsdannelse'* fremgår det, at de vuggestuer, som har en lav vurdering i KIDS, også er de vuggestuer, som ifølge interviewanalysen mangler pædagogisk personale eller ønsker en opnormering.

Man kan ikke præcist sige, at den lave vurdering udelukkende skyldes manglende pædagoger, men man kan i ovenstående analyse af KIDS-vurderingerne for området *'sprog og kommunikation'* se, at

der er enkelte eksempler fra observationerne, hvor en vuggestue med pædagogisk personale er i stand til at give børnene aktiviteter, som har fokus på det omgivende samfund og kultur. Det er svært at sige, at manglende pædagoger er årsagen til en lav vurdering, men analysen viser, at medarbejdere med en pædagogisk uddannelse kan have bedre muligheder for at tilrettelægge pædagogiske aktiviteter, som har fokus på kritisk tænkning og erfaringsdannelse (jf. afsnit 1.6.2.).

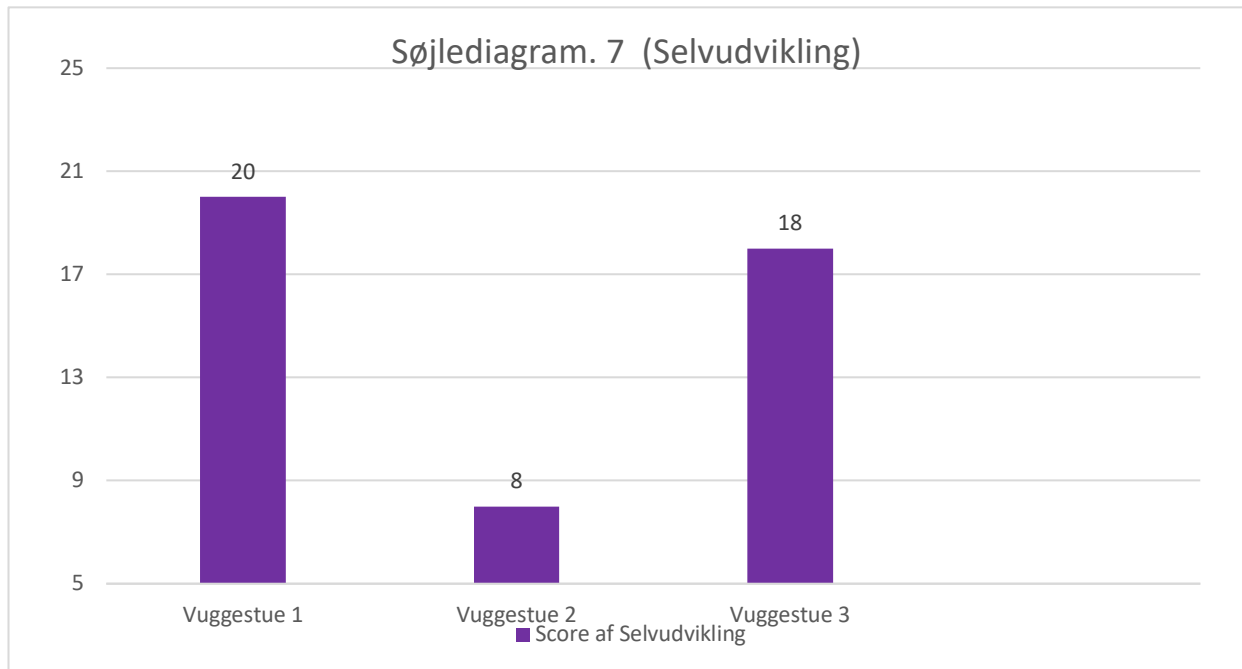
4.4.4. Børnenes mulighed for selvudvikling

Gennem den samfundsmæssige udvikling er der kommet et større fokus på betydningen af børns selvudvikling, fordi de kompetencer, som børn skal udvikle og lære for at kunne være en del af vores nuværende informationssamfund, er meget forskellige fra de evner, barnet skulle have i det industrielle samfund.

Selvudviklingen og udviklingen af selvværd er tæt forbundet med barnets sociale færdigheder, omstillingsparathed og den kreative tænkning. Alle disse evner er med til at hjælpe barnet til at kunne færdes i samfundet, og ud fra disse ses der gode muligheder for selvudvikling som en stor del af den pædagogiske kvalitet (Ringsmose & Kragh-Müller, 2015).

I KIDS tages der udgangspunkt i items for tilknytning og anerkendende relationer, da den anerkendende relation ifølge Schibbye (2007) ses som grundlaget for udviklingen af selvet (Ringsmose & Kragh-Müller, 2015). I dette tilfælde har jeg i analysen valgt at bruge eksempler fra det tidligere afsnit 4.3.2. om relation, da jeg ikke havde flere lignende observationer, og de tydeligt viser forholdene i vuggestuerne. Mulighederne for selvudvikling i de tre vuggestuer ses i nedenstående figur.

Søjlediagram 7 viser KIDS-vurderingerne af alle tre vuggestuer inden for 'selvudvikling'. Vuggestue 2 har en vurdering på 8, vuggestue 1 har en vurdering på 20, og vuggestue 3 har en vurdering på 18. Den lavest mulige score er 5 og den højest mulige score er 25. Dette betyder, at vuggestue 2 har den laveste vurdering inden for 'selvudvikling' af de tre vuggestuer.



I vuggestue 2 blev der observeret situationer, som i værste tilfælde kan virke udviklingshæmmende for barnet. Observationerne er også brugt tidligere i afsnit 4.3.2. om relation:

"Pigen fortsætter med at græde meget højt, så siger medarbejderen: 'Vi har hørt dig! Sshh!' Medarbejderen tager hende ikke op, men tager sig af de andre børn omkring hende. Pigen falder endelig til ro, da medarbejderen tager hende op. Da et andet barn græder, lægger medarbejderen hende ned igen. Pigen skriger og græder igen, og så udbryder medarbejderen, imens hun puffer til pigen med sin albue: 'HALLO! Jeg hører dig!' Den lille pige bliver derefter stille og passiv."

Observationen beskriver en situation, hvor barnet ikke bliver mødt af en anerkendende relation og ikke bliver set som et subjekt med egne oplevelser af situationen. Ifølge Schibbye (2007) handler det om at bemærke barnet på en bestemt måde og se barnet som et subjekt med egne oplevelser, og det er subjekt-subjekt-relationen, som er med til at skabe den relation mellem barnet og medarbejderen,

som er med til at udvikle barnets selv. Ifølge Bronfenbrenner (1979) er det også den gensidige relation, som er vigtig i udviklingen af selvet. Den gensidige relation findes i barnets mikrosystem og skal være en gentagen længerevarende relation, før udviklingen finder sted.

I vuggestue 3 blev der ligeledes observeret tilfælde af underkendende relationer, hvor barnet ikke mødes af medarbejdere, som spejler dem positivt. Observationen er også brugt tidligere i afsnit 4.3.2. om relation:

"De voksne har travlt med at tage overtøj af alle børnene, fordi de har været ude at lege, ca. 15 børn i alt. Så råber vikaren: 'Heey! Du må ikke sparke!' Hun vender sig om til de andre medarbejdere og råber: 'Han sparker!' Dreng 1 får igen skældud, og han græder voldsomt, imens han siger, han ikke har sparket. Mens han græder, sidder en medarbejder med ham og snakker, men han vil ikke. Han går grædende rundt til de forskellige medarbejdere og siger, han ikke sparkede."

Der er en risiko for, at drengen vil få en negativ spejling af sig selv. Her er medarbejderen ikke sammen med barnet om at udtrykke det, han oplever og mærker, i ord, men i stedet bliver han overset.

Opsamling af selvudvikling

Ifølge KIDS skal pædagogerne blandt andet kunne sætte ord på barnets oplevelser og følelser sammen med barnet og leve sig ind i dets følelser for at score højt i vurderingerne inden for 'selvudvikling'. Analysen viser, at dette ikke forekommer i vuggestue 2 og 3.

Analysen viser, at der i de vuggestuer, som mangler uddannede medarbejdere, er en lavere vurdering inden for KIDS-området 'selvudvikling'. Det kan ikke siges med sikkerhed, at der er en sammenhæng mellem mangel på uddannede medarbejdere og den lave vurdering, da der er flere betingelser, som spiller en rolle for den pædagogiske kvalitet i vuggestuen, men analysen viser, at der er en lav vurdering i de vuggestuer, der har ufaglærte medarbejdere.

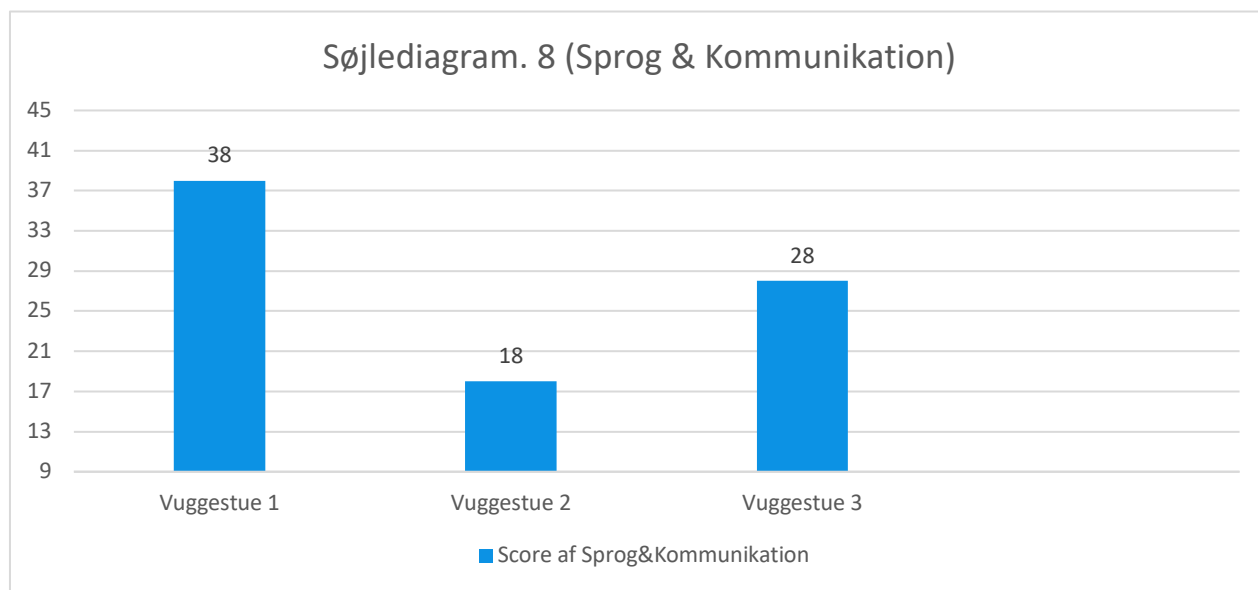
Det fremgår også af analysen, at de ufaglærte medarbejdere har sværere ved at indgå i en anerkendende relation. Dette kan hænge sammen med mangel på pædagogisk uddannelse, da det i tidligere forskning påpeges, at uddannet personale og personalets kvalifikationer har en betydning for daginstitutioners pædagogiske kvalitet (Sylva et al., 2003), jf. afsnit 1.6.2. Det fremgår ligeledes af

analysen, at det er de vuggestuer, hvis pædagoger i interviewanalysen påpegede manglende pædagoger og manglende efteruddannelse, som har fået den laveste vurdering inden for området 'selvudvikling'.

4.4.5. Udvikling af sprog og kommunikation

Den sproglige udvikling spiller en stor rolle for, at barnet senere skal kunne klare sig i skolen, og for barnets sociale deltagelse. Den sproglige udvikling hænger sammen med det relationelle omgivende miljø, som barnet er en del af. Samtalerne er fundamentale i udviklingen af talesproget, den sproglige kommunikationskompetence, som også senere er medvirkende til, at barnet lærer at læse og skrive (Ringsmose & Kragh-Müller, 2015).

Dette område er vigtigt, da barnets udvikling af sprog hænger sammen med barnets relationelle miljø fra den tidlige barndom. Her er grundlaget den fælles opmærksomhed (Ringsmose & Kragh-Müller, 2015).



Søjlediagram 8 viser KIDS-vurderingerne af alle tre vuggestuer inden for *sprog og kommunikation*. Vuggestue 2 har en vurdering på 18, vuggestue 1 har en vurdering på 38, og vuggestue 3 har en vurdering på 28. Den lavest mulige score er 9, og den højest mulige score er 45. Dette betyder, at vuggestue 2 har den laveste vurdering inden for '*sprog og kommunikation*' af de tre vuggestuer.

Observationerne viste gode sproglige relationer mellem medarbejderne og børnene i vuggestue 1:

”Nogle børn sidder og læser med medarbejderen, medarbejderen peger på bogen og siger: ’Kan I se, hvor løven er henne?’ Hun spørger børnene om de forskellige dyr i bogen, derefter kigger hun på børnene. En lille dreng kigger i bogen og peger på løven, derefter kigger han op på medarbejderen, som nikker og siger: ’Ja, det er rigtigt... der er løven, og den kan brøle.’”

Børnene kunne sidde i et lille læsehjørne, og her læste de bøger sammen med en medarbejder. Medarbejderen tog sig også tid til at læse med børnene en ad gangen, hvor der var en subjekt-subjekt-relation. Ligeledes viste observationerne i vuggestue 3 gode eksempler på sproglige relationer imellem pædagogen og børnene:

”På stue 2 sidder de i en rundkreds med pædagogen, og pædagogen siger: ’Nu sidder vi alle stille og roligt, og en ad gangen siger vi, hvad farve vi har på i dag, og så kan man bestemme, hvilken sang vi alle skal synge sammen, er I klar, børn?’ De har en fælles opmærksomhed om, hvad de har af farver på tøjet, børnene bestemmer selv, hvilke sange de skal synge, et af børnene siger genert: ’Jeg har blå bluse på i dag, og jeg vil synge Peter Edderkop.’”

De sad allesammen i en rundkreds og sang sange og snakkede om deres tøj og farver. Ovenstående eksempel viser en god relation mellem børnene og pædagogen, hvor der leges med sange. I observationerne af vuggestue 3 ses der ligeledes en fælles opmærksomhed:

”På stue 1 er der ro, og de tegner, og vikaren sidder og kigger på billeder med et barn: ’Har du selv tegnet den? Hvem er det på tegningen?’ Hun spørger ind til billederne, og barnet svarer: ’Ja, den har jeg malet, det er mit hus og min mor og lillebror.’”

Vikaren sidder sammen med barnet og har en samtale med barnet om dets perspektiv på billederne. Dette belyser en god mulighed for udvikling af sprog, hvorimod der om morgenen blev observeret det modsatte i vuggestue 2:

”Medarbejderen er meget passiv og er ikke særlig imødekommende over for de børn, der bliver afleveret, medarbejderen sidder med børnene på skødet uden at tale med dem.”

Medarbejderen viser ingen interesse for de børn, som ankommer om morgenen, og starter ikke en samtale med dem. Der observeres heller ikke materialer, som er tilgængelige for børnene i vuggestue 2, som inviterer til sproglige aktiviteter.

Opsamling af sprog og kommunikation

For at få en høj score inden for KIDS-området *'sprog og kommunikation'* er det vigtigt, at børnene opfordres til dialog, og at der foregår dialoger over flere led. Det vil sige, at pædagogen også viser en interesse i barnets perspektiv, og at barnets perspektiv også vægtes ligeværdigt med pædagogens.

Af ovenstående analyse af KIDS-vurderingerne inden for området *'sprog og kommunikation'* fremgår det, at vuggestue 2 har en lavere vurdering inden for området sprog og kommunikation end de to andre vuggestuer. I interviewanalysen ses det, at de i vuggestue 2 også manglede pædagoger og havde ansat ufaglærte medarbejdere.

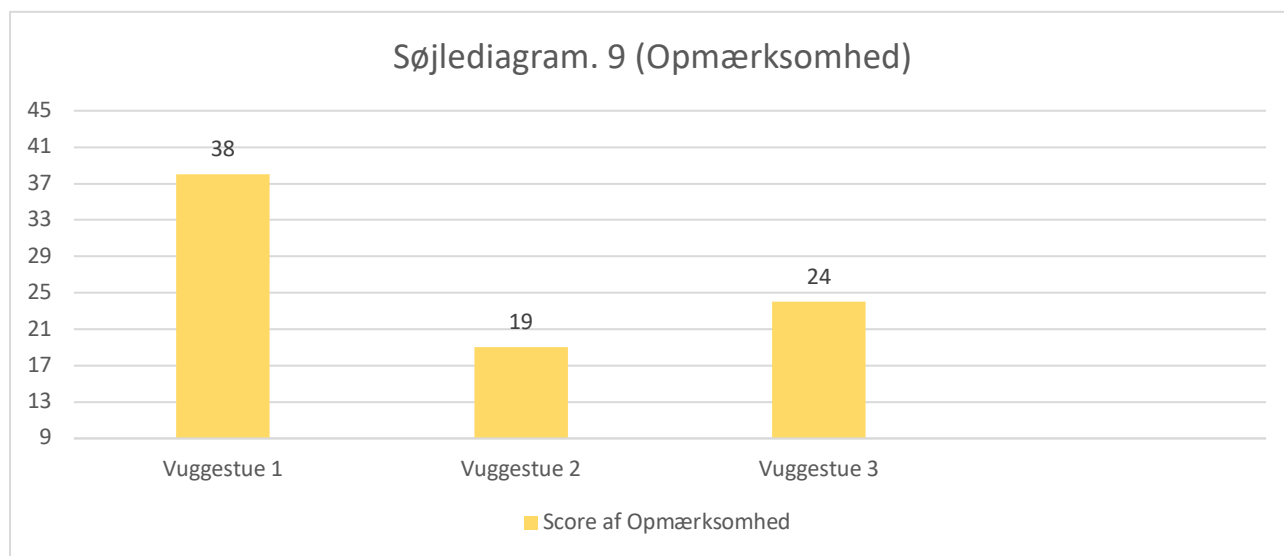
Ligeledes ses der i analysen gode muligheder for udvikling af sprog og kommunikation i vuggestue 3 og 1, ved at der opfordres til dialog fra pædagogens og vikarens side, og de vægter også barnets synspunkter ligeværdigt. Analysen viser, at de vuggestuer, som scorer lavest i KIDS-vurderingerne, også er de vuggestuer, som mangler uddannede medarbejdere, men det kan ikke ses som et enkelt forhold i forhold til den pædagogiske kvalitet, da der altid er flere sammenhænge, der spiller en rolle for god pædagogisk kvalitet (jf. afsnit 1.5.).

4.4.6. Udvikling af viljestyret opmærksomhed

Ifølge KIDS-metoden er den fælles opmærksomhed vigtig, for at barnet kan udvikle en god opmærksomhed. Den fælles opmærksomhed har også en betydning for barnets udvikling af sprog og udvikling af sociale relationer (Ringsmose & Kragh-Müller, 2015).

Det er vigtigt at have dette område med, da små vuggestuebørn allerede er i stand til at følge eksempelvis en pædagogs viljestyrede opmærksomhed imod noget fælles tredje ved eksempelvis at pege. Ved hjælp af sin stemme eller ved igen at pege vil barnet også være i stand til at forsøge at få pædagogens opmærksomhed rettet mod noget tredje (Ringsmose & Kragh-Müller, 2015).

Søjlediagram 9 viser KIDS-vurderingerne af alle tre vuggestuer inden for 'opmærksomhed'. Vuggestue 2 har en vurdering på 19, vuggestue 1 har en vurdering på 38, og vuggestue 3 har en vurdering på 24. Den lavest mulige score er 9, og den højest mulige score er 45. Dette betyder, at vuggestue 2 har den laveste vurdering inden for 'opmærksomhed' af de tre vuggestuer.



Observationerne viser en mangel på fælles opmærksomhed med børnene i vuggestue 2:

”Der er enkelte børn, som græder og ikke kan finde ro. De sidder for sig selv og græder, de voksne sidder med dem uden at snakke med dem. De sidder bare med dem eller går med dem, imens de holder øje med de andre børn.”

De henvender sig ikke ansigt til ansigt, og de er ikke sammen om en fælles opmærksomhed. Medarbejderne opsøger heller ikke en samtale og viser ingen interesse for børnenes perspektiver. Det samme er tilfældet i en anden observation fra vuggestue 2 under mellemmåltidet:

”På stue 1 sidder alle børnene i en lang række op ad væggen og spiser deres rosiner. De snakker ikke med børnene, og medarbejderne går lidt rundt og ordner praktiske ting, mens børnene bare er stille og spiser rosiner.”

Medarbejderne tager ikke initiativ til at starte en samtale. Børnene oplever ikke den fælles opmærksomhed sammen med de voksne. Dette kan i værste tilfælde have en indvirkning på deres udvikling af sprog og sociale relationer.

I vuggestue 1 og 3 observeres der derimod gode eksempler på en fælles opmærksomhed, i vuggestue 1 ses følgende:

”Alle sidder ved bordet og spiser hjemmelavede boller, og der er tre medarbejdere i alt. Der er ro, og børnene virker trygge. De kender hinanden godt, da der hverken er hyppige udskiftninger hos voksne eller børn. Medarbejderen fra det ene bord spørger børnene: ’Smager bollerne godt? Det er nogle lækre hjemmelavede boller.’ Børnene nikker, og enkelte svarer ’ja’. Nogle af børnene kommenterer deres mad: ’Min bolle har ikke mere smør på’, ’nu har jeg spist min bolle.’ De voksne kigger på børnene, når de snakker, og de snakker sammen om maden og deler historier.”

Her er der en fælles opmærksomhed på eftermiddagsmaden og de boller, de sidder og spiser. Og i vuggestue 3 observeres der følgende:

”Pædagogen leger stille og roligt med børnene i fællesrummet: ’Er det ikke en smart bil? Se, den kan køre stærkt.’ En lille dreng smiler og siger: ’Det er en racerbil.’”

Her har pædagogen en fokuseret opmærksomhed på drengen, og der er en subjekt-subjekt-kontakt.

Opsamling af viljestyret opmærksomhed

For at score en høj vurdering i KIDS inden for området viljestyret opmærksomhed skal der være en længerevarende fokuseret opmærksomhed og en subjekt-subjekt-kontakt, og de voksne skal være gode til at imødekomme børnenes initiativer og engagement.

Det ses i analysen, at der i vuggestue 1 er en fælles opmærksomhed, til forskel fra vuggestue 2, som ikke har opmærksomheden ved børnene. Analysen viser, at det er de vuggestuer med ufaglærte medarbejdere, som har en lav vurdering, men det er ikke sikkert, at vurderingen ville blive højere af, at der var uddannet personale.

Kap. 5 – Opsamling og diskussion

I dette afsnit samles der op på specialet, og analysens resultater diskuteres, og derefter holdes de op imod den eksisterende forskning, som blev præsenteret under forskningsoversigten (jf. afsnit 6.2.). Til sidst diskuteres valg af metode og teori i undersøgelsen.

5.1. Opsamling

Formålet med dette speciale har været at undersøge, hvilken betydning manglende pædagoger kunne få for den pædagogiske kvalitet i vuggestuerne. Hensigten har været at undersøge ovenstående problemformulering ud fra KIDS-metoden og ud fra pædagogernes perspektiv på strukturelle betingelser samt pædagogernes forståelse af vuggestuens pædagogiske kvalitet og betydningen af uddannelse for den pædagogiske kvalitet. Dette med Urie Bronfenbrenners bioøkologiske udviklingsmodel og Anne-Lise Schibbyes dialektiske relationsteori som udgangspunkt.

Som det første i denne undersøgelse blev der redegjort for specialets emne samt emnets relevans. Derefter blev der i forskningsoversigten præsenteret eksisterende international og national forskning, som er relevant for specialets emne. Eksisterende forskning fra Sylva et al. (2003) og Manning et al. (2007) viste, at pædagogernes uddannelse og deres kvalifikationer har en betydning for den pædagogiske kvalitet i daginstitutioner, og at uddannet personale er mere støttende over for de små børn. Forskningen af Svinth (2013) viste yderligere, hvor vigtig kvaliteten af samspillet i aktiviteterne imellem barnet og den voksne er for barnets læringsmiljø, og ud fra undersøgelsen af Kragh-Müller (2017), at KIDS er anvendelig som en metode til at evaluere og udvikle kvaliteten i de pædagogiske omgivelser.

Specialets teoretiske ramme tager udgangspunkt i Bronfenbrenners bioøkologiske udviklingsmodel, på baggrund af at Bronfenbrenner (1979) med denne model beskriver menneskets udvikling igennem processer, som består af gensidige samspil imellem det menneske, som udvikler sig, og de individer, som er i menneskets omgivende miljø, som han kalder sociale systemer (Bronfenbrenner, 1979).

Derudover er Schibbyes dialektiske relationsteori udvalgt for at få en dybere forståelse af relationsbegrebet. Schibbyes dialektiske relationsteori anvender begreberne *intersubjektive processer*, *selvafgrænsning* og *selvrefleksion* og *anerkendelse*, som bygger på, at hvis man skal forstå

det enkelte menneske, må man fokusere på sammenhænge og relationer, da man ikke kan forstå det ene menneske uafhængigt af det anden (Schibbye, 2002). Teorierne har i specialet været brugbare, da man i analysen ser samspillet imellem de strukturelle betingelser for pædagogerne og børnenes udviklings- og læringsmuligheder i den anerkendende relation. Dette er også med til at belyse den måde, pædagogerne organiserer deres hverdage på, og hvilke begrænsninger manglende medarbejdere kan give i at skabe pædagogisk kvalitet. Det fremgår således, hvordan makrosystemerne har en betydning for den pædagogiske kvalitet i hverdagen.

KIDS-metoden samt observationerne og interviewene af pædagogerne er anvendt for at undersøge, hvilken betydning manglende pædagoger kunne få for den pædagogiske kvalitet i vuggestuerne. De anvendte metoder blev fundet brugbare i undersøgelsen, da de har hjulpet med at få et overordnet overblik over de enkelte områder, som har en betydning for den samlede pædagogiske kvalitet i vuggestuerne, og har givet undersøgelsen nogle konkrete eksempler på og beskrivelser af vilkårene i vuggestuerne, som kan have betydning for den pædagogiske kvalitet, herunder betydningen af uddannede medarbejdere.

Analysens resultater viser en sammenhæng mellem og et sammenfald af forskellige forhold. I analysen ses der en sammenhæng mellem uddannede medarbejdere og graden af samspil mellem voksne og børn i de institutioner, hvor der er flest uddannede medarbejdere. Dette kan påvirke vurderingen af den samlede pædagogiske kvalitet. Men det kan ikke nødvendigvis konkluderes, at denne faktor alene er afgørende for en god pædagogisk kvalitet, da vi også ved, at pædagogisk kvalitet er et samspil mellem flere forhold, og at uddannelse kun er et af dem.

5.2. Diskussion af analysens resultater

I dette afsnit diskuteres analysens resultater. Der er fundet tre hovedpunkter ud fra analysens resultater, som har været mest iøjnefaldende.

Det første punkt, som er udvalgt, er *betingelser og betydningen af uddannet personale i vuggestuerne*. Dette er valgt, på baggrund af at det i analysen ses, at betingelserne forvaltes forskelligt i de institutioner, hvor der er færrest uddannede medarbejdere, og i den, hvor der er flest uddannede medarbejdere. Analysen viser også, at det er vigtigt at komme ind på, hvilken betydning uddannelse

har for pædagogernes forståelse af kvalitet og planlægning/organisering i hverdagen, og om medarbejderne vil være bedre i stand til at håndtere de betingelser, de har, hvis de har en uddannelse.

Det andet punkt er *den anerkendende relation*. Dette punkt er vigtigt, da analysen viser eksempler på både anerkendende relationer og underkendende relationer, og da der ses en sammenhæng mellem institutioner med uddannede medarbejdere og den anerkendende relation. Derfor kan det diskuteres, hvilken betydning uddannelse har for den anerkendende relation og dermed den pædagogiske kvalitet i institutionerne.

Det tredje og sidste punkt er *fri leg*. Analysen viser, at pædagogerne og medarbejderne i alle institutioner giver børnene mulighed for 'fri leg' både om formiddagen og om eftermiddagen. Medarbejderne kalder legen for 'fri leg', men legen bliver faciliteret og styret af de voksne. Dette emne anses som et vigtigt punkt, da det kan diskuteres, hvordan medarbejderne forstår 'fri leg', og hvordan de vælger, at børnenes 'fri leg' skal foregå. Spiller uddannelse her en rolle i forståelsen af 'fri leg', og er det for at tilgodese børnenes udvikling eller medarbejderne i pressede situationer?

5.2.1. Betingelser og betydningen af uddannet personale i vuggestuerne

Det fremgik af analysen, at de strukturelle betingelser for vuggestuerne har en stor betydning for kvaliteten af pædagogernes arbejde. Pædagogerne havde svært ved at få dagene til at hænge sammen, når der manglede uddannede medarbejdere, og følte ikke, at de kunne være der i samme grad for børnene. Analysen viser, hvordan makro- og mesosystemerne får en betydning for voksen-barn-relationerne i barnets mikrosystem, og at der i de institutioner, hvor der ikke var uddannede medarbejdere, blev observeret færre eller ingen eksempler på den anerkendende relation med børnene, hvilket i værste tilfælde kan være hæmmende for de små børns udvikling. Ifølge Bronfenbrenner (1979) findes der to poler af udviklingsforstyrrende faktorer: 1) Barnet kan blive indadvendt eller passivt, og 2) barnet kan reagere modsat ved at blive hyperaktivt, eksplosivt og få svage koncentrations- og opmærksomhedsevner.

Analysen viser ligeledes, at der var stuer i en vuggestue, hvor der ikke var en pædagog ansat, selvom der i den grønlandske daginstitutionslov tydeligt står følgende:

”§ 10: Daginstitutioner er institutioner, hvor pædagogisk uddannet personale udfører pædagogisk målrettet arbejde med en børnegruppe, og hvor de fysiske rammer er tilpasset børnenes og personalets behov og er godkendt af de relevante myndigheder.” (Lovgivning, 2008)

Det fremgik af analysen, at der blev scoret lavest inden for alle KIDS-områderne i den vuggestue, hvor der mangler uddannede medarbejdere. Ifølge eksisterende forskning (Sylva et al., 2003) vises det, at pædagogernes uddannelse og kvalifikationer har en betydning for kvaliteten af daginstitutionerne og for børnenes udvikling og læring. Analysen viser ligeledes, at de vuggestuer, som ikke har uddannet personale, falder i KIDS-vurderingerne. Det kan dog ikke konkluderes, at uddannelse alene har betydning for den samlede pædagogiske kvalitet, da pædagogisk kvalitet er et samspil mellem forskellige forhold (jf. afsnit 1.5.).

Når der i Grønland er mangel på uddannede pædagoger, kan det være nødvendigt at ansætte ufaglærte medarbejdere for at lette arbejdsbyrden for de pædagoger, som er ansat i institutionerne. Analysen viser ligeledes, at der var en stor forskel på institutionerne med uddannede medarbejdere og institutionerne med ufaglærte medarbejdere i forhold til KIDS-vurderingerne. Institutionen med den ønskede normering af uddannede medarbejdere har en høj vurdering inden for alle områder af KIDS-vurderingerne og har en større grad af samspil mellem barnet og den voksne. I institutionen, som havde flest ufaglærte medarbejdere, og som manglede en fast pædagog på en stue, var samspillet mellem barnet og den voksne meget lavt og næsten ikke til stede. Dette var med til at skabe et utrygt og ansvarsfralæggende miljø, og det gjorde det svært for de ansatte pædagoger at skabe en god kvalitet.

I alle vuggestuerne laves der planer for året. Analysen viser, at det i institutionerne er svært at være nærværende for børnene på grund af administrativt arbejde, som skal overholdes, eksempelvis udviklingsskemaer. Men hvem er det, det skal gavne, at man holder fast i disse strukturelle betingelser? Det gavner jo børnene, at pædagogerne og forældrene følger med i deres udvikling, og at børnene trives, men hvis det betyder en mindre grad af længerevarende relationer mellem de voksne og børnene, så kan det i værste tilfælde også blive hæmmende for børnenes udvikling.

5.2.2. Den anerkendende relation

Det blev tydeligt i analysen, at ufaglærte medarbejdere står med det ansvar at skulle skabe et godt pædagogisk miljø, og analysen viser ligeledes, at der blev observeret flere eksempler på underkendende relationer i institutionerne med ufaglærte medarbejdere, hvorimod der blev observeret flere eksempler på gensidige relationer og eksempler på anerkendende relationer i institutionerne med uddannede medarbejdere. Analysen viser også, at der var eksempler på ufaglærte medarbejdere, som havde en god gensidig og imødekommende relation til børnene, og derfor kan det ikke med sikkerhed siges, at mangel på uddannelse altid vil resultere i en underkendende relation. Man kan derimod sige, at en medarbejder med en pædagogisk uddannelse vil have en bedre forståelse af og opmærksomhed omkring den anerkendende relation end en ufaglært medarbejder. Børn har ifølge Schibbye (2007) brug for den anerkendende relation i deres udvikling af empati og medfølelsesevne. Schibbye (2007) mener også, at det kan være hæmmende for de helt små børns udvikling af selvet og selvværd, hvis ikke den anerkendende relation er til stede.

Af analysen fremgik det, at der ikke blev observeret eksempler på en anerkendende relation i institutioner, som manglede uddannede medarbejdere, og i interviewanalysen kom det frem, at prioriteten i de institutioner, som manglede uddannede medarbejdere, var at få dagligdagen til at fungere for de voksne og at sørge for, at børnene i institutionen fik en nogenlunde god dag i forhold til de kompetencer/ressourcer, de voksne var i besiddelse af i institutionen. I institutionen med den laveste KIDS-vurdering handlede det ikke kun om, at de manglede en pædagog på en stue, men de manglede fagligt personale, som kunne stå i spidsen for og prioritere blandt andet den anerkendende relation.

Analysen viser en sammenhæng mellem uddannelse og manglende anerkendelse, man kan dog ikke konkludere, at det alene er uddannelse, som har en betydning for den pædagogiske kvalitet, da der er flere faktorer, som i et samspil udgør den pædagogiske kvalitet (jf. afsnit 1.5.). Analysens resultater peger på en sammenhæng og en overensstemmelse med eksisterende forskning af Cambells review (Manning et al., 2007) om, at uddannet personale er bedre til at organisere pædagogisk rettede aktiviteter og til at give aldersrelevante udfordringer til børnene. Cambells review viste ligeledes, at uddannet personale var mere venligt og støttende over for børnene.

Undersøgelsen af Svinth (2013) kan også her inddrages, da undersøgelsen konkluderede, at kvaliteten i samspillet har en betydning for, hvad det er muligt for barnet at erfare og lære, og at samspillet emotionelle omfang er et centralt kendetegn i barnets læringsmiljø. Dermed tages det i betragtning i analysens resultater, at personale med en pædagogisk uddannelse dermed nemmere kunne have et samspil af høj kvalitet med barnet og derigennem skabe gode læringsmuligheder og et godt læringsmiljø for barnet. Men det skal også påpeges, at der i analysen ses eksempler på, at der er pædagoger, som ikke udfører en tilpasset pædagogisk rettet aktivitet til børnene i form af en ikke-aldersrelevant aktivitet. Pædagogisk uddannelse har således betydning for den pædagogiske kvalitet generelt, men ikke alene, da andre faktorer også spiller en rolle.

Analysen viser, at de ufaglærte medarbejdere mangler pædagogiske redskaber, og at det bliver svært for medarbejderne at hjælpe børnene i deres læring og udvikling uden de pædagogiske redskaber.

5.2.3. Muligheden for 'fri leg'

Analysen viser, at medarbejderne i alle tre institutioner giver børnene mulighed for 'fri leg', hvor børnene får frie tøjler til at lege. Denne legeform karakteriseres som en børneinitieret leg, men i analysen observeres der flere eksempler på, at medarbejderne er dem, som stiller rum og begrænsede materialer til rådighed for børnene, hvorefter børnene i nogle af institutionerne overlades til sig selv, så medarbejderne kan udføre andre opgaver i stedet.

Det, det er vigtigt at diskutere, er, hvordan medarbejderne vælger at lade børnene lege. Som nævnt i analysen definerer Schibbye (2007) 'den frie leg' som en leg, der giver børnene frie tøjler til at skabe deres egen leg og er med til at give børnene mulighed for at fordybe sig i deres egen leg og fantasi, så legen er børneinitieret. Men i analysen observeres der eksempler på, at legen bliver en aktivitet, som er vokseninitieret.

Analysen viser ligeledes, at når der er mangel på uddannede medarbejdere, så falder de planlagte pædagogisk rettede aktiviteter, og medarbejderne giver børnene mulighed for 'fri leg' og tænker, det også er godt for deres udvikling. Når børnene så får mulighed for 'fri leg', holdes de samlet i et fællesrum med begrænsede legematerialer, og medarbejderne sætter ikke de rette betingelser for legen; i stedet er det en løsning for personalet i pressede situationer.

Analysen viser, hvordan institutionerne med ufaglærte medarbejdere udviser en 'pas-dig-selv-pædagogik' (Hviid, 1998), hvor medarbejderne ikke er opmærksomme på, hvilke betingelser eller

hvilken betydning børneinitieret leg har, og i stedet bliver børnene anbragt i et rum med materialer, som de voksne har bestemt, og overladt til sig selv, og det kalder medarbejderne 'fri leg'.

I den børneinitierede leg skal de voksne også stå til rådighed for børnene, hvor der skal være en mulighed for et samspil mellem den voksne og det enkelte barn. I analysen observeres der i en af institutionerne ligeledes gode eksempler på, at medarbejderne står til rådighed for børnene under deres leg.

Hermed viser analysen en sammenhæng mellem ufaglærte medarbejdere og antallet af timer, hvor muligheden for 'fri leg' bliver brugt til børnene. Det kan ikke siges, at uddannelse har en betydning for forståelsen af børneinitieret leg, da vi også i analysen ser eksempler på uddannede medarbejdere, som ikke planlægger gode betingelserne for børneinitieret leg. Derimod kan vi se i analysen, at det er institutioner med ufaglærte medarbejdere, som hyppigt giver børnene mulighed for 'fri leg' uden at stå til rådighed for dem og dermed kunne hjælpe dem videre i legen. Disse institutioner scorer også lavest i KIDS-vurderingerne.

5.3. Diskussion af valgt metode og teori

5.3.1. Reflekterende overvejelser om valgt metode og teori

Da specialet stræber efter at undersøge en sammenhæng mellem den pædagogiske kvalitet og manglen på pædagoger i daginstitutioner, blev det kvalitative perspektiv valgt. Ved at have et kvalitativt perspektiv gives der i undersøgelsen mulighed for at udforske et særligt fænomen i dybden og derved opnå en større forståelse af fænomenet.

Som metode blev KIDS-metoden fundet anvendelig, da metoden anvendes til at vurdere den pædagogiske kvalitet af børnenes læringsmuligheder samt udviklingsmuligheder i daginstitutionens pædagogiske miljø. Ligeledes er KIDS-metodens metateoretiske udgangspunkt dialektisk materialistisk i lighed med specialets teoretiske perspektiv, som tager udgangspunkt i et dialektisk materialistisk menneskesyn (jf. afsnit 2.1.), hvor mennesket og de materielle omgivelser udvikler sig i et gensidigt påvirkende samspil.

At have et dialektisk materialistisk perspektiv i undersøgelsen har givet mulighed for at vise de strukturelle betingelser, som findes i vuggestuerne, samt sammenhængen mellem disse betingelser, og hvilken indvirkning på vuggestuens pædagogiske kvalitet de får. Derudover har det også givet

mulighed for at se sammenhængen mellem pædagogernes perspektiver på deres egne muligheder for at skabe pædagogisk kvalitet og deres forståelse af pædagogisk kvalitet i forhold til uddannelse.

Den valgte teori og metode har været brugbare og relevante i undersøgelsen af, hvilken betydning manglende pædagoger kan få for den pædagogiske kvalitet i vuggestuer. Men jeg er også opmærksom på, at KIDS-metoden er tilpasset danske daginstitutioner, og at undersøgelsen har fundet sted i Grønland. Dette kan give nogle kulturelle forskelle i forhold til mine KIDS-vurderinger. Den måde, man opdrager børn på i Grønland, er ikke nødvendigvis den samme som i Danmark, og derfor ville mine KIDS-vurderinger nok have set anderledes ud, hvis de var tilpasset grønlandske forhold, og det kunne være en anden vinkel på undersøgelsen, som det kunne være interessant at undersøge yderligere.

Mine interviews har jeg oversat til grønlandsk, så der ikke ville opstå en sproglig barriere mellem mig og mine informanter, men dette har også givet mig nogle begrænsninger i validiteten af min indsamlede empiri i form af en mulig tvetydig forståelse af, hvad der ligger i begrebet ”pædagogisk kvalitet”. For eksempel forstod pædagog 2 den pædagogiske kvalitet som værende vuggestuens arbejdsmiljø. Hvis jeg havde ønsket mere valide data fra mine grønlandske informanter, skulle interviewguiden være blevet gennemgået af en professionel tolk for at sikre en ensartet forståelse af begreberne.

Under observations dagene var det stadig vinter i Grønland, og derfor var der ikke mulighed for, at børnene kunne lege ude på institutionernes legepladser. Jeg var ude at se legepladserne, men fordi der var minus 21 grader udenfor, kunne børnene ikke komme ud at lege, hvilket betød, at jeg ikke kunne indhente observationsdata om børnene og medarbejderne udenfor.

5.3.2. Kvalitetskriterier

Ifølge Brinkmann & Tanggaard (2015) skal kvalitativ forskning og kvaliteten af denne vurderes ud fra kriterier, som anerkender forskningens mål og ambitioner. Inden for den kvantitative forskning kvalificeres der ud fra validitet, reliabilitet og generaliserbarhed (Brinkmann & Tanggaard, 2015). Da kriterierne er knyttet til den kvantitative forskning, kan de derfor være svære at følge i den kvalitative undersøgelse. Inden for validitetskriteriet skal man se på, om man har undersøgt det, man har givet udtryk for, man ville undersøge, og i dette speciale må det siges, at kriteriet er blevet opfyldt.

Der har med undersøgelsen været et mål om at få indsigt i betydningen af manglende pædagoger for den pædagogiske kvalitet i vuggestuer; dette har været muligt på baggrund af undersøgelsens teoretiske og metodiske valg i analysen. Herunder har valget af interviews som metode givet indblik i pædagogernes perspektiver og hermed indsigt i betingelserne i vuggestuerne.

Reliabilitet peger på, hvorvidt en undersøgelse ville kunne blive gentaget på samme måde af andre forskere og give samme resultat som dette speciale (Brinkmann & Tanggaard, 2015). Dette kriterium kan ikke opfyldes i denne undersøgelse, da de interviews af pædagogerne, der er lavet, ikke ville være de samme, hvis en anden forsker valgte at undersøge det samme, og fordi deltagerne gennem det første interview har betydet noget for informanternes oplevelse af emnet, og dermed ville det ikke kunne gentages med samme resultat.

Som det sidste kriterium handler generaliserbarhed om, hvorvidt undersøgelsen kan generaliseres på baggrund af specialets resultater. Denne undersøgelse indfrier ikke dette kriterium, da vi ud fra mængden af informanter ikke kan generalisere resultaterne; imidlertid vil andre vuggestuer kunne sammenligne og måske genkende situationerne med manglende uddannede pædagoger fra de vuggestuer, som deltager i denne undersøgelse, også kaldet genkendelighed (Kvale & Brinkmann, 2010).

Kap. 6 – Konklusion

Formålet med dette speciale har været at undersøge, hvilken betydning manglende pædagoger kunne få for den pædagogiske kvalitet i vuggestuerne. Hensigten har været at undersøge ovenstående problemformulering ud fra KIDS-metoden og ud fra pædagogernes perspektiv på strukturelle betingelser samt pædagogernes forståelse af vuggestuens pædagogiske kvalitet og deres syn på, hvad det betyder at have uddannede pædagoger i vuggestuerne.

Der skal dog tages forbehold for resultatet, idet uddannelse ikke er den eneste faktor, som har en betydning for den samlede pædagogiske kvalitet. Jeg kan ud fra min analyse også konkludere, at mulighederne for at skabe en god pædagogisk kvalitet i vuggestuerne ligeledes hænger sammen med en række andre faktorer, blandt andet de samfundsmæssige betingelser, som pædagogerne er påvirket af, herunder manglen på pædagoger.

Det kan endvidere konkluderes på baggrund af undersøgelsen, at kvalifikationer hos personalet og antallet af ansatte har en betydning for kvaliteten af aktiviteterne samt kvaliteten af samspillet mellem børnene og medarbejderne, og at der i institutioner med den rette normering findes bedre vilkår.

Undersøgelsen viser nogle fælles elementer med den eksisterende forskning og forskningsfelt, og specialet er med til at bringe undersøgelsen med ind i den eksisterende forskning, da de samfundsmæssige betingelser i denne undersøgelse også kan findes i eksisterende forskning, og betydningen af manglende pædagoger og ufaglærte medarbejdere for den pædagogiske kvalitet kan findes i andre undersøgelser. Mit speciale vil dermed kunne medvirke til en refleksion over og en yderligere diskussion af den pædagogiske kvalitet i vuggestuer.

Kap. 7 - Perspektivering

De samfundsmæssige betingelser er ens for alle institutioner i Grønland, og det kan være en svær opgave at skabe en god pædagogisk kvalitet i institutionen, hvis man heller ikke har kvalifikationer eller forståelse af kvalitet. Der er betingelser i samfundet, som pædagogerne ikke kan ændre, men betingelserne kan forvaltes på flere forskellige måder, og det er der, uddannelse spiller en rolle. Det er dog ikke sikkert, at det, som undersøgelsen har påvist, kendetegner alle institutioner i hele Grønland. Derfor ville en undersøgelse med flere informanter kunne give et bredere perspektiv på fænomenet, og det kan anbefales, at der foretages flere undersøgelser.

I forhold til at opnå pædagogisk kvalitet i den konkrete dagligdag peges der på en række baggrundsfaktorer, som har betydning for daginstitutionernes muligheder for at opnå en god kvalitet inden for de tre områder *relationer, de fysiske omgivelser og leg og aktiviteter*. Baggrundsfaktorerne ses som værende *de samfundsmæssige og strukturelle betingelser, organisation og ledelse, pædagogers faglige kvalifikationer og samarbejde og forældresamarbejdet*. Alle faktorerne skal ses som dialektiske og er indbyrdes forbundne med den pædagogiske dagligdag og børnenes trivsel, læring og udvikling (Kragh-Müller & Ringsmose, 2015).

Hvis man ville undersøge den pædagogiske kvalitet og tanker om mangel på pædagoger i forhold til udviklingen af pædagogisk kvalitet, så kunne man undersøge baggrundsfaktorerne; der kunne det være relevant at inddrage eksempelvis forældreperspektivet og forældresamarbejdet samt organisationen og ledelsen.

På baggrund af ovenstående kunne det derfor være spændende at arbejde yderligere med KIDS som et redskab for vuggestuerne til at højne den pædagogiske kvalitet, og om det fik en betydning for kvaliteten, når der blev ansat flere pædagoger. Dette kunne gøres ved at udarbejde KIDS-vurderingerne mere end én gang for at undersøge udviklingen af institutionernes pædagogiske kvalitet over tid. Dette kunne gøres gennem praksisforskning, hvor deltagerne i praksis ville være medforskere, og hvor de sammen med forskeren skulle bidrage med deres egne perspektiver gennem en diskussion af de muligheder og begrænsninger og mål, der kunne være for udviklingen af praksis (Højholt & Kousholt, 2011), for sammen at skabe en højere pædagogisk kvalitet og en bedre forståelse af kvalitet i institutionerne.

Kap. 8 - Referenceliste

Andersen, P.Ø. (2013). "*Pædagogiske læreplaner, dokumentation og evaluering*". Hans Reitzels Forlag.

Braun, V., & Clarke, V. (2006) "*Using thematic analysis in psychology. Qualitative Research in Psychology*" 3 (2).

Brinkmann, S., & Tanggaard, L. (2015). "*Kvalitative metoder - En grundbog*", 2.udgave. (red), Forfatterne og Hans Reitzels Forlag 2015.

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

Bronfenbrenner, U., & Morris, P.A. (2006). "*The Bioecological Model of Human Development*." I: Damon & Lerner (red.). *Theoretical Models of Human Development*, Volume one of the *Handbook of Child Psychology*. New York: Wiley.

BUPL (2019): Tal og fakta om børn og pædagoger, december 2019. Lokaliseret 10.marts 2020. på: <https://bupl.dk/presse/talogfakta/>

Børn og Unge, nr. 25 (2007). I artiklen "*Pædagogik i Grønland; Institutioner haves pædagoger søges*" hentet fra BUPL online, lokaliseret: 28/01-2020: <http://www.boernogunge.dk/internet/boernogunge.nsf/0/D0986C2331E7E6E5C12573300031A2D8?opendocument>

Cozolino, L. (2014). "*The neuroscience of human relationships - Attachment and the developing social brain*". New York og London. W.W. Norton & Company. 2014.

Dam, C.R. (2019, 2. juni). Der bliver efterspurgt flere pædagoger, men færre søger ind på uddannelse. DR online. Lokaliseret d. 24. januar 2020 på:

<https://www.dr.dk/nyheder/indland/der-bliver-efterspurgt-flere-paedagoger-men-faerre-soeger-ind-paa-uddannelsen>

Danmarks Evalueringsinstitut (EVA), 2020.” *Læringsmiljø - National undersøgelse*” hentet fra eva.dk, lokaliseret: 12/04-2020: <https://www.eva.dk/dagtilbud-boern/laeringsmiljoe-kommunale-boernehaver>

Danmarks statistik. (2018). Børn og personale – Fuldtidsomregnet indskrevne børn i institutioner og dagpleje. Lokaliseret d. 10. marts 2020 på: <https://www.dst.dk/da/Statistik/emner/levevilkkaar/boernepasning/boern-og-personale>

Danske love (2007). Dagtilbudsloven fra 1.august 2007. §7 – Formål for dagtilbud. Lokaliseret d. 18. maj. 2020 på: <https://danskelove.dk/dagtilbudsloven>

Grønlands Selvstyre (2012). Rapport – Kortlægning af førskoleområdet. Lokaliseret d. 18.maj 2020 på: <http://mio.gl/wp-content/uploads/2016/03/Groenlands-Selvstyre-2012.-Kortlaegning-af-foerskoleomraadet.pdf>

Hammerlin, Y., & Larsen, E. (2012). ”*Menneskesyn - I teorien om menneskesynet*” 2. udgave. Oversat af Poder, Helga. Dansk udgave - Forlaget Klim 2012.

Hart, S. (2011):” Neuroaffektiv udvikling” I Karpatschhof, Benny., Katzenelson, Boje. (red):”Klassisk og moderne psykologisk teori” 2.udgave. kap. 28. s. 570.

Hviid, P. (1998):” I Pædagogisk faglighed i daginstitutioner”: I Brinkkjær et.al. (1998): ”Pædagogisk faglighed i daginstitutioner” 1. udgave. (red) Inge M. Bryderup. Danmarks pædagogisk institut. 1998.

Højholt, C., & Kousholt, D. (2011). ”*Forskningssamarbejde og gensidige læreprocesser.*” I Charlotte. Højholt (red.), Børn i vanskeligheder: - Samarbejde på tværs (s. 207-237). Dansk Psykologisk Forlag.

Jacobsen, M.H., & Lippert-Rasmussen, K., & Nedergaard, P. (2015). *"Videnskabsteori - I statskundskab, sociologi og forvaltning"* 3.udgave. (red), Forfatterne og Hans Rietzels Forlag 2015.

Kragh-Müller, G. (2017) *"Hvad skal vurderes? KIDS som metode i arbejdet med at støtte børns sociale inklusion i daginstitutioner."* CEPRA-sriben.

Kragh-Müller, G., & Ringsmose, C. (2015): *"Pædagogisk kvalitet i store og små daginstitutioner - En rapport om børns trivsel, læring og udvikling i store og små institutioner"*, DPU, Aarhus, 2015.

Kvale, S., & Brinkmann, S. (2010). Interview - det kvalitative forskningsinterview som håndværk. København: Hans Reitzels Forlag.

Lovgivning (2008). Den grønlandske Landstingsforordning nr. 10 af 5. december 2008 om pædagogisk udviklende dagtilbud til børn i førskolealderen. Lokaliseret. 2. februar.2020 på: <http://lovgivning.gl/lov?rid=%7BE470D778-AB0A-43DB-B402-CF60C2681BE4%7D>

Manning, M., & Garvis, S., & Fleming, C., & Wong, G.T.W. (2017). *"The relationship between teacher qualification and the quality of the early childhood care and learning environment."* Campbell Systematic Reviews; Oslo13, Jan 20, 2017.

Nielsen, K., & Tanggaard, L. (2018). *"Pædagogisk psykologi - En grundbog"*. 2.udgave. Samfundslitteratur 2018.

Pramlin, I., & Sheridan, S. (2002): *"Grobund for læring."* Gyldendal 2002.

Ringsmose, C., & Kragh-Müller, G. (2015): *"KIDS- Kvalitetsudvikling i daginstitutioner."* 1. udgave. Forfatterne og Dansk psykologisk forlag A/S, 2015.

Ritchie, T. (2014). "*Relationer i teori og praksis*." 3.udgave. 3.oplag. Værløse, Billesø og Baltzer. 2014.

Schibbye, Anne-Lise. L. (2002). "*En dialektisk relasjonsforståelse*" Oslo Universitetsforlaget. 2002.

Schibbye, Anne-Lise. L. (2007): "*Relationer – et dialektisk perspektiv*". Akademisk Forlag. 2007.

Sheridan, S. (2001): Pedagogical Quality in Preschool. An issue of perspectives. ACTA Universitatis Gothoburgensis.

Styrelsen for Forskning og Uddannelse. (2018). Optag 2018 – Oversigt over uddannelsesgrupper og institutioner. Lokaliseret d. 10 marts 2020 på: <https://ufm.dk/uddannelse/statistik-og-analyser/sogning-og-optag-pa-videregaende-uddannelser/2018/notat-1-overblik-udvikling-uddannelsesgrupper-og-institutioner.pdf>

Styrelsen for Uddannelse (2017). Rapport - Kortlægning af daginstitutionsområdet. Lokaliseret d. 18.maj 2020 på: http://www.imak.gl/fileadmin/pdf-filer/Hoeringer/2018/Fastholdelse_personale_daginst/Kortl%C3%A6gning_daginstitutionsomr%C3%A5det_dk.pdf

Svinth, L. (2013) "*Det pædagogiske samspils bevægende kraft: Affektivitet og læringsmiljøer i daginstitutioner*" Alternate title: "*Affectivity and learning in day care institutions*" Paedagogisk Psykologisk Tidsskrift Vol. 50, Iss. 3, (Aug 2013): 35-50.

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 PRE-SCHOOL PERIOD*": Institute of Education, University of London, University of Oxford, Birkbeck, University of London.

Vygotskij, L. (2004). *Om læring som udviklingsvilkår*. I: Lindquist, G. (red.), Århus Forlaget Klim.

Xiao, Y. & Watsons, M. (2017) ” *Guidance on Conducting a Systematic Litterature Review*”
Volume: 39 issue: 1, page(s): 93-112. Article first published online: August 28, 2017; Issue published: March 1, 2019