

Hva betyr gode hverdagssituasjoner i barnehagen for de yngste barna?



May Britt Drugli

professor, Regionalt kunnskapssenter for barn og unge (RKBU) – Midt Norge, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU), Senter for praksisrettet utdanningsforskning (SePu), Høgskolen i Hedmark

I de nordiske landene, med unntak av Finland, går de aller fleste ett- og toåringer nå i barnehage (www.norden.org, 2015). Barnehagen har blitt en viktig arena som i stor grad er med på å påvirke barns trivsel og utvikling. I ukedagene tilbringer mange små barn flere våkne timer sammen med barnehagepersonalet enn med foreldrene sine. God barnehagekvalitet på de yngste barnas premisser er derfor svært viktig. Denne artikkelen vil rette oppmerksomheten mot barnehagens rutinesituasjoner, og hva god kvalitet i disse situasjonene innebærer for de yngste barna. Artikkelen legger til grunn forskning som viser at positiv samhandling mellom små barn og voksne er viktig for utvikling på kort og lang sikt (se for eksempel Cassibba, van IJendoorn, & D'Odorico, 2000; Dalli mfl., 2011; Lally, 2010; Phillips & Lowenstein, 2011; Schore & Schore, 2008; Vandell, Belsky, Burchinal, Steinberg & Vandergrift, 2010).

Hva vet vi om kvalitet i rutinesituasjoner?

Flere studier tyder på at kvaliteten på samspillet mellom personale og små barn er dårligere i rutinesituasjoner enn i lekesituasjoner (Degotardi, 2010). Det synes som om personalet i rutinesituasjoner ofte fo-

kuserer mer på de praktiske sidene ved situasjonen, som å servere mat eller skifte bleie, enn på å utøve sensitivt og stimulerende samspill med barna, og at situasjonene derfor ofte blir unødig voksenstyrte (Nyland, 2004). Dette kan føre til det Bae (2009b) beskriver som trange samspillmønstre mellom personale og barn. Degotardi & Davis (2008) fant at når personalet skulle fortelle om rutinesituasjoner, var de mest opptatt av å beskrive og forklare egne handlinger. Mens når de fortalte om lekesituasjoner, fokuserte de mye mer på barnets handlinger. Det er også funnet at personalets refleksjoner og tanker omkring rutinesituasjoner er mindre komplekse enn dem de har omkring lekesituasjoner. Når personalet i den studien reflekterer rundt barns lek, har de også mange flere henvisninger til teori og kunnskap om barns utvikling enn når de reflekterer over rutinesituasjonene (Degotardi, 2010).

Tidligere forskning tyder på at rutinesituasjoner ikke alltid utnyttes som en arena for å oppleve fellesskap, trivsel og læring. Videre vet vi at barnehagekvaliteten varierer både mellom barnehager og mellom avdelinger innen samme barnehage (Johansson, 2004; Lekhal mfl., 2013; Nordahl mfl., 2015; Palludan, 2005). Det kan derfor være en god idé at personalet sammen går igjennom og reflekterer over hvordan rutinesituasjoner gjennomføres, og om potensialet for de ulike situasjonene til å romme noe mer enn det rent praktiske blir ivaretatt i tilstrekkelig grad på den enkelte avdeling eller gruppe.

Barnehagekvalitet

Når det gjelder barnehagekvalitet, snakker man ofte om barnehagens struktur- og prosesskvalitet. Strukturkvalitet er barnehagens rammefaktorer og ressuser, som for eksempel antall barn i barnehagen og den enkelte avdeling/gruppe, personalets utdanningsnivå, antall barn per voksen, faglige planer, tilgang på materiell og leker (Phillips & Lowenstein, 2011). Barnehagens strukturkvalitet vedtas av politikere og barnehageeiere og kan i mindre grad påvirkes av personalet. Prosesskvalitet omhandler barnets erfaringer i barnehagen, for eksempel kvaliteten på personale-barnrelasjonene, barn-barn-relasjonene og foreldresamarbeidet (Phillips & Lowenstein, 2011).

Strukturkvalitet vil ikke ha særlig stor betydning for barns utvikling i seg selv, men kan få betydning gjennom en effekt på barnehagens prosesskvalitet (Pianta, Barnett, Burchinal & Thornburg, 2010). En dansk studie viser for eksempel at personalets utdanningsnivå er viktig for prosesskvaliteten (Christoffersen, Højen-Sørensen & Laugesen, 2014). Når det gjelder de yngste barna, er det funnet at færre barn per voksen har sammenheng med bedre relasjoner mellom personal og barn (Dalli mfl., 2011; De Schipper, Stolk & Schuengel, 2006).

Kvaliteten på samspill mellom barnehagepersonalet og barn betyr svært mye for små barns trivsel og utvikling. Relasjoner preget av sensitivitet, nærhet og stimulering viser sammenheng med positiv sosial, språklig og kognitiv utvikling (Klein & Feldman, 2007; NICHD Early Child Care Research Network 2002), med effekter helt til tenårene (Vandell mfl., 2010).

Sårbare barn påvirkes i større grad av dårlig barnehagekvalitet enn andre barn, dette er funnet i blant annet den norske mor-barn-studien (Brandlistuen mfl., 2015). Forskning fra USA tyder på at barn som lever med belastninger i familien, kan dra ekstra stor nytte av å være i barnehager med god kvalitet (Dea-

ring, McCartney & Taylor, 2009). Men for at dette skal skje, må barnehagekvaliteten være høy (Burchinal, Vandergrift, Pianta & Mashburn, 2010). En nyere meta-analyse av global barnehagekvalitet der variabler for både struktur- og prosesskvalitet inngår, viser imidlertid at barnehagekvaliteten er middels på tvers av en rekke land (Vermeer, Van IJzendoorn, Carcamo & Harrison, 2016). Svenske data inngår i denne meta-analysen.

Rutinesituasjoner i barnehagen

Med rutinesituasjoner menes her situasjoner som har med daglige gjøremål i barnehagen å gjøre, for eksempel måltid, bleieskift/stell, hygiene, søvn, på- og avkledding. Dette er situasjoner som tar mye av små barns tid i barnehagen og som av den grunn bør ha meget god kvalitet. I motsetning til lek, som ofte er barnestyrt aktivitet der barnas initiativ og ønsker kan få stor plass, er rutinesituasjonene voksenstyrte aktiviteter med mindre rom for barnas frie initiativ. I rutinesituasjonene er det en definert praktisk oppgave som skal løses i løpet av rimelig tid, men hvor det også er rom for samspill. Det stiller krav til personalets organisering og ledelse av den enkelte situasjon, samt til deres bevissthet om at situasjonen i tillegg kan romme noe mer enn det rent praktiske.

Noen rutinesituasjoner stiller særlig store krav til de voksnes ledelse og gir mindre rom for barnas frie initiativ (Drugli, 1994). Eksempel på en slik meget strukturert rutinesituasjon er påkledning i garderoben før barna skal ut. I denne situasjonen skal mange barn få på seg yttertøy og fottøy i løpet av kort tid. For at situasjonen skal forløpe greit, må personalet ha gode rutiner, samt lede og hjelpe barna på en tydelig og vennlig måte slik at de ganske raskt får på seg det de skal. Samspill og kommunikasjon vil for det meste dreie seg om det som foregår i situasjonen.

Måltid kan sies å være en mer halvstrukturert situasjon der barna skal sitte ved bordet og spise, men

hvor det i tillegg er store muligheter for å oppleve tilhørighet, snakke sammen, lære, medvirke, samhandle med andre barna og så videre (Bae, 2009a; Mortlock, 2015; Os, 2013). I denne typen situasjoner er det større rom for barnas initiativ enn i påklednings-situasjonen, men personalet må også her lede barnegruppen på en god måte slik at alle barna holder seg ved bordet og får spist maten sin. Videre kan stell sies å være en halvstrukturert situasjon. Barnet skal få skiftet bleie, men i tillegg er det stort rom for blikkontakt, latter, kos, verbale utvekslinger og læring mens bleieskiftet gjennomføres. Det spesielle med stell er at her har barn og personale mulighet til entil-en-kontakt. Det er ikke mange slike øyeblikk i en travel barnehagehverdag, og de bør derfor utnyttes bevisst.

Bae (2009a) kaller prosesser som er innbakt i og foregår sammen med andre aktiviteter, for eksempel det å spise, for medlæring. Hun bruker begrepet «romslige samspill» på samspill som følger opp barnas initiativ, møter barna med følelsesmessig nærvær, samt gir rom for barna til å uttrykke seg og bli møtt ut fra egne forutsetninger. I romslige samspill er de voksne lyttende, fokusert til stede, mottagelige og forsøker å forstå barna. Det er grunn til å anta at det er lettere å få til romslig samspill under et måltid enn for eksempel ved påkledning i garderoben. Trange samspillmønstre beskrives som situasjoner der personalet utøver mye kontroll og bruker lukkede spørsmål, korreksjoner og håndhevelse av regler (Bae, 2009b). Et slikt samspill vil i liten grad fremme barns trivsel og utvikling.

Trygghet, forutsigbarhet og stabilitet

Positive og gjensidige relasjoner de første leveårene etablerer en "grunnmur" for barns videre utvikling og læring, fordi hjernen bygges nedenfra og opp (Shonkoff & Bales, 2011). Hjernens grunnleggende strukturer påvirkes av tidlige erfaringer, og samstemte, følelsesmessige utvekslinger de første årene synes å

være særlig viktige (Hart, 2011). Senere og mer komplekse strukturer i hjernen, for eksempel læring av spesifikke ferdigheter, bygger på de tidlige og grunnleggende strukturene (Cunha, Heckman & Schenach, 2010).

Kvalitet i rutinesituasjoner handler om at små barn skal få dekket sine grunnleggende behov også i disse situasjonene. Ettåringer i barnehagen har andre behov enn eldre barn. De har først og fremst et grunnleggende behov for å oppleve trygghet, forutsigbarhet og stabilitet i sin hverdag. Dette vil også gjelde for større barn som av en eller annen grunn er sårbare, for eksempel eldre barn som begynner i barnehagen uten å kunne norsk, barn som lever med omsorgssvikt, barn med atferdsvansker og så videre. Små barn trenger først og fremst å være forankret i gode relasjoner til personalet der de opplever trygghet. En viktig utviklingsoppgave for barn de to første leveårene er å knytte seg til sine omsorgsgivere (Bowlby, 2007; Broberg, Granqvist, Ivarsson & Motthander, 2006). Dette gjelder i første rekke foreldrene, men små barn utviser også tilknytningsatferd overfor barnehagepersonalet når de begynner i barnehagen (Cassibba, Van IJzendoorn & D'Odorico, 2000). Forskning viser at ca. 50 prosent av relasjonene mellom barn og voksne i barnehagen er trygge tilknytningsrelasjoner (Ahnert, Pinquard & Lamb, 2006). Det er personalet som gjennom sin væremåte legger til rette for at barn kan oppleve trygghet i samspillet dem imellom. Sensitive voksne er en forutsetning for at trygg tilknytning skal etableres (De Schipper, Tavecchio & Van IJzendoorn, 2008). Mange barnehager bruker faste kontaktpersoner for de yngste barna, nettopp for å lette etableringen av gode personalbarn-relasjoner (Ebbeck & Yim, 2009). Da vil barnet først kunne gjøre seg godt kjent med en i personalgruppen før det gjør seg kjent med resten av de voksne.

Videre har små barn behov for forutsigbarhet og stabilitet (Hagström, 2010). Barnehagens personale kan bidra til forutsigbarhet gjennom å ha gode og gjennomtenkte rutiner og strukturer for barnehagehverdagen, slik at barna er forberedt på hva som skal skje dagen igjennom. Forutsigbarhet bidrar til barnas opplevelse av trygghet. Små barn viser ofte uro i situasjoner der forutsigbarheten blir brutt. Flere studier tyder på at små barn bruker det første halve året på å slå seg til ro i barnehagen (Ahnert, Gunnar, Lamb & Barthel, 2004; Datler, Erekly-Stevens, Hover-Reisner & Malmberg, 2012). I hele denne perioden vil forutsigbare rutiner i barnehagen bidra til barnas opplevelse av trygghet. Sårbare barn har enda større behov for forutsigbarhet i barnehagedagen enn andre barn, selv når de er eldre (Hagström, 2010).

Ettåringer bruker lang tid på å bli kjent med nye mennesker, og de trenger mest mulig stabilitet i sine relasjoner til barnehagepersonalet. Dette stiller krav til blant annet planlegging av vakter og bruk av vikarer. I perioder med lite stabilitet, for eksempel ved sykdom eller annet fravær i personalgruppen, vil mange barn reagere med uro eller passivitet (Hagström, 2010).

Små barn og læring

Trygghet og tilknytning er ikke tilstrekkelig for at små barn skal utvikle seg positivt. Samspillet med voksne må også være preget av stimulering. Små barn er genuint nysgjerrige og er hele tiden opptatt av å lære. Barn som er forankret i positive og trygge relasjoner til barnehagepersonalet, er bedre i stand til å flytte sin energi over på utforskning, mestring og læring enn utrygge barn. Når barns signaler om at de er i følelsesmessig ubalanse, for eksempel ved at de er redde, frustrerte eller slitne, blir forstått og tatt på alvor av en voksen, vil barna falle til ro og de vil etter hvert fortsette å leke eller utforske. Personalet fungerer da både som «trygg havn» og «base for utforskning» der det er barnas behov som styrer hvilken rolle den voksne inntar i samspillet (Marvin,

Cooper, Hoffman & Powell, 2002). I løpet av en barnehagedag vil små barn veksle mange ganger mellom å være sårbare og kompetente (Kalliala, 2014). Noen ganger trenger de trøst og støtte, andre ganger trenger de å få være autonome og mestrende uten særlig innblanding fra personalet, atter andre ganger trenger de at voksne utvider og beriker det barna er opptatt av. Barn som ikke har etablert nære og trygge relasjoner til personalet i barnehagen, vil ikke kunne bruke de voksne som «trygg havn» eller «base for utforskning» (Marvin mfl., 2002). Dette vil hemme både deres sosio-emosjonelle utvikling og deres læring.

Voksne støtter små barns læring best ved å bygge på og utvide det som barna selv viser interesse for (Hamre, La Paro, Pianta & LoCasale-Crouch, 2014). Denne formen for samspill kan illustreres gjennom begrepet «serve and return», der samspillet starter med det barnet er opptatt av, og den voksne beriker dette gjennom ord eller handling (www.developing-child.harvard.edu). Barnehagepersonale som er passive i samspillet med barna, vil hemme små barns læring i barnehagehverdagen (Ryhner, Guenther, Pizur-Barnekow, Cashin & Chavie, 2012), mens voksne som leder samspillet for mye, kan bidra til stressrespons hos barna (Gunnar, Kryzer, Van Ryzin & Phillips, 2010). Små barn utvikler seg og lærer best sammen med sensitive, varme og engasjerte voksne (Camilli, Vargas, Ryan & Barnett, 2010).

God kvalitet – også i rutinesituasjoner

Jeg vil her beskrive fem elementer som trolig kan bidra til å fremme god kvalitet i barnehagens rutinesituasjoner for de yngste barna: organisering, relasjonelt klima, sensitivitet, støtte til utforskning, samt støtte til språkutvikling. Personalet kan bruke disse elementene som utgangspunkt for refleksjon over egen praksis, gjerne knyttet til video-opptak fra rutinesituasjoner eller observasjoner gjennomført av noen utenfor avdelingen/gruppen.

Organisering. Måten rutinesituasjoner er organisert på, vil utgjøre en viktig ramme for samspill og kommunikasjon (Hamre & Pianta, 2005). Denne rammen kan være mer eller mindre hensiktsmessig. God organisering innebærer at personalet har tenkt igjennom rutinen for den enkelte situasjon på forhånd og samarbeider om å gjennomføre denne. En slik proaktiv tilnærming vil legge til rette for positivt samspill (Webster-Stratton, 1999).

En garderobesituasjon som ikke er godt organisert, vil lett bli svært kaotisk, mens en godt organisert påkledningssituasjon vil forløpe raskt med muligheter også for positiv kommunikasjon mellom personale og barn, og barna imellom. Ved måltider for små barn i barnehagen vil det for eksempel være hensiktsmessig å ha funnet frem fat, kopper, mat og så videre før barna setter seg til bordet. På den måten slipper barna å vente lenge, og de voksne vil raskt kunne sette seg ned sammen med barna. De vil dermed få god mulighet til å fange opp og følge barnas uttrykk og handlinger i løpet av måltidet. De får også mulighet til å gi barna positiv bekreftelse underveis i måltidet, noe som blant annet er viktig for deres selvfølelse (Webster-Stratton, 1999). Dersom personalet ikke har klare rutiner for å organisere måltidet, vil det ofte bli mye venting for barna, noe som lett vil føre til uro og negativ atferd. De voksne vil også bli urolige, i den forstand at de må gå til og fra måltidet for stadig å hente noe. Voksne som ikke sitter i ro ved bordet, vil ha mindre mulighet for å fremme et godt samspill både mellom barn og voksne, samt barna imellom. De vil rett og slett ofte ikke fange opp barnas behov, uttrykk eller handlinger, fordi de ikke er til stede i situasjonen.

Relasjonelt klima. Atmosfæren i en barnehage har nær sammenheng med pedagogisk praksis og barnesyn (Johansson, 2004). Et positivt relasjonelt klima har følgende kjennetegn (Hamre mfl., 2014): Personalet er der barna er (for eksempel sitter ved bordet

under måltider), har øyekontakt, har felles oppmerksomhet med barna, samt utviser kontinuerlig positive følelser og positiv atferd overfor barna. Det er hyppig forekomst av smil og latter, blant både voksne og barn. Personalet utviser selv entusiasme i samspillet med barna, og de lar seg berøre av barnas glede og entusiasme. De bruker en vennlig stemme og et respektfullt språk overfor barna. Videre forklarer personalet på forhånd hva de skal gjøre overfor barna, for eksempel når de tar med et barn for å skifte bleie. Barnas navn brukes hyppig, særlig ved positiv kontakt. Når det relasjonelle klimaet er positivt, vil det i svært liten grad bli observert sinne, irritasjon eller frustrasjon blant personalet når de er i samspill med barna eller hverandre. Dette gjelder også når det settes grenser for barna.

Sensitivitet. Personalets sensitivitet er avgjørende for at små barn skal inngå i nære og positive relasjoner til dem (Ahnert, Pinquart & Lamb, 2006). Fordi små barn kommuniserer for en stor del ikke-verbalt, stilles det store krav til personalets evne til å fange opp og forstå barnas uttrykk. Dalli med flere (2011) beskriver at en insensitiv voksen på en avdeling er tilstrekkelig til at barnehagekvaliteten går ned for barna på den avdelingen.

Høy grad av sensitivitet blant personalet er kjennetegnet ved (Hamre mfl., 2014): Personalet er fysisk orientert mot barna og er oppmerksom på og fanger opp deres uttrykk, behov og atferd. Alle barna får hyppige responser i form av smil, fysisk kontakt og handling eller ved at personalet snakker til dem. Personalet fanger raskt opp barnas behov for oppmerksomhet, hjelp eller støtte. Dette gjelder både barn som selv tydelig uttrykker behov for respons, og de som ikke gjør det. Barnas ulike følelser blir satt ord på og bekreftet, og på den måten fremmes den emosjonelle utviklingen. Videre er personalet i stand til å tilpasse sine responser til det enkelte barn og ta hensyn til at barn er forskjellige. Når personalet er

sensitive, vil barna søke kontakt med dem både når de ønsker positiv bekreftelse, for eksempel på noe de har fått til, og når de trenger hjelp til å regulere følelsene sine, for eksempel når de blir sinte eller lei seg. Barna vil også la seg trøste av de voksne.

Støtte til utforskning. Som tidligere beskrevet innebærer positive relasjoner mellom personale og små barn ikke bare nærhet og omsorg, men også stimulering og utforskning. For at barn skal lære, må personalet være i stand til å fange barnas interesse, legge til rette for situasjoner som fremmer læring og utvide barns egen utforskning ved å tilføre noe «mer» enn det barna får til alene (Samuelsson & Johansson, 2006). Små barn kan få støtte til utforskning i alle typer situasjoner i barnehagen, både lek og i rutinesituasjoner.

God støtte til utforskning er ifølge Hamre mfl. (2014) kjennetegnet ved følgende: Personalet tilbringer det meste av tiden sin aktivt involvert i samspill med barna. De følger med barna for å se hva de selv viser interesse for eller holder på med, og følger opp barnas initiativer med å forklare, vise, støtte og utvide det barna er opptatt av. På den måten lærer de barna å lære. De støtter barna til å være oppmerksomme og utforske over noe tid ved å vise interesse og entusiasme, samt ser når barna bør få være i fred og når barna trenger oppmuntring eller hjelp. Personalet har ulike strategier som støtter opp under barns utforskning, mestring og læring.

Når det passer, bringer personalet inn noe nytt i situasjonen som utvider barnets egen erfaring. Dette kan gjøres verbalt ved at personalet gir en forklaring eller informasjon knyttet til det som skjer eller gjennom handling som hjelper barnet til å mestre noe nytt. Støtte til utforskning vil også innebære at det aktivt støttes opp under samspill barna imellom, for eksempel ved måltider.

Støtte til språkutvikling. Det er lettest for små barn å lære språk når det settes ord på det som har mening for dem. Det å dele erfaringer, opplevelser, tanker og følelser i hverdagen fremmer språkutviklingen (Gjems, 2014). Det betyr at å sette ord på det barna opplever i barnehagens rutinesituasjoner er godt egnet for å stimulere språkutviklingen.

God støtte til tidlig språkutvikling innebærer følgende (Hamre mfl., 2014): Personalet beskriver både egne og barnas handlinger og følelser i de ulike situasjonene i barnehagehverdagen, i tillegg til at de setter ord på objekter og ting i omgivelsene. De bruker et komplekst språk og varierte ord, setter ord på for eksempel farger og tall og snakker i hele setninger. Videre støtter personalet barna i å bruke lyder og ord, og de imiterer, repeterer og utvider ofte disse. Når barna lager en lyd eller sier ett eller flere ord, gir personalet raskt en verbal respons. De stiller også åpne spørsmål til barna for å få dem til å bruke språket. På den måten inviteres barna inn i dialog med personalet, der begge partene har hver sin tur i flere omganger. Ofte utvider personalet det barna sier, ved å legge til flere nye ord. Nye ord blir bevisst introdusert og forklart for barna. Også det å synge, lese rim, regler og bøker jevnlig vil fremme barnas språkutvikling.

Avslutning

Barnehagen har blitt en stadig viktigere arena for barns trivsel, sosialisering og utvikling. Dette krever god barnehagekvalitet for alle barn. Små barn tilbringer langt mer tid i samspill med personalet enn med andre barn (Deynoot-Schaub & Riksen-Walraven, 2006) og har derfor et særlig behov for gode barn-personal-relasjoner. Relasjonene mellom små barn og voksne utgjør et viktig fundament for den videre utviklingen, for det er her den grunnleggende tryggheten (Bowlby, 2007; Cassibba, Van IJzendoorn & D'Odorico) og den grunnleggende hjernearkitekturen etableres (Schore & Schore, 2008). Barnehagepersonalet som jobber med de yngste barna, må

være i stand til både å møte barna med stor grad av sensitivitet, varme og omsorg, og bidra til stimulering, utforskning og læring (Dalli mfl., 2011). Fordi de sosiale ferdighetene er under sterk utvikling, trenger også små barn mye støtte for å kunne fungere godt i samspill med andre barn (Williams, Ontai & Mastergeorge, 2010).

Små barn trenger forutsigbarhet og stabilitet i hverdagen for å trives og utfolde seg. Det betyr at hverdagslivet i barnehagen er det aller viktigste for ett- og toåringene. Denne artikkelen har rettet søkelyset mot rutinesituasjonene og slår et slag for å sikre kvaliteten på disse gjennom det gode samspillet mellom barn og personale der det legges vekt på god organisering, relasjonelt klima, sensitivitet, støtte til utforskning og støtte til språkutvikling.

Litteratur

- Ahnert, L., Gunnar, M. R., Lamb, M. E., & Barthel, M. (2004). "Transition to child care: Associations with infant–mother attachment, infant negative emotion, and cortisol elevations." I *Child Development*, 75, 639–650.
- Ahnert, L., Pinquart, M., & Lamb, M. E. (2006). "Security of children's relationships with nonparental care providers: A meta-analysis." I *Child Development*, 77, 664–679.
- Bae, B. (2009a). "Samspill mellom barn og voksne ved måltidet. Muligheter for medlæring?" I: *Nordisk barnehageforskning*, 2, 3–15.
- Bae, B. (2009b). "Barns rett til medvirkning – fallgruber og muligheter." I *Første Steg*, 1, 12–16.
- Bowlby, R. (2007). "Babies and toddlers in non-parental daycare can avoid stress and anxiety if they develop a lasting secondary attachment bond with one carer who is consistently accessible to them." I *Attachment & Human Development*, 9, 307–319.
- Brandlistuen R.E., Helland, E.S., Evensen, L., Schjølberg, S., Tamsb, K., Aase, H. & Wang, M.V. (2015). *Sårbare barn i barnehagen – betydningen av kvalitet*. Rapport 2015 Oslo: Folkehelseinstituttet.
- Broberg, A., Granqvist, P., Ivarsson, T. & Mothander, P.R. (2007). *Anknyningsteori*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Burchinal, M., Vandergrift, N., Pianta, R. & Mashburn, A. (2010). "Threshold analysis of association between child care quality and child outcomes for low-income children in pre-kindergarten programs." I *Early Childhood Research Quarterly*, 25, 166–176.
- Cassibba, R., Van IJzendoorn, M. H., & D'Odorico, L. (2000). "Attachment and play in child care centres: Reliability and validity of the Attachment Q-sort for mothers and professional caregivers in Italy." I *International Journal of Behavioral Development*, 24, 241–255.
- Camilli, G., Vargas, S., Ryan, S., & Barnett, W. S. (2010). "Meta-analysis of the effects of early education interventions on cognitive and social development." I *Teachers College Record*, 112, 579–620.
- Christoffersen, M. N., Højen-Sørensen, A. K., & Laugesen, L. (2014). *Daginstitutionens betydning for børns udvikling: en forskningsoversigt*. København: Det Nationale Forskningscenter for Velfærd.
- Cunha, F., Heckman, J. J., & Schennach, S. M. (2010). "Estimating the technology of cognitive and noncognitive skill formation." I *Econometrica*, 78, 883–931.
- Dalli, C., White, E.J., Duhn, I., Buchanan, E., Davidson, S., Ganly, S., Kus, L., & Wang, B. (2011). *Quality early childhood education for under-two-year-olds: What should it look like? A literature review*. Wellington: Ministry of Education.
- Datler, W., Ereky-Stevens, K., Hover-Reisner, N., & Malmberg, L. E. (2012). "Toddlers' transition to out-of-home day care: Settling into a new care environment." I *Infant Behavior and Development*, 35, 439–451.

- Dearing, E., McCartney, K., & Taylor, B. A. (2009). "Does higher quality early child care promote low-income children's math and reading achievement in middle childhood?" I *Child Development*, 80, 1329–1349.
- De Schipper, J. C., Stolk, J., & Schuengel, C. (2006). "Professional caretakers as attachment figures in day care centers for children with intellectual disability and behavior problems." I *Research in Developmental Disabilities*, 27, 203–216.
- Degotardi, S. (2010). "High-quality interactions with infants: relationships with early childhood practitioners' interpretations and qualification levels in play and routine contexts." I *International Journal of Early Years Education*, 18, 27–41.
- Degotardi, S., & Davis, B. (2008). "Understanding infants: Characteristics of early childhood practitioners' interpretations of infants and their behaviours." I: *Early Years*, 28, 221–234.
- Degotardi, S., & Pearson, E. (2009). "Relationship theory in the nursery: Attachment and beyond." I *Contemporary Issues in Early Childhood*, 10, 144–155.
- Deynoot-Schaub, M. G., & Riksen-Walraven, J. M. (2006). "Peer interaction in child care centres at 15 and 23 months: Stability and links with children's socio-emotional adjustment." I *Infant Behavior and Development*, 29, 276–288.
- Drugli, M.B. (1994). *Marte meo i barnehagen*. Trondheim: Rapport fra Avdeling Oppvekst, Trondheim kommune.
- Ebbeck, M., & Yim, H. Y. (2008). "Fostering relationships between infants, toddlers and their primary caregivers in child care centres in Australia." I: Jalango, M.R. (red.) *Enduring Bonds*. New York: Springer US.
- Gjems, L. (2014). "Barn, språk, læring og lek." I Glaser, V., Størksen, I. & Drugli, M.B. (red): *Utvikling, lek og læring i barnehagen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Gunnar, M. R., Kryzer, E., Van Ryzin, M. J., & Phillips, D. A. (2010). "The rise in cortisol in family day care: Associations with aspects of care quality, child behavior, and child sex." I *Child Development*, 81, 851–869.
- Hagström, B. (2010). *Kompletterende anknypningsperson på førskola*. Malmö: Malmö högskola, Lärarutbildningen.
- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2005). "Can instructional and emotional support in the first-grade classroom make a difference for children at risk of school failure?" I *Child Development*, 76, 949–967.
- Hamre, B.K., La Paro, K., Pianta, R., & LoCasale-Crouch (2014). *Classroom assessment scoring system, Manual Infant*. Baltimore: Paul Brookes Publishing.
- Hart, S. (2011). *Den følsomme hjernen: hjernens utvikling gjennom tilknytning og samhørighetsbånd*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Jamison, K. R., Cabell, S. Q., LoCasale-Crouch, J., Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2014). "CLASS–Infant: An observational measure for assessing teacher–infant interactions in center-based child care." I *Early Education and Development*, 25, 553–572.
- Johansson, E. (2004). "Learning encounters in preschool: Interaction between atmosphere, view of children and of learning." I: *International Journal of Early Childhood*, 36, 9–26.
- Kalliala, M. (2014). "Toddlers as both more and less competent social actors in Finnish day care centres." I *Early Years*, 34, 4–17.
- Klein, P., & Feldman, R. (2007). "Mother's and caregiver's interactive and teaching behaviors with toddlers. *Early Child Development and Care*." I 177, 383–402.
- Lally, J. R. (2010). "School readiness begins in infancy: Social interactions during the first two years of life provide the foundation for learning." I *Phi Delta Kappan*, 92, 17.
- Lekhal, R., Vartun, M., Gustavson, K., Helland, S.S., Wang, M.V., & Schjølberg, S. (2013). *Variasjon i barnehagekvalitet*. Oslo: Folkehelseinstituttet.
- Marvin, R., Cooper, G., Hoffman, K., & Powell, B. (2002). "The circle of security project: Attachment-based intervention with caregiver-pre-school child dyads." I *Attachment & Human Development*, 4, 107–124.
- Mortlock, A. (2015). "Toddlers' use of peer rituals at mealtime: symbols of togetherness and otherness." I *International Journal of Early Years Education*, 23, 426–435.

- NICHD Early Child Care Research Network. (2002). "Early child care and children's development prior to school entry: Results from the NICHD Study of Early Child Care." I *American Educational Research Journal*, 39, 133–164.
- Nordahl, T., Sunnevåg, A.K., Qvortrup, L., S. Hansen, L. Hansen, O., Lekhal, R. & Drugli, M.B. (2015). *Hold ut og hold kursen. Resultater fra kartleggingsundersøkelse i Kristiansand Kommune*. Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.
- Nyland, B. (2004). "Infant programs in Australian childcare centres: are there gaps in pre-service training of child-care staff?" I *Early Child Development and Care*, 174, 47–57.
- Os, E. (2013). "Opportunities knock: Mediation of peer-relations during meal-time in toddler groups." I *Nordisk Barnehageforskning*, 6, 1–9.
- Palludan, C. (2005). *Barnehaven gør en forskel*. København: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.
- Phillips, D. A., & Lowenstein, A. E. (2011). "Early care, education, and child development." I *Annual Review of Psychology*, 62, 483–500.
- Pianta, R. C., Barnett, W. S., Burchinal, M., & Thornburg, K. R. (2009). "The effects of preschool education what we know, how public policy is or is not aligned with the evidence base, and what we need to know." I *Psychological Science in the Public Interest*, 10, 49–88.
- Rhyner, P. M., Guenther, K. L., Pizur-Barnekow, K., Cashin, S. E., & Chavie, A. L. (2012). "Child caregivers' contingent responsiveness behaviors during interactions with toddlers within three day care contexts." I *Communication Disorders Quarterly*, 1525740112465174.
- Samuelsson, I.P. & Johansson, E. (2006). «Play and learning—inseparable dimensions in preschool practice." I: *Early Child Development and Care*, 176, 47–65.
- Shonkoff, J. P., & Bales, S. N. (2011). "Science does not speak for itself: Translating child development research for the public and its policymakers." I *Child Development*, 82, 17–32.
- Schore, J. R., & Schore, A. N. (2008). "Modern attachment theory: The central role of affect regulation in development and treatment". I *Clinical Social Work Journal*, 36, 9–20.
- Vandell, D. L., Belsky, J., Burchinal, M., Steinberg, L., & Vandergrift, N. (2010). "Do effects of early child care extend to age 15 years? Results from the NICHD study of early child care and youth development." I *Child Development*, 81, 737–756.
- Vermeer, H. J., Van IJzendoorn, M. H., Cárcamo, R. A., & Harrison, L. J. (2016). "Quality of child care using the environment rating scales: A meta-analysis of international studies." I *International Journal of Early Childhood*, 48, 33–60.
- Webster-Stratton, C. (1999). *How to promote children's social and emotional competence*. London: Sage.
- Williams, S. T., Ontai, L. L., & Mastergeorge, A. M. (2010). "The development of peer interaction in infancy: Exploring the dyadic processes." I *Social Development*, 19, 348–368.
- www.developingchild.harvard.edu
- www.norden.org

Denne artikel er oprindeligt bragt i Paideia nr. 12, november 2016.

