

Kvalitet i dagtilbud

National undersøgelse af kvalitet i pædagogiske læringsmiljøer og rammer i kommunale daginstitutioner for 3-5-årige børn



Nanna Høygaard Lindeberg, Line Buer Bjerre,
Anne Toft Hansen, Kathrine Vixø, Astrid Lundby,
Freja Ditte Jakobsen og Mette Friis-Hansen

Kvalitet i dagtilbud

– National undersøgelse af kvalitet i pædagogiske læringsmiljøer og rammer i kommunale daginstitutioner for 3-5-årige børn

© VIVE, EVA og forfatterne, 2025

e-ISBN: 978-87-7582-465-6

Modelfoto: Cathrine Ertmann/VIVE

Projekt: 302413

Finansiering: Børne- og Undervisningsministeriet

VIVE

Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd

Herluf Trolles Gade 11

1052 København K

www.vive.dk

EVA

Holbæk Østre Skole

Tidemandsvej 1

4300 Holbæk

www.eva.dk

VIVEs og EVA's publikationer kan frit citeres med tydelig kildeangivelse.



VIVE støtter FN's verdensmål og angiver her, hvilket eller hvilke verdensmål der knytter sig til publikationen.



Forord

Hovedparten af danske små børn tilbringer en væsentlig del af deres hverdag i dagtilbud. Der er imidlertid relativt få studier af kvaliteten af danske dagtilbud. Regeringen og KL har i aftalerne for kommunernes økonomi for 2022 og 2023 aftalt at igangsætte en kvalitetsundersøgelse på dagtilbudsområdet. Formålet med kvalitetsundersøgelsen er at opnå systematisk indsigt i kvaliteten i kommunale dagtilbud på nationalt niveau, herunder rammerne og de pædagogiske læringsmiljøer.

Undersøgelsen er gennemført i to dele. Den første del belyser kvaliteten i kommunale dagtilbud for 0-2-årige børn (VIVE & EVA, 2023a). I den anden del, som denne rapport vedrører, undersøger vi kvaliteten i kommunale daginstitutioner for 3-5-årige børn.

Rapporten er udarbejdet for Børne- og Undervisningsministeriet af Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd (VIVE) og Danmarks Evalueringsinstitut (EVA). Rapporten er skrevet af projektchef Nanna Høygaard Lindeberg (VIVE), forsker Anne Toft Hansen (VIVE), ph.d.-stipendiat Kathrine Vixø (VIVE), projektmanager Mette Friis-Hansen (VIVE), chefkonsulent Line Buer Bjerre (EVA) samt konsulenterne Astrid Lundby (EVA) og Freja Ditte Jakobsen (EVA). Universitetspraktikant Silje Elleby Larsen (VIVE) samt studentermedhjælper Helena Husum (EVA), Torbjørn Rota Knudsen (VIVE), Marie Hoby Fausbøll (VIVE), Astrid Kofoed Nielsen (VIVE) og Kasper Skov Petersen (VIVE) har bidraget til indsamling og præsentation af data.

Dansk Psykologisk Forlag har uddannet observatører, gennemført observationer i daginstitutioner samt gennemført analyser af observationsredskabets validitet.

Professorer MSO Jane Greve og Hans Henrik Sievertsen (VIVE), områdechef Dina Theis Madsen (EVA), chefkonsulent Bella Marckmann (EVA), seniorforskere Vibeke Myrup Jensen (VIVE) og Mette Lunde Christensen (VIVE) samt projektchef Camilla T. Dalsgaard (VIVE) har bidraget med sparring i forhold til forskellige dele af undersøgelsens design og analyser.

Der har været tilknyttet en ekspertgruppe til undersøgelsen bestående af professor Simon Calmar Andersen, professor Elisabeth Bjørnstad, uddannelsesleder No Emil Kampmann, lektor Christian Christrup Kjeldsen, videreuddannelsesleder Anne Kjær Olsen og docent Line Togsverd. Gruppen har drøftet undersøgelsesdesign og foreløbige resultater af undersøgelsen. Forfatterne ønsker at takke gruppen for bidrag i form af værdifuld sparring og faglige refleksioner. Det samme gælder de to eksterne reviewere, der har bidraget grundigt og konstruktivt til kvalitetssikring af rapporten. Endelig vil vi rette en særlig stor tak til medarbejdere og ledere i de deltagende daginstitutioner samt i kommunale forvaltninger for deres bidrag til dataindsamlingen.

Carsten Strømbæk Pedersen
Forsknings- og analysechef
for VIVE Børn og Uddannelse

Christina Barfoed-Høj
Direktør, EVA



Indholdsfortegnelse

Hovedresultater	7
<hr/>	
1	Indledning 25
1.1	Baggrund 25
1.2	Undersøgelsesspørgsmål og design 26
1.3	Læsevejledning 26
<hr/>	
2	Kvalitet i dagtilbud – hvad er det, og hvordan undersøges det? 29
2.1	Kvalitetsperspektiver i litteraturen 29
2.2	Kvalitetsperspektiver i loven 31
2.3	Sådan undersøger vi kvalitet i dagtilbud 33
<hr/>	
3	Pædagogiske læringsmiljøer 40
3.1	Kvalitet i pædagogiske læringsmiljøer, hovedfund 40
3.2	Samlet kvalitetsvurdering i daginstitutioner for 3-5-årige 41
3.3	Personalets perspektiver og vurderinger af de pædagogiske læringsmiljøer 45
3.4	Sammenfatning og refleksion vedr. overordnet kvalitet i de pædagogiske læringsmiljøer 52
<hr/>	
4	Relationer 54
4.1	Relationer, hovedfund 54
4.2	Kvaliteten af relationer i daginstitutioner for 3-5-årige 56
4.3	Hvorfor vurderes daginstitutionerne, som de gør? 56
4.4	Personalets perspektiver på arbejdet med relationer 66
4.5	Sammenfatning og refleksion vedrørende arbejdet med relationer 70
<hr/>	
5	Leg og aktivitet 72
5.1	Leg og aktivitet, hovedfund 73
5.2	Kvaliteten af leg og aktivitet i daginstitutioner for 3-5-årige 73
5.3	Hvorfor vurderes daginstitutionerne, som de gør? 74
5.4	Personalets perspektiver på leg og aktivitet 80

5.5	Sammenfatning og refleksion vedrørende leg og aktivitet	84
6	Fysiske omgivelser	86
6.1	Fysiske omgivelser, hovedfund	88
6.2	Kvaliteten af de fysiske omgivelser i daginstitutioner for 3-5-årige	89
6.3	Hvorfor vurderes daginstitutionerne, som de gør?	90
6.4	Personalets perspektiver på de fysiske omgivelser	97
6.5	Sammenfatning og refleksion vedrørende fysiske omgivelser	102
7	Børn i udsatte positioner	104
7.1	Børn i udsatte positioner, hovedfund	105
7.2	Hvorfor vurderes daginstitutionerne, som de gør?	106
7.3	Personalets perspektiver på arbejdet med børn i udsatte positioner	108
8	Rammeforhold for daginstitutioner	114
8.1	Gennemsnitlige rammeforhold	115
8.2	Normering i daginstitutioner	117
8.3	Personalets sammensætning i daginstitutioner	128
8.4	Personalets anciennitet i daginstitutioner	132
8.5	Personaleomsætning i daginstitutioner	136
8.6	Personalets fravær i daginstitutioner	139
8.7	Daginstitutionernes organisering	140
8.8	Ledelse på daginstitutionsområdet	143
9	Sammenhæng mellem rammer og kvalitet i pædagogiske læringsmiljøer	147
9.1	Sammenhængsanalyser, hovedfund	149
9.2	Sammenhæng mellem rammeforhold på observationsdagen og kvalitet i pædagogiske læringsmiljøer	152
9.3	Sammenhæng mellem personalesammensætning og kvalitet i det pædagogiske læringsmiljø	162
9.4	Kvalitetsforskelle mellem stuer	166
10	Konklusion og sammenligning med tidligere nationale undersøgelser	172

10.1	Behov for kvalitetsudvikling i størstedelen af daginstitutionerne	172
10.2	Variation i centrale rammeforhold	173
10.3	Ligheder og forskelle med tidligere nationale kvalitetsundersøgelser	173
<hr/>		
11	Perspektivering	179
11.1	Differentieret indsats	179
11.2	Tilsyn og samarbejde i ledelseskæden	179
11.3	Personaleressourcer	180
11.4	Kompetenceudvikling	180
11.5	Faglig ledelse	180
11.6	Evalueringskultur – fra intention til praksis	181
<hr/>		
	Litteratur	182
<hr/>		
	Bilag 1 Det pædagogiske grundlag	188

Hovedresultater

Størstedelen af danske børn i alderen 3-5 år tilbringer en stor del af deres hverdag i daginstitutioner. Kvaliteten af det pædagogiske læringsmiljø i daginstitutionerne har stor betydning for børnenes trivsel og udvikling – både her og nu og på længere sigt. Særligt børn fra familier med færre socioøkonomiske ressourcer har gavn af et tilbud af høj kvalitet.

Formålet med denne undersøgelse er at tilvejebringe systematisk indsigt i kvaliteten af kommunale daginstitutioner på nationalt niveau, herunder viden om daginstitutionernes rammer og de pædagogiske læringsmiljøer¹, som børnene møder.

Undersøgelsen henvender sig primært til nationale beslutningstagere, men resultaterne er også relevante for kommunale politikere, ledere, medarbejdere og forældre.

Undersøgelsen belyser fem centrale forhold:

- Kvaliteten i de pædagogiske læringsmiljøer
- Personalets perspektiver på, vurderinger af og intentioner i forhold til det pædagogiske læringsmiljø
- Daginstitutionernes rammeforhold
- Sammenhænge mellem rammeforhold og kvaliteten i de pædagogiske læringsmiljøer
- Perspektiver i forhold til tidligere nationale kvalitetsundersøgelser.

Den nationale undersøgelse af kvalitet i daginstitutioner for 3-5-årige børn bygger på data fra en repræsentativ stikprøve på 100 daginstitutioner. Datagrundlaget består af data fra observationer, data fra kommuner og daginstitutioner, registerdata samt interviews med personale i 10 af de deltagende daginstitutioner.²

¹ Pædagogisk læringsmiljø er alle de sammenhænge, som børn indgår i, når de befinder sig i dagtilbuddet. Læringsmiljøet består af alle de muligheder for udvikling, læring, trivsel og dannelse, som dagtilbuddet stiller til rådighed for børnene i løbet af dagen. Det omfatter børne- og vokseninitierede aktiviteter, leg og rutiner, kort sagt alle situationer af kortere eller længere varighed, som spontant og struktureret opstår i løbet af dagen. Det pædagogiske læringsmiljø er med andre ord den samlede pædagogiske praksis (EVA, 2020d).

² Daginstitutioner er udvalgt til interview ud fra kriterier, der har til formål at sikre spredning i daginstitutionerne, for så vidt angår størrelse, institutionstype og kommunetype. Der er dog ikke tale om en repræsentativ stikprøve, som det er tilfældet for de 100 udvalgte daginstitutioner.

KIDS-redskabet³

Kvaliteten i de pædagogiske læringsmiljøer er undersøgt med observationsredskabet KIDS 3.0 National.⁴ Observationer med KIDS-redskabet er gennemført af eksterne certificerede observatører med pædagogisk uddannelse over en dag fra kl. 8.30 til 15.30. Der er observeret på to stuer i daginstitutionerne.⁵

Redskabet undersøger via 57 spørgsmål det pædagogiske læringsmiljø på tværs af tre områder: 'relationer', 'leg og aktivitet' samt 'fysiske omgivelser indendørs og udendørs'. Forskning viser, at de tre områder er vigtige kontekster for børns trivsel og udvikling.

Spørgsmålene afdækker, i hvilken grad forskellige forhold gør sig gældende i det pædagogiske læringsmiljø. Hvert spørgsmål vurderes på en femtrinsskala med kategorierne 'sjældent' (1), 'af og til' (2), 'jævnligt' (3), 'ofte' (4) og 'næsten altid' (5). Der beregnes en vurdering for hvert af de tre områder samt en samlet vurdering af det pædagogiske læringsmiljø, hvor de tre områder vægter lige meget. Vurderingerne beregnes og omsættes til fem kvalitetskategorier, der udgør et kvalitetskontinuum:

Tabel 11 Kvalitetskategorier i henhold til KIDS-redskabet

Kvalitetskategori	Vurdering af det pædagogiske læringsmiljø
Fremragende God	Behov for vedligeholdelse af miljøet: Det pædagogiske læringsmiljø understøtter børnenes trivsel, læring, udvikling og dannelse – også for børn i udsatte positioner.
Tilstrækkelig	Behov for justering af miljøet: Børnene bliver passet på forsvarlig vis. Det pædagogiske læringsmiljø understøtter i en vis grad børnenes trivsel, læring, udvikling og dannelse. Kan ikke forventes at gøre en positiv kompenserende forskel for børn i udsatte positioner.
Utilstrækkelig Ringe	Behov for væsentlige justeringer af miljøet: Det pædagogiske læringsmiljø understøtter i lav grad børnenes trivsel, læring, udvikling og dannelse. Kan ikke forventes at gøre en positiv kompenserende forskel for børn i udsatte positioner.

Kilde: Egen tabel ud fra indhold i KIDS-redskabet.

³ KIDS – Kvalitetsudvikling i daginstitutioner udkom første gang i 2014. KIDS-redskabet tager udgangspunkt i dansk og international forskning om pædagogisk kvalitet samt udviklingspsykologisk viden om, hvordan småbørn lærer og udvikler sig (Ringsmose & Kragh-Müller, 2020).

⁴ KIDS 3.0 National er ikke publiceret. Der er tale om en udgave af KIDS, som er revideret og tilpasset den nationale undersøgelse, og som indeholder skalaer, som er reduceret på baggrund af fastsatte kriterier. Se også undersøgelsens metoderapport (VIVE & EVA, 2025).

⁵ Hvis daginstitutionen kun har en stue med 3-5-årige børn, er observationen gennemført på én stue.

Samlet kvalitet: Hver tiende stue vurderes til god kvalitet

Undersøgelsen viser, at der er stor forskel på kvaliteten i de pædagogiske læringsmiljøer i daginstitutioner. Det betyder, at børnene vil opleve, at deres trivsel, læring, udvikling og dannelse understøttes i meget forskellig grad.

1 ud af 10 af de deltagende stuer vurderes til 'god' kvalitet (9 %). God kvalitet betyder, at det pædagogiske læringsmiljø på stuerne forventes at understøtte børnenes trivsel, læring, udvikling og dannelse og gøre en positiv kompenserende forskel for børn i udsatte positioner.

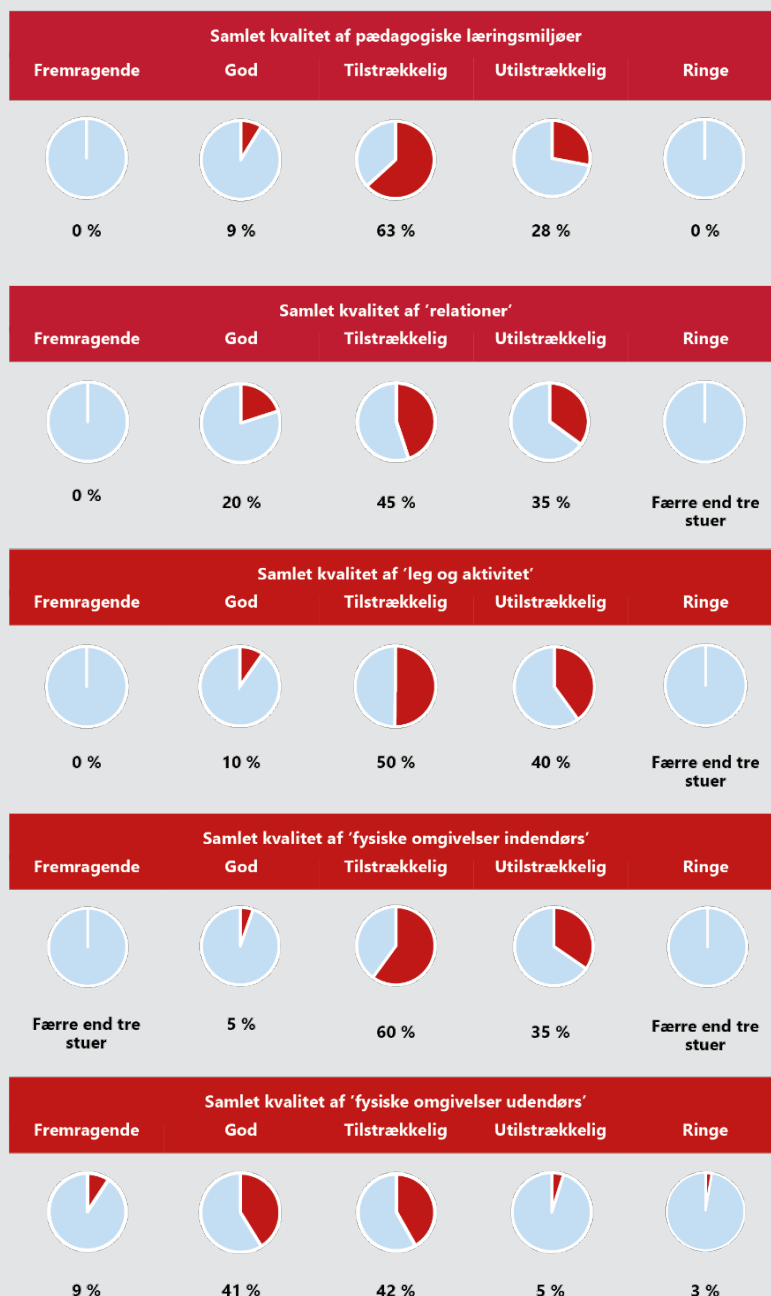
6 ud af 10 stuer vurderes til at have en 'tilstrækkelig' kvalitet (63 %). Tilstrækkelig kvalitet betyder, at børnene bliver passet på forsvarlig vis, og at det pædagogiske læringsmiljø i en vis grad kan forventes at understøtte børnenes trivsel, læring, udvikling og dannelse, og at der derfor er behov for justeringer.

3 ud af 10 stuer vurderes til at have en 'utilstrækkelig' kvalitet (28 %), hvilket betyder, at stuerne i lav grad forventes at understøtte børnenes trivsel, læring, udvikling og dannelse. Der er ingen stuer, der vurderes til 'ringe' eller 'fremragende' kvalitet.

Samlet set betyder det, at 9 ud af 10 daginstitutioner har pædagogiske læringsmiljøer af 'tilstrækkelig' kvalitet eller lavere, og de kan derfor ikke forventes at gøre en positiv kompenserende forskel for børn i udsatte positioner, der fx kommer fra et hjemmemiljø med mere sparsomme omsorgs- og udviklingsmuligheder.

Figur 1 Vurdering af kvaliteten af pædagogiske læringsmiljøer

Figuren viser den samlede kvalitet af pædagogiske læringsmiljøer og kvaliteten inden for de enkelte områder: 'relationer', 'leg og aktivitet' samt 'fysiske omgivelser indendørs' og 'fysiske omgivelser udendørs'.



Anm.: Figuren viser den samlede kvalitetsvurdering af pædagogiske læringsmiljøer. Antal deltagende stuer = 182-185. Af diskretionshensyn afrapporteres 'ringe' og 'utilstrækkelig' kvalitet samlet for den samlede kvalitetsvurdering, 'relationer', 'leg og aktivitet' samt 'fysiske omgivelser indendørs'. 'God' og 'fremragende' afrapporteres samlet for den samlede kvalitetsvurdering samt området 'fysiske omgivelser indendørs'. Det skyldes, at mindre end tre stuer vurderes til hhv. 'ringe' og 'fremragende' kvalitet, og det derfor ikke kan afrapporteres.

Kilde: VIVE og EVA.

Omkring en fjerdedel af daginstitutionerne har to stuer med pædagogiske læringsmiljøer i forskellige kvalitetskategorier

Forskelle i kvalitet ses ikke kun mellem daginstitutioner, men også inden for samme institution. I 27 % af daginstitutionerne finder vi, at stuerne vurderes i forskellige kvalitetskategorier. Forskelle mellem stuer viser sig for alle tre områder. Der er størst forskel på stuerne placering i kvalitetskategorierne inden for området 'relationer', hvor 37 % af daginstitutionerne har stuer i forskellige kvalitetskategorier. To stuer i samme daginstitution har mange af de samme rammeforhold. Det peger på, at andre forhold på stuen spiller en rolle for kvaliteten af det pædagogiske læringsmiljø. Det kunne fx være forskelle i personalets kompetencer, kollegialt samarbejde, organisering mv., der kan variere mellem stuerne.

Personaleperspektiver: Vurdering af kvalitet handler især om oplevelsen af personaleressourcer og organisering

I interviews har personalet gennemgående et stærkt fokus på rammeforholdene, når de vurderer kvaliteten i de pædagogiske læringsmiljøer på observationsdagen. De lægger vægt på personaleressourcer og organiseringer, som fx mindre børnegrupper. Det gælder både personale, der vurderer den pædagogiske praksis på observationsdagen positivt, og personale, der vurderer praksis på dagen mindre positivt. Det at have kvalificerede kollegaer og være et tilstrækkeligt antal medarbejdere til børnene har med andre ord stor betydning for personalets oplevelse af at kunne levere kvalitet i deres arbejde.

Relationer: Især arbejdet med børnefællesskaber er et udviklingsområde

Arbejdet med relationer er et af de tre grundlæggende områder af kvalitet i det pædagogiske læringsmiljø, som undersøgelsen ser nærmere på. Fokus i kvalitetsvurderingen inden for området 'relationer' er på personalets samspil med de enkelte børn og personalets understøttelse af børnenes indbyrdes relationer samt personalets støtte til børn i udsatte positioner. Relationer og samspil har bl.a. betydning for børnenes mulighed for at føle sig trygge og opleve sig som værdifulde, deltage i lege og fællesskaber og knytte sig til andre.

På 2 ud af 10 stuer er arbejdet med relationer vurderet til 'god' kvalitet

Kvalitetsvurderingen viser, at 20 % af de undersøgte stuer vurderes til at have 'god' kvalitet inden for området 'relationer', mens knap halvdelen af stuerne (45 %) vurde-

res til 'tilstrækkelig' kvalitet. Cirka en tredjedel af stuerne (35 %) vurderes til 'utilstrækkelig' kvalitet inden for området 'relationer'. Ingen stuer vurderes til at have 'fremragende' kvalitet, mens færre end tre stuer vurderes til at have 'ringe' kvalitet.

På mere end halvdelen af stuerne er personalet ofte imødekommende

Daginstitutionerne vurderes i gennemsnit højere, når det kommer til samspillet og relationerne mellem personalet og børnene sammenlignet med arbejdet med børnefællesskaber. Resultaterne viser, at personalet på over halvdelen af stuerne 'ofte' eller 'næsten altid' er imødekommende i samspillet med børnene (62 %) og har kommunikationen rettet mod børnene (56 %). Det betyder samtidig, at børnene på lidt under halvdelen af stuerne ikke møder samspil præget af imødekommenhed og kommunikation i samme grad.

På halvdelen af stuerne er samspillet ikke kendetegnet ved anerkendelse

Når kvaliteten af arbejdet med relationer mellem personale og børn ikke vurderes højere, skyldes det især mangel på anerkendende samspil, dvs. at personalet er sensitive, responsive og bekræftende i samspillet med børnene. Med andre ord: at personalet opfanger, forstår og reagerer på børnenes udtrykte behov, oplevelser, intentioner og følelser. På omkring halvdelen af stuerne er samspillet mellem personalet og børnene ikke kendetegnet ved anerkendelse. Det vil sige, at personalet kun 'sjældent' eller 'af og til' er sensitive (41 %), bekræftende (59 %) og responsive (53 %). Det skal ses i lyset af, at vi fra forskningen ved, at disse typer af samspil er en afgørende betingelse for børns trivsel og udvikling.

På halvdelen af stuerne er irettesættelse udbredt

Børnene oplever forskellige grader af underkendelse, dvs. at personalets reaktioner gør børnenes perspektiver ugyldige. På knap halvdelen af stuerne er børn på observationsdagen 'jævnligt' eller hyppigere blevet mødt med irettesættelser (45 %). Irettesættelser omfatter bl.a., at personalet retter på børn på måder, der overser eller gør børnenes intentioner i situationen ugyldige.

Tvang og skældud er ikke udbredt praksis i daginstitutionerne, men på knap 1 ud af 10 stuer møder børnene det 'jævnligt' (8 %). Tvang og skældud omfatter, at personalet reagerer følelsesladet med hårde ord og en hård tone, at børnene ignoreres, eller at børnene fysisk tvinges til at gøre det, personalet vil have.

6 ud af 10 stuer får lave vurderinger af kvaliteten i arbejdet med børnefællesskaberne

Daginstitutionernes arbejde med børnefællesskaberne er et af de undertemaer, stuerne vurderes lavest på. På omkring 6 ud af 10 stuer er personalet 'sjældent' eller 'af

og til' opmærksomme på børnenes fællesskaber (65 %) eller hjælper børn til at indgå i sociale samspil (64 %). Det vil sige, at børnene i begrænset omfang får hjælp til at danne relationer eller understøtte positiv udvikling af fællesskaber.

Personaleperspektiver: Personale-barn-relationen optager personalet, og børnefællesskaberne fylder mindre

Personalets perspektiver på arbejdet med relationer viser helt overordnet, at de ser personale-barn-relationerne som en stærk og integreret del af pædagogisk praksis. Blandt personalet ses gode relationer til børnene som en kerneværdi.

Børnefællesskaberne fylder mindre i personalets refleksioner over relationsarbejdet i interviewene. Når de reflekterer over arbejdet med børnefællesskaberne, fremhæver de konkrete pædagogiske tiltag som at sætte børn sammen i mindre grupper eller at lære børnene at være en god ven.

Leg og aktivitet: Støtte til børnenes leg er et udviklingsområde

Leg og aktivitet er det andet grundlæggende område af kvalitet, som undersøgelsen belyser. Inden for dette område er fokus på, hvordan personalet skaber vilkår for og understøtter børns leg samt initierer pædagogiske aktiviteter, der tilgodeser børns varierede interesser og erfaringsmuligheder.

1 ud af 10 stuer vurderes til at have lege og aktiviteter af 'god' kvalitet

Daginstitutionerne vurderes i gennemsnit lavere inden for området 'leg og aktivitet', end de gør inden for områderne 'relationer' og 'fysiske omgivelser indendørs og udendørs'. 10 % af stuerne får vurderingen 'god' kvalitet i 'leg og aktivitet'. 5 ud af 10 stuer (50 %) får vurderingen 'tilstrækkelig' kvalitet, mens 4 ud af 10 stuer (40 %) får vurderingen 'utilstrækkelig' kvalitet. Ingen af stuerne får vurderingen 'fremragende' kvalitet i 'leg og aktivitet'. Færre end tre stuer får vurderingen 'ringe' kvalitet.

På halvdelen af stuerne er aktiviteterne varierede og aldersrelevante

Inden for området 'leg og aktivitet' vurderes stuerne højest, når det kommer til arbejdet med pædagogiske aktiviteter. På halvdelen af stuerne bliver der 'ofte' eller 'næsten altid' tilbudt forskellige aktiviteter (50 %), fx rytmik, højtlesning mv., og aktiviteterne er aldersrelevante (52 %). Der er imidlertid behov for opmærksomhed på børne-

nes perspektiver i aktiviteterne. Det vil sige, at aktiviteterne tilpasses børnenes interesser, motivation og input. Blandt andet ser vi på lidt over halvdelen af stuerne (54 %), at personalet 'sjældent' eller 'af og til' tilpasser aktiviteterne til børnenes engagement.

Omkring 7 ud af 10 stuer får lave vurderinger af kvaliteten i det pædagogiske arbejde med leg

Ser vi på børneinitierede lege og det pædagogiske personales støtte til børnenes leg, tegner der sig et billede af, at legen understøttes relativt sparsomt på stuerne. Personalet er på knap 8 ud af 10 stuer (76 %) 'sjældent' eller 'af og til' aktive i forhold til at udfordre legen – fx ved at bidrage med input og materialer, der kan videreudvikle legen, når der er brug for det. Tilsvarende gælder for støtten til børn, der har brug for hjælp til at komme ind i legen eller vedligeholde den: På 7 ud af 10 stuer (72 %) sker denne form for støtte i begrænset omfang, hvilket har betydning for børnenes mulighed for at blive en del af de fællesskaber, der opstår i legen.

Personaleperspektiver: Legen ses enten som et styrkepunkt eller et udviklingsområde i praksis, og den "frie leg" er en prioritet

Personalets perspektiver på leg viser, at børneinitieret leg, som i interviewene omtales "fri leg", ses som en betydningsfuld og prioritet del af det pædagogiske arbejde. I den børneinitierede leg indgår personalet i en mere perifer og observerende rolle. Personalet beskriver, at de også støtter børns legemuligheder fra forskellige positioner. Personalet har forskellige vurderinger af deres legepraksis: Fra et styrkepunkt, hvor leg opleves som en stærk del af den pædagogiske praksis, til et udviklingsområde, bl.a. pga. manglende legekompetencer hos både børn og personale samt oplevelser af, at de i institutionen eller stuen ikke får skabt tilstrækkeligt varierede legemuligheder.

Fysiske omgivelser: Områder til leg og ro mangler indendørs, men på legepladsen er der plads til leg og fordybelse

'Fysiske omgivelser indendørs og udendørs' er det tredje område, som undersøgelsen fokuserer på. Fokus i kvalitetsvurderingen er på den fysiske stand og indretning af rummene samt materialer og legetøj, der bl.a. har betydning for børnenes mulighed for at udvikle og deltage i lege og aktiviteter samt finde ro.

Færre end 1 ud af 10 stuer har 'god' kvalitet i de fysiske omgivelser indendørs

På færre end 1 ud af 10 stuer (5 %) vurderes 'fysiske omgivelser indendørs' til 'god' kvalitet, 6 ud af 10 stuer (60 %) vurderes til 'tilstrækkelig', mens cirka en tredjedel (35 %) af stuerne får vurderingen 'utilstrækkelig' kvalitet. Færre end tre stuer får vurderingen 'fremragende' kvalitet og 'ringe' kvalitet.

Rum og legetøj er velholdt, og legetøjet er i børnehøjde på mange af stuerne

På 3 ud af 10 stuer (30 %) vurderes rummenes stand til at være i fin eller meget velholdt stand. Børnene har på cirka 6 ud af 10 stuer (59 %) det meste legetøj og materialer placeret i børnehøjde. Det betyder, at børnene selv har adgang til det og derfor umiddelbart selv kan gå i gang med en leg eller aktivitet.

På de fleste stuer mangler der klargjorte og varierede lege- og aktivitetsområder samt steder til ro

På knap 9 ud af 10 stuer (86 %) har personalet ikke eller i lav grad klargjort de tematiserede lege- og aktivitetsområder. Et klargjort legeområde er kendetegnet ved, at det er udstyret med legetøj og materialer, som passer til temaet og er indbydende præsenteret og tilstrækkeligt i mængde til at kunne starte og holde legen i gang.

Også børnenes mulighed for at finde ro vurderes lavt: På cirka 7 ud af 10 stuer (68 %) er kvaliteten i forhold til områder til lavt aktivitetsniveau vurderet svarende til 'ringe' eller 'utilstrækkelig'.⁶ Det vil sige, at børnene har meget begrænsede muligheder for at trække sig til områder, hvor de fx kan hvile, læse eller tegne i fred og ro.

Halvdelen af stuerne legeplads vurderes til at være af fremragende eller god kvalitet

1 ud af 10 (9 %) af stuerne 'fysiske omgivelser udendørs' – dvs. legepladsen – vurderes som 'fremragende', 4 ud af 10 får vurderingen 'god' (41 %) eller 'tilstrækkelig' (42 %). Færre end 1 ud af 10 stuer (5 %) vurderes til at have 'utilstrækkelig' kvalitet i 'fysiske omgivelser udendørs'. Færre end 1 ud af 10 stuer (3 %) vurderes til 'ringe' kvalitet udendørs.

⁶ Kvalitetskategorien beregnes på baggrund af alle spørgsmål inden for et givent område og kan derfor ikke fastsættes ud fra ét enkelt spørgsmål alene. I dette tilfælde anvendes kategorien dog undtagelsesvist for de fysiske omgivelser for at illustrere, hvor vurderingen på hvert spørgsmål placerer sig på sværskalaen. I modsætning til spørgsmål i de øvrige områder er sværskalaen for de fysiske omgivelser baseret på konkrete udsagn i stedet for hyppighed (fx 'sjældent'). Disse udsagn er ikke gengivet her, da de uden et kendskab til redskabet vil være svære at forstå og vil gøre sammenhængen mellem tekst og figur uklar, da ophavsretten begrænser muligheden for at gengive observationsredskabet i detaljer.

De fleste legepladser har lege- og aktivitetsområder, der giver børnene mulighed for at fordele og fordybe sig

Udendørs får daginstitutionerne de højeste vurderinger i forhold til, om der er nok lege- og aktivitetsområder til, at børnene kan fordele sig og være i gang med en leg eller aktivitet på legepladsen – det gælder også områder til mellem-aktivitetsniveau, dvs. områder med mulighed for fx rolleleg i legehuse eller en ridderborg. På cirka 8 ud af 10 stuer (77 %) er der 'god' eller 'fremragende' kvalitet i forhold til børnenes mulighed for at fordele sig på forskellige lege- og aktivitetsområder.

Personalets perspektiver: Gode rammer understøtter fordybelse og god atmosfære, men er ikke altid til stede

Personalet fremhæver vigtigheden af fysiske omgivelser med rum, der muliggør, at personale og børn kan fordele sig i mindre grupper for at skabe ro og fordybelse. Det gælder særligt indendørs. Blandt personalet lægges der yderligere vægt på tre forhold i indretningen: 1) tydelige legeområder, 2) fleksibilitet i indretningen samt 3) æstetik. Der er forskel på, hvorvidt personalet oplever, at de fysiske miljøer imødekommer de tre faglige prioriteringer og intentioner.

Legepladsen fremhæves gennemgående blandt personalet i interviewene som en god ramme for børnenes leg og aktivitet. Det begrundes blandt personalet med, at legepladsen er rummelig og har varierede legesteder, der fremmer børnenes udfoldelsesmuligheder. Samtidig kan legepladsens kvaliteter ifølge personalet blive til pædagogiske udfordringer, når personaleressourcerne er knappe, og børnene er spredt på store områder.

Upraktiske faciliteter og sikkerhedsmangler nævnes ydermere blandt personalet som en barriere, da upraktiske faciliteter, fx tunge døre, og sikkerhedsmangler, fx manglende hegn, enten begrænser børnenes egen bevægelsesfrihed eller kræver personalets opmærksomhed og ressourcer i hverdagen.

Børn i udsatte positioner: Støtte til børn i udsatte positioner er et udviklingsområde

Børn i udsatte positioner er ikke et selvstændigt område i observationsredskabet. Kvaliteten, som belyses via observationsredskabet, afspejler arbejdet med alle børnene – også børn i udsatte positioner, ligesom alle aspekter af kvaliteten har betydning for børn i udsatte positioner. I observationsredskabet er der imidlertid i en række spørgsmål særskilt fokus på arbejdet med at skabe deltagelsesmuligheder for

børn i udsatte positioner, som går på tværs af redskabets områder 'relationer' og 'leg og aktivitet'.

Observatøren kender ikke til børnenes baggrund og ser på, hvordan der skabes deltagelsesmuligheder for børn, der på observationsdagen viser tegn på begrænset kontakt til andre børn og personale, har negative samspil eller viser tegn på at have svært ved at deltage i rutiner, lege og aktiviteter i løbet af dagen på lige vilkår med de andre børn. Børn i udsatte positioner forstås her som børn, der er i risiko for at stå uden for fællesskabet.

Kvaliteten i det pædagogiske læringsmiljø vurderes generelt lavt, når det drejer sig om arbejdet med børn i udsatte positioner: På to tredjedele af stuerne er personalet 'sjældent' eller 'af og til' opmærksomme på alle børns deltagelse – også børn i udsatte positioner (65 %). Og på cirka halvdelen af stuerne støtter personalet 'sjældent' eller 'af og til' børn i udsatte positioners deltagelse i aktiviteter (52 %). Når det drejer sig om børn i udsatte positioners deltagelsesmuligheder i leg, ser vi, at børn, der har brug for hjælp i leg, på 7 ud af 10 stuer (72 %) 'sjældent' eller 'af og til' støttes. Det vil sige, at børn i udsatte positioner på de fleste stuer i begrænset omfang får støtte til at indgå i positive samspil, lege og aktiviteter og til at blive en del af børnefællesskaberne.

Personalets perspektiver: Arbejdet med børn i udsatte positioner ses som et udviklingsmåde, der vanskeliggøres af tre forhold

Det er et dominerende perspektiv blandt personalet i interviewene, at arbejdet med børn i udsatte positioner⁷ er et område, de ikke altid lykkes med og derfor anser som et udviklingsområde. Personalet fremhæver tre forhold, som de oplever vanskeliggør arbejdet: oplevelsen af ikke at være fagligt klædt på til opgaven, oplevelsen af utilstrækkelig støtte til arbejdet, fx at støtten har vejledende karakter, samt oplevelsen af at have for få personaleressourcer. Desuden viser analysen, at der blandt personalet er forskellige forståelser af opgaven med børn i udsatte positioner. Nogle ser den som en kerneopgave, mens andre ser den som en barriere i forhold til at kunne løfte kerneopgaven for den almene gruppe.

⁷ Forståelsen af børn i udsatte positioner tager her afsæt i personalets kendskab til deres børnegruppe og deres forståelse af begrebet.

Forskelle i rammeforhold såsom normering og personalets sammensætning på tværs af institutioner

Daginstitutionernes rammeforhold som fx normering og uddannelse udgør en selvstændig kvalitetsdimension. Rammeforholdene er endvidere relevante at inddrage i fortolkningen af vurderingen af kvalitet i de pædagogiske læringsmiljøer. Boks 1 opsummerer udvalgte rammeforhold i de deltagende daginstitutioner.

Boks 1 Udvalgte rammeforhold i de undersøgte daginstitutioner for 3-5-årige børn

I den gennemsnitlige daginstitution er der:

- indskrevet 52 3-5-årige børn
- 19,6 børn på hver børnehavestue
- 48 % i pædagogstillinger, 34 % pædagogiske medhjælpere, 7 % pædagogiske assistenter, 8 % ledere og 3 % studerende⁸
- pædagogisk personale med i gennemsnit cirka 5,6 års anciennitet i arbejdet i daginstitutioner
- et gennemsnitligt fravær på cirka 9,2 % blandt det pædagogiske personale (målt i 2023)
- et ledelsesspænd på gennemsnitligt cirka 15 pædagogiske medarbejdere pr. leder.

Kilde: VIVE og EVAs dataindsamling blandt deltagende kommuner.

Undersøgelsen belyser daginstitutionernes normeringer på to måder. For det første som årnormeringen, der angiver forholdet mellem pædagogisk personale og børn hen over kalenderåret 2023.⁹ For det andet som dagsnormeringer. På den dag, hvor

⁸ Alle stillinger opgjort som fuldtidsansatte.

⁹ Årsnormeringen angiver forholdet mellem pædagogisk personale og børn. Beregningen af årnormeringen baserer sig på fuldtidsomregnet personale og børn hen over kalenderåret 2023. Se VIVE og EVA (2025) for en detaljeret beskrivelse af beregningsmetoden. Bemærk, at der er forskelle på retningslinjerne for opgørelse af minimumsnormeringer og den fremgangsmåde til beregninger af normeringer, der anvendes i denne undersøgelse.

der er gennemført observationer, har observatøren på fire tidspunkter registreret antal børn og personale på den observerede stue. Dagsnormeringen er beregnet som et gennemsnit heraf.

Årsnormeringen for pædagogisk personale er færre end 6 børn i cirka halvdelen af daginstitutionerne

Årsnormeringen er i gennemsnit 5,9 barn pr. pædagogisk personale. I cirka halvdelen af daginstitutionerne (53 %) er der færre end 6 børn pr. pædagogisk personale, mens årsnormeringen i den anden halvdel af daginstitutionerne (47 %) er 6 børn eller mere pr. medarbejder. I de 3 % af daginstitutionerne, hvor der er færrest børn pr. medarbejder, er der under 4 børn pr. pædagogisk personale, mens der er 7 børn eller flere pr. pædagogisk medarbejder i de 9 % af daginstitutionerne, hvor der er flest børn pr. medarbejder.

Årsnormeringen for pædagoger er i gennemsnit cirka 12 børn pr. pædagog

Cirka halvdelen (48 %) af personalet i daginstitutionerne er pædagoger.¹⁰ Den gennemsnitlige årsnormering for pædagoger er cirka 12,3 børn pr. pædagog.¹¹ Dette gennemsnit dækker over variationer på tværs af daginstitutioner: En femtedel (21 %) af daginstitutionerne har en årsnormering på mellem 11-12 børn pr. pædagog. I halvdelen (46 %) af daginstitutionerne er der flere end 12 børn pr. pædagog. Omvendt er der i knap en tredjedel (32 %) af daginstitutionerne en årsnormering med færre end 11 børn pr. pædagog.

Pædagogiske assistenter udgør en mindre andel af det pædagogiske personale

I 72 ud af de 100 institutioner i undersøgelsen er der ansat pædagogiske assistenter. Der er i gennemsnit 124,6 børn pr. pædagogisk assistent i de 72 institutioner, hvilket afspejler, at pædagogiske assistenter udgør en relativt lille andel af det samlede pædagogiske personale. I gennemsnit udgør de pædagogiske assistenter 6,8 % af det samlede fuldtidsomregnede pædagogiske personale i de 100 deltagende daginstitutioner.

¹⁰ Baseret på fuldtidsomregnede stillinger.

¹¹ Baseret på data fra 2023 fra de kommunale forvaltninger om antal fuldtidsomregnede medarbejdere i stillingskategorien 'pædagog'. Færre end tre institutioner har ingen pædagoger ansat. Årsnormeringen for pædagoger er beregnet for institutioner, der har pædagoger ansat.

Dagsnormering: Der er færrest børn pr. personale om formiddagen og flest børn pr. personale ved middagstid

Den gennemsnitlige dagsnormering på observationsdagene er på 7,2 børn pr. pædagogisk personale.

På observationsdagen er normeringen opgjort på fire tidspunkter, og her ser vi, at den gennemsnitlige normering varierer over dagen:

- Morgen kl. 8.30 – 6,4 børn pr. pædagogisk medarbejder
- Formiddag kl. 11 – 5,4 børn pr. pædagogisk medarbejder
- Middag kl. 12.30 – 11,8 børn pr. pædagogisk medarbejder
- Eftermiddag kl. 15.25 – 5,5 børn pr. pædagogisk medarbejder.

Middagstidspunktet er det tidspunkt, hvor der er flest børn pr. pædagogisk medarbejder, mens der om formiddagen er færrest børn. Middagstidspunktet er samtidig det tidspunkt, hvor der er størst forskel på normeringen mellem stuer. Der er stuer, der har ned til under fire børn pr. pædagogisk medarbejder, mens der for halvdelen af stuerne er 11 børn eller derover pr. pædagogisk medarbejder på middagstidspunktet (55 %). De stuer, der har flest børn ved middagstid, har over 20 børn pr. pædagogisk medarbejder.

Dagsnormeringen for pædagoger varierer på tværs af stuer fra under 10 til mere end 50 børn pr. pædagog

Den gennemsnitlige dagsnormering for pædagoger er på cirka 22,4 barn pr. pædagog.¹² Det vil sige, at der i gennemsnit på en børnehavestue med 20 børn typisk var knap én pædagog til stede på stuen på observationsdagen. Dette gennemsnit dækker over en variation mellem stuerne. På knap 2 ud af 10 (19 %) af stuerne er der gennemsnitligt under 10 børn pr. pædagog. På cirka 4 ud af 10 stuer (43 %) var der i gennemsnit mellem 10-20 børn pr. pædagog. På de cirka 4 ud af 10 stuer (38 %) med flest børn pr. pædagog var der på observationsdagen mere end 20 børn pr. pædagog – herunder knap 1 ud af 10 stuer (7 %), der har mindst 50 børn pr. pædagog.

Middagstidspunktet er det tidspunkt, hvor der er størst forskel på pædagognormeringen på tværs af daginstitutioner. Middagsnormeringen varierer fra under 5 til 35 børn og derover pr. pædagog. På de i alt 185 stuer er der ikke nogen pædagog til

¹² Den gennemsnitlige dagsnormering for pædagoger er beregnet på baggrund af, hvor mange af det tilstedeværende personale der er uddannet pædagog. Den gennemsnitlige dagsnormering for pædagoger kan være højere end for hver af de fire tidspunkter i løbet af dagen, da vi kun kan opgøre normeringen for de stuer, hvor der er en pædagog til stede. Derfor indgår der flere stuer i den gennemsnitlige dagsnormering, da beregningen kun kræver, at der er en pædagog til stede på mindst et af de fire tidspunkter i løbet af dagen (da den gennemsnitlige dagsnormering er det gennemsnitlige antal børn over de fire tidspunkter divideret med det gennemsnitlige antal pædagoger over de fire tidspunkter).

stede på 20 % af stuerne om eftermiddagen sammenlignet med 18 % ved middags-tid, 16 % om morgenen og 11 % om formiddagen. Der er færre end tre stuer, hvor der ikke er nogen pædagog til stede hele dagen.

Fra årsnormering til hverdag: indsigter i omsætningen til dagsnormeringer en tilfældig hverdag

Undersøgelsen giver et indblik i, hvordan den gennemsnitlige årsnormering på institutionsniveau kan være omsat i dagsnormeringer på en tilfældig hverdag. Opgørelserne af dagsnormeringerne viser, at der er stor variation i den normering, børn møder – både på de forskellige stuer og i løbet af en dag.

Det skal bemærkes, at det ikke er muligt at sammenligne vores opgørelser af årsnormering på daginstitutionsniveau med normeringen, der opgøres i henhold til lovkravet om minimumsnormeringer på kommunalt niveau, da opgørelsesmetoderne ikke er fuldstændig identiske.¹³

Sammenhæng mellem kvalitet i de pædagogiske læringsmiljøer og rammeforhold på observationsdagen

Vi har med to forskellige typer af analyser undersøgt, om der er sammenhæng mellem daginstitutionernes og stuerne rammeforhold og vurderingen af kvaliteten af det pædagogiske læringsmiljø.

Vi finder sammenhæng med den samlede kvalitet af det pædagogiske læringsmiljø for et enkelt rammeforhold vedrørende pædagoguddannet personale på observationsdagen med begge de anvendte analyser. Det drejer sig om tilstedeværelsen af en pædagog om eftermiddagen.

Tilstedeværelse af pædagog om eftermiddagen hænger sammen med vurderingen af kvaliteten af det samlede pædagogiske læringsmiljø

Analyserne viser en sammenhæng mellem den overordnede kvalitetsvurdering af det pædagogiske læringsmiljø på en stue, og hvorvidt der er en pædagog til stede om eftermiddagen på observationsdagen. Det skal forstås sådan, at der i højere grad er en pædagog til stede om eftermiddagen på stuer vurderet til 'god' kvalitet

¹³ De to opgørelsesmetoder varierer bl.a. i forhold til, om ledere vægtes, og om centralt placeret pædagogisk personale indgår i beregningerne, jf. bekendtgørelse nr. 1809 af 18. december 2023 om opgørelse af normeringer i daginstitutioner og rapportens metodebilag (VIVE & EVA, 2025).

sammenlignet med stuer vurderet til 'utilstrækkelig' kvalitet. Sammenhængen ses for alle områder af kvalitetsvurderingen, men er kun statistisk signifikant for området 'relationer'.

Sammenhængen mellem kvaliteten af det pædagogiske læringsmiljø på en stue, og hvorvidt der er en pædagog til stede om eftermiddagen på observationsdagen, kan have forskellige årsager. En årsag kan være, at fraværet af en pædagog om eftermiddagen direkte påvirker den vurderede kvalitet af det pædagogiske læringsmiljø i det tidsrum eller over hele dagen. En anden årsag kan være, at fraværet af en pædagog om eftermiddagen hænger sammen med andre forhold, der påvirker kvaliteten af det pædagogiske læringsmiljø. En hypotese kunne fx være, at stuer uden en pædagog til stede om eftermiddagen på observationsdagen har rekrutteringsudfordringer, der gør det vanskeligt for dem at have uddannet personale til stede hele dagen, hvilket påvirker kvaliteten af det pædagogiske læringsmiljø. Vi har ikke inden for denne undersøgelses ramme mulighed for entydigt at identificere årsagen eller årsagerne til den sammenhæng, vi finder.

Analyserne viser også andre statistisk signifikante sammenhænge. Der er en sammenhæng mellem normeringen af det samlede pædagogiske personale om eftermiddagen på observationsdagen og vurderingen af den samlede kvalitet af det pædagogiske læringsmiljø som enten 'god' eller 'utilstrækkelig'. Vi finder også enkelte sammenhænge mellem rammeforhold og observationsredskabets områder ('relationer', 'leg og aktivitet' samt 'fysiske omgivelser indendørs og udendørs'). Disse sammenhænge optræder dog kun i én af de to analyser, vi har gennemført. Derfor vurderer vi, at resultaterne skal tolkes med forsigtighed, og at der er behov for yderligere undersøgelser for at opnå mere sikker viden.

Konklusion og perspektivering

Undersøgelsen af daginstitutioner for 3-5-årige børn peger overordnet set i samme retning som tidligere nationale kvalitetsundersøgelser: Danske børn mødes med betydelige forskelle i kvalitet afhængigt af den daginstitution og den stue, de hører til, og på 1 ud af 10 stuer møder børnene god kvalitet.

Kvaliteten i de pædagogiske læringsmiljøer er vurderet med et observationsredskab, der bygger på dansk og international forskning om gode udviklingsbetingelser for børn, og som er vurderet til at afspejle kvalitetsforståelsen i det fælles pædagogiske grundlag i den styrkede pædagogiske læreplan.

Konklusionen er derfor, at der er behov for en udvikling i kvaliteten, så flere daginstitutioner for 3-5-årige tilbyder pædagogiske læringsmiljøer, der kan forventes at

understøtte trivsel, læring, udvikling og dannelse hos alle børn – også børn i udsatte positioner.

Kvalitetsforskellene i de pædagogiske læringsmiljøer for både 0-2-årige og 3-5-årige børn peger endvidere i retning af, at en differentieret udviklingsindsats vil være central. Kvalitetsudfordringerne varierer nemlig betydeligt, og behovene for kvalitetsudviklende indsatser er nogle steder mere grundlæggende og presserende end andre steder.

Resultaterne fra undersøgelsen af de pædagogiske læringsmiljøer i daginstitutioner for 3-5-årige børn spejler i vid udstrækning resultaterne for undersøgelsen vedrørende de 0-2-årige børn (VIVE & EVA, 2025). Samlet set identificerer vi med afsæt i resultaterne for de to nationale undersøgelser af kvalitet i daginstitutioner seks fælles udviklingsområder i de pædagogiske læringsmiljøer. Rækkefølgen for opstilling af udviklingsområderne nedenfor er ikke et udtryk for prioritering af områderne:

- **Samspil med børnene** – der er behov for at styrke sensitive samspil og relationer mellem personale og børn og for at mindske irettesættelse.
- **Børnefællesskaber** – der er behov for at støtte børnenes indbyrdes samspil, relationer og fællesskaber.
- **Leg** – der er behov for at fremme børns leg og støtte deltagelsesmuligheder i leg.
- **Aktiviteter** – der er behov for at styrke børns perspektiver og engagement i pædagogiske aktiviteter.
- **Børn i udsatte positioner** – der er behov for at styrke støtten til og deltagelsesmuligheder for børn i udsatte positioner.
- **Fysiske rammer indenfor** – der er behov for at udvikle de fysiske omgivelser indenfor, så de fremmer leg, fordybelse og mulighed for ro.

Undersøgelsen peger samtidig på, at der er forskelle i daginstitutionernes rammeforhold. Forskellene handler bl.a. om normering – både opgjort på årsniveau og på observationsdagen. På observationsdagen møder nogle børnehavebørn fx ind på stuer, hvor der gennemsnitligt hen over dagen er under 4 børn pr. medarbejder, mens andre børn går på stuer med gennemsnitligt 11 børn eller flere på observationsdagen. Forskellene i rammeforhold handler også om uddannelse. I nogle daginstitutioner er der gennemsnitligt under 10 børn pr. uddannet pædagog på observationsdagen, mens der andre steder gennemsnitligt er 50 børn pr. uddannet pædagog på observationsdagen. Vi ser endvidere en organisering af dagen, hvor både normeringen og pædagognormeringen på mange stuer varierer markant hen over dagen.

Uddannelse er samtidig det rammeforhold, vi på tværs af 0-2-års- og 3-5-årsundersøgelsen finder har sammenhæng med kvaliteten af det pædagogiske læringsmiljø. I denne undersøgelse viser det sig i, om der er en pædagog til stede om eftermiddagen. I 0-2-årsundersøgelsen viste det sig i sammenhæng mellem, om der var en pædagog til stede på det meste af observationsdagen.

På baggrund af undersøgelsens resultater peger vi i perspektiveringen af undersøgelsen på seks centrale indsatsområder i det videre udviklingsarbejde på området:

- **Differentieret indsats**
- **Tilsyn og samarbejde i ledelseskæden**
- **Personaleressourcer**
- **Kompetenceudvikling**
- **Faglig ledelse**
- **Evalueringskultur – fra intention til praksis.**

Fakta om undersøgelsen

Undersøgelsen er baseret på data fra en stikprøve på 100 kommunale daginstitutioner. Det er vurderingen, at stikprøven overordnet set er repræsentativ for daginstitutioner for 3-5-årige børn i Danmark, og at undersøgelsens fund således forventeligt afspejler forholdene i kommunale daginstitutioner for 3-5-årige børn på nationalt niveau.

Der er i efteråret 2024 gennemført observationer i alle daginstitutioner i stikprøven. I daginstitutionerne er der gennemført observationer på to stuer i det omfang, der har været to stuer for 3-5-årige. I alt er der gennemført observationer på 185 stuer.

Herudover bygger undersøgelsen på interviews med pædagogisk personale i 10 af de deltagende daginstitutioner. De interviewede arbejder på de observerede stuer, og interviewene fandt sted umiddelbart efter observationerne, hvor intervieweren også deltog.

Endelig anvendes data om daginstitutionernes rammeforhold indsamlet fra de deltagende kommuner og Danmarks Statistiks registre.

1 Indledning

Dagtilbud har betydning for børns levede hverdagsliv her og nu og for deres udvikling på længere sigt (Bauchmüller m.fl., 2014; Dalgaard m.fl., 2022; Datta Gupta & Simonsen, 2013; Sperling, 2021; Dietrichson m.fl., 2020). Tidligere undersøgelser viser, at det særligt for børn fra familier med færre socioøkonomiske ressourcer kan gøre en forskel at gå i et dagtilbud af høj kvalitet i forhold til at understøtte en bedre trivsel og udvikling (Christoffersen m.fl., 2014; Dietrichson m.fl., 2020; Sammons, 2010). Der er således vægtige grunde til at interessere sig for kvaliteten af de dagtilbud, som mange danske børn tilbringer deres hverdagsliv i.

Kvalitet i dagtilbud er et mangefacetteret og komplekst begreb, og der kan være forskel på, hvad man oplever som kvalitet, når man fx er forælder, barn eller pædagogisk personale. Der er ligeledes forskellige måder at undersøge kvalitet på, og enhver undersøgelse ser på kvalitet i dagtilbud ud fra en kvalitetsforståelse og indeholder nogle til- og fravalg.

Kvaliteten, som skal kendetegne danske dagtilbud, er defineret i dagtilbudsloven, herunder formålsbestemmelsen og reglerne om den pædagogiske læreplan. Det pædagogiske grundlag, som er en del af læreplanen, udgør kvalitetsperspektivet i det observationsredskab, der er valgt til at vurdere kvaliteten, og er udgangspunktet for en vurdering af kvalitet i danske dagtilbud.

1.1 Baggrund

Undersøgelsen er gennemført på vegne af Børne- og Undervisningsministeriet med udgangspunkt i aftalerne mellem regeringen og KL om kommunernes økonomi for 2022 og 2023, hvor det fremgår, at der igangsættes en kvalitetsundersøgelse på dagtilbudsområdet, der tager afsæt i den styrkede pædagogiske læreplan, jf. dagtilbudslovens §§ 8 og 9, den danske dagtilbudstradition og relevante data.

Undersøgelsen er gennemført i to dele. I den første del undersøgte vi kvaliteten i kommunale dagtilbud for 0-2-årige børn (VIVE & EVA, 2023a). I den anden del, som denne rapport vedrører, undersøger vi kvaliteten i kommunale daginstitutioner for 3-5-årige børn. Undersøgelsens to dele er identiske på en række områder. Der er derfor også beskrivelser og afsnit i de to afrapporteringer, der er identiske. Rapporten er udarbejdet for Børne- og Undervisningsministeriet af Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd (VIVE) og Danmarks Evalueringsinstitut (EVA).

1.2 Undersøgelsesspørgsmål og design

Undersøgelsen har til formål at besvare følgende undersøgelsesspørgsmål:

- Hvordan er kvaliteten af forskellige dimensioner af strukturelle rammer om kommunale daginstitutioner for 3-5-årige børn?
- Hvordan er kvaliteten af forskellige dimensioner af pædagogisk praksis i kommunale daginstitutioner for 3-5-årige børn? Herunder: Hvordan vurderer pædagogisk personale selv den observerede pædagogiske praksis, og hvilke pædagogiske intentioner ligger bag?
- Er der sammenhæng mellem kvaliteten af pædagogisk praksis og de strukturelle rammer i kommunale daginstitutioner for 3-5-årige børn?

Undersøgelsen består af tre dele:

1. Observationer af det pædagogiske læringsmiljø med KIDS-redskabet og interviews med pædagogisk personale om det pædagogiske læringsmiljø
2. Kortlægning og analyse af daginstitutionernes rammeforhold
3. Analyse af sammenhængen mellem rammeforhold og kvaliteten af læringsmiljøet i daginstitutioner.

Undersøgelsen er baseret på data fra en stikprøve på 100 kommunale daginstitutioner med i alt 185 stuer. Det er vurderingen, at stikprøven overordnet set er repræsentativ for daginstitutioner for 3-5-årige børn i Danmark, for så vidt angår institutionstype og børnenes socioøkonomiske baggrund. Uddybende information om design og metode findes i undersøgelsens metoderapport (VIVE & EVA, 2025).

1.3 Læsevejledning

I Kapitel 2 redegør vi for den kvalitetsforståelse, som undersøgelsen tager afsæt i, og giver en overordnet introduktion til, hvordan kvaliteten af kommunale daginstitutioner for 3-5-årige børn er undersøgt.

Nedenstående figur illustrerer strukturen for afrapportering af undersøgelsen.

Figur 1.1 Struktur for afrapportering af undersøgelsen



Kilde: VIVE og EVA

I kapitlerne 3-7 præsenterer vi resultaterne for kvaliteten i de pædagogiske læringsmiljøer. Kapitel 3 præsenterer de overordnede resultater for den samlede kvalitet. Kapitel 4-7 præsenterer resultaterne for de tre områder, der er i fokus i undersøgelsen, og zoomer ind på det tværgående tema vedrørende børn i udsatte positioner:

- Kap. 4: Relationer
- Kap. 5: Leg og aktivitet
- Kap. 6: Fysiske omgivelser indendørs og udendørs
- Kap. 7: Børn i udsatte positioner.

De fem kapitler om kvaliteten i de pædagogiske læringsmiljøer indeholder:

- Kvalitetsvurderinger for området samt afsnittet "Hvorfor vurderes daginstitutionerne, som de gør?" Her uddybes kvalitetsvurderinger med resultater for de enkelte spørgsmål.

- Kvalitative eksempler fra observationer i de pædagogiske læringsmiljøer beskrives for en række af de vurderede spørgsmål. Eksemplerne kan give konkrete billeder på kvalitetsspændet og kan bidrage til en drøftelse af kvalitetsens betydning for børnenes hverdagsliv i daginstitutionerne.
- Pædagogisk personales egne vurderinger og perspektiver på kvaliteten i det pædagogiske læringsmiljø for området.
- Tværgående afsnit, der samler op på kvaliteten i de pædagogiske læringsmiljøer på tværs af kvalitetsvurderinger og interviews.

I Kapitel 8 præsenteres udvalgte rammeforhold for daginstitutioner for 3-5-årige børn.

Analyserne af sammenhæng mellem rammer og kvalitet i de pædagogiske læringsmiljøer præsenteres i Kapitel 9.

Rapporten afrundes med et konkluderende Kapitel 10, hvor vi samler op på undersøgelsens fund og perspektiverer disse til to tidligere nationale undersøgelser af kvalitet i dagtilbud (VIVE & EVA, 2023a; EVA, 2020b).

I kapitel 11 diskuteres en række opmærksomhedspunkter og opfølgende spørgsmål, som det i lyset af undersøgelsens resultater vil være relevant at drøfte og belyse yderligere.

Rapportens design og metode er beskrevet detaljeret i en selvstændig metoderapport, der endvidere indeholder supplerende bilagstabeller (VIVE & EVA, 2025).

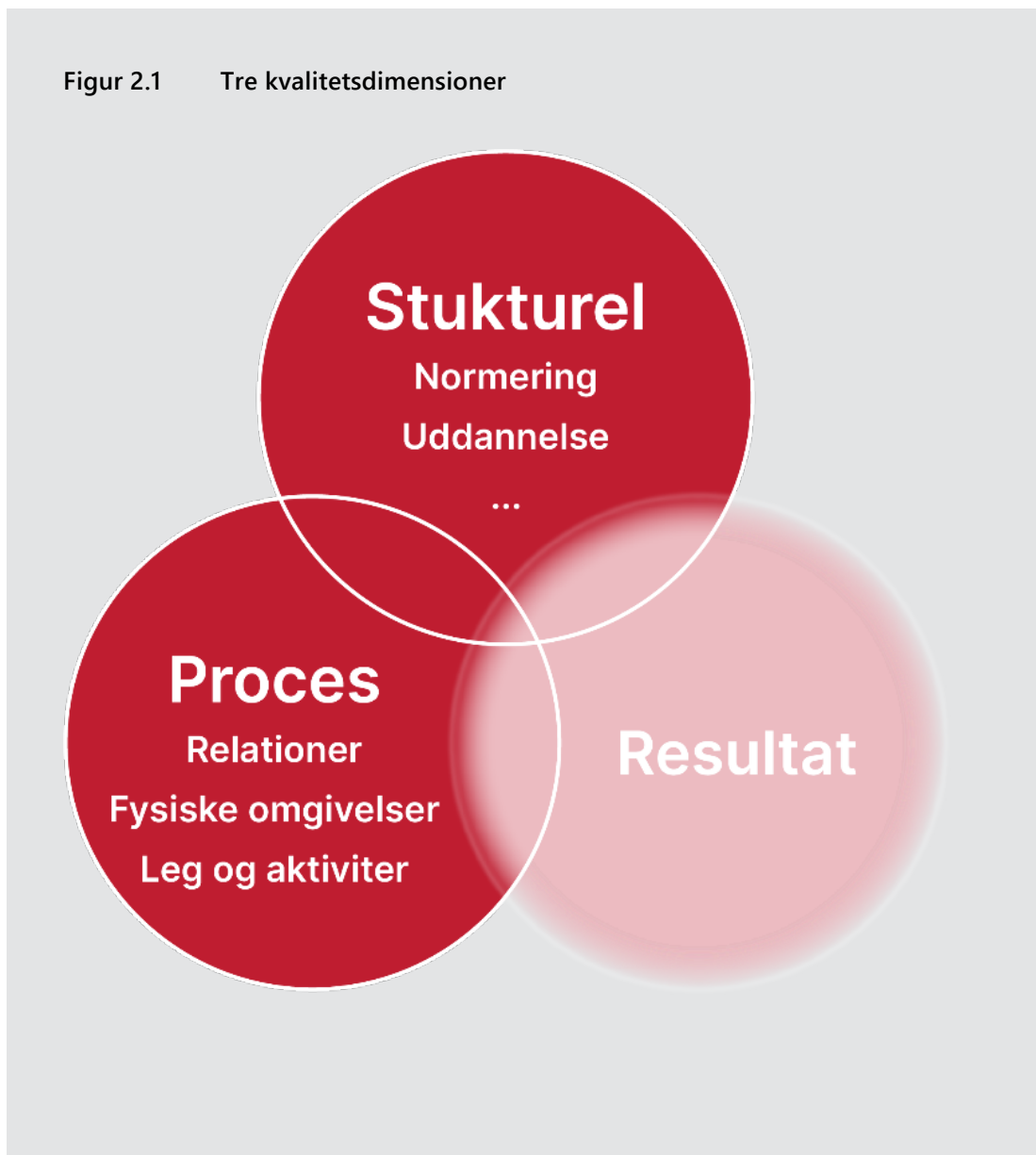
2 Kvalitet i dagtilbud – hvad er det, og hvordan undersøges det?

Kvalitet i dagtilbud er et mangefacetteret og komplekst begreb, og der kan være forskel på, hvad man oplever som kvalitet, når man fx er forælder, barn, pædagogisk personale eller kommunal forvaltning. En række forhold og processer i og omkring dagtilbuddene påvirker hinanden gensidigt og har individuelt – og i samspil – betydning for kvaliteten af et givet dagtilbud. I dette kapitel ser vi nærmere på, hvordan kvalitet beskrives i forskningen og i lovgivningen. Herefter sættes fokus på, hvordan vi konkret i denne undersøgelse har undersøgt kvaliteten af de pædagogiske læringsmiljøer.

2.1 Kvalitetsperspektiver i litteraturen

I forskningslitteraturen beskrives ofte tre overordnede dimensioner af kvalitet i dagtilbud: strukturel kvalitet, proceskvalitet og resultat-kvalitet (EVA, 2017; Sylva, 2010). De tre dimensioner hænger sammen og påvirker hinanden, jf. Figur 2.1. Der er fortsat behov for at skabe mere viden om, præcis hvordan de tre dimensioner spiller mere konkret sammen i forskellige kontekster. I denne undersøgelse er der fokus på proceskvalitet og strukturel kvalitet, som udfoldes nedenfor.

Figur 2.1 Tre kvalitetsdimensioner



Anm.: Figuren viser de tre overordnede dimensioner af kvalitet i dagtilbud, der ofte anvendes i forskningslitteraturen.

Kilde: EVA, 2017. Tilpasset version.

Proceskvalitet

Proceskvalitet er udtryk for den kvalitet, der findes i det pædagogiske arbejde, og som bl.a. opstår i relationer mellem personale og børn og børn imellem (EVA, 2017). Det handler fx om ledelse¹⁴, samspillet mellem børn og personale, herunder om det er anerkendende og inddrager børnenes perspektiver, og om det pædagogiske indhold i samspil, aktiviteter og leg er stimulerende og meningsfuldt for børnene. I

¹⁴ Ledelsen af dagtilbuddet er med til at rammesætte arbejdet med kvalitet som en strukturel faktor og kommer samtidig til udtryk som en del af dagtilbuddets proceskvalitet – i relationer til og mellem pædagogisk personale og børn. Derfor kan ledelse både betragtes som et element i strukturel kvalitet og proceskvalitet (EVA, 2017).

denne undersøgelse anvender vi termen 'kvalitet i det pædagogiske læringsmiljø', som både rummer proceskvaliteten og de fysiske omgivelser i daginstitutionen, herunder processuelle dimensioner, der handler om den pædagogiske anvendelse af de fysiske omgivelser indendørs, fx om personalet præsenterer legetøj i børnehøjde.

Strukturel kvalitet

Strukturel kvalitet kan forstås som de rammer og forhold, som den pædagogiske praksis foregår inden for, og som er påvirket af økonomi, organisering, ledelse m.m. i dagtilbuddet. Det er fx dagtilbuddets fysiske rammer, normering og gruppestørrelse (EVA, 2017). I denne undersøgelse anvender vi termen 'rammeforhold' om disse forhold. Det skal bemærkes, at vi i denne undersøgelse behandler de fysiske omgivelser under proceskvalitet, jf. Figur 2.1. Ved anvendelse af KIDS-redskabet til observation af proceskvaliteten/de pædagogiske læringsmiljøer indgår vurdering af de fysiske omgivelser. De fysiske omgivelser i redskabet belyser dels strukturelle aspekter, fx standen af rummene, og om der er tilstrækkeligt med legemateriale, dels processuelle dimensioner, der handler om den pædagogiske anvendelse af de fysiske omgivelser indendørs, fx om personalet præsenterer legetøj i børnehøjde.

Resultatkvalitet

Resultatkvalitet handler om, hvad børnene får ud af at gå i dagtilbud, både her og nu og på længere sigt. Det gælder børns trivsel, læring og udvikling – kognitivt, socialt og motorisk (EVA, 2017). Resultatkvalitet afdækkes ikke i undersøgelsen. Imidlertid forventes de undersøgte elementer vedrørende strukturel kvalitet og proceskvalitet at have en betydning for børnenes trivsel, læring, udvikling og dannelse i dagtilbud, jf. teori og tidligere forskning på området.

2.2 Kvalitetsperspektiver i loven

I Danmark udgør dagtilbudsloven den lovgivningsmæssige ramme for dagtilbuddene. I dagtilbudsloven er der fastsat en formålsbestemmelse for dagtilbuddene samt fastsat regler om udarbejdelse af en pædagogisk læreplan, hvor læreplanen udgør rammen for det pædagogiske arbejde med børns trivsel, læring, udvikling og dannelse.

Formålsbestemmelsen for dagtilbud beskriver formålet med dagtilbuddene, jf. Boks 2.1.

Formål for dagtilbud

§ 7. Dagtilbud skal fremme børns trivsel, læring, udvikling og dannelse gennem trygge og pædagogiske læringsmiljøer, hvor legen er grundlæggende, og hvor der tages udgangspunkt i et børneperspektiv.

Stk. 2. Dagtilbud skal i samarbejde med forældrene give børn omsorg og understøtte det enkelte barns trivsel, læring, udvikling og dannelse og bidrage til, at børn får en god og tryk opvækst.

Stk. 3. Børn i dagtilbud skal have et fysisk, psykisk og æstetisk børnemiljø, som fremmer deres trivsel, sundhed, udvikling og læring.

Stk. 4. Dagtilbud skal give børn medbestemmelse, medansvar og forståelse for og oplevelse med demokrati. Dagtilbud skal som led heri bidrage til at udvikle børns selvstændighed, evner til at indgå i forpligtende fællesskaber og samhørighed med og integration i det danske samfund.

Stk. 5. Dagtilbud skal i samarbejde med forældrene sikre børn en god overgang fra hjem til dagtilbud. Dagtilbud skal endvidere i samarbejde med forældre og skole sikre børn en god sammenhængende overgang mellem dagtilbud og fra dagtilbud til fritidstilbud og skole ved at udvikle og understøtte deres grundlæggende kompetencer og lysten til at lære.

Siden 2004 har det været et lovkrav, at alle dagtilbud i Danmark skal arbejde med børns trivsel og læring med udgangspunkt i en pædagogisk læreplan. Reglerne om en styrket pædagogisk læreplan udgør rammen for det pædagogiske arbejde i dagtilbud. Den styrkede pædagogiske læreplan består af det fælles pædagogiske grundlag, seks læreplanstemaer¹⁵ og 12 brede pædagogiske mål for sammenhængen mellem det pædagogiske læringsmiljø og børns trivsel, læring, udvikling og dannelse.

Reglerne om den pædagogiske læreplan, herunder det pædagogiske grundlag, fastsætter således den kvalitet, der skal kendetegne danske dagtilbud. Det pædagogi-

¹⁵ De seks læreplanstemaer er: 1. Alsidig personlig udvikling, 2. Social udvikling, 3. Kommunikation og sprog, 4. Krop, sanser og bevægelse, 5. Natur, udeliv og science, 6. Kultur, æstetik og fællesskab.

ske grundlag, som beskrives med læreplanen, udgør kvalitetsperspektivet i det anvendte observationsredskab og er udgangspunktet for undersøgelsens vurdering af kvalitet i danske dagtilbud. Se evt. Bilag 1 for mere information om det pædagogiske grundlag. For mere information, se også EVA (2022b).

2.3 Sådan undersøger vi kvalitet i dagtilbud

Formålet med undersøgelsen har betydning for, hvilke metoder der er relevante at anvende. Denne undersøgelse har, som beskrevet i Kapitel 1, til formål at afdække og vurdere forskellige dimensioner af kvaliteten i det pædagogiske læringsmiljø og rammeforhold i kommunale daginstitutioner for børn i 3-5-årsalderen på nationalt niveau. Til dette formål anvender vi i denne undersøgelse kvantitative vurderinger fra observationer, data om rammeforhold fra kommuner samt registerbaserede data fra Danmarks Statistik. Det gør det muligt at aggregere data og generalisere på tværs af kontekster. Med henblik på at udforske og forstå intentioner og vurderinger af det pædagogiske læringsmiljø blandt det pædagogiske personale har vi endvidere i udvalgte daginstitutioner gennemført kvalitative interviews om det pædagogiske personales perspektiver. Se undersøgelsens metoderapport for yderligere beskrivelse af design og metodiske overvejelser (VIVE & EVA, 2025).

Når vi skal undersøge et så komplekst fænomen som kvalitet i daginstitutioner, er der behov for at foretage en række metodiske til- og fravalg – både i forhold til *hvilke* dimensioner og elementer af kvalitet der undersøges, og til *hvordan* de undersøges. Med de tilvalg, der er truffet i denne undersøgelse, belyser vi dimensioner og forhold, som afspejler centrale elementer i det fælles pædagogiske grundlag i den styrkede pædagogiske læreplan, og som eksisterende forskning vedrørende 3-5-årsområdet samt tidligere studier af kvalitet i daginstitutioner for børn i 3-5-årsalderen vurderer som betydningsfulde for børns trivsel, læring, udvikling og dannelse. Det gælder fx leg, børnefællesskaber, arbejdet med børneperspektiver, normering og personalets uddannelsesbaggrund.

Det skal imidlertid pointeres, at undersøgelsen belyser *udvalgte* dimensioner og forhold, hvad angår kvalitet i daginstitutioner. Der er øvrige relevante dimensioner og forhold, som ikke belyses. For eksempel omfatter undersøgelsen ikke forældresamarbejdet, ligesom børne- og forældreperspektivet på kvalitet ikke afdækkes direkte gennem fx dataindsamling blandt børn og forældre. Heller ikke den kommunale kvalitetssikrings- og kvalitetsudviklingsindsats er en del af undersøgelsens fokus. Dataindsamlingsstrategien er udfoldet yderligere i undersøgelsens metoderapport (VIVE & EVA, 2025). I afsnit 2.3.1 uddyber vi anvendelsen af observationer til indsamling af data og vurdering af kvalitet i daginstitutioner for 3-5-årige børn.

2.3.1 Observationer i daginstitutioner

I studier af kvalitet i daginstitutioner undersøges det pædagogiske læringsmiljø ofte med observationsredskaber – det gælder såvel i forskning som i det kommunale tilsyns- og udviklingsarbejde. Typisk anvendes strukturerede observationsredskaber, der gør det muligt at vurdere kvalitet på tværs af forskellige kontekster ud fra på forhånd fastsatte kriterier (se fx Christoffersen m.fl., 2014; Dalgaard m.fl., 2022; EVA, 2020b; Dietrichson m.fl. 2020; Slot, 2018; Sylva, 2010; Howard m.fl., 2024). I denne undersøgelse anvender vi også et struktureret observationsredskab.

KIDS – det anvendte observationsredskab

Kvaliteten i de pædagogiske læringsmiljøer undersøges med observationsredskabet KIDS – Kvalitetsudvikling i daginstitutioner (Ringsmose & Kragh-Müller, 2020 og under udgivelse).

KIDS-redskabet er valgt af Børne- og Undervisningsministeriet på baggrund af et forarbejde gennemført af VIVE og EVA samt inddragelse af eksperter og interessenter på dagtilbudsområdet (EVA, 2022c). Redskabet er valgt, fordi det er udviklet i en dansk dagtilbudskontekst og dækker centrale elementer i det fælles pædagogiske grundlag. Med afsæt i erfaringer fra bl.a. den nationale undersøgelse af kvalitet i dagtilbud for 0-2-årige børn er redskabet i 2024 videreudviklet med henblik på at styrke observationsredskabet, og redskabet er justeret til brug for den nationale kvalitetsundersøgelse af daginstitutioner for 3-5-årige børn (Dansk Psykologisk Forlag, 2024).¹⁶ For beskrivelsen af justeringerne, se undersøgelsens metoderapport (VIVE & EVA, 2025).

Observationsredskabets opbygning og fokus

Redskabet består af ni vurderingsskemaer, introduktion til redskabet og en vejledning til brug af redskabet. Vurderingsskemaerne består af en række spørgsmål fordelt på ni områder, der har betydning for den pædagogiske kvalitet. Det er opbygget som en cirkel, hvor de tre første områder ligger yderst i cirklen, og de seks følgende, der vedrører særlige udviklingsområder, ligger inde i cirklen, jf. Figur 2.2. Redskabet er designet sådan, at den yderste ring kan anvendes til en overordnet og grundlæggende vurdering af kvalitet. Den yderste ring svarer til det, som forskningen viser, er de vigtigste kontekster for et barns udvikling (Ringsmose & Kragh-Müller, 2020). Den inderste ring er udviklet, så man kan arbejde med børnenes muligheder for udvikling på specifikke områder (Ringsmose & Kragh-Müller, 2020).

¹⁶ Måleredskaber tager ofte lang tid at udvikle, og det er almindelig praksis, at et måleredskabs pålidelighed og gyldighed fortsat undersøges, dokumenteres og revideres på den baggrund (EVA, 2021).

Figur 2.2 Opbygning af KIDS-redskabet



Anm.: Figuren viser opbygningen af KIDS-redskabet, hvor spørgsmålene fordeler sig inden for ni forskellige områder. De tre grundlæggende områder ligger yderst i cirklen, og de seks resterende, der vedrører særlige udviklingsområder, ligger inde i cirklen.

Kilde: Ringsmose & Kragh-Müller, 2020.

I denne undersøgelse er der fokus på de tre områder i KIDS-cirkelns yderste ring:

- Relationer
- Leg- og aktivitet
- Fysiske omgivelser indendørs og udendørs.

Således giver anvendelsen af redskabet i denne undersøgelse indsigt inden for grundlæggende områder af kvaliteten i det pædagogiske læringsmiljø. Undersøgelsen giver ikke dybdegående indsigt i alle aspekter af den styrkede pædagogiske læreplan, fx kvaliteten af det sproglige læringsmiljø. Dette afspejler et ønske om at prioritere fokus på det fælles pædagogiske grundlag i undersøgelsen.

De tre områder belyses gennem syv undertemaer, jf. Tabel 2.1.

Tabel 2.1 KIDS-områder og -undertemaer

Relationer		Leg og aktivitet			Fysiske omgivelser	
Barn-voksen-relationen	Støtte til børnenes indbyrdes relationer	Børneinitieret leg	Støtte til børnenes selvinitierede lege	Vokseninitierede aktiviteter	Indendørs	Udendørs

Anm.: Tabellen viser de tre områder af KIDS, undersøgelsen fokuserer på, samt hvordan områderne belyses gennem syv undertemaer.

Kilde: Egen tabel ud fra indhold i KIDS-redskabet.

KIDS-redskabet til denne nationale undersøgelse belyser de tre områder og undertemaer via 57 spørgsmål.¹⁷ For mere detaljeret information om spørgsmålene, se undersøgelsens metoderapport (VIVE & EVA, 2025).

Vurderinger med KIDS-redskabet

Hvert spørgsmål/udsagn vurderes på en femtrinsskala med kategorierne 'sjældent' (1), 'af og til' (2), 'jævnligt' (3), 'ofte' (4) og 'næsten altid' (5).¹⁸ Observatøren graduerer på skalaen 1-5 i forhold til det, der passer bedst til det observerede (Ringsmose & Kragh-Müller, 2020).

I Figur 2.3 ses et eksempel på et spørgsmål i observationsredskabet.

Figur 2.3 Eksempel på spørgsmål/udsagn fra området 'leg og aktivitet'

3.14. Aldersrelevante aktiviteter
De vokseninitierede aktiviteter er aldersrelevante. (Angiv kun ét svar)

Sjældent	Af og til	Jævnligt	Ofte	Næsten altid
1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>

Anm.: Figuren viser et eksempel på spørgsmål fra området 'leg og aktivitet'. Spørgsmålet er fra redskabet til daginstitutioner.

Kilde: VIVE og EVA på baggrund af Ringsmose & Kragh-Müller, 2020 og under udgivelse.

¹⁷ Hvert område og de dertilhørende spørgsmål beskrives mere uddybende i kapitel 4-6. Foruden de 55 spørgsmål, der indgår i vurderingen af temaerne, vurderes 2 spørgsmål, der afrapporteres separat.

¹⁸ Enkelte spørgsmål vender omvendt, dvs. at der spørges til negativ adfærd, hvorfor 'Næsten altid' her vil svare til 1 point osv.

Beregning af kvalitetskategori

For hvert spørgsmål noterer observatøren en score fra 1 til 5. På baggrund af vurderingsscoren for hvert spørgsmål beregnes en samlet score for henholdsvis 'relationer', 'leg og aktivitet' samt 'fysiske omgivelser indendørs og udendørs'. Desuden beregnes en samlet score for kvaliteten af det pædagogiske læringsmiljø på stuen. Her vægtes hvert område ('relationer', 'leg og aktivitet' samt 'fysiske omgivelser indendørs og udendørs') lige meget i opgørelsen af den samlede kvalitet.

Derefter kan stuer/daginstitutioner indplaceres i en af de fem kvalitetskategorier, KIDS opererer med.¹⁹ Det foregår ved, at daginstitutionens samlede score inden for et område indplaceres i udfaldsrummet for kategorierne.

Tabel 2.2 illustrerer kvalitetskategorierne og de pointscore, der ligger bag indplaceringen. Procentsatserne henviser ikke til en fordeling af daginstitutioner, men til et udfaldsrum for pointene. For eksempel er der 21 spørgsmål vedrørende området 'relationer'. Det er derfor muligt for stuer at opnå mindst 21 point (21 spørgsmål X 1 point) og maksimalt 105 point (21 spørgsmål X 5 point) for området om 'relationer'. De stuer, der ligger i de øverste 12,5 % af dette udfaldsrum, får mellem 94,6 og 105 point og indplaceres i kvalitetskategorien 'fremragende'.

Tabel 2.2 Kvalitetskategorier i KIDS-redskabet

Kvalitetskategori	Udfaldsrum, point-scorer	Handlingsbehov
Fremragende	Øverste 12,5 % af mulig samlet pointscore	Behov for vedligeholdelse af miljøet: Det pædagogiske læringsmiljø understøtter børnenes trivsel, læring, udvikling og dannelse – også børn i udsatte positioner.
God	25 %	
Tilstrækkelig	25 %	Behov for justering af miljøet: Børnene bliver passet på forsvarlig vis. Det pædagogiske læringsmiljø understøtter i en vis grad børnenes trivsel, læring, udvikling og dannelse. Kan ikke forventes at gøre en positiv kompenserende forskel for børn i udsatte positioner.
Utilstrækkelig	25 %	Behov for væsentlige justeringer af miljøet: Det pædagogiske læringsmiljø understøtter i lav grad børnenes trivsel, læring, udvikling og dannelse. Der er ingen kompenserende forskel for børn i udsatte positioner.
Ringe	Nederste 12,5 % af mulig samlet pointscore	

Kilde: Bearbejdning til den nationale kvalitetsundersøgelse af VIVE og EVA med bidrag fra udviklerne af KIDS og Dansk Psykologisk Forlag.

¹⁹ Indplaceringen foregår ved, at den samlede score inden for et område indplaceres i udfaldsrummet for kategorierne.

Kvalitetsvurderingernes betydning

KIDS er bygget op således, at den pædagogiske kvalitet vurderes i forhold til forskning om, hvilke forhold der skaber gode betingelser for børnenes trivsel, udvikling og læring i daginstitutioner. Observationsredskabet følger endvidere den danske lovgivning for dagtilbud, og de seks læreplanstemaer er indeholdt i KIDS (Ringsmose & Kragh-Müller, 2022).

Vurderingen 'tilstrækkelig' for den samlede kvalitet i de pædagogiske læringsmiljøer skal ifølge udviklerne forstås således, at børnene bliver passet på forsvarlig vis. Pædagogiske læringsmiljøer af 'tilstrækkelig' kvalitet understøtter i en vis grad børnenes trivsel, læring, udvikling og dannelse, og der er behov for justeringer i miljøet. Det gælder alle børn, men især for børn i udsatte positioner er det et opmærksomhedspunkt, at daginstitutioner af 'tilstrækkelig' kvalitet ikke kan forventes at gøre en kompenserende positiv forskel. Det kan med andre ord ikke forventes, at børn i daginstitutioner med 'tilstrækkelig' kvalitet møder et læringsmiljø, der substantielt kan bidrage til at opveje et evt. hjemmemiljø med mere sparsomme omsorgs- og udviklingsmuligheder. Kvalitetsvurderingerne 'utilstrækkelig' og 'ringe' kvalitet betyder i tråd med ovenstående, at børnenes trivsel, læring, udvikling og dannelse understøttes i mindre grad end i pædagogiske læringsmiljøer, der vurderes af 'tilstrækkelig' kvalitet, og at der er behov for væsentlige justeringer af det pædagogiske læringsmiljø. Omvendt er kvalitetsvurderingen 'god' og 'fremragende' ensbetydende med, at børn understøttes i deres trivsel, udvikling, læring og dannelse. Daginstitutioner af denne kvalitet kan, jf. tidligere forskning, forventes at udgøre en kompenserende positiv forskel for børn i udsatte positioner.

Sådan er den pædagogiske praksis observeret

Der er gennemført observationer i perioden august til oktober 2024 af en eller flere certificerede observatører med en pædagogisk uddannelse i en stikprøve på 185 stuer i 100 tilfældigt udtrukne kommunale daginstitutioner for 3-5-årige børn.

En observatør gennemfører en dagsobservation fra kl. 8.30 til 15.30 i hver daginstitution. Observationerne er foretaget på tilfældigt udvalgte dage. Det betyder selv sagt, at dele af det faste pædagogiske personale på nogle stuer var syge på dagen for observationen, og i enkelte tilfælde var stuen nymalet eller i gang med at blive indrettet på ny. Tilfældige hændelser eller situationer, som havde betydning for observationerne, men som også er en del af hverdagen for børn i daginstitutioner. Observationerne er således øjebliksbilleder af de enkelte daginstitutioners pædagogiske læringsmiljø, hvor forskellige mere eller mindre tilfældige forhold kan have betydning for kvaliteten på lige netop det tidspunkt, hvor observatøren var til stede. Tilsammen tegner observationerne imidlertid et billede af kvaliteten af det pædagogiske læringsmiljø i de kommunale daginstitutioner for 3-5-årige børn i Danmark.

Vi har i interviews afdækket udvalgt pædagogisk personales oplevelse af at blive observeret i undersøgelsen af kvalitet i daginstitutioner med det formål at vurdere, i hvilket omfang påvirkningen på personale og børn kan have betydning for observationernes resultater.

Samlet set er det vurderingen, at påvirkningen af personale og børn i meget lille grad påvirker resultaterne. Se evt. undersøgelsens metoderapport for yderligere detaljer fra analysen (VIVE & EVA, 2025).

2.3.2 Interviews med pædagogisk personale

Afdækning af pædagogisk personales egne vurderinger af pædagogisk praksis og intentioner med praksis er en del af undersøgelsen. Formålet med interviewene er at indsamle pædagogisk personales perspektiver på kvalitet i de pædagogiske læringsmiljøer samt deres intentioner og refleksioner over egen praksis. Vi har derfor gennemført interviews med pædagogisk personale i cirka hver tiende af de tilfældigt udtrukne daginstitutioner.²⁰ I alt 24 medarbejdere fra den/de observerede stuer har deltaget i enkelt-, par- eller gruppeinterviews. Se undersøgelsens metoderapport for yderligere beskrivelse af dataindsamling og -analyse (VIVE & EVA, 2025).

2.3.3 Data om rammeforhold

I undersøgelsen kortlægges en række rammeforhold for daginstitutioner for 3-5-årige børn. Der er tale om rammeforhold, som vi jf. tidligere studier har en hypotese om kan have sammenhæng med proceskvaliteten i daginstitutioner. Udvælgelsen af de rammeforhold, der opgøres, er foretaget med afsæt i viden fra tidligere studier, i dialog med opdragsgiver samt under hensyn til projektets samlede budget- og tidsramme. Data er indhentet i forbindelse med observationer i de 100 daginstitutioner. Derudover er der indhentet data fra de medvirkende kommunale forvaltninger og fra Danmarks Statistiks registre. Se undersøgelsens metoderapport for yderligere beskrivelse heraf (VIVE & EVA, 2025).

²⁰ Daginstitutioner er udvalgt til interview ud fra kriterier, der har til formål at sikre spredning i daginstitutionerne, for så vidt angår størrelse, institutionstype og kommunetype. Der er dog ikke tale om en repræsentativ stikprøve, som det er tilfældet for de 100 udvalgte daginstitutioner.

3 Pædagogiske læringsmiljøer

Det pædagogiske læringsmiljø er alle de muligheder for trivsel, læring, udvikling og dannelse, som daginstitutionen giver børnene. Det handler bl.a. om, hvordan dagens rutiner, aktiviteter og leg bliver rammesat, organiseret og tilrettelagt, og hvordan samspillet er mellem børn og personale.

Kvalitet i de pædagogiske læringsmiljøer har mange facetter, og der kan være forskel på, hvad man oplever som kvalitet, når man fx er forælder, barn eller pædagogisk personale.

Kvaliteten i de pædagogiske læringsmiljøer for 3-5-årige børn i daginstitutioner vurderes i denne undersøgelse med udgangspunkt i observationer med *KIDS 3.0 National* (Ringsmose & Kragh-Müller, 2020 og under udgivelse).²¹ Forskning om børns trivsel, læring og udvikling og reglerne om den styrkede pædagogiske læreplan udgør kvalitetsperspektivet i observationsredskabet. Kvaliteten i de pædagogiske læringsmiljøer vurderes inden for områderne 'relationer', 'leg og aktivitet' samt 'fysiske omgivelser indendørs og udendørs'. Områderne belyses igennem samlet set syv undertemaer (Se tabel 2.1, kapitel 2).

Dette kapitel præsenterer de overordnede resultater for den samlede kvalitet i de pædagogiske læringsmiljøer i daginstitutioner for 3-5-årige på nationalt niveau. De efterfølgende fire kapitler dykker ned i resultaterne for de tre områder samt temaet børn i udsatte positioner.

De fem kapitler om kvaliteten i de pædagogiske læringsmiljøer præsenterer først de overordnede resultater, som udfoldes i afsnittet "Hvorfor vurderes daginstitutionerne, som de gør?" Derefter præsenteres pædagogisk personales vurderinger og perspektiver på kvaliteten i det pædagogiske læringsmiljø baseret på interviews gennemført i udvalgte daginstitutioner. Til slut i kapitlerne ser vi på tværs af kvalitetsvurderinger og interviews.

3.1 Kvalitet i pædagogiske læringsmiljøer, hovedfund

Kapitlets hovedfund er opsummeret i Boks 3.1.

²¹ I den nationale undersøgelse er version 3.0 af KIDS-redskabet anvendt, jf. undersøgelsens metoderapport (VIVE & EVA, 2025).

Kvalitetsvurdering i observationer

- Cirka 1 ud af 10 stuer (9 %) er vurderet til at have et pædagogisk læringsmiljø af 'god' kvalitet.
- Cirka 6 ud af 10 stuer (63 %) er vurderet til at have et pædagogisk læringsmiljø af 'tilstrækkelig' kvalitet.
- Cirka 3 ud af 10 stuer (28 %) er vurderet til at have et pædagogisk læringsmiljø af 'utilstrækkelig' kvalitet.
- Ingen stuer opfylder samlet set kriterierne for et pædagogisk læringsmiljø af 'fremragende' kvalitet. Ingen stuer vurderes ligeledes til at have 'ringe' kvalitet.

Personalets vurderinger og intentioner fra interviews

- Personalets vurderinger af den pædagogiske praksis på observationsdagen fokuserer primært på rammevilkår som organisering og personaleressourcer, mens samspillet mellem børn og personale samt det pædagogiske indhold fylder mindre. De processuelle forhold, der nævnes, kobles ofte til tilstrækkelige personaleressourcer, der ses som afgørende for at lykkes med at skabe gode pædagogiske læringsmiljøer.

3.2 Samlet kvalitetsvurdering i daginstitutioner for 3-5-årige

Den samlede kvalitet vurderes inden for områderne 'relationer', 'leg og aktivitet' samt 'fysiske omgivelser indendørs og udendørs'. Samlet set vurderes kvaliteten af det pædagogiske læringsmiljø på baggrund af 55 spørgsmål. Herudover vurderes to supplerende spørgsmål, som ikke indgår i den samlede kvalitetsvurdering, men afrapporteres selvstændigt.²² Nedenstående figurer indeholder for hver af observationsredskabets kvalitetskategorier en beskrivelse af det pædagogiske læringsmiljø

²² De to spørgsmål, der afrapporteres selvstændigt, vedrører hhv. antal børn i grupperum og adskilt legeplads for hhv. børnehave og vuggestuer. Spørgsmålene hænger ikke sammen med skalaerne 'fysiske omgivelser indendørs' og 'fysiske omgivelser udendørs', og derfor afrapporteres de selvstændigt. Du kan læse mere om anvendelsen af KIDS-redskabet, herunder justering i antallet af anvendte spørgsmål, i undersøgelsens metode-rapport (VIVE & EVA, 2025).


på udvalgte områder. Beskrivelserne er udarbejdet med afsæt i vurderingerne fra observationerne af de stuer, der indgår i denne undersøgelse, og er således ikke en generisk beskrivelse af, hvad der kendetegner kvalitetskategorierne.

Tabel 3.1 Deltagende stuer med 'fremragende' kvalitet i pædagogiske læringsmiljøer

Fremragende kvalitet	Beskrivelse
 <p>0 %</p> <p>0 % af stuerne får vurderet læringsmiljøet til 'fremragende' kvalitet. 'Fremragende' kvalitet vil sige, at de 55 spørgsmål i løbet af observationsdagen 'næsten altid' observeres. 'Næsten altid' henviser til, at den givne adfærd forekommer konsekvent hos det pædagogiske personale gennem hele dagen med en enkelt undtagelse eller ingen undtagelse.</p>	<p>Ingen daginstitutioner får vurderingen 'fremragende' kvalitet. Derfor er det ikke muligt at lave en beskrivelse.</p>

Anm.: Figuren viser den samlede kvalitetsvurdering af pædagogiske læringsmiljøer med fokus på de stuer, der har fået vurderingen 'fremragende' kvalitet. Antal deltagende stuer = 182.²³

Tabel 3.2 Deltagende stuer med 'god' kvalitet i pædagogiske læringsmiljøer


God kvalitet	Beskrivelse
 <p>9 %</p> <p>9 % af stuerne får vurderet læringsmiljøet til 'god' kvalitet. Det vil sige, at de 55 spørgsmål observeres 'ofte'. 'Ofte' henviser til, at</p>	<p>Institutioner med 'god' kvalitet er i observationerne kendetegnet ved, at personalet har længerevarende samtaler med børnene og er sensitive over for børnenes perspektiver og udtryk og med deres reaktioner viser, at de har forstået dem. Miljøet er præget af rummelige mønstre, hvor børnene ikke blot tilpasses strukturer, men hvor børnenes perspektiver gennemgås og prioriteres. Herudover er personalet opmærksomme på børnenes fællesskaber og hjælper børnene til at forstå og indgå i disse på konstruktive måder.</p> <p>Personalet er opmærksomme på børns muligheder for fordybelse i leg. Personalet sætter lege i gang og støtter legen med inspiration og materialer. Børnene</p>

²³ Der er gennemført observationer på 185 stuer i 100 daginstitutioner. Der er variation i, hvor mange observationer de forskellige analyser bygger på igennem rapporten. Det skyldes variation i data, fx er der enkelte stuer, der ikke indgår i analysen af samlet kvalitet, da der har været spørgsmål, der ikke har været mulige at vurdere. Eksempelvis fordi legepladsen har været lukket pga. ombygning. Til gengæld vil de indgå i analyser af alle de spørgsmål, hvor der er indsamlet data. Under hver figur fremgår antallet af observationer (stuer/institutioner).

God kvalitet	Beskrivelse
<p>man kan observere de angivne handlinger hos det pædagogiske personale gennem hele dagen med nogle få undtagelser.</p>	<p>tilbydes forskellige og varierede aktiviteter, som de tilpasser med blik for børnenes engagement, og personalet er opmærksom på, at alle børn, herunder børn i udsatte positioner, har mulighed for at deltage i aktiviteterne.</p> <p>Indendørs er rummene velholdte og indrettet med velafgrænsede tematiserede legeområder afstemt børnegruppen, så der er legesteder og muligheder for alle børn. Og der er desuden et bredt og varieret udvalg af materialer og legetøj tilgængelige for børnene. Der er områder, hvor børnene kan finde fred og være i ro. Legepladsen er velholdt med mange gode lege- og aktivitetssteder, som børnene kan fordele sig på, og som er indrettet, så børnene kan lege uden at forstyrre hinanden.</p> <p>Der, hvor de pædagogiske læringsmiljøer stadig kan udvikle sig, er ved at få den gode praksis udbredt og forankret i hele personalegruppen, især i forhold til arbejdet med børnefællesskaberne, leg og deltagelsesmuligheder for børn i udsatte positioner samt at gøre legeområderne klar og indbydende for børnene.</p>

Anm.: Figuren viser den samlede kvalitetsvurdering af pædagogiske læringsmiljøer med fokus på de stuer, der har fået vurderingen 'god' kvalitet. Antal deltagende stuer = 182.

Tabel 3.3 Deltagende stuer med 'tilstrækkelig' kvalitet i pædagogiske læringsmiljøer

Tilstrækkelig kvalitet	Beskrivelse
 <p>63 %</p> <p>63 % af stuerne får vurderet læringsmiljøet til 'tilstrækkelig' kvalitet. Det vil sige, at de 55 spørgsmål observeres 'jævnligt'. 'Jævnligt' henviser til, at man kan observere de angivne handlinger hos det pædagogiske personale flere gange på en dag.</p>	<p>Institutioner med 'tilstrækkelig' kvalitet er i observationerne kendetegnet ved, at personalet som udgangspunkt er imødekommende og har fokus på børnene ved modtagelse og afhentning. Personalet har kommunikationen rettet mod børnene og kan have længerevarende samtaler over flere led om børns oplevelser. Personalet kan være sensitive i samspillet med børnene, og nogle gange får børnene relevant trøst, mens de andre gange ikke får det. Børnene kan blive mødt med irettesættelser. Der er begrænset fokus på at understøtte børnenes fællesskaber, herunder opmærksomhed og støtte til deltagelsesmuligheder for børn i udsatte positioner. Det gælder også konflikthåndtering, hvor personalet hjælper, men ikke altid har blik for børnenes perspektiver i håndteringen.</p> <p>Børnene får tilbudt forskellige aktiviteter. Som udgangspunkt er de aldersrelevante og en gang imellem tilpasses de børnenes engagement. Børnene kan lege fordybet, men får i meget begrænset omfang støtte til at deltage i leg og inspiration til at udvikle legen.</p> <p>Indendørs er rummene velholdt, og det samme gælder legetøj og materialer, men der mangler et tilstrækkeligt varieret udvalg af legetøj og materialer i forhold til antallet af børn. Der er nogle rum i rummet, børnene kan fordele sig i, og enkelte tematiserede legeområder. Udendørs er legepladsen i rimelig stand, og der er flere forskellige legesteder.</p> <p>Der er behov for at justere de pædagogiske læringsmiljøer i forhold til at sikre, at børnene oftere møder sensitive samspil med personalet og mere opmærksomhed på børnenes perspektiver.</p> <p>Derudover er der behov for støtte til børnefællesskaberne, legen og et særligt fokus på børn i udsatte positioner.</p>

Anm.: Figuren viser den samlede kvalitetsvurdering af pædagogiske læringsmiljøer med fokus på de stuer, der har fået vurderingen 'tilstrækkelig' kvalitet. Antal deltagende stuer = 182.

Tabel 3.4 Deltagende stuer med 'utilstrækkelig' kvalitet i pædagogiske læringsmiljøer

Utilstrækkelig kvalitet	Beskrivelse
 <p>28 %</p> <p>28 % af stuerne får vurderet læringsmiljøet til 'utilstrækkelig' kvalitet. Det vil sige, at de 55 spørgsmål observeres 'af og til' i løbet af observationsdagen. 'Af og til' henviser til, at man kan observere de angivne handlinger hos personalet få gange på en dag.</p>	<p>Institutioner med 'utilstrækkelig' kvalitet er i observationerne kendetegnet ved, at samspillet med børnene er præget af trange mønstre frem for rummelige mønstre. Det vil sige, at børnene tilpasses strukturen uden tilstrækkeligt blik for børnenes perspektiver. Personalet har kommunikationen rettet mod børnene, men har ikke længerevarende samtaler med børnene om deres oplevelser. Børnene oplever, at de ikke bliver trøstet og hjulpet på relevante måder, når de fx er kede af det. Tonen er præget af underkendelse af børnene, hvor personalet er irettesættende, og der kan også forekomme tvang og skældud. Børnene mangler støtte til at indgå i sociale samspil og opmærksomhed på børnenes fællesskaber.</p> <p>Der tilbydes få aktiviteter på personalets initiativ, og det, der sættes i gang, er nogle gange alderssvarende. Personalet mangler som udgangspunkt blik for at tilpasse aktiviteterne til børnenes perspektiver. Personalet sætter som udgangspunkt ikke lege i gang eller støtter lege. Der er sjældent opmærksomhed på og støtte til børn i udsatte positioners deltagelse i rutiner, aktiviteter og leg – og samspil med de andre børn.</p> <p>Indendørs er der ikke tilstrækkeligt med legetøj og materialer til rådighed for børnenes leg til at holde børnegruppen i gang, og meget af legetøjet er ikke i børnehøjde, så børnene selv kan tage det i anvendelse. Der mangler steder, hvor børnene kan finde ro. Udendørs er der nogle steder på legepladsen, hvor det er muligt for børnene at lege, uden at de forstyrres af andre.</p> <p>Der er behov for, at de pædagogiske læringsmiljøer justeres væsentligt på alle grundlæggende områder, undtaget legepladsen. Særligt i forhold til samspillet med børnene, hvad angår tone, trøst og konflikter samt opmærksomhed og støtte til leg og børnefællesskaber – også børn i udsatte positioner.</p>

Anm.: Figuren viser den samlede kvalitetsvurdering af pædagogiske læringsmiljøer med fokus på de stuer, der har fået vurderingen 'utilstrækkelig' kvalitet. Antal deltagende stuer = 182.

Tabel 3.5 Deltagende stuer med 'ringe' kvalitet i pædagogiske læringsmiljøer

Ringe kvalitet	Beskrivelse
 <p>0 %</p> <p>Ingen stuer får vurderet læringsmiljøet til 'ringe' kvalitet. 'Ringe' kvalitet vil sige, at de 55 spørgsmål observeres 'sjældent' i løbet af observationsdagen. 'Sjældent' henviser til, at man konsekvent ikke eller undtagelsesvist kan observere de angivne handlinger hos personalet på en dag.</p>	<p>Ingen daginstitutioner får vurderingen 'ringe' kvalitet. Derfor er det ikke muligt at lave en beskrivelse.</p>

Anm.: Figuren viser den samlede kvalitetsvurdering af pædagogiske læringsmiljøer med fokus på de stuer, der har fået vurderingen 'ringe' kvalitet. Antal deltagende stuer = 182.

Vi har undersøgt, om der i sturnes fordeling på de fem kvalitetskategorier er tale om, at kvalitetsvurderingerne ligger "på vippen" mellem to kvalitetskategorier, således at eksempelvis et enkelt eller meget få point til eller fra ville have medført, at en større andel af stuerne blev vurderet til en tilstødende kvalitetskategori. Eksempelvis til 'god' kvalitet frem for 'tilstrækkelig' kvalitet. Vi finder få stuer, hvor kvalitetsvurderingen er lige på grænsen til en anden kvalitetskategori.

3.3 Personalets perspektiver og vurderinger af de pædagogiske læringsmiljøer

I dette afsnit præsenterer vi analysen af, hvordan pædagogisk personale selv overordnet vurderer den pædagogiske praksis, som den var på observationsdagen²⁴, og hvad de lægger vægt på, når de vurderer den pædagogiske praksis på dagen.

Boks 3.2 De har deltaget i interviews

Analysen baseres på interviews med personale fra 10 daginstitutioner (10 % af de deltagende daginstitutioner). I disse daginstitutioner har 24 medarbejdere deltaget i interviews. De 24 interviewede arbejder på de observerede stuer, og interviewene fandt sted umiddelbart efter observationerne, hvor intervieweren også deltog som en af to observatører. Deltagerne omfattede pædagoger, pædagogiske assistenter og medhjælpere.

Analysen giver indsigt i, hvad personalet oplever som betydningsfuldt i det pædagogiske læringsmiljø for, at børnene trives, lærer, udvikles og dannes.

²⁴ Personalet har ikke indsigt i resultaterne af kvalitetsvurderingerne fra den eksterne observatør. Interviewet er en samtale om den pædagogiske praksis på observationsdagen, som både personale og interviewer har indsigt i.

Boks 3.3 Det er personalet spurgt om

Personalet har i interviews besvaret et åbent spørgsmål om, hvad der lykkedes godt og mindre godt på observationsdagen. Derudover har de vurderet og reflekteret over kvaliteten af de pædagogiske læringsmiljøer på specifikke tidspunkter (morgen, frokost, middagsstund, eftermiddag). Personalet er ikke spurgt ind til konkrete temaer.

Når personalet åbent bliver bedt om at vurdere den pædagogiske praksis på observationsdagen, træder seks temaer frem på tværs af interviewene:

Tre temaer om rammeforhold:

- Tilstrækkeligt personale og personalets kvalifikationer
- Organisering med fast struktur for dagen
- Organisering i mindre grupper

Tre temaer om processuelle forhold:

- Stemning af ro og uro
- Kontakt til alle børn
- Nok pædagogiske aktiviteter

Personalets vurderinger af den pædagogiske praksis på observationsdagen fokuserer primært på rammevilkår. De processuelle temaer er mindre fremtrædende i personalets vurderinger og refleksioner. Ofte knyttes de processuelle temaer – især ro og gode samspil – også til spørgsmålet om at have nok personaleressourcer, hvilket personalet oplever som en grundlæggende forudsætning for at lykkes med at skabe gode pædagogiske læringsmiljøer.

3.3.1 Tilstrækkeligt og kvalificeret personale er nøglen til gode pædagogiske læringsmiljøer

Passende personaleressourcer er et gennemgående tema, når personalet vurderer, hvad de lykkes godt og mindre godt med på observationsdagen. Passende personaleressourcer handler ifølge personalet for det første om, at der er *nok* personale på arbejde. Oplevelsen af at være henholdsvis nok eller for få på arbejde har stor betydning for personalets vurdering af dagen. Som en medarbejder udtrykker det: "Det var

en god dag, fordi vi var nok på arbejde." Især morgenen og tiden efter frokost er ifølge personalet særligt kritiske tidspunkter, hvis der ikke er nok personale til stede.

Morgener og pausetid er kritiske tidspunkter

Om morgenen kan overgangen mellem hjem og daginstitution kræve én til én-opmærksomhed fra personalet. Morgenerne kræver mange ressourcer og får ifølge personalet betydning for børnene og stemningen resten af dagen. Derfor bliver morgenerne italesat som et særligt betydningsfuldt og kritisk tidspunkt. De interviewede giver eksempler på, at de oplever at være for få, når personalet både skal være til stede for de børn, der er mødt ind, og samtidig skal tage imod de børn, der skal sige farvel til deres forældre.

Tiden efter frokost udpeges ligeledes som et kritisk tidspunkt. I tiden efter frokost, hvor de fleste børn ofte er på legepladsen, kan det ifølge personalet være svært at være tilgængelig og nærværende for alle børn med behov herfor. Børnene er spredt ud over et større areal, samtidig med at personalet afvikler pauser og møder. Det at være få medarbejdere til mange børn kan ifølge personalet føre til, at de ikke i tilfredsstillende omfang kan skabe aktivitetstilbud eller være nærværende og fordybet med børnene. Det kan også betyde, at de ikke på tilfredsstillende vis kan hjælpe i konflikter eller være til rådighed for børnene. En medarbejder udtrykker det sådan: "Der var mange, der havde brug for hjælp. Og så opdagede jeg lige pludselig en pige, der sad og græd, og hvor jeg havde ikke set det før. Og så føler man ikke, at man er der."

Kvalificeret personale gør en forskel på dagen

Passende personaleressourcer handler ifølge personalet for det andet om, at der er *kvalificeret* personale. Personalet fremhæver en række betydningsfulde kvalifikationer ved det tilstedeværende personale. Det kan handle om de rette kompetencer, erfaring, initiativrighed og kendskab til børnene.

Blandt personalet er et perspektiv, at vikarer kan opleves som en udfordring i højere grad end en hjælp. Fx nævnes det, at vikarer kan mangle initiativ og ikke altid tager fat på opgaverne. Det kan også handle om, at vikarer, i kraft af manglende indsigt i hverdagen og kendskab til børnene, har svært ved at bidrage i forhold til fx pædagogiske aktiviteter, fx fordi de ikke kender formål og indhold i aktiviteten og derfor har sværere ved at understøtte børnenes engagement.

3.3.2 Organisering med fast struktur er vigtigt for at lykkes med dagen

Fast struktur for hverdagen er et andet tema, som personalet tager op i interviewene. Positive vurderinger af dagen begrundes bl.a. i, at de har en planlagt struktur for dagen, som de holder.

Fast struktur for dagen handler både om at have en plan for dagen og ugens rutiner og pædagogiske aktiviteter, og det handler også om at have en fast struktur for samarbejdet blandt personalet om hverdagen, dvs. hvordan opgaver, roller og ansvar fordeles blandt personalet.

Fast struktur for dagen eller ugen kan eksempelvis være en ugeplan, hvor personalet har aftalt at arbejde med bestemte temaer på tværs af stuer. Den faste struktur bidrager ifølge personalet til at skabe forudsigelighed for både børn og personale, så alle får en klar forståelse for, hvad der skal ske. Fast struktur for samarbejdet kan være at have en plan for, hvem der har hvilke roller. Det kan fx være en plan, der sikrer, at personalet er fordelt og dækker legepladsen, eller at nogle tager sig af opgaver som hjælp til at puste på et knæ, skifte et par bukser eller en ble mv., mens andre har ansvar for pædagogiske aktiviteter. Det kan også være klare aftaler om, hvem der leder dagens samling med børnene: "Jeg træder ind ad døren kl. 9, hvor de nærmest sidder klar til samling. Og det viser jo noget om, at mine kollegaer har formået at holde fast i nogle struktur-aftaler. Så jeg kan bare træde ind og sætte mig ned i en samling," fortæller en af de interviewede medarbejdere som eksempel på en positiv vurdering af praksis på observationsdagen. Andre eksempler er i overgang fra legeplads til frokost, hvor personalet kan have en aftale om at gå ind med børnene forskudt af hinanden.

Den faste struktur omkring fordeling af opgaver, roller og ansvar kan minimere løbende koordineringsbehov, understøtte, at personalet lykkes med det, de har sat sig for, og fremme nærvær. Det er fordele ved faste strukturer, som personalet tager op i interviewene. Blandt andet fremhæves den faste struktur for at fordele sig i mindre grupper som en medvirkende faktor til, at personalet oplever, at de faktisk får fordelt sig i mindre grupper de fleste dage. De aftaler, der ligger i en fast struktur, betyder også, at personalet ikke først skal aftale, om og hvordan det skal foregå. Organisering i mindre grupper fremmer nærvær og mindsker uro.

3.3.3 Mindre børnegrupper understøtter nærvær og fordybelse

Mindre børnegrupper er et tredje gennemgående tema, når personalet vurderer, hvad de lykkes godt og mindre godt med på observationsdagen.

Fordeling af børn og personale i mindre grupper bidrager til ro og nærvær. Det er et gennemgående perspektiv blandt personalet. I de små grupper oplever personalet at have overblik, og at de kan være mere nærværende. De peger på, at der er færre forstyrrelser, og at både børn og personale har bedre mulighed for at fordybe sig. Fordelingen i mindre grupper fremhæves af personalet som en afgørende faktor for, at de oplever, de lykkes godt på dagen. Det kan være fordeling i planlagte grupper bl.a. i aktiviteter. Fx beskriver en medarbejder, hvordan en insektekspedition med en mindre børnegruppe blev en succes, fordi den lille gruppe betød, at der ikke var forstyrrelser fx fra andre personaler og børn. De mindre grupper kan også etableres mere spontant, fx når en medarbejder sammen med en gruppe børn flytter sig væk fra stuen som reaktion på en urolig atmosfære på stuen, eller fordi en medarbejder vurderer, at en gruppe børn har brug for at komme ud og være fysisk aktive et andet sted.

Større børnegrupper hæmmer ro og fordybelse

Omvendt er de større børnegrupper, som resultat af manglende fordeling i mindre grupper, en årsag til mindre positive vurderinger af dagen blandt personalet. Når børnene ikke inddeles i grupper, beskriver personalet, at deres samvær med børnene er mere overfladisk og sker i en mere urolig eller kaotisk atmosfære. Som en medarbejder siger: "Jeg føler ikke, at vi kan sætte os ned med en gruppe børn og lave et pædagogisk stykke arbejde, fordi jeg skal samtidig have styr på alle de andre også." Pointen er, at de større børnegrupper hæmmer personalets ro og fordybelse, fordi de skal have opmærksomhed på mange forskellige behov på én gang. Især overgangene som fx garderobesituationen kan opleves som kaotiske, når der er mange børn i garderoben. Det giver mange forstyrrelser, som har betydning for samspillet og for børnenes mulighed for at få tøj af og på. Fx beskriver personalet, hvordan børnene bliver afledt og ender med at løbe rundt.

Blandt personalet peges på forskellige grunde til, at personalet ikke får fordelt børnene i mindre grupper. Det kan fx være et spørgsmål om ikke at være tilstrækkeligt personale på arbejde, mangel på rum til at fordele sig i eller dårligt vejr, der kan gøre det vanskeligt at bruge uderummet som et rum, der kan indgå i fordelingen.

3.3.4 Ro og uro er pejlemærker i vurderingen af pædagogisk kvalitet

Ro er et fjerde tema, som viser sig i personalets refleksioner, og som fremstår som en central værdi i deres vurdering af observationsdagen. Ro er et ord, som personalet anvender i interviewene. Det kan både handle om oplevelsen af et lavt støjniveau, en rolig og hyggelig atmosfære og oplevelsen af, at der er "ro på" børnene generelt eller specifikke børn i udsatte positioner. Oplevelsen af, at der er "ro på

børnene," kan handle om fraværet af konflikter, samt at personalet oplever, at børnene er fokuseret og fordybet i aktiviteter, her nævnes bl.a. tegne, klippe, lægge puslespil mv. Ro fremhæves og bruges til at begrunde positive vurderinger af dagen, og ro betragtes som en afgørende forudsætning for at skabe trygge, udviklende læringsmiljøer for børnene.

Overgange og særlige ugedage øger risiko for uro

Omvendt fremhæver personalet uro, konflikt og kaos i de mindre positive vurderinger af observationsdagen. Bestemte situationer, såsom overgange mellem aktiviteter og garderobesituationer, kan ifølge personalet føre til uro og konflikter. Som en medarbejder beskriver det: "Garderobesituationen blev kaotisk. [...] Det tog for lang tid at få børnene i tøjet, og det var frustrerende." Dette citat viser, hvordan manglende ro i bestemte overgangssituationer kan føre til frustration for personalet og børnene, der måske løber rundt uden at vide, hvad de skal, og venter længe på hjælp. Den rolige eller urolige atmosfære bliver ifølge personalet påvirket af en række faktorer, men især af oplevelsen af at være "nok" eller "for få" på arbejde. Men også andre faktorer som ugedage tillægges betydning. Særligt kan mandage ifølge interviewene udfordre den ønskede ro i institutionen, fordi børnene kan være præget af weekenden i familien og have brug for ekstra støtte til at falde ind i hverdagens rytme. I et interview omtales dette fænomen eksempelvis som "mandagslarm."

I vurderingen af at lykkes godt fremhæver personalet konkrete pædagogiske samspil og initiativer, som er med til at afmontere konflikt og kaos og skabe ro. Fx fremhæves positive konfliktløsninger mellem børn, personalets opdeling af børn i mindre grupper i garderoben, velstrukturerede rutiner mv.

3.3.5 Nok og engagerende pædagogiske aktiviteter, når dagen lykkes

Pædagogiske aktiviteter er et femte tema, som optager personalet i deres vurderinger af dagen. Pædagogiske aktiviteter betyder i denne sammenhæng de aktiviteter, som personalet sætter i gang for børnene.

Oplevelsen af at lykkes på dagen hænger både sammen med omfanget af aktiviteter og kvaliteten af aktiviteterne. Personalet vurderer en dag som vellykket, når de har gennemført tilstrækkeligt mange aktiviteter med børnene, som dermed har haft mulighed for at "være godt i gang." Fx fremhæver personalet konkrete aktiviteter som tur med formål at indsamle efterårsblade og en fælles sanseleg, hvor børnene to og to har lavet "pizza" på hinanden (en sanseleg, hvor "dejen" æltes osv.).

Personalet lægger også vægt på børnenes engagement i aktiviteterne. Eksempelvis knyttes positive vurderinger af dagen til tegn på børnenes engagement i de aktiviteter, personalet har igangsat. Fx udtrykt som "alle børnene var med, og de var vilde med det!" og "jeg fik fastholdt en gruppe drenge koncentreret i spil i længere tid."

Omvendt begrundes mindre positive vurderinger af dagen med, at de ikke fik gennemført nok pædagogiske aktiviteter, eller at aktiviteterne ikke blev gennemført på tilfredsstillende vis. Manglende fordybelse og nærvær fra personalet selv i aktiviteter opleves som utilfredsstillende. Det kan ifølge personalet skyldes utilstrækkelig forberedelse af aktiviteten eller afbrydelser pga. af andre opgaver, fx fordi kollegaer var syge, eller fordi der var helt nyt personale på stuen. Manglende inklusion af børn i udsatte positioner i pædagogiske aktiviteter nævnes også som begrundelse. Eksempelvis fortæller en pædagogisk medarbejder, at de er blevet nødt til at tage et barn ud af aktiviteten: "Vi kommer lidt til kort med den her dreng, der har svært ved at sidde stille og lytte. Vi bliver nødt til at tage ham fra, og vi får ham ikke inkluderet i den aktivitet."

3.3.6 Kontakt til alle børn og nærvær i samspil bidrager til oplevelsen af at lykkes

Et godt samspil mellem personale og børn er et sjette tema, som kommer i spil, når personalet reflekterer over, hvad der lykkes godt og mindre godt på observationsdagen. Positive vurderinger af dagen begrundes bl.a. i forhold til, om de havde god kontakt med de enkelte børn. Det handler på den ene side om kvaliteten af den kontakt, personalet har til børnene. Når personalet oplever at lykkes, peger de bl.a. på, at der har været nærvær i samspillet med børnene. Der er også eksempler på, at personalet fremhæver, at de lykkes med at "fange og inkorporere børnenes input." Med modsat fortegn knytter personalet oplevelser af at lykkes mindre godt til episoder, hvor samspillet har været præget af manglende nærvær. Eksempelvis fortæller en medarbejder, at hun er nødt til flere gange at forlade et kortspil med nogle børn på legepladsen for at hjælpe andre børn, og hun sidder med oplevelsen: "Man ved godt, at når du går derfra, så har du lidt ødelagt den nærhed og den relation, man havde." På den anden side beskrives "god kontakt til de enkelte børn" også som at kunne "nå hele vejen rundt." Det beskrives som det at se og tale med hvert enkelt barn hver især i løbet af en dag.

3.4 **Sammenfatning og refleksion vedr. overordnet kvalitet i de pædagogiske læringsmiljøer**

Opsamlende kan vi konkludere, at 1 ud af 10 daginstitutioner vurderes at have en 'god' kvalitet, der understøtter børns trivsel, læring, udvikling og dannelse samt kan forventes at gøre en forskel for børn i udsatte positioner. Resultaterne skal ses i lyset af kvalitetskategoriernes betydning som beskrevet i Kapitel 2. På 9 ud af 10 stuer vurderes kvaliteten som 'tilstrækkelig' eller lavere, hvilket i en vis eller lav grad understøtter børns trivsel, læring, udvikling og dannelse. Det pædagogiske læringsmiljø på disse stuer kan ikke forventes at gøre en positiv kompenserende forskel for børn i udsatte positioner.

Personalet har især fokus på personaleressourcer og organisering

De perspektiver, som personalet lægger vægt på, når de vurderer praksis på observationsdagen, giver indblik i deres forståelse af kvalitet. Vi interesserer os i undersøgelsen for kvalitetsforståelsen på tværs af interviews og observationer pga. tre centrale forhold. For det første kan overensstemmelse i synet på kvalitet mellem personale og undersøgelsens kvalitetsperspektiv styrke undersøgelsens validitet og acceptabilitet ved at sikre, at vurderingerne afspejler de perspektiver, som personalet – den primære aktørgruppe – oplever som relevante for børnenes hverdag. For det andet kan eventuelle forskelle i kvalitetsforståelse være vigtige at adressere i det videre arbejde med at udvikle og undersøge kvalitet. For det tredje kan forskelle i personalets perspektiver og undersøgelsens blik på kvalitet vise områder, som ikke adresseres i denne undersøgelse, men som det kan være relevant at tilvejebringe mere viden om i andre undersøgelser af kvalitet i daginstitutioner.

Helt overordnet er der overensstemmelser mellem kvalitetsforståelsen i vurderingerne af kvaliteten af de pædagogiske læringsmiljøer med observationsredskabet og personalets vurderinger og refleksioner i interviewene. Eksempelvis er nærværende personale og meningsfulde aktiviteter i fokus på tværs. Desuden vægter personalet gennemgående strukturel kvalitet som personaleressourcer og organisering højt, uanset om de vurderer praksis på observationsdagen positivt eller ej. At have kvalificerede kollegaer og være "nok på arbejde" opleves som afgørende for kvaliteten. Ligesom organisering i mindre grupper er et parameter, som personalet lægger vægt på. De strukturelle elementer, som personalet fremhæver, som fx mindre grupper, er også elementer, som indgår i den kvalitetsforståelse, som den styrkede pædagogiske læreplan afspejler, og det gælder også observationsredskabet, der bl.a. beskriver sammenhængen mellem strukturel kvalitet og læringsmiljø, men rammeforhold som normering og personalesammensætning indgår ikke direkte som en del af redskabets kvalitetsmål. Rammeforhold er dog en væsentlig del af den samlede undersøgelse – disse belyses i Kapitel 8.

Organisering, som personalet også lægger vægt på, afdækkes indirekte med observationsredskabet, fx gennem observationer af mindre grupper, men undersøgelsen afdækker ikke omfanget af organisering i mindre grupper. Kvalitetsvurderingen kan afspejle organiseringen indirekte. Fx vil stuer, der deler sig op i mindre grupper i garderoben, forventeligt have bedre kvalitet i samspillet med børnene i garderoben end stuer, hvor alle børn er samtidigt i garderoben. Stuer, der deler sig op i mindre grupper, kan dermed blive vurderet til højere kvalitet i det pædagogiske læringsmiljø som følge af organiseringen i mindre grupper, selvom mindre grupper ikke er et eksplicit vurderingskriterium i redskabet.

4 Relationer

Relationer og samspil af høj kvalitet er afgørende for at kunne give børn i daginstitutioner de bedste betingelser for trivsel, læring, udvikling og dannelse (Christoffersen m.fl., 2014; EVA, 2018b). Særligt relationen og samspillet mellem barn og pædagogisk personale er et af de vigtigste forhold for at skabe daginstitutioner af høj kvalitet. Relationer mellem børnene er dog også centrale (Christoffersen m.fl., 2014; Dalli m.fl., 2011; EVA, 2017). Børn udvikler sig følelsesmæssigt og socialt, når de indgår i relationer og samspil med jævnaldrende. Samtidig er deltagelse i børnefællesskaberne helt central for et godt børneliv, hvor det at have en ven og nogle at lege med er noget af det, børnene selv lægger vægt på (Munck, 2017). Det er et krav, at dagtilbuddene på forskellige måder skal understøtte børns relationer og samspil med andre børn og pædagogisk personale (dagtilbudslovens § 8 og bekendtgørelse om pædagogiske mål og indhold i seks læreplanstemaer).

Dette kapitel præsenterer resultaterne af observationerne af 'relationer' samt det pædagogiske personales vurderinger og intentioner fra interviews i udvalgte institutioner.

Boks 4.1 Sådan er kvaliteten i relationer vurderet

Kvaliteten i relationer vurderes ud fra 21 spørgsmål fordelt på to undertemaer: 'barn-voksen-relationen' og 'støtte til børnenes indbyrdes relationer'. Disse spørgsmål udgør tilsammen grundlaget for kvalitetsvurderingen inden for området 'relationer'. Spørgsmålene vurderes på baggrund af observationer over hele observationsdagen, herunder i rutiner, leg og aktiviteter.

4.1 Relationer, hovedfund

Afsnittets hovedresultater er opsummeret i Boks 4.2.

Kvalitetsvurdering i observationer

- 2 ud af 10 stuer (20 %) får vurderingen 'god' kvalitet i 'relationer'.
- Cirka 4²⁵ ud af 10 stuer (45 %) får vurderingen 'tilstrækkelig' kvalitet i 'relationer'.
- Cirka 4 ud af 10 stuer (35 %) får vurderingen 'utilstrækkelig' kvalitet i 'relationer'.
- Ingen af stuerne får vurderingen 'fremragende' kvalitet i 'relationer'. Færre end tre stuer får vurderingen 'ringe' kvalitet.
- Kvaliteten vurderes generelt højere for 'barn-voksen-relationer' end for 'støtte til børnenes indbyrdes relationer'.

Personalets vurderinger og intentioner fra interviews

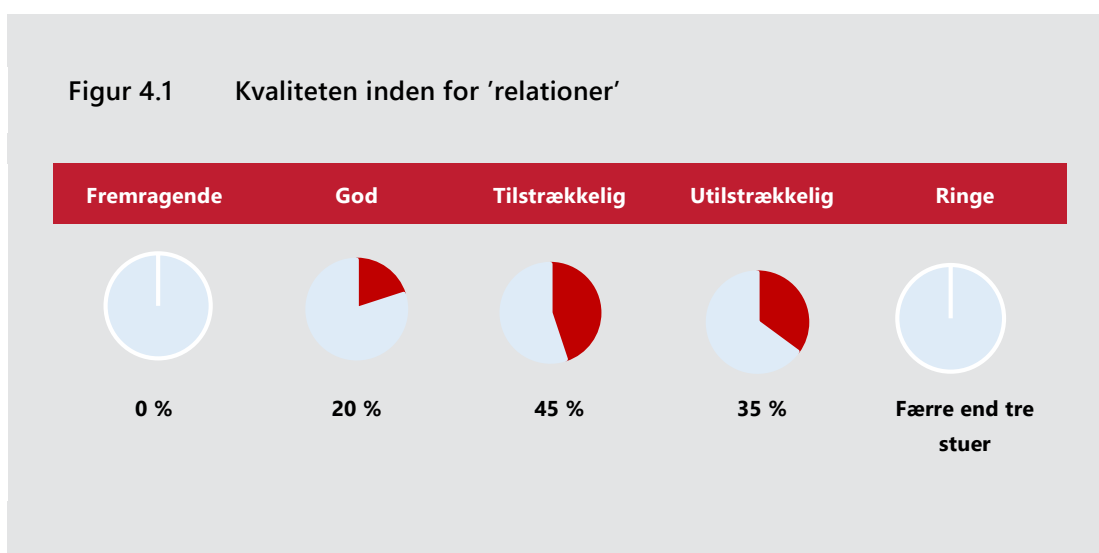
- Personalet vurderer relationerne mellem børn og personale som en stærk og integreret del af pædagogisk praksis, om end der blandt personalet også er vurderinger af, at nogle relationer kræver yderligere udvikling, fx relationerne til "stille børn" og børn i udsatte positioner.
- Personalet er optaget af at have daglig kontakt med alle børn. Samtidig er det et perspektiv, at det er acceptabelt, at den enkelte medarbejder ikke har lige gode relationer til alle børn. Børnefællesskaberne fylder mindre i personalets refleksioner over relationsarbejdet. Når personalet taler om relationer børnene imellem, fremhæver de to konkrete pædagogiske tiltag: strategisk gruppering af børnene eller fokus på at være en god ven.

²⁵ Afrundinger til hele stuer er foretaget ud fra ikke-synlige decimaler for at sikre, at summen udgør 10 stuer i alt. Fx kan 35,1 % blive angivet som 4 ud af 10 stuer, mens 44,9 % også vises som 4 ud af 10 stuer.

4.2 Kvaliteten af relationer i daginstitutioner for 3-5-årige

Undersøgelsen viser, at der er stor forskel på, i hvilken grad relationerne i daginstitutionerne vurderes til at leve op til kvalitetskriterierne i observationsredskabet, jf. Figur 4.1.

I den samlede kvalitetsscore ligger vurderingen af området 'relationer' mellem 'leg og aktivitet' (det område, der vurderes lavest) og 'fysiske omgivelser udendørs' (det område, der vurderes højest). Under temaet 'relationer' er det særligt 'støtte til børnenes relationer', der bidrager til, at temaet ikke vurderes højere.



Anm.: Figuren viser kvalitetsvurderingen af temaet 'relationer'. Antal deltagende stuer = 182. Af diskretionshensyn afrapporteres 'utilstrækkelig' og 'ringe' kvalitet samlet. Det skyldes, at mindre end tre stuer vurderes til 'ringe' kvalitet, og det derfor ikke kan afrapporteres.

Kilde: VIVE og EVA.

4.3 Hvorfor vurderes daginstitutionerne, som de gør?

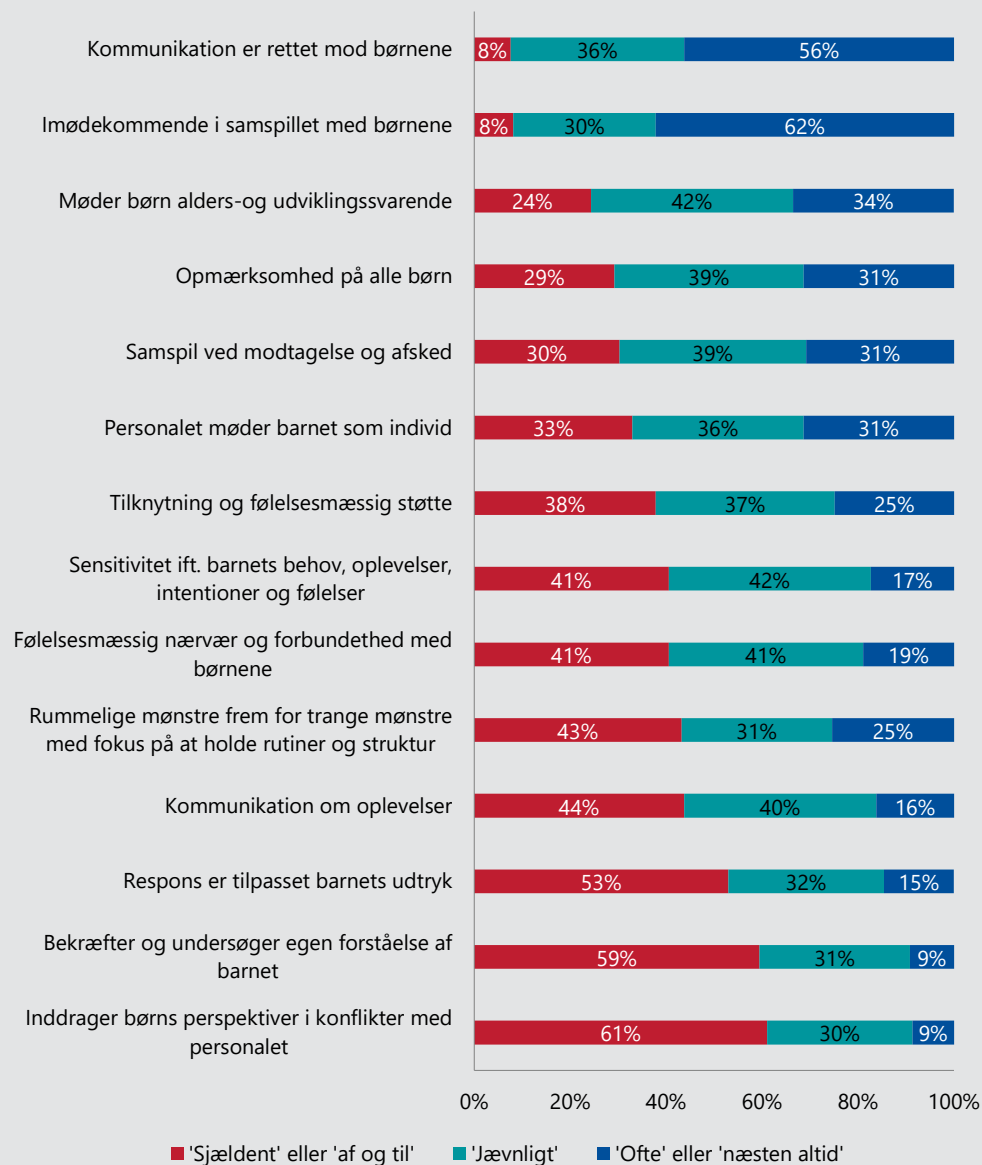
Vurderingen af daginstitutionerne er baseret på 21 spørgsmål og er fordelt på de to undertemaer 'barn-voksen-relationen' og 'støtte til børnenes indbyrdes relationer' og ses i Figur 4.2, Figur 4.3 og Figur 4.4. Daginstitutionerne er vurderet ud fra, om et givet forhold sker 'sjældent', 'af og til', 'jævnligt', 'ofte' eller 'næsten altid'. Undervejs inddrages eksempler fra observationerne for at illustrere, hvordan vurderingen kan vise sig konkret i praksis. Eksemplerne kan være let omskrevet for at understøtte

anonymisering (se evt. undersøgelsens metoderapport for mere information om eksempler (VIVE & EVA, 2025)).

Resultatet af vurderingen viser, at daginstitutionerne relativt set vurderes højere, når det handler om undertemaet 'barn-voksen-relationen', dvs. det direkte samspil mellem personalet og børnene, sammenlignet med undertemaet 'støtte til børnenes indbyrdes relationer'.

I det følgende præsenteres resultaterne for de tre spørgsmål om relationer, hvor daginstitutionernes pædagogiske læringsmiljøer i gennemsnit får vurderet kvaliteten henholdsvis højest og lavest. Se evt. bilag 6 i undersøgelsens metoderapport for yderligere detaljer (VIVE & EVA, 2025). Spørgsmålene er markeret med fed i brødteksten.

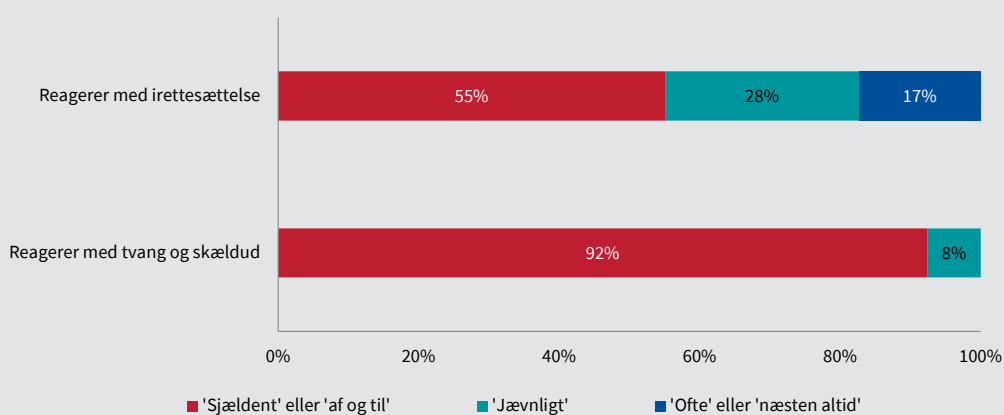
Figur 4.2 Kvalitetsvurdering af daginstitutionerne i undertemaet 'barn-voksen-relationen' rangeret efter 'sjældent' eller 'af og til'



Anm.: Figuren viser kvalitetsvurderingen af daginstitutionerne i undertemaet 'barn-voksen-relationen'. Antal deltagende stuer = 182. Tallene summerer ikke nødvendigvis til 100 % pga. afrundinger.

Kilde: VIVE og EVA.

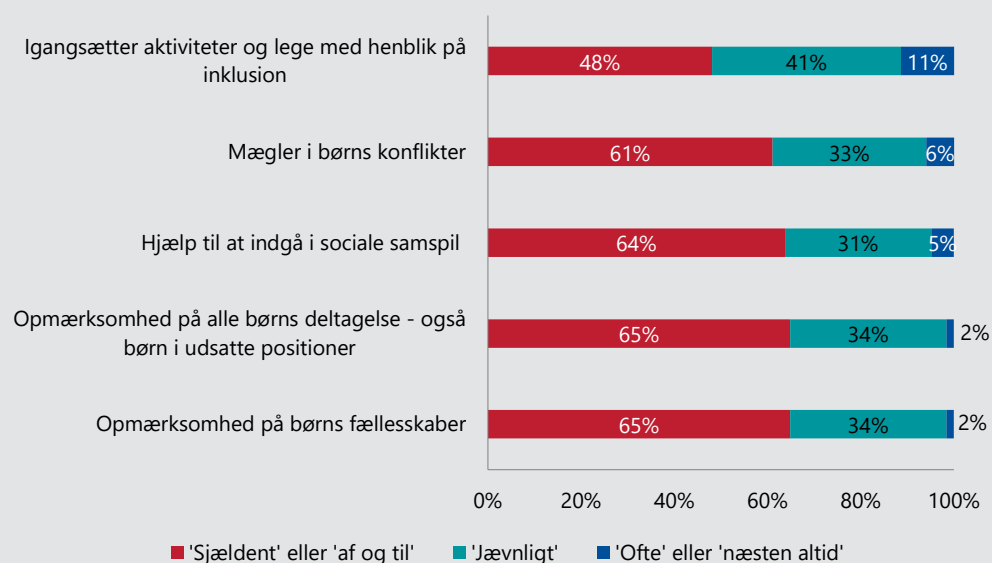
Figur 4.3 Kvalitetsvurdering af daginstitutionerne i undertemaet 'barn-voksen-religionen' rangeret efter 'sjældent' eller 'af og til'



Anm.: Figuren viser vurdering af daginstitutionerne i undertemaet 'barn-voksen-religionen'. Vær opmærksom på, at disse to spørgsmål vender modsat de øvrige spørgsmål. Antal deltagende stuer = 182.

Kilde: VIVE og EVA.

Figur 4.4 Kvalitetsvurdering af daginstitutionerne i undertemaet 'støtte til børnenes indbyrdes relationer' rangeret efter 'sjældent' eller 'af og til'



Anm.: Figuren viser vurderingerne af daginstitutionerne i undertemaet 'støtte til børnenes indbyrdes relationer'. Antal deltagende stuer = 182. Tallene summerer ikke nødvendigvis til 100 % pga. afrundinger.

Kilde: VIVE og EVA.

4.3.1 Daginstitutionerne får de højeste vurderinger i forhold til personalets imødekommenhed og kommunikation

Det er inden for temaet 'barn-voksen-relationen', vi finder de tre spørgsmål, som daginstitutionerne får de højeste vurderinger på. Det er baseret på den gennemsnitlige vurdering af hvert spørgsmål. Se evt. bilag 6 i undersøgelsens metoderapport for yderligere detaljer (VIVE & EVA, 2025).

Imødekommenhed er et af spørgsmålene, som stuerne vurderes højest på. På cirka 6 ud af 10 stuer (62 %) viser personalet 'ofte' eller 'næsten altid' imødekommenhed over for børnene. I observationerne, der vurderes positivt, ser vi fx personale, der tager venligt imod børnene om morgenen eller viser interesse, når børn viser en tegning eller fortæller dem noget. Eksempelvis bliver et barn afleveret efter at have været væk et par dage, medarbejderen viser tydelig glæde over at se barnet, hun siger barnets navn højt og tydeligt, søger øjenkontakt, åbner sine arme og inviterer barnet ind til et stort kram, imens hun spørger til barnets oplevelser de dage, det har været væk. På en anden stue er en medarbejder imødekommende, da et barn ikke er færdig med at spise, og en krea-aktivitet skal i gang på bordet. Medarbejderen får skabt plads og sagt til barnet, at hun bare skal spise stille og roligt, mens de andre går i gang. Det kan bemærkes, at personalet på 30 % af stuerne 'jævnligt' er imødekommende i samspelet med børnene, mens de på 8 % af stuerne 'sjældent' eller 'af og til' er det. I observationer med lav kvalitet ser vi personale, der går ind og ud af rum uden at have øjenkontakt med børnene, eller personale, der ikke hjælper, hvis der er behov. Et eksempel er en medarbejder, der går forbi et grædende barn og siger: "Træk lige vejret" uden i øvrigt at hjælpe barnet videre. Et andet eksempel er et barn, der bliver afleveret, uden der er noget personale, der tager kontakt til barnet eller forælderen.

Et andet spørgsmål blandt de højest vurderede handler om, hvorvidt personalets **kommunikation er rettet mod børnene**. På cirka 6 ud af 10 stuer (56 %) er det tilfældet. Samtidig ser vi, at det på 36 % af stuerne sker 'jævnligt', mens personalet på 8 % af stuerne 'sjældent' eller 'af og til' retter deres kommunikation mere mod børnene end fx de andre voksne. I observationerne, der vurderes positivt, ser vi personale, der er tæt på børnenes leg og aktiviteter og søger øjenkontakt med børnene, når de taler, og har deres engagement rettet mod børnene. På legepladsen ser vi eksempelvis personale, som er fordelt rundt på legepladsen og er engageret i børnenes leg og aktiviteter. Til frokost ser vi personale, som sidder sammen med børnene ved bordet og er optaget af at tale med dem om deres oplevelser. Eksempelvis ser vi på en stue, at børn og medarbejder ved det ene frokostbord udvikler en samtale om dagens æggekage til en fantasileg, hvor æggekagen bliver tryllet om til is, chokoladekrymmel og candyfloss. I observationer med lav kvalitet ser vi stuer, hvor personalet er optaget af at tale med de andre medarbejdere frem for børnene. På legepladsen ser vi eksempler på, at personalet klumper sammen og taler med

hinanden og indtager en position, hvor de "holder øje" med børnene og kun griber ind, hvis der er konflikter. Til frokost ser vi eksempler på, at personalet kun i kort tid sidder sammen med børnene, fordi de er optaget af praktiske opgaver eller med at koordinere med hinanden. Andre steder sidder personalet ved bordet, men kommunikerer i begrænset omfang. Nogle steder ses fravær af kommunikation med børnene ved frokosten i situationer, hvor der er sat en timer, hvor der skal spises og være stille, andre steder er personalet optaget af hinanden eller deres egen mad.

Et tredje spørgsmål blandt de højest vurderede spørgsmål handler om anvendelsen af **skældud og/eller tvang**. På 9 ud af 10 stuer (92 %) reagerer personalet 'sjældent' eller 'af og til' med skældud og/eller tvang. I observationer, der vurderes positivt, ser vi, at personalet reagerer konstruktivt og viser alternativer frem for at reagere med skældud og tvang. Eksempelvis er en gruppe børn gået i gang med at "male" det nymalede skur med vand og pensler. Børnene begynder at blande farvet kridt i vandet. Medarbejderen i nærheden får nænsomt guidet gruppens gode leg væk fra det nymalede hus og ned på fliserne. I en anden daginstitution bevæger et barn sig hektisk rundt i en aula, hvor barnet roder rundt i kasser med legetøj, hiver legetøj ud og ned fra hylder, som efterlades på gulvet på dets vej. En medarbejder ser det og henvender sig til barnet: "Jeg kan se, der er meget energi i din krop, skal vi ikke gå ind på stuen og finde den store madras frem, så vi kan hoppe og lave en masse kolbøtter?".

Resultaterne viser, at tvang og skældud ikke er udbredt praksis i daginstitutionerne. Der observeres imidlertid forskellige grader af underkendelse og ugyldiggørelse af børns perspektiver, hvoraf tvang og skældud er i den alvorlige ende. På cirka 1 ud af 10 stuer (8 %) ser vi, at børn 'jævnligt' bliver tvunget eller skældt ud. Tvang og skældud omfatter, at personalet reagerer følelsesladet med hårde ord og en hård tone, eller børnene fysisk tvinges til at gøre det, personalet vil have, eller bliver ignoreret. Nært beslægtet er spørgsmålet vedrørende **irettesættelser**, som er en mildere form for underkendelse af børnene. Vi ser, at børnene på knap 2 ud af 10 stuer (17 %) 'ofte' eller 'næsten altid' mødes med irettesættelse, mens det på cirka 3 ud af 10 stuer (28 %) sker 'jævnligt'. Irettesættelser omfatter bl.a., at personalet retter på børn på måder, der overser eller ugyldiggøre barnets intentioner i situationen.

I observationerne, der vurderes lavt på kvalitetskalaen, ser vi, at tvang, skældud og irettesættelse især forekommer i forbindelse med rutiner og overgange, hvor børnene fx ikke vil tage overtøj på eller deltager forstyrrende i samling eller frokost. Der er eksempler på, at tonen bliver hård, og personalet fx fastholder børnene eller trækker i børnene. En eftermiddag på en stue observerer vi, hvordan personalet efter lang tid får hjulpet et barn, der har det svært i børnehaven, til at deltage i eftermiddagsfrugt. Da barnet er færdig, rejser han sig for at lege videre, men uden at sætte sit glas på vognen, som ellers er kutyme. Medarbejderen beder barnet gå tilbage og ordne glasset. Barnet vil ikke, og medarbejderen reagerer ved at sige "så

tager jeg dig," mens han trækker og løfter barnet tilbage til bordet. Underkendelsen af børnene viser sig også i brug af socialt ekskluderende udsagn. Eksempelvis ser vi to børn, der fjoller ved frokostbordet, hvorefter medarbejderen siger til det ene barn: "Hvis du ikke stopper nu, så må du ned og gå i vuggestuen. Så kan du ikke gå i børnehaven!" På en tredje stue virker medarbejderen irriteret på en pige, der ikke vil spise maden, som hun ikke kan lide. Medarbejderen hverken kigger eller svarer pigen, når hun forsøger at være med i samtalen omkring bordet. Det meste af tiden sidder medarbejderen med ryggen vendt mod pigen, mens medarbejderen taler med de andre børn. Til de andre børn siger medarbejderen, at pigen "laver en scene." Til sidst får pigen lov til at hente et stykke brød i køkkenet i stedet.

Daginstitutionerne vurderes ikke højt i anerkendende samspil mellem personale og børn

Selvom det er barn-voksen-relationen, som stuerne relativt set vurderes højest på, betyder det ikke, at de pædagogiske læringsmiljøers kvalitet vurderes højt. Resultaterne viser et potentiale i forhold til anerkendende samspil mellem personale og børn, her forstået som personalets sensitivitet, respons og bekræftelse:

- På 4 ud af 10 stuer (41 %) er personalet 'sjældent' eller 'af og til' sensitive over for børnenes behov, oplevelser, intentioner og følelser.
- På 6 ud af 10 stuer (59 %) får personalet 'sjældent' eller 'af og til' bekræftet barnets udtryk og undersøgt sin egen forståelse af barnet.
- På lidt over halvdelen af stuerne (53 %) er personalets respons 'sjældent' eller 'af og til' tilpasset barnets udtryk.

Manglende sensitivitet og passende respons ses eksempelvis en morgen, hvor en far kommer ind på stuen med sit barn, der er tydeligt meget ked af det. De sætter sig lidt ved et bord på stuen. Den ene medarbejder kigger og nikker mod far fra afstand. Far og barn sidder længe ved bordet uden yderligere kontakt fra personalet. Da faren lægger an til snart at gå, overvælder det drengen, der med fornyet kraft græder og klemmer sig ind til faren. Imens kommer en medarbejder hen til dem og siger: "Du skal gå ud og vaske dine hænder." Faren løfter barnet ud på badeværelset, mens barnets gråd tager til. På en anden stue bliver et barn bange under en pædagogisk aktivitet med et lidt uhyggeligt tema. Barnet giver tydeligt udtryk verbalt og kropsligt. Medarbejderen reagerer ikke på barnet, og barnet gemmer sig under resten af aktiviteten under en stol. I løbet af dagen viser barnet i andre sammenhænge utryghed og gemmer sig flere gange, uden at personalet reagerer på det.

Omvendt ser vi andre steder personale, der er sensitive, bekræftende og tilpasser deres respons til barnets udtryk. Eksempelvis en morgen, hvor et barn bliver afleveret.

Barnet virker genert og gemmer sig lidt bag sin mor, der har travlt. Medarbejderen tager roligt og med lav stemme kontakt til barnet og berører kærligt barnets arm. Da mor går, bliver barnet ked af det. Medarbejderen sætter ord på barnets følelser og lægger op til kram, men pauser og søger barnets øjenkontakt for at undersøge, om barnet vil krammes. Hun holder drengen tæt og trøster. Hun kigger flere gange undersøgende på ham for at se, om krammet skal slutte. Efter lidt tid på skødet hjælper hun stille og roligt barnet i gang med en leg med magneter sammen med et andet barn. Flere gange er hun tilbage for at se, om barnet stadig er godt i gang.

4.3.2 **Daginstitutionerne får de laveste vurderinger i forhold til personalets understøttelse af børnenes indbyrdes relationer og fællesskaber samt konflikter med personalet**

Daginstitutionernes arbejde med børnefællesskaber er noget af det, der udfordrer mest, og det er også inden for undertemaet 'støtte til børnenes indbyrdes relationer', at vi finder to af de tre spørgsmål, som stuerne gennemsnitligt får de laveste vurderinger på, når vi ser samlet på området 'relationer'.

På cirka 6 ud af 10 stuer (64 %) får børnene 'sjældent' eller 'af og til' **hjælp til at indgå i sociale samspil**. Det handler om personalets opmærksomhed på at støtte og guide børn, der har brug for hjælp til sociale samspil. Det kan være børn, der handler impulsivt, fx slår og har svært ved at komme med i leg. I et eksempel på lav kvalitet ser vi et barn på en stue, der har svært ved at indgå sammen med de andre børn, og som gør opmærksom på sig selv på mindre hensigtsmæssige måder. Flere gange tager han de andre børns madpakker ud af køleskabet, spiser lidt af dem og sætter dem rundt om i garderoben. Personalet ser det og putter dem tilbage og går videre. Dagen igennem gentager mønstret sig: Barnet hælder de andre børns perler på gulvet, kaster med legetøj eller med eftermiddagsfrugten. Barnet får ikke støtte til at tage kontakt og være sammen med de andre børn på positive måder. Samtidig ser vi på 3 ud af 10 stuer (31 %), at børnene 'jævnligt' og på færre end 1 ud af 10 stuer (5 %) 'ofte' eller 'næsten altid' får hjælp til sociale samspil. I observationerne viser det sig i positive eksempler som fx på en stue, hvor personalet taler sammen med børnene om, hvem der skal lege sammen på legepladsen, og sikrer sig, at alle får en plads og samtidig følger op ved at hjælpe legegrupperne i gang på legepladsen.

På knap 7 ud af 10 stuer (65 %) er personalet 'sjældent' eller 'af og til' **opmærksomme på børnenes fællesskaber**. Det handler om, hvorvidt personalet understøtter børnegruppen i at knytte sig til andre børn og danne venskaber. Et eksempel ser vi på en legeplads, hvor en medarbejder irettesætter børnene og udpege regelbrud i børnenes handlinger i en grad, der hæmmer børnenes fælles legeoplevelser: "I må ikke lege der," "Hvem har sagt, I må gå derhen?" En gruppe af børn er optaget af at lege cirkus, og et par børn løber ind for at klæde om til cirkusshowet. På vej tilbage til legen stopper medarbejderen børnene og spørger irettesættende, hvem der har givet dem lov til at have korte ærmer. Et barn har længe stået tæt på medarbejderen og har med ord og krop givet udtryk for, at hun ikke ved, hvad hun skal lave. Medarbejderen beder hende gå ud og lege uden at hjælpe hende med hvad og med hvem. Det kan bemærkes, at personalet på 3 ud af 10 stuer (34 %) 'jævnligt' er opmærksomme på børnenes fællesskaber, mens færre end 1 ud af 10 stuer (2 %) 'ofte' eller 'næsten altid' er det. I observationerne ser vi positive eksempler på personalets opmærksomhed på børnenes fællesskaber på en stue, hvor spisetid nærmer sig, og mens der gøres klar til frokost, går børnene i fællesrummet til den daglige sang inden frokost. Da medarbejderen kommer ud til dem, er alle børnene i

gang med at lege jorden er giftig på de tæpper, hynder og puder, som normalt bruges til at sidde og synge på. Medarbejderen siger til børnene, at de ser ud til at have det sjovt sammen og lader den gode fælles legeoplevelse udfolde sig i stedet for den planlagte sang.

Det tredje spørgsmål, hvor stuerne får de laveste vurderinger i 'relationer', handler ikke om børnefællesskaberne, men om håndteringen af konflikter mellem personale og børn. På 6 ud af 10 stuer (61 %) sker det 'sjældent' eller 'af og til', at personalet **inddrager børns perspektiver i konflikter** med personalet. Det viser sig bl.a. i observationerne på en stue, hvor et barn ikke vil ind og holde hviletid efter frokost. Barnet får besked på, at det ikke er til diskussion. Barnet spørger om sin bamse: "Må jeg tage den med? Jeg har ikke haft ham hele dagen, og han er så sød og blød." "Nå," siger medarbejderen og fortsætter mod hvilestuen uden at svare barnet eller lade barnet hente bamsen. På en anden stue har et barn i løbet af dagen haft svært ved at blive i en aktivitet eller leg i mere end få minutter. Barnet bliver om eftermiddagen bedt om at vælge én leg at fordybe sig i, og barnet vælger dukkekrogen. Efter 5 minutter kommer barnet grædende ud og siger: "Jeg fryser." Barnet har kun undertrøje på, da blusen tidligere blev våd, og medarbejderen ikke kunne finde en anden. Barnet bliver opfordret til at vende tilbage til legen med henvisning til aftalen om at lege længe i dukkekrogen. Barnet går grædende tilbage til dukkekrogen, mens medarbejderen minder barnet om, at der ikke er en bluse, det kan få på.

Vi ser også positive eksempler på konflikthåndtering, hvor personalet lytter og forstår børnene, således at deres perspektiver anerkendes. På en stue præsenterer medarbejderne i slutningen af en samling, at børnene skal deles i to grupper – den ene skal starte med at lege, og den anden gruppe skal starte med at lave en pizzamassage-aktivitet, før de bytter. Et barn begynder at græde, fordi det ikke skal starte med aktiviteten og heller ikke være i gruppe med sin ven. En medarbejder trøster barnet og siger: "Øv, du blev rigtig ærgerlig. Du ville gerne lave pizzamassage sammen med din gode ven. Det forstår jeg godt – I har leget så godt sammen hele morgenen." Medarbejderen lytter og forstår barnet og får forklaret barnet, hvornår det er hans tur til aktiviteten, og hvornår han kan lege med sin gode ven igen bagefter. **Mægling i børnenes konflikter** er et opmærksomhedspunkt. Fx er det på 6 ud af 10 stuer (61 %) vurderingen, at personalet 'sjældent' eller 'af og til' får hjulpet børnene ved at lytte til børnenes forskellige oplevelser og følelser samt får dem inddraget i at finde løsninger.

4.4 Personalets perspektiver på arbejdet med relationer

I dette afsnit sætter vi fokus på personalets perspektiver på arbejdet med relationer. Det gælder både arbejdet med relationer mellem børn og personale og børnene imellem i børnefællesskaberne.

Boks 4.3 Det er personalet blevet spurgt om

I interviewene er personalet blevet bedt om at reflektere over relationer og samspil mellem børn og personale. De er blevet bedt om at reflektere over, hvordan de lykkes med at skabe kontakt til alle børn, og hvordan de understøtter børnenes indbyrdes samspil. Derudover er de blevet inviteret til at dele deres intentioner og overvejelser omkring et konkret observeret eksempel på et samspil fra observationsdagen. Desuden er personalet blevet spurgt til, hvor de oplever, at deres praksis er stærk i forhold til deres arbejde med relationer, og hvor de ser behov for at fokusere og udvikle deres praksis. Spørgsmålene løfter sig over den konkrete observationsdag, og personalet inviteres til at reflektere over deres praksis, og eksempler fra den konkrete observationsdag kan inddrages af såvel interviewer som personale.

Fokus i interviewene har været personalets pædagogiske praksis og ikke et særskilt fokus på selve observationsdagen. Analysen giver indsigt i, hvad personalet oplever som betydningsfuldt, og hvad de oplever er styrker og udviklingspunkter i relationsarbejdet for at skabe pædagogiske læringsmiljøer, hvor børnene trives, lærer, udvikles og dannes.

Overordnet viser analyserne, at personalet især er optaget af relationerne mellem børn og personale, og at relationerne ses som en stærk og integreret del af pædagogisk praksis. Der er hos personalet en optagethed af at have daglig kontakt med alle børn. Samtidig er der blandt personalet en overordnet fortælling om, at det er acceptabelt, at alle medarbejdere ikke har lige gode relationer til alle børn.

Børnefællesskaberne fylder mindre i personalets refleksioner over relationsarbejdet. Når personalet taler om relationer børnene imellem, fremhæver de konkrete pædagogiske tiltag, fx strategisk gruppering af børnene eller fokus på at være en god ven.

Analyserne præsenteres i to hovedafsnit, som handler om:

- Relationer mellem børn og personale opleves som en stærk og integreret del af praksis.
- Børnefællesskaber styrkes i mindre grupper og med fokus på at være en god ven.

4.4.1 Relationer mellem børn og personale er en stærk og integreret del af pædagogisk praksis, men kan også være et udviklingspunkt

Personalet fremhæver stærke relationer mellem børn og personale som en styrke og en kerneværdi i det pædagogiske arbejde. De fremhæver behovet for, at børnene oplever sig trygge, kan regne med personalet og føler sig hørt. Der er dog modsatrettede eller nuancerede perspektiver i personalets vurderinger af og refleksioner over barn-voksen-relationerne. Fx beskriver en medarbejder relationerne mellem personale og børn som noget, personalet "øver sig på," og noget, de er i gang med at udvikle "et fælles blik for." Her bliver relationsarbejdet beskrevet som et fokus- og udviklingsområde. Andre udviklingspunkter, der bliver nævnt, knytter sig til specifikke relationer til enkelte børn. Det kan være, personalet oplever, at relationen til et specifikt barn ikke er god nok, og hvor personalet derfor ønsker at få styrket relationen. Behovet for at styrke specifikke relationer, der ikke opleves som gode nok, handler i interviewene ofte om, at det er nye børn eller nyt personale.

Der er forskel på, om personalet oplever at lykkes med ambitionen om at have kontakt til alle børn hver dag

Personalet reflekterer over, hvorvidt de oplever at lykkes med at have god kontakt til alle børn. De fortæller, at de er opmærksomme på at bruge tid med hvert barn hver dag. De har et fokus på at "nå hele vejen rundt", så børnene føler sig set af personalet hver dag. De er også optaget af nærvær i kontakten, fx fremhæver de betydningen af øjenkontakt, og at børnene oplever, at personalet er opmærksomt og interesseret. En medarbejder beskriver fx, at børnene skal kunne "mærke" personalet.

Ud over det generelle blik for kontakt til alle børn ser vi også en opmærksomhed på aktivt at opsøge enkelte børn, hvor personalet som beskrevet oplever, at relationen til barnet skal styrkes. Det kan fx foregå spontant i løbet af dagen, når der er mulighed, eller mere planlagt, fx tænkt ind i organisering i mindre grupper såsom faste spisegrupper med børn og personale.

Der er forskel på, om personalet faktisk oplever, at de lykkes med den daglige kontakt til alle børn. Der gives eksempler på, at det særligt er de "stille børn", personalet ikke når til. Oplevelsen af ikke at lykkes med kontakten til børn er en kilde til fru-

stration. En del af forklaringen, der fremhæves i interviews, er manglende personale-ressourcer. Samtidig ser vi eksempler på, at personale i samme institution kan have forskellige oplevelser af, hvorvidt de formår at have daglig kontakt til alle børn. Det kan være et udtryk for, at der er forskel på, hvad de når. Det kan også indikere, at personalet har forskellige forventninger til kontakten med børnene eller har forskellige oplevelser af travlhed.

To forståelser i tilgange i relationsarbejdet: ensartet vs. differentieret tilgang

I personalets fokus på at skabe den gode voksen-barn-relation viser sig to forståelser af, hvad der skal til for at lykkes i relationsarbejdet. På den ene side ser vi beskrivelser af, hvordan personalet er optaget af at skabe en *ensartethed* i deres samspil med børnene. I dette perspektiv fortælles om, hvordan de arbejder med at være tydelige voksne med en ensartet tilgang til børnene som et væsentligt element i at skabe trygge relationer blandt børn og personale. Fx fortæller en medarbejder "... vi øver os på, at det er ligegyldigt, hvad det er for en voksen. Vi gør det samme, fx i garderoben." En anden medarbejder forklarer, hvordan de arbejder med ensartethed i, hvordan frokosten afvikles. Ensartetheden skal bidrage til, at børnene ved, hvad de kan forvente sig af relationen til personalet uanset voksen. Det afspejler en forståelse af, at en ensartet tilgang i samværet med børnene på tværs af personaler skaber forudsigelighed og tryghed blandt børnene.

På den anden side ser vi beskrivelser af, hvordan personalet er optaget af differentiering i deres samspil med børnene. I dette perspektiv fortælles om, hvordan samspillet med børnene tilpasses til barnets behov, præferencer, initiativer eller interesser. Som en medarbejder udtrykker det, er der "ikke samme opskrift til alle." En medarbejder fortæller fx, at hun vurderer, om et barn vil trøstes med kram eller har brug for at trække sig, og tilpasser samspillet ud fra det. Hun uddyber: "Og lige præcis med ham her ... Der kan det faktisk føles som lidt et overgreb for ham, hvis jeg bliver ved med at gå hen til ham og forsøger at trøste ham eller give ham et kram." Der er forskel på, om personalet taler sig mere eller mindre ind i den ene eller den anden forståelse, og samtidig ser vi, at de to forståelser sameksisterer i personalets refleksioner.

Forskellige perspektiver på, at personale ikke har lige gode relationer til alle børn

Differentiering i relationsarbejdet viser sig også på andre måder. Blandt de interviewede er et perspektiv, der går igen, at alle medarbejdere ikke behøver at have lige gode relationer til alle børn. De beskriver, at børn og personale vælger hinanden til og fra, fordi de har forskellige præferencer og interesser, som har betydning for, hvordan relationerne udvikler sig. Og fordi det er "fedt nok", at nogle bliver "favoritvoksne." En medarbejder siger fx: "Jeg synes, vi er gode til at tale åbent om, at

fordi det er relationer mennesker imellem, så er det ikke alle relationer, der er lige stærke eller fungerer lige godt. Vi har sådan et øje på, at der i hvert fald ikke er nogen børn, der ryger imellem stole. At alle bliver set af forskellige." Forskelle i relationer handler på den ene side om en forståelse for og accept af, at børn ikke har lige gode relationer til personalet, fordi de bliver tættere med nogle voksne på stuen, og på den anden side om en forståelse for og accept af, at personalet ikke har lige gode relationer til børnene i deres gruppe.

Der er forskel på, hvordan personalet forholder sig til de potentielle konsekvenser, det kan have, at personalet pga. kemi ikke har lige gode relationer til alle børn, og at nogle børn potentielt får mere opmærksomhed end andre. På den ene side fremhæves det blandt de interviewede, at de i forskelligt omfang arbejder med systematikker til at sikre deres overblik over og indsigt i børnenes relationer til personalet. Formålet er at være sikker på, at alle børn har gode relationer til nogle i personalegruppen, således at forskelle i relationer ikke medfører, at nogle børn mangler gode relationer til personalet. Eksempelvis nævnes systematikker som 'relationscirkler' og 'videoptagelser med ICDP'.²⁶ På den anden side er et perspektiv blandt de interviewede, at selvom der kan være forskelle i personalets relationer, må personalet tage ansvar for at skabe gode relationer til alle børnene. En medarbejder udtrykker det sådan her: "Det er vores opgave. Uanset om man så vil eller ej, så er det det, vi er her for." Blandt de interviewede er der også medarbejdere, der ikke selv aktivt reflekterer over de potentielle konsekvenser, det kan have, at personalet ikke har lige gode relationer til alle børn, men blot konstaterer, at der hos dem er en accept af, at der er forskel på relationerne.

4.4.2 Børnefællesskaber styrkes i mindre grupper og med fokus på at være en god ven

Når personalet reflekterer over deres relationsarbejde, er de mest optaget af de dele af relationsarbejdet, der handler om voksen-barn-relationerne og børn i udsatte positioner. Børnefællesskaberne fylder mindre i personalets refleksioner, dvs. at personalet svarer mindre udfoldet på spørgsmål om arbejdet med børnenes indbyrdes relationer end de øvrige. Når personalet bliver bedt om at reflektere over, hvordan de oplever at understøtte børnenes indbyrdes samspil og relationer, går positive udsagn igen, fx: "Vi har nogle gode børnegrupper inde hos os", "Det er noget, jeg fokuserer rigtigt meget på" og "Det er min kæphest." Refleksionerne viser to gennemgående temaer i understøttelsen: strategisk sammensætning af børn i

²⁶ ICDP (International Child Development Programme) er en pædagogisk tilgang, der understøtter kvaliteten i det pædagogiske arbejde ved at styrke relationer mellem børn og voksne gennem systematisk fokus på otte samspilstemaer (Hundeide, 2010).

mindre grupper og fokus på at være en god ven er noget, der optager personalet i arbejdet.

Strategisk sammensætning af børn i mindre grupper handler om at støtte børnefællesskaberne ved at fordele børn i mindre grupper, fx i spisegrupper, legegrupper, aktivitetsgrupper inden for stuen eller på tværs af stuer i institutionen. Personalet beskriver, at intentionen bl.a. er at give børn mulighed for at styrke eller danne nye relationer til andre børn med fx samme alder eller interesser. Der er også helt konkrete overvejelser i interviewene om et muligt match mellem to børn, fx om et barn vil have særlig glæde af at have tid sammen med et andet barn.

Fokus på at være en god ven handler om at styrke børnenes forudsætning for at indgå i relationer og fællesskaber med de andre børn. Personalet fortæller, at de taler med børnene eller "øver" og "træner" dem i at være en god ven. Eksempler på, hvordan de arbejder med at lære børn at være en god ven, er anvendelse af redskabet 'Fri for mobberi', at afholde temauger om venskaber, have dialoger med børn om at være en god ven samt lære børn sociale kompetencer, som opleves som betydningsfulde for at danne venskaber. Det kan fx være ikke at afbryde hinanden, at kunne dele og vente på tur og vise respekt for hinanden mv. Nogle medarbejdere har det som en del af deres generelle praksis, mens andre beskriver, at de har gjort ekstra tiltag på baggrund af konkrete udfordringer i en børnegruppe.

4.5 Sammenfatning og refleksion vedrørende arbejdet med relationer

Opsamlende kan vi konkludere, at der er væsentlige forskelle i det pædagogiske arbejde med samspil og relationer i daginstitutionerne, hvor 2 ud af 10 stuer (20 %) får vurderingen 'god' kvalitet. Resultaterne er bekymrende i lyset af, at forskning viser, at samspil og relationer af høj kvalitet er afgørende for at kunne give børnene de bedste betingelser for trivsel, læring, udvikling og dannelse.

Personalet har særligt fokus på voksen-barn-relationerne, og det afspejles i observationerne

På tværs af observationer og interviews ses både overlap og forskelle i kvalitetsforståelsen mellem personalet og observationsredskabet, som praksis vurderes ud fra. Personalet betragter relationer til børn som en kerneværdi og vægter nærvær, øjenkontakt og god kontakt med alle børn – aspekter, der også indgår i observationsredskabet og spejler kvalitetsforståelsen i den styrkede pædagogiske læreplan. En forskel er dog, at der blandt personalet i interviewene er forskellige perspektiver på, hvorvidt alle medarbejdere skal have lige stærke relationer til alle børn.

Personalets fokus på voksen-barn-relationer afspejles i observationerne, hvor stuerne generelt vurderes højere på dette område end på arbejdet med børnefællesskaber – dog uden at voksen-barn-relationerne vurderes højt. Observationerne viser forbedringsmuligheder, særligt inden for personalets sensitivitet og håndtering af konflikter med børnene. I interviewene er der forskel på, om de deltagende medarbejdere beskriver voksen-barn-relationer som et styrkepunkt i deres praksis eller et udviklingspunkt.

Personalets mindre fokus på børnefællesskaberne ses også i observationerne

Analyserne viser, at børnefællesskaberne fylder mindre i personalets refleksioner over relationsarbejdet i interviewene. Når personalet reflekterer over arbejdet med børnenes indbyrdes relationer, har de især fokus på at sammensætte børn i mindre grupper samt at øve det at være en god ven. Observationsredskabets kvalitetsforståelse har et lidt bredere perspektiv, bl.a. personalets aktive støtte til børns deltagelse i fællesskaber, det at guide børnenes indbyrdes samspil, hjælpe børn, der står udenfor, og håndtere konflikter. Arbejdet med børnefællesskaberne står centralt i den styrkede pædagogiske læreplan, hvor det fremgår, at personalet fastsætter rammerne for børnefællesskaberne (Dagtilbudsloven, 2024; L 160, 2018).

Observationerne afspejler samtidig, at arbejdet med børnefællesskaberne mangler opmærksomhed. Undertemaet 'støtte til børnenes indbyrdes relationer og venskaber' er det undertema, som stuerne vurderes lavest på. Tendensen til, at personalet i højere grad i interviews og praksis har fokus på voksen-barn-relationen og i lavere grad har fokus på understøttelsen af børnefællesskaberne, fremgår tilsvarende i en tidligere kvalitativ caseundersøgelse i forbindelse med evalueringen af den styrkede pædagogiske læreplan (EVA, 2020d). Her var personalet i interviewene især optaget af at styrke relationen mellem barn og voksen, mens barnets tilhørsforhold til fællesskabet med andre børn fyldte mindre i personalets refleksioner.

Flere forhold kan forklare personalets fokus på barn-voksen-relationer og på, at intentionerne i forhold til børnefællesskaberne ikke altid lykkes i praksis. En mulig forklaring er, at forskning understreger betydningen af relationen mellem barn og personale, især i de tidlige år. Derfor kan personalets fokus på denne relation være et udtryk for faglig prioritering. Samtidig viser forskning, at relationer mellem børn bliver stadigt vigtigere for deres trivsel og udvikling, særligt i takt med alderen. En anden mulig forklaring er, at det begrænsede fokus på børnefællesskaber skyldes et behov for mere viden og kompetencer til at understøtte børnenes indbyrdes relationer og fællesskaber i praksis.

5 Leg og aktivitet

Leg er vigtig for børn. I legen opdager, bearbejder og udforsker de deres omverden og sig selv. Børn leger ikke for at udvikle sig og lære, men de udvikler sig og lærer, når de leger. Uanset intention udvikler børn sig socialt, sprogligt, kognitivt og kropsligt, mens de leger (Cordoni m.fl., 2016; Gray, 2011). Det gør legen helt central for børns trivsel, læring, udvikling og dannelse (Cordoni m.fl., 2016; Gray, 2011). Pædagogisk personale skal derfor understøtte børn i og inspirere børn til at udfolde sig i forskellige former for leg og må derfor have kendskab til og forståelse for udfoldelsesmuligheder, men også for mulige udfordringer, som det enkelte barn og børnegruppen kan opleve i de forskellige lege (Winther-Lindqvist, 2020; Sommer, 2020). Pædagogiske aktiviteter er ligeledes et rum for udvikling og læring, hvor børn kan få erfaring med at indgå i sociale samspil med andre, have medbestemmelse og få mulighed for at udforske materialer, natur og kultur i deres omverden (Christoffersen m.fl., 2014; EVA, 2017; Howard m.fl., 2024).

Børns leg er en del af formålsbestemmelsen for dagtilbud og reglerne om den pædagogiske læreplan, og legen indgår således som et element i det pædagogiske grundlag. I forhold til aktiviteter fremgår det bl.a., at det enkelte dagtilbud hele dagen skal etablere et pædagogisk læringsmiljø, der med leg, planlagte vokseninitierede aktiviteter, spontane aktiviteter, børneinitierede aktiviteter samt daglige rutiner giver børnene mulighed for at trives, lære, udvikle sig og dannes (dagtilbudsloven).

Dette kapitel præsenterer resultaterne af observationerne af 'leg og aktivitet' samt pædagogisk personales vurderinger og intentioner fra interviews i udvalgte daginstitutioner.

Boks 5.1 Sådan er kvaliteten i 'leg og aktivitet' vurderet

Kvaliteten i 'leg og aktivitet' vurderes med afsæt i 21 spørgsmål fordelt på tre undertemaer: 'børneinitieret leg', 'støtte til børnenes selvinitierede lege' og 'vokseninitierede aktiviteter'. Disse spørgsmål udgør tilsammen grundlaget for kvalitetsvurderingen inden for området. Spørgsmålene vurderes på baggrund af observationer over hele observationsdagen.

5.1 Leg og aktivitet, hovedfund

Afsnittets hovedresultater er opsummeret i Boks 5.2.

Boks 5.2 Hovedfund for 'leg og aktivitet' i daginstitutioner for 3-5-årige

Kvalitetsvurdering i observationer

- 1 ud af 10 stuer (10 %) får vurderingen 'god' kvalitet i 'leg og aktivitet'.
- 5 ud af 10 stuer (50 %) får vurderingen 'tilstrækkelig' kvalitet i 'leg og aktivitet'.
- 4 ud af 10 stuer (40 %) får vurderingen 'utilstrækkelig' kvalitet i 'leg og aktivitet'.
- Ingen af stuerne får vurderingen 'fremragende' kvalitet i 'leg og aktivitet'. Færre end tre stuer får vurderingen 'ringe' kvalitet.
- Kvaliteten vurderes i gennemsnit højest for 'vokseninitierede aktiviteter', dernæst 'børneinitieret leg' og lavest for 'støtte til børnenes selvinitierede lege'.

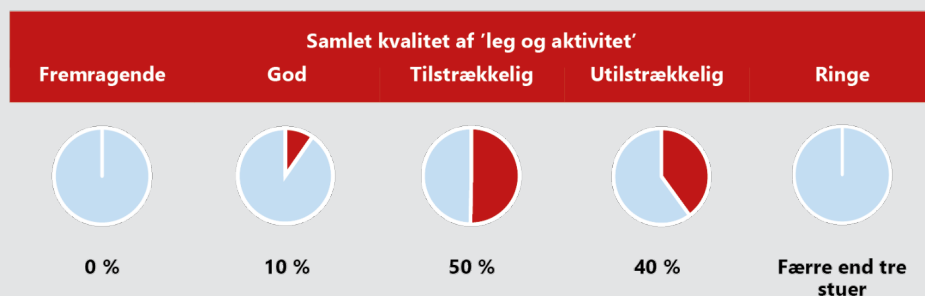
Personalets vurderinger og intentioner fra interviews

- Personalet ser **børneinitieret leg**, som de omtaler som "fri leg", hvor de indtager en perifer rolle, som en vigtig og prioriteret del af legepraksis. De beskriver også, at de støtter børns leg fra forskellige positioner. Samtidig varierer deres vurderinger af legepraksis – **fra et styrkepunkt til et udviklingspunkt** i deres pædagogiske praksis, hvor manglende legekompeterencer hos både børn og voksne samt begrænsede legemuligheder fremhæves.

5.2 Kvaliteten af leg og aktivitet i daginstitutioner for 3-5-årige

Undersøgelsen viser, at der er forskel på, i hvilken grad 'leg og aktivitet' i daginstitutionerne vurderes til at leve op til observationsredskabets kvalitetskriterier, jf. Figur 5.1. Samtidig er området 'leg og aktivitet' det tema, som stuerne i gennemsnit vurderes lavest på i undersøgelsen sammenlignet med 'fysiske omgivelser' og 'relationer'.

Figur 5.1 Kvalitetsvurdering af 'leg og aktivitet', stuer



Anm.: Figuren viser kvalitetsvurderingen af temaet 'leg og aktivitet'. Af diskretionshensyn afrapporteres 'fremragende' og 'god' kvalitet samlet. Det skyldes, at mindre end tre stuer vurderes til 'fremragende' kvalitet, og det derfor ikke kan afrapporteres. Antal deltagende stuer = 182.

Kilde: VIVE og EVA.

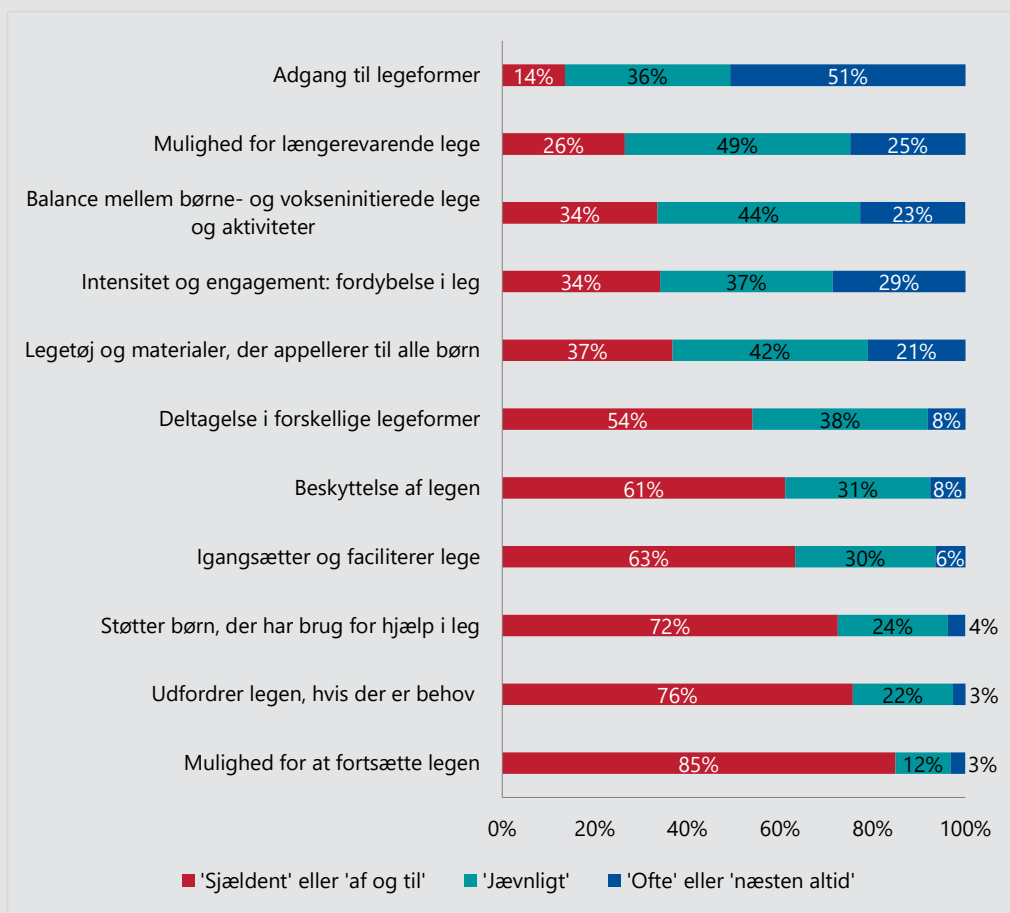
5.3 Hvorfor vurderes daginstitutionerne, som de gør?

Vurderingen af daginstitutionerne på de 21 spørgsmål fordelt på tre undertemaer: 'børneinitieret leg', 'støtte til børnenes selvinitierede lege' og 'vokseninitierede aktiviteter' ses i Figur 5.2-Figur 5.4. Daginstitutionerne er vurderet ud fra, om et givet forhold optræder 'sjældent', 'af og til', 'jævnligt', 'ofte' eller 'næsten altid'. I dette afsnit præsenteres resultaterne for undertemaerne. Undervejs inddrages eksempler fra observationerne for at illustrere, hvordan vurderingen kan vise sig konkret i praksis. Eksemplerne kan være let omskrevet for at understøtte anonymisering.

Resultaterne af vurderingerne viser, at daginstitutionerne relativt set vurderes højest, når det drejer sig om undertemaet 'vokseninitierede aktiviteter' sammenlignet med undertemaerne 'børneinitieret leg' og 'støtte til børnenes selvinitierede lege' (se evt. bilag 6 i metoderapport (VIVE & EVA, 2025)).

I det følgende præsenteres resultaterne for de tre spørgsmål om 'leg og aktivitet', hvor daginstitutionernes pædagogiske læringsmiljøer i gennemsnit får vurderet kvaliteten henholdsvis højest og lavest (se evt. bilag 6 i metoderapport (VIVE & EVA, 2025)). Spørgsmålene er markeret med fed i brødteksten.

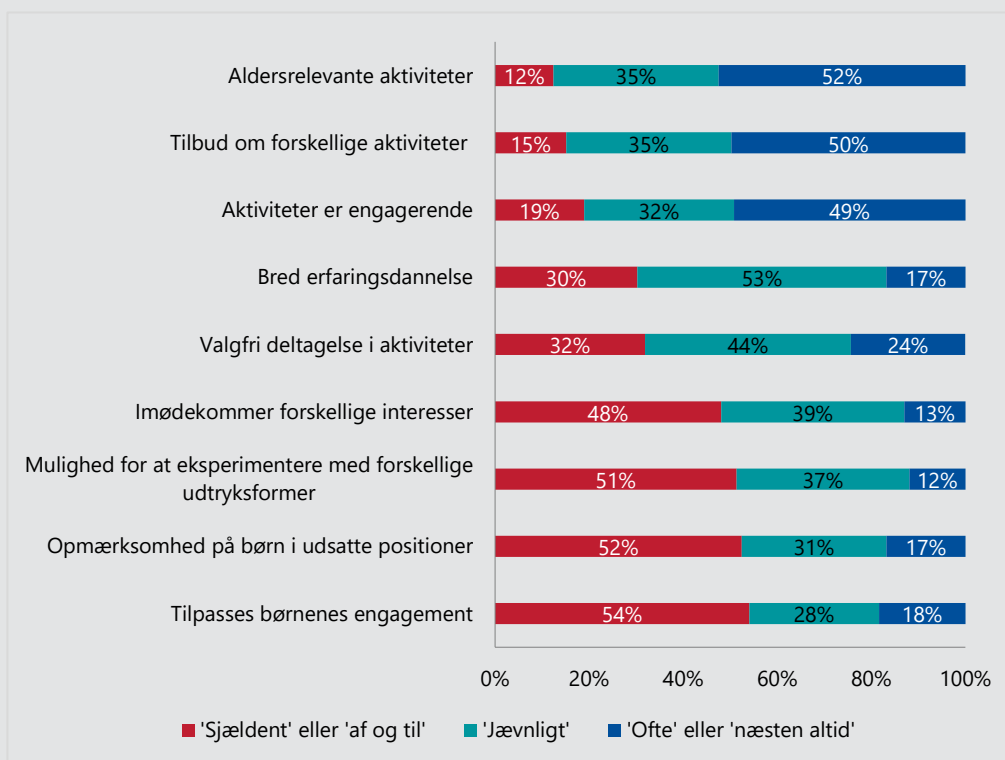
Figur 5.2 Kvalitetsvurdering af daginstitutionerne i undertemaerne 'børneinitieret leg' og 'støtte til børnenes selvinitierede lege' rangeret efter 'sjældent' eller 'af og til'



Anm.: Figuren viser kvalitetsvurderingen af daginstitutionerne i undertemaerne 'børneinitieret leg' og 'støtte til børnenes selvinitierede lege'. Antal deltagende stuer = 182. Tallene summerer ikke nødvendigvis til 100 % pga. afrundinger.

Kilde: EVA og VIVE.

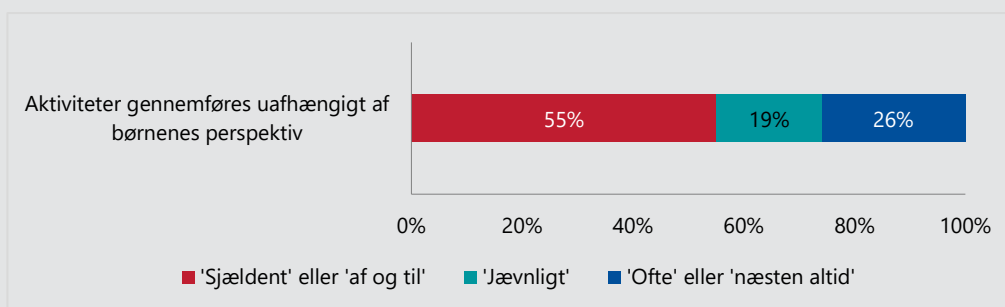
Figur 5.3 Kvalitetsvurdering af daginstitutionerne i undertemaet 'vokseninitierede aktiviteter' rangeret efter 'sjældent' eller 'af og til'



Anm.: Figuren viser kvalitetsvurderingen af daginstitutionerne i undertemaet 'vokseninitierede aktiviteter'. Antal deltagende stuer = 182. Tallene summerer ikke nødvendigvis til 100 % pga. afrundinger.

Kilde: EVA og VIVE.

Figur 5.4 Kvalitetsvurdering af daginstitutionerne i undertemaet 'vokseninitierede aktiviteter' rangeret efter 'sjældent' eller 'af og til'



Anm.: Figuren viser kvalitetsvurderingen af daginstitutionerne i undertemaet 'vokseninitierede aktiviteter'. Vær opmærksom på at spørgsmål vender omvendt af de øvrige. Antal deltagende stuer = 182.

Kilde: EVA og VIVE.

5.3.1 **Aldersrelevante aktiviteter, tilbud om forskellige aktiviteter og adgang til forskellige legeformer er der, hvor daginstitutionerne får de højeste vurderinger**

Stuerne vurderes højest, når det kommer til at gennemføre aktiviteter, der er aldersrelevante, samt at skabe mulighed for, at børnene får erfaring med og deltager i forskellige legeformer og aktiviteter.

På halvdelen af stuerne bliver der 'ofte' eller 'næsten altid' tilbudt **forskellige aktiviteter** (50 %). I observationerne ser vi fx stuer, hvor personalet over dagen tager initiativ til og deltager i en lang række af aktiviteter, som dele af eller alle børn har mulighed for at deltage i, bl.a. gymnastik, fælles spil, terrarie-byg, læsning, samling, udendørs tegnebord og udendørs magnetaktivitet. I observationer med lav kvalitet ser vi stuer, hvor personalet tager initiativ til færre aktivitetstilbud. Et sted er der samling i forbindelse med frokost og et aktivitetsbord, hvor børnene selv henter fx et spil, noget at tegne med eller lignende. Stuen er på legepladsen om formiddagen og i middagsstunden, hvor personalet ikke sætter aktiviteter i gang.

Aldersrelevante aktiviteter er et af de spørgsmål, stuerne vurderes højest på. På cirka halvdelen af stuerne er de vokseninitierede aktiviteter 'ofte' eller 'næsten altid' aldersrelevante (52 %). Et positivt eksempel er en samling, hvor børnene sidder på gulvet. Efter et barn har talt, beder personalet alle børn rejse sig, for de skal lave "smoothies". Børnene griner forventningsfuldt. Og de begynder alle sammen at løbe på stedet og holde sig på hovedet, som er "låget" på blenderen. Børn og voksne byder ind med ideer til, hvad der skal i blenderen, og alle putter frugt og grønt i. Kroppen pulserer hver gang, der kommer noget nyt i. Efter en stor kartoffel kommer i "blenderen", bliver et barn bedt om at trykke på turboknappen på den voksnes mave. Og så giver alle blendermotorerne gas. Her tilrettelægges samlingen på en måde, hvor børnene kan deltage aktivt og bevæge sig, og hvor der tages højde for, hvad der skal til for at holde opmærksomheden på fælles aktiviteter.

Selv om stuerne vurderes relativt højt på tilbud om forskellige og aldersrelevante aktiviteter, viser resultaterne, at der er behov for opmærksomhed på arbejdet med de pædagogiske aktiviteter. Det er værd at bemærke, at 1 ud af 10 stuer (12 %) 'sjældent' eller 'af og til' har aldersrelevante aktiviteter, og knap 4 ud af 10 stuer (35 %) har det 'jævnligt'. I observationerne ser vi fx en gruppe børn, der venter op til 20 minutter for at sætte ben og garn på en kastanje, så de kan lave spind på en kastanjeedderkop. Den manglende tilpasning af aktiviteten ses i, at børnene endnu ikke selv kan lave kastanjeedderkoppen, og de må vente længe på hjælp fra personalet, hvilket resulterer i, at børnene bliver urolige eller trækker sig ind i sig selv.

En anden opmærksomhed i forhold til aktiviteter handler om, at der flere steder er udfordringer med at tilpasse aktiviteterne til børnegruppen i forhold til børnenes

engagement. På lidt over halvdelen af stuerne (54 %) tilpasser personalet 'sjældent' eller 'af og til' aktiviteterne til **børnenes engagement**. I observationerne viser det sig eksempelvis i en samling, hvor en medarbejder fortæller børnene om dagen og bagefter gennemgår deres tavle med illustrationer af måneder, dage og vejr. Nogle af børnene deltager og råber "september", "efterår", "regnvejr" mv., i takt med at den voksne stiller spørgsmål. Et barn prøver at fortælle en historie om det, de skal i morgen, da de taler om efterår, men barnet bliver irettesat og får at vide, at det ikke er relevant at fortælle om morgendagens planer i dag. En del af børnene er i tiltagende grad uopmærksomme og uengagerede, flere børn irettesættes, flyttes over på skødet af eller ved siden af en voksen mv. For børn, der i forvejen har svært ved at deltage i fælles aktiviteter, kan det resultere i en forstærkning af en udsat position for barnet. Omvendt ser vi positive eksempler, fx bliver børnene på en stue inviteret med til børne-yoga. Rigtigt mange melder sig, så "yogalæreren" beslutter sig for at lave to hold, så alle når at være med. På yogaholdet laver de sig til hunde, fanger sæbebobler, strækker sig op efter himlen. Et barn fortæller begejstret, at hun kender en øvelse fra sin mor. Yogalæreren griber barnets initiativ og får hende til at vise det til hele holdet. Yogalæreren inviterer børnene til at navngive øvelsen. Det bliver "Storken", og børnene bliver inviteret til at vise den til næste yogahold. De tager fotos af børnene, der laver Storken, og printer dem og tager dem med til frokost, og snakken går.

Adgang til forskellige legeformer er det tredje spørgsmål blandt de højeste vurderinger. Her ser vi, at der på halvdelen af stuerne er skabt mulighed for, at børnene får **adgang til forskellige legeformer** (51 %). Det drejer sig om, hvorvidt personalet aktivt understøtter, at børnene får erfaringer med forskellige måder at lege på. Det kan være, at man på en stue ud over konstruktionslege, motoriske lege og fantasilege også inspirerer til rollelege og regellege. Et sted er dukkekrogen og frisørsalonens indbydende klar, mens personalet et andet sted inspirerer til ridderleg i borgen med invitationer og legematerialer. På en anden stue laver personalet et dukketeater om brandmænd og har samtidig forberedt brandslukningsmaterialer, som børnene kan lege med bagefter. På en legeplads deltager personalet i børnenes fangeleg og inspirerer løbende til andre regellege, fx "alle mine kyllinger kom hjem". Eksempel på lavere kvalitet ser vi en tidlig eftermiddag på legepladsen, efter børnene har spist boller. En medarbejder rydder op i huset, en rydder legetøj væk på legepladsen, mens den tredje er ved havebordene. Der er en stille stemning. Hverken børn eller personale taler særlig meget, og flere børn bevæger sig rundt på legepladsen uden rigtigt at være i leg eller aktivitet. I den næste lille time er det eneste tilbud til børnene at lægge puslespil, mange af legematerialerne er pakket væk, og personalet understøtter ikke lege eller aktiviteter.

5.3.2 Daginstitutionerne får de laveste vurderinger i forhold til vilkår for legen og støtte til leg

Ser vi på børneinitierede lege og det pædagogiske personales støtte til børnenes leg, tegner der sig generelt et billede af, at legen understøttes relativt sparsomt på stuerne, og det er også her, vi finder de tre spørgsmål, som daginstitutionerne vurderes lavest på. Personalet giver i knap 9 ud af 10 stuer (85 %) 'sjældent' eller 'af og til' børnene mulighed for at lade legetøjet blive stående, så de kan **fortsætte legen** senere eller næste dag. I observationer med lav kvalitet ser vi, at børnene bliver bedt om at rydde legetøjet op før fælles aktiviteter, før måltider og i overgange mellem legeplads og indendørsområder, hvilket kan have den konsekvens, at lege, der tager tid at bygge op, får dårligere vilkår for at blive genoptaget senere. Der er også eksempler på, at børnene bliver bedt om at rydde op undervejs i en leg, hvis børnenes leg har bevæget sig et nyt sted hen. Omvendt ser vi også positive eksempler, eksempelvis har en gruppe børn en virkelig god leg ude på legepladsen, som de får lov til at gøre færdig, mens de andre går ind til frokost. Da de endelig skal ind, er legen stadig i gang, og de spørger, om de må spise udenfor som en del af legen. Børnene får madpakkerne med ud, og medarbejderen kigger ud til dem en gang imellem.

Personalet er på knap 8 ud af 10 stuer (76 %) 'sjældent' eller 'af og til' aktive i forhold til at **udfordre legen**, hvis der er behov for det, fx med idéer, input eller materialer, der kan inspirere og udvikle legen. I observationerne med lav kvalitet ser vi børn på legepladsen, som kommer i leg i korte glimt, men hvor legene hurtigt går i stå, fordi der ikke er noget, der kan udvikle legen. Eksempelvis ser vi flere steder børn, der over længere tid sidder på cykler uden rigtigt at komme i leg selv eller med andre, og hvor personalet ikke inspirerer og støtter. Omvendt ser vi positive eksempler i tilsvarende situationer andre steder, hvor personalet giver inspiration til, at cykellegen udvikler sig til trafikpoliti med kørekort, der kan få klip, mv. Et andet sted er et par børn i gang med soldaterleg. En medarbejder fornemmer, at de har brug for input, hun finder kul, så de kan tegne kamuflagestreger på kinderne, finder en bunke legetæpper og viser dem soldater-bevægelser, hvor de skal ned og kravle på maven under smalle steder.

På cirka 7 ud af 10 stuer (72 %) giver personalet 'sjældent' eller 'af og til' **støtte til børn, der har brug for hjælp i leg**, fx ved at hjælpe børn til at komme ind i eller vedligeholde leg, så børnene får mulighed for at være del af de børnefællesskaber, der opstår, når børn leger. Eksempelvis er der observeret børn, der over længere tid er alene eller på kanten af legefællesskaberne uden samspil med børn eller personale. Eksempelvis ser vi en stue, hvor det meste af dagen er præget af børnenes egen leg. Et barn sidder meget af dagen alene på en gyngesving uden rigtigt at have kontakt og samspil med andre børn eller personalet. Da barnet bliver hentet, bryder

han i voldsom gråd. I den høje ende ser vi omvendt positive eksempler på, at personalet hjælper børn, der har brug for det, i leg. På en stue går en dreng, som ikke har mange samspil med andre børn, og leder efter insekter på legepladsen. En medarbejder kommer forbi og spørger interesseret ind til de insekter, han har fundet. Hun spørger ham, om de skal finde flere og lave en udstilling. De inviterer et par forbi-passerende børn med på regnormejagt. Medarbejderen støtter legens videre udvikling ved at foreslå, at de sælger billetter til udstillingen. Hun får inddraget et andet barn på kanten af børnefællesskabet, der elsker alt med butik. Så han henter et kasseapparat, og billetproduktionen går i gang, og børnegruppen får en god leg, hvor medarbejderen hele tiden får holdt drengen i kernen af legen, ved at hun især involverer ham i udviklingen af ideerne.

5.4 Personalets perspektiver på leg og aktivitet

I dette afsnit sætter vi fokus på personalets perspektiver på deres arbejde med leg og aktivitet. Fokus i interviewene har været personalets pædagogiske praksis generelt og ikke alene et særskilt fokus på selve observationsdagen. Analysen giver indsigt i, hvad personalet oplever som betydningsfuldt, og hvad der er brug for at udvikle i arbejdet med leg og aktiviteter for at skabe pædagogiske læringsmiljøer, hvor børnene trives, lærer, udvikles og dannes.

Boks 5.3 Det er personalet blevet spurgt om

I interviewene er personalet blevet bedt om at reflektere over, hvordan de lykkes med at skabe muligheder for leg, herunder reflektere over, hvor de oplever, at deres praksis er stærk, og hvor der er behov for at fokusere og udvikle deres praksis. Personalet er desuden blevet spurgt ind til arbejdet med at støtte børn i udsatte positioner i legen. Derudover er de blevet inviteret til at dele deres intentioner og overvejelser omkring en konkret observeret pædagogisk aktivitet fra observationsdagen. Spørgsmålene løfter sig over den konkrete observationsdag, og personalet inviteres til at reflektere over deres praksis, og eksempler fra den konkrete observationsdag kan inddrages af såvel interviewer som personale.

Leg kommer i mange former og kan i større eller mindre grad være initieret af børn eller personale. Overordnet viser analyserne, at den børneinitierede leg, som personalet beskriver som børnenes "frie leg", er en prioritet hos personalet og en betyd-

ningsfuld del af deres arbejde med leg. Derudover viser analysen, at der er væsentlige forskelle i personalets fokus på leg samt i deres vurdering af, om deres legepraksis er et styrkepunkt eller et udviklingspunkt. Endvidere viser analysen, at pædagogiske aktiviteter ses som en betydningsfuld del af praksis, og at personalet har tydelige intentioner og ambitioner med de aktiviteter, de sætter i gang.

Analyserne præsenteres i fire hovedafsnit, som handler om:

- Den børneinitierede leg er en prioritet, men kan også være en udfordring.
- Personalet støtter leg fra forskellige positioner.
- Variationer i vurderinger af legepraksis: fra styrkepunkt til udviklingsbehov.
- Varierede aktiviteter, der engagerer og understøtter læring.

5.4.1 Den børneinitierede leg er en prioritet, men kan også være en udfordring

Børneinitieret leg træder frem som en væsentlig optagethed hos personalet, når de reflekterer over, hvordan de lykkes med at skabe gode muligheder for leg i daginstitutionen. "Fri leg" er en term, som anvendes i interviewene om børneinitieret leg, som karakteriseres ved, at personalet enten slet ikke eller kun perifert er en del af denne type leg. Personalet tillægger den børneinitierede leg stor værdi og beskriver fx, at det er vigtigt, at børnene "får lov selv", og at børn udvikler deres fantasi og sociale kompetencer i den frie leg. Af samme årsag vil personalet ofte træde i baggrunden i børnenes frie leg for at give plads til, at børnene tager styringen. Eksempelvis beskriver personalet deres rolle som perifer og "gårdvagt", forstået på den måde, at de ikke deltager i legen, men at de står til rådighed, fx så de kan træde til ved konflikter og behov for støtte.

I interviewene viser sig også mere kritiske perspektiver på den frie leg. For det første bliver det påpeget, at den frie leg ikke altid opleves som et godt pædagogisk tilbud. I den frie leg kan personalet fx opleve, at de ikke altid kan være tæt nok på hele børnegruppen og derfor mister føling med, om legen udvikler sig til en god leg for børnene, og at der i den frie leg kan mangle alternative muligheder til det, som en medarbejder omtaler "bare passe sig selv". Samtidig er der blandt personalet en kritik af, at den frie leg fylder meget i hverdagen, hvilket skyldes praktiske hensyn snarere end et pædagogisk hensyn. Kritikken bliver rejst som en problematisering af, at børnene somme tider får lov at lege frit, fordi der ikke er nok personale til at understøtte leg og igangsætte aktiviteter. Perspektiverne udtrykker en forståelse af, at balancen mellem fri leg og andre typer af tilbud ville være anderledes, hvis det alene blev afgjort af faglig prioritering og ikke ressourcer.

5.4.2 **Personalet støtter leg fra forskellige positioner**

Blandt personalet beskrives forskellige positioner, hvorfra de støtter børnenes legemuligheder. Det kan både være lege, der er børne- eller personaleinitieret. Den mere observerende position omhandler det at stå uden for legen og træde til, når der er behov, fx i konflikter, mens mere deltagende positioner dækker over forskellige bidrag til legen, hvor intentionen er at styrke børnenes relationer og legekompeterencer. Det kan være ved, at personalet fremhæver børnenes styrker over for de andre børn, fx siger: "Ham her er bare mega god til at bygge togbane. Kunne du ikke tænke dig at være med til at bygge togbanen sammen med os?", og derefter starte legen op sammen med børnene. Personalet beskriver, hvordan de efterfølgende kan blive i legen eller trække sig, hvis der er opstået en god leg mellem børnene.

5.4.3 **Variationer i vurderinger af legepraksis: fra styrkepunkt til udviklingsbehov**

Der er væsentlige forskelle i personalets vurderinger og refleksioner over deres styrke- og udviklingspunkter i relation til leg.

Leg opleves som en stærk del af den pædagogiske praksis

Leg opleves som et styrkepunkt i den pædagogiske praksis hos en del af personalet. Den del af personalet, der ser legen som et styrkepunkt, beskriver, hvordan de i fællesskab arbejder fokuseret med leg, og at de har en stærk legepraksis. Mens nogle beskriver, hvordan de inspirerer og beriger børnenes leg fra sidelinjen, fremhæver andre deres fortløbende arbejde med at udvikle børnenes fysiske legemiljøer. Andre fremhæver deres arbejde med børns legekompeterencer, fx via arbejdet med legemanuskripter, hvor personalet introducerer børnene til konkrete lege og stiller passende legeremedier til rådighed, som børnene kan tage frem og bruge. Derudover nævnes også, at personalet oplever sig selv som legekompeterente.

Leg ses som et udviklingspunkt – også i forhold til inklusion af børn i udsatte positioner

Et andet perspektiv blandt personalet er, at arbejdet med leg er et udviklingspunkt i den pædagogiske praksis. Det kan både handle om, at personalet oplever manglende legekompeterencer hos børnene, eller erkendelser af, at personalet ikke får skabt varierede legemuligheder. Fx nævnes det i et interview, at personalet oplever, at de ikke i tilstrækkelig grad får understøttet rolle- og fantasileg. En tredje begrundelse er manglende legekompeterencer hos personalet. Behovet for udvikling kan handle om den samlede pædagogiske legepraksis, men der er også eksempler på, at personalet peger på udvikling for enkelte medarbejdere, fx medarbejdere, der

ikke oplever sig "legekompetente", og som der derfor er fokus på at opkvalificere, fx ved at erfarne medarbejdere agerer rollemodeller.

Inklusion i leg er et særskilt udviklingspunkt. Personalet beskriver, hvordan det kan være svært at sikre, at børn i udsatte positioner bliver inkluderet i legen, bl.a. pga. manglende tid og ressourcer. Konkret nævnes et ønske om mere struktur og personaleinvolvering i tiden mellem kl. 11.30 og 14, hvor personalenormeringen er lavest.

Uanset om legen ses som et styrkepunkt eller et udviklingspunkt, viser interviewene, at personalet er optaget af legen og ser det som en betydningsfuld del af deres pædagogiske praksis. Der er dog også i interviewene eksempler på, at legen prioriteres lavere, som fx en medarbejder, der udtaler, at hun ikke deltager i leg med børnene, fordi hun ikke kan være "autentisk deltager." Dette kan forstås sådan, at hun ikke kan indgå i legen på en måde, der føles naturlig eller meningsfuld for hverken hende selv eller børnene.

5.4.4 Varierede aktiviteter, der engagerer og understøtter læring

Pædagogiske aktiviteter er noget, der optager personalet, og som de ser som en integreret og væsentlig del af deres praksis.

Personalet er i interviewene blevet inviteret til at dele deres intentioner og overvejelser omkring en konkret observeret pædagogisk aktivitet. Ud over den konkrete observation fylder generelle refleksioner over pædagogiske aktiviteter i interviewene. Pointerne i forhold til intentioner knytter derfor an til både intention med den konkrete observerede aktivitet og intentioner med aktiviteter i institutionen mere generelt. Tre intentioner fylder i personalets refleksioner: at tilbyde forskelligartede aktiviteter, at styrke børns læring gennem aktiviteterne, og at aktiviteterne er engagerende.

Forskelligartede aktiviteter bidrager til brede erfaringsmuligheder

Den første intention handler om at sikre et bredt og varieret tilbud af aktiviteter til børnene. Variationen kan både handle om at sikre bredde i indhold og udtryksformer, fx gennem aktiviteter, hvor børnene har mulighed for at udtrykke sig kreativt, gennem sange, fortællinger eller bevægelseslege. Personalet er også optaget af variationer i aktiviteterne organisering, således at børnene både har mulighed for at deltage i små og store fællesskaber, ligesom der bliver givet udtryk for, at der skal være mulighed for at vælge aktiviteter til og fra i løbet af dagen.

Børns læring er det dominerende fokus i de pædagogiske aktiviteter

Aktiviteter, der styrker børns læring, er helt centralt for personalet. Læringsintentionen kan fx handle om, at aktiviteter skal understøtte en bestemt udvikling hos enkelte børn eller børnegruppen. Det kan fx være et tema som sprog, der involverer rim og remser eller arbejde med at udvide ordforråd med højtlesning. Det kan også være sociale og personlige temaer, hvor personalet med aktiviteterne ønsker at øve fx sociale spilleregler, at vente på tur, når de laver bålmad, eller at udvikle sociale kompetencer og styrke børnefællesskaberne. Der er blandt personalet fokus på, at læringen skal ske igennem legende elementer. Det kommer bl.a. til udtryk i udsagn som "Vi skal lege os igennem det" og "Det skal være sjovt."

Aktiviteterne skal engagere børnene

En tredje intention er at skabe engagerende aktiviteter, der tager afsæt i børnenes interesser. Eksempelvis fortæller personalet i en institution, hvordan børnenes interesser for dinosaurer fører til en fælles udforskning af emnet: "Vi kørte det i over et halvt år. De blev bare ved med at ville have om dinosaurer. Så det handler jo også om nogle gange at fange, jamen hvor er det, børnene er." Andre fortæller, hvordan de i hverdagen inkorporerer mindre input fra børnene, hvis der i perioder er interesser for bestemte aktiviteter, fx bestemte spil eller fælleslege.

Deltagelsesmuligheder i aktiviteterne kan være en udfordring

Interviewene viser, at det kan være udfordrende for personalet at skabe deltagelsesmuligheder for børnene i aktiviteter. Det viser sig på forskellige måder i interviewene, fx når personalet fortæller, at ikke alle børn udviser interesse for aktiviteterne, og at nogle børn har en modstand mod at deltage. I interviewene er der også eksempler på, hvordan personalet forsøger at være opmærksomme på at justere aktiviteter ud fra børnenes deltagelse og engagement, så en samling fx afkortes, eller indholdet afstemmes ud fra børnenes input. Udfordringen kan også handle om, at der i tilrettelæggelsen og gennemførelsen af aktiviteter kan opstå et dilemma mellem at tilgodese majoriteten af børn i aktiviteten og at tage hensyn til enkelte børn.

5.5 Sammenfatning og refleksion vedrørende leg og aktivitet

Opsamlende kan vi konkludere, at der er væsentlige forskelle på kvaliteten i det pædagogiske arbejde med leg og aktivitet i daginstitutionerne. 1 ud af 10 stuer opnår vurderingen 'god' kvalitet.

Personalets prioritering af "fri leg" afspejler sig i observationerne

På tværs af observationer og interviews ses både overlap og forskelle i kvalitetsforståelsen mellem personalet og observationsredskabet, som praksis vurderes ud fra.

Blandt det interviewede personalet gives udtryk for en optagethed af børneinitieret leg. De lægger vægt på at give børnene plads til at lege selv, mens personalets perspektiver i forhold til understøttelse af legen i mindre grad nuanceres og udfoldes i interviewene. Observationsredskabet har også fokus på 'børneinitieret leg', men anlægger et bredere perspektiv på leg, især i forhold til personalets facilitering og understøttelse af børnenes leg. Dette afspejler det forstærkede fokus på leg og deltagelsesmuligheder i leg i den styrkede pædagogiske læreplan. Her fremgår det også, at legen nogle gange skal støttes, guides og rammesættes, for at alle børn kan være med, og for at legen udvikler sig positivt for alle børn (Dagtilbudsloven, 2024; L 160, 2018).

Personalets fokus på, at børnene har plads til at lege selv, og mindre fokus på deres rolle i at facilitere og støtte legen afspejler sig i observationerne. Daginstitutionerne vurderes generelt lavt, når det drejer sig om personalets støtte til børnenes leg. Det adresseres også blandt dele af personalet, der i interviewene peger på legen som et udviklingspunkt.

Flere forhold kan forklare personalets prioritering af børneinitieret leg, hvor de selv træder i en mere observerende rolle. Det kan være en faglig prioritering, hvor der lægges vægt på værdien af legen som en selvforvaltet aktivitet for børnene. En anden forklaring på tilbageholdenheden i forhold til at støtte og deltage i børns leg kan hænge sammen med en oplevelse af ikke at have viden og kompetencer til at lege og støtte leg, som også nævnes i interviewene.

Faglige intentioner med aktiviteter afspejler sig ikke altid i observationerne

Personalet er ikke blevet spurgt generelt til deres perspektiver på aktiviteter, men er blevet bedt om at dele deres intentioner og overvejelser i relation til en konkret observeret pædagogisk aktivitet. Derfor sammenholder vi ikke deres kvalitetsforståelse med observationsredskabet inden for dette område.

Personalets beskrivelser af intentioner med de pædagogiske aktiviteter tegner et billede af, at de især har fokus på at skabe varierede aktiviteter, der styrker børns læring og sikrer engagement blandt børnene. Observationer viser, at der er stor forskel på, om intentionerne udmønter sig i praksis. Selvom vurderingen af daginstitutionernes kvalitet vedrørende 'leg og aktivitet' generelt er højere, når det drejer sig om undertemaet 'vokseninitierede aktiviteter', viser observationerne, at det er en udfordring at skabe aktiviteter, der både skaber engagement og inkluderer børn i udsatte positioner, fx fordi aktiviteterne tilrettelægges med begrænset aktiv deltagelse fra børnene og ikke tilpasses løbende ud fra børnenes reaktioner og behov.

6 Fysiske omgivelser

Daginstitutionens fysiske omgivelser udgøres af dets inde- og udemiljø, dvs. bygninger, indretning af indendørs- og udendørsrum, interiør samt genstande, legetøj og legeredskaber. Daginstitutionens fysiske omgivelser tænkes ofte som en given og statisk størrelse, men meget forskning peger på, at de fysiske rammer kan ansues som en dynamisk størrelse, dvs. rammer, der ændrer sig eller skifter mellem at fungere som ramme for forskellige aktiviteter. Flere studier belyser, hvorledes de fysiske rammer i daginstitutioner har en betydning for børns erfaringsdannelse og for daginstitutionens sociale liv og dermed for børns trivsel, læring, udvikling og dannelse (Birkeland, 2012; Christoffersen m.fl., 2014; Nordtømme, 2012; Stokke, 2011; Söderström m.fl., 2013).

Det følger af dagtilbudslovens § 7, at alle børn skal have et fysisk, psykisk og æstetisk børnemiljø, der fremmer deres trivsel, sundhed, udvikling og læring. Det følger videre af lovens § 8, at arbejdet med det fysiske, psykiske og æstetiske børnemiljø skal integreres i arbejdet med de pædagogiske læringsmiljøer. Arbejdet med det fysiske børnemiljø er således et væsentligt element i arbejdet med at fremme børns trivsel og læring.

Dette kapitel præsenterer resultaterne af kvalitetsvurderinger af daginstitutioners pædagogiske læringsmiljø for de fysiske omgivelser indendørs og udendørs. Desuden præsenteres pædagogisk personales vurderinger og intentioner i forhold til deres fysiske omgivelser fra interviews med udvalgte daginstitutioner.

Boks 6.1 Sådan er kvaliteten i 'fysiske omgivelser' vurderet

Kvaliteten i de 'fysiske omgivelser' vurderes med afsæt i 15 spørgsmål fordelt på to undertemaer: 'indendørs' og 'udendørs'. 'Fysiske omgivelser indendørs' og 'fysiske omgivelser udendørs' præsenteres selvstændigt, da de udgør to selvstændige skalaer. For hvert spørgsmål er der formuleret fem udsagn, hvor observatøren vurderer, hvad der passer bedst på den observerede daginstitution (Ringsmose & Kragh-Müller, 2020). Udsagnene afspejler forskellige grader af, hvorvidt et kvalitetskriterie er til stede eller gør sig gældende, fx i hvilken grad der er tilstrækkeligt materiale og legetøj, eller i hvilken grad der er tematiserede legeområder.

Boks 6.2 KIDS-redskabets spørgsmål vedrørende 'fysiske omgivelser udendørs' er justeret væsentligt

Det er væsentligt at være opmærksom på, at kvalitetsvurderingen af legepladserne i 3-5-årsundersøgelsen (vurderet med KIDS 3.0 National) til forskel fra 0-2-årsundersøgelsen (vurderet med KIDS 2.0) primært handler om *faciliteterne* som fx antallet af legeområder og legepladsens stand. Dermed er de aspekter af kvalitet, som personalet især har indflydelse på, ikke en del af vurderingerne. Eksempelvis afspejler resultaterne ikke, hvorvidt legepladserne er klargjort til børnene, så de kan gå i gang med at lege, og om der er tilstrækkeligt med varieret legetøj til børnene på legepladsen. Se evt. undersøgelsens metoderapport for yderligere information (VIVE & EVA, 2025). Det skal tages med i fortolkningen af resultaterne og evt. sammenligning af resultater på tværs af undersøgelserne for hhv. 0-2-årige og 3-5-årige eller på tværs af kommuners egne KIDS-vurderinger og nærværende undersøgelse.

6.1 Fysiske omgivelser, hovedfund

Afsnittets hovedfund er opsummeret i Boks 6.3.

Boks 6.3 Hovedfund for 'fysiske omgivelser indendørs' i daginstitutioner for 3-5-årige

Kvalitetsvurdering i observationer – indendørs

- Færre end 1 ud af 10 stuer (5 %) får vurderingen 'god' kvalitet i de 'fysiske omgivelser indendørs'.
- 6 ud af 10 stuer (60 %) får vurderingen 'tilstrækkelig' kvalitet i de 'fysiske omgivelser indendørs'.
- Cirka 3 ud af 10 stuer (35 %) får vurderingen 'utilstrækkelig' kvalitet i de 'fysiske omgivelser indendørs'.²⁷
- Ingen stuer får vurderingen 'fremragende' kvalitet i de 'fysiske omgivelser indendørs'. Mindre end tre stuer vurderes af 'ringe' kvalitet.

Personalets vurderinger og intentioner fra interviews

- Upraktiske faciliteter med sikkerhedsmangler begrænser hverdagen ifølge dele af personalet. Begrænsningen kan skyldes, at forholdene enten hæmmer børnenes bevægelsesfrihed eller binder opmærksomhed og ressourcer blandt personalet.
- Fordelingen af rum i institutionen kan ifølge personalet både understøtte og udfordre de pædagogiske læringsmiljøer. Antallet af rum, størrelsen af rum og (manglende) udnyttelse af fællesrum fremhæves blandt personalet som forhold, der har stor betydning for muligheden for at fordele børnene, skabe fordybelse og rolig atmosfære.
- Tydelighed, fleksibilitet og æstetik er tre betydningsfulde forhold i den pædagogiske indretning på stuerne, som der lægges vægt på blandt personalet. Tydelige legeområder gør det nemt for børn at aflæse rummene, fleksibilitet har både en praktisk og en pædagogisk betydning, mens manglende æstetik og rod har negativ betydning for atmosfæren.

²⁷ Afrundinger til hele stuer er foretaget ud fra ikke-synlige decimaler for at sikre, at summen udgør 10 stuer i alt. Fx kan 35,1 % blive angivet som 4 ud af 10 stuer, mens 44,9 % også vises som 4 ud af 10 stuer.

Kvalitetsvurdering i observationer – udendørs

- Cirka 1 ud af 10 stuer (9 %) får vurderingen 'fremragende' kvalitet i de 'fysiske omgivelser udendørs'.
- Cirka 4 ud af 10 stuer (41 %) får vurderingen 'god' kvalitet i de 'fysiske omgivelser udendørs'.
- Cirka 4 ud af 10 stuer (42 %) får vurderingen 'tilstrækkelig' kvalitet i de 'fysiske omgivelser udendørs'.
- Færre end 1 ud af 10 stuer (5 %) får vurderingen 'utilstrækkelig' kvalitet i de 'fysiske omgivelser udendørs'.
- Færre end 1 ud af 10 stuer (3 %) får vurderingen 'ringe' kvalitet i de 'fysiske omgivelser udendørs'.

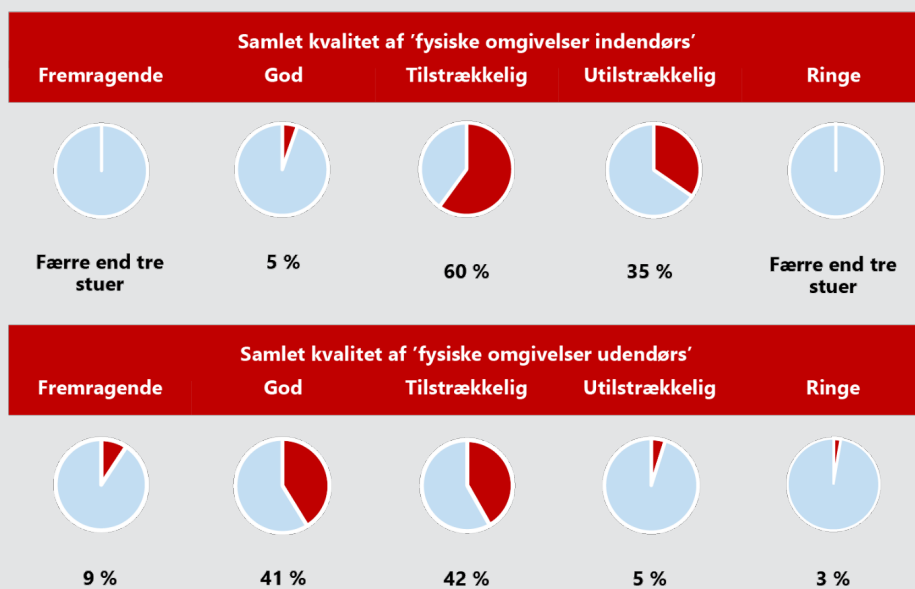
Personalets vurderinger og intentioner i interviews

- Legepladsen fremhæves gennemgående blandt personalet som en god ramme for børnenes leg og aktivitet. Det begrundes blandt personalet med, at legepladsen er rummelig og har varierede legesteder, der fremmer børnenes udfoldelsesmuligheder. Samtidig kan pædagogisk praksis på legepladsen ifølge personalet være en udfordring, når personaleressourcerne er knappe.

6.2 Kvaliteten af de fysiske omgivelser i daginstitutioner for 3-5-årige

Undersøgelsen viser, at der er stor forskel på, i hvilken grad de fysiske omgivelser indendørs og udendørs i daginstitutionerne vurderes til at leve op til kvalitetskriterierne i observationsredskabet, jf. Figur 6.1

Figur 6.1 Kvalitetsvurderingen af 'fysiske omgivelser, indendørs og udendørs', stuer



Anm.: Figuren viser kvalitetsvurderingen af temaet 'fysiske omgivelser indendørs og udendørs'. Af diskretionshensyn afrapporteres hhv. 'utilstrækkelig' og 'ringe' samt 'fremragende' og 'god' kvalitet samlet for 'fysiske omgivelser indendørs'. Det skyldes, at mindre end tre stuer vurderes til hhv. 'ringe' og 'fremragende' kvalitet, og det derfor ikke kan afrapporteres. Antal deltagende stuer = 182.

Kilde: VIVE og EVA.

6.3 Hvorfor vurderes daginstitutionerne, som de gør?

Vurderingen af kvaliteten i de 'fysiske omgivelser indendørs og udendørs' fordelt på ni spørgsmål for temaet 'indendørs' og fire spørgsmål for 'udendørs' ses i Figur 6.1 For 'fysiske omgivelser indendørs og udendørs' gælder det, at det er vurderet, hvilket udsagn der gør sig gældende, fx om der er ingen eller et tematiseret lege- og aktivitetsområde. Undervejs inddrages eksempler fra observationerne for at illustrere, hvordan vurderingen kan vise sig konkret i praksis. Eksemplerne kan være let omskrevet for at understøtte anonymisering.

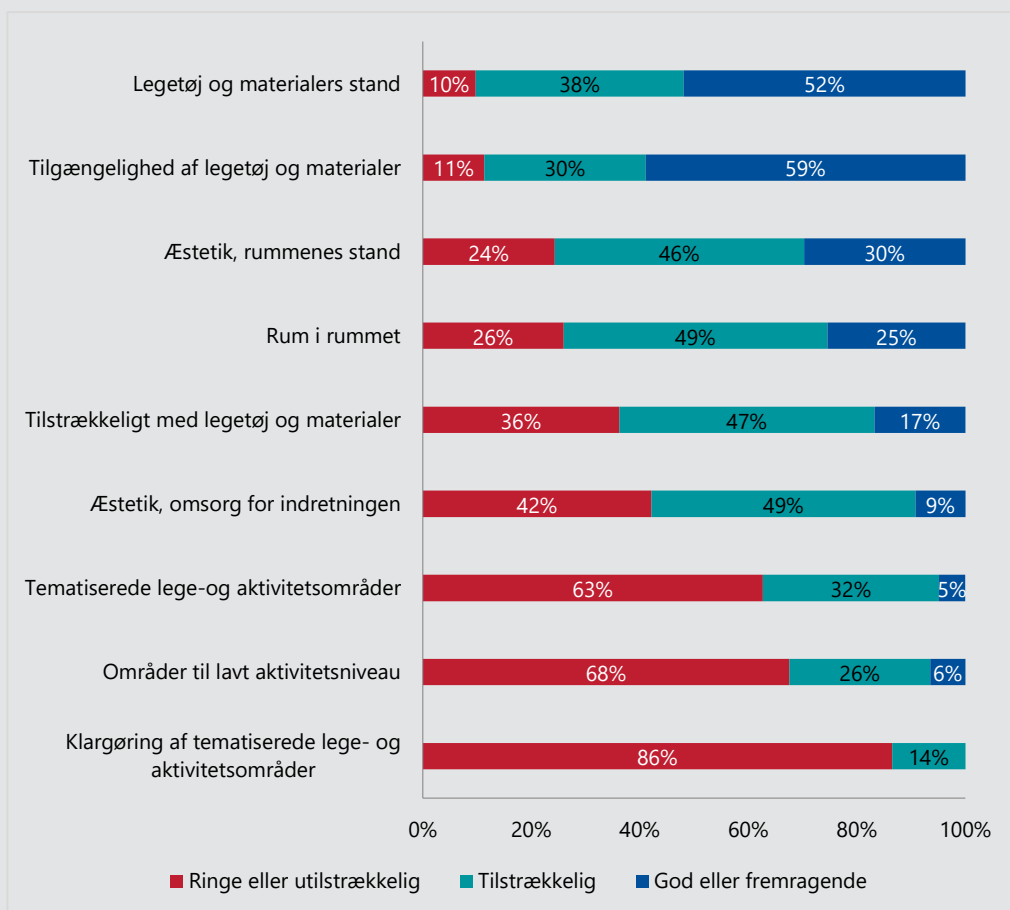
Sammenligner vi de fysiske omgivelser 'indendørs' og 'udendørs', viser resultaterne, at stuerne generelt vurderes højere, når det kommer til kvaliteten i de fysiske omgivelser 'udendørs' sammenlignet med kvaliteten 'indendørs'. Se evt. bilag 6 i undersøgelsens metoderapport for yderligere detaljer (VIVE & EVA, 2025).

I det følgende præsenteres først resultaterne for de tre spørgsmål om de 'fysiske omgivelser indendørs', hvor daginstitutionernes pædagogiske læringsmiljøer i gennemsnit får vurderet kvaliteten henholdsvis højest og lavest. Se evt. bilag 6 i undersøgelsens metoderapport for yderligere detaljer (VIVE & EVA, 2025).

Efterfølgende præsenteres resultaterne for de fire spørgsmål, der belyser kvaliteten i de 'fysiske omgivelser udendørs'. Spørgsmålene er markeret med fed i brødteksten.

6.3.1 Fysiske omgivelser indendørs

Figur 6.2 Kvalitetsvurdering af daginstitutionerne i undertemaet 'fysiske omgivelser indendørs' rangeret efter 'ringe eller utilstrækkelig'



Anm.: Figuren viser kvalitetsvurderingen af de 'fysiske omgivelser indendørs'. Antal deltagende stuer = 182.

Kilde: VIVE og EVA.

6.3.2 Daginstitutionerne får de højeste vurderinger i forhold til vedligeholdelse af rum og legetøj indendørs, samt til at legetøj er i børnehøjde

Daginstitutionernes 'fysiske omgivelser indendørs' vurderes relativt set højere, når det drejer sig om at vedligeholde rum, inventar og legetøj. I 3 ud af 10 stuer (30 %) vurderes rummenes stand til at være i fin eller meget velholdt stand, svarende til

'god' eller 'fremragende' kvalitet.²⁸ I observationerne ser vi i den positive ende fx stuer, hvor vægge er pænt malet uden huller, og hvor gulve og fast inventar er uden mange spor af slid. På cirka 5 ud af 10 stuer (52 %) er en stor del eller næsten alt **legetøj og materialers stand** god eller velholdt svarende til 'god' eller 'fremragende' kvalitet. I observationerne ser vi bl.a., at dukkerne er rene og pæne og med intakt tilbehør, klæd-ud-tøj i god stand med tilbehør, biler med alle hjul mv. Selvom rummene og legetøjets stand er forhold, hvor stuerne gennemsnitligt vurderes højest indendørs, er det dog også værd at bemærke, at på knap 4 ud af 10 stuer (38 %) er det halvdelen af legetøjet og materialerne, der er i god stand, mens næsten alt eller en stor del af legetøjet og materialer på 1 ud af 10 stuer (10 %) er slidt, ukomplet eller i stykker, jf. Figur 6.2. Vi ser eksempler på manglende vedligeholdelse af legetøj og materialer. Blandt andet bøger med mange sider revet i stykker eller tegnet i. Dukker, der er beskidte, uden tøj på og med stift og filtret hår i en bunke i en kasse, og i legekøkkenet er plastiklegetøjet uindbydende, slidt og falmet.

Børnene har på cirka 6 ud af 10 stuer (59 %) størstedelen af eller alt **legetøj og materialer tilgængeligt** i børnehøjde, så de selv har adgang til det og kan gå i gang med en leg eller aktivitet, svarende til 'god' eller 'fremragende' kvalitet. I observationerne ser vi positive eksempler på, at legetøjet står i reoler i børnehøjde, hvor børnene kan selv tage tegneartikler og spil frem fra hylder. Det er knap 2 ud af 10 stuer (17 %), der har **tilstrækkeligt udvalg af legetøj og materialer** til rådighed for børnene, svarende til 'god' eller 'fremragende' kvalitet. I observationerne ser vi fx stuer, der ikke har meget forskelligt legetøj eller nok af det, de har, til at holde børnegruppen i gang. På en stue er der primært tegnegrej, bøger, magneter, biler, træklodser og dukker til rådighed for børnene. De få muligheder gør, at mange børn vil lege med biler og magneter. Børnene klumper sig sammen og har svært ved at få magneter og biler til at strække til alle.

²⁸ Kvalitetskategorien beregnes på baggrund af alle spørgsmål inden for et givent område og kan derfor ikke fastsættes ud fra ét enkelt spørgsmål alene. I dette tilfælde anvendes kategorien dog undtagelsesvist for de fysiske omgivelser for at illustrere, hvor vurderingen på hvert spørgsmål placerer sig på svarskalaen. I modsætning til spørgsmål i de øvrige områder er svarskalaen for de fysiske omgivelser baseret på konkrete udsagn i stedet for hyppighed (for eksempel 'sjældent'). Disse udsagn er ikke gengivet her, da de uden et kendskab til redskabet vil være svære at forstå og vil gøre sammenhængen mellem tekst og figur uklar, da ophavsretten begrænser muligheden for at gengive observationsredskabet i detaljer.

6.3.3 Daginstitutionerne får de laveste vurderinger i forhold til at have klargjorte og varierede aktivitets- og legeområder og steder til lav aktivitet

Cirka 6 ud af 10 stuer (63 %) har ingen eller ganske få **tematiserede lege- og aktivitetsområder** til børnegruppen, dvs. et afgrænset legeområde med materialer afstemt til temaet, hvilket svarer til 'ringe' eller 'utilstrækkelig' kvalitet. Cirka 3 ud af 10 (32 %) vurderes til 'tilstrækkelig' kvalitet, mens færre end 1 ud af 10 stuer (5 %) vurderes til 'god' eller 'fremragende' kvalitet, når det kommer til tematiserede lege- og aktivitetsområder. Et eksempel fra observationerne i den lave ende af kvalitetsvurderingen er en stue, hvor der er ét velafgrænset køkkenområde og én læsekrog. Omvendt ser vi et positivt eksempel på en stue, der har mange velafgrænsede tematiserede områder: dukkekrog, konstruktionslegeområde, frisørkrog, læseområde, krea-område og et ridderlegeområde.

På knap 9 ud af 10 stuer (86 %) har personalet ikke eller i lav grad **klargjort de tematiserede lege- og aktivitetsområder**, svarende til 'ringe' eller 'utilstrækkelig' kvalitet. Klargjort vil sige, at legeområdet er udstyret med det legetøj og materiale, som er nødvendigt for at gå i gang med og vedligeholde en leg. Herunder, at legetøjet passer til temaet, er sat indbydende frem, og at der er nok af det til at holde legen i gang. Cirka 1 ud af 10 stuer vurderes til 'tilstrækkelig' kvalitet i forhold til klargøring af områderne, mens ingen stuer vurderes til 'god' eller 'fremragende' kvalitet. I observationerne ser vi i den lave ende fx et velafgrænset legeskøkkenområde, hvor alt legetøjet, der passer til, er placeret i lukkede kurve oppe på hylder i et andet legeområde på stuen. Børnene kan derfor ikke umiddelbart gå i gang med en køkkenleg. Selvom ingen stue vurderes højt i forhold til klargjorte områder, er der i observationerne positive eksempler på enkelte klargjorte lege- og aktivitetsområder. Eksempelvis ser vi en købmandsbutik med fint købmandsskilt, hvor træ-legemaden er lagt indbydende op i kurve på butikkens hylder, og indkøbskurv, kasseapparat og dankortmaskine står klar til børnene.

Børns mulighed for at trække sig til områder, hvor de kan finde ro, vurderes lavt. Cirka 7 ud af 10 stuer (68 %) har ingen eller et enkelt **område til lavt aktivitetsniveau**, svarende til 'ringe' eller 'utilstrækkelig' kvalitet. Det vil sige områder, hvor man fx kan hvile, læse eller tegne i fred og ro. For 3 ud af 10 stuer er vurderingen inden for 'tilstrækkelig' kvalitet, mens cirka 1 ud af 20 stuer (6 %) får en vurdering, der svarer til 'god' eller 'fremragende' kvalitet. Eksempelvis ser vi i den lave ende stuer, hvor sofahjørnet til læsning står midt i rummet eller er indrettet ved siden af sækkepuder og puder, der lægger op til vildere pudeleg. Begge steder er der reelt ikke mulighed for at finde hvile og ro som tiltænkt. Omvendt ser vi i den høje ende på en stue en lille læsekrog i et meget lille tilstødende rum, der rummer en lille sofa, et tæppe og et gardin, der kan trækkes for til rummet for at minimere forstyrrelser.

6.3.4 Fysiske omgivelser udendørs

Daginstitutionerne får højere vurderinger af legepladsen udendørs sammenlignet med de 'fysiske omgivelser indendørs'.

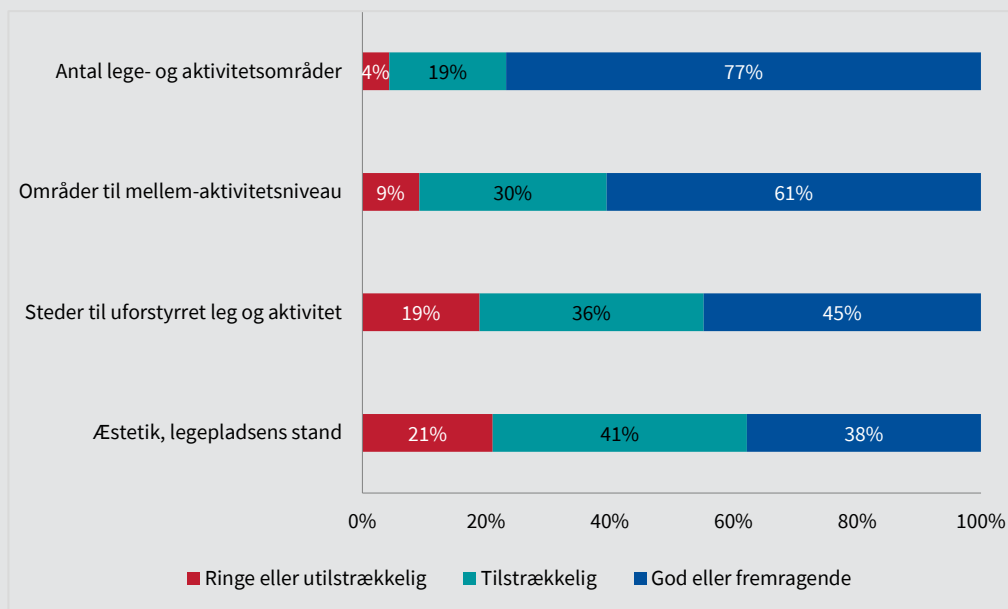
Boks 6.5 Daginstitutionens legeplads

På observationsdagen har vi vurderet, hvorvidt de observerede daginstitutioner havde en legeplads til rådighed for aldersgruppen. Resultaterne viser, at:

- 83 % af stuerne enten har deres egen legeplads til børnehaven eller en fælles legeplads for vuggestue og børnehave, hvor områderne er tydeligt afgrænsede mellem de forskellige børnegrupper.
- 4 % af stuerne har en legeplads, der deles mellem vuggestue og børnehave med få afgrænsede områder.
- 12 % af stuerne har enten ikke en tilknyttet legeplads til institutionen eller har en fælles legeplads på tværs af vuggestue og børnehave uden afgrænsede områder til de forskellige børnegrupper.

Legepladserne er vurderet på baggrund af fire spørgsmål. Derfor præsenterer vi ikke kun de højeste og laveste, men alle fire, jf. Figur 6.3.

Figur 6.3 Kvalitetsvurdering af daginstitutionerne i undertemaet 'fysiske omgivelser udendørs' rangeret efter 'ringe eller utilstrækkelig'



Anm.: Figuren viser kvalitetsvurderingen af de 'fysiske omgivelser udendørs'. Antal deltagende stuer = 182.

Kilde: VIVE og EVA.

Cirka 8 ud af 10 stuer (77 %) vurderes inden for 'god' eller 'fremragende' kvalitet i forhold til børnenes mulighed for at fordele sig på forskellige **lege- og aktivitetsområder**. I observationerne ser vi i den høje ende eksempelvis en legeplads med mange forskellige legeområder: tre legehuse, legetog, gyngestole, robåd, balancetræ, bålområde, klatretårn, sandkasse, fodboldbane. På en anden legeplads ser vi fx en spille-krog med sofaer og kortspil, krea-område, konstruktionsområde, afgrænset cykelbane, indhegnet legeområde med inspiration til fælles regellege på væggene, fx "alle mine kyllinger kom hjem", træ-konstruktionsområde foruden legehuse, sandkasser, gynger mv.

På 6 ud af 10 stuer (61 %) vurderes børnenes muligheder for at lege i forskellige **områder til mellem-aktivitetsniveau**, fx et område, der inviterer til rolleleg, inden for 'god' eller 'fremragende' kvalitet. I observationerne ser vi eksempler på sådanne områder i en sandkasse, hvor der er placeret legehuse over for hinanden med små borde imellem. Andre steder ser vi en isbutik, et ude-legekøkken og købmand.

Forstyrrelser på legepladsen er ikke et problem på cirka 5 ud af 10 stuer (45 %), svarende til 'god' eller 'fremragende' kvalitet. Her er legepladsen indrettet, så der er

steder, hvor børnene kan lege og have aktiviteter, uden at deres lege og aktiviteter forstyrrer hinanden. 4 ud af 10 stuer (36 %) får en vurdering, der svarer til 'tilstrækkelig' kvalitet i forhold til forstyrrelser, mens 2 ud af 10 stuer (19 %) får en vurdering svarende til 'ringe' eller 'utilstrækkelig' kvalitet. I observationerne ser vi fx, at kørebanelen til cykler skærer igennem et legeområde med sandkasse og legehuse, hvilket betyder, at rolige legeområder i sandkassen forstyrres af hurtigtkørende cykler. I den høje ende ser vi legehytter placeret alene i et buskads med god mulighed for at lege uforstyrret, mens kørebanelen er placeret i den anden ende af legepladsen. Andre steder er legehuse vendt væk fra åbne pladser og heget ind med stakit, som minimerer trafikken forbi.

Legepladsens stand får en vurdering svarende til 'god' eller 'fremragende' kvalitet for knap 4 ud af 10 stuer (38 %). Her er legeområderne overvejende i fin stand eller meget velholdte. 4 ud af 10 stuer (41 %) får en vurdering, der svarer til 'tilstrækkelig', mens legeområderne for 2 ud af 10 stuer (21 %) vurderes svarende til 'ringe' eller 'utilstrækkelig'. Eksempelvis ser vi i den lave ende slidte, afblegede plastiklegehuse, forfaldne og afspærrede klatrestativer, afskallede legehuse og nedslidte legeborde i sandkassen. I den høje ende ser vi velholdte gynggeområder, flot malede legehuse, velholdt legebåd og tog.

6.4 Personalets perspektiver på de fysiske omgivelser

I dette afsnit sætter vi fokus på personalets perspektiver på de 'fysiske omgivelser indendørs og udendørs'. Fokus i interviewene har været personalets pædagogiske praksis generelt og ikke et særskilt fokus på selve observationsdagen. Analysen giver indsigt i, hvad personalet oplever som betydningsfuldt, og hvad der er brug for at udvikle i de fysiske omgivelser for at skabe pædagogiske læringsmiljøer, hvor børnene trives, lærer, udvikles og dannes.

Boks 6.6 Det er de blevet spurgt om

I interviewene er personalet blevet bedt om at reflektere over, hvordan de oplever de fysiske omgivelser i daginstitutionen. Derudover er de spurgt ind til deres intentioner og overvejelser i forhold til en konkret indretning på observationsdagen. De er desuden blevet spurgt til, hvor de oplever, at de tilbyder gode fysiske rammer, og hvor der i de fysiske rammer er brug for fokus og forbedring. Spørgsmålene løfter sig over den konkrete observationsdag, og personalet inviteres til at reflektere over deres praksis, og eksempler fra den konkrete observationsdag kan inddrages af såvel interviewer som personale.

Personalet fremhæver især legepladsen som en særlig positiv del af de fysiske rammer i daginstitutionen. Derudover lægger de vægt på, at faciliteterne er sikre og praktiske, at rumfordelingen understøtter, at de kan fordele sig i mindre grupper, og at indretningen er æstetisk, tydelig og fleksibel. Der er forskel på, om personalet oplever, at rammerne understøtter ambitionerne, og på tværs af interviewene er der kritiske refleksioner over rammerne og perspektiver på konkrete udviklingspunkter i forhold til ovenstående elementer.

Analyserne præsenteres i fire hovedafsnit, som drejer sig om:

- Upraktiske faciliteter med sikkerhedsmangler begrænser hverdagen.
- Legepladsen er en god ramme for forskellige lege, men kan være en udfordring, når personaleressourcerne er knappe.
- Rumfordelingen kan understøtte og udfordre pædagogiske læringsmiljøer.
- Tydelighed, fleksibilitet og æstetik er betydningsfuldt i den pædagogiske indretning.

6.4.1 Upraktiske faciliteter med sikkerhedsmangler begrænser hverdagen

Et af de temaer, som personalet bringer frem i deres refleksioner over deres fysiske rammer i daginstitutionen, er praktiske og sikkerhedsmæssige forhold, de oplever begrænser i hverdagen med børnene. Begrænsningen kan skyldes, at forholdene enten hæmmer børnenes bevægefrihed eller binder opmærksomhed og ressourcer blandt personalet.

Det er for det første upraktiske faciliteter. Det kan være mange etager i institutionen, der kræver meget tid på trapper eller for få eller uhensigtsmæssig placering af toiletter, der giver dårlig adgang for børnene. Det kan også være tunge døre, som kun kan åbnes af personalet, eller små garderober, som gør det vanskeligt at hjælpe børnene, fordi der ikke er plads til børn og personale. Et andet forhold, som fremhæves blandt personalet, er, at de i perioder eller permanent oplever forhold i faciliteterne, som udgør en sikkerhedsrisiko for børnene. Det kan eksempelvis være ulåste låger, for lavt hegn ved trappeskakt, manglende hegn om legepladsen og ødelagt, afspærret klatrestativ, der ikke fjernes fra legepladsen. Nogle af forholdene er i gang med at blive udbedret, men der er også personale, der nævner, at det tager lang tid, eller har en oplevelse af, at der ikke er udsigt til en løsning.

6.4.2 Legepladsen er en god ramme for forskellige lege, men kan være en udfordring, når personaleressourcerne er knappe

Legepladsen er et andet gennemgående tema, og daginstitutionens legeplads bliver udpeget som en særlig god ramme for leg og aktivitet for børnene af personalet. Et af argumenterne er ifølge personalet, at deres legeplads udgør et varieret miljø, som kan matche mange forskellige interesser i børnegruppen. Nogle legepladser har fx vilde steder, der kan formes af børnene, fx skovområder eller hemmelige huler i krattet. Endelig bliver det trukket frem, at legepladsen sammenlignet med de indendørs rammer, er mere rummelig og med mange legesteder, der giver børnenes egen leg, væk fra personalet, gode udfoldelsesmuligheder.

Legepladsen kan også være en udfordring på tidspunkter, hvor personaleressourcerne er knappe, fx i pausestunden i tiden efter frokost. Her bliver legepladsens kvaliteter til udfordringer. Personalet beskriver fx, at de oplever, at det er svært at fordele sig på en hensigtsmæssig måde på en stor legeplads, hvilket betyder, at det er svært at være tilgængelig for alle børn.

6.4.3 Rumfordelingen kan understøtte og udfordre pædagogiske læringsmiljøer

Et tredje tema, som personalet bringer op i interviewene, handler om fordelingen af rum i institutionen. Det handler både om antallet af rum, størrelsen på rummene samt udnyttelsen af rummene. Personalet er også optaget af, hvorvidt daginstitutionens rumfordelingen bidrager til, at de kan skabe ro og fordybelse og kan fordele sig i mindre grupper.

Nok rum understøtter fordeling i mindre grupper

Den gode rumfordeling handler om at have nok rum til rådighed for børn og personale. I den forbindelse beskriver personalet, at antallet af rum har betydning for mulighederne for at fordele sig sammen med børnene i forskellige aktiviteter og lege i mindre grupper, som personalet anser som en vigtig del af at skabe gode pædagogiske læringsmiljøer. Rummene ses her som en pædagogisk ressource, der kan bidrage til ro og fordybelse, og som kan give mulighed for, at børn kan trække sig, og mulighed for, at børn kan lege "lidt mere i fred for de voksne." Fælles værksteder som krea-rum eller motorikrum fremhæves også som værdifulde ekstra rum, fordi man her kan trække sig ud med en gruppe af børn. Især fremhæves motorikrum som værdifulde, da de ifølge personalet samtidig tilgodeser muligheden for et højere aktivitetsniveau indendørs end det, der ellers tilbydes fx i grupperum.

Der er forskel på, om personalet oplever at have tilstrækkelige rum til rådighed. Nogle steder oplever de at have rum nok, mens de andre steder oplever, at antallet af rum passer, når de er færre fremmødte børn, men at antallet er utilstrækkeligt, når der er flere børn til stede.

Små grupperum kan være en udfordring

Rumfordeling handler også om rumstørrelsen, dvs. hvordan institutionens kvadratmeter er fordelt på forskellige typer af rum. Små grupperum er en af de udfordringer, der bliver fremhævet på tværs af interviewene. Personalet fortæller bl.a., at støjniveauet kan blive for højt, hvis der er for mange børn i et lille grupperum. Desuden reflekterer personalet over, at små rum begrænser børnenes legemuligheder, fx ved at der ikke er plads til tilstrækkeligt mange forskellige legeområder. Personalet beskriver, at de forsøger at kompensere for den manglende plads i grupperummene ved at indrette bl.a. gangarealerne med legeområder for at muliggøre opdeling af børnene.

Aula eller fællesrum kan være vanskelige at udnytte som ressourcer

Selvom ekstra rum ses som en ressource, er der samtidig en oplevelse blandt personalet af, at "aula" eller fællesrum ikke altid er en reel ekstra ressource. Personalet oplever på den ene side, at der er brug for fællesrum for at sikre en god fordeling af børn og personale, især når grupperummene er små. På den anden side bliver det fremhævet, at fællesrummene ikke fungerer godt nok. Det skyldes udnyttelsen af rummene, som en gruppe af de interviewede ønsker sig bedre. Udfordringerne med udnyttelsen kan fx være, at fællesrummet er et centralt gennemgangsrum, og det derfor udfordrer børnenes mulighed for fordybet leg og aktivitet. Fx beskriver en medarbejder, hvordan købmandsbutikken i aulaen, som burde være en god ramme for fordybet rolleleg, ikke bliver det i praksis pga. gennemgang fra flere stuer.

6.4.4 Tydelighed, fleksibilitet og æstetik er betydningsfuldt i den pædagogiske indretning

Personalets refleksioner kredser også om et fjerde tema, nemlig den pædagogiske indretning og anvendelse af rummene. Tre forhold viser sig at optage personalet: tydelighed, fleksibilitet og æstetik.

Tydelighed i indretningen gør det nemt for børn at komme i gang

Et forhold, der fremhæves, handler om tydelighed i indretningen. Her er personalet optaget af, at børnene skal kunne forstå og aflæse, hvad rummene kan bruges til. Når børnene forstår, hvad de kan bruge rummene til, bidrager det ifølge personalet til mere ro og fordybelse i børnenes lege og aktiviteter samt bedre opdeling af børnene. Personalet er optaget af, at rummene er indrettet med afgrænsede og opdeltede lege- og aktivitetssteder, omtalt som fx legestationer, læringsmiljøer, legezo-ner, legerum og læringsrum. Det er steder, hvor det er tydeligt, hvad børnene kan lege med, fx magneter, dukker, Lego eller købmandsbutik.

Tydelighed handler også om placeringen af lege- og aktivitetsstederne. I en daginstitution reflekterer personalet eksempelvis over, hvordan de fik placeret et læsehjørne med sækkestole på en måde, som i stedet inviterede til vild pudeleg. Da de flyttede læsekrogen til et lille afsides hjørne på stuen, blev det mere tydeligt for børnene, at de kan finde ro i krogen, hvilket matchede personalets intentioner om at skabe et roligt sted for børnene.

Tydelighed er særligt et fremtrædende tema i materialet i forhold til den indendørs indretning, men blandt refleksionerne er der også eksempler på overvejelser om potentialet i at trække tydeligheden i indretningen indendørs med ud på legepladsen, så børnene også udenfor kan få et bedre blik for de forskellige muligheder, legepladsen rummer.

Fleksibilitet er værdifuldt og nødvendigt i indretningen

Fleksibilitet i indretning er endnu et forhold, som personalet bringer i spil i interviewene. Flexibilitet er ifølge personalet værdifuldt af praktiske såvel som pædagogiske hensyn. Det praktiske aspekt handler bl.a. om muligheden for at kompensere for udfordringen med små grupperum ved at indrette fleksibelt, fx med væghængte borde eller møbler på hjul. Når de lykkes godt med fleksibiliteten, giver det mulighed for, at stuerne kan bruges forskelligt hen over dagen, fx til samlinger, dans eller yoga med hele stuen. De pædagogiske hensyn handler om at tilpasse omgivelserne til børnegruppens foranderlige interesser og behov. Det kan fx være ved, at et område kan omdannes til en dinosaurhule den ene dag og en butik næste dag. Flexi-

biliteten fremhæves også i forbindelse med legetøj, fx det at kunne skifte legetøj efter børnenes interesser og i det hele taget sikre cirkulation af legetøj, da det skaber nyhedsværdi.

Æstetik i indretningen er en værdi, men er ikke altid til stede

Det tredje forhold drejer sig om æstetik i indretningen, som viser sig som en vigtig værdi for en del af personalet. Æstetiske rum bidrager ifølge personalet til en hyggelig og indbydende atmosfære. Æstetisk indretning kan fx handle om at have børnekunst på væggene, hyggelig belysning samt vægge i flotte farver. Det er ikke alle, der oplever at lykkes med æstetikken. Personale med mindre positive vurderinger af æstetikken i deres daginstitution bruger ord som rodet, grå og trist og uindbydende med slidt legetøj og møbler til at beskrive indretningen. Særligt det rodede aspekt kan være en kilde til frustration i hverdagen, som også får betydning for samværet med børnene. Eksempelvis beskriver en medarbejder, at hun er nødt til at bruge tid på at rydde op i krea-værkstedet, før hun kan starte sin tiltænkte pædagogiske aktivitet, hvilket tager tid fra aktiviteten med børnene.

6.5 Sammenfatning og refleksion vedrørende fysiske omgivelser

Opsamlende kan vi konkludere, at kvaliteten af det pædagogiske arbejde vedrørende de fysiske omgivelser varierer i daginstitutionerne. Legepladserne vurderes højest – her får halvdelen af stuerne vurderingen 'god' eller 'fremragende' kvalitet. De fysiske omgivelser indenfor vurderes lavere, her får 5 % af stuerne vurderingen 'god'.

Overlap i kvalitetsforståelsen, men personalet har desuden fokus på sikkerhedsmæssige og praktiske elementer

På tværs af observationerne og interviews med personalet ses både overlap og forskelle i kvalitetsforståelsen mellem personalet og observationsredskabet, som de fysiske omgivelser vurderes ud fra. Tydelighed, æstetik og fleksibilitet i indretning er noget, personalet lægger vægt på, samt at de fysiske omgivelser giver mulighed for at fordele sig med børnene i mindre grupper. Mange af disse aspekter belyses også i observationsredskabet, men en forskel er fleksibel indretning, som ikke er en del af redskabet. Personalet har desuden blik for elementer som sikkerhed, som ikke vurderes i observationsredskabet, men som belyses i andre sammenhænge for daginstitutionerne, fx legepladstilsyn, brandtilsyn mv.

Personalet ser legepladsen som en god ramme, og det afspejler sig i observationerne

Personalet lægger vægt på legepladsen som en god ramme for børnenes leg og aktivitet. Det begrundes med, at legepladsen er rummelig og har varierede legesteder, der fremmer børnenes udfoldelsesmuligheder. Observationerne viser også, at daginstitutionens udemiljø generelt får højere vurderinger end samtlige andre undertemaer.

Personalets fokus på indretning af tydelige legeområder afspejler sig ikke altid i observationerne

Tydelige lege og aktivitetssteder er et forhold, som personalet lægger vægt på i indretningen af de fysiske omgivelser, da det letter børnenes aflæsning af rummene og bidrager til mere ro og fordybelse. Observationerne viser, at intentionerne ikke altid udmønter sig i praksis, fx er klargjorte og tematiserede legeområder et spørgsmål, der generelt vurderes lavt.

En årsag, der kan bidrage til de lave vurderinger i antal steder, kan findes i en problemstilling rejst af personalet, nemlig at der ikke altid opleves at være lokaler eller kvadratmeter nok til rådighed, eller at der går kvadratmeter til fællesarealer, som nogle steder ikke er fuldt udnyttede. Det kan være en barriere for at skabe gode afgrænsede lege- og aktivitetsområder. Det kan imidlertid ikke forklare den manglende klargøring af lege- og aktivitetssteder.

7 Børn i udsatte positioner

Alle dagtilbud skal efter dagtilbudsloven (§ 8) understøtte og fremme børn i udsatte positioners trivsel og læring, og dette arbejde er et højt prioriteret område i dagtilbudssektoren. Børn i udsatte positioner har i særlig grad gavn af, at daginstitutionen tilbyder deltagelsesmuligheder i et pædagogiske læringsmiljø af høj kvalitet (Christoffersen m.fl., 2014).

Boks 7.1 Forskellige forståelser af børn i udsatte positioner

Der er flere måder at forstå udsathed på. Nogle studier tager udgangspunkt i børns socioøkonomiske baggrund og viser, at dagtilbud af høj kvalitet særligt gavner børn fra familier med lav socioøkonomisk status (Christoffersen m.fl., 2014; Dietrichson m.fl., 2020). I dagtilbudsloven anvendes begrebet 'børn i udsatte positioner' om børn, der fx kan have en svag socioøkonomisk baggrund, funktionsnedsættelser eller være i risiko for at stå uden for fællesskabet (dagtilbudslovens § 8, stk. 5).

I vurderingerne af det pædagogiske læringsmiljø anvendes en forståelse, hvor begrebet refererer til børn i risiko for at stå uden for fællesskabet. Observatorerne, der gennemfører vurderingerne, har ikke kendskab til børnenes baggrund, men observerer, hvordan der skabes deltagelsesmuligheder for børn, der på observationsdagen viser tegn på fx begrænset kontakt til andre børn og personale, negative samspilsmønstre eller tegn på at have svært ved at deltage i rutiner, lege og aktiviteter i løbet af dagen på lige vilkår med de andre børn.

Personalets refleksioner, som de afspejler sig i interviewene, trækker på deres samlede kendskab til børnegruppen.

Børn i udsatte positioner er ikke et selvstændigt område eller undertema i observationsredskabet. Kvaliteten af de pædagogiske læringsmiljøer, som belyses gennem samtlige observationsredskabets spørgsmål, afspejler kvaliteten i arbejdet med alle børnene – også børn i udsatte positioner. Alle aspekter af kvaliteten har betydning for børn i udsatte positioner. I observationsredskabet sætter en række spørgsmål imidlertid særskilt fokus på arbejdet med at skabe deltagelsesmuligheder for børn i udsatte positioner på tværs af områderne 'relationer' og 'leg og aktivitet'. I de gen-

nemførte interviews udpeges arbejdet med børn i udsatte positioner som et udviklingsområde, hvilket vi også ser afspejlet i vurderingen af kvaliteten i de pædagogiske læringsmiljøer. I dette afsnit har vi derfor samlet resultaterne og sætter fokus på kvaliteten i arbejdet med børn i udsatte positioner.

7.1 Børn i udsatte positioner, hovedfund

Boks 7.2 Hovedfund for børn i udsatte positioner i daginstitutioner for 3-5-årige

Kvalitetsvurdering i observationer

- Cirka 6 ud af 10 stuer får lave vurderinger af kvaliteten i forhold til at være opmærksom på alle børns deltagelse – også børn i udsatte positioner.
- Cirka 7 ud af 10 stuer får lave vurderinger af kvaliteten i forhold til at støtte børn i udsatte positioner i leg.
- Omkring halvdelen af stuerne får lave vurderinger af kvaliteten i forhold til at støtte børn i udsatte positioner i aktiviteter.

Personalets vurderinger og intentioner i interviews

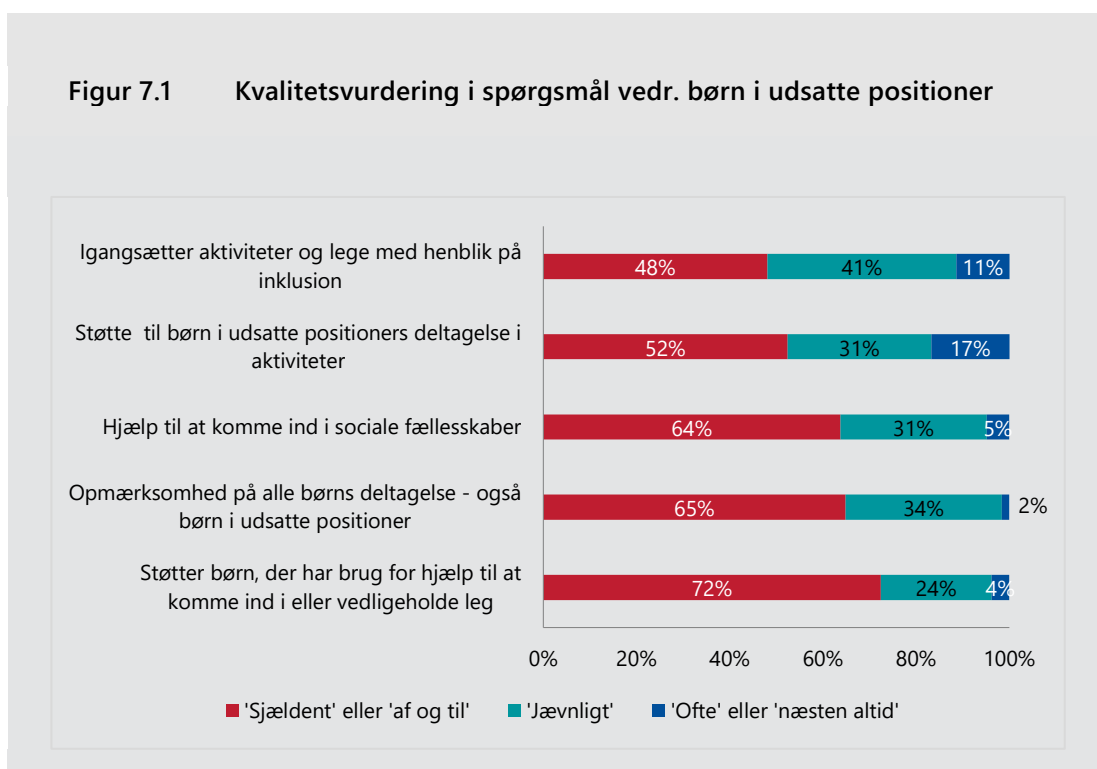
- Et dominerende perspektiv blandt personalet er, at arbejdet med børn i udsatte positioner ikke altid lykkes og derfor er et område, der er brug for fokus på og udvikling af.
- Personalet fremhæver tre rammevilkår, som bidrager til udfordringerne i arbejdet med børn i udsatte positioner: faglige kompetencer, utilstrækkelig støtte og behov for flere personaleressourcer.
- Blandt personalet er der forskellige forståelser af opgaven: Nogle ser det som en barriere for arbejdet med den almene børnegruppe, mens andre ser det som kerneopgaven.

7.2 Hvorfor vurderes daginstitutionerne, som de gør?

Kvaliteten i arbejdet med børn i udsatte positioner i de pædagogiske læringsmiljøer vurderes med afsæt i fem spørgsmål i observationsredskabet. Det giver et indblik i kvaliteten i arbejdet med børn i udsatte positioner, men er ikke udtømmende.

7.2.1 Stuerne vurderes lavt i forhold til opmærksomhed og støtte til børn i udsatte positioner

På knap to tredjedele af stuerne ses der ikke systematisk opmærksomhed og støtte til børn i udsatte positioner i forhold til at indgå i positive samspil og relationer. På 6 ud af 10 stuer (64 %) hjælper det pædagogiske personale 'sjældent' eller 'af og til' børn, der har brug for **hjælp til at indgå i sociale samspil** og til at komme ind i fællesskaber fx ved at guide samspillet, jf. Figur 7.1. Observationerne viser også, at der på 65 % af stuerne 'sjældent' eller 'af og til' er **opmærksomhed på alle børns deltagelse – også børn i udsatte positioner**, fx som opmærksomhed og støtte til børn, der går "formålsløst" rundt, børn, der er på kanten af fællesskaberne, eller børn, som er passive i aktiviteter og fællesskaber.



Anm.: Figuren viser kvalitetsvurderingen af daginstitutionerne i spørgsmål vedrørende børn i udsatte positioner. Antal deltagende stuer = 182. Tallene summerer ikke nødvendigvis til 100 % pga. afrundinger.

Kilde: VIVE og EVA.

Et eksempel på en observation af lav kvalitet i det pædagogiske arbejde med børns deltagelsesmuligheder i fællesskaber ser vi fx på en stue en formiddag, hvor et barn går rundt alene og sagte synger børnesange for sig selv. Mønstret er det samme over store dele af dagen: Barnet er til stede blandt de andre børn, men er for sig selv uden at have kontakt og samspil med børn eller personale. Det gælder også ved frokosten, hvor medarbejderen taler med de to andre børn ved bordet, mens barnet sidder stille og spiser. Først om eftermiddagen er der en kortvarig kontakt mellem barnet og en medarbejder fra nabostuen. I de minutter, det varer, liver barnet op, taler højere, smiler og laver sjov med medarbejderen.

Vi ser også positive eksempler på kvalitet i arbejdet med børn i udsatte positioner. På en stue vil et barn ikke med ind fra legepladsen. Barnet har igennem dagen haft vanskeligt ved at deltage i fællesskaberne, i rutinesituationer og aktiviteter. Barnet er alene på legepladsen, da de andre børn og personalet er gået ind. En medarbejder går ud på legepladsen og inviterer barnet med ind igen. Eftermiddagsfrugten serveres, og en anden medarbejder går ud på legepladsen til barnet og fortæller, hvad de laver indenfor. Medarbejderen ser, at barnet har en lille genstand i hånden. En genstand, som barnet har været optaget af et stykke tid. De kigger på den fundne "skat" sammen. Medarbejderen siger, at det ligner en hemmelig nøgle. Barnet bliver interesseret og kigger op. "Måske virker nøglen til stuedøren?!", siger medarbejderen. Barnet lyser op, og sammen går de mod stuedøren. "Nøglen virker!", siger barnet, mens det går ind på stuen med "skatten" i hånden. Her lykkes det personalet at give barnet tid og samtidig hjælpe barnet igennem den svære overgang på en legende måde.

7.2.2 Støtte til deltagelse i aktiviteter og leg vurderes lavt

På en væsentlig andel af stuerne ses der ikke systematisk opmærksomhed og støtte til børn i udsatte positioners deltagelse i aktiviteter og leg. På cirka halvdelen af stuerne støtter personalet 'sjældent' eller 'af og til' børn i udsatte positioners **deltagelse i aktiviteter** (52 %), ligesom de 'sjældent' eller 'af og til' **igangsætter lege med henblik på inklusion** (48 %). Vurderingerne bliver lavere, når det drejer sig om leg. Her ser vi på 7 ud af 10 stuer (72 %), at **børn, der har brug for hjælp i leg** enten til at komme ind i eller vedligeholde en leg, 'sjældent' eller 'af og til' støttes og dermed får mulighed for at deltage i børnefællesskaberne.

I observationerne ser vi i den lave ende en stue, der holder samling, hvor en medarbejder tager afsæt i en tavle med dage, årstider mv. Et barn, der i løbet af observationen har vist tegn på at være i en udsat position i fællesskabet, sidder i rundkredsen ved siden af en anden medarbejder. Barnet har fokus på sit legetøj i hånden og er helt uopmærksom på samlingen. Medarbejderen forsøger gentagne gange at rette barnets opmærksomhed på samtalen om tavlen uden held. Barnets leg bliver

mere højlydt i takt med forsøgene. Konflikten mellem barnets leg og den fælles aktivitet fortsætter, hvilket fører til, at medarbejderen til sidst forsøger at tage legetøjet fra barnet. Barnet holder fast. Medarbejderen stopper efter noget tid og virker til at give op på sine forsøg og krav om, at barnet skal deltage i samling. Ved navneopråb reagerer barnet ikke, og medarbejderen, der leder samlingen, siger i plenum, at barnet åbenbart ikke er der i dag.

Omvendt ser vi positive eksempler på personale, der sætter aktiviteter og lege i gang og undervejs støtter de børn, der har svært ved at deltage. Et eksempel er to børn, der leger med et dukkehus og dinosaurer på legepladsen. En medarbejder observerer legen, da et tredje barn, der er lidt på kanten af børnefællesskaberne, henvender sig: "Jeg har ikke nogen at lege med." Medarbejderen finder et par ponyer frem og inviterer barnet til at være med. Sammen får de leget sig ind i dukkehuslegen sammen med de to børn. Legen udvikler sig snart til, at dinoer og ponyer er på badeferie i vandpytten. Legen med de tre børn varer længe med input fra både børn og medarbejderen.

7.3 Personalets perspektiver på arbejdet med børn i udsatte positioner

I dette afsnit sætter vi fokus på personalets perspektiver på arbejdet med børn i udsatte positioner.

Boks 7.3 Det er personalet blevet spurgt om

I interviewene er personalet i forbindelse med dialoger om deres arbejde med 'relationer' samt 'leg og aktivitet' blevet bedt om at reflektere over, hvordan de lykkes med at skabe kontakt til alle børn, hvordan de oplever at lykkes med relationsarbejdet i forhold til børn i udsatte positioner, samt hvordan de understøtter børn i udsatte positioner i leg. Desuden er personalet blevet spurgt til, hvor de oplever, at deres praksis er stærk i forhold til deres arbejde med 'relationer' samt 'leg og aktivitet', og hvor de ser behov for at fokusere og udvikle deres praksis. Spørgsmålene løfter sig over den konkrete observationsdag, og personalet inviteres til at reflektere over deres praksis, og eksempler fra den konkrete observationsdag kan inddrages af såvel interviewer som personale.

Fokus i interviewene har været personalets pædagogiske praksis generelt og ikke et særskilt fokus på selve observationsdagen. Analysen giver indsigt i, hvad personalet oplever som betydningsfuldt i forhold til børn i udsatte positioner, og hvad de oplever er styrker og udviklingspunkter i deres praksis.

Overordnet viser analysen, at personalet oplever, at deres arbejde med børn i udsatte positioner udfordrer og er et udviklingspunkt. Personalet fremhæver følgende udfordringer i rammevilkår: behov for faglige kompetencer, utilstrækkelig støtte samt behov for flere personaleressourcer. Blandt personalet er der forskellige forståelser af opgaven: Nogle ser det som en barriere for arbejdet med den almene børnegruppe, mens andre ser det som kerneopgaven.

7.3.1 Personalet oplever arbejdet med børn i udsatte positioner som et udviklingspunkt

Et dominerende perspektiv blandt det interviewede pædagogiske personale er, at relationsarbejdet med børn i udsatte positioner er et område, de ikke altid lykkes med, og hvor der derfor er brug for fokus og udvikling. Analysen viser to temaer i personalets refleksioner: forståelse af opgaven og vanskelige rammevilkår.

Forskel i forståelse af opgaven med børn i udsatte positioner

Overordnet viser analysen to forskellige og modsatrettede perspektiver på relationsarbejdet med børn i udsatte positioner blandt personalet. På den ene side ses arbejdet med børn i udsatte positioner som noget, der tager tid fra den almene børnegruppe. I denne forståelse fortæller personalet, at de oplever børn i udsatte positioner som en udfordring, fordi arbejdet med dem tager ressourcer fra den almene børnegruppe. Fx udtrykker en medarbejder, at "nogle børn har taget al opmærksomhed." Denne forståelse indikerer, at arbejdet opleves som en barriere for at lykkes med den almene børnegruppe, som anses som den egentlige kerneopgave. Denne forståelse af opgaven kan hænge sammen med konkrete dilemmaer, personalet står i i hverdagen. Det kan også handle om oplevelser af ikke i tilstrækkelig grad at lykkes med arbejdet med børn i udsatte positioner.

På den anden side ser vi blandt andre dele af personalet en forståelse af, at børn i udsatte positioner er kerneopgaven. I dette perspektiv beskriver personalet arbejdet med børn i udsatte positioner som selve drivkraften i deres virke. En medarbejder udtrykker det sådan: "Det er derfor, jeg blev pædagog." I andre tilfælde er arbejdet en del af deres faglige selvforståelse, fx ved at have et "særligt øje for sårbare børn."

Rammevilkår bidrager til vanskeligheder i arbejdet med børn i udsatte positioner

Når personalet fortæller om, at deres arbejde med børn i udsatte positioner ikke altid lykkes, og arbejdet udpeges som et udviklingspunkt i praksis, så bliver der blandt personalet fremhævet tre strukturelle forhold, som de oplever er med til at gøre arbejdet vanskeligt: Personalet føler sig ikke fagligt klædt på, de oplever at have for få ressourcer og et utilstrækkeligt støttesystem til at løse opgaven.

Behov for at være fagligt klædt bedre på

Blandt personalet er der en oplevelse af en udvikling, hvor flere børn har særlige behov, og af at personalet i dag har flere og mere komplekse opgaver end tidligere. Opgaver, de ikke nødvendigvis føler sig klædt på fagligt til at løfte. Det perspektiv kan eksempelvis handle om behovet for at føle sig bedre klædt på til tværfagligt samarbejde omkring børnene og til, hvordan personalet skal gå til arbejdet. Modsat er der også nogle medarbejdere, der oplever, at de har nogle individuelle styrker i forhold til arbejdet med denne børnegruppe. Det kommer til udtryk i beskrivelser som det at have en "særlig forbindelse til sårbare børn", der gør, at de er særligt gode til at få øje på børn i periferien af børnefællesskaberne, fx "stille børn" eller "børn, der putter sig."

Utilstrækkelig støtte i arbejdet med børn i udsatte positioner

Oplevelsen af utilstrækkelig hjælp og støtte er et andet forhold, som bidrager til oplevelsen af ikke at lykkes i arbejdet med børn i udsatte positioner. Eksempelvis bliver det i interviewene fremhævet, at PPR-understøttelse er blevet omlagt fra støttepædagogindsatser til mere vejledende karakter. Det har betydning for, om personalet oplever, at de får støttet børn i udsatte positioner godt nok, og om der er balance i forhold til, at de også når den resterende børnegruppe. Fx beskriver en medarbejder, hvordan der i dag i modsætning til tidligere ikke er hjælp til at guide barnet i en udsat position i deltagelse i en pædagogisk aktivitet, da "støttepædagogens" opgave i dag er vejledning af personale frem for tid med barnet.

For få personaleressourcer til at løfte opgaven

Mangel på personaleressourcer er et tredje forhold, som blandt personalet udpeges til at have betydning for, at personalet oplever, at de ikke lykkes i arbejdet med børn i udsatte positioner i deres praksis. Det kan handle om, at de bruger meget tid på tværfagligt samarbejde, og at den tid går fra børnene på stuen eller andre opgaver. Der er også tilfælde, hvor personalet gør opmærksom på, at de har en stor andel børn i udsatte positioner, uden at det matcher personaleressourcerne. Et eksempel er en mindre institution med en naturprofil, som oplever, at forældre til børn i

udsatte positioner i højere grad vælger deres institution til, fordi de forventer, at institutionen med de særlige rammer vil være mere rummelig over for deres børn.

Tre fokusområder i arbejdet med børn i udsatte positioner

Selvom arbejdet med børn i udsatte positioner blandt personalet kan opleves som udfordrende, så er det noget, de arbejder med hver dag som en del af deres pædagogiske praksis. Tre fokusområder træder frem i personalets refleksioner som betydningsfulde i arbejdet med børn i udsatte positioner: struktur og pauser, positive samspil og let adgang i aktiviteter og rutiner.

Struktur og pauser skaber ro og forudsigelighed

Struktur er et fokusområde, som personalet beskriver som et væsentligt element i at lykkes i arbejdet med børn i udsatte positioner. Struktur kommer til udtryk på forskellige måder i det pædagogiske arbejde. Det kan være strukturer, der gør dagen forudsigelig for børnene, fx ved brug af piktogrammer i overgange i løbet af dagen eller faste strukturer for, hvordan dagens rutiner forløber, fx ved at personalet går i garderoben med en fast mindre gruppe af børn.

Strukturen kan for nogle også handle om at indlægge det, personalet omtaler som "pauser" i løbet af dagen. Pauser fra store børnegrupper og aktiviteter fremtræder i interviewene som noget, børn og i særdeleshed børn i udsatte positioner kan have brug for i en daginstitution. Der er forskel på, hvordan pauser anvendes og for hvem. Pauser kan være en del af en fast struktur for dagen for et enkelt barn eller hele børnegruppen. Eksempler på proaktiv anvendelse af pauser er faste tidspunkter med ro, som også omtales som "low arousal"-aktiviteter for børnegruppen eller et enkelt barn, fx inden dagens aktivitet og før eller efter frokost. Pauserne kan også indlægges spontant, fx hvis personalet vurderer, at konflikter og frustrationer er ved at bygge sig op for et enkelt barn eller en børnegruppe. Pauser kan også anvendes reaktivt, når et behov viser sig, fx et barn, der bliver vred i konflikt med personale eller børn. Børnene kan også tage initiativ til pauser. Eksempelvis fortæller en medarbejder, at børn, der har det svært, kan finde på at trække sig, hvis der er for mange konflikter, fx ved at gå indenfor, når alle andre er udenfor.

Positiv kontakt med blik for barnets ressourcer

Positiv kontakt er et andet fokusområde blandt personalet. Her er personalet optaget af at fremme positive samspil for børn i udsatte positioner. Det handler for det første om samspillet med personalet. Som en medarbejder udtrykker det: "Det handler om at have en særlig opmærksomhed på de børn og sikre sig, at de i hvert fald får en positiv voksenkontakt." Det handler også om det positive samspil med de øvrige børn. Det har personalet fokus på at fremme bl.a. ved at fremhæve barnets

ressourcer over for de andre børn. Eksempelvis fortæller en medarbejder, hvordan han har en dreng, som han hjælper med at skabe relationer til et andet barn, hvor drengens ressourcer vil komme til syne: "Jeg vælger typisk én, hvor jeg ved, at han kan shine lidt. Så man kan få ham spillet god. Og få de andre børn til at få opmærksomhed på ham." Tildelingen af særlige roller til barnet i den udsatte position er en anden tilgang, som personalet anvender. For eksempel fortæller en medarbejder det sådan: "Jeg leger, at han er ekstern konsulent, og så kommer han rundt til alle grupperne for at vise, hvordan man skal lave opgaven. Og han synes, at det er fantastisk. Så snart jeg spotter noget generelt, børnene kan, så skal det formidles til de andre børn, så får han en identitet af det."

Lette adgang til deltagelse i aktiviteter og rutiner

Et tredje fokusområde blandt personalet er at lette børnenes adgang til at deltage i aktiviteter og rutiner. Der er forskel på, hvordan det kommer til udtryk. Det kan handle om at lette adgangen til deltagelse ved at sikre variation fx i aktiviteterne, så der er forskellige tilbud, der taler til forskellige præferencer, ressourcer og interesser. Det kan også handle om at tilrettelægge aktiviteter og rutiner, så flere børn har lettere ved at deltage. Det kan være ved at tage særlige hensyn, fx at lade nogle børn, der har svært ved at deltage i længere tid ved bordet, gå tidligere fra bordet til frokost og fx læse en bog. En medarbejder fortæller, at det handler om at: "tænke på laveste fællesnævner, så alle kan være med." Tilpasningen handler i dette perspektiv om at sænke forventningerne og dermed kravene til børnene.

7.3.2 Sammenfatning og refleksion vedrørende arbejdet med børn i udsatte positioner

Opsamlende kan vi med afsæt i resultaterne konkludere, at der er behov for at styrke de pædagogiske læringsmiljøer, så de i højere grad understøtter, at børn i udsatte positioner får tilstrækkelig opmærksomhed, støtte og hjælp til at deltage i hverdagen og være en del af fællesskaberne.

Resultaterne skal ses i lyset af, at arbejdet med børn i udsatte positioner og lige deltagelsesmuligheder står centralt i den styrkede pædagogiske læreplan, ligesom det fremgår af dagtilbudslovens formålsbestemmelse, at dagtilbud skal forebygge negativ social arv og eksklusion (§ 1, nr. 3).

Det er et dominerende perspektiv blandt det interviewede personale, at relationsarbejdet med børn i udsatte positioner er et område, de ikke altid lykkes med, og hvor der er brug for udvikling. Struktur og pauser, positiv kontakt og lette adgang til deltagelse er fokus i arbejdet blandt personalet. Observationerne afspejler i høj grad

personalets vurdering af, at arbejdet med børn i udsatte positioner er et udviklingspunkt, fx ser vi, at børn på mange stuer mangler støtte til deltagelse i aktiviteter og hjælp til at komme ind i eller vedligeholde en leg. En undersøgelse blandt daginstitutionsledere viser i tråd med dette, at 36 % oplever, at der i høj grad er behov for at udvikle daginstitutionens pædagogiske praksis for at understøtte, at børn i udsatte positioner kan indgå i børnefællesskabet (EVA, 2024).

Der kan være flere grunde til, at arbejdet med børn i udsatte positioner er udfordret i børnehaverne. Personalet peger i interviewene på tre vilkår, de oplever vanskeliggør arbejdet: følelsen af ikke at være fagligt klædt på, utilstrækkelig støtte til arbejde samt få personaleressourcer. Desuden viser analysen, at der blandt personalet er forskellige forståelser af opgaven med børn i udsatte positioner som henholdsvis en barriere eller kerneopgave. Forståelsen kan være påvirket af oplevelsen af ikke at kunne lykkes med opgaven, ligesom forståelsen omvendt også kan påvirke det pædagogiske arbejde med børn i udsatte positioner. En tidligere undersøgelse blandt dagtilbudschefer af udfordringer i arbejdet med børn i udsatte positioner peger tilsvarende på, at personalets (manglende) forståelse og accept af, at børn i udsatte positioner er en del af opgaven i almene dagtilbud, er en central udfordring i arbejdet (EVA, 2022d). Samlet set peger denne og tidligere undersøgelser på, at der er behov for både at arbejde med forståelsen af opgaven og med udvikling af den pædagogiske praksis omkring børn i udsatte positioner og lige deltagelsesmuligheder.

8 Rammeforhold for daginstitutioner

Rammeforhold er faktorer i og omkring daginstitutionerne, der kan påvirke kvaliteten i det pædagogiske læringsmiljø og have betydning for kvaliteten i en daginstitution (EVA, 2017; Sylva, 2010).

Der er mange facetter af rammeforhold for daginstitutioner, og der kan være forskel på, hvordan man oplever rammeforholdene som fx forældre, barn eller pædagogisk personale.

Figur 8.1 illustrerer de rammeforhold, som kortlægges i denne undersøgelse. Tidligere studier har vist, at disse rammeforhold kan have betydning for den pædagogiske praksis i daginstitutioner.

Rammeforholdene påvirker hinanden gensidigt²⁹ og kan med fordel ses i sammenhæng, hvilket er søgt illustreret i Figur 8.1. De gensidige sammenhænge kan i praksis være væsentligt mere komplekse end illustreret. Det er ikke muligt med denne undersøgelse at undersøge samtlige af disse sammenhænge.

²⁹ Se eksempelvis Sperling (2023), der finder en sammenhæng mellem normering og sygefravær.

Figur 8.1 Rammeforhold, daginstitutioner



Anm.: Figuren illustrerer de rammeforhold vedrørende daginstitutioner, som kortlægges i undersøgelsen.

Kilde: VIVE og EVA.

Vi indleder kapitlet med en samlet karakteristik af rammeforholdene for gennemsnitlige daginstitutioner i vores stikprøve (Afsnit 8.1). Herefter præsenterer vi de udvalgte rammeforhold i de daginstitutioner, der indgår i undersøgelsen (Afsnit 8.2-8.8).

8.1 Gennemsnitlige rammeforhold

Boks 8.1 viser rammeforholdene i 'Den gennemsnitlige daginstitution'. Det vil sige i gennemsnit på tværs af de deltagende daginstitutioner. Den gennemsnitlige daginstitution er en analytisk kategori, som ikke nødvendigvis kan genfindes én til én i de medvirkende kommuner.

Boks 8.1 Rammeforhold i den gennemsnitlige daginstitution for 3-5-årige børn, 2024

- En integreret daginstitution, hvor der i alt er 4 stuer. Af disse stuer er 2,7 af stuerne for børn i alderen 3-5 år.
- Der er indskrevet 52 3-5-årige børn i institutionen. Der er i gennemsnit 19,6 børn på hver børnehavestue.
- Knap halvdelen af fuldtidsstillingerne i daginstitutionen er pædagoger (48 %), og cirka en tredjedel er pædagogiske medhjælpere (34 %). 7 % er pædagogiske assistenter, og 8 % af fuldtidsstillingerne i institutionerne er ledere.
- Der er en årsnormering på 5,9 børn i alderen 3-5 år pr. pædagogisk personale.³⁰
- Den gennemsnitlige årsnormering for pædagoger er 12,3 børn pr. uddannet fuldtidspædagog.³¹
- Der er en årsnormering på 124,6 børn pr. pædagogisk assistent (fuldtidsomregnet), hvilket afspejler, at pædagogiske assistenter udgør en relativt lille andel af det samlede personale, samt at en række af de pædagogiske assistenter er deltidsansatte.
- På observationsdagen er normeringerne på tværs af dagen i gennemsnit 7,2 børn pr. pædagogisk personale.
- Den gennemsnitlige pædagognormering på observationsdagen er 22,4 børn pr. pædagog.
- Den gennemsnitlige normering for pædagogiske assistenter på observationsdagen er 61,8 børn pr. pædagogisk assistent.
- Det pædagogiske personale har i gennemsnit cirka 5,6 års anciennitet i arbejdet i daginstitutioner.
- I gennemsnit har daginstitutionerne en årlig personaleomsætning på 30 %.
- Det pædagogiske personale har et gennemsnitligt fravær på 9,2 % målt i 2023.
- Ledelsesspændet er én leder pr. cirka 15 pædagogiske medarbejdere.

Kilde: VIVE og EVAs dataindsamling blandt deltagende kommuner.

³⁰ Årsnormeringen viser, hvor mange børn (opgjort som fuldtidsindskrevne børn) der er indskrevet i daginstitutionen, i forhold til hvor mange fuldtidsstillinger det pædagogiske personale udgør, fordelt på 1 år. Ledere, pædagoger, pædagogiske assistenter og pædagogmedhjælpere vægtes i opgørelsen med 1, mens pædagogstuderende vægtes med 0,43 og pædagogiske assistent-elever vægtes med 0,24. Se endvidere undersøgelsens metoderapport (VIVE & EVA, 2025).

³¹ Opgjort som fuldtidsindskrevne børn, i forhold til hvor mange fuldtidspædagoger der er i institutionen.

8.2 Normering i daginstitutioner

I dette kapitel belyser vi normeringerne i de deltagende daginstitutioner. I Kapitel 9 undersøger vi sammenhænge mellem normeringer og kvalitetsvurderinger af det pædagogiske læringsmiljø i de deltagende daginstitutioner.

Boks 8.2 Opgørelse af normeringer i daginstitutioner

Normeringer kan opgøres på forskellige måder (jf. bl.a. Christoffersen & Højen-Sørensen, 2013; Dalsgaard m.fl., 2023). I denne undersøgelse anvender vi to opgørelsesmetoder:

1. Normeringen opgøres på årsbasis, tilsvarende undersøgelserne af Bauchmüller m.fl. (2014), Sperling (2021) og Det Økonomiske Råds formandskab (2021). Beregningen i denne undersøgelse følger Danmarks Statistiks beregningsmetode (Danmarks Statistik, 2022), hvor børn og pædagogisk personale vægtes.³²
2. Normeringerne opgøres på ét nedslagstidspunkt, nemlig den dag, hvor vi har gennemført observationer af den pædagogiske praksis i daginstitutionen, tilsvarende EVAs undersøgelse af kvalitet for de 3-5-årige fra 2020 og en tidligere undersøgelse gennemført af bl.a. BUPL (Christoffersen & Højen-Sørensen, 2013).

De præsenterede års- og dagsnormeringer kan som følge af de forskelligartede opgørelsesmetoder ikke umiddelbart sammenlignes. Det er endvidere en væsentlig opmærksomhed, at vi, for så vidt angår dagsnormeringerne, ikke med afsæt i de indsamlede data har mulighed for at vurdere, i hvilken grad observationsdage er repræsentative for normeringerne i de deltagende daginstitutioner på andre tidspunkter end observationsdagen, fx andre årstider mv.

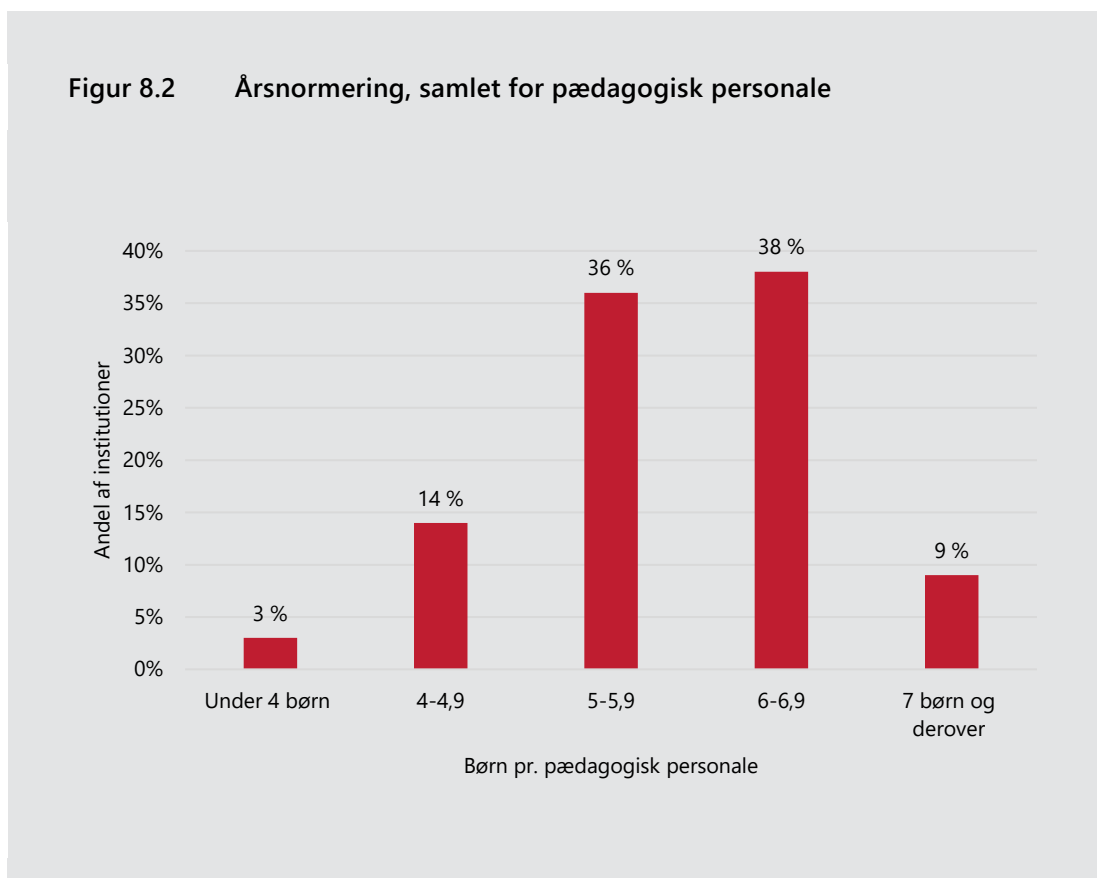
³² Hvis der er tale om en integreret daginstitution, beregnes begge årnormeringer for hhv. 0-2-årige og 3-5-årige på baggrund af en aldersvægt, der angiver, hvor stort et 0-2-årigt barns personalebehov regnes for at være i kommunen i forhold til et 3-5-årigt barns. I normeringsopgørelsen vægtes pædagogstuderende i daginstitutionerne med 0,43, og pædagogiske elever (PAU/PGU) vægtes med 0,24 for at tage højde for, at de også anvender tid på undervisning og skole.

8.2.1 Årsnormeringer

Årsnormeringer for samlet pædagogisk personale

Årsnormeringen i de deltagende institutioner er i gennemsnittet cirka 5,9 3-5-årige børn pr. pædagogisk personale.³³

Fordelingen af daginstitutionernes årsnormering er vist i Figur 8.2. I 53 % af daginstitutionerne er der færre end 6 børn pr. pædagogisk personale, mens der i de resterende 47 % er 6 børn eller mere pr. medarbejder.



Anm.: Årsnormeringen angiver forholdet mellem pædagogisk personale inkl. ledere og antallet af børn. I aldersintegrerede daginstitutioner er årsnormeringen vægтет i forhold til børn i 3-5-årsalderen. Beregningen baserer sig på antal fuldtidsomregnede indskrevne 0-2-årige og 3-5-årige over antal fuldtidsomregnet pædagogisk personale hen over kalenderåret 2023. Vægtningen er baseret på kommunernes aldersvægtning. Pædagogstuderende og pædagogiske assistent-elever er vægтет jf. Danmarks Statistiks metode til beregning af normeringer (bekendtgørelse nr. 1809 af 18. december 2023 om opgørelse af normeringer i daginstitutioner). Antal daginstitutioner = 100.

Note: Aksekkategorierne med kommatil, fx 4-4,9, er formelt set halvåbne intervaller, fx [4-5], hvor alle værdier af 4 indgår, men lige akkurat ikke 5.

Kilde: Data indsamlet blandt kommunernes dagtilbudsforvaltninger af VIVE. VIVE og EVAs egne beregninger.

³³ I de lovmæssige bestemmelser vedrørende minimumsnormeringer for børn i alderen 3-5 år er fastsat, at der maksimalt skal være gennemsnitligt seks børn pr. pædagogisk personale i alderssvarende daginstitutioner til 3-5-årige børn indtil skolestart (dagtilbudsloven § 19a). Bemærk, at der er forskel på retningslinjerne for opgørelse af minimumsnormeringer, der er skitseret i BEK nr. 1809 af 28/12/2023, og den fremgangsmåde til beregninger af normeringer, der anvendes i denne undersøgelse. Herunder eksempelvis i forhold til, at vi i denne undersøgelse opgør normeringerne for de medvirkende institutioner, mens minimumsnormeringer beregnes som et kommunalt gennemsnit.

Årsnormeringer for pædagoger

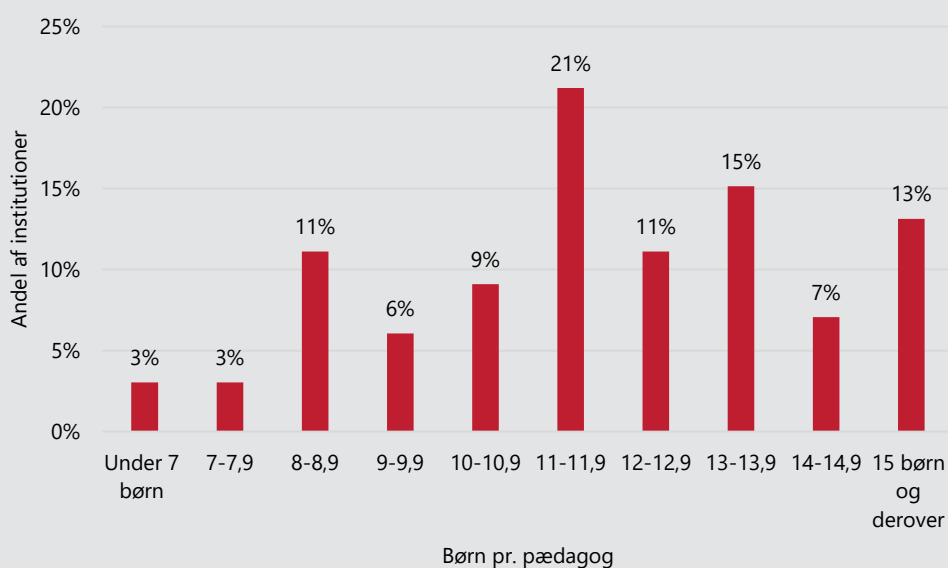
I dette afsnit beskriver vi, hvordan årsnormeringerne ser ud, hvis vi zoomer ind på den del af personalet i de deltagende daginstitutioner, der er pædagoger

Den gennemsnitlige årsnormering for pædagoger er cirka 12,3 børn pr. pædagog.³⁴ Det vil sige, at der i gennemsnit på en børnehavestue med 24 børn typisk vil være 1-2 pædagoger tilknyttet stuen. Der er i gennemsnit 8,2 pædagoger (fuldtidsomregnet) i de deltagende institutioner.

Figur 8.3 viser fordelingen af årsnormeringen for den del af personalet i daginstitutionerne, der er pædagoger. Figuren illustrerer en væsentlig spredning blandt daginstitutionerne. I 20 % af daginstitutionerne er der flere end 14 børn pr. pædagog. Omvendt er der i samlet set cirka 17 % af daginstitutionerne en årsnormering med færre end 9 børn pr. pædagog.

³⁴ Baseret på data fra de kommunale forvaltninger om antal medarbejdere i stillingskategorien 'pædagog'.

Figur 8.3 Årsnormering, pædagoger



Anm.: Fordeling af daginstitutionernes normering. Årsnormeringen med pædagoger angiver forholdet mellem pædagoger og antal af børn. I aldersintegrerede daginstitutioner er årsnormeringen vægтет i forhold til børn i 3-5-årsalderen. Vægtingen er baseret på kommunernes aldersvægting. Normeringen udregnes ved antallet af fuldtidsomregnede indskrevne børn pr. fuldtidsomregnede pædagoger hen over kalenderåret 2023. Ledere indgår ikke i normeringen. Færre end tre institutioner har ikke en pædagog fastansat. Antal daginstitutioner = 99.

Aksekategorierne med kommatil, fx 7-7,9, er formelt set halvåbne intervaller, fx [7-8), hvor alle værdier af 7 indgår, men lige akkurat ikke 8.

Kilde: Data indsamlet blandt kommunernes dagtilbudsforvaltninger af VIVE. VIVE og EVAs egne beregninger.

Årsnormeringer for pædagogiske assistenter

I 72 ud af de 100 institutioner i undersøgelsen er der ansat pædagogiske assistenter. Når man ser isoleret på de 72 institutioner, er der i gennemsnit 124,6 børn pr. pædagogisk assistent, hvilket afspejler, at pædagogiske assistenter udgør en relativt lille andel af det samlede pædagogiske personale. Antallet af fuldtidsomregnede pædagogiske assistenter er i gennemsnit 1,7 i de 72 institutioner.

Fordelingen af årsnormeringen med pædagogiske assistenter er vist i undersøgelses metoderapport, jf. bilagsfigur 3.1 (VIVE & EVA, 2025). I metoderapporten vises endvidere opgørelser for det samlede pædagogisk uddannede personale (pædagoger og pædagogiske assistenter).

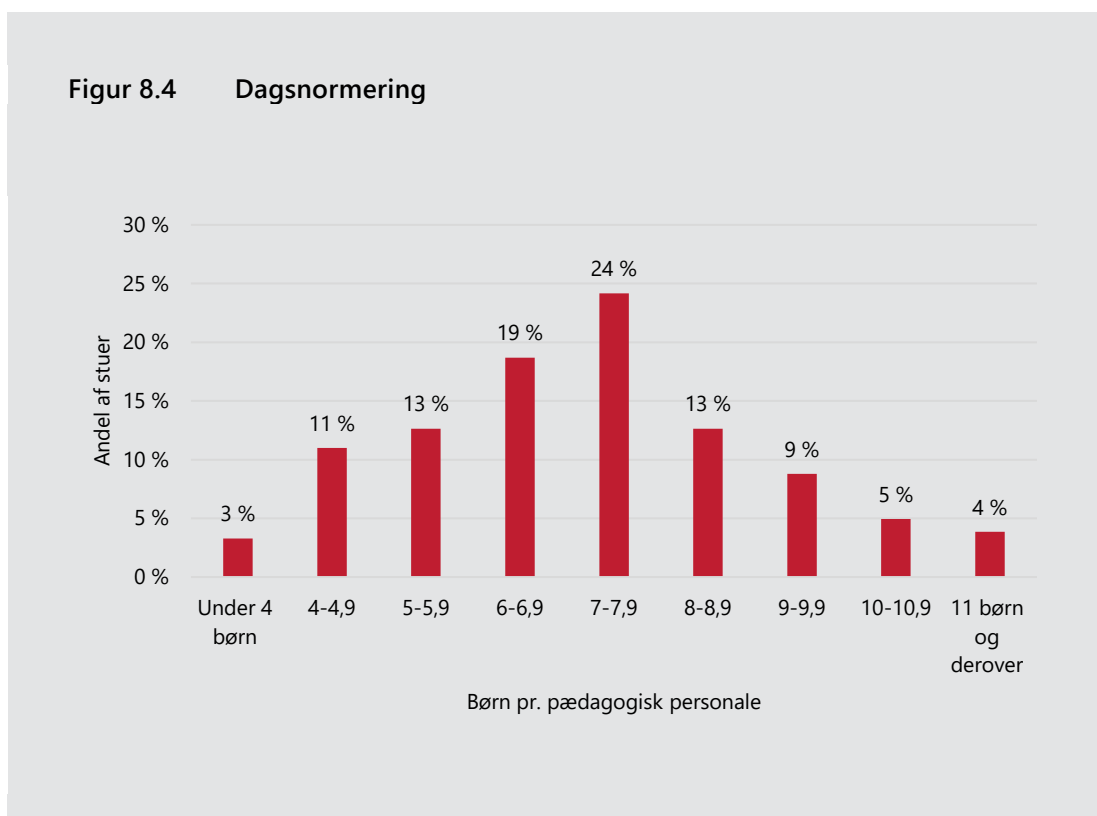
8.2.2 Dagsnormeringer

Dagsnormeringen angiver gennemsnittet af normeringen på fire tidspunkter på den dag, der er foretaget observationer af den pædagogiske praksis i daginstitutionen. Dagsnormeringen er opgjort for hver stue. Optællingen af tilstedeværende børn og personale er foretaget så tæt på hvert af følgende tidspunkter som muligt: morgen kl. 8.45, lige før frokost kl. 11.00, lige efter frokost kl. 12.30 og eftermiddag kl. 15.25.

Dagsnormeringer for samlet pædagogisk personale

Den gennemsnitlige dagsnormering på observationsdagene er på 7,2 børn pr. pædagogisk personale.

Figur 8.4 viser, at der på cirka 27 % af stuerne er under 6 børn pr. pædagogisk personale på observationsdagen. Samlet set er der på cirka 74 % af stuerne 6 børn eller flere pr. pædagogisk personale. Der, hvor der er færrest børn, er der under 4 børn pr. pædagogisk personale (3 % af stuerne), og der, hvor der er flest børn, er der 11 børn pr. pædagogisk personale (4 % af stuerne).



Anm.: Fordeling af daginstitutionernes dagsnormering på stueniveau. Antallet af børn og personale er angivet af den observatør, som har gennemført observationer på den pågældende daginstitution. Dagsnormeringen med pædagogisk personale er opgjort for hver stue og angiver gennemsnittet af normeringen fra fire tidspunkter på dagen. Se endvidere undersøgelsens metoderapport (VIVE & EVA, 2025) for flere detaljer om opgørelsen. Antal deltagende stuer = 182. Tallene summerer ikke nødvendigvis til 100 % pga. afrundinger.

Aksekatégorierne med kommat, fx 4-4,9, er formelt set halvåbne intervaller, fx [4-5), hvor alle værdier af 4 indgår, men lige akkurat ikke 5.

Kilde: Data indsamlet i forbindelse med observationer. VIVE og EVAs egne beregninger.

8.2.3 Dagsnormeringer for pædagoger

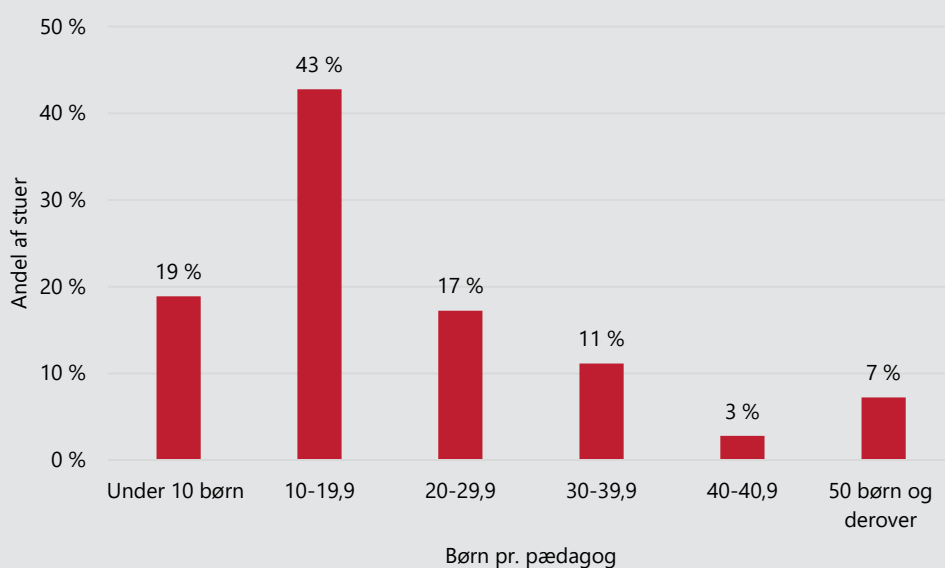
I dette afsnit zoomer vi ind på dagsnormeringerne for den del af personalet i de deltagende daginstitutioner, der er pædagoger. I undersøgelsens metoderapport indgår tilsvarende opgørelser for pædagogiske assistenter og for det samlede pædagogisk uddannede personale (pædagoger og pædagogiske assistenter). Se VIVE & EVA (2025).

Den gennemsnitlige dagsnormering, hvor der kun er inkluderet pædagoger, er på cirka 22,4 barn pr. pædagog.³⁵ Det vil sige, at der i gennemsnit på en børnehavestue med 20 børn typisk vil være knap en pædagog til stede på stuen på observationsdagen.

I Figur 8.5 viser vi den gennemsnitlige dagsnormering kun for pædagoger. Dagsnormeringen med pædagoger er kun beregnet på de stuer, hvor der har været en pædagog til stede på mindst et tidspunkt i løbet af observationsdagen. Der er mindre end tre stuer, hvor der ikke er en pædagog til stede hele dagen. Figuren viser, at der på 43 % af stuerne i gennemsnit er mellem 10-20 børn pr. pædagog. På knap en femtedel af stuerne er der gennemsnitligt under 10 børn pr. pædagog (19 %). På de 7 % af stuerne, hvor der er flest børn pr. pædagog, er der gennemsnitligt over 50 børn pr. pædagog.

³⁵ Den gennemsnitlige dagsnormering for pædagoger er højere end for hver af de fire tidspunkter i løbet af dagen, da vi kun kan opgøre normeringen for de stuer, hvor der er en pædagog til stede. Derfor indgår der flere stuer i den gennemsnitlige dagsnormering, da beregningen kun kræver, at der er en pædagog til stede på mindst et af de fire tidspunkter i løbet af dagen (da den gennemsnitlige dagsnormering er det gennemsnitlige antal børn over de fire tidspunkter divideret med det gennemsnitlige antal pædagoger over de fire tidspunkter).

Figur 8.5 Dagsnormering for pædagoger



Anm.: Fordeling af daginstitutionernes normering på stueniveau. Antallet af børn og personale er angivet af den observatør, som har gennemført observationer på den pågældende daginstitution. Dagsnormeringen med pædagoger er opgjort for hver stue og angiver gennemsnittet af normeringen fra fire tidspunkter på dagen. Vi kan kun beregne pædagognormeringen for de stuer, hvor der er en pædagog til stede på de fire tidspunkter. Stuer, hvor der ikke er en pædagog til stede, indgår ikke i dagsnormeringen med pædagoger. Da vi ikke kan beregne pædagognormeringen på de stuer, hvor der ikke er en pædagog til stede, rapporterer vi derfor også andelen af stuer, hvor der ikke er en pædagog til stede henholdsvis morgen, middag, eftermiddag og hele dagen på observationsdagen. Færre end tre stuer har ikke en pædagog til stede. Antal deltagende stuer = 180.

Aksekatégorierne med kommat, fx 10-19,9, er formelt set halvåbne intervaller, fx [10-20), hvor alle værdier fra 10 til og med 19 indgår, men lige akkurat ikke 20.

Kilde: Data indsamlet i forbindelse med observationer. VIVE og EVAs egne beregninger.

8.2.4 Dagsnormeringer for pædagogiske assistenter

Vi kan kun beregne dagsnormeringen med pædagogiske assistenter på de stuer, hvor der har været en pædagogisk assistent til stede. Der er pædagogiske assistenter til stede på 37 % af stuerne på observationsdagen svarende til 67 stuer. Den gennemsnitlige dagsnormering for pædagogiske assistenter er 61,8 barn pr. pædagogisk assistent.

Fordelingen af dagsnormeringen med pædagogiske assistenter er vist i metoderapportens bilagsfigur 3.3 (VIVE & EVA, 2025). I metoderapporten findes endvidere oplysninger om dagsnormeringen for samlet pædagogisk uddannet personale (pædagoger og pædagogiske assistenter).

8.2.5 Variation i dagsnormeringen over observationsdagen

Opgørelserne af antal børn og personale på fire nedslagstidspunkter på observationsdagen giver os mulighed for at belyse evt. variationer i dagsnormeringerne hen over observationsdagen.

Figur 8.6 viser dagsnormeringen for det samlede pædagogiske personale på stuerne henholdsvis morgen (kl. 8.45), formiddag (kl. 11.00), middag (kl. 12.30) og eftermiddag (kl. 15.25). Den gennemsnitlige normering for de fire tidspunkter er 6,4 børn pr. pædagogisk personale om morgenen, 5,4 børn pr. pædagogisk personale om formiddagen, 11,8 børn pr. pædagogisk personale om middagen og 5,5 børn pr. pædagogisk personale om eftermiddagen.

Det fremgår således af figuren, at **middagstidspunktet** er det tidspunkt på dagen, hvor der er det højeste antal børn pr. pædagogisk personale til stede. På 96 % af stuerne er der 6 børn eller flere pr. pædagogisk personale på middagstidspunktet. Middagstidspunktet er samtidig det tidspunkt, hvor der er størst forskel på normeringen mellem stuer. Der er stuer, der har ned til under 4 børn pr. pædagogisk medarbejder, mens der for halvdelen af stuerne er 11 børn eller derover pr. pædagogisk medarbejder på middagstidspunktet. Der er 11-14,9 børn pr. pædagogisk personale på 33 % af stuerne og 15 børn eller flere på 22 % af stuerne. De stuer, der har flest børn ved middagstid, har over 20 børn pr. pædagogisk medarbejder (3 %).

Figuren viser videre, at der er mindst spredning i stuerne normering på **formiddagstidspunktet**. På formiddagstidspunktet er der på 67 % af stuerne under 6 børn pr. pædagogisk personale, om **morgenen** er der på 46 % af stuerne under 6 børn pr. pædagogisk personale, og om **eftermiddagen** er der på 59 % af stuerne under 6 børn pr. pædagogisk personale.

Figur 8.6 Dagsnormering for pædagogisk personale morgen, formiddag, middag og eftermiddag



Anm.: Figuren viser dagsnormeringen for det samlede pædagogiske personale på stuerne henholdsvis morgen (kl. 8.45), formiddag (kl. 11.00), middag (kl. 12.30) og eftermiddag (kl. 15.25). Antal deltagende stuer = 182.

Aksekategorierne med kommatil, fx 4-4,9, er formelt set halvåbne intervaller, fx [4-5), hvor alle værdier af 4 indgår, men lige akkurat ikke 5.

Kilde: Data indsamlet i forbindelse med observationer. VIVE og EVAs egne beregninger.

Tidligere undersøgelser af dagsnormeringer finder ligeledes udsving i de faktiske normeringer hen over dagen, herunder at der i morgentimerne sker en gradvis stigning i antal af børn pr. pædagogisk personale, i takt med at børnene bliver afleveret, mens der i de sene eftermiddagstimer omvendt er et fald i antallet af børn pr. pædagogisk personale, i takt med at børnene blev hentet (Christoffersen & Højen-Sørensen, 2013). I vores undersøgelse ser vi ligeledes, at der gennemsnitligt er flere børn pr. pædagogisk personale midt på dagen (kl. 13) end morgen og eftermiddag.

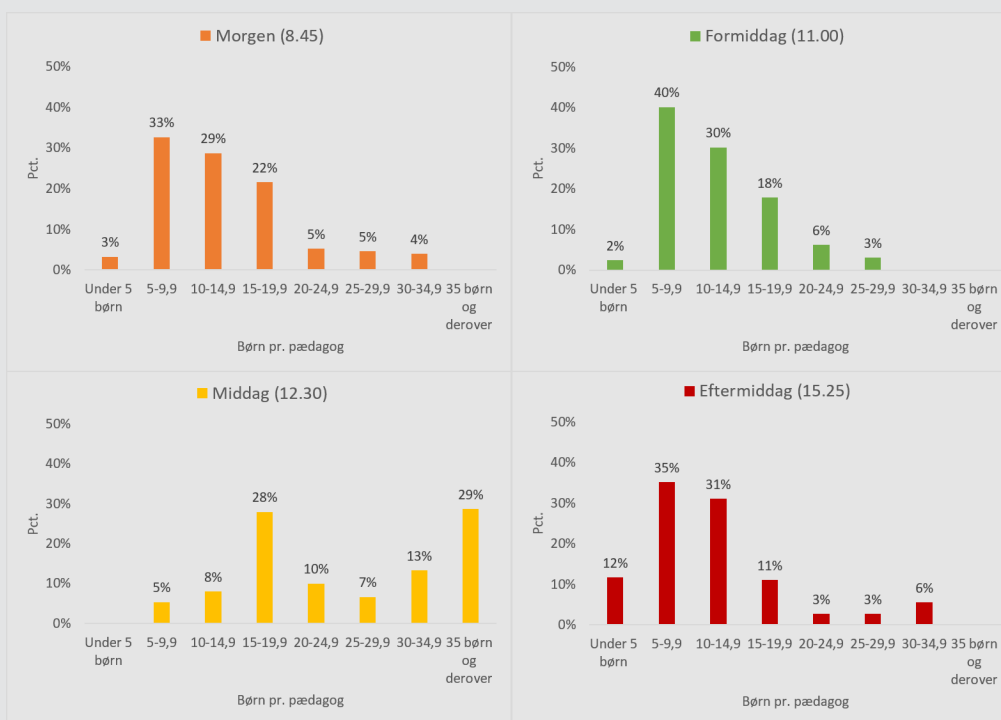
8.2.6 Variation i dagsnormeringen for pædagoger

I dette afsnit beskriver vi dagsnormeringerne, når vi zoomer ind på den del af personalet i de deltagende daginstitutioner, der er pædagoger. I undersøgelsens metoderapport (VIVE & EVA, 2025) indgår tilsvarende opgørelser for pædagogiske assistenter og for det samlede pædagogisk uddannede personale (pædagoger og pædagogiske assistenter).

Pædagognormeringen på observationsdagen varierer betydeligt hen over dagen. På tværs af de deltagende stuer er der om morgenen 13,7 børn pr. pædagog, om formiddagen er der 12,0 børn pr. pædagog, ved middagstid er der 30,1 børn pr. pædagog, og om eftermiddagen er der 11,8 børn pr. pædagog.

Figur 8.7 viser dagsnormeringen udelukkende for den del af personalet, der er pædagoger, henholdsvis morgen (kl. 8.45), formiddag (kl. 11.00), middag (kl. 12.30) og eftermiddag (15.25). Det fremgår af figuren, at der morgen, formiddag og eftermiddag gennemsnitligt er færre børn pr. pædagog end om middagen. På 41 % af stuerne er der under 20 børn pr. pædagog på **middagstidspunktet**. Om **morgenen** har 87 % af stuerne under 20 børn pr. pædagog, mens der om **formiddagen** og **eftermiddagen** er henholdsvis 90 % og 89 % af stuerne, der har under 20 børn pr. pædagog.

Figur 8.7 Dagsnormering for pædagoger morgen, formiddag, middag og eftermiddag



Anm.: Figuren viser dagsnormeringen udelukkende for den del af personalet, der er pædagoger, henholdsvis morgen (kl. 8.45), formiddag (kl. 11.00), middag (12.30) og eftermiddag (kl. 15.25). Vi kun kan opgøre normeringen for de stuer, hvor der er en pædagog til stede. Antal deltagende stuer = 145-162.

Aksekategorierne med kommatil, fx 5-9,9, er formelt set halvåbne intervaller, fx [5-10), hvor alle værdier fra 5 til og med 9 indgår, men lige akkurat ikke 10.

Kilde: Data indsamlet i forbindelse med observationer. VIVE og EVAs egne beregninger.

Vi kan kun beregne dagsnormeringen med pædagoger på de stuer, hvor der har været en pædagog til stede. På de i alt 182 stuer er der ikke nogen pædagog til stede på 20 % af stuerne om eftermiddagen sammenlignet med 18 % ved middags-tid, 16 % om morgenen og 11 % om formiddagen.

Vi ser således en vis spredning i pædagognormeringen pr. stue på observationsdage samt variation i forhold til, hvorvidt der har været mindst en pædagog til stede på observationsdagen.

Vi har undersøgt, hvorvidt der på de stuer, hvor der ingen pædagoger er til stede i løbet af observationsdagen, i stedet er pædagogiske assistenter til stede. Vi finder, at der er få stuer uden en pædagog, hvor der er en pædagogisk assistent til stede. Ofte er der hverken pædagoger eller pædagogiske assistenter til stede, hvilket er

på 17 % af stuerne om eftermiddagen sammenlignet med 15 % ved middagstid, 12 % om morgenen og 8 % om formiddagen.

8.3 Personalets sammensætning i daginstitutioner

I dette afsnit kortlægger vi personalets sammensætning i de deltagende daginstitutioner for 3-5-årige børn. Først præsenterer vi fordelingen for de stillinger, som personalet er ansat i. Efterfølgende præsenteres sammensætningen af personalet med afsæt i data om uddannelse. I Kapitel 9 undersøger vi eventuelle sammenhænge mellem medarbejdersammensætning og vurderinger af det pædagogiske læringsmiljø i de deltagende daginstitutioner for 3-5-årige børn.

8.3.1 Fordeling af pædagogiske fuldtidsstillinger

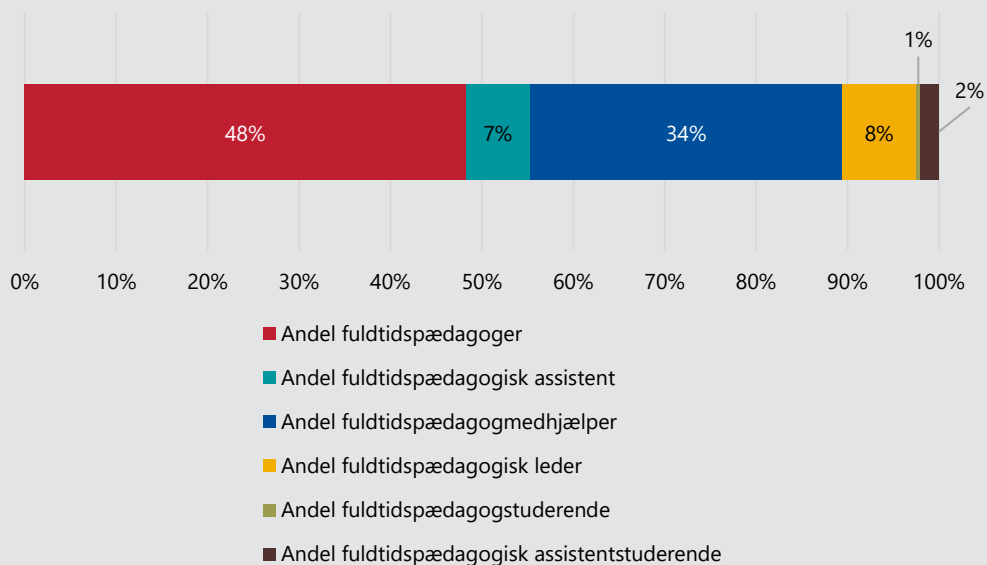
Andelen af ansatte pædagoger i danske daginstitutioner er faldet de seneste år, således at andelen af pædagoger (fuldtidsomregnede) i daginstitutioner for børn i alderen 0-6 år er faldet fra 49,7 % i 2019 til 46,7 % i 2023. Over samme periode har andelen af pædagogiske assistenter været stigende, hvor der i 2019 var 5,9 % og i 2023 7,0 % (Danmarks Statistik, 2023³⁶).

I denne undersøgelse opgøres den fuldtidsomregnede medarbejdersammensætning som fordeling på stillingskategorier. Tallene viser således ikke nødvendigvis personalets uddannelse, men hvilken stilling der varetages.³⁷ Yderligere kan en stilling fordeles mellem mere end en medarbejder, da stillingerne er beregnet som fuldtidsstillinger. Figur 8.8 viser, hvordan det pædagogiske personale i fuldtidsstillinger fordeler sig i de undersøgte daginstitutioner i 2024. Knap halvdelen er pædagoger (48 %), og cirka en tredjedel er pædagogmedhjælper (34 %). Der er 8 %, som er pædagogiske ledere, 7 % er pædagogiske assistenter, 2 % er pædagogiske assistent-elever, og cirka 1 % er pædagogstuderende.

³⁶ Data fra BOERN1: Fuldtidsomregnet pædagogisk personale i kommunale og selvejende daginstitutioner, institutionslignende puljeordninger efter kommune, stillingskategori og uddannelse. Tallene er baseret på fuldtidsomregnet personales uddannelse.

³⁷ Data fra BOERN1 viser, at der er et stort overlap mellem stilling og uddannelse i 2023. 95 % i pædagogstillinger har en pædagoguddannelse, 83 % i pædagogiske assistentstillinger har en pædagogisk assistent-uddannelse, 95 % af pædagogmedhjælperne har ingen pædagogisk uddannelse, mens de pædagogstuderende og pædagogisk assistent-studerende er under deres respektive uddannelse.

Figur 8.8 Fordeling af pædagogiske fuldtidsstillinger



Anm.: Figuren viser, hvordan det pædagogiske personale i fuldtidsstillinger fordeler sig. En fuldtidsansat har en årsnorm på 1.924 timer, inkl. ferie og helligdage. Ansatte på deltid omregnes til fuldtidsansatte. Ansatte på barsel eller øvrig orlov er ikke inkluderet. Antal daginstitutioner = 100.

Kilde: Data indsamlet blandt kommunernes dagtilbudsforvaltninger af VIVE og EVA.

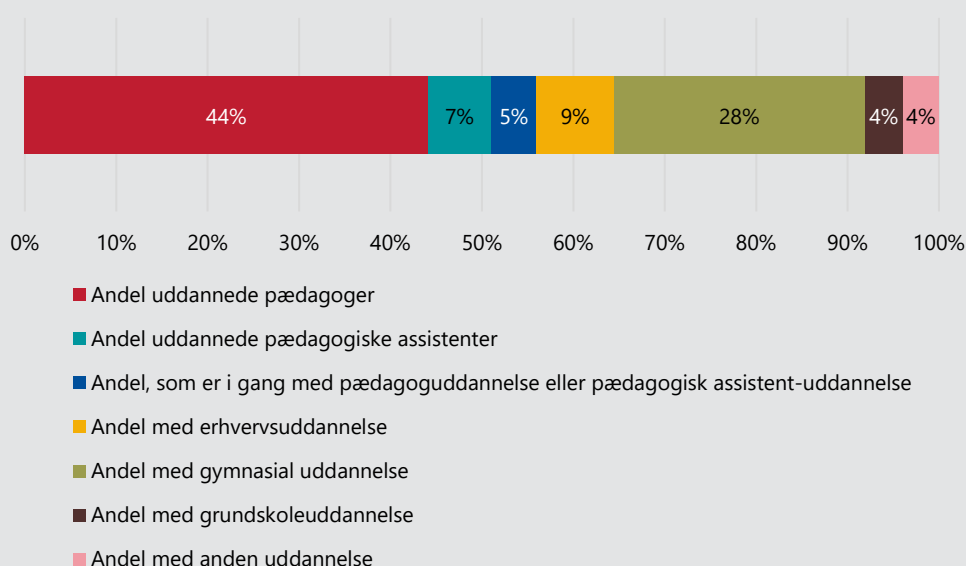
I Danmarks Statistiks seneste opgørelse af pædagogisk personale i kommunale og selvejende daginstitutioner er andelen af personale i en pædagogstilling 48,1 %, pædagogmedhjælper 36,5 % og pædagogisk assistent-stilling cirka 7,4 % (Danmarks Statistik, 2023). Andelen af personale i en pædagogisk stilling i de kommunale daginstitutioner for 3-5-årige, der indgår i denne undersøgelse, ligger således overordnet set på linje med andelen, som fremgår af Danmarks Statistiks seneste opgørelse.

8.3.2 Personalets uddannelse

I Figur 8.9 vises fordeling af det pædagogiske personales uddannelse. Figuren opgør uddannelse for personale, som er eller har været ansat i 2023. Tallene viser personalets uddannelse fordelt på alle medarbejdere i alle institutioner, der indgår i undersøgelsen. Vi har opgjort, om personalet har en pædagogisk uddannelse eller anden uddannelse.

Næsten halvdelen (44 %) af det pædagogiske personale er uddannede pædagoger. Knap 3 ud af 10 (28 %) har en gymnasial uddannelse. Hver tiende (9 %) har en erhvervsuddannelse (anden end pædagogisk assistent), mens 7 % er uddannede pædagogiske assistenter og 5 % er i gang med enten en pædagog- eller pædagogisk assistent-uddannelse. 4 % har grundskole som højst afsluttede uddannelse, og de sidste 4 % har en anden uddannelse end de ovenstående.

Figur 8.9 Pædagogisk personales uddannelse



Anm.: Figuren viser, hvordan det pædagogiske personale i uddannelsesniveauer fordeler sig. Personale med færdiggjort uddannelse: pædagog (eller (efter)uddannelse som pædagog/merituddannelse), pædagogisk assistent (eller (efter)uddannelse som pædagogisk assistent), erhvervsuddannede, gymnasial uddannelse, grundskoleuddannelse eller anden uddannelse. Personale under uddannelse: pædagogstuderende eller pædagogisk assistent-studerende. Antal pædagogisk personale = 2.030.

Kilde: Danmarks Statistik, UDDA-registeret fra 2023. Data indsamlet blandt kommunernes dagtilbudsforvaltninger af VIVE og EVA.

8.3.3 Personalets efter- og videreuddannelse

Efter- og videreuddannelse af medarbejdere i daginstitutioner kan have betydning for personalet og kan bl.a. medvirke til, at medarbejderne får mere tillid til egne evner, bliver mere refleksive og realistiske omkring egen praksis samt øger samarbejde mv. (Se bl.a. VIVE & EVA, 2023a; Christoffersen m.fl., 2014).

Kommunerne kan både anvende formel og uformel efteruddannelse til daginstitutionsmedarbejdere (EVA, 2020a). En undersøgelse af formel efteruddannelse fra 2020

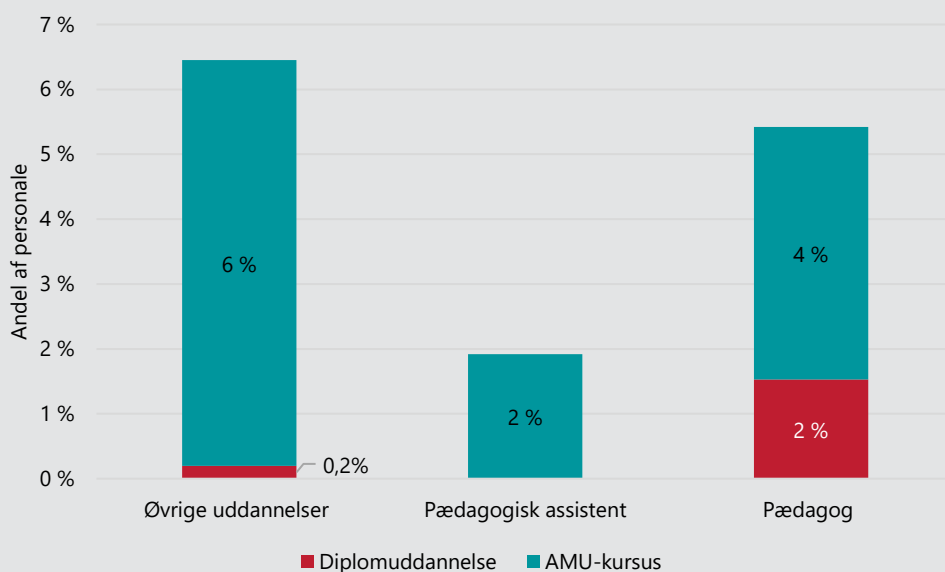
finder, at andelen af pædagogisk personale, der deltager i formel efteruddannelse, er faldet markant de senere år, samt at der er stor variation fra kommune til kommune i forhold til, hvor stor en andel af det pædagogiske personale, der har deltaget i formel efteruddannelse (EVA, 2020c).

Vi har afgrænset undersøgelsen af efteruddannelse til formel kompetenceudvikling, som vi kan afdække ved hjælp af Danmarks Statistiks registre.

Figur 8.10 viser den gennemsnitlige andel af personale med formel efter- og videreuddannelse for daginstitutionerne i undersøgelsen. Samlet er det 15 % af personalet, der har en formel efter- og videreuddannelse.

Det fremgår af registrene, at personalets formelle efteruddannelse primært er AMU-uddannelser (amu.soc, pædagogisk arbejde med børn og unge, amu.off, pædagogisk euu og amu.soc, omsorg, sygepleje og pædagogisk arbejde). 12 % af personalet har deltaget i mindst en relevant AMU-uddannelse. For det pædagogiske personale med disse AMU-uddannelser varer kurset gennemsnitligt 17 dage. Der er 2 % af det pædagogiske personale i daginstitutionerne, som har en diplomuddannelse i pædagogik.

Figur 8.10 Formel efter- og videreuddannelse



Anm.: Figuren viser den gennemsnitlige andel af personale med efter- og videreuddannelse for daginstitutionerne fordelt på personalets grunduddannelser: pædagogisk assistent (eller (efter)uddannelse som pædagogisk assistent), pædagog (eller (efter)uddannelse som pædagog/merituddannelse) og øvrige uddannelser. Følgende pædagogiske uddannelser medtages: pædagogisk diplomuddannelse (akademiuddannelse i ungdomspædagogik, diplomuddannelse i pædagogik, diplomuddannelse i pædagogisk arbejde og akademiuddannelse i socialpædagogik, og AMU-uddannelser (amu.off, pædagogisk euu, amu.soc, pædagogisk arbejde med børn og unge og amu.soc, omsorg, sygepleje og pædagogisk arbejde). Andelen af grupperne med efter- og videreuddannelse er opgjort i forhold til den enkelte daginstitution. Se undersøgelsens metoderapport (VIVE & EVA, 2025) for detaljeret beskrivelse af opgørelsesmetode. Antal medarbejdere = 2.030. Antal daginstitutioner = 100.

Kilde: Danmarks Statistik, BEF-registeret fra 2023, VEUV-registeret fra 2023. Data indsamlet blandt kommunernes dagtilbudsforvaltninger af VIVE. VIVE og EVAs egne beregninger.

For daginstitutionsledernes vedkommende har 72 % en diplomuddannelse i ledelse.

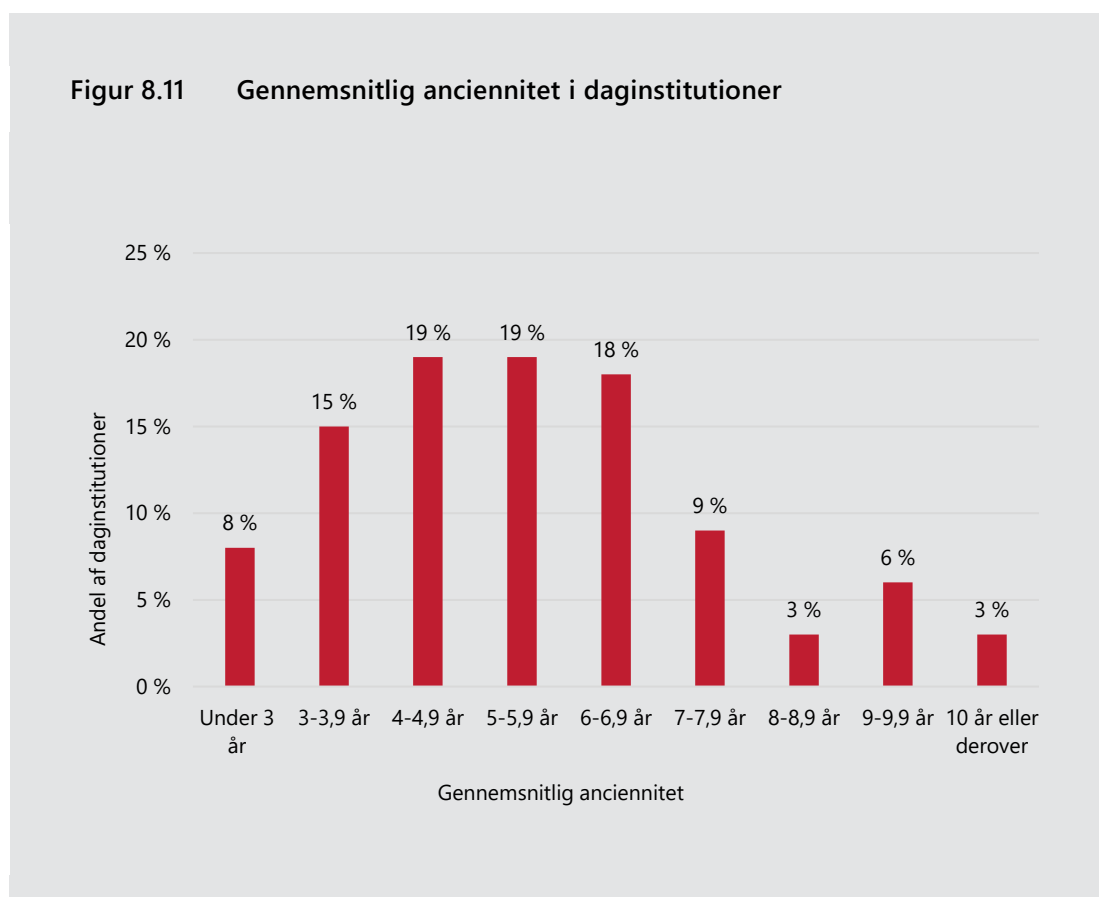
8.4 Personalets anciennitet i daginstitutioner

Det pædagogiske personales anciennitet kan have betydning både for deres egen oplevelse af at kunne varetage de pædagogiske opgaver samt for deres pædagogiske praksis. En højere anciennitet giver det pædagogiske personale en øget praksiserfaring og i nogle tilfælde også mere formel og uformel efteruddannelse/kompetenceudvikling. En undersøgelse fra USA viser eksempelvis, at personalets erfaringsniveau havde betydning for barnets udvikling (Christoffersen m.fl., 2014). Der er imidlertid også undersøgelser, der indikerer, at fagprofessionelle, der arbejder med at yde omsorg, over tid kan blive ramt af omsorgstræthed, der kan medføre bl.a. reduceret trivsel og arbejdsglæde (Tonsberg, 2019).

Ved opgørelsen af personalets anciennitet i de deltagende daginstitutioner opgør vi, hvor mange år de enkelte medarbejdere har arbejdet i en daginstitution (nuværende og tidligere ansættelser).³⁸

Gennemsnitligt er personalets anciennitet i de medvirkende daginstitutioner på 5,6 år.

Figur 8.11 viser, at der er relativ stor variation mellem daginstitutionerne, for så vidt angår medarbejdernes gennemsnitlige anciennitet. I 12 % af daginstitutionerne har personalet gennemsnitligt mere end 8 års erfaring fra arbejde i en daginstitution, og i cirka 8 % af institutionerne har personalet gennemsnitligt under 3 års erfaring.



Anm.: Figuren viser den gennemsnitlige anciennitet for personalet i daginstitutionerne. Den gennemsnitlige anciennitet er beregnet på daginstitutioner, hvor vi har anciennitet for mindst fire medarbejdere. Ancienniteten i daginstitutionerne opgøres som et gennemsnit blandt ledere og medarbejdere på hver daginstitution. Gennemsnittet beregnes med afsæt i data om antal år, hver enkelt medarbejder har arbejdet i enten vuggestue, børnehave eller aldersintegreret daginstitution. Både aktuell ansættelse og tidligere ansættelser i daginstitutioner for 0-6-årige børn indgår i opgørelsen. Det antages for de medarbejdere, som ikke indgår i registrene fra 2022, at de er ansat i 2023 eller 2024, og derfor har de 1 års anciennitet (størstedelen af medarbejdere, der ikke indgår i registrene, er mellem 18-22 år). Antal daginstitutioner = 100.

Aksekatégorierne med kommatil, fx 3-3,9, er formelt set halvåbne intervaller, fx [3-4), hvor alle værdier af 3 indgår, men lige akkurat ikke 4.

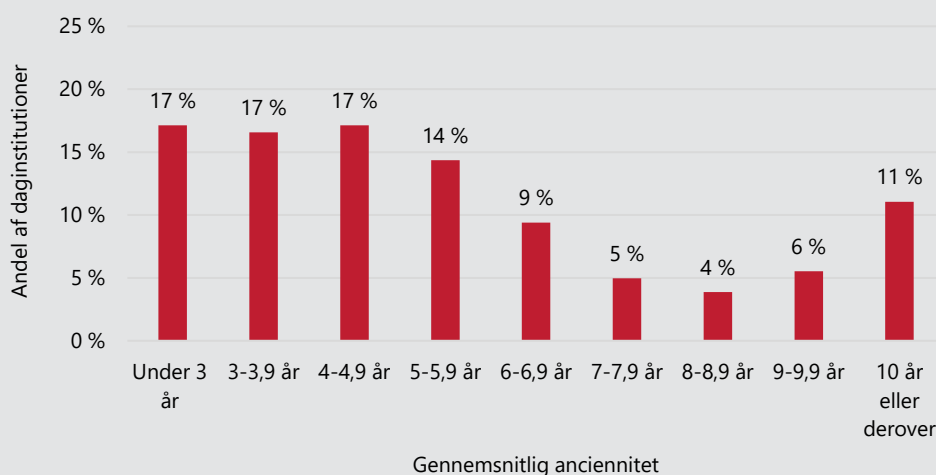
Kilde: Danmarks Statistik, BOERNFB – Børnepasning 0-5-årige, 2021; IDAN, 2022. VIVE og EVA. Egne beregninger.

³⁸ Der er 180 medarbejdere svarende til 8 %, som ikke fremgår i registrene og dermed ikke har en givet anciennitet. Vi har undersøgt alderen på disse medarbejdere, hvor det viser sig, at de fleste er mellem 18-22 år. For at anciennitet ikke bliver kunstigt forhøjet ved ikke at medtage de yngre medarbejdere, antager vi, at de er ansat i foregående år (2023) og derfor har 1 års anciennitet.

Fundene vedrørende det pædagogiske personales anciennitet kan ses i lyset af personalegruppens sammensætning. I de medvirkende daginstitutioner er der i gennemsnit cirka 17,2 medarbejdere. Gennemsnitligt er omkring 1 af disse leder, 1 er pædagogiske assistent, knap halvdelen er pædagoger³⁹, og cirka en tredjedel er ansat som pædagogmedhjælper. Pædagogmedhjælpere har gennemsnitligt lavere anciennitet end pædagoger (EVA, 2020c). En undersøgelse fra 2020 viser imidlertid også, at gruppen af pædagogmedhjælpere indeholder personer med meget forskellig erfaring inden for det pædagogiske område, idet 30 % har under 2 års erfaring, mens cirka hver fjerde (27 %) har mere end 8 års erfaring (EVA, 2020c).

Figur 8.12 viser den gennemsnitlige anciennitet blandt det pædagogiske personale på de udtrukne stuer, hvor der observeres på observationsdagen. Gennemsnittet for hele dagen er 5,8, hvilket ligger på niveau med opgørelsen af institutionernes personales samlede anciennitet, jf. ovenfor. Også på observationsdagen ser vi relativ stor variation mellem ancienniteten på stuerne. Personalet på 17 % af stuerne har gennemsnitligt under 3 års anciennitet, og 17 % har mere end 9 års anciennitet.

Figur 8.12 Gennemsnitlig anciennitet på observationsdagen



Anm.: Figuren viser den gennemsnitlige anciennitet for personalet i daginstitutionerne på observationsdagen. Ancienniteten i daginstitutionerne opgøres som et gennemsnit blandt de medarbejdere, som var på stuerne. Gennemsnittet beregnes med afsæt i data om antal år, hver enkelt medarbejder har arbejdet i enten vuggestue, børnehave eller aldersintegreret daginstitution. Både aktuell ansættelse og tidligere ansættelser i daginstitutioner for 0-6-årige børn indgår i opgørelsen. Det antages for de medarbejdere, som ikke indgår i fra registrene fra 2022, at de er ansat i 2023 eller 2024, og derfor har de 1 års anciennitet (størstedelen af medarbejdere, der ikke indgår i registrene, er mellem 18-22 år). Færre end tre stuer har ikke en pædagog til stede.

Aksekategorierne med kommatil, fx 3-3,9, er formelt set halvåbne intervaller, fx [3-4), hvor alle værdier af 3 indgår, men lige akkurat ikke 4. Antal deltagende stuer = 181.

Kilde: Danmarks Statistik, BOERNFB – Børnepasning 0-5-årige, 2021; IDAN, 2022. VIVE og EVA. Egne beregninger.

³⁹ Alle personalekategorier er omregnet til fuldtidsansatte.

Tabel 8.1 viser den gennemsnitlige anciennitet for hver uddannelsesgruppe (uddannelser fra Figur 8.9). Tabellen viser for hver uddannelsesgruppe deres respektive anciennitet. Øverste række i tabellen viser, at gruppen af personale, som har en pædagoguddannelse, i gennemsnit har 6,6 års erfaring med at arbejde i en daginstitution (fra nuværende og tidligere ansættelser). Det betyder, at de uddannede pædagoger gennemsnitligt har over 6,5 års erfaring med at arbejde med børn i institutioner. Det inkluderer arbejde i institutionen, som indgår i stikprøven, og erfaringer fra tidligere ansættelser i andre institutioner. De pædagogiske assistenter har i gennemsnit 6,0 års erfaring med at arbejde i en daginstitution.

Det personale, som har mest anciennitet, er den gruppe, som højest har en grundskoleuddannelse. De har en anciennitet på gennemsnitligt 7,3 år i daginstitution. Personalet, som har en gymnasial uddannelse som højest fuldførte uddannelse, har lavest anciennitet, i gennemsnit 3,2 års anciennitet. Disse to uddannelsesgrupper samt personale med en erhvervsuddannelse (anden end pædagogisk assistent) og anden uddannelse vil ofte være ansat som pædagogmedhjælpere.

Tabel 8.1 Gennemsnitlig anciennitet i år i daginstitution på uddannelsesgrupper

Uddannelsesnivea	Gennemsnitlig anciennitet i år
Pædagog	6,6 år
Pædagogisk assistent	6,0 år
Erhvervsuddannelse	6,8 år
Gymnasial uddannelse	3,2 år
Grundskole	7,3 år
Anden uddannelse	4,9 år
I gang med pædagoguddannelse	2,7 år
I gang med pædagogisk assistent-uddannelse	5,5 år

Anm.: Figuren viser den gennemsnitlige anciennitet for personalet i daginstitutionerne fordelt på uddannelsesnivea. Ancienniteten i daginstitutionerne opgøres som et gennemsnit blandt medarbejderne i institutionen. Gennemsnittet beregnes med afsæt i data om antal år, hver enkelt medarbejder har arbejdet i enten vuggestue, børnehave eller aldersintegreret daginstitution. Både aktuel ansættelse og tidligere ansættelser i daginstitutioner for 0-6-årige børn indgår i opgørelsen. Det antages for de medarbejdere, som ikke indgår i registrene fra 2022, at de er ansat i 2023 eller 2024, og derfor har de 1 års anciennitet (størstedelen af medarbejdere, der ikke indgår i registrene, er mellem 18-22 år). Antal pædagogisk personale = 2.030.

Kilde: Danmarks Statistik, BEF-registeret fra 2023, BOERNFB – Børnepasning 0-5-årige, 2021; IDAN, 2022. VIVE og EVA. Egne beregninger.

8.5 Personaleomsætning i daginstitutioner

Nyt pædagogisk personale i daginstitutionen og pædagogisk personale, der forlader arbejdspladsen, medfører skift for børnene i deres relation til det pædagogiske personale, som de møder i deres daginstitution. For det pædagogiske personale betyder udskiftning i personalegruppen, at der skal etableres nye samarbejdsrelationer og rutiner.

Tidligere studier finder, at personaleomsætning i daginstitutioner kan have en betydning, særligt for børn, der har oplevet mindre stabilitet i deres familieliv (Bauchmüller m.fl., 2014). I en dansk kontekst finder et studie af indsatser for børn i udsatte positioner i daginstitutioner, at effekten af de undersøgte indsatser er lavere i daginstitutioner med mindre personalestabilitet (en årlig personaleudskiftning på 30 % eller mere) end i daginstitutioner med en mere stabil personalegruppe (Jensen m.fl., 2013). Dette indikerer jf. forfatterne, at en lav personalestabilitet forringer muligheden for, at hele daginstitutionen kan være fælles om en indsats.

Dette afsnit indeholder deskriptive analyser af personaleomsætningen blandt det pædagogiske personale i de daginstitutioner, der indgår i undersøgelsen.

Det skal bemærkes, at der i forbindelse med dataindsamlingen blandt kommuner i efteråret 2024 er flere kommuner, der har pointeret, at det har været en stor udfordring at opgøre antallet af afgang og tilgang i medarbejdergruppen i de udvalgte daginstitutioner i løbet af år 2023. For 12 daginstitutioner har det ikke været muligt at opgøre data om personaleomsætningen. Det er indtrykket, at data er indsamlet med forskellige metoder i kommunerne⁴⁰, og derfor bør resultaterne omkring medarbejderomsætningen tolkes med forsigtighed.

Boks 8.3 Medarbejderomsætning – et eksempel

Medarbejderomsætningen er et udtryk for forholdet mellem gennemsnittet af fratrådte og tiltrådte medarbejdere i forhold til det gennemsnitlige antal ansatte i den opgjorte periode.

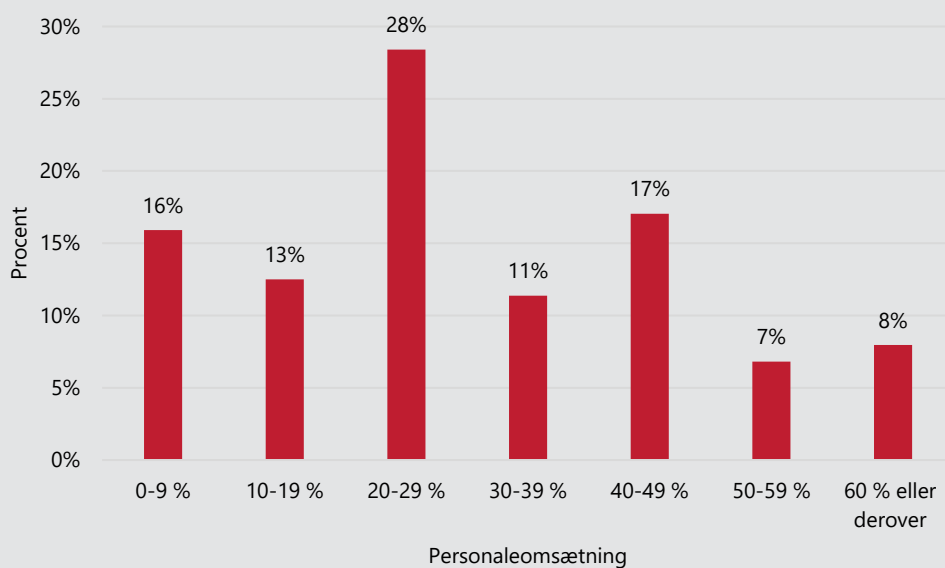
Et regneeksempel kan give et indtryk af, hvordan fra- og tiltrædelser blandt det pædagogiske personale kan udmønte sig i målet for personaleomsætning:

Hvis der i en daginstitution for 3-5-årige er 10 pædagogiske medarbejdere ved årets begyndelse, 11 pædagogiske medarbejdere ved årets afslutning, og der er afgået 2 pædagogiske medarbejdere og tilgået 3, vil medarbejderomsætningen være cirka 24 % (se evt. afsnit 6.4 i metoderapport (VIVE & EVA, 2025) for flere detaljer).

Det skal bemærkes, at der i målet for medarbejderomsætning ikke tages højde for, om det er de samme personer, der både tiltræder og fratræder. I det omfang at den samme person er både tiltrådt og fratrådt, vil det påvirke målet for personaleomsætningen, der vil ligge på et højere niveau. For børn og personale i daginstitutionen vil fra- og tiltrædelsen af samme person ikke på samme vis medføre nye relationer, som hvis én person fratræder og erstattes af en anden. Ligeledes vil børnene sandsynligvis blive mere påvirket af skiftet, hvis der er tale om fast personale frem for studerende mv.

⁴⁰ I nogle kommuner har daginstitutionstilbudsledere eksempelvis manuelt optalt medarbejdere i 2023, mens det i andre kommuner er medarbejdere i den kommunale forvaltning, der har opgjort antallet af ansættelser og afgang.

Figur 8.13 Personaleomsætning, daginstitutioner



Anm.: Antal institutioner = 88

Kilde: Data om personaleomsætningen i 2023 indsamlet blandt kommunernes dagtilbudsforvaltninger af VIVE og EVA.

Figur 8.13 viser personaleomsætningen for de 88 daginstitutioner, der har kunnet opgøre personaleomsætningen. Den gennemsnitlige personaleomsætning er på 30 %. Der er stor spredning i personaleomsætningen, hvor 16 % af institutionerne har en omsætning på mindre end 10 %, og 8 % har en omsætning på 60 % eller derover.

Personaleomsætningen for daginstitutioner fra 0-2 årsundersøgelsen havde en smule højere personaleomsætning. Her var den gennemsnitlige omsætning på 35,5 %, og 8 % havde en omsætning på mindre end 10 %, og 10 % af institutionerne havde en personaleomsætning på over 60 % (VIVE & EVA, 2023a). Disse tal bør dog tolkes med forsigtighed, da flere af de kommunale forvaltninger har vurderet, at de indrapporterede tal er forbundet med stor usikkerhed. Der er således fremadrettet brug for yderligere viden omkring niveauet og betydningen af personaleomsætningen. Fremtidige undersøgelser vil med sandsynlighed kunne frembringe mere præcise tal for personaleomsætningen ved at bruge data fra KRL – Kommunerne og Regionernes Løndatakontor. Der gennemføres forventeligt en analyse af medarbejderomsætningen på data fra KRL i efteråret 2025 og foråret 2026.

8.6 Personalets fravær i daginstitutioner

Det pædagogiske personales fravær fra daginstitutionen kan have mange årsager, eksempelvis egen sygdom, barns sygdom, barsels- og adoptionsorlov, ferie samt kompetenceudvikling.

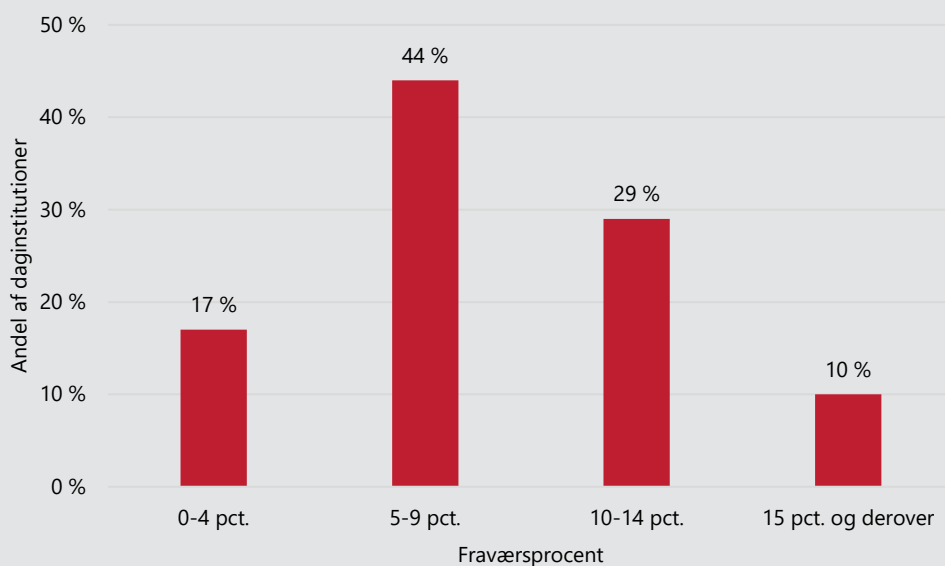
Fravær blandt pædagogisk personale i daginstitutioner kan have betydning for antallet af medarbejdere, der er til stede i daginstitutionen. Derudover kan fravær få betydning i den forstand, at vikarer for fraværende personale medfører, at børnene møder og skal opbygge relationer til flere forskellige medarbejdere. For personalet kan fravær blandt kolleger have betydning for muligheden for at planlægge og gennemføre pædagogiske aktiviteter. En analyse fra 2023 finder, at sygefraværet varierer mellem daginstitutioner (Sperling, 2023), og en analyse fra 2020 viser, at sygefraværet blandt pædagoger er meget varierende mellem kommunerne⁴¹ (Kjeldsen & Larsen, 2020).

I denne undersøgelse har vi fokus på personalets fravær som følge af egen sygdom, børns sygdom eller arbejdsulykke. Fraværsprocenten for samtlige daginstitutioner i undersøgelsen er gennemsnitligt på 9,2 % i 2023. Figur 8.14 viser fordelingen af fraværsprocenten for daginstitutionerne. De 10 % institutioner med den højeste fraværsprocent havde en fraværsprocent på 15 % eller højere, mens de 17 % med det laveste fravær havde en fraværsprocent mellem 0-4 %. Til sammenligning var fraværsprocenten for medarbejdere ansat på dagtilbudsområdet på landsplan i 2023 på 7,8 %⁴² (KRL, 2024).

⁴¹ Det skal bemærkes, at analysen omfatter pædagogisk personale i både daginstitutioner, klubber og fritidsordninger (Kjeldsen & Larsen, 2020).

⁴² Fraværsprocenten for medarbejdere, som er ansat på dagtilbudsområdet ifølge den kommunale kontoplan. Fraværsprocenten er opgjort ved summen af fraværsdagsværk delt med summen af antal fuldtidsbeskæftigede for alle kommuner (særudtræk foretaget af KRL for VIVE. Dagtilbudsområdet er afgrænset ud fra den autoriserede kommunale kontoplan (KRL, 2024)).

Figur 8.14 Fraværsprocent, daginstitutioner



Anm.: Figuren viser en fordeling over fraværsprocenten i daginstitutionerne. Fraværsprocenten er opgjort for det pædagogiske personale på anvisningsenhedsniveau og er beregnet som summen af det pædagogiske personales fraværstimer (ekskl. helligdage) divideret med summen af det pædagogiske personales mulige arbejdstimer. Følgende typer fravær indgår: egen sygdom, barns sygdom eller arbejdsulykke. Både for rene børnehaver og for aldersintegrerede daginstitutioner medtages alt det pædagogiske personale i daginstitutionen. Det pædagogiske personale dækker over følgende stillingskategorier: pædagoger, pædagogiske assistenter, pædagogmedhjælpere, pædagogiske ledere, pædagogisk assistent-studerende og pædagogstuderende. Antal daginstitutioner = 100.

Kilde: Data om personalets fravær i 2023 indsamlet blandt kommunernes dagtilbudsforvaltninger af VIVE og EVA.

8.7 Daginstitutionernes organisering

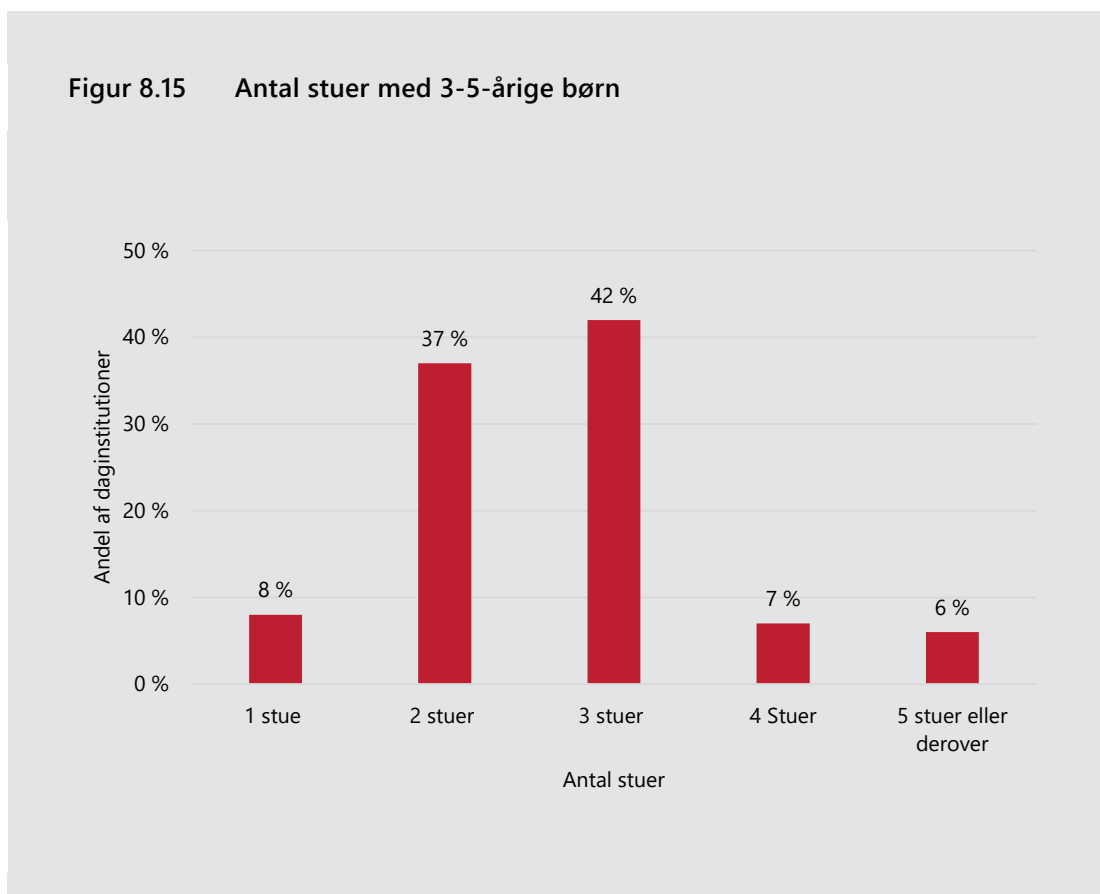
Organisering og gruppeinddeling af børn og personale har betydning for, hvordan den pædagogiske praksis kan udfolde sig, og for børnenes udbytte af en gruppeaktivitet. Det gælder både den overordnede organisering af daginstitutionens børnegruppe i fx stuer samt stuers eventuelle opdeling af børnegruppen i mindre enheder.⁴³

Blandt de deltagende institutioner er der 86 % integrerede institutioner og 14 % rene børnehaver.

⁴³ I denne undersøgelse belyses dele af organiseringen af den pædagogiske praksis ved observationer af læringsmiljøet, hvor der bl.a. er fokus på antallet af børn i grupperum (Ringsmose & Kragh-Müller, under udgivelse). Vi har endvidere indhentet data om daginstitutionernes overordnede organisering fra de kommunale forvaltninger.

Langt størstedelen af daginstitutionerne er stueopdelt, idet 4 institutioner ud af de 100 institutioner i stikprøven ikke er stueopdelt. I de deltagende daginstitutioner er der gennemsnitligt 4,4 stuer i hele daginstitutionen. I gennemsnit er der 2,7 stuer med 3-5-årige børn, hvor der i gennemsnit er 19,6 børn på hver stue for de 3-5-årige.

Figur 8.15 viser fordelingen af antallet af stuer med 3-5-årige børn i daginstitutionerne. Figuren viser, at 42 % af daginstitutionerne har 3 stuer for 3-5-årige børn, mens 37 % af daginstitutioner har 2 stuer. 13 % af daginstitutionerne har 4 stuer eller flere, og 8 % har en enkelt stue for 3-5-årige.

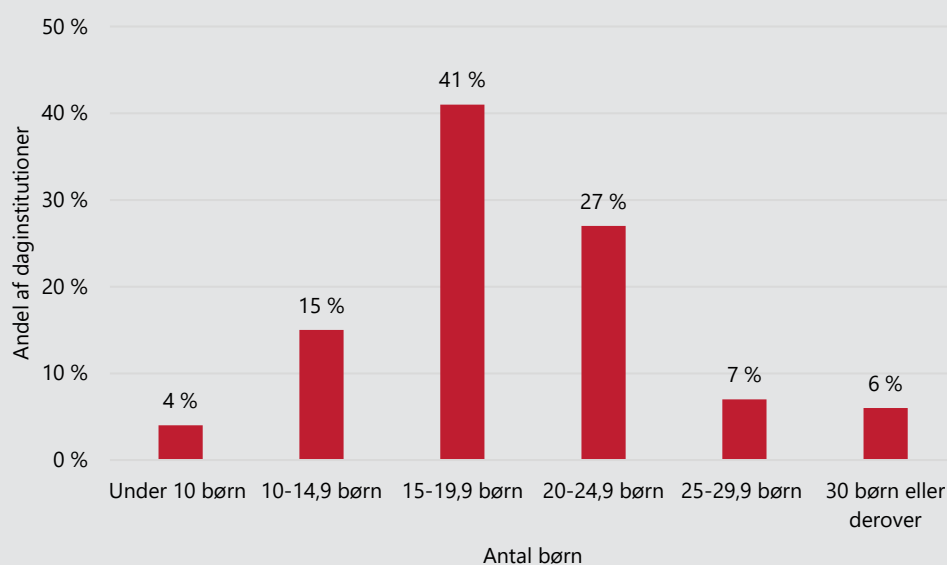


Anm.: Figuren viser en fordeling over antallet af stuer med 3-5-årige børn i daginstitutionerne. Antal daginstitutioner = 100.

Kilde: Data indsamlet blandt kommunernes dagtilbudsforvaltninger af VIVE og EVA.

Af Figur 8.16 fremgår det, at 41 % af institutionerne har mellem 15-20 børn på hver stue. Cirka en fjerdedel af institutionerne (27 %) har mellem 20-25 børn. I de 6 % af institutionerne, som har flest børn pr. stue, er der 30 eller flere børn på en stue, mens de 4 %, som har det laveste antal børn på stuerne, har under 10 børn på stuerne.

Figur 8.16 Gennemsnitligt antal 3-5-årige børn på stuerne

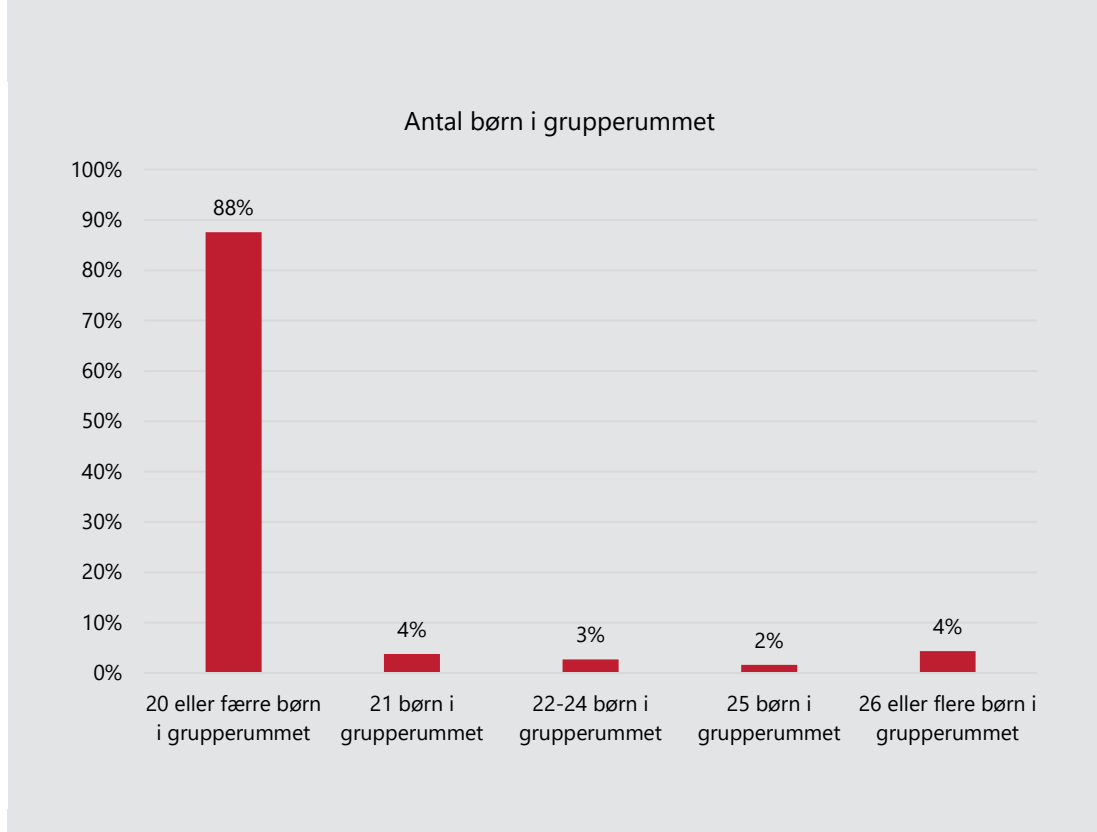


Anm.: Figuren viser en fordeling over det gennemsnitlige antal 3-5-årige børn i daginstitutionerne. Antal daginstitutioner = 100.

Kilde: Data indsamlet blandt kommunernes dagtilbudsforvaltninger af VIVE og EVA.

Figur 8.17 viser, hvor mange børn der på observationsdagen maksimalt er på stuen i løbet af dagen. I langt de fleste tilfælde (88 %) er der 20 eller færre børn i grupperummet i løbet af dagen.

Figur 8.17 Antal børn i grupperummet



Anm.: Figuren viser en fordeling over, hvor mange børn der maksimalt er på en stue i løbet af observationsdagen. Tallene stammer fra et spørgsmål fra KIDS 3.0 National, der skal rapporteres særskilt fra de samlede områder, da det angiver et rammeforhold for børn i grupperummet. Antallet er vurderet på en skala fra 1-5, hvor 1 er lig '26 eller flere børn i grupperummet', og 5 er lig '20 eller færre børn i grupperummet'. Antal deltagende stuer = 185.

Kilde: KIDS 3.0 National-data indsamlet af observatører på observationsdag.

8.8 Ledelse på daginstitutionsområdet

Kommunalbestyrelsen har ansvar for dagtilbuddene. Ansvar er i det daglige delegeret til lederen af de konkrete dagtilbud, hvor opgaven varetages af det pædagogiske personale (dagtilbudslovens §§ 3a og 6).

Ledelsens betydning for det pædagogiske personale og for personalets praksis og dermed for kvalitet i dagtilbud har været belyst i en række undersøgelser med forskellige perspektiver (eksempelvis Møller & Nørgaard, 2007; Holm-Petersen m.fl., 2015; Lindeberg m.fl., 2021). I denne undersøgelse har vi fokus på ledelsesstruktur og ledelsesspænd i de deltagende daginstitutioner.

8.8.1 Ledelsesstruktur på daginstitutionsområdet

Ledelsesstrukturen på daginstitutionsområdet har betydning for roller og indbyrdes relationer både internt i daginstitutionerne og mellem daginstitutioner og forvaltning (Møller & Nørgaard, 2007). En undersøgelse fra 2018 identificerer fem overordnede ledelsesmodeller på dagtilbudsområdet i Danmark:

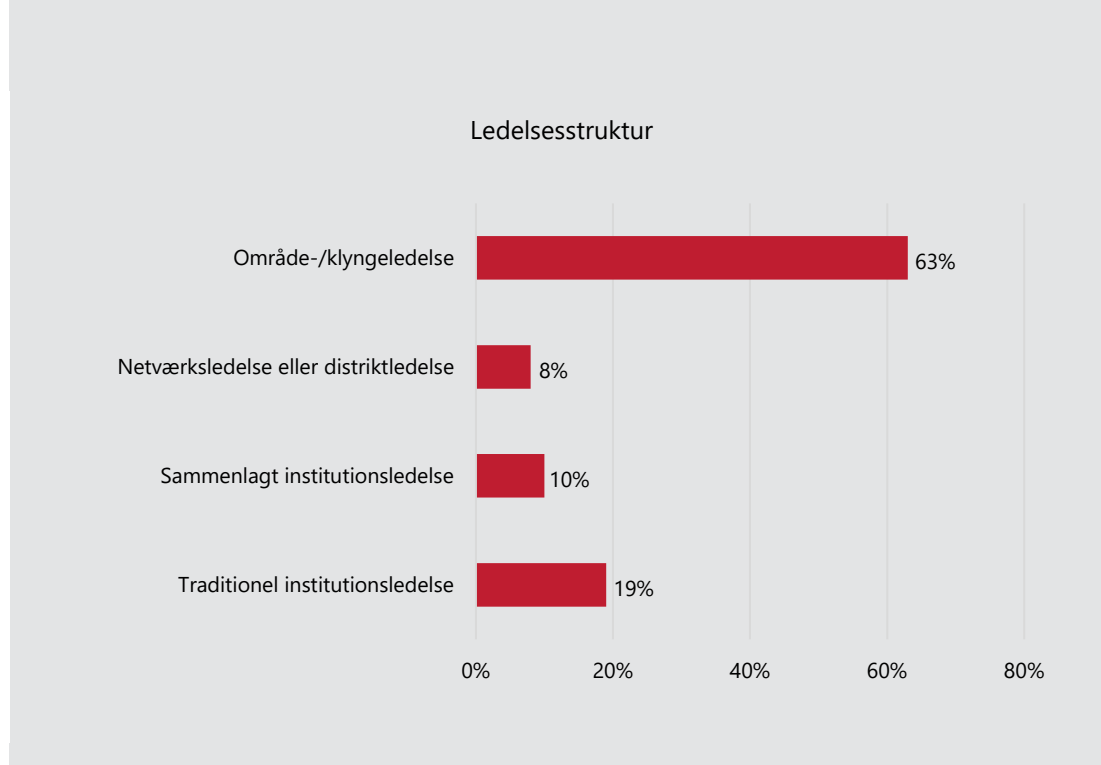
- Områdeledelse/klyngeledelse, hvor flere daginstitutioner inden for et område ledes af en fælles område- eller klyngeleder
- "Traditionel institutionsledelse", hvor hver daginstitution har sin egen pædagogiske leder, der refererer til dagtilbudschefen
- Sammenlagt institutionsledelse
- Distriktsledelse
- Netværksledelse.

Endvidere viser undersøgelsen, at flere kommuner anvender en kombination af ledelsesmodeller (EVA, 2018a).

Vi har undersøgt ledelsesstrukturen i de deltagende kommuner med afsæt i de fem overordnede ledelsesmodeller præsenteret ovenfor (se afsnit 6.4 i metoderapporten (VIVE & EVA, 2025) for en uddybning af disse).

Det fremgår af Figur 8.18, at knap to tredjedel (63 %) af daginstitutionerne har en ledelsesstruktur med område- eller klyngeledelse. Cirka en femtedel (19 %) af daginstitutionerne har en traditionel institutionsledelse. Hver tiende daginstitution (10 %) har en sammenlagt institutionsledelse, mens 8 % har netværksledelse eller distriktsledelse.

Figur 8.18 Ledelsesstruktur



Anm.: Figuren viser, hvordan ledelsesstrukturen er i daginstitutionerne. Antal daginstitutioner = 100.

Kilde: Data indsamlet blandt kommunernes dagtilbudsforvaltninger af VIVE og EVA.

8.8.2 Ledelsesspænd på daginstitutionsområdet

Ledelsesspænd betegner det antal medarbejdere, som en leder har personaleledelsesansvaret for. Ledelsesspændet er rammesættende for lederens varetagelse af en række opgaver (Holm-Petersen m.fl., 2015).

En tidligere undersøgelse af ledelse på daginstitutionsområdet konkluderer, at der både er fordele og ulemper ved relativt små og store ledelsesspænd.⁴⁴ Hovedargumenterne for et mindre ledelsesspænd er daginstitutionslederens mulighed for at være synlig blandt medarbejderne og mulighederne for en nærværende relation til børnene og deres forældre. Beslutningsvejene er derudover korte i de mindre daginstitutioner, hvilket er en fordel, når beslutninger skal implementeres. Hovedargumenterne for stort ledelsesspænd er, at denne organisering er mere robust i den forstand, at der i højere grad er mulighed for at anvende medarbejderressourcer fleksibelt, samt at der er flere kompetencer og større faglig mangfoldighed til stede

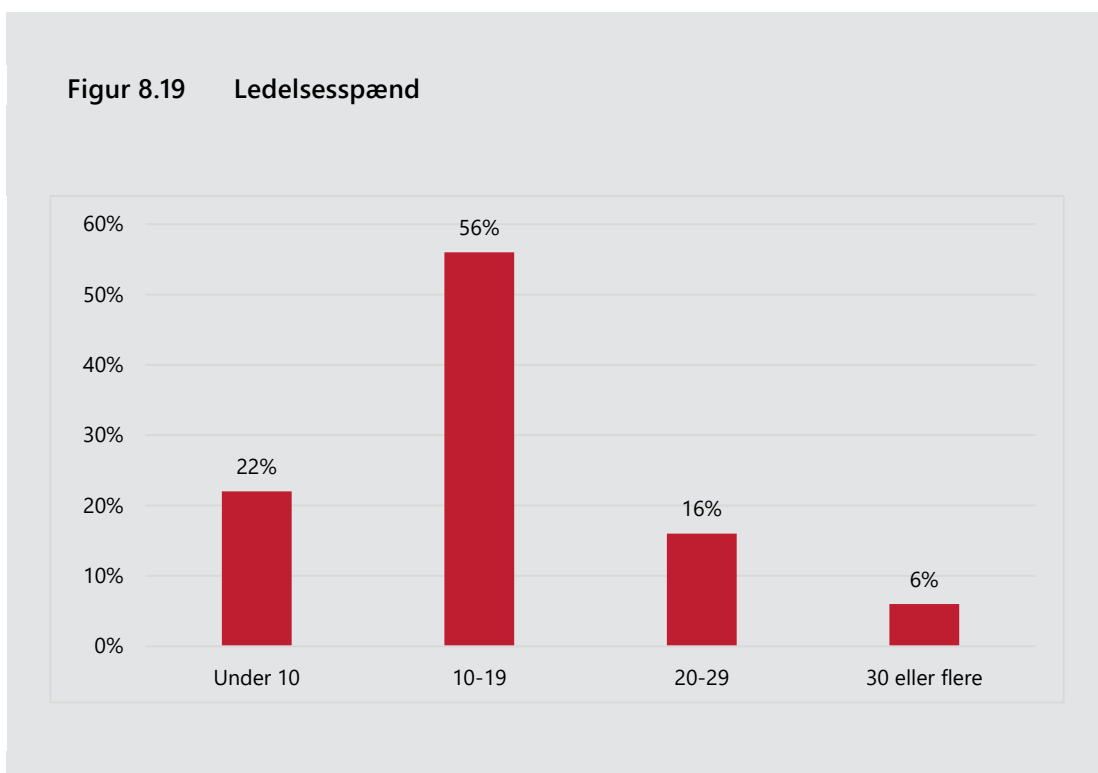
⁴⁴ Et stort ledelsesspænd er udtryk for, at en leder har mange medarbejdere under sig, mens et lille ledelsesspænd henviser til, at en leder har få medarbejdere under sig.

i huset (Holm-Petersen m.fl., 2015). Undersøgelsen konkluderer videre, at der er en sammenhæng mellem ledelsesspænd og betingelserne for at udøve en ledelsesstil, der fremmer god faglig kvalitet og trivsel i daginstitutionerne, og at ledelsesspænd med 14-20 medarbejdere pr. daginstitutionsleder lader til at give lederen de mest optimale vilkår for at udøve en synlig, nærværende og visionsbaseret ledelse, der motiverer til god faglig kvalitet.

Ledelsesspænd rammesætter således mulighederne for udøvelse af ledelse, herunder ledernes udvikling af lederidentitet som generel leder versus fagprofessionel medarbejder (Bro, 2016).

Ledelsesspændet i de deltagende daginstitutioner er i gennemsnit på 15 pædagogiske medarbejdere pr. leder.

Figur 8.19 viser variationen i ledelsesspændet, hvor godt halvdelen (56 %) af daginstitutionerne i undersøgelsen har et ledelsesspænd på mellem 10-19. En femtedel (22 %) har et ledelsesspænd på under 10. I de 6 % af institutionerne med størst ledelsesspænd har ledere mere end 30 pædagogiske medarbejdere i reference.



Anm.: Figuren viser, hvordan ledelsesspændet er i daginstitutionerne. Ledelsesspændet opgøres på anvisningsenhedsniveau. Ledelsesspændet beregnes som antal pædagogisk personale, som personaleleder(e) i anvisningsenheden har personaleansvar for. Hvis der er flere ledere med personaleansvar i den enkelte anvisningsenhed for samme gruppe personale, indgår alle de pågældende ledere i opgørelsen. Det pædagogiske personale opgøres som antal personer. For integrerede daginstitutioner indgår alt pædagogisk personale i både 0-2-årsdelen samt 3-5-årsdelen af daginstitutionen i opgørelsen af ledelsesspændet. Antal daginstitutioner: 100.

Aksekategorierne, fx 10-19, er formelt set halvåbne intervaller, fx [10-20), hvor alle værdier fra 10 til og med 19 indgår, men lige akkurat ikke 20. < 10 er under et ledelsesspænd på 10, mens > 30 er over et ledelsesspænd på 30.

Kilde: Data indsamlet blandt kommunale dagtilbudsforvaltninger af VVIE og EVA.

9 Sammenhæng mellem rammer og kvalitet i pædagogiske læringsmiljøer

I dette kapitel undersøger vi, om der er sammenhæng mellem daginstitutioners rammeforhold og vurderingen af kvaliteten af det pædagogiske læringsmiljø. Vi har fra tidligere studier hypoteser om, at der kan være sammenhæng mellem de rammeforhold, vi har kortlagt i de tidligere kapitler, og kvaliteten af det pædagogiske læringsmiljø i daginstitutionerne (se bl.a. Bjørnestad & Os, 2018; Christoffersen m.fl., 2014; Duncan m.fl., 2022).

Vi har indledningsvist undersøgt, om der er forskelle mellem daginstitutioner og mellem stuer, hvor det pædagogiske læringsmiljø er vurderet i forskellige kvalitetskategorier, for hvert enkelt af de rammeforhold, der er præsenteret i Kapitel 8 (se analyser i bilag 2 i undersøgelsens metoderapport (VIVE & EVA, 2025)). Vi har sammenlignet stuer vurderet i 'god' og stuer vurderet i 'utilstrækkelig' kvalitet af det pædagogiske læringsmiljø for at få et bedre billede af, hvilke rammeforhold der karakteriserer de stuer/institutioner, der vurderes til at have 'god' kvalitet af det pædagogiske læringsmiljø sammenlignet med dem, der vurderes til at have 'utilstrækkelig' kvalitet.

For de rammeforhold, hvor vores kvantitative eller kvalitative analyser giver belæg for yderligere analyser af eventuelle sammenhæng mellem kvaliteten af det pædagogiske læringsmiljø og konkrete rammeforhold, har vi gennemført yderligere analyser, der præsenteres i dette kapitel. Det kan for eksempel være, hvis personalet i de gennemførte interviews har lagt særlig vægt på specifikke rammeforhold i forhold til at skabe et godt læringsmiljø, eller hvis vi finder en statistisk signifikant forskel i et rammeforhold, fx i normeringen, på tværs af stuer med henholdsvis 'god' og 'utilstrækkelig' kvalitet. Se Boks 9.2 og undersøgelsens metoderapport (VIVE & EVA, 2025) for yderligere beskrivelser af de gennemførte analyser.

På baggrund af eksisterende viden/hypoteser har vi i nogle tilfælde inkluderet flere rammeforhold i analyserne. Følgende rammeforhold indgår på den baggrund:

- Normeringer og anciennitet blandt personalet på observationsdagen
- Tilstedeværelse af uddannet pædagog på observationsdagen

- Personalesammensætning på institutionerne.⁴⁵

I afsnit 9.2 undersøger vi sammenhænge mellem kvaliteten af det pædagogiske læringsmiljø og rammeforhold, der observeres på stueniveau. Personalesammensætningen er opgjort på institutionsniveau og indgår derfor ikke i disse sammenhængsanalyser. Derfor kigger vi i afsnit 9.3 på sammenhænge mellem personalesammensætningen og det pædagogiske læringsmiljø. Til sidst undersøger vi i afsnit 9.4, om der er kvalitetsforskelle på tværs af de to stuer, vi har observeret inden for den samme institution.

Sammenhæng er ikke det samme som effekter

I analyserne afdækker vi **sammenhænge**, forstået på den måde, at to forhold optræder samtidig på den observerede stue eller daginstitution. Analyserne giver således et billede af, hvordan forskellige forhold samvarierer. Dette er en god måde at karakterisere daginstitutioner, hvor det pædagogiske læringsmiljø vurderes forskelligt.

Analyserne giver dog ikke mulighed for at vurdere, om der er tale om **årsagssammenhænge**. Det vil sige, om det ene forhold er årsag til det andet, eller om et evt. tredje forhold påvirker begge de forhold, vi undersøger. Med andre ord kan analyserne ikke bruges til at drage konklusioner om, hvordan de undersøgte rammeforhold påvirker kvaliteten i de pædagogiske læringsmiljøer.

Boks 9.1 Metode: Statistisk signifikans

Statistisk signifikans

- Vi anvender begrebet 'statistisk signifikans', når vi undersøger, om der er forskelle i fx normeringer for stuer, hvor læringsmiljøet vurderes i forskellige kvalitetskategorier. Hvis en forskel er statistisk signifikant, betyder det, at forskellen er så stor, at den med stor sandsynlighed skyldes andet end tilfældig variation i data.
- Når vi vurderer, om en sammenhæng er statistisk signifikant, beregner vi en p-værdi. P-værdien angiver sandsynligheden for, at vi observerer en forskel mindst lige så stor som den, vi ser i data, hvis der i virkeligheden ikke er nogen reel sammenhæng. For eksempel hvis der ikke er nogen systematisk

⁴⁵ Personalesammensætningen er opgjort på institutionsniveau og indgår derfor ikke i samme sammenhængsanalyse som normering, personalets anciennitet og tilstedeværelse af en pædagog på stuerne, da disse er opgjort på stueniveau.

sammenhæng mellem normeringen, og om det pædagogiske læringsmiljø vurderes som 'godt' eller 'utilstrækkeligt', så vil vi alligevel kunne se forskelle i normeringen mellem de to grupper – blot som følge af tilfældigheder på de stuer, vi har undersøgt. En p-værdi på 10 % betyder, at hvis der faktisk *ikke* er nogen reel forskel, så ville vi i 10 % af tilfældene alligevel observere en forskel af samme størrelse eller større, alene pga. tilfældig variation i data. Jo højere p-værdien er, desto mere sandsynligt er det, at den observerede forskel kan forklares ved tilfældigheder frem for en reel sammenhæng. Derfor vil et lavere signifikansniveau (fx 5 % frem for 10 %) betyde, at vi er mere sikre på sammenhængen/forskellen.

- I undersøgelsen kommenterer vi kun på sammenhænge, der er statistisk signifikante på et 5-%s signifikansniveau eller lavere.

9.1 Sammenhængsanalyser, hovedfund

Ingen sammenhænge mellem det samlede pædagogiske læringsmiljø og rammeforhold opgjort på årsniveau

Vi finder i sammenhængsanalyserne ikke nogen sammenhænge mellem kvaliteten af det samlede pædagogiske læringsmiljø og rammeforhold opgjort på årsniveau, dvs. fx normeringen og pædagognormeringen på årsniveau. Vi finder enkelte sammenhænge for de fire områder, 'relationer', 'leg og aktivitet' og 'fysiske omgivelser inden-dørs og udendørs'. Eksempelvis for personalesammensætningen, hvor andelen af pædagogiske assistenter har en sammenhæng med kvaliteten af området 'relationer', og for 'fysiske omgivelser udendørs' og årsnormeringen. Derudover finder vi kun sammenhænge mellem kvaliteten af det pædagogiske læringsmiljø og rammeforhold, der vedrører rammeforhold på observationsdagen, der observeres på stueniveau.

Der kan være flere årsager til, at dette er tilfældet. Rammeforholdene på årsniveau er opgjort på *institutionsniveau*. Kvaliteten af det pædagogiske læringsmiljø er vurderet på *stueniveau*. Det betyder, at vi for at beregne kvaliteten af det pædagogiske læringsmiljø på institutionsniveau tager et gennemsnit af de to stuer, hvor vi har observeret kvaliteten. Da kvaliteten på de enkelte stuer inden for samme institution ofte varierer, vil denne omregning være et mindre præcist udtryk for kvaliteten i daginstitutionen. At vi finder en sammenhæng mellem 'fysiske omgivelser udendørs' og årsnormeringen, kan hænge sammen med, at dette område dækker over kvaliteten af daginstitutionens legeplads, som typisk vil være den samme for begge stuer.

En anden årsag kan være, at vi finder forskelle i størrelsen på årsnormeringen og dagsnormeringen, hvor dagsnormeringen er den normering, der er på observationsdagen, og årsnormeringen er baseret på det samlede fuldtidsomregnede personale i hele daginstitutionen. Det vil være forventeligt, at dagsnormeringen, som er baseret på den normering, der var på observationsdagen, vil have størst betydning for kvaliteten af det pædagogiske læringsmiljø, da læringsmiljøet jo netop vurderes på observationsdagen.

En tredje årsag kan være, at det for at undersøge sammenhænge mellem rammeforhold og kvaliteten af det pædagogiske læringsmiljø er nødvendigt at foretage analyserne helt ned på stueniveau, da der for mange daginstitutioner observeres relativt store forskelle i kvaliteten inden for daginstitutionen på tværs af de to stuer.⁴⁶ Det peger i retning af, at hvis man skal undersøge, hvilke rammeforhold der har en sammenhæng med kvaliteten af det pædagogiske læringsmiljø, så er det de forhold, der kan måles på stueniveau, der er mere centrale end de overordnede rammeforhold på institutionsniveau.

Der er i højere grad en pædagog til stede om eftermiddagen på de stuer, hvor det pædagogiske læringsmiljø vurderes 'godt' sammenlignet med 'utilstrækkeligt'

Vi finder en sammenhæng mellem den samlede vurdering af kvaliteten af det pædagogiske læringsmiljø, og om der er en pædagog til stede om eftermiddagen. Det vil sige, at der i højere grad er en pædagog til stede om eftermiddagen på observationsdagen på de stuer, hvor det pædagogiske læringsmiljø vurderes af 'god' kvalitet, sammenlignet med stuer, der vurderes af 'utilstrækkelig' kvalitet.⁴⁷ Sammenhængen ses for alle områder af kvalitetsvurderingen, men er kun statistisk signifikant for området 'relationer'.

Vi finder også denne sammenhæng mellem ikke at have en pædagog på stuen om eftermiddagen og læringsmiljøkvaliteten i den supplerende analyse, hvor vi inkluderer alle stuer og ikke kun undersøger forskelle mellem stuer, der vurderes i de to yderkategorier 'god' og 'utilstrækkelig'. Både stuer, hvor der ikke er en pædagog til stede om *eftermiddagen*, og hvor der ikke er en pædagog til stede ved *middagstid*, vurderes lavere for kvaliteten af det pædagogiske læringsmiljø.

Sammenhængsanalysen kan som beskrevet ovenfor ikke belyse, om det forhold, at der ikke er en pædagog til stede om eftermiddagen, har en betydning for vurde-

⁴⁶ Det finder vi både i denne undersøgelse, og tidligere undersøgelser finder samme forskelle i kvaliteten på tværs af stuer inden for samme daginstitution (EVA, 2020b; VIVE & EVA, 2023a).

⁴⁷ Denne forskel er statistisk signifikant, når vi samtidig tager højde for børnesammensætningen, normeringen over dagen og det samlede tilstedeværende personales anciennitet.

ringen af det pædagogiske læringsmiljø, eller om sammenhængen dækker over noget andet, der karakteriserer de stuer, der ikke har en pædagog til stede om eftermiddagen, og som samtidig også har en betydning for læringsmiljøet. Et eksempel på et muligt bagvedliggende forhold kan være, at stuer, hvor der ikke er en pædagog til stede om eftermiddagen på observationsdagen, generelt har ressourcudfordringer i organiseringen af dagen, så det ikke er muligt at have uddannet personale til stede på stuerne over hele dagen.

For at belyse årsagerne bag den identificerede sammenhæng mellem at have en pædagog til stede om eftermiddagen og vurderingen af kvaliteten af det pædagogiske læringsmiljø har vi brug for fremtidige analyser, der direkte kan belyse betydningen af det pædagogisk uddannede personale for kvaliteten af det pædagogiske læringsmiljø.

Færre børn pr. pædagogisk personale om eftermiddagen på de stuer, hvor kvaliteten af det pædagogiske læringsmiljø vurderes 'god' sammenlignet med 'utilstrækkelig'

Vi finder en sammenhæng mellem den vurderede kvalitet af det samlede pædagogiske læringsmiljø og *dagsnormeringen* om eftermiddagen, forstået på den måde, at der er færre børn pr. pædagogisk personale på de stuer, hvor det pædagogiske læringsmiljø vurderes af 'god' kvalitet, sammenlignet med stuer, hvor læringsmiljøet vurderes af 'utilstrækkelig' kvalitet på observationsdagen.⁴⁸ Sammenhængen ser for de tre underområder ud til at være stærkest for området 'relationer'.

Det er muligt, at dette fund indikerer, at stuer, der har færre børn pr. pædagogisk personale om eftermiddagen, generelt har højere kvalitet af det pædagogiske læringsmiljø. Men det kan også dække over flere komplekse sammenhænge. En hypotese kunne fx være, at sammenhængen er udtryk for noget bagvedliggende, der karakteriserer de stuer, der har flere henholdsvis færre børn pr. pædagogisk personale om eftermiddagen, som påvirker kvaliteten af det pædagogiske læringsmiljø. Det kunne eksempelvis dreje sig om organisering af personaleressourcer over dagen, samarbejdet i personalegruppen eller lignende. Der er endvidere den mulighed, at fundet er udtryk for tilfældig variation i data, jf. Boks 9.1.

I den supplerende analyse, hvor vi inkluderer alle stuer i vores stikprøve og ikke kun undersøger forskelle mellem de stuer, der vurderes i de to yderkategorier 'god' og

⁴⁸ Denne forskel er statistisk signifikant, når vi samtidig tager højde for børnesammensætningen, om der er en pædagog til stede på fire tidspunkter over observationsdagen og det samlede tilstedeværende personales anciennitet.

'utilstrækkelig'⁴⁹, finder vi ikke en statistisk signifikant sammenhæng mellem kvaliteten af det samlede pædagogiske læringsmiljø og eftermiddagsnormeringen. Vi kan ikke på baggrund af disse analyser konkludere, om sammenhængen *kun* findes, når vi kigger på forskelle mellem stuer med 'utilstrækkelig' og 'god' kvalitet, og derfor ikke er så stærk for stuerne med 'tilstrækkelig' kvalitet, eller om sammenhængen, vi finder, når vi undersøger forskelle mellem de stuer, der vurderes i de to yderkategorier 'god' og 'utilstrækkelig', skyldes tilfældig variation i data, da vi på et forholdsvist lille datagrundlag tester mange sammenhænge.

Vi vurderer derfor, at sammenhængen bør fortolkes med forsigtighed. Vi har med andre ord behov for yderligere undersøgelser for at tilvejebringe mere sikker viden om sammenhængen mellem organisering af børnegrupper og personale over dagen for kvaliteten af det pædagogiske læringsmiljø.

Ingen sammenhænge mellem andel af børn med lav socioøkonomisk status eller tosprogede børn og vurderingen af kvaliteten af samlede pædagogiske læringsmiljø

Vi finder ingen statistisk signifikante forskelle på andelen af børn med lav socioøkonomisk status eller andelen af tosprogede børn på stuerne på tværs af stuer, hvor det samlede pædagogiske læringsmiljø vurderes henholdsvis af 'god' og 'utilstrækkelig' kvalitet, jf. bilag 2 i undersøgelsens metoderapport (VIVE & EVA, 2025).

Forskelle på kvaliteten af de pædagogiske læringsmiljøer på stuerne i cirka en fjerdedel af daginstitutionerne

I samtlige daginstitutioner med to stuer finder vi forskelle i kvaliteten i de pædagogiske læringsmiljøer mellem de to observerede stuer. I 27 % af daginstitutionerne medfører forskellene, at stuerne vurderes i forskellige kvalitetskategorier, således at det pædagogiske læringsmiljø på den ene stue eksempelvis vurderes af 'utilstrækkelig' kvalitet, mens det på den anden vurderes af 'tilstrækkelig' kvalitet.

9.2 Sammenhæng mellem rammeforhold på observationsdagen og kvalitet i pædagogiske læringsmiljøer

En række danske og internationale studier har undersøgt sammenhængen mellem normeringer i daginstitutioner og kvaliteten af pædagogisk praksis samt resultater

⁴⁹ Og kvaliteten af det pædagogiske læringsmiljø ikke er inddelt i kvalitetskategorier, men i stedet indgår som kontinuert variabel. Det vil sige som den rå, samlede score fra alle spørgsmål i KIDS National 3.0.

for børnene. Resultaterne peger i forskellige retninger. Nogle studier finder, at færre børn pr. pædagogisk personale/pædagogisk uddannet personale og mindre gruppestørrelser giver bedre kvalitet i form af fx bedre kontakt mellem børn og pædagogisk personale, mere sensitivt og opmærksomt pædagogisk personale, der tilbyder flere udviklingsrelevante aktiviteter, samt lavere sygefravær blandt personalet (Bjørnstad & Os, 2018; Christoffersen m.fl., 2014; Slot, 2018; VIVE & EVA, 2023a; Sperling, 2023; Howard m.fl., 2023). Andre studier finder sammenhæng mellem normeringer og resultater for børnene senere i grundskolen (Bauchmüller m.fl., 2014; Sperling, 2021, Falkencrone m.fl., 2024). Der er imidlertid også studier, der undersøger sammenhæng mellem normeringer og kvaliteten af pædagogisk praksis samt mellem normeringer og børns senere trivsel og udvikling, der ikke finder nogle sammenhænge (Sammons 2010; Slot, 2018; Det Økonomiske Råds formandskab, 2021; EVA, 2022a; Howard m.fl., 2024).

I de gennemførte interviews med personale i de deltagende daginstitutioner nævnes personaleressourcer og organisering af personalet i løbet af dagen som et centralt forhold for at kunne skabe et læringsmiljø af høj kvalitet. Det er bl.a. et perspektiv, at det er vigtigt, at der er både *nok* og *kvalificeret* personale til stede. Ligeledes giver vores kvantitative analyser, der undersøger simple forskelle mellem et enkelt rammeforhold og stuer med hhv. 'utilstrækkelig' og 'god' kvalitet af det pædagogiske læringsmiljø (se bilag 2 i metoderapporten (EVA & VIVE, 2025)), anledning til at undersøge samspillet mellem personaleressourcer og kvaliteten af det pædagogiske læringsmiljø. Vi har i vores kvantitative analyser undersøgt sammenhænge mellem kvaliteten af det pædagogiske læringsmiljø og henholdsvis årnormeringer, normeringer på observationsdagen (antal børn pr. pædagogisk personale) samt pædagognormeringer (antal børn. pr. pædagog⁵⁰) på observationsdagen og tilstedeværelse af en pædagog. Vi finder statistisk signifikante forskelle for både normeringen, og om der er en pædagog til stede om eftermiddagen på observationsdagen.

Boks 9.2 Metode: Lineære regressionsmodeller

Lineære sandsynlighedsmodeller

- Vi anvender lineære sandsynlighedsmodeller til at belyse sammenhængen mellem strukturelle rammeforhold og kvaliteten af det pædagogiske læringsmiljø. Lineære sandsynlighedsmodeller beregner sandsynligheden for, at en

⁵⁰ Opgjort efter uddannelse.

stue har fx 'god' kvalitet sammenlignet med 'utilstrækkelig' kvalitet givet et rammeforhold (fx normering), når vi kontrollerer for andre rammeforhold.

- I de lineære sandsynlighedsmodeller sammenligner vi stuer, der vurderes til henholdsvis at have 'god' og 'utilstrækkelig' læringsmiljøkvalitet. Det vil sige, vi har en afhængig variabel, der er lig 0 i tilfælde af 'utilstrækkelig' kvalitet, og lig 1 for stuer, der vurderes at have 'god' kvalitet.

Supplerende sammenhængsanalyse: multipel lineær regressionsmodel

- I de lineære sandsynlighedsmodeller undersøger vi forskelle i rammeforhold mellem stuer, der vurderes til at have 'god' kvalitet mod 'utilstrækkelig' kvalitet af det pædagogiske læringsmiljø.⁵¹ Der er dog relativt få stuer, der vurderes i kategorien 'god' kvalitet⁵², og vi kan heller ikke sige noget om den relativt store andel stuer, der vurderes til at have 'utilstrækkelig' kvalitet, da de ekskluderes fra analysen. Vi har derfor også gennemført sammenhængsanalyser, hvor vi har inkluderet alle de 115 stuer, der er vurderet til at have 'utilstrækkelig' kvalitet.⁵³
- I modellerne indgår kvalitetsmålet som en kontinuerlig variabel. Med kontinuerlig menes, at vi ikke har inddelt kvaliteten i kvalitetskategorier, men blot lader den samlede score fra alle spørgsmål indgå i modellen.
- Denne model indeholder alle stuer i undersøgelsen og kan derfor sige noget mere generelt om sammenhængen mellem rammeforholdene og kvaliteten af det pædagogiske læringsmiljø for stuer på tværs af alle kvalitetskategorier. Vi sammenholder resultaterne fra denne analyse med de lineære sandsynlighedsmodeller, som sammenligner de to yderkvalitetskategorier 'utilstrækkelig' og 'god'. Resultaterne fra de lineære regressionsmodeller er præsenteret i bilag 5 i undersøgelsens metoderapport. For flere detaljer om de anvendte metoder henvises der til VIVE og EVA (2025).

⁵¹ Dette er parallelt til sammenhængsanalysen i undersøgelsen af kvalitet i dagtilbud for 0-2-årige børn.

⁵² 9 % af stuerne vurderes i kategorien 'god'. I den nationale undersøgelse af kommunale dagtilbud for børn i 0-2-årsalderen vurderedes 13 % af stuerne i kategorien 'god' (VIVE & EVA, 2023a).

⁵³ Og lader derfor kvalitetsvurderingerne indgå som en rå score i stedet for at sammenligne kvalitetskategorier. For flere detaljer, se kapitel 7 i undersøgelsens metoderapport (VIVE & EVA, 2025).

9.2.1 **Sammenhæng mellem dagsnormering, det tilstedeværende personales anciennitet, om der er en pædagog til stede og kvaliteten af det pædagogiske læringsmiljø**

I dette afsnit analyserer vi sammenhænge mellem kvaliteten af det pædagogiske læringsmiljø, dagsnormeringen, den gennemsnitlige anciennitet af personalet og tilstedeværelsen af en pædagog på fire tidspunkter over observationsdagen. I analysen tager vi samtidig højde for, om stuerne har en høj andel af børn med lav socioøkonomisk status og tosprogede børn. Analysen giver derfor svar på, om der er en samvariation mellem kvaliteten af det pædagogiske læringsmiljø og rammeforholdene for stuer med samme børnesammensætning.

Der er ikke i materialet et tilstrækkeligt antal stuer med pædagogiske assistenter til, at vi har kunnet gennemføre tilsvarende analyser særskilt for denne gruppe. Dog har vi i sammenhængsanalyserne set på sammenhænge mellem læringsmiljøet, og om der er pædagogisk uddannet personale til stede (opgjort som pædagogiske assistenter og pædagoger). Sammenhængen er størrelsesmæssigt på niveau med den sammenhæng, der identificeres, når vi udelukkende ser på pædagoger. Men sammenhængen for det samlede pædagogisk uddannede personale (opgjort som pædagogiske assistenter og pædagoger) er ikke statistisk signifikant.

I Tabel 9.1 præsenterer vi de forskelle, vi finder mellem rammeforhold og kvaliteten af det pædagogiske læringsmiljø, når vi sammenligner stuer, der vurderes med henholdsvis 'utilstrækkelig' og 'god' kvalitet af det pædagogiske læringsmiljø.

Disse forskelle er simple forskelle, hvor der ikke er taget højde for andre forhold. Det er altså alene fx forskelle i personalets anciennitet på tværs af stuerne i de to kvalitetskategorier, der fremgår, hvor der fx ikke er taget højde for personalets uddannelse.

Vi ser i Tabel 9.1, at der på tværs af kvalitetskategorier er forskel i dagsnormeringen om eftermiddagen. På stuer i kvalitetskategorien 'god' er der om eftermiddagen cirka 3,5 børn pr. personale, hvor der på stuer i kvalitetskategorien 'utilstrækkelig' er 5,5 børn pr. personale. Vi finder ingen statistisk signifikante forskelle i normeringen på de øvrige tre tidspunkter på observationsdagen, hvor normeringen opgøres, henholdsvis morgen, formiddag eller middag.

Tabel 9.1 Normering på observationsdagen fordelt på kvalitetskategorier for den samlede læringsmiljøkvalitet, antal børn pr. personale opgjort pr. stue

	Stuer i kvalitetskategori 'utilstrækkelig'	Stuer i kvalitetskategori 'tilstrækkelig'	Stuer i kvalitetskategori 'god'
Dagsnormering: morgen (kl. 8.45)	6,5	6,4	6,3
Dagsnormering: formiddag (kl. 11.00)	5,5	5,3	5,7
Dagsnormering: middag (kl. 12.30)	12,0	12,0	10,9
Dagsnormering: eftermiddag (kl. 15.25)	5,5	5,7	3,5***
Dagsnormering: gennemsnit	7,3	7,3	6,5
Ingen pædagog til stede, morgen (%)	18 %	15 %	19 %
Ingen pædagog til stede, formiddag (%)	12 %	10 %	-
Ingen pædagog til stede, middag (%)	27 %	13 %	19 %
Ingen pædagog til stede, eftermiddag (%)	35 %	16 %	0 %***
Gennemsnitlig anciennitet på dagen (år)	5,0	6,9	7,0**
Antal stuer	51	115	16

Anm.: Tabellen viser gennemsnit for normeringen, om der er en pædagog til stede på de fire observationstidspunkter på observationsdagen og det tilstedeværende personales gennemsnitlige anciennitet på tværs af stuer i forskellige kvalitetskategorier for det pædagogiske læringsmiljø. Der er ved brug af t-test testet, om forskelle i rammeforholdene er statistisk signifikante for stuer i henholdsvis kvalitetskategorien 'utilstrækkelig' og 'god'. Signifikansstjerner angivet i kolonnen 'god' angiver statistisk signifikante forskelle mellem daginstitutioner i 'utilstrækkelig' og 'god' kvalitet. Signifikansniveau: * = $p < 0,1$, ** = $p < 0,05$ og *** = $p < 0,01$.

Note: "-" angiver, at der er færre end tre daginstitutioner i cellen.

Kilde: VIVE og EVA. Egne beregninger.

Vi finder også, at der om eftermiddagen er mindst en pædagog til stede på alle stuer i kvalitetskategorien 'god', hvor der på stuer i kategorien 'tilstrækkelig' *ikke* er en pædagog til stede på 16 % af stuerne, og i kvalitetskategorien 'utilstrækkelig' gælder det for 35 % af stuerne, at der ikke er en pædagog til stede om eftermiddagen på observationsdagen.

Endelig er den gennemsnitlige anciennitet 2 år højere på stuer, hvor kvaliteten af det pædagogiske læringsmiljø vurderes til at være 'god', sammenlignet med stuer, der vurderes til 'utilstrækkelig' læringsmiljøkvalitet.

De ovenstående sammenhænge er simple sammenhænge, hvor vi ikke har taget højde for andre forhold på stuerne, der kan påvirke enten kvaliteten af det pædagogiske læringsmiljø eller rammeforholdene beskrevet i Tabel 9.1. Med henblik på at tilvejebringe mere viden om samspillet mellem rammeforholdene og betydningen for kvaliteten af det pædagogiske læringsmiljø har vi undersøgt sammenhænge

mellem rammeforholdene fra Tabel 9.1 og kvaliteten af det pædagogiske læringsmiljø, når vi samtidig tager højde for andre rammeforhold. Vi har undersøgt, om der er sammenhænge mellem kvaliteten af det pædagogiske læringsmiljø og dagsnormeringen, tilstedeværelse af en pædagog på fire tidspunkter i løbet af observationsdagen og det samlede tilstedeværende personales gennemsnitlige antal års anciennitet og sammensætningen af de børn, som er på stuen.⁵⁴ Resultaterne af disse analyser præsenteres i Tabel 9.2.

Tabel 9.2 Sammenhæng mellem kvalitet af det samlede pædagogiske læringsmiljø, dagsnormering og fravær af pædagog og personalets anciennitet på observationsdagen, lineære sandsynlighedsmodeller. Afhængig variabel er en indikatorvariabel for 'god' kvalitet af hhv. det samlede læringsmiljø og for de fire områder.

	Samlet læringsmiljø	Relationer	Leg og aktivitet	Fysiske omgivelser indendørs	Fysiske omgivelser udendørs
Dagsnormering: morgen (kl. 8.45)	0,01	0,03	-0,01	0,02	0,02
	(0,03)	(0,02)	(0,02)	(0,02)	(0,02)
Dagsnormering: formiddag (kl. 11.00)	0,03	0,02	0,04	-0,02	-0,04
	(0,04)	(0,03)	(0,03)	(0,03)	(0,03)
Dagsnormering: middag (kl. 12.30)	-0,00	0,01	-0,02	0,01	0,01
	(0,01)	(0,01)	(0,01)	(0,01)	(0,01)
Dagsnormering: eftermiddag (kl. 15.25)	-0,08***	-0,07***	-0,03	-0,04*	0,02
	(0,03)	(0,02)	(0,02)	(0,02)	(0,01)
Ingen pædagog til stede, morgen	-0,17	-0,25*	0,13	-0,21	-0,09
	(0,19)	(0,13)	(0,14)	(0,15)	(0,12)
Ingen pædagog til stede, formiddag	0,36	0,27*	0,15	0,03	0,21
	(0,23)	(0,15)	(0,17)	(0,21)	(0,15)
Ingen pædagog til stede, middag	0,03	-0,13	-0,20*	-0,07	-0,12
	(0,11)	(0,11)	(0,11)	(0,11)	(0,09)
Ingen pædagog til stede, eftermiddag	-0,27**	-0,32***	-0,18*	-0,06	-0,12

⁵⁴ Vi medtager en variabel for høj andel tosprogede børn og en variabel for høj andel børn med lav socioøkonomisk status. For begge variabler gælder, at "en høj andel" svarer til, at stuen har flere end gennemsnittet. Det vil fx sige, at en høj andel tosprogede børn er stuer, hvor der er flere end 17 % tosprogede børn.

	Samlet læringsmiljø	Relationer	Leg og aktivitet	Fysiske omgivelser indendørs	Fysiske omgivelser udendørs
	(0,13)	(0,12)	(0,10)	(0,11)	(0,08)
Års anciennitet, gennemsnit over dagen	0,02	0,03**	0,00	0,03**	0,00
	(0,02)	(0,02)	(0,01)	(0,01)	(0,01)
Forklaringsgrad	0,35	0,30	0,19	0,21	0,24
Antal stuer	67	101	92	74	105

Kilde: VIVE og EVA.

I Tabel 9.2 viser hver kolonne resultaterne fra en lineær sandsynlighedsmodel, der beregner sandsynligheden for, at en stue vurderes som 'god' sammenlignet med 'utilstrækkelig' i relation til en række rammeforhold. I alle modeller tages højde for sammensætningen af børn på stuen (om stuen har en høj andel tosprogede børn eller børn med lav socioøkonomisk status).

Kolonne 1 viser resultater for det **samlede** pædagogiske læringsmiljø, og de efterfølgende fire kolonner viser resultater for **hvert område** – henholdsvis 'relationer', 'leg og aktivitet' og 'fysiske omgivelser indendørs og udendørs'. Tabellen viser marginale ændringer i sandsynligheden for at vurderes med 'god' kvalitet af det pædagogiske læringsmiljø sammenlignet med 'utilstrækkelig' kvalitet, når der fx ikke er en pædagog til stede, når vi samtidig tager højde for dagsnormeringen, personalets anciennitet og børnesammensætningen. Med en marginal ændring forstår vi forskellen i sandsynligheden for at vurderes 'god' sammenlignet med 'utilstrækkelig', når fx dagsnormeringen stiger med ét barn pr. pædagogisk personale, og der *samtidig* er taget højde for alle de andre rammeforhold, der er inkluderet i modellen. Den marginale ændring opgøres i procentpoint.

Sammenhæng mellem normering om eftermiddagen og kvalitet af læringsmiljø

På stuer med en samlet kvalitet af det pædagogiske læringsmiljø i kategorien 'god' er der færre børn pr. personale om eftermiddagen end på stuer, hvor læringsmiljøet vurderes som 'utilstrækkelig'. Denne sammenhæng finder vi, selvom vi tager højde for, om der er en pædagog til stede og for det tilstedeværende personales anciennitet og børnesammensætningen på stuen.^{55 56} Sammenhængen er også statistisk signifikant for området 'relationer'. For de fleste andre områder, bortset fra 'fysiske

⁵⁵ Sidstnævnte ikke præsenteret i tabellen. Se bilag 2 i undersøgelsens metoderapport (VIVE & EVA, 2025).

⁵⁶ Fundet er signifikant på et 1-%s niveau.

omgivelser udendørs', gælder samme tendens: jo flere børn pr. personale, desto lavere sandsynlighed for en vurdering som 'god' kvalitet. Disse sammenhænge er dog ikke statistisk signifikante.

Denne sammenhæng kan dække over en direkte årsagssammenhæng, hvor færre børn pr. pædagogisk personale om eftermiddagen forårsager et bedre pædagogisk læringsmiljø. Sammenhængen kan dog også skyldes andre rammeforhold, vi ikke har mulighed for at tage med i analysen. For eksempel kan det at have tilstrækkelige personaleressourcer og/eller en bedre organisering af de tilgængelige personaleressourcer være årsag til bedre eftermiddagsnormering og *også* årsag til bedre kvalitet, uden at der er en årsagssammenhæng mellem dagsnormeringen og kvaliteten af det pædagogiske læringsmiljø. Det er også muligt, at sammenhængen dækker over en kombination af en direkte årsagssammenhæng og andre rammeforhold, der både påvirker kvaliteten og eftermiddagsnormeringen.

Den præsenterede analyse fokuserer på sandsynligheden for, at en stue vurderes til at have 'god' kvalitet af det pædagogiske læringsmiljø givet rammeforholdene i modellen. Som beskrevet ovenfor har vi også gennemført supplerende sammenhængsanalyser, hvor vi inkluderer alle stuer i vores stikprøve og lader kvaliteten af det pædagogiske læringsmiljø indgå som en kontinuert afhængig variabel i vores analyser. Det vil sige, at analysen ikke længere har fokus på at undersøge sammenhænge mellem rammeforhold, og om en stue vurderes til at have 'god' kvalitet af det pædagogiske læringsmiljø, men derimod undersøger sammenhænge mellem rammeforholdene og den sammenlagte kvalitetsscore for alle spørgsmål, der scores på i KIDS. Da den supplerende analyse indeholder alle stuer i undersøgelsen, kan den sige noget mere generelt om sammenhængen mellem rammeforholdene og kvaliteten af det pædagogiske læringsmiljø for stuer på tværs af alle kvalitetskategorier. Resultaterne for den supplerende analyse præsenteres i bilag 5 i undersøgelsens metoderapport (VIVE & EVA, 2025).

I den supplerende sammenhængsanalyse finder vi ikke en statistisk signifikant sammenhæng mellem eftermiddagsnormeringen og kvaliteten af det pædagogiske læringsmiljø. Dermed finder vi altså kun en sammenhæng mellem kvaliteten af det pædagogiske læringsmiljø og eftermiddagsnormeringen, når vi undersøger forskelle i eftermiddagsnormeringen for de to yderkategorier 'utilstrækkelig' og 'god'. Vi kan ikke på baggrund af disse analyser konkludere, om sammenhængen *kun* findes, når vi kigger på forskelle mellem stuer med 'utilstrækkelig' og 'god' kvalitet, og derfor ikke findes for stuer med 'tilstrækkelig' kvalitet, eller om sammenhængen, vi finder, når vi undersøger forskelle mellem de stuer, der vurderes i de to yderkategorier 'god' og 'utilstrækkelig', skyldes tilfældig variation i data, da vi på et forholdsvist lille datagrundlag tester mange sammenhænge. Vi vurderer derfor, at sammenhængen for eftermiddagsnormeringen, når vi sammenligner stuer med henholdsvis 'utilstrækkelig' og 'god' kvalitet, skal fortolkes med forsigtighed, både fordi antallet af

stuer med 'god' kvalitet er forholdsvist lille, og fordi vi ikke finder nogen sammenhæng mellem den rå kvalitetsscore og eftermiddagsnormeringen, når vi inkluderer alle stuer i analysen.

Sammenhæng mellem pædagog til stede om eftermiddagen og kvaliteten af det pædagogiske læringsmiljø

Analysen i Tabel 9.2 viser, at der er en større sandsynlighed for, at kvaliteten af det pædagogiske læringsmiljø vurderes i kvalitetskategorien 'god' sammenlignet med 'utilstrækkelig', hvis der er en pædagog til stede på stuen om eftermiddagen.⁵⁷ Denne sammenhæng gælder, når vi samtidig tager højde for børnesammensætningen, dagsnormeringen og personalets anciennitet. Sammenhængen er også statistisk signifikant for området 'relationer'.⁵⁸ For områderne 'leg og aktivitet' og 'fysiske omgivelser indendørs og udendørs' finder vi, at sammenhængen peger samme vej, men ikke er statistisk signifikant.

Vi finder også en sammenhæng mellem kvaliteten af det pædagogiske læringsmiljø og eftermiddagsnormeringen i den supplerende analyse, hvor vi inkluderer stuer med 'tilstrækkelig' kvalitet i analysen. I de supplerende analyser finder vi yderligere også en statistisk signifikant sammenhæng mellem det forhold, at der er en pædagog til stede ved *middagstid*, og kvaliteten af det pædagogiske læringsmiljø.

I den nationale kvalitetsundersøgelse af vuggestuer (VIVE & EVA, 2023a) fandt vi en sammenhæng mellem det forhold, at der ikke var en pædagog til stede det meste af observationsdagen, og kvaliteten af det pædagogiske læringsmiljø. I denne undersøgelse af børnehaver er der meget få stuer, hvor der ikke er en pædagog til stede over det meste af dagen, så vi har ikke kunnet undersøge en lignende sammenhæng for børnehaver. Resultaterne fra den eksisterende litteratur, der undersøger sammenhæng mellem kvaliteten af det pædagogiske læringsmiljø og pædagogisk uddannet personale, peger i forskellige retninger. Det vil sige, der både er studier, der finder en positiv sammenhæng (Bauchmüller m.fl., 2014; Bjørnstad & Os, 2018; Christoffersen m.fl., 2014; Jensen, 2013; Sammons, 2010; Slot, 2018; VIVE & EVA, 2023a; Falkencrone m.fl., 2024), og studier, der ikke finder en sammenhæng (EVA, 2022a).

I denne undersøgelse af børnehaver finder vi en sammenhæng om eftermiddagen (og ved middagstid i den supplerende analyse) mellem kvaliteten af det pædagogiske læringsmiljø og tilstedeværelsen af en pædagog. Således giver sammenhængsanalyserne fra kvalitetsundersøgelserne af vuggestuer og børnehaver samlet set en forsigtig indikation af en positiv sammenhæng mellem at have mindst én pædagog

⁵⁷ Signifikant på et 5 %'s niveau.

⁵⁸ Signifikant på et 1 %'s niveau.

til stede på stuen og kvaliteten af det pædagogiske læringsmiljø sammenlignet med ikke at have en pædagog til stede.

Vi kan i denne undersøgelse ikke afdække nærmere, hvilke forhold den identificerede sammenhæng dækker over. Det kan være, at der er en direkte sammenhæng mellem det at have en uddannet pædagog på stuen om eftermiddagen og den vurderede kvalitet, men sammenhængen kan også hænge sammen med andre forhold, som fx, at der mere generelt er udfordringer med at sikre, at der er pædagogisk uddannet personale til stede i institutionen/på stuerne i løbet af dagen. Udfordringer, der eksempelvis kan udspringe af vanskeligheder med at rekruttere pædagogisk uddannet personale og/eller af organisering af personalets arbejde i løbet af dagen. Disse udfordringer kan ikke kun medvirke til lavere kvalitet af det pædagogiske læringsmiljø, men også at der i mindre grad er en pædagog til stede om eftermiddagen. Derved kan sammenhængen mellem læringsmiljøkvaliteten, og om der er en pædagog til stede om eftermiddagen, opstå, til trods for at der ikke er en direkte årsags-sammenhæng mellem de to.

Sammenhæng mellem tilstedeværende personales anciennitet og kvaliteten af det pædagogiske læringsmiljø for områderne 'relationer' og 'fysiske omgivelser indendørs'

Vi finder, at der er en statistisk signifikant sammenhæng mellem kvaliteten af det pædagogiske læringsmiljø og det tilstedeværende pædagogiske personales anciennitet for områderne omhandlende 'relationer' og 'fysiske omgivelser indendørs'. Der er større sandsynlighed for at blive vurderet til at have et 'godt' læringsmiljø sammenlignet med 'utilstrækkeligt' for de to områder, når det tilstedeværende personale i gennemsnit har mere anciennitet. Vi finder ingen statistisk signifikante sammenhænge for de andre områder eller for det samlede pædagogiske læringsmiljø.

Når vi gennemfører den supplerende analyse med alle stuer frem for udelukkende at sammenligne stuer med hhv. 'utilstrækkelig' og 'god' kvalitet, er sammenhængene kun statistisk signifikante på 10-%s signifikansniveau. Se bilag 5 i VIVE & EVA (2025). På den baggrund skal sammenhængen mellem personalets anciennitet og kvaliteten af stuer i 'god' henholdsvis 'utilstrækkelig' kvalitet fortolkes med forsigtighed.

Sammenhæng mellem børnenes baggrund og det pædagogiske læringsmiljø

Vi finder ikke en statistisk signifikant sammenhæng mellem vurderingen af stuerne samlede pædagogiske læringsmiljø og andelen af tosprogede børn eller andelen af børn med lav socioøkonomisk status.

Analysen af sammenhængen mellem vurderingen af de forskellige områder af det pædagogiske læringsmiljø og andelen af tosprogede børn eller andelen af børn

med lav socioøkonomisk status viser, at der for nogen af områderne er statistisk signifikante sammenhæng med børnenes baggrund:

For området 'fysiske omgivelser udendørs' finder vi, at der er flere stuer med 'utilstrækkelig' kvalitet af læringsmiljøet, der har en højere **andel tosprogede børn** end gennemsnittet i vores stikprøve, sammenlignet med stuer vurderet til 'god' kvalitet. Se tabel 4.3 i bilag 4 i VIVE & EVA (2025). Vi finder også en sammenhæng mellem at have en høj andel af tosprogede børn og kvaliteten af de 'fysiske omgivelser udendørs' i den supplerende analyse med alle stuer.

Da området 'fysiske omgivelser udendørs' primært vedrører kvaliteten af institutionens legeplads kan sammenhængen formodentlig tilskrives kvalitetsforskelle mellem legepladser i de større byer/områder, hvor der også typisk bor flere tosprogede børn, og legepladser i byer/områder med færre tosprogede børn.

I den supplerende analyse finder vi yderligere en statistisk signifikant negativ sammenhæng mellem at have flere **børn fra familier med lav socioøkonomisk status** end gennemsnittet i vores stikprøve og kvaliteten af området 'leg og aktivitet'. Det vil sige, at stuer med lavere kvalitet af 'leg og aktivitet' i højere grad har en andel af børn med lav socioøkonomisk status, der er højere end gennemsnittet. Se bilag 5 i VIVE & EVA (2025).

Når vi sammenligner stuer med henholdsvis 'god' og 'utilstrækkelig' kvalitet for området 'leg og aktivitet', finder vi ikke en statistisk signifikant forskel. Det vil sige, at der ikke er forskel i andelen af stuer med en høj andel børn fra familier med lav socioøkonomisk status på tværs af kvalitetskategorierne 'god' og 'utilstrækkelig'. Men når vi inkluderer stuer med 'tilstrækkelig' kvalitet i analysen, finder vi en negativ sammenhæng mellem at have flere tosprogede børn end gennemsnittet og kvaliteten af området 'leg og aktivitet'. Dog bør sammenhængen fortolkes med forsigtighed, da de to analyser ikke begge finder en statistisk signifikant sammenhæng.

9.3 Sammenhæng mellem personalesammensætning og kvalitet i det pædagogiske læringsmiljø

En række studier har undersøgt sammenhæng mellem det pædagogiske personales uddannelse og efteruddannelse og pædagogisk praksis eller børns senere udvikling. Nogle studier finder, at det pædagogiske personales uddannelse og efteruddannelse kan have betydning for den pædagogiske praksis i dagtilbud samt for børnenes trivsel og udvikling (Bauchmüller m.fl., 2014; Bjørnstad & Os, 2018; Christoffersen m.fl., 2014; Jensen, 2013; Sammons, 2010; Slot, 2018; VIVE & EVA, 2023a; Fal-

kenchrone m.fl., 2024). Det engelske EPPSE-studie finder, at andelen af uddannet personale⁵⁹ i daginstitutionen er en af de faktorer, der har størst betydning for kvaliteten (Sammons, 2010). Bjørnstad og Os finder i deres studie af daginstitutioner for børn i 0-2-årsalderen i Norge, at andelen af personale med en pædagogisk uddannelse ikke har sammenhæng med kvaliteten af det pædagogiske læringsmiljø, som i studiet blev vurderet med redskabet ITERS-R. De finder imidlertid en sammenhæng mellem andelen af personale med en pædagogisk uddannelse og den underskala i ITERS-R, der belyser kvaliteten af interaktioner mellem pædagogisk personale og børn samt børnene imellem (Bjørnstad & Os, 2018).

Der er imidlertid også undersøgelser af sammenhæng mellem pædagogisk praksis og uddannelse, der ikke finder sammenhænge (EVA, 2022a), samt undersøgelser af medarbejdernes uddannelsesbaggrund og børnenes senere skoleresultater, der ikke finder sammenhæng herimellem (Det Økonomiske Råds formandskab, 2021). I det danske studie af kvalitet af det pædagogiske læringsmiljø i kommunale børnehaver fra 2020 er kvaliteten af det pædagogiske læringsmiljø undersøgt med redskabet ECERS. Studiet finder ikke sammenhæng mellem kvaliteten af det pædagogiske læringsmiljø og personalets uddannelsesbaggrund (EVA, 2022a).

I dette afsnit præsenterer vi analyser af sammenhænge mellem kvaliteten af det pædagogiske læringsmiljø og personalesammensætningen i de deltagende daginstitutioner for 3-5-årige børn.

Figur 9.1 viser personalesammensætningen i daginstitutioner i denne undersøgelse særskilt for daginstitutioner⁶⁰ vurderet i kvalitetskategorierne 'utilstrækkelig', 'tilstrækkelig' og 'god'. Da personalesammensætningen rapporteres på institutionsniveau frem for på stueniveau, aggregerer vi kvalitetsvurderingerne af det pædagogiske læringsmiljø op på institutionsniveau ved at beregne gennemsnittet af kvalitetsvurderingerne på to stuer for daginstitutioner, hvor vi har observeret på to stuer. Vi finder generelt meget små forskelle i den overordnede personalesammensætning på tværs af daginstitutioner i de forskellige kvalitetskategorier. Andelen af pædagoger er eksempelvis den samme for daginstitutioner, hvor kvaliteten vurderes som 'god', 'tilstrækkelig' eller 'utilstrækkelig'.

Vi finder for området 'relationer', at andelen af pædagogisk assistent-elever er ét procentpoint højere på institutioner, som vurderes i kvalitetskategorien 'god', end på institutioner, der vurderes i kvalitetskategorien 'utilstrækkelig'. Bag denne forskel

⁵⁹ Med uddannede menes i den engelske kontekst, at personalet har mindst en bachelorgrad inden for pædagogik, svarende omtrentligt til en professionsbachelorgrad som pædagog. Sammenhængen er særlig markant, hvis lederen også har mindst en bachelorgrad.

⁶⁰ For at kunne beregne sammenhænge mellem rammeforhold, der er opgjort på institutionsniveau, har vi beregnet en gennemsnitlig score for kvaliteten af læringsmiljøet for de institutioner, hvor vi har observeret på to stuer.

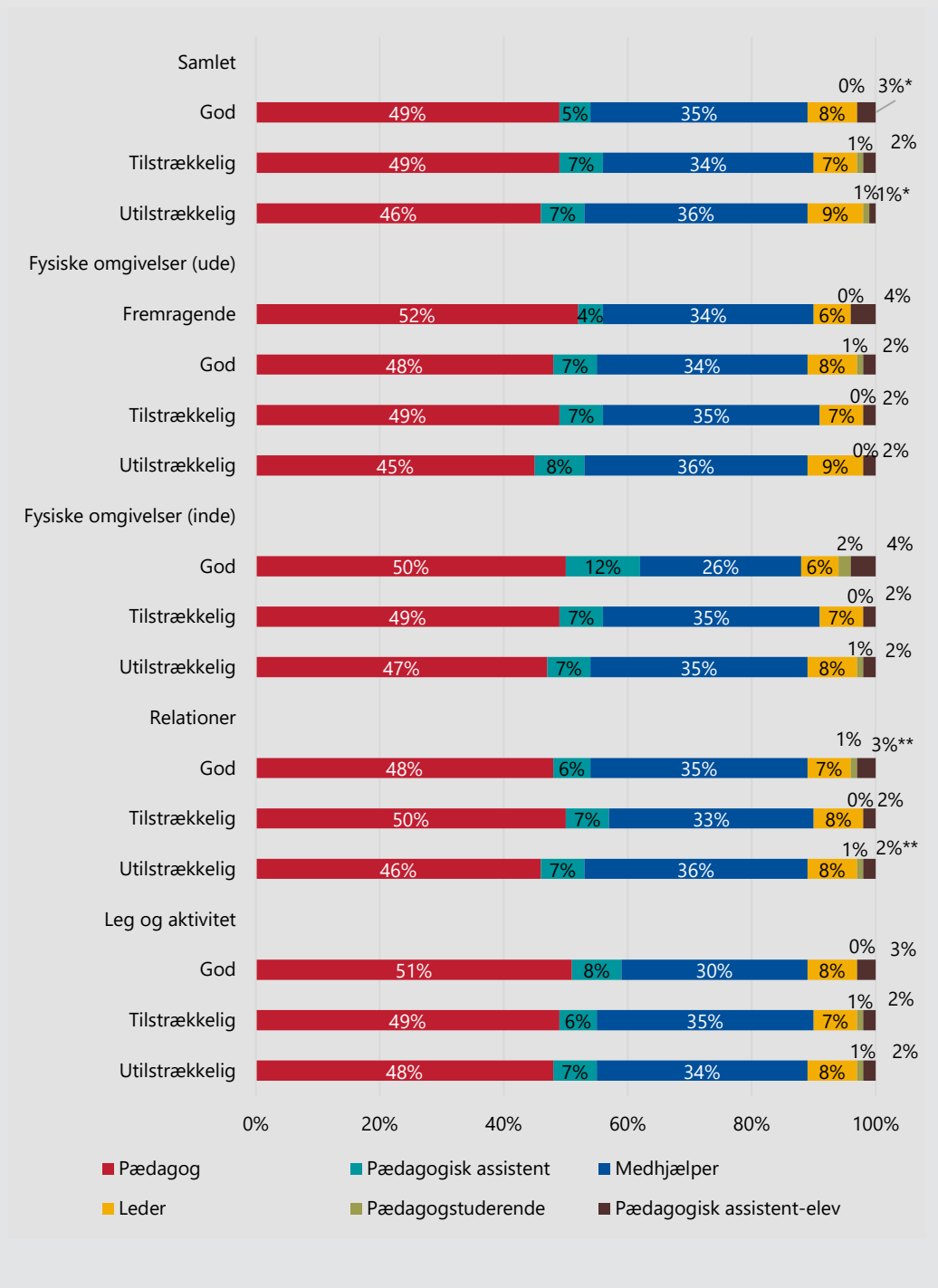
i en relativt meget lille personalegruppe kan der være andre bagvedliggende årsager. Fx kan institutionerne med en højere andel pædagogisk assistent-elever have en leder, der i højere grad har fokus på at understøtte efteruddannelse af pædagog-medhjælpere.

I den nationale kvalitetsundersøgelse af vuggestuer (VIVE & EVA, 2023a) fandt vi en sammenhæng mellem andelen af pædagogstuderende og kvaliteten af de fysiske omgivelser. I et andet dansk studie af børnehaver finder forfatterne en positiv sammenhæng mellem at have pædagogstuderende og kvaliteten af det sproglige læringsmiljø. De vurderer, at det kan skyldes, at pædagogstuderende er gode til at skabe sproglig udvikling, eller at daginstitutioner med god kvalitet er mere tilbøjelige til at have pædagogstuderende (Næsby & Sperling, 2023).

Sammenhængen mellem kvaliteten af området 'relationer' og andelen af pædagogisk assistent-elever skal fortolkes med forsigtighed, da antallet af observationer er aggregeret op fra stueniveau til institutionsniveau ved at beregne kvaliteten i daginstitutionen samlet som et gennemsnit af kvaliteten på tværs af to stuer, hvis der observeres på mere end en stue i institutionen. Vi tester mange forskelle mellem medarbejdergrupper på et forholdsvis lille datagrundlag, og det er derfor en mulighed, at fundet er udtryk for tilfældig variation i data.

Figur 9.1 Personalesammensætning og kvalitet i daginstitutioner

Fuldtidsomregnet personalesammensætning.



Anm.: Figuren viser medarbejdersammensætningen i daginstitutioner i denne undersøgelse særskilt for kvalitetskategorierne 'utilstrækkelig', 'tilstrækkelig' og 'god'. Antal institutioner = 100

Note: Stjerner angiver statistisk signifikansniveau for forskelle mellem stuer, der vurderes at være i kategorien 'utilstrækkelig', og stuer, der vurderes at være i kategorien 'god'. * = $p < 0,1$, ** = $p < 0,05$ og *** = $p < 0,01$.

Kilde: VIVE og EVA.

Vores fund skriver sig ind i en litteratur, hvor undersøgelser af sammenhæng peger i forskellige retninger, jf. ovenfor. De præsenterede fund og hypoteser illustrerer, at der fortsat er behov for yderligere studier, der kan bidrage til at forstå og kunne forklare disse nuancer i og årsagerne til sammenhæng mellem personalesammensætning i daginstitutioner for 3-5-årige børn og kvaliteten af de pædagogiske læringsmiljøer.

9.4 Kvalitetsforskelle mellem stuer

Vi har valgt at observere to stuer på samme daginstitution, fordi vi fra tidligere undersøgelser ved, at der kan være forskelle i den observerede kvalitet på tværs af stuer inden for den samme daginstitution (EVA, 2020b; VIVE & EVA, 2023a).

Boks 9.3 Opgørelse af kvalitetsforskelle mellem stuer inden for samme daginstitution

For at kunne sammenligne kvaliteten i de pædagogiske læringsmiljøer mellem de enkelte stuer i en daginstitution er der foretaget observationer på to tilfældigt udvalgte stuer for 3-5-årige, hvor det var muligt. Ikke alle deltagende daginstitutioner har to stuer til 3-5-årige børn. Vi har observeret på to stuer i samme daginstitution på 82 ud af denne undersøgelses 100 daginstitutioner.⁶¹ Observationerne på de to stuer er gennemført over samlet set 7 timer samme dag af samme observatør.

For at få en fornemmelse af størrelsen af kvalitetsforskellene mellem stuerne har vi beregnet to mål for kvalitetsforskelle på tværs af stuer inden for samme institution:

- Andelen af institutioner, der har stuer i forskellige kvalitetskategorier for det samlede læringsmiljø og de fire underområder
- Den gennemsnitlige variation i læringsmiljøkvaliteten mellem daginstitutioner og inden for den samme daginstitution på de to stuer (udtrykt i standardafvigelser⁶²).

⁶¹ Vi har observeret på to stuer på alle daginstitutioner, hvor der har været mindst to stuer, og hvor stuerne ikke har været sammenlagt over hele dagen.

⁶² Standardafvigelsen er et udtryk for spredningen af enkeltobservationer. Jo større standardafvigelse, jo længere væk ligger enkeltobservationer fra gennemsnittet.

Forskelle i kvaliteten i de pædagogiske læringsmiljøer på tværs af stuer inden for den samme daginstitution kan give os en ide om, hvor stor betydning rammeforhold har (eller om de ingen betydning har) for kvaliteten.

To stuer inden for samme daginstitution vil på en række områder have de samme rammeforhold, jf. kapitel 7. Der kan imidlertid være væsentlige forskelle på medarbejdernes uddannelsesbaggrund, anciennitet mv. på to stuer i samme daginstitution. Der er også væsentlige forhold af betydning for kvaliteten, som er vanskelige at måle kvantitativt. Det gælder eksempelvis forhold som ledelseskompetencer hos daginstitutionens leder, det kollegiale samarbejde på tværs af daginstitutionen og den konkrete prioritering af daginstitutionens økonomiske ressourcer.

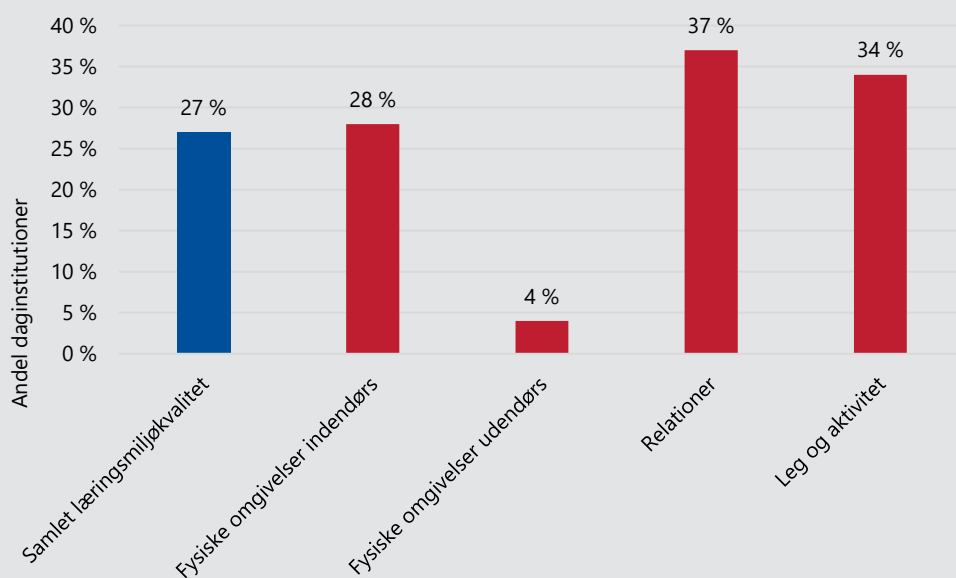
Ved at undersøge kvaliteten i de pædagogiske læringsmiljøer på to stuer inden for samme daginstitution tager vi indirekte højde for de rammeforhold, vi ikke kan observere direkte, men som må antages at være ens inden for samme daginstitution. Således vil forskelle i kvaliteten i de pædagogiske læringsmiljøer på tværs af stuerne i høj grad skulle forklares med forskelle i praksis inde på stuerne eller børnesammensætningen på stuerne.

I cirka en fjerdedel af daginstitutionerne vurderes stuerne i forskellige kvalitetskategorier

I samtlige daginstitutioner med to stuer er der mindre eller større forskel på kvaliteten i de pædagogiske læringsmiljøer mellem de to observerede stuer. En måde at belyse forskellen i kvaliteten mellem stuer på er ved at undersøge, om der er stuer i samme daginstitution, som ligger i forskellige kvalitetskategorier. I 27 % af daginstitutionerne ligger stuerne i forskellige kvalitetskategorier. For eksempel kan det pædagogiske læringsmiljø i en daginstitution være af enten 'utilstrækkelig' eller 'tilstrækkelig' kvalitet, alt efter hvilken stue i daginstitutionen der observeres.

Forskellen mellem stuerne i den samme daginstitution varierer på tværs af områderne 'relationer', 'leg og aktivitet' samt 'fysiske omgivelser indendørs og udendørs'. Figur 9.2 viser forskelle på kvalitetsvurderinger af stuer for områderne. Figuren viser således, at der er størst forskel på kvalitetsvurderingen af stuerne inden for området 'relationer', hvor 37 % af daginstitutionerne har stuer i forskellige kvalitetskategorier. Forskellen er mindst inden for 'fysiske omgivelser udendørs', hvor 4 % af daginstitutionerne har stuer i forskellige kvalitetskategorier.

Figur 9.2 Andel daginstitutioner med stuer i forskellige kvalitetskategorier, samlet og for hvert område



Anm.: Figuren viser andelen af daginstitutioner, der har stuer i forskellige kvalitetskategorier. Antal deltagende stuer = 182 for 'samlet læringsmiljø kvalitet' og 'fysiske omgivelser udendørs'. Antal deltagende stuer = 185 for 'fysiske omgivelser indendørs', 'relationer' og 'leg og aktivitet'.

Kilde: VIVE og EVA.



Kvalitetsforskel på stuer – eksempel fra garderoben

Kvalitetsforskelle på to stuer i samme daginstitution viser sig tydeligt i observationer i daginstitutionerne. Et eksempel viser sig en formiddag, hvor rød og blå stue i hver sin garderobe gør klar til at komme udenfor og gå i gang med formiddagens aktiviteter. På rød stue er samling slut, og alle børnene sendes ud i deres garderobe for at tage overtøj på. Grøn stues børn er allerede i garderoben, som deles med rød stue. Der er mange børn på lidt plads sammen med én medarbejder – en anden medarbejder går til og fra. Regntøj ligger overalt. Ærmer vender forkert, gummistøvler kan ikke findes, regnbukserne er taget forkert på. Mange børn beder om hjælp samtidigt, og medarbejderne er hektiske, korte for hovedet, og flere børn bliver irettesat. Nogle børn har resigneret og sidder tilbagelænet inde i deres garderobeplads uden nogen forsøg på at tage tøj på. Der går lang tid, før nogen børn kommer ud på legepladsen, og stemningen er urolig.

På blå stue er samling ved at være slut. I samlingen bliver en mindre gruppe af børnene (kaldt 'ænderne') mindet om, hvad de skal i dag, og de går sammen med ændernes medarbejder ud i blå stues garderobeområde for at gøre sig klar – alt imens samling fortsætter for de resterende. Medarbejderen i garderoben sætter sig i øjenhøjde og beder børnene kigge ud ad vinduet – det regner, så de bliver enige om gummistøvler og regnjakke, selvom det er en kort tur udenfor og ind i det aktivitetsrum, de skal være i. Medarbejderen bliver siddende og peger roligt børnene i retning af deres tøj på pladserne og hjælper med en strop her og et ærme der. Da ænderne er ved at være færdige, kommer den næste gruppe ud (kaldt 'krabberne') sammen med en medarbejder, som fortæller, de skal i skoven og derfor skal have hele regnudstyret på. Medarbejderen sætter sig, guider og hjælper. Den sidste gruppe børn bliver på stuen, hvor de skal lave en aktivitet. Den tredje medarbejder på stuen kommer kortvarigt ud i garderoben og hjælper, da et par børn bliver forvirret over, hvad de skal have på af tøj. I garderoben er der god stemning, børnene får hjælp, og der bliver talt om vejr, overtøj og oplevelser.

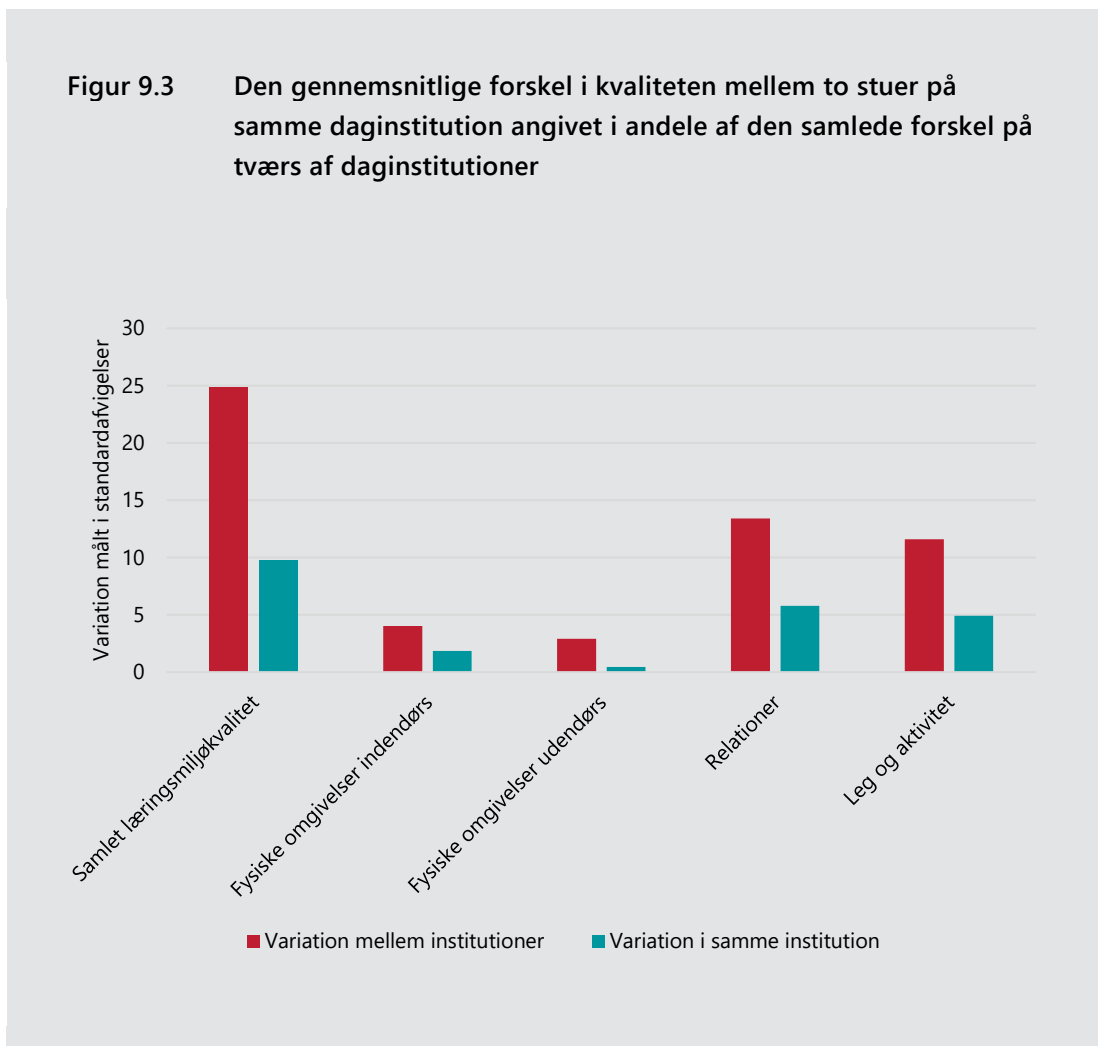
Trods samme sted, dag, situation og antal medarbejdere er der stor forskel på kvaliteten og dermed også, hvordan det er at være barn i rød stues garderobe og blå stues garderobe.

Forskelle mellem stuer i samme institution er mindre end forskelle på tværs af institutioner

For at få et billede af størrelsen af kvalitetsforskellene mellem stuerne har vi beregnet den gennemsnitlige variation i kvaliteten mellem daginstitutioner og inden for den samme daginstitution (på de to stuer). Vi vil forvente, at forskelle i kvaliteten mellem daginstitutionerne er betydeligt større end inden for samme daginstitution,

da der på tværs af daginstitutioner også vil være store forskelle i de strukturelle rammeforhold.

Forskellen i den samlede kvalitet i de pædagogiske læringsmiljøer inden for institutionerne er omkring 40 % af forskellene i kvaliteten mellem daginstitutioner.⁶³ Dette er illustreret i Figur 9.3.



Anm.: Figuren viser den gennemsnitlige variation angivet i standardafvigelser i kvaliteten mellem henholdsvis to stuer på samme daginstitution og på tværs af daginstitutioner. Både den samlede variation og variationen opdelt på områder illustreres. Standardafvigelsen er et udtryk for, hvor stor en spredning der er fra den gennemsnitlige kvalitetsscore. Antal daginstitutioner = 82.

Kilde: VIVE og EVA.

Forskellen mellem stuer er mindst for de 'fysiske omgivelser udendørs', som vi også vil forvente i mindre grad vil variere (da spørgsmålene om 'fysiske omgivelser uden-

⁶³ Variationen målt i standardafvigelser på tværs af stuer inden for den samme institution er for den samlede læringsmiljøkvalitet 9,8 standardafvigelser og på tværs af institutioner 24,8 standardafvigelser. Dermed udgør variationen inden for samme institution 40 % af variationen mellem institutioner.

dørs' omhandler stuerne fælles udendørsområde). Forskellen på tværs af stuer inden for samme institution svarer til 15 % af den forskel, der findes mellem to forskellige daginstitutioner.

For de tre andre områder er kvalitetsforskellen inden for samme daginstitution relativt til forskellene på tværs af daginstitutioner i samme størrelsesforhold. For området 'fysiske omgivelser indendørs' er størrelsen på kvalitetsforskellen inden for den samme daginstitution 46 % af forskellen på tværs af daginstitutioner. For området 'relationer' og 'leg og aktivitet' er forskellene inden for den samme daginstitution hhv. 43 % og 42 % af kvalitetsforskellene på tværs af daginstitutioner. Der er altså relativt store kvalitetsforskelle, når vi kigger på tværs af stuer i samme daginstitution på nær for de 'fysiske omgivelser udendørs'. Der kan være forskellige årsager til dette. Det kan eksempelvis dreje sig om forskelle i personalets uddannelse og erfaring på de to stuer eller om, at det pædagogiske arbejde udføres forskelligt af personale med samme uddannelse, og at andre forhold og karakteristika end uddannelse og erfaring blandt det pædagogiske personale har betydning for den pædagogiske praksis.

Vi har undersøgt, om der er forskelle i personalesammensætningen på stuerne for de daginstitutioner, der har størst forskelle i kvaliteten i de pædagogiske læringsmiljøer. Vi finder, at der ikke er forskel i normeringen⁶⁴ eller i, om der er en pædagog til stede i løbet af observationsdagen på tværs af de to stuer for daginstitutionerne med stor forskel sammenlignet med de resterende daginstitutioner.

Vi kan således ikke komme en årsagsforklaring på variationen mellem stuer nærmere med afsæt i de gennemførte analyser. Dette vil forde yderligere analyser med specifikt fokus på afdækning af årsager til forskellene.

⁶⁴ Forskellen i normeringen på tværs af stuer er statistisk signifikant ved middagstid, her er de fleste stuer dog slået sammen, og forskellene i normeringen på tværs af daginstitutioner med store kvalitetsforskelle sammenlignet med de resterende stuer er under 0,5 barn.

10 Konklusion og sammenligning med tidligere nationale undersøgelser

Denne undersøgelse giver sammen med undersøgelsen af kvalitet i daginstitutioner for 0-2-årige børn fra 2023 et nationalt billede af kvaliteten i de pædagogiske læringsmiljøer og rammeforhold i kommunale daginstitutioner for 0-5-årige børn. Billedet af kvaliteten nationalt tegnes med afsæt i observationer med KIDS-redskabet og en række udvalgte rammeforhold. KIDS bygger på national og international forskning og afspejler kvalitetsforståelsen i dagtilbudsloven.

Samlet set viser resultaterne i de to undersøgelser, at danske børn mødes med betydelige forskelle i kvalitet afhængigt af den daginstitution og den stue, de hører til. Undersøgelserne viser også, at der i en række daginstitutioner er behov for at styrke de pædagogiske læringsmiljøer for at sikre, at alle børn får en daginstitution, der understøtter deres trivsel, læring, udvikling og dannelse.

I det følgende fremhæver vi udvalgte undersøgelsesfund, som det efter vores faglige vurdering vil være væsentligt at drøfte og fokusere på i den videre udvikling af kvalitet i daginstitutioner.

10.1 Behov for kvalitetsudvikling i størstedelen af daginstitutionerne

Dagtilbudsloven fastsætter rammen for de pædagogiske læringsmiljøer i daginstitutionerne og for daginstitutionernes arbejde med at fremme børns trivsel, læring, udvikling og dannelse gennem trygge pædagogiske læringsmiljøer, hvor legen er grundlæggende, og hvor der tages udgangspunkt i et børneperspektiv. Denne undersøgelse tegner et billede af, at kvaliteten af de pædagogiske læringsmiljøer i daginstitutionerne i varierende grad kan forventes at bidrage til at fremme børns trivsel, læring udvikling og dannelse.

Forskning peger på, at dagtilbud af høj kvalitet har en positiv betydning for børns udvikling, særligt for børn fra socioøkonomisk udsatte hjem (Christoffersen m.fl., 2014; Dietrichson m.fl., 2020; Sylva., 2010; Falkencrone m.fl., 2024). Et pædagogisk læringsmiljø, der vurderes af 'tilstrækkelig' kvalitet med KIDS, er et miljø, hvor bør-

nene bliver passet på forsvarlig vis, men et læringsmiljø, der kun i en vis grad understøtter børnenes trivsel og udvikling.⁶⁵ Det betyder også, at sådanne miljøer ikke kan forventes at gøre en positivt kompenserende forskel for børn i udsatte positioner og fx opveje for et ressourcetsvagt hjemmemiljø. Det samme gælder for pædagogiske læringsmiljøer, der vurderes til 'utilstrækkelig' kvalitet.

Det er derfor bekymrende, at undersøgelsen viser, at cirka hver tiende daginstitution vurderes at have et pædagogisk læringsmiljø af 'god' kvalitet, mens størstedelen vurderes at være af 'tilstrækkelig' eller 'utilstrækkelig' kvalitet.

10.2 Variation i centrale rammeforhold

Undersøgelsen peger samtidig på, at der er forskelle i daginstitutionernes rammeforhold. Forskellene handler bl.a. om normering – både opgjort på årsniveau og på observationsdagen. På observationsdagen møder nogen børnehavebørn eksempelvis ind på stuer, hvor der gennemsnitligt hen over dagen er under 4 børn pr. medarbejder, mens andre børn går på stuer med gennemsnitligt 11 børn eller flere pr. medarbejder på observationsdagen. Forskellene i rammeforhold handler også om uddannelse. I nogle daginstitutioner er der gennemsnitligt under 10 børn pr. uddannet pædagog på observationsdagen, mens der andre steder gennemsnitligt er 50 børn pr. uddannet pædagog på observationsdagen. Vi ser endvidere en organisering af dagen, hvor både normeringen og pædagognormeringen på mange stuer varierer markant hen over dagen.

10.3 Ligheder og forskelle med tidligere nationale kvalitetsundersøgelser

Denne nationale undersøgelse af kvalitet i daginstitutioner for 3-5-årige børn er den tredje nationale undersøgelse af kvalitet i danske dagtilbud. De to tidligere undersøgelser belyste henholdsvis kvalitet i dagtilbud for 0-2-årige børn (VIVE & EVA, 2023a) og kvalitet i kommunale børnehaver (3-5-årige) (EVA, 2020b).

Undersøgelserne har det til fælles, at de er baseret på et datagrundlag, hvori der indgår en stikprøve på cirka 100 daginstitutioner. De har alle fokus på rammefor-

⁶⁵ Vurderingen af betydningen af et læringsmiljø af 'tilstrækkelig' kvalitet er baseret på bl.a. udviklernes vurdering af den forskning, KIDS-redskabet er udviklet med afsæt i. Der er endnu ikke foretaget empiriske studier, der med afsæt i danske data direkte undersøger betydningen for børnene af at gå i dagtilbud vurderet efter KIDS' forskellige kvalitetskategorier.

hold, og kvaliteten af pædagogiske læringsmiljøer er undersøgt gennem observationer. Der er endvidere gennemført sammenhængsanalyser mellem rammeforhold og kvaliteten af de pædagogiske læringsmiljøer.

De tre undersøgelser adskiller sig dog på forskellige områder: For det første er de gennemført på forskellige tidspunkter. For det andet vedrører to af undersøgelserne daginstitutioner for børn i 3-5-årsalderen, mens den tredje undersøgelse vedrører børn i 0-2-årsalderen. For det tredje er undersøgelsen fra 2020 gennemført ved brug af et andet observationsredskab (ECERS) end de to øvrige undersøgelser, som er gennemført med anvendelse af observationsredskabet KIDS. Observationsredskabet KIDS er udviklet og justeret mellem undersøgelsen af kvalitet i daginstitutioner for børn i alderen 0-2 år til nærværende undersøgelse af kvalitet i daginstitutioner for børn i alderen 3-5 år. Disse forskelle medfører, at resultaterne af undersøgelserne ikke kan sammenlignes én til én. De to undersøgelser, hvor KIDS er anvendt som observationsredskab, kan sammenholdes på overordnet resultatniveau. En sammenligning af undersøgelserne af kvalitet i børnehaver gennemført med henholdsvis ECERS og KIDS er kun mulig på et tematisk niveau, hvor overordnede mønstre i undersøgelsesernes temaer sammenholdes.

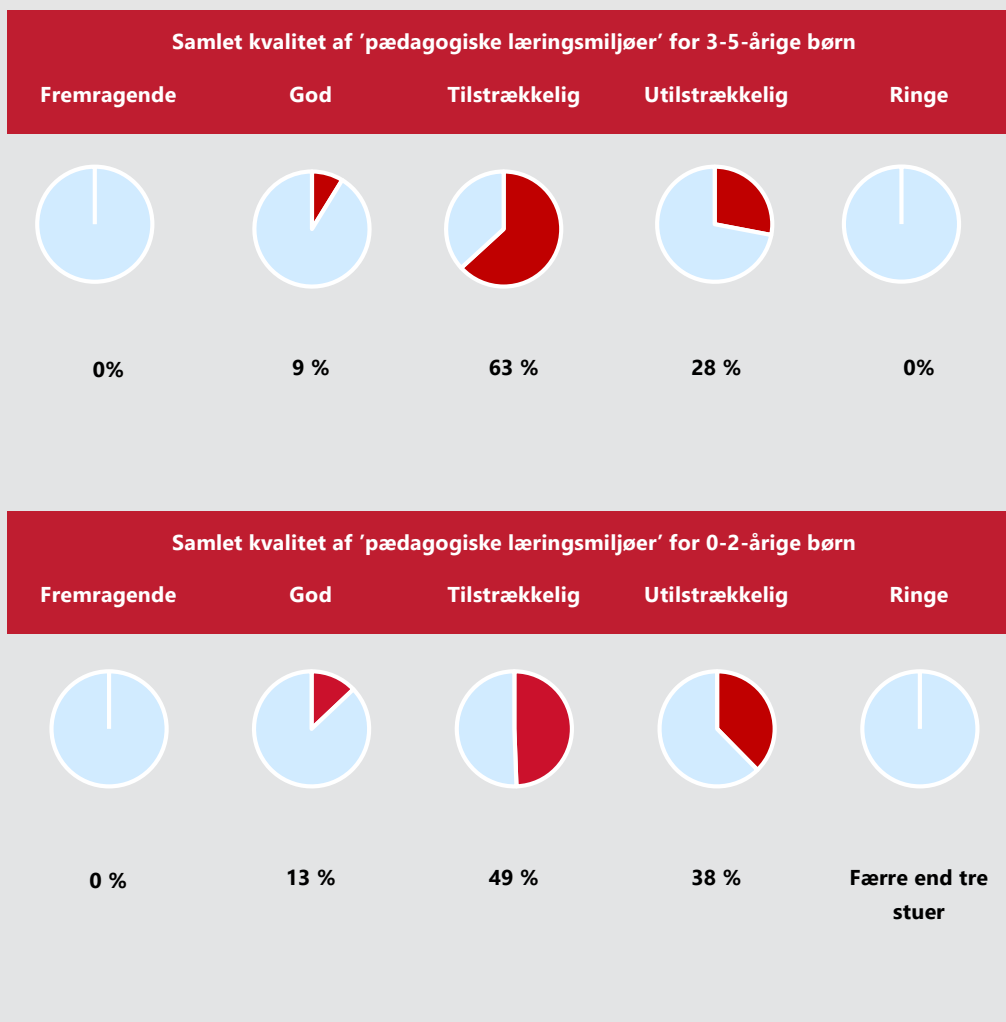
På trods af undersøgelsesernes designforskelle er det relevant at diskutere mere overordnede ligheder og forskelle i resultater af de tre undersøgelser. I det omfang, resultater fra flere forskellige undersøgelser peger i samme retning, vil det alt andet lige indikere, at der samlet set foreligger mere sikker viden om de undersøgte forhold.

10.3.1 Kvaliteten i de pædagogiske læringsmiljøer vurderes på relativt ensartet niveau i de to nationale undersøgelser

Når vi sammenholder vurderingen af kvaliteten i de pædagogiske læringsmiljøer for den første og anden del af den nationale undersøgelse foretaget med KIDS, tegner der sig et overordnet billede af, at hovedparten af børnehave- og vuggestuestuer vurderes til at have 'tilstrækkelig' og 'utilstrækkelig' kvalitet, jf. Figur 10.1. Omkring hver tiende af de undersøgte stuer vurderes i begge undersøgelser til at have 'god' kvalitet, mens få eller ingen stuer vurderes til henholdsvis 'ringe' eller 'fremragende' kvalitet. Forskellene på kvalitetsvurderingerne i de to undersøgelser er ikke statistisk signifikante.

Resultater for den samlede kvalitet i de pædagogiske læringsmiljøer for stuer for henholdsvis 3-5-årige og 0-2-årige børn

Figur 10.1 Samlet vurdering af kvaliteten af det pædagogiske læringsmiljø i undersøgelsen af kvalitet i daginstitutioner for 3-5-årige børn og 0-2-årige børn



Anm.: Figuren viser kvalitetsvurderingen af det samlede tema 'pædagogiske læringsmiljøer' for henholdsvis 3-5-årige børn og 0-2-årige børn. Antal deltagende stuer = 182 og 170. Af diskretionshensyn afrapporteres 'ringe' og 'utilstrækkelig' kvalitet samlet i begge undersøgelser, mens 'god' og 'fremragende' ligeledes afrapporteres samlet for 3-5-år. Det skyldes, at mindre end tre stuer vurderes til henholdsvis 'ringe' og 'fremragende' kvalitet, og det derfor ikke kan afrapporteres.

Kilde: VIVE og EVA.

Det er også oplagt at søge at sammenligne resultaterne af vurderingerne af det pædagogiske læringsmiljø fra nærværende undersøgelse med den tidligere repræsentative ECERS-undersøgelse af kvalitet i kommunale børnehaver, som EVA gennemførte i 2019 (EVA, 2020b). I undersøgelsen fra 2019 blev observationerne gennemført hen over en formiddag fra kl. cirka 9-12 med observationsredskabet ECERS. I

nærværende undersøgelse blev observationerne gennemført med observationsredskabet KIDS og varede fra kl. 8.30 til 15.30. De to redskaber anvender forskellig systematik i kvalitetsvurderingerne samt forskellige kvalitetskategorier. Mens der i KIDS er fem kvalitetskategorier, er der i ECERS-undersøgelsen fire kategorier. Selvom nogle af kategorierne har enslydende navne, er det således ikke meningsfuldt at sammenligne procentandele mv. på tværs af de to undersøgelser. Overordnet set tegner de to undersøgelser ensartede billeder i den forstand, at begge undersøgelser finder, at det er et mindretal af børnene, der møder et pædagogisk læringsmiljø af høj kvalitet.

På tværs af de tre nationale kvalitetsundersøgelser finder vi således, at en væsentlig andel af daginstitutionerne vurderes til at have en kvalitet i de pædagogiske læringsmiljøer, som fordrer kvalitetsudvikling.

10.3.2 Tre nationale undersøgelser finder forskel i kvalitet på stuer inden for samme daginstitution

Forskel i kvalitet af de pædagogiske læringsmiljøer mellem stuer inden for samme daginstitution ses på tværs af de tre undersøgelser. De tre undersøgelser finder alle, at der i cirka 3 ud af 10 af de deltagende institutioner er forskelle i kvalitetsvurderingerne, der medfører, at stuerne inden for samme institution vurderes i forskellige kvalitetskategorier. I ECERS-undersøgelsen af kvaliteten i danske kommunale børnehaver fra 2020 drejer det sig om 29 % af daginstitutionerne (EVA, 2020b). I undersøgelsen af kvalitet af dagtilbud for børn i alderen 0-2 år drejer det sig om 32 % af de deltagende daginstitutioner (VIVE & EVA, 2023a), mens det i denne undersøgelse drejer sig om 27 % af institutionerne.

Disse fund går på tværs af alle tre undersøgelser og peger på, at kvaliteten af det pædagogiske læringsmiljø ikke alene afhænger af de fælles rammeforhold, som de to stuer deler. Andre faktorer, såsom forskelle i personalets kompetencer, det kollegiale samarbejde og organiseringen af arbejdet mv., kan også spille en væsentlig rolle. Derfor giver disse fund også anledning til overvejelse om betydningen af rammeforhold for det pædagogiske læringsmiljø på stueniveau. Således kan analyser, der ikke finder sammenhæng mellem strukturelle rammeforhold såsom årsnormeringen på daginstitutionsniveau og kvaliteten af det pædagogiske læringsmiljø, være forårsaget af, at betydningen af normeringen findes på stueniveau.

10.3.3 Børn i udsatte positioners deltagelsesmuligheder i fællesskaberne er et fokusområde

I undersøgelsen af kvalitet i dagtilbud for børn i 3-5-årsalderen har vi samlet resultaterne for kvaliteten i arbejdet med børn i udsatte positioner. Resultaterne viser behov for kvalitetsudvikling i hovedparten af daginstitutionerne (jf. Kapitel 3). Det samme mønster ses i undersøgelsen af kvalitet i dagtilbud for 0-2-årige børn. Der er små variationer i kvalitetsvurderingerne vedrørende arbejdet med børn i udsatte positioner i de to undersøgelser. Det fremgår således tydeligt af begge undersøgelser, at der er brug for at styrke opmærksomheden på og støtten til samspil og deltagelsesmuligheder i rutiner, aktiviteter og i leg for børn i udsatte positioner.⁶⁶

10.3.4 Indikationer på sammenhæng mellem kvalitet af pædagogiske læringsmiljøer, og om der er en pædagog til stede på stuen

I alle tre undersøgelser af kvalitet i kommunale daginstitutioner er rammeforholdene blevet undersøgt, og der er gennemført analyser af sammenhæng med kvalitet af de pædagogiske læringsmiljøer. På grund af forskelle i opgørelsesmetoderne kan personalets uddannelsesbaggrund i ECERS-undersøgelsen af børnehaver fra 2020 dog ikke umiddelbart sammenlignes med de to nyere undersøgelser.

Undersøgelserne viser forskellige sammenhænge mellem rammeforhold og vurderingen af det pædagogiske læringsmiljø. I 2020 ECERS-undersøgelsen fandt man ingen statistisk signifikant sammenhæng mellem daginstitutionernes samlede rammeforhold og kvaliteten af læringsmiljøet (EVA, 2022b).

I undersøgelsen af daginstitutioner for 0-2-årige børn fandt vi en positiv sammenhæng mellem kvalitetsvurderinger og tilstedeværelse af en pædagog på de undersøgte stuer det meste af observationsdagen (VIVE & EVA, 2023a). I nærværende undersøgelse af kvalitet i daginstitutioner for børn i alderen 3-5 år er der meget få stuer, hvor der ikke er en pædagog til stede over det meste af dagen, så vi har ikke kunnet undersøge en lignende sammenhæng for børnehaver. Dog finder vi en sammenhæng mellem den samlede vurdering af kvaliteten af det pædagogiske læringsmiljø, og om der er en pædagog til stede om eftermiddagen.

⁶⁶ ECERS-undersøgelsen er opbygget anderledes, og derfor har det ikke været muligt at sammenligne resultater i forhold til arbejdet med børn i udsatte positioner med denne.

10.3.5 Behov for støtte til kvalitetsudvikling på flere niveauer

Samlet set identificerer vi med afsæt i resultaterne for de to nationale undersøgelser af kvalitet i daginstitutioner for henholdsvis 0-2-årige og 3-5-årige børn en række fælles udviklingsområder i de pædagogiske læringsmiljøer, dvs. i forhold til proceskvaliteten. Det er udviklingsområder, som i vid udstrækning også træder frem i ECERS-undersøgelsen i børnehaver fra 2020.

De nationale undersøgelser af kvalitet i daginstitutioner for henholdsvis 0-2-årige og 3-5-årige børn peger på, at der nationalt er behov for at styrke kvaliteten i de pædagogiske læringsmiljøer inden for seks områder:

- **Samspil med børnene** – der er behov for at styrke anerkendende og sensitive samspil og relationer mellem personale og børn.
- **Børnefællesskaber** – der er behov for at støtte børnenes indbyrdes samspil, relationer og fællesskaber.
- **Leg** – der er behov for at fremme børns legemuligheder.
- **Aktiviteter** – der er behov for at styrke opmærksomheden på børns perspektiver og engagement i pædagogiske aktiviteter.
- **Børn i udsatte positioner** – der er behov for at styrke deltagelsesmuligheder for børn i udsatte positioner.
- **Fysiske rammer indendørs** – der er behov for at udvikle de fysiske omgivelser indenfor, så de fremmer leg, fordybelse og ro.

11 Perspektivering

Den samlede nationale undersøgelse af kvalitet i kommunale dagtilbud for 0-5-årige børn har tilvejebragt ny viden om den kvalitet, danske børn møder i deres dagtilbud. Med afsæt i undersøgelsens resultater peger vi i dette afsnit på en række relevante indsatsområder for drøftelser og indsatser i det videre arbejde med at udvikle kvalitet i daginstitutionerne. Indsatsområderne er relevante for praksis på forskellige niveauer af styrings- og ledelseskæden og for videre undersøgelser og forskning.

11.1 Differentieret indsats

Resultaterne viser, at der samlet set er behov for at udvikle kvaliteten i de fleste daginstitutioner. Dette dækker imidlertid over store forskelle i kvaliteten mellem daginstitutionerne. Det betyder, at behovet for opfølgning og udvikling varierer betydeligt fra institution til institution. Udviklingsbehovet er markant og presserende i daginstitutioner, hvor kvaliteten vurderes 'ringe' eller 'utilstrækkelig'. Samtidig kan disse institutioner have andre forudsætninger og vilkår for kvalitetsudvikling end andre daginstitutioner. Derfor er det vigtigt at fokusere og differentiere opfølgende indsatser i det videre arbejde med at løfte kvaliteten, således at det kommer til at gøre en forskel for børnene der, hvor behovet er størst.

11.2 Tilsyn og samarbejde i ledelseskæden

Kommunerne skal sikre uvildighed i tilsynet og foretage observationer i daginstitutioner (dagtilbudslovens §§ 5, 5 a og b). Undersøgelsen afdækker ikke, hvordan kommunerne tilrettelægger tilsynet, i hvilken grad de kommunale forvaltninger har indsigt i kvaliteten af de pædagogiske læringsmiljøer i daginstitutionerne, eller hvilken dialog og støtte til kvalitetsudvikling som de kommunale forvaltninger sætter i værk i daginstitutioner, hvor kvaliteten er udfordret. Vi har således ikke systematisk viden om, hvorvidt der pågår initiativer til styrkelse af de pædagogiske læringsmiljøer i de daginstitutioner, hvor de gennemførte observationer peger i retning af, at der er behov for udvikling af kvaliteten.

Undersøgelsens resultater peger imidlertid i retning af, at tilsyn og opfølgning er væsentlige indsatsområder, da der i varierende grad er behov for kvalitetsudvikling i 9 ud af 10 daginstitutioner. Følgelig er det nærliggende at rejse spørgsmålet om,

hvilken indsigt kommunale forvaltninger har i kvaliteten af daginstitutionernes pædagogiske læringsmiljøer, samt hvordan understøttelse og opfølgning fra den kommunale forvaltning bedst tilrettelægges for de daginstitutioner, hvor der er behov for det.

11.3 Personaleressourcer

Er der de rette personaleressourcer til at sikre kvalitet i det pædagogiske læringsmiljø hele dagen? Det spørgsmål er centralt i lyset af undersøgelsens resultater. Undersøgelsen viser, at normeringerne for det samlede personale og for det pædagogisk uddannede personale varierer både fra institution til institution og på samme stue i løbet af observationsdagen. Undersøgelsen viser samtidig sammenhæng mellem kvaliteten i det pædagogiske læringsmiljø og tilstedeværelse af en pædagog om eftermiddagen. Det rejser vigtige overvejelser om, hvorvidt der i alle daginstitutioner er tilstrækkeligt pædagogisk personale, tilstrækkelige pædagogfaglige kompetencer blandt personalet og en hensigtsmæssig organisering af personaleressourcer til at sikre kvalitet i det pædagogiske læringsmiljø hele dagen.

11.4 Kompetenceudvikling

Undersøgelsens resultater vedrørende dels læringsmiljøkvaliteten og dels personalets uddannelse og kompetencer gør det relevant at overveje, om der er behov for at styrke kompetencerne i daginstitutionerne. Det kan både dreje sig om uddannelse af ledere, pædagoger og pædagogiske assistenter samt om indsatser i efter- og videreuddannelsessystemet, praksisnær kompetenceudvikling i hverdagen og kommunale kompetenceudviklingsstrategier.

Et særligt fokuspunkt er, at en stor del af personalet i daginstitutionerne ikke har en pædagogisk uddannelse. Blandt denne gruppe er stadig flere unge, som arbejder i daginstitutionerne i en kortere periode. Det kalder på overvejelser om, hvordan kompetenceudvikling bedst kan tilrettelægges for denne medarbejdergruppe.

11.5 Faglig ledelse

Undersøgelsen afdækker ikke faglig ledelse i daginstitutionerne, men resultaterne peger i retning af et behov for en prioritering og styrkelse af faglig ledelse af kvalitetsudvikling i de pædagogiske læringsmiljøer tæt på børnene. Et særligt opmærksomhedspunkt er kvalitetsforskelle mellem stuer i samme daginstitution. Det tyder på, at interne forhold og processer på stuerne har betydning for læringsmiljøets

kvalitet. Det vil være relevant at søge at indkredse dette yderligere samt at adressere, dels *hvordan daginstitutionsledere arbejder med at udvikle og lede pædagogiske læringsmiljøer med forskellig kvalitet*, dels *hvordan daginstitutionsledere understøttes i deres faglige ledelsesopgave*.

11.6 Evalueringskultur – fra intention til praksis

Et af de aspekter af daginstitutionernes arbejde, som undersøgelsen ikke belyser, er arbejdet med at etablere en evalueringskultur, som udvikler og kvalificerer det pædagogiske læringsmiljø. Vi ved derfor ikke, om institutioner, der vurderes til at have 'god' kvalitet, også har en stærk evalueringskultur. Vi ved imidlertid fra tidligere undersøgelser, at evalueringskultur er et område, der udfordrer i dagtilbuddene (EVA, 2022d).

Pædagogisk personale er optaget af at skabe gode daginstitutioner til børnene. Undersøgelsen viser, at personalets perspektiver og intentioner i interviewene i store træk flugter med de intentioner, som ligger bag reglerne om den pædagogiske læreplan. I nogle daginstitutioner lykkes det at omsætte intentionerne til god kvalitet i de pædagogiske læringsmiljøer, men i mange lykkes det i mindre grad. Spørgsmålet er, *hvordan intentioner i højere grad omsættes til konkret forbedret praksis i daginstitutionerne?* Der er behov for at sætte fokus på og skabe mere viden om, hvilke faktorer der har betydning i de pædagogiske processer i daginstitutioner, der lykkes med at skabe pædagogiske læringsmiljøer af god kvalitet. Og her det nærliggende at se på, om – og i givet fald hvordan – en styrket evalueringskultur kan bidrage til at forkorte vejen fra intention til praksis.

Litteratur

- Bauchmüller, R., Gørtz, M. & Rasmussen, A.W. (2014). Long-run benefits from universal high-quality preschooling. *Early Childhood Research Quarterly*, 29(4), 457–470.
- Bekendtgørelse nr. 1809 af 18. december 2023 om opgørelse af normeringer i daginstitutioner (Normeringsbekendtgørelsen). Børne- og Undervisningsministeriet.
- Birkeland, Å. (2012). Barnhagens vegge som dannelsesagenter – en komparativ analyse. I: E.E. Ødegaard (red.): *Barnehagen som dannelsesarena* (s. 157-180). Fagbokforlaget.
- Bjørnstad, E. & Os, E. (2018). Quality in Norwegian childcare for toddlers using IT-ERS-R. *European Early Childhood Education Research Journal*, 26(1), 111–127.
- Bro, L.L. (2016). Små, store eller måske rettere mellemstore organisationer? En undersøgelse af sammenhængen mellem ledelsesspænd, ledelsesidentitet og brugen af transformationsledelse i danske daginstitutioner. *Politica*, 48(2), 158-178.
- Christoffersen, M.N. & Højen-Sørensen, A.-K. (2013). *Børnehavens normeringer: En forskningsoversigt over opgørelsesmetoder*. SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd.
- Christoffersen, M.N., Højen-Sørensen, A.-K. & Laugesen, L. (2014). *Daginstitutionens betydning for børns udvikling: En forskningsoversigt*. SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd.
- Cordoni, G., Demuru, E., Ceccarelli, E. & Palagi, E. (2016). Play, aggressive conflict and reconciliation in pre-school children: What matters? *Behaviour*, 153(9-11), 1075–1102.
- Dagtilbudsloven inkl. bemærkninger til loven, jf. LBK nr. 988 af 27. august 2024 og L 160 om ændring af dagtilbudsloven og lov om folkeskolen (Styrket kvalitet i dagtilbud, øget fleksibilitet og frit valg for forældre m.v.), fremsat 28. februar 2018, folketingssamling 2017-18). Børne- og Undervisningsministeriet.
- Dalgaard, N.T., Bondebjerg, A., Klokke, R., Viinholt, B.C.A. & Dietrichson, J. (2022). Adult/child ratio and group size in early childhood education or care to promote the development of children aged 0–5 years: A systematic review. *Campbell Systematic Reviews*, 18(2), 1–48.

- Dalli, C., White, E.J., Rockel, J., Duhn, I., Buchanan, E., Davidson, S., Ganly, S., Kus, L. & Wang, B. (2011). *Quality early childhood education for under 2-year-olds: What should it look like? A literature review*. The Ministry of Education, New Zealand.
- Dalsgaard, C.T., Kloppenborg, H.S., Kollin, M.S., Mikkelsen, M., Bas, Y., Bjerre, L.B. & Dahl, D.B. (2023). *Opgørelse af praksisnormering: Udvikling af en beregningsmodel til at opgøre praksisnormering i daginstitutioner*. VIVE – Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd.
- Dansk Psykologisk Forlag (2024). *KIDS: Samlet uddybende vejledning til items*. Dansk Psykologisk Forlag, udarbejdet til den nationale kvalitetsundersøgelse [Ikke udgivet].
- Danmarks Statistik (2022). *Beregningsnotat: Udarbejdelsen af mikrodata bag statistikbanktabellerne BOERN1-3*. Danmarks Statistik.
- Danmarks Statistik (2023). *BOERN1: Fuldtidsomregnet pædagogisk personale i kommunale og selvejende daginstitutioner, institutionslignende puljeordninger og dagpleje efter kommune, stillingskategori og uddannelse, tilgængelig på: www.statistikbanken.dk/BOERN1*
- Datta Gupta, N. & Simonsen, M. (2013). Long-Term Consequences of Type of Early Childhood Care. *Mimeo, Aarhus Universitet*.
- Det Økonomiske Råds Formandskab (2021). *Dansk Økonomi, forår 2021*. Det Økonomiske Råd.
- Dietrichson, J., Kristiansen, I.L. & Viinholt, B.A. (2020). Universal preschool programs and long-term child outcomes: A systematic review. *Journal of Economic Surveys*, 34(5), 1007–1043.
- Duncan, G., Kalil, A., Mogstad, M. & Rege, M. (2022). *Investing in Early Childhood Development in Preschool and at Home*. Working Paper 29985. National Bureau of Economic Research.
- EVA (2017). *Kvalitet i dagtilbud: Pointer fra forskning*. EVA – Danmarks Evalueringsinstitut.
- EVA (2018a). *Ledelsesstrukturer på dagtilbudsområdet: En kortlægning blandt dagtilbudsschefer*. EVA – Danmarks Evalueringsinstitut.
- EVA (2018b). *I dybden med samspil og relationer i det pædagogiske læringsmiljø*. EVA – Danmarks Evalueringsinstitut.

- EVA (2020a). *Faglig kompetenceudvikling i dagtilbud: Første afrapportering fra Viden om Praksis – OECD's dagtilbudsundersøgelse 2018*. EVA – Danmarks Evalueringsinstitut.
- EVA (2020b). *Læringsmiljø i kommunale børnehaver: National undersøgelse*. EVA – Danmarks Evalueringsinstitut.
- EVA (2020c). *Pædagogisk personale i daginstitutioner og deres uddannelse*. EVA – Danmarks Evalueringsinstitut.
- EVA (2020d). *Evaluering af den styrkede pædagogiske læreplan: Lige deltagelsesmuligheder for alle børn i børnefællesskaber*. EVA – Danmarks Evalueringsinstitut.
- EVA (2021). *Måleredskaber i dagtilbud: Håndbog i vurdering og udvælgelse af måleredskaber*. EVA – Danmarks Evalueringsinstitut.
- EVA (2022a). *Erfaringer med at undersøge kvalitet nationalt: Forarbejde til national kvalitetsundersøgelse – leverance 3*. EVA – Danmarks Evalueringsinstitut.
- EVA (2022b). *Vurdering af udvalgte redskaber: Forarbejde til national kvalitetsundersøgelse – leverance 5*. EVA – Danmarks Evalueringsinstitut.
- EVA (2022c). *Forarbejde til kvalitetsundersøgelse – leverance 7 – del 2: Model for kvalitetsundersøgelsen*. EVA – Danmarks Evalueringsinstitut.
- EVA (2022d). *Udfordringer i understøttelsen af børn i udsatte positioner: En national undersøgelse blandt dagtilbudsschefer*. EVA – Danmarks Evalueringsinstitut.
- EVA (2024). *Børn i udsatte positioner i daginstitutioner: Spørgeskemaundersøgelse blandt daginstitutionsledere*. EVA – Danmarks Evalueringsinstitut.
- Falkencrone, S.H., Sperling, L.L. & Lindeberg, T.H. (2024). *Daginstitutionens betydning for børns skolegang: Analyseoversigt*. Tænk tanken DEA.
- Gray, P. (2011). The decline of play and the rise of psychopathology in children and adolescents. *American Journal of Play*, 3(4), 443–463.
- Holm-Petersen, C., Andersen, L.B., Bjørnholt, B., Høybye-Mortensen, M., Bro, L.L. & Andersen, V.N. (2015). *Ledelsesspænd på daginstitutionsområdet: Størrelse, ledelsesstil, faglig kvalitet og trivsel*. KORA – Det Nationale Institut for Kommuner og Regioners Analyse og Forskning.

- Howard, S.J., Lewis, K.L., Walter, E., Verenikina, I. & Kervin, L.K. (2024). Measuring the quality of adult-child interactions in the context of ECEC: A systematic review on the relationship with developmental and educational outcomes. *Educational Psychology Review*, 36(1), 1-50.
- Hundeide, K. (2010). *Relations- og Ressourceorienteret Pædagogik – ICDP*. Dafolo.
- Jensen, B. (2013). *Vidensbaseret indsats over for udsatte børn i dagtilbud – modelprogram. VIDA-forskningsrapport 4: Forandring og effekt*. IUP. Aarhus Universitet.
- Kjeldsen, K.N. & Larsen, K.B. (2020). *Notat: Sygefravær blandt pædagoger*. CEPOS.
- KRL (2024). Særudtræk vedr. personalefravær på dagtilbudsområdet foretaget af KRL for VIVE: Dagtilbudsområdet er afgrænset ud fra den autoriserede kommunale kontoplan (KRL).
- Lindeberg, N.H., Bro, L.L., Nøhr, K. & Larsen, K.S. (2021). *Vidensopsamling om faglig ledelse på dagtilbudsområdet*. VIVE – Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd.
- LOV nr. 2594 af 28. december 2021. *Lov om ændring af dagtilbudsloven. (Minimumsnormeringer i daginstitutioner og styrket tilsyn med dagtilbud m.v.)*. Børne- og Undervisningsministeriet.
- Lovbekendtgørelse nr. 988 af 27. august 2024. *Bekendtgørelse af lov om dag-, fritids- og klubtilbud mv. til børn og unge (Dagtilbudsloven)*. Børne- og Undervisningsministeriet.
- Munck, C.C.C. (2017). *Små børns fællesskabelse i en flertydig vuggestuepraksis*. Ph.d.-afhandling. Roskilde Universitet.
- Møller, J.K. & Nørgaard, D. (2007). *Ledelse af dagtilbud under forandring: En undersøgelse af ledelsesstruktur og lederfaglighed på dagtilbudsområdet*. Væksthus for Ledelse.
- Nordtømme, S. (2012). Place, space and materiality for pedagogy in a kindergarten. *Education Inquiry*, 3(3), 317–333.
- Næsby, T. & Sperling, L.L. (2023). Structural and process quality in Danish preschools in connection with three preschool teacher generations. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 67(6), 928-949.
- Ringsmose, C. & Kragh-Müller, G. (under udgivelse). *KIDS: Kvalitetsudvikling i daginstitutioner* (3. udgave). Dansk Psykologisk Forlag.

- Ringsmose, C. & Kragh-Müller, G. (2020). *KIDS: Kvalitetsudvikling i daginstitutioner* (2. udgave). Dansk Psykologisk Forlag.
- Ringsmose, C. & Kragh-Müller, G. (2022). *KIDS Dagpleje: Evaluering og kvalitetsudvikling* (1. udgave). Dansk Psykologisk Forlag.
- Sammons, P. (2010). Does pre-school make a difference? Identifying the impact of pre-school on children's cognitive and social behavioural development at different ages. I: K. Sylva, E. Melhuish, P. Sammons, I. Siraj-Blatchford & B. Taggart (red.), *Early Childhood Matters*. Routledge.
- Slot, P. (2018). *Structural Characteristics and Process Quality in Early Childhood Education and Care: A Literature Review*. OECD Education Working Papers, 176. OECD.
- Sommer, D. (2020). *Leg: En ny forståelse* (1. udgave). Samfundslitteratur.
- Sperling, L.L. (2021). *Løfteevne i daginstitutioner*. Tænk tanken DEA.
- Sperling, L.L. (2023). *Normeringers betydning for det pædagogiske personales sygefravær*. Tænk tanken DEA.
- Stokke, A. (2011). Et blik på barns vilkår for fysisk aktivitet i barnehager: En komparativ studie, 1981 og 2009. *Barn – Forskning om barn og barndom i Norden*, 29(1), 27-47.
- Söderström, M., Boldemann, C., Sahlin, U., Mårtensson, F., Raustorp, A. & Blennow, M. (2013). The quality of the outdoor environment influences children's health – a cross-sectional study of preschools. *Acta Paediatrica*, 102(1), 83–91.
- Sylva, K. (2010). Quality in early childhood settings. I: K. Sylva, E. Melhuish, P. Sammons, I. Siraj-Blatchford & B. Taggart (red.), *Early Childhood Matters*. Routledge.
- Tonsberg, S. (2019). En professionel krammer. *Asterisk*, 91, 10–12.
- VIVE & EVA (2025). *Kvalitet i dagtilbud: National undersøgelse af kommunale daginstitutioner for 3-5-årige børn. Undersøgelingsdesign, metode og bilagstabeller*. EVA – Danmarks Evalueringsinstitut & VIVE – Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd.
- VIVE & EVA (2023a). *Kvalitet i dagtilbud: National undersøgelse af kommunale daginstitutioner og dagpleje for 0-2-årige børn*. EVA – Danmarks Evalueringsinstitut & VIVE – Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd.

VIVE & EVA (2023b). *Kvalitet i dagtilbud: National undersøgelse af kommunale daginstitutioner og dagpleje for 0-2-årige børn. Undersøgelsesdesign, metode og bilagstabeller*. EVA – Danmarks Evalueringsinstitut & VIVE – Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd.

Winther-Lindqvist, D.A. (2020). *Kort & godt om LEG* (1. udgave). Dansk Psykologisk Forlag.

Bilag 1 Det pædagogiske grundlag

Efter dagtilbudsloven er der krav om, at alle dagtilbud skal arbejde med børns trivsel, læring, udvikling og dannelse med udgangspunkt i bl.a. et fælles pædagogisk grundlag. Med pædagogisk grundlag forstås en række fælles centrale elementer, som skal være kendetegnende for den forståelse og tilgang, hvorpå der skal arbejdes med børns trivsel og læring i alle dagtilbud i Danmark. Det pædagogiske grundlag består af ni elementer, som er uddybet i bilagsboks 1.1



Den pædagogiske læreplan skal udarbejdes med udgangspunkt i et fælles pædagogisk grundlag. Elementer i det fælles pædagogiske grundlag er:

- **Børnesynet.** Det at være barn har værdi i sig selv.
- **Dannelse og børneperspektiv.** Børn på fx 2 år og 4 år skal høres og tages alvorligt som led i starten på en dannelsesproces og demokratisk forståelse.
- **Legen.** Legen har en værdi i sig selv og skal være en gennemgående del af et dagtilbud.
- **Læring.** Læring skal forstås bredt, og læring sker fx gennem leg, relationer, planlagte aktiviteter og udforskning af naturen og ved at blive udfordret.
- **Børnefællesskaber.** Leg, dannelse og læring sker i børnefællesskaber, som det pædagogiske personale fastsætter rammerne for.
- **Pædagogisk læringsmiljø.** Et trygt og stimulerende pædagogisk læringsmiljø er udgangspunkt for arbejdet med børns læring.
- **Forældresamarbejde.** Et godt forældresamarbejde har fokus på at styrke både barnets trivsel og barnets læring.
- **Børn i udsatte positioner.** Alle børn skal udfordres og opleve mestring i lege og aktiviteter.
- **Sammenhæng med børnehaveklassen.** Sammenhæng handler bl.a. om at understøtte børns sociale kompetencer, tro på egne evner, nysgerrighed mv.

Kilde: Specielle bemærkninger til dagtilbudslovens § 8, jf. L 160, forslag til lov om ændring af dagtilbudsloven og lov om folkeskolen (styrket kvalitet i dagtilbud, øget fleksibilitet og frit valg for forældre), fremsat den 28. februar 2018, folketingssamling 2017-18.

VIVÉ