



BØRNS TIDLIGE UDVIKLING OG LÆRING I DAGTILBUD

ANALYSER AF 0-6-ÅRIGE BØRN I DAGTILBUD

VIDENSPUBLIKATION TIL KOMMUNER

Indhold

INDLEDNING	3
Baggrunden for videnspublikationen	4
Kort fortalt – resultater og perspektiver for praksis	4
0-6-ÅRIGES SOCIOEMOTIONELLE, SPROGLIGE OG TIDLIGE MATEMATISKE KOMPETENCER	7
Hvilken dokumentation ligger til grund for afsnittet	8
Børnenes socioemotionelle kompetencer	8
Børnenes sproglige kompetencer	10
10	
BØRNEENS FAMILIEMÆSSIGE BAGGRUND OG ASPEKTER AF LÆRINGSMILJØET I HJEMMET	14
Hvilken dokumentation ligger til grund for afsnittet	15
Familiebaggrund har betydning for børns kompetencer	15
Forskellige læringsmiljøer i hjemmet	16
Aspekter af læringsmiljøet i hjemmet har betydning for børns kompetencer	20
KVALITETEN AF SAMSPILLET I DAGTILBUDDENES LÆRINGSMILJØ	22
En stærk social og følelsesmæssig understøttelse	24
En lavere grad af læringsmæssig understøttelse	25
Understøttelse har betydning for børns udvikling	27
OM FREMTIDENS DAGTILBUD	29
LITTERATURLISTE	30

Udarbejdet af Rambøll Management Consulting, Aarhus Universitet og Syddansk Universitet på vegne af Ministeriet for Børn, Ligestilling og Undervisning.

August 2016

INDLEDNING

Børns tidlige erfaringer og læring har ikke alene en vigtig betydning for et godt barneliv her og nu. De påvirker også børnenes fremtidige læringsmuligheder og styrker dermed børnenes livsduelighed og livsforløb sidenhen (Heckmann, 2008; Heckmann & Masteroy, 2007). I Danmark er dagtilbuddene en central del af de fleste 0-6-åriges hverdag, og de er derfor også sammen med forældrene en afgørende platform for at understøtte, at alle børn får mulighed for at udfolde deres potentiale, så de trives, udvikler sig og lærer bedst muligt uanset familiemæssig baggrund.

Samtidig viser forskning, at der er en sammenhæng mellem dagtilbud af høj kvalitet og børns senere livsmuligheder, herunder hvordan børn klarer sig i skolen. Dette forpligtiger til fortsat at arbejde med at udvikle den pædagogiske praksis i dagtilbuddene, så den understøtter børns trivsel, udvikling og læring.

Denne videnspublikation er en sammenfatning af en forskningsbaseret målgrupperapport. Publikationen tegner en karakteristik af de 0-6-årige børns socioemotionelle (0-6 år), sproglige (0-6 år) og tidlige matematiske kompetencer (3-6 år) og kvaliteten af aspekter i de læringsmiljøer, som børnene færdes i i dagtilbuddene og i hjemmene.

Publikationen kan give personale og ledere forskningsbaseret viden om dagtilbuddenes udgangspunkt for at styrke børnenes kompetencer og kan dermed medvirke til at kvalificere den videre indsats. Der er i publikationen en række forslag til refleksionsspørgsmål med afsæt i viden fra den bagvedliggende forskningsrapport, som ledere og medarbejdere i både forvaltninger og dagtilbud kan lade sig inspirere af i forhold til at stille spørgsmål til egen praksis.

Baggrunden for videnspublikationen

Publikationen og den bagvedliggende forskningsrapport bygger på data, der er indsamlet som led i følgeforskningen til udviklingsprogrammet Fremtidens Dagtilbud. I alt 14 kommuner deltager i programmet med tilsammen ca. 13.000 børn fordelt på 400 dagplejere i 65 legestuegrupper samt 140 institutioner, herunder vuggestuer, børnehaver og integrerede institutioner. Der indsamles i programmet en række data baseret på validerede redskaber, som føder ind til forskellige typer af analyser og publikationer. De data, som danner grundlag for denne videnspublikation er baselinedata, hvilket betyder, at de er indsamlet, inden indsatsen i Fremtidens Dagtilbud blev igangsat i de deltagende kommuner. Videnspublikationen omhandler derfor *ikke* viden om indsatser i Fremtidens Dagtilbud eller effekter af indsatserne, men er en tværsnitsundersøgelse af målgruppen.

Der er ikke tidligere gennemført lignende undersøgelser af et repræsentativt udsnit af 0-6-årige børns kompetencer i danske dagtilbud med udgangspunkt i et så omfattende datamateriale, som ligger til grund for videnspublikationen og forskningsrapporten. Det samme gælder aspekter af læringsmiljøet i børnenes hjem, hvor der dog tidligere har været gennemført tilsvarende analyser for dagtilbud for 3-6-årige. Publikationen bidrager derfor med viden om forskelle i børnenes forudsætninger og de miljøer, de færdes i i dagtilbuddet og i hjemmet og kan bruges til en dybere forståelse af dagtilbuddenes *udgangspunkt* for kvalitetsudvikling og styrkelse af læringsmiljøet. Videnspublikationen peger ikke på specifikke indsatser, som kan adressere de potentialer og udfordringer, som kommer frem i analyserne. Den giver alene inspiration til refleksionsspørgsmål, som kan bidrage til videre beslutninger om, hvorvidt og hvordan kvalitetsudviklingen i dagtilbud ønskes understøttet i den enkelte kommune.

Uddybende beskrivelser af analysernes fokus og anvendte metoder findes i den fulde forskningsrapport *Børns tidlige udvikling og læring; Målgrupperapport*.

Kort fortalt – resultater og perspektiver for praksis

Forskningsrapporten viser, at der tidligt i børnenes liv er betydelige forskelle i børnegruppens socioemotionelle, sproglige og tidlige matematiske kompetencer, og at børnene har forskellige vilkår for udviklingen af disse kompetencer pga. forskelle i familiemæssig bag-

grund og forskelle i kvaliteten af udvalgte aspekter af læringsmiljøet i hjemmet. Dette er tidligere belyst i en række internationale studier, og denne undersøgelse viser nu de samme tendenser i Danmark.

Centrale fund

- Allerede i vuggestuen ses markante forskelle i børnenes kompetencer.
- Forskellen i børnenes kompetencer er tilnærmelsesvis den samme på tværs af aldersgrupper.
- Forskellen i børnenes kompetencer ved udgangen af børnehavetiden er op imod to år mellem børn med de svageste kompetencer og gennemsnittet.

Det generelle mønster er, at der gennemsnitligt set er en højere grad af læringsunderstøttelse i hjem, hvor moderen har en videregående uddannelse og en lavere grad af læringsunderstøttelse i hjem, hvor forældrene har en ikke-vestlig baggrund. Derudover viser rapporten, at forskelle i læringsmuligheder i hjemmet afspejles i børnenes kompetencer. Således viser analyserne, at forældres understøttelse af børns skriftsprogsaktiviteter og deres fokus på barnets matematiske opmærksomhed har betydning for børnenes sproglige og tidlige matematiske kompetencer.

Centrale fund

- Mødrenes uddannelsesniveau, forældrenes samlivsstatus og børnenes oprindelse har betydning for børnenes kompetencer.
- Majoriteten af børnene vokser op med rige læringsmiljøer i hjemmet, men der er også en mindre gruppe, der vokser op med svagere læringsmuligheder i hjemmet, når man ser på forældrenes sprogunderstøttelse samt forældrenes fokus på barnets tidlige matematiske opmærksomhed.
- Læringsunderstøttelsen i hjemmet er størst i hjem, hvor moderen har en længerevarende uddannelse og i hjem med to samlevende voksne.

Rapporten viser også, at dagtilbuddene har et stort potentiale i forhold til at styrke børnenes udvikling og læring. Vi har undersøgt aspekter af læringsmiljøet i udvalgte vuggestuer og børnehaver ved at se på de strategier, der styrker kvaliteten af interaktionen mellem det pædagogiske personale og børnene. De pædagogiske strategier understøtter børnenes læring i bred forstand – såvel kognitive som

socioemotionelle kompetencer og øvrig læring i hverdagen¹. Vi kan se, at det deltagende pædagogiske personale generelt har en høj kvalitet i den socioemotionelle understøttelse af børnene, dvs. personalets opmærksomhed på barnets behov og personalets evne til at skabe et varmt, imødekommende og respektfuldt miljø for børnene. Dette danner et vigtigt afsæt for at styrke kvaliteten af læringsunderstøttelsen bl.a. ved at det pædagogiske personale i højere grad udvider og fortolker, hvad barnet siger, udfordrer barnet, hvor barnet er, og inddrager barnet aktivt i samtalerne.

Centrale fund

- De undersøgte dagtilbud har en høj kvalitet i den sociale og følelsesmæssige understøttelse af børnene og i at sikre en tryk og varm ramme for børnenes læring i bred forstand.
- De undersøgte dagtilbud har en middel kvalitet i forhold til organiseringen af læringsmuligheder for børnene.
- De undersøgte dagtilbud er mindre stærke i den læringsmæssige/guidende understøttelse af barnet, fx ved at personalet bruger sig selv som sproglige rollemodeller og giver børnene en kvalificeret respons og følger op på børnenes initiativ, udsagn og handlinger.

Undersøgelsen indikerer dermed, at det er vigtigt at arbejde med rammerne for og indholdet i en reflekteret og systematisk planlægning af og opfølgning på den pædagogiske praksis. Her er det særligt vigtigt at styrke opfølgningen på børnenes udvikling og læring og rette opmærksomheden mod at adressere de muligheder og begrænsninger, der er for arbejdet i daginstitutioner og i dagplejen.

¹ På side 24 er undersøgelsen af aspekter i dagtilbuddenes læringsmiljø udfoldet.

0-6-ÅRIGES SOCIOEMOTIONELLE, SPROGLIGE OG TIDLIGE MATEMATISKE KOMPETENCER

Det er i barnets første år, at de grundlæggende kompetencer dannes og udvikles. Det er her, barnet tilegner sig de grundlæggende kompetencer og den viden, som både danner udgangspunkt for barnets trivsel og læring her og nu og for dets senere liv. I dagtilbuddene arbejder det pædagogiske personale med at skabe læringsmiljøer, der styrker en række forskellige kompetencer hos børnene i tilknytning til alle seks pædagogiske læreplanstemaer. Dette afsnit beskriver børns kompetencer inden for tre udvalgte kompetenceområder og aldersgrupper:

- 0-6-årige børns socioemotionelle kompetencer
- 0-6-årige børns sproglige kompetencer
- 3-6-årige børns tidlige matematiske kompetencer.

Analyserne bag forskningsrapporten belyser spredningen i børnenes kompetencer for forskellige aldersgrupper.



Hvilken dokumentation ligger til grund for afsnittet

Analyserne af børnenes udvikling og læring er baseret på en tværsnitsundersøgelse, hvor der samtidig er foretaget en undersøgelse af de socioemotionelle, sproglige og tidlige matematiske kompetencer for ca. 9.000 børn på tværs af aldersgrupper. Målingerne er baseret på valide redskaber, der afdækker den socioemotionelle, sproglige og tidlige matematiske forståelse hos børn på de forskellige alderstrin.

Med børnegruppens størrelse er undersøgelsen repræsentativ for børnegruppen i Danmark. Dette er første gang i Danmark, at vi har en beskrivelse af såvel socioemotionelle, sproglige og tidlige matematiske kompetencer og sammenhængen mellem disse kompetencer for et repræsentativt tværsnit af børn i dagtilbudsalderen.

Børnenes socioemotionelle kompetencer

Socioemotionelle kompetencer udvikles i fællesskaber og gennem relationer til andre, fx i venskaber, grupper og kulturelle sammenhænge, og er af stor betydning for børns trivsel og generelle udvikling. Det er kompetencer, som gør barnet i stand til at indgå som aktiv deltager i sociale sammenhænge på lige fod med andre og har stor betydning for at kunne etablere og vedligeholde relationer og venskaber med andre børn og voksne. Dette indebærer elementer som afkodning af andres følelser, fornemmelse for egne følelser, en gryende evne til empati og selvregulering af følelser.

Allerede i vuggestuen ses der markante forskelle i børnenes socioemotionelle kompetencer og det ses, at disse forskelle fortsætter op i børnehaven. Figuren nedenfor viser de 3-5-åriges socioemotionelle kompetencer i forhold til *Selvregulering & Samarbejde*, hvor spredningen i børnenes kompetencer også er angivet.

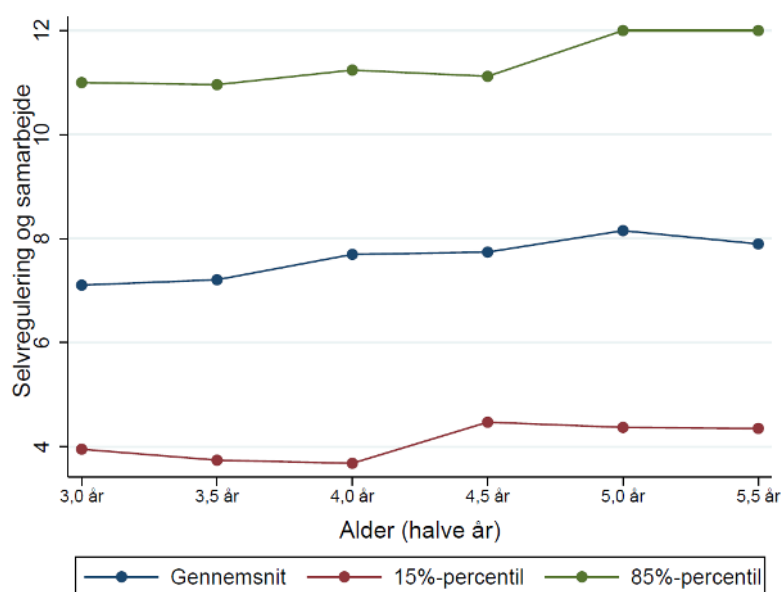
Fakta: Socioemotional Assessment Measure (SEAM)

Børnenes socioemotionelle kompetencer er undersøgt ved brug af SEAM, som afdækker børns sociale adfærd og følelsesmæssige trivsel. SEAM-spørgeskemaet kan inddeles i 10 delskalaer, der er samlet i to forskellige indeks; *Empati* samt *Selvregulering & Samarbejde*:

Empati beskriver udvikling af evnen til at skelne mellem sig selv og andre personer og dermed evnen til at kommunikere egne følelser, afkode andres følelser og sætte sig ind i andre personers følelser.

Selvregulering & Samarbejde beskriver barnets interesse for at udforske sin omverden samt beskriver barnets evne til at regulere og tilpasse sin adfærd til omgivelserne. Derigennem bliver barnets interaktion med omverdenen stimuleret og raffineret. Dette medfører udviklingen af adaptive færdigheder og samarbejdsevne, der fremmer samspillet mellem barn og omverden i dagligdagen.

Figur 1: Socioemotionelle kompetencer (Selvregulering & Samarbejde) og percentilscore, fordelt på alder



Note: Førskolebørn (3 år til skolestart) n=5.694. **Kilde:** SEAM Baseline, aug.-sept. 2014.

I figuren er børnene for hvert alderstrin inddelt i grupper afhængigt af deres kompetenceniveau. Graferne viser således de 15 pct. af børnene med højeste score inden for *Selvregulering & Samarbejde*, (den grønne linje), børnenes gennemsnitlige score (den blå linje) og de 15 pct. af børnene med laveste score i forhold til *Selvregulering & Samarbejde* (den røde linje).

Af grafen fremgår det, at der er stor forskel mellem de børn med de stærkeste kompetencer i forhold til *Selvregulering & Samarbejde* og de børn med de svageste kompetencer, og at forskellen fastholdes over hele aldersspændet. Vi kan se, at børn med de stærkeste kompetencer har en gennemsnitlig score, der er tredobbelt så høj som børn med de svageste kompetencer (4 overfor 12),

Og forskellen er endnu større, hvis vi sammenligner en 5½-årig med de svageste kompetencer med en 5½-årig med de stærkeste kompetencer. Det at have svage socioemotionelle kompetencer i forhold til *Selvregulering & Samarbejde* kan fx komme til udtryk ved, at barnet har vanskeligheder ved at tilpasse sit aktivitetsniveau til situationen. Det kan være at skifte fra en vild og sjov udendørsleg til at tage sit tøj af i garderoben og hente sin madpakke for derefter at sætte sig ved bordet. Barnet kan også være udfordret ved at have svært ved at fordybe sig i lege eller aktiviteter i særlig lang tid og bliver distraheret eller giver op.

Ud over forskelle i kompetencer viser figuren ovenfor også, at børnenes kompetenceniveau i forhold til *Selvregulering & Samarbejde* stort set ikke stiger med alderen i perioden fra 3-5½ år. Dette skyldes muligvis, at børnehavebørn har etableret mange af de grundlæggende forudsætninger for socioemotionelle kompetencer, hvorfor det for dette aldersspænd snarere er et spørgsmål om justering og videreudvikling. Analyserne viser desuden, at børn i dagpleje- og vuggestuealderen til gengæld har en forholdsvis markant stigning i de socioemotionelle kompetencer fra 0-2 år. Dette kunne indikere, at det er i denne aldersgruppe, at byggestenene til de socioemotionelle kompetencer grundlægges. Med andre ord indikerer resultaterne, at det er mens børnene er helt små, at forskellene mellem børn med de svageste og stærkeste socioemotionelle kompetencer etableres og varer ved helt ind til skolealderen.

Disse forskelle i børnenes kompetencer betyder, at børnene har forskellige forudsætninger for at indgå og deltage i børnefællesskaberne i dagtilbuddene. Forskellene betyder også, at børnene har forskellige forudsætninger for deres videre læring og udvikling op gennem grundskolen.

Børnenes sproglige kompetencer

Børnenes sproglige og kommunikative kompetencer spiller en vigtig rolle for barnets udvikling og trivsel i dagtilbuddet. Forskning har vist, at de tidlige sproglige kompetencer forudsiger senere færdigheder i skolen, og at det særligt er disse sproglige områder, som er vigtige i forhold til senere læring (National Early Literacy Panel, 2008): Produktivt ordforråd samt forståelse af ord og komplekst sprog, lydlig opmærksomhed (evnen til at opdage, analysere og bearbejde de lydige aspekter af talesproget), skriftsprogskoncepter (kendskab til regler inden for skriftsproget, fx at man læser i en bestemt retning og begreber som forside, forfatter og titel) og bogstavkendskab (kendskab til bogstavnavne og lyde, der er forbundet med trykte bogstaver).

Nedenstående figur viser de 3-5-åriges sproglige kompetencer i relation til *Rim* med angivelse af spredningen i børnenes sproglige udvikling.

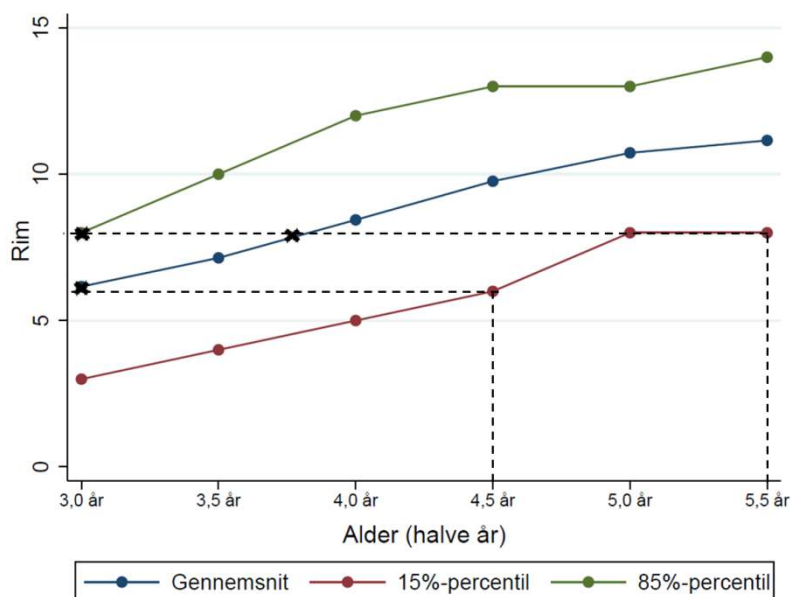
Fakta: Sprogvurdering

Børnenes sproglige kompetencer er undersøgt med *CDI-tjeklisten* til børn i alderen 0-2 år i dagpleje og vuggestue og med *Sprogvurdering 3-6* der anvendes til børn i børnehaven.

CDI-tjeklisten er udviklet på baggrund af en dansk adaptation af det amerikanske *CDI*-forældreskema og besvares af personalet i dagtilbuddet. Redskabet fokuserer på barnets produktive ordforråd og sprogbrug.

Sprogvurdering 3-6 er et normrefereret materiale, hvilket vil sige, at det enkelte barns resultat sammenlignes med resultatet fra andre børn på samme alder. I denne undersøgelse er anvendt udvalgte deltest i *Sprogvurdering 3-6*, nemlig barnets Sprogforståelse, Ordforråd, Rim og barnets Opmærksomhed på skrift.

Figur 2: Sproglige kompetencer (rim) og percentilscore, fordelt på alder



Note: n=4.568. **Kilde:** CDI Baseline, aug.-sept. 2014.

I figuren er børnene for hvert alderstrin inddelt i grupper afhængigt af deres kompetenceniveau. Graferne viser således de 15 pct. af børnene, som er sprogligt stærkest (den grønne linje), gennemsnittet (den blå linje) og de 15 pct. af børnene, der er sprogligt svagest (den røde linje). Af graferne ses det, at der er en stor spredning mellem de sprogligt stærkeste og de sprogligt svageste børn, og at forskellen ikke ændrer sig på tværs af aldersspændet.

Figuren giver herudover en indikation på kompetencespændet mellem de sprogligt stærkeste og sprogligt svageste. Graferne viser, at børn med de svageste sproglige kompetencer først som 4½-årige har et sprogligt niveau svarende til det niveau, som børnene gennemsnitligt har allerede som 3-årige. Og tilsvarende viser graferne, at de børn med de svageste sproglige kompetencer først som 5½-årige har et sprogligt niveau svarende til det, de sprogligt stærkeste børn har som 3-årige (se den stiplede linje).

I ovenstående figur er blot medtaget én deltest i *Sprogvurderingen 3-6*, nemlig *Rim*, men samme mønster findes for de øvrige deltest i *Sprogvurderingen 3-6*.

Børnenes tidlige matematiske kompetencer

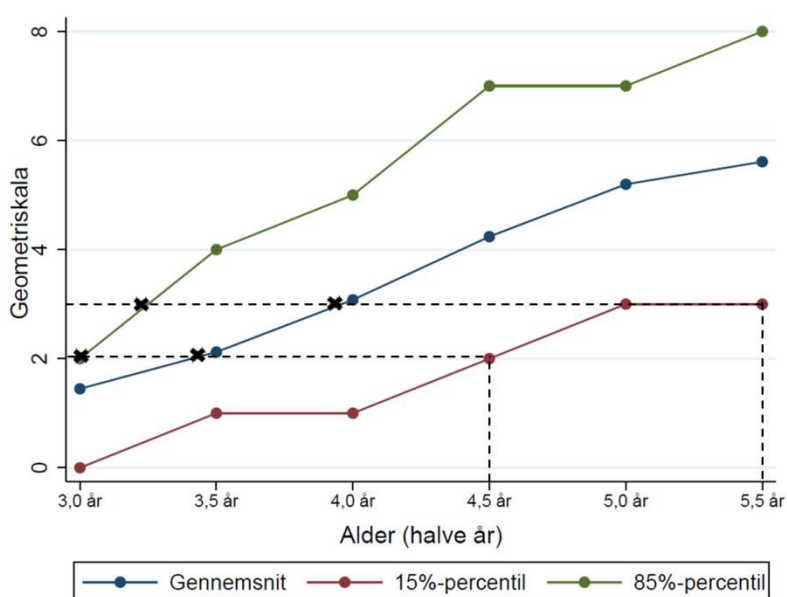
Tidlige matematiske kompetencer er meget mere end blot at kunne tælle. Matematisk forståelse i de tidlige år indebærer, at barnet introduceres til mønstergenkendelse og kategorisering af genstande,

fx runde og kantede figurer. Børnene er naturligt optaget af matematik. De går fx op i, hvad der er stort og småt, om der er få eller mange, og hvad der er tungt og let, ligesom de kan genkende former og kan lide at sortere ting. I de danske dagtilbud beskæftiger børnene sig allerede med matematiske kompetencer i hverdagen, fx når børnene tæller tallerkener inden frokost, eller når de øver sig i at stille sig på række efter højde eller alder eller genkender og skaber mønstre i sandkassen eller i hverdagen i øvrigt.

De forskelle, som vi ovenfor så for børnenes sproglige kompetencer, genfindes, når vi ser på 3-5-årige børns tidlige matematiske kompetencer.

Nedenstående figur viser de 3-5-årige børns matematiske kompetencer i forhold til *Geometri* med angivelse af spredningen i kompetencerne for de forskellige aldersgrupper.

Figur 3: Tidlige matematiske kompetencer (*Geometri*), gennemsnitlig scorer og percentilscore, fordelt på alder



Note: n=5.630. **Kilde:** *TEAM Baseline, aug. 2014.*

Også her ses en stor spredning i børnenes kompetencer allerede blandt de 3-årige, men også at spredningen faktisk er tiltagende op gennem børnehavealderen. Igen ses det, at de 15 pct. af børnene med svageste matematiske kompetencer først som 4½-årige opnår samme matematiske forståelse, som børnene gennemsnitligt har som 3-årige, og ligeledes at de svageste børn ved overgangen til skole som 5½-årige har en matematisk forståelse svarende til det niveau, som børnene gennemsnitligt opnår som 4-årige (se de stiplede linjer). Det samme billede tegner sig i forhold til *Talforståelse*.

Fakta: Tools of Early Assessment of Math

TEAM er en test, som af-dækker tidlige matematiske kompetencer. Den danske version er udviklet til børn i børnehaven. Den er ikke aldersinddelt, så det er de samme opgaver til alle børn, men der er en stop-regel, som gør, at de yngste ikke bliver præsenteret for de sværeste opgaver.

Såvel den danske som den amerikanske *TEAM* har to skalaer: *Talforståelse* og *Geometri*. I disse skalaer indgår blandt andet opgaver, der handler om at vurdere barnets talforståelse, barnets forståelse af længde og mønsterkonstruktion.

Forskellene i børnenes kompetencer er relativt stabile på tværs af aldersgrupper. Det vil sige, at kompetencespændet mellem de 15 pct. af børnene med de stærkeste kompetencer og de 15 pct. med de svageste kompetencer stort set er ens for alle aldersgrupper. Det er dog muligt, at forskellene reelt er større for de ældste børn, da børn med de stærkeste kompetencer opnår tæt ved maksimal score i testen, hvorfor der er begrænset mulighed for reelt at indfange niveauet for disse børn.

Hvad viser anden forskning?

Både dansk og international forskning viser, at socioemotionelle, sproglige og tidlige matematiske kompetencer tidligt i livet påvirker senere læring i skolen.

Et studie sammenfatter resultaterne af 70 forskellige undersøgelser af sammenhænge mellem tidlige kompetencer i børnehaven og op til 2. klasse, en såkaldt metaanalyse. Studiet viser en moderat sammenhæng mellem tidlige sproglige og matematiske kompetencer og senere tilsvarende faglige kompetencer i skolen. Studiet viser også en svag sammenhæng mellem socioemotionelle kompetencer i dagtilbuddet og tilsvarende mål i skolen (La Paro & Pianta, 2000).

En anden metaanalyse baseret på 299 undersøgelser, der alene fokuserer på sproglige kompetencer, viser, at børns sproglige kompetencer inden skolestart er en stærk indikator for, hvordan børn lærer at læse og stave, når de kommer i skole. Tilsvarende viser amerikanske studier, at børnenes tidlige matematiske kompetencer har betydning for tilegnelsen af matematiske kompetencer i grundskolen (D. H. Clements & Sarama, 2008).

Et nyt dansk studie undersøger sammenhængen mellem ordforrådsudviklingen hos 2.120 børn mellem 16 og 30 måneder og deres senere læse- og matematikkompetencer målt i nationale læsetest i 6. klasse. Studiet viser, at størstedelen af de børn, der havde et lille ordforråd i de tidlige år, ligger under middel i læsning i 6. klasse (Bleses, Makransky, Dale, Højen, Aktürk Ari & Vach, under revision). Der er også en sammenhæng mellem ordforråd og nationale test i matematik, om end den er svagere.

TIL REFLEKSION



Har I viden om forskellene i børnenes kompetencer og forudsætninger for at indgå i fællesskabet?

Hvad kan I gøre for at få systematisk viden om børnenes kompetencer og forudsætninger?

Hvordan kan I tilrettelægge jeres læringsmiljø, så det tager højde for det store spænd i børnenes kompetencer?

Hvordan sikrer I, at børnene får passende udfordringer uanset kompetenceniveau? For børn med stærke sproglige, sociale eller tidlige matematiske kompetencer? Og for børn med svage sproglige, sociale eller tidlige matematiske kompetencer?

BØRNEENS FAMILIEMÆSSIGE BAGGRUND OG ASPEKTER AF LÆRINGSMILJØET I HJEMMET

De store systematiske forskelle i børnenes kompetencemæssige forudsætninger giver anledning til en nærmere undersøgelse af sammenhænge mellem børnenes kompetencer og deres familiemæssige baggrund. En række internationale undersøgelser har dokumenteret en sammenhæng mellem børnenes familiebaggrund, læringsmiljøet i hjemmet og børnenes kompetencer (fx Burgess, 2011; Hoff, 2006). Tilsvarende fund findes i dansk sammenhæng for børnenes udvikling og læring i skoleregi (OECD, 2012), ligesom SFI i forbindelse med børneforløbsundersøgelsen har dokumenteret en sammenhæng mellem børns familiemæssige baggrund og børnenes trivsel (SFI, 2014).

I det følgende tegnes et billede af sammenhængen mellem børnenes kompetencer og deres familiebaggrund og aspekter af den læringsmæssige understøttelse i hjemmet for de 0-6-årige.



Hvilken dokumentation ligger til grund for afsnittet

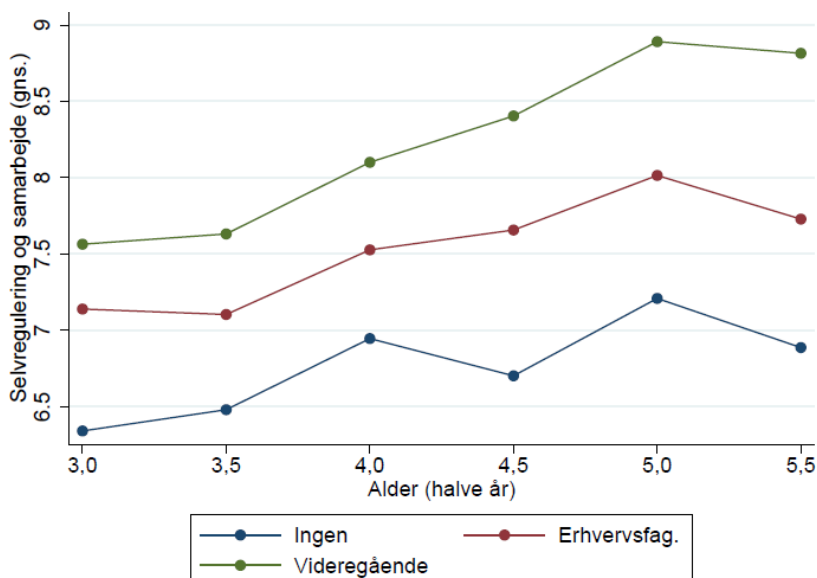
Analyserne af sammenhængen mellem børnenes kompetencer og deres familiemæssige baggrund fokuserer på tre forhold: Mødrenes uddannelsesbaggrund, den familiemæssige status (dvs. om børnene bor sammen med én forælder eller begge forældre/anden voksen), og om børnene har en vestlig eller ikke-vestlig baggrund. Disse analyser bygger på registerdata fra Danmarks Statistik og er repræsentative for børn i dagtilbud i Danmark.

Analyserne vedrørende aspekter af børnenes læringsmæssige understøttelse i hjemmet bygger på oplysninger fra et spørgeskema udsendt til forældre til ca. 9.000 børn. Spørgeskemaundersøgelsen er gennemført med en svarprocent på 59 pct. med et systematisk frafald blandt forældre med ikke-vestlig baggrund. Det betyder, at datamaterialet bag analyserne af læringsmæssig understøttelse i hjemmet ikke er repræsentativt, da læringsmiljøet for de ikke-vestlige børn er underrepræsenteret i analyserne. Det betyder også, at nogle af de forskelle, som tegner sig i analyserne, sandsynligvis er mere udtalte, end datamaterialet kan vise.

Familiebaggrund har betydning for børns kompetencer

Analyserne viser en sammenhæng mellem børnenes socioemotionelle, sproglige og tidlige matematiske kompetencer og deres familiemæssige baggrund. Figuren nedenfor viser sammenhængen mellem 3-5årige børns *Selvregulering & Samarbejde* og mødrenes uddannelsesbaggrund.

Figur 4: Sammenhængen mellem moderens uddannelse og gennemsnitlig score for *Selvregulering & Samarbejde*, fordelt på alder, for børnehavebørn (3-5½ år)



Om analyserne af børnenes familiemæssige baggrund

Vi ser på de tre baggrundsfaktorer: Mødrenes uddannelsesbaggrund, familiemæssig status og etnisk oprindelse, fordi de i tidligere lignende undersøgelser har vist sig at have stor forklaringsgrad.

Baggrundsfaktoren arbejdsmarkedstilknytning er ikke anvendt som særskilt mål i disse analyser, men denne faktor vil typisk have en høj grad af sammenhæng med moderens uddannelsesbaggrund. Arbejdsmarkedstilknytning er dog fortsat et vigtigt mål for familiens udsathed og for forståelsen af familiens udsathed, og den vil blive inddraget i senere analyser.

Note: n=5.571. **Kilde:** SEAM Baseline, aug.-sept. 2014 samt Registerdata og DST.

Her ses, at forskelle i børnenes gennemsnitlige score i *Selvregulering & Samarbejde* afhænger af moderens uddannelsesniveau. Børn af mødre med korterevarende uddannelse, børn af enlige mødre og børn med ikke-vestlig baggrund har gennemsnitligt svagere socioemotionelle, sproglige og tidlige matematiske kompetencer end børn af mødre med længerevarende uddannelser, børn af samlevende forældre og børn med vestlig baggrund. Især børn med en ikke-vestlig baggrund har hyppigere forekomst af svage kompetencer, uanset kompetenceområde, end børn med vestlig baggrund.

Analyserne af sammenhænge mellem børnenes kompetencer og familiemæssige baggrund er baseret på gennemsnitsbetragtninger. Det betyder, at analyserne viser en *generel tendens*, hvor der naturligvis vil være *individuelle forskelle*. Fx viser analyserne, at børn med ikke-vestlig baggrund gennemsnitligt har svagere socioemotionelle kompetencer end børn med vestlig baggrund. Der er således både et- og tosprogede børn med svage socioemotionelle kompetencer og et- og tosprogede med stærke socioemotionelle kompetencer, men andelen med svage socioemotionelle kompetencer er højere blandt de tosprogede end blandt de etsprogede børn.

Aspekter af forskellige læringsmiljøer i hjemmet

Børnenes familiemæssige baggrund kan ikke forklare hele forskellen i børnenes kompetencer på de forskellige alderstrin. De individuelle forskelle er udtryk for, at sammenhængen er mere nuanceret. Læringsmiljøet i hjemmet er et af de forhold, som har betydning for sammenhængen mellem familiebaggrund og kompetencer. Forældrene har en afgørende betydning for deres barns udvikling og læring både socialt og kognitivt. Barnets relationer og omsorgen i hjemmet er fundamentet for barnets udvikling og også for barnets hverdag i dagtilbuddet. Men forældre skaber også både direkte og indirekte et naturligt læringsmiljø i hjemmet via det familiebaserede samvær og de aktiviteter, de laver med deres børn. Forældrene fungerer på denne måde som rollemodeller for deres barn, og jo mere forældrene interesserer sig for fx bøger og læsning og gennem deres egen adfærd viser barnet, at bøger og læsning er vigtigt og udbytterigt, desto mere styrkes barnets udvikling. Også de *samtaler*, forældrene har med barnet om bøgerne, og måden de samtaler med børnene på, har en positiv indflydelse på barnets udvikling.

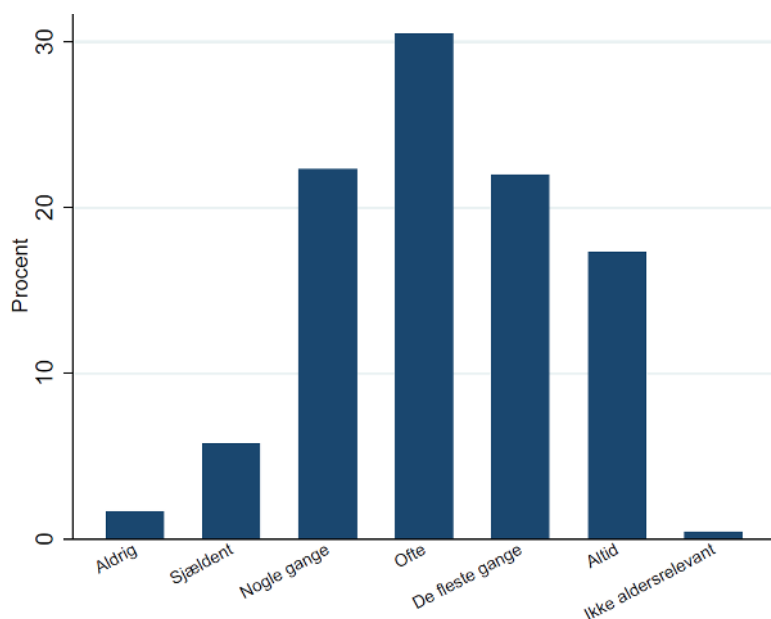
Viden om aspekter af læringsmiljøet i børnenes hjem er derfor vigtig for at få et indblik i, hvorvidt og hvordan børnene understøttes i hjemmet, og om forskelle i læringsmiljøet i hjemmet har betydning for børnenes kompetencer.

I denne undersøgelse er der fokus på *udvalgte aspekter* af barnets læring i hjemmet, velvidende at der naturligvis findes meget anden læring sted i samspillet mellem forældre og barn. Fokus er her særskilt rettet mod forældrenes understøttelse af børnenes sprogudvikling og forældrenes fokus på børnenes tidlige matematiske opmærksomhed. Det skyldes, at tidligere internationale undersøgelser har vist, at disse aspekter af læringsmiljøet i hjemmet har betydning for børns kompetencer, hvorfor de også er relevante at undersøge i en dansk kontekst.

Majoriteten af børn vokser op i hjem med et rigt læringsmiljø, hvor forældrene interesserer sig for børnenes hverdagsliv i dagtilbudde- ne, og hvor forældrene hjælper børnene til at fortælle om egne oplevelser ved at stille spørgsmål til barnet.

Figuren nedenfor viser, hvor mange procent af familierne der angav, at de hhv. aldrig, sjældent, nogle gange, ofte, de fleste gange eller altid stillede spørgsmål for at hjælpe deres barn med at fortælle, hvad han/hun havde oplevet fx i dagtilbuddet.

Figur 5: Procentvis fordeling af, hvor ofte forældrene i den seneste uge har stillet barnet spørgsmål for at hjælpe barnet med at fortælle (3-5 år)



Note: n=3.820. **Kilde:** Survey blandt forældre, aug.-sept. 2014.

TIL REFLEKSION



Har I overvejet, i hvilket omfang I inddrager forældrene i jeres arbejde med at understøtte børnenes kompetencer og spørger ind til forældrenes oplevelser af børnenes læring og udvikling?

Hvilke typer af samtaler har I med forældrene om, hvordan de kan støtte op om børnenes læring og udvikling i hjemmet – og hvordan I kan vejlede forældre, som har få resourcer til at støtte barnet?

Har I overvejet, hvordan I kan guide forældrene i, hvordan de kan understøtte børnene i det familiebase- rede samvær uanset forældrenes egne forudsætninger?

Har I opmærksomhed på børnenes forskellige læ- ringsmæssige forudsæt- ninger i planlægningen af jeres egen indsats?

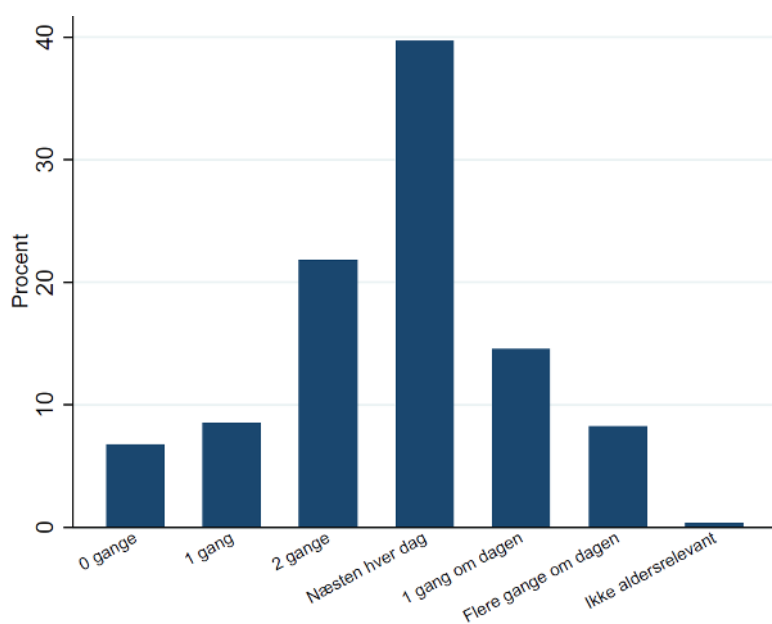
Det fremgår af figuren, at andelen af forældre, der hhv. ofte, de fleste gange eller altid stiller sådanne spørgsmål, er høj.

Forældrene skulle således vurdere, hvordan de samtaler med deres børn om deres daglige oplevelser. Ud over at blive spurgt om, i hvilket omfang de stillede spørgsmål for at hjælpe deres barn med at fortælle, skulle forældrene også vurdere, hvad de talte med barnet om, hvad barnet tænkte eller følte om ting, han/hun havde oplevet i løbet af dagen. Og forældrene blev samtidig bedt om at vurdere, i hvilken grad de prøvede at sammenligne ting, barnet havde oplevet i løbet af dagen med andre ting, de havde oplevet eller set sammen på et andet tidspunkt.

De fleste forældre vurderede, at de aktivt spurgte ind til børnenes oplevelser og følelser og forsøgte at skabe sammenhæng og læring i barnets liv ved at relatere dette til tidligere oplevelser og følelser.

Forældrene skulle også vurdere, i hvilket omfang barnet selv tog initiativ til tre forskellige skriftrelaterede aktiviteter. Figuren nedenfor viser, hvor mange procent af forældrene der vurderede, at barnet få gange, 1 eller flere gange om dagen eller et sted derimellem i den seneste uge havde bedt forældrene om at læse en bog eller selv kiggede i en bog.

Figur 6: Procentvis fordeling af, hvor ofte barnet havde bedt forældrene læse en bog eller selv kiggede i en bog i den seneste uge (3-5 år)



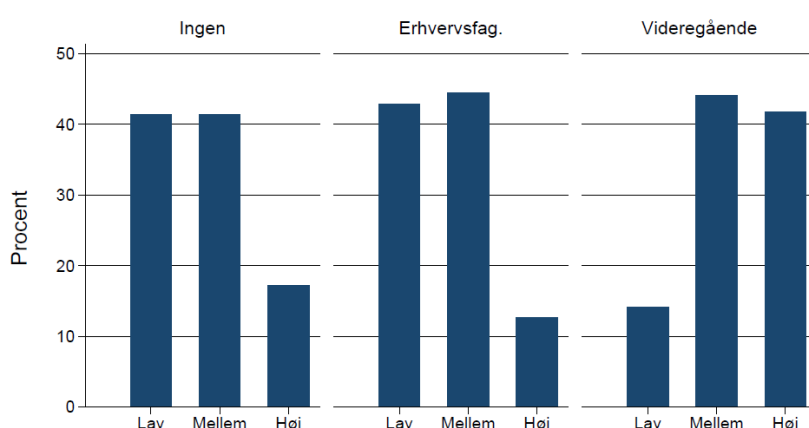
Note: n=3.820 **Kilde:** Survey blandt forældre, aug.-sept. 2014.

Det fremgår af figuren, at mere end halvdelen af børnene næsten hver dag eller hver anden dag tog initiativ til, at forældrene læste sammen med dem eller selv kiggede i en bog. Der er dog samtidig en mindre andel børn, der aldrig eller næsten aldrig gjorde dette.

Børnene er også generelt omgivet af mange bøger, og de fleste forældre involverer sig aktivt i læsning sammen med deres børn fra de er helt små, og for mange børn er det en daglig rutine at fordybe sig i bøger sammen med deres forældre. Der er dog store forskelle mellem de læringsmuligheder, børnene møder. Således ses også en gruppe af børn, hvis omgivelser er kendetegnet ved få bøger, begrænset læsning med børnene og begrænset dialogkvalitet og social understøttelse. Det betyder, at børnene kommer med meget forskellige erfaringer og dermed også med meget forskellige behov for understøttelse, mens de er i dagtilbuddet.

Det generelle mønster er, at den familiemæssige baggrund har betydning for karakteren og kvaliteten af, hvordan forældrene understøtter børnenes læring i hjemmet. Særligt mødrenes uddannelsesniveau og barnets etniske oprindelse har sammenhæng med kvaliteten af de udvalgte aspekter af læringsmiljøet i hjemmet omend i forskelligt omfang. Nedenstående figur viser sammenhængen mellem skriftunderstøttelse og mødrenes uddannelsesniveau.

Figur 7: Sammenhæng mellem skriftunderstøttelse (antal bøger og læseaktivitet) og moderens uddannelse



Note: n=5.663. **Kilde:** Registerdata, DST og spørgeskemaundersøgelse blandt forældre sept. 2014.

Også her er der dog tale om generelle tendenser, hvor der kan være individuelle forskelle. Børn af mødre med korterevarende uddannelser kan således vokse op i et rigt læringsmiljø i hjemmet, ligesom børn af mødre med længerevarende uddannelser kan vokse op i

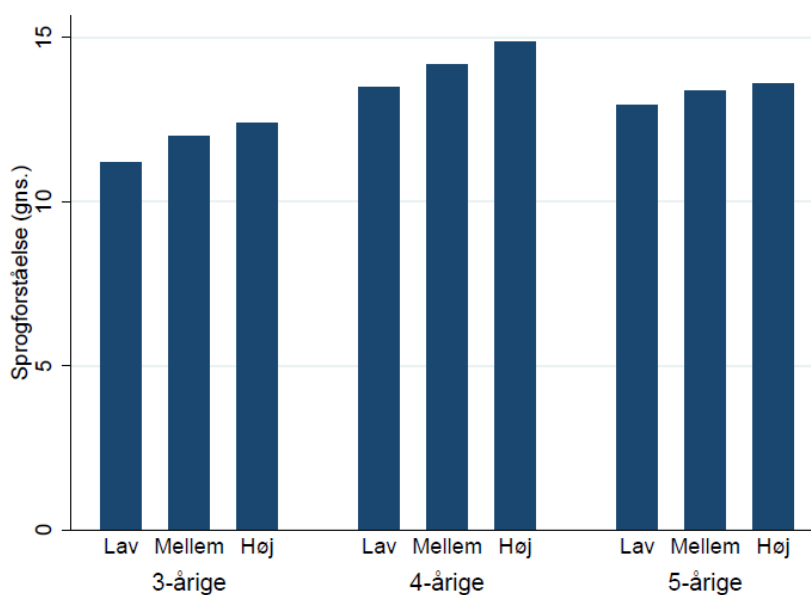
mindre rige læringsmiljøer. Det er ikke hvem man er, men den interesse man viser, og hvad man gør med sine børn, der er det mest afgørende. Men der er en højere andel børn af mødre med længerevarende uddannelser, der vokser op i rige læringsmiljøer, end det er tilfældet for børn af mødre med korterevarende uddannelser.

Forskelle i læringsmiljøerne i hjemmet er formodentlig mere udtalte, end det billede der tegner sig her. Der er således en høj andel forældre med ikke-vestlig baggrund, der ikke har besvaret spørgeskemaet, og dermed er den reelle andel børn med svag læringsunderstøttelse sandsynligvis højere, end det fremgår af datamaterialet.

Aspekter af læringsmiljøet i hjemmet har betydning for børns kompetencer

Alligevel ser vi, at forskelle i de undersøgte aspekter af læring i hjemmet afspejles i børnenes kompetencer. Læringsunderstøttende aktiviteter i hjemmet har størst betydning for børnenes sproglige og tidlige matematiske kompetencer. Især er forældrenes rolle som model for børnene i forbindelse med skriftunderstøttelse i hjemmet vigtig for udvikling af såvel sproglige som tidlige matematiske kompetencer. Forældres egne læsevaner og forældres involvering af børnene i læsning af bøger smitter således positivt af på børnenes sproglige og tidlige matematiske udvikling.

Figur 8: Sammenhængen mellem skriftaktiviteter (antal bøger og læseaktiviteter) og gennemsnitlig score for Sprogforståelse i Sprogvurdering 3-6 år, fordelt på alder



Note: n=2.769. **Kilde:** CDI Baseline og survey blandt forældre, aug.-sept. 2014.

Det er ikke ligegyldigt, hvilke former for læringsunderstøttelse barnet møder i hjemmet. Sprogligt relaterede aktiviteter hænger positivt sammen med tilegnelsen af sproglige kompetencer, og matematisk orienterede aktiviteter hænger positivt sammen med tilegnelsen af tidlige matematiske kompetencer. Vi ser altså ikke nogen generelt afsmittende sammenhæng på andre kompetenceområder, end dem aktiviteten er orienteret mod. Dog ses en sammenhæng mellem matematikrelaterede aktiviteter og sprogudvikling, hvilket sandsynligvis hænger sammen med, at alle samtaler på dette tidlige tidspunkt er med til at styrke børnenes sprog.

Hvad viser anden forskning

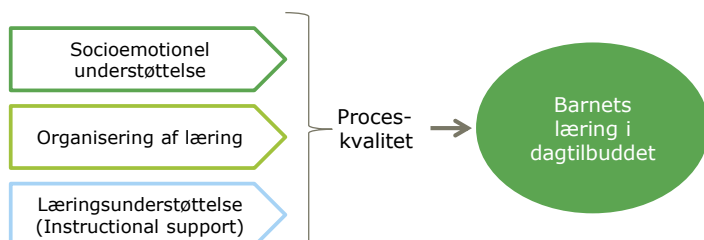
Den svage, men positive sammenhæng mellem antallet af bøger og læsning i hjemmet og barnets sproglige kompetencer er fundet i tidligere undersøgelser af læringsmiljøet i hjemmet i danske familier (se fx Bleses et al., 2015) og tilsvarende i lignende internationale undersøgelser, der omfatter danske børn i skolealderen, fx PIRLS (børn i 4. klasse, Mejding & Rønberg, 2012) og PISA (15-årige børn, OECD, 2012).



KVALITETEN AF INTERAKTIONER I DAGTILBUDDENES LÆRINGSMILJØ

Dette afsnit beskriver resultaterne af en analyse af kvaliteten af samspillet og dialogen mellem pædagoger og børn i udvalgte børnehaver, vuggestuer og integrerede institutioner². Børn lærer i samspillet med andre og i interaktioner. Derfor forstås et læringsmiljø som der, hvor børn indgår i fællesskaber med andre børn og engagerede voksne. Læringsmiljøet kan være initieret af børnene eller af de voksne. Aspekter af læringsmiljøet er her undersøgt med særskit fokus på interaktionen mellem pædagog og børn i vokseninitierede aktiviteter. Analysen fokuserer på tre pædagogiske strategier, som tilsammen udgør vigtige dimensioner i kvaliteten i pædagogens understøttelse, for at det enkelte barn får det størst mulige udbytte af samspillet og dialogen med pædagogen. Med andre ord udgør de tre dimensioner nogle pædagogiske strategier, som er centrale for proceskvaliteten og for at understøtte børnenes læring i bred forstand.

Figur 1: Dimensioner i proceskvaliteten



- **Den socioemotionelle understøttelse** omhandler pædagogens sensitivitet og opmærksomhed på det enkelte barn og barnets perspektiv samt pædagogens evne til at skabe et varmt, imødekommende og respektfuldt miljø for barnet.
- **Den læringsmæssige understøttelse (Instructional support)** omhandler pædagogens rolle som sproglig rollemodel, pædagogens måder at udvide, fortolke og følge op på, hvad det enkelte barn siger og pædagogens aktive understøttelse af barnets begrebsudvikling i form af fx brug af ord og begreber på tværs af aktiviteter (dekontekstualisering af begreber).
- **Pædagogens organisering af læringsituationer** omhandler pædagogens støtte i forhold til barnets selvregulering og pædagogens fokus på at understøtte det enkelte barns engagement

² I denne del af undersøgelsen indgår alene pædagoger, hvorfor denne betegnelse bruges, når der refereres til personalet i dagtilbuddene.

og aktive deltagelse i aktiviteterne, bl.a. med brug af spændende og egnede aktiviteter og læringsmaterialer.

De tre dimensioner beskriver som nævnt elementer i understøttelsen af barnets læring i bred forstand, og uafhængigt af hvilke specifikke kompetencer og erfaringer pædagogen har fokus på at understøtte og udvikle hos barnet og børnegruppen. Sproget anvendes imidlertid som et vigtigt middel til at understøtte børnenes udvikling og læring, da det bl.a. er gennem det pædagogiske personales sprogliggørelse af børnenes erfaringer, at børnenes kompetencer styrkes bredt.

De to første dimensioner indgår i analyserne af optagelser af pædagoger i både vuggestuer og børnehaver, mens den tredje dimension kun anvendes for optagelser af pædagoger i børnehaver.

Hvilket datagrundlag bygger afsnittet på?

Analyserne er baseret på videooptagelser af praksis blandt pædagoger i udvalgte dagtilbud i otte kommuner. Pædagogerne har optaget en spisesituation, en højtlesning og en aktivitet, de selv måtte vælge. Hver optagelse har fokus på interaktionen mellem en pædagog og cirka fem børn og varer cirka 15 minutter per aktivitet. I analyserne indgår 23 optagelser af pædagoger i vuggestuer og 93 optagelser af pædagoger i børnehaver. Alle pædagoger er blevet bedt om at foretage og indsende videooptagelser.

Mens grundlaget for analyserne i børnehaven således næsten nåede det ønskede antal, gjaldt dette ikke for vuggestuerne. Principielt kunne dette have påvirket resultatet af undersøgelsen, men som det vil fremgå senere, er resultaterne stort set identiske med resultater fra andre udenlandske og danske undersøgelser baseret på et langt højere antal pædagoger. Resultaterne er derfor generaliserbare, og de detaljerede analyser kan bruges til at få et mere dybdegående indblik i, hvordan vi kan forstå kvaliteten af interaktionerne med børnene, ligesom resultaterne tegner et billede af udfordringer og styrker i det pædagogiske personales understøttelse af børnenes udvikling og læring i dagtilbuddene.

De indsendte videooptagelser er blevet kodet med observationsredskabet Class Toddler og Class Pre-K.

Fakta: CLASS

Class (Classroom Assessment Scoring System, Pianta et al., 2008 og 2010) er et anerkendt observationsredskab. Class Toddler er udviklet til at vurdere interaktionskvaliteten i vuggestuer, og CLASS Pre-K er udviklet til at vurdere interaktionskvaliteten i børnehaver og i indskoling.

De tre dimensioner i Class: Socioemotional understøttelse, organisering af læringssituationer og læringsunderstøttelse beskriver elementer i understøttelsen af barnets læring i bred forstand, og uanset hvilke specifikke kompetencer og erfaringer pædagogen har fokus på at understøtte og udvikle hos barnet og børnegruppen.



Hvad viser anden forskning?

Forskning, der har undersøgt læringsmiljøets betydning for børns socioemotionelle og sproglige udvikling, viser, at udviklingen understøttes af interaktioner med lydhøre og anerkendende voksne, hvor voksne samtidig organiserer og udnytter både planlagte og spontane læringsituationer til at udfordre det enkelte barn kognitivt og sprogligt. Hermed udfolder den voksne barnets læringspotentiale (fx Pianta et al., 2009; Justice, Mashburn, Hamre & Pianta, 2008; Sylva 2013).

En stærk social og følelsesmæssig understøttelse

Pædagogernes sociale og følelsesmæssige understøttelse af børnene har en høj kvalitet. Nedenstående tabel viser udelukkende resultaterne vedrørende den sociale og følelsesmæssige understøttelse blandt deltagende pædagoger i børnehaver, men billedet er det samme for de deltagende pædagoger i vuggestuer.

Tabel 1: Den socioemotionelle understøttelse i børnehaver

	Gns. score
Socioemotional understøttelse	
Positivt miljø	6,24
Negativt miljø	1,04
Pædagogens sensitivitet	5,99
Opmærksomhed på barnets perspektiv	4,84

Note: n=93. **Kilde:** Videoptagelser indsendt af dagtilbud sept. 2014 og februar 2015.

Resultaterne viser, at pædagogerne formår at skabe et varmt, imødekomende og respektfuldt miljø for og med børnene. Optagelserne viser, at børnene og de voksne har tætte relationer, og at samspillet er kendetegnet ved en generel positiv og understøttende atmosfære med smil og latter. Omvendt er der meget få eksempler på, at pædagogerne optræder irritabelt eller vredt i relation til børnene.

Der ses også positive resultater i forhold til pædagogernes sensitivitet og opmærksomhed på børnenes individuelle behov og trivsel. Børnene henvender sig ofte til pædagogerne, og pædagogerne er imødekomende i forhold til det enkelte barns behov for opmærksomhed. Samtidig ses det, at pædagogerne generelt er gode til at bekræfte positiv adfærd hos børnene og til at hjælpe dem konstruktivt ud af negativ adfærd eller potentielle konflikter. Samspillet er herudover kendetegnet ved, at pædagogerne som oftest er tydelige



TIL REFLEKSION

Har I en fælles forståelse af, hvordan I kan beskrive kvaliteten i jeres interaktioner med børnene?

Hvordan kommer den gode socioemotionelle understøttelse til udtryk i jeres praksis?

Hvordan kommer den læringsmæssige og guidende understøttelse til udtryk i jeres interaktioner med børnene?

Hvordan kan I få øget opmærksomhed på barnets perspektiv, herunder på at følge barnets initiativ – også i de mere strukturerede og målrettede aktiviteter?

i deres forventninger til børnene, og børnene er som oftest også opmærksomme på, hvad der bliver forventet af dem.

En lavere grad af læringsmæssig understøttelse

Billedet ser anderledes ud, når det omhandler pædagogernes læringsmæssige understøttelse. Den læringsmæssige understøttelse omhandler både pædagogens praksis i forhold til at understøtte det enkelte barns engagement og aktive deltagelse i aktiviteter (organisering af læringssituationer) og pædagogens praksis i forhold til at facilitere barnets læring og udvikling, relatere aktiviteten til børnenes egne initiativer og erfaringer samt møde barnet med passende udfordringer.

Nedenstående tabel viser resultaterne vedrørende den læringsmæssige understøttelse blandt pædagoger i børnehaver, men billedet er det samme for pædagogerne i vuggestuer, om end dimensionen vedrørende organisering af læringssituationer ikke indgår for vuggestuer.

Tabel 2: Den læringsmæssige understøttelse i børnehaver

	Gns. score
Organisering af læringssituationer	
Understøttelse af barnets adfærd	6,31
Udnyttelse af rammerne	6,52
Læringsaktiviteter og materialer	4,82
Læringsunderstøttelse	
Begrebsudvikling	1,95
Kvaliteten af opfølgning	2,57
Pædagogen som sproglig rollemodel	3,23

Note: n=93. **Kilde:** Videoptagelser indsendt af dagtilbud sept. 2014 og februar 2015.

Pædagogerne er generelt gode til at understøtte det enkelte barns engagement og aktive deltagelse i aktiviteterne. Pædagogerne er ligeledes gode til at gøre det tydeligt for børnene, hvad de har af forventninger til deres adfærd og i at anvende effektive strategier til at forebygge og afhjælpe uønsket adfærd. Optagelserne tegner ligeledes et billede af, at pædagogerne er gode til at organisere aktiviteter og rutiner og til at give børn mulighed for at engagere sig i aktiviteter. Pædagogerne har generelt sværest ved at understøtte børnenes læring og udbytte af de forskellige aktiviteter uafhængigt af, hvilke kompetencer, der understøttes.



TIL REFLEKSION

Hvordan kan I inddrage børnene mere aktivt i samtaler?

I hvilke situationer kan I gøre øget brug af egen- eller parallelsnak, hvor I sætter ord på og beskriver barnets eller egne handlinger?

Hvordan kan I i samtaler med børnene øge opmærksomheden på at udvide barnets forståelse ved at understøtte, at de begreber, som I taler om, relateres til andre situationer og kontekster (dekontekstualisering)?

Hvordan kan I have en øget opmærksomhed på at følge op på, udvide og fortolke, hvad barnet siger, og opmuntre børnene til at kommunikere?

Optagelserne viser, at der kun i et vist omfang finder samtaler sted med flere ordvekslinger mellem pædagog og det enkelte barn eller børnegruppen. Pædagogerne stiller kun i begrænset omfang åbne spørgsmål, der aktivt inddrager børnene i samtalen og udvider kun i begrænset omfang børnenes udsagn.

Optagelserne viser også, at der er begrænset brug af egen- eller parallelsnak, hvor pædagogerne sætter ord på og beskriver egne eller børnenes handlinger. Dermed anvender pædagogerne i mindre grad hverdagshandlinger som et middel til at sprogliggøre børnenes egne erfaringer og viden om verden. De deltagende pædagoger kommer generelt med få opfordringer til børnene om at sammenligne eller klassificere forskellige ting eller at vurdere eller forudsige forhold som fx hændelsesforløb i bøger eller i hverdagsaktiviteter.

Samlet ses det, at kvaliteten af aspekter af pædagogernes samspil med børnene er mindre stærk med lav grad af stilladseret læring (passende støtte og udfordringer som bygger videre på det, barnet kan), opfølgning på barnets initiativ, opmuntring og bekræftelser og særligt stilles meget få spørgsmål, der opfordrer børnene til abstrakt tænkning.



Hvad viser anden forskning?

Hvis man sammenligner med amerikanske dagtilbud (såvel vuggestuer som børnehaver) er den socioemotionelle understøttelse i danske dagtilbud højere, mens der generelt ikke er forskelle mht. læringsunderstøttelsen, der også er lav i amerikanske børnehaver (Pianta et al., 2008 og La Paro et al., 2014). Et hollandsk studie baseret på CLASS Toddler finder samme mønster som i den danske undersøgelse, dog er den socioemotionelle understøttelse en anelse lavere og læringsunderstøttelsen generelt lidt højere i de hollandske dagtilbud (Slott et al., 2015), så forskellene afspejler måske også nogle forskelle mellem amerikanske og europæiske dagtilbud.

Et nyt studie baseret på mere end 24.000 børn i børnehaveklassen (5 år) har undersøgt sammenhængen mellem interaktionskvaliteten og børnenes læring og kan demonstrere direkte sammenhænge med børnenes udvikling (Araujo, Carneiro, Cruz-Aguayo, & Schady (2016). En høj CLASS-score hænger sammen med et højere udbytte hos børnene. Tilsvarende resultater er fundet i en lang række øvrige undersøgelser, også for yngre børn (se oversigtsstudie: Burchinal, Vandergrift, Pianta & Mashburn (2010).

Læringsdagsordenen er til gengæld relativt ny i Danmark. Udviklingen mod et øget fokus på børnenes læring og udvikling blev for alvor sat på dagsordenen med indførelse af Lov om pædagogiske læreplaner og blev efterfølgende fulgt op af bl.a. initiativer målrettet børnenes sproglige udvikling i form af et krav om obligatorisk sprogvurdering. Derfor er det heller ikke overraskende, at kvaliteten her er (betragteligt) lavere.

Understøttelse har betydning for børns udvikling

Kvaliteten af samspelet og dialogen mellem pædagoger og børn har betydning for børnenes læring. Dette gælder også i en dansk kontekst. I sprogudviklingsprogrammet SPELL viste analyser af sammenhængen mellem interaktionskvaliteten og børnenes sproglige kompetencer (baselinemålinger), at der var signifikante positive sammenhænge for alle dimensioner i interaktionskvaliteten. En højere score for *Socioemotional understøttelse*, *Understøttelse af læringssituationer* og *Læringsunderstøttelse* resulterer i signifikant højere scorer for såvel *Talesprog* (*Ordforråd*, *Sprogforståelse*, *Kom-*

munikative strategier) som *Førskrift (Rim, Opdeling af ord, Bogstavkendskab)*. Sammenhængen var højest for *Læringsunderstøttelse og Talesprog* og *Førskrift (Højen og Bleses, under udarbejdelse)*. Resultater som disse understreger potentialet i at fokusere på at styrke kvaliteten af interaktionen ved at øge brugen af forskellige understøttende strategier som fx at udfordre barnet, hvor barnet er, og at støtte det pædagogiske personale i at være sprogligt rige rollemodeller. Derudover giver undersøgelsen et præcist indblik i, hvilke styrker pædagogerne har inden for hver dimension, og hvad der skal arbejdes med. Informationerne kan bruges til at målrette efteruddannelse samt målrette pædagoguddannelsen mere effektivt.

I forskningsrapporten *Børns tidlige læring og udvikling; Målgrupperapport* kan du læse mere om undersøgelsens resultater. Forskningsrapporten findes på www.uvm.dk.



OM FREMTIDENS DAGTILBUD

Videnspublikationen bygger på forskellige typer af dokumentation, der er indsamlet som en del af udviklingsprogrammet Fremtidens Dagtilbud.

Fremtidens Dagtilbud er et udviklingsprogram igangsat af Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling (MBUL). I programmet indgår ca. 400 dagplejere og 140 institutioner i udviklingen og afprøvnin-gen af en mere målrettet og systematisk pædagogisk didaktik med fokus på, at personalet kan understøtte det enkelte barns trivsel, udvikling og læring i dagtilbuddet. Som en del af programmet får det pædagogiske personale bl.a. redskaber til at understøtte og udvikle en reflekteret og tilrettelagt pædagogisk praksis, hvor alle børn mødes med passende udfordringer.

Det er et konsortium bestående af Rambøll Management Consulting (Rambøll), Aarhus Universitet og Syddansk Universitet, som står bag denne videnspublikation og den bagvedliggende forskningsrap-port, og som har udviklet og aktuelt afprøver programmet i et tæt arbejde med de 14 deltagende kommuner. Derudover indgår UC Nord og Danmarks Evalueringsinstitut som underleverandører i pro-grammet.

Du kan læse mere om udviklingsprogrammet Fremtidens Dagtilbud på www.uvm.dk.

LITTERATURLISTE

- Anders, Y. Rossbach, G., Weinert, S., Ebert, S. & Kuger, S. (2012). Simone Lehl, Jutta von Maurice Home and preschool learning environments and their relations to the development of early numeracy skills, *Early Childhood Research Quarterly*, 27, 231–244
- Bleses, D., Lum, J., Højen A., Jørgensen, R. N., Iachine, I., Andersen, M. K., Andersen, C., Jensen, K. Ø., & Vach, W. (2011). Sprog vurderingsmateriale til 3-årige, Inden skolestart og i Børnehaveklassen. Metodisk oversigt. *Working papers in Language Acquisition. Center for Child Language e-prints*, 13.
- Bleses, D., Vach, W., Jørgensen, R. N., & Worm, T. (2010). The internal validity and acceptability of the Danish SI-3: a language screening instrument for 3-year-olds. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 53, 490-507.
- Bleses, D., Vach, W., Slott, M., Wehberg, S., Thomsen, P., Madsen, second grade: Family and classroom predictors of developmental trajectories. *Journal of School Psychology*, 40, 415-436. doi: 10.1016/S0022-4405(02)00107-3
- Burgess, Stephen R. (2011). Home literacy environments (HLEs) provided to very young children. *Early Child Development and Care*, 181, 445-462.
- CASEL. (2012). *2013: Casel Guide. Effective Social and Emotional Learning Programs*. IL: Chigaco: Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL). Hentet fra www.casel.org
- Clements, D. H., Sarama, J., Spitler, M. E., Lange, A. A., & Wolfe, C. B. (2011). Mathematics Learned by Young Children in an Intervention Based on Learning Trajectories: A Large-Scale Cluster Randomized Trial. *Journal for Research in Mathematics Education*, 42(2), 127–166.
- Report of the National Early Literacy Panel (2008): *Report of the National Early Literacy Panel: A scientific synthesis of early literacy development and implications for intervention*
- Edmunds, L., & Stewart-Brown, S. (2003). *Assessing Emotional and Social Competence in Primary School and Early Years Settings: A Review of Approaches, Issues and Instruments*. University of Oxford: Department of Education and Skills (DfES).
- Egelund, N., Pohl Nielsen, C., Schindler Rangvid, B. (2009). PISA Etnisk 2009: AKF

- Frye, D., Baroody, A. J., Burchinal, M., Carver, S. M., Jordan, N. C., & McDowell, J. (2013). Teaching Math to Young Children. Educator's Practice Guide. What Works Clearinghouse. NCEE 2014-4005. *National Center for Education Evaluation and Regional Assistance*.
- Heckmann, J. (2008), *Schools, Skills and synapses*. Economic Inquiry, vol. 46
- Heckmann, James, Masterov, D.V. (2007) *The Productivity Argument for Investing in Young Children*.
- Hoff, E. (2006). How social contexts support and shape language development. *Developmental Review*, 26(1), 55-88.
- Humphrey, N., Kalambouka, A., Wigelsworth, M., Lendrum, A., Deighton, J., & Wolpert, M. (2011). Measures of Social and Emotional Skills for Children and Young People: A Systematic Review. *Educational and Psychological Measurement*, 71, 617-637.
- Justice, Mashburn, Hamre, & Pianta, (2008) *Effects of web-mediated professional development resources on teacher-child interactions in pre-kindergarten classrooms*. *Early Childhood Research Quarterly* 23, 431-451
- La paró, K.M., Samara, R.C. (2000) *Predicting Children's Competence in the Early School Years: A Meta-Analytic Review*. *Review of Educational Research*, 70, 443-484
- La Paro, K.M., Williamson, A. & Hatfield, B. (2014). *Assessing quality in toddler classrooms using the CLASS-Toddler and the ITERS-R* *Early Education and Development*, 25, 875-893
- Mejding, J., Rønberg, L. (2012). *PIRLS 2011 - En international undersøgelse om læsekompetence i 4. klasse*, DPU, Aarhus Universitet
- Miser, T. & Hupp, J. (2012). The Influence of Socioeconomic Status, Home Environment, and Childcare on Child Language Abilities. *Current Psychology*, 31, 144-159.
- OECD, (2012). *Pisa 2012 Results*
- Ottosen, M.H. & Stage, S. *Delebørn i tal. En analyse af skilsmissebørns samvær baseret på SFI's børneforløbsundersøgelse*. 2012, Rapport, 12:16.
- Pessanha, M., Aguiar, C., & Bairrao, J. (2007). Influence of structural features on Portuguese toddler child care quality. *Early Childhood Research Quarterly*, 22, 204-214. doi: 10.1016/j.ecresq.2007.02.003

- Phillipsen, L. C., Burchinal, M. R., Howes, C., & Cryer, D. (1997). The prediction of process quality from structural features of child care. *Early Childhood Research Quarterly*, 12, 281-303. doi: 10.1016/S0885-2006(97)90004-1
- Pianta, R., Howes, C., Burchinal, M., Bryant, D., Clifford, R. Early, D., Barbarin, O. (2005). Features of Pre-Kindergarten programs, classrooms, and teachers: Do they predict observed classroom quality and child-teacher interactions? *Applied Developmental Science*, 9, 144-159. doi: 10.1207/s1532480xads0903_2
- Pianta, R. C., La Paro, K. M., & Hamre, B. K. (2008). *Classroom Assessment Scoring System Manual, Pre-K*. Baltimore, MD: Brookes.
- Pianta, R. C., Mashburn, A. J., Downer, J. T., Hamre, B. K., & Justice, L. (2008). Effects of web-mediated professional development resources on teacher-child interactions in pre-kindergarten classrooms. *Early Childhood Research Quarterly*, 23(4), 431-451.
- Pomerantz, E. M., & Moorman, E. A. (2007). The How, Whom, and Why of Parents' Involvement in Children's Academic Lives: More Is Not Always Better. *Review of Educational Research*, 77, 373-410.
- Psychosocial Paediatrics Committee (2004). Maternal depression and child development. *Paediatrics & Child Health*, 9(8), 575-583
- Sjoe, N. M., Kirkeby, H., Dybdal, L., Makransky, G., & Bleses, D. (2014). SEAM as an outcome in Danish child care setting. Præsenteret ved ASQ AROUND THE WORLD - Invitational Symposium of International ASQ Researchers, San Francisco.
- Slot, P. L., Leseman, P., Verhagen, J. & Mulder, H. (2015). Associations between structural quality aspects and process quality in Dutch early childhood education and care settings. *Early Childhood Research Quarterly*, 33, 64-76.
- Squires, J. K., Bricker, D., Waddell, M. L., Funk, K., Clifford, J. R., & Hoselton, R. M. (2014). *Social-Emotional Assessment/ Evaluation Measure (SEAM™), Research Edition*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Sylva, K., Siraj-Blatchford, I., Taggart, B. (2006). 8. Assessing Quality in the Early Years: Early Childhood Environment Rating Scale (ECERS-E).