

DAGINSTITUTIONENS BETYDNING FOR BØRNS UDVIKLING

EN FORSKNINGSOVERSIGT



14:23

MOGENS NYGAARD CHRISTOFFERSEN
ANNA-KATHARINA HØJEN-SØRENSEN
LAURA LAUGESEN

14:23

DAGINSTITUTIONENS
BETYDNING FOR BØRNS
UDVIKLING

EN FORSKNINGSOVERSIGT

MOGENS NYGAARD CHRISTOFFERSEN
ANNA-KATHARINA HØJEN-SØRENSEN
LAURA LAUGESEN

KØBENHAVN 2014

SFI – DET NATIONALE FORSKNINGSCENTER FOR VELFÆRD

DAGINSTITUTIONENS BETYDNING FOR BØRNS UDVIKLING
EN FORSKNINGSOVERSIGT

Afdelingsleder: Anne-Dorthe Hestbæk
Afdelingen for børn og familie

Undersøgelsens følgegruppe:

Jens Jakob Christensen, BUPL, Børne- og Ungdomspædagogernes Landsforbund
Nanna Høygaard Lindeberg, Socialstyrelsen
Jane Møller Pedersen, KL, Kommunernes Landsforening

ISSN: 1396-1810

ISBN: 978-87-7119-266-7

e-ISBN: 978-87-7119- 262-9

Layout: Hedda Bank

Forsidetegning: Fria

Oplag: 500

Tryk: Rosendahls – Schultz Grafisk A/S

© 2014 SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd

SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd

Hertuf Trolles Gade 11

1052 København K

Tlf. 33 48 08 00

sfi@sfi.dk

www.sfi.dk

SFI's publikationer kan frit citeres med tydelig angivelse af kilden.

INDHOLD

	FORORD	7
	RESUMÉ	9
1	BAGGRUND, FORMÅL, MATERIALER OG METODER	13
	Baggrund	13
	Formål	18
	Dataindsamlingsmetoder	23
2	UNIVERSELLE INDSATSER	27
	Baggrund	28
	Et naturligt eksperiment under anden verdenskrig	30
	Universelle dagpasningsprogrammer	32
	Diskussion	41

3	DE FØRSTE EKSPERIMENTER	43
	Baggrund	44
	Kvalitet giver bedre kognitiv udvikling	45
	Indsatsen i modelforsøgene	52
	Det pædagogiske curriculum	52
	Videreuddannelse	53
	Sammenfatning	61
4	NORMERING OG GRUPPESTØRRELSE	65
	Sammenhæng mellem normering og gruppestørrelse	66
	Betydningen af normering og gruppestørrelse	67
	Normering, gruppestørrelse og adfærd	70
	Normering og voksen-barn-kontakten	74
	Normering og stress hos børn	80
	Normering, sygefravær og personalestabilitet	86
	Sammenfatning	87
5	BETYDNINGEN AF PERSONALETS UDDANNELSE	93
	Personalets uddannelseskvalifikationer	94
	Videreuddannelsens betydning for personalet	97
	Adfærdsændringer hos barn og personale	99
	Intensiteten af videreuddannelse	103
	En dansk undersøgelse	105
	Sproglige og kognitive kompetencer	107
	Sammenfatning	112
6	ANDRE KVALITETSPARAMETRE	117
	Voksen-barn-kontakten	118
	Forældreinddragelse	120
	Fysisk udfoldelse	125
	Skovbørnehaver	130
	Sundhed og miljø	131

	Sammenfatning	137
7	ØKONOMISKE OVERVEJELSER	139
	Cost-benefit-analyser	139
8	SAMMENFATNING OG PERSPEKTIVERING	147
	Børnehavens betydning	147
	Hvad udgør en højkvalitetsdaginstitution?	150
	Perspektiver – daginstitution som investering	155
	LITTERATUR	157
	SFI-RAPPORTER SIDEN 2013	177

FORORD

Denne rapport er udarbejdet som en forskningsrapport med økonomisk støtte fra BUPL, Børne- og Ungdomspædagogernes Landsforbund.

Forskningsoversigten opsamler nationale og internationale forskningsresultater om daginstitutionens betydning for børns udvikling på kortere og længere sigt.

Rapporten er en udvidet opdatering af rapporten *Børnehavens betydning for børns udvikling*, som var udarbejdet af Alva A. Nielsen og Mogens N. Christoffersen. Visse afsnit er bibeholdt, mens andre er udvidet med systematisk oversigt over effekter af fx universelle indsatser, betydning af normeringen og personalets uddannelse.

SFI har tidligere udgivet rapporterne *Børnehavens og vuggestuens betydning for barnets udvikling* i 1969, *Effekter af dagpasning* i 2002, *Børnehavens betydning for børns udvikling* i 2009 samt *Børnehavens normeringer* i 2013.

Vi takker professor Bente Jensen, ekstern referee på projektet, for nyttige forslag og kommentarer. Til projektet har der været en følgegruppe (se kolofonen), som har kommenteret det faglige indhold. Vi takker for deres grundige, kritiske og konstruktive kommentarer.

København, oktober 2014

AGI CSONKA

RESUMÉ

Det er undersøgelsens formål at undersøge og beskrive forskningsresultater, der belyser vuggestuens og børnehavens betydning for børns udvikling. Det er endvidere formålet at afdække de parametre, der må antages at være centrale for dagpasningens kvalitet.

RESULTATER

Igennem de seneste årtier er der sket en omfattende udvidelse af antallet af offentligt støttede og regulerede daginstitutionspladser. I en række lande er de langsigtede konsekvenser blevet undersøgt. Disse undersøgelser viste, at børnene senere fik bedre uddannelsesmæssige resultater, arbejdsmarkedsdeltagelse, indtjening og mulighed for at stifte familie sammenlignet med de børn, der ikke fik tilbuddet om offentlig pasning. Generelt synes undersøgelserne at pege på, at det er de sårbare grupper, der får relativt mest gavn af sådanne universelle reformer. En canadisk undersøgelse viser dog, at de positive resultater tydeligt afhænger af kvaliteten af den dagpasning, der blev tilbudt børnene.

Undersøgelserne rejser derved spørgsmålet om, hvilke dagpasningsparametre der er centrale for at vurdere kvaliteten af daginstitutionerne. Dette spørgsmål er blevet belyst i en række eksperimentelle undersøgelser, der brugte legeaktiviteter til at udvikle sociale, følelsesmæssige, kognitive og kreative færdigheder.

Kvaliteten af interaktionen mellem voksen og barn er den mest betydningsfulde enkeltfaktor i børneinstitutionen for barnets intellektuelle udvikling. De voksne kan bidrage med mere samtale mellem voksne og børn samt tilføje flere uddannelsesaktiviteter i form af udfordrende lege, der udvikler sociale, følelsesmæssige, og kognitive færdigheder. Barnet lærer mest af at være aktiv initiativtager, hvor de voksne kan facilitere deres interessefelter, deltage i aktiviteterne og stille relevante spørgsmål og hjælpe dem til at udvikle deres aktiviteter. I de undersøgelser, der fulgte børnene i længere tid, er det fundet, at børnene, der havde gået i disse højkvalitetsdaginstitutioner, også efterfølgende klarede sig bedre. Sammenlignet med kontrolgrupperne var flere således på arbejdsmarkedet og havde fået en erhvervs-mæssig uddannelse. De havde også bedre indkomst, færre var blevet kriminelle, og færre røg hash som teenagere og unge voksne.

Børnehavens langvarige effekt i forhold til uddannelse skyldes antageligt ikke alene øgningen i børnenes intelligens, nysgerrighed og motivation, men også børnenes udvikling af et mere positivt syn på sig selv og egne fremtidsmuligheder. Ved skolestart havde børnehavebørnene således en større tiltro til deres egne evner til at lære noget nyt, end børnene i kontrolgruppen. Især forblev effekten mere langvarig, hvis børnene fortsatte fra børnehaven i skoler af en høj kvalitet.

Indsatsen i modelforsøgene er velbeskrevet og vidner om mange fælles træk, men også om meget forskellige indsatser, der blev tilpasset forældrenes daglige livsvilkår. De forsøg, der gav de signifikante resultater, havde brugt mange ressourcer på at forbedre mødrenes tilknytning til arbejdsmarkedet. Forældreinddragelsen betød også, at de lærerige lege med pædagogernes hjælp kunne blive videreudviklet i hjemmet. Forældreinvolvering var med til at forstærke den positive effekt på barnet.

Mulighederne for at gennemføre højkvalitetsprogrammer påvirkes af strukturelle parametre såsom normering, gruppestørrelse, personalets uddannelse osv.

En ændring af *normeringerne* til færre børn pr. voksen har vist sig at gøre de voksne mere sensitive og opmærksomme, og børnene bliver tilbudt flere udviklingsrelevante aktiviteter og lærerige lege. Det giver også en hyppigere interaktion mellem det enkelte barn og den voksne, hvor barnet er engageret i samtale med de voksne. Resultaterne af den større opmærksomhed ses også i børnenes sproglige og kognitive udvikling. En højere normering er også associeret med færre stresssymptomer

hos barnet samt færre adfærdsvanskeligheder og konflikter børnene imellem.

Hvad angår *gruppestørrelse*, fremmer mindre grupper med højere normeringer, hvor gruppen er ledet af en pædagog med en relevant uddannelse, en højere inklusion af sårbare børn. Pædagogerne udviser en mere varm og stimulerende adfærd og er mindre ordregivende og korreksende. Børnene er mere engagerede i at lære noget nyt, hvilket også afspejles i deres skoleparathedstest. Ved større grupper med lavere normering og uddannet personale forfalder pædagogerne omvendt i højere grad til passive positioner med at overvåge mange børn samtidigt. I disse omgivelser kan nogle af børnene blive mere apatiske, eller de kan forfalde til at starte konflikter, og det hæmmer deres kognitive udvikling. Ved lavere normeringer sker der også en stigning i sygefraværet blandt personalet, hvilket peger på, at normeringen også kan have betydning for personalestabiliteten.

Personalets *uddannelses kvalifikationer* viste en tydelig sammenhæng med deres interaktion med børnene. I en børnegruppe, hvor personalet havde en relevant uddannelse, kunne man se, at den ledende pædagog brugte relativt mere tid sammen med børnene, børnene udviste bedre samarbejdsevner og udholdenhed ved opgaveløsninger og var sjældnere inaktive. Børnene klarede den personlige skoleparathedstest bedre i de børnegrupper, hvor personalet havde en relevant uddannelse.

Tidligere undersøgelser har primært koncentreret sig om effekten af personalets grunduddannelse. I disse undersøgelser fandt man, at erfaring ikke kan erstatte en grunduddannelse, idet uddannet personale er bedre til at udføre pædagogisk praksis af høj kvalitet og stimulere læringsmiljøer, hvori børn kan udvikle sig, både socialt og kognitivt. Både international og dansk forskning peger ligeledes på, at mere videreuddannelse af personalet, kan have en positiv effekt. Videreuddannelse kan ændre personalets adfærd, således at de bliver mere stimulerende og støttende, bedre til at igangsætte alderssvarende aktiviteter samt bedre til at omsætte viden til praksis, hvilket har vist sig at have en effekt på barnets sociale, følelsesmæssige og kognitive udvikling.

PERSPEKTIVER

De offentligt støttede vuggestuer og børnehaver synes især at komme de ressourcetsvage børn til gode.

Dagpasning af høj kvalitet kan være med til at fremme mødres deltagelse på arbejdsmarkedet og til at styrke børns sociale, kognitive og

emotionelle udvikling. På langt sigt kan deltagelse i en højkvalitetsbørnehave mindske kriminalitet, forbedre barnets uddannelsesniveau og forbedre senere job- og indtjeningsmuligheder. Endelig er det ikke kun en enkelt generation, som får glæde af denne investering, men også de fremtidige generationer på grund af den medfølgende positive sociale arv fra den ene generation til den næste. Alt i alt peger resultaterne på, at det samfundsøkonomisk kan betragtes som en fornuftig investering at sende børn i højkvalitetsdagpasning. De økonomiske gevinster i en dansk kontekst kan dog ikke forventes at være lige så store som i et samfund med et svagere socialt sikkerhedsnet og en mindre tradition for kvalitetsdagpasning til de ressourcetsvage grupper.

GRUNDLAG

Forskningsoversigten baserer sig på en omfattende litteratursøgning, der er foregået over et længere tidsrum og afsluttet marts 2014. Gennemgangen inddrager også de første danske litteraturoversigter, der beskriver de danske og udenlandske børnehaveundersøgelser helt tilbage fra 1930'erne. Ved hjælp af systematiske søgemetoder og kontakt med andre forskere har vi søgt at mindske eventuelle skævheder i udvælgelsen af undersøgelser.

På denne måde inddrages ikke alene historiske undersøgelser, men også undersøgelser fra andre kulturer og politiske systemer. Undersøgelserne er primært foretaget i de rige OECD-lande. Ud over europæiske lande, USA og de skandinaviske lande, inddrages også undersøgelser fra tredjeverdenslande i forskningsoversigten.

Undersøgelserne spænder fra 1932 og frem til i dag. På trods af de meget forskellige samfundsforhold og kulturer er det – som vi skal se i de følgende kapitler – bemærkelsesværdigt, så enslydende resultater undersøgelserne alligevel når frem til.

BAGGRUND, FORMÅL, MATERIALER OG METODER

BAGGRUND

For en del år siden fremsatte den danske børneforsker Agnete Diderichsen en bemærkelsesværdig hypotese om børn i daginstitution. Hun havde udtaget tre børnehaver, og ved en tilfældighed viste det sig, at der var store forskelle i kvaliteten, hvilket der ikke var noget nyt i. Det afgørende nye var dog, at børnene reagerede forskelligt på disse kvalitetsforskelle.

Didrichsen fandt således, at de trygge børn havde en basal selvfølelse og viljestyrke, som satte dem i stand til at insistere på kontakt. De ængstelige børn¹ var derimod usikre og forsigtige i deres kontaktforsøg. De havde en svagere selvfølelse, og selvom de gjorde adskillige forsøg på kontakt, betød en dårlig kvalitet – hvor børnene mødtes med ligegyldighed og manglende nærvær – at de svage børn blev overhørt eller ignoreret med det resultat, at de opgav eller reagerede med resignation.

På baggrund af disse observationer konkluderede Diderichsen, at ængstelige børn synes at være særligt sårbare og udsatte i lavkvalitetsinstitutioner. De ressourcerfulde og stærke børn bekræftes i deres styrke og kompetence, således at institutioner med lav sensibilitet forstærker de eksisterende forskelle mellem børn, og de sårbare strukturer hos børn bliver såle-

1. De ængstelige børn med en usikker tilknytning fremtræder ofte som triste og modløse og mangler det trygge barns nysgerrighed (Diderichsen, 1997).

des uddybet. Hendes iagttagelser understøttes i øvrigt af andre undersøgelser (Diderichsen, 1997, 1991; Howes & Hamilton, 1992a, 1992b).

I den udenlandske forskning har man især koncentreret sig om den stimulerende effekt, som højkvalitetsbørnehaver kan have på børn i risikogruppen (Niles, Reynolds & Roe-Sepowitz, 2008). Med risikogruppe menes ofte fattige eller på anden vis socialt udsatte børn, hvis forældre har en lav eller ingen uddannelse, eller børn, hvis forældre tilhører en etnisk minoritet. Ved børn i risiko kan dog også forstås for tidligt fødte børn, børn med fysisk eller psykisk funktionsnedsættelse samt børn med adfærdsvanskeligheder eller børn, der er særligt sensitive og følsomme, hvilket sætter dem i en særligt udsat position.

Overvejelserne om, hvad kvalitet er, har her taget udgangspunkt i, hvordan børnenes udvikling blev påvirket, og især hvor følsomme de udsatte børn var over for en forringelse af kvaliteten. De mindre robuste børn er gode indikatorer for, hvor stor en effekt en kvalitetsforbedring kan have, idet disse børns udvikling påvirkes mere af en kvalitetsændring. Hvis man skal undersøge børneinstitutionens kvalitet, kan man derfor med fordel tage udgangspunkt i, hvordan de mindre robuste børn klarer sig, fordi det her er lettest at observere de kort- og langtrækkende konsekvenser. Selvom de robuste børn er mindre følsomme over for kvalitetsforandringer, har de også glæde af de samme kvalitetsforbedringer som de mere sårbare og utrygge børn. De mange udenlandske studier af børnehaver, som især har omfattet risikobørn, fx for tidligt fødte børn eller fattige børn fra slumområder, kan således give værdifulde erfaringer, som kan komme alle børn til gode.

Den teoretiske baggrund for disse undersøgelser er forsøgt sammenfattet i en enkelt matematisk formel af den amerikanske økonom James Heckman. Han fremsatte en teori om, at hvis man investerede det samme beløb hvert år i barnets undervisning og uddannelse, så ville man få et større afkast af det beløb, man investerede i starten af barnets liv, sammenlignet med det udbytte, man får ved investeringer på et senere tidspunkt (Heckman, 2008, 2006; Heckman & Masterov, 2007a).

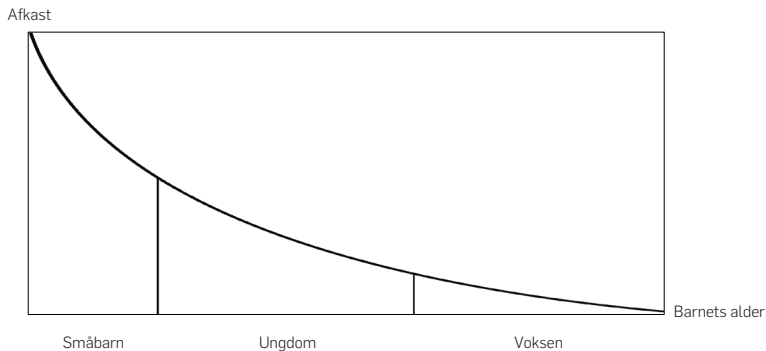
Man kan illustrere denne teoretiske tanke ved hjælp af figur 1.1. På denne model har vi markeret barnets alder på den vandrette akse. Lad os antage, at vi hvert år investerer de samme ressourcer i at stimulere barnet gennem undervisning og uddannelse. Kurven viser så det afkast, man får ved denne investering – altså, at afkastet er meget større i starten af barnets liv sammenlignet med det udbytte, man får ved investeringer

på et senere tidspunkt. Heckmans påstand er, at de investeringer, man gør tidligt, giver et højt afkast, hvorimod utilstrækkelige investeringer i den tidlige barndom får ganske store omkostninger.

Man kan underbygge denne tankegang med en række dokumenterede eksempler på børn, der er blevet udsat for ekstrem vanrøgt i de tidlige år. Disse eksempler viser, at børnenes udvikling lider ubodelige skader, som gør det vanskeligt for dem at fungere i et normalt liv som unge voksne (Dennis, 1973; Kreppner, O'Connor & Rutter, 2001; O'Connor m.fl., 2000; Perry & Szalavitz, 2007).

FIGUR 1.1

Afkast ved investering i human kapital, givet at man investerer det samme i alle aldersgrupper.



Kilde: Cunha m.fl., 2006; Heckman, 2006; Heckman & Masterov, 2007a.

MANGLENDE VOKSEN-BARN-KONTAKT

Forskningen i daginstitutioners betydning for børns udvikling er i mange lande affødt og præget af tidligere studier af børn opvokset på børnehjem. Den engelske psykiater John Bowlby udarbejdede i 1951 en rapport for WHO for at belyse behandlingen af de mange hjemløse børn, der var kommet under 2. verdenskrig (Bowlby, 1951). Bowlby belyste, hvordan børn opvokset på børnehjem havde en klart ringere udvikling end børn, der var vokset op i hjemmet (Sjølund, 1969). Dette var et resultat af den begrænsede voksen-barn-kontakt, som børnehjemsbørnene fik – et fænomen, som senere er blevet betegnet som ”deprivationsproblemet” (Chugani m.fl., 2001; Eluvathingal m.fl., 2006). Disse undersøgelsesresultater kan selvfølgelig ikke direkte overføres til andre former

for dagpasning. Ikke desto mindre fik undersøgelsen konsekvenser for daginstitutionsområdet i form af en stærkt begrænset oprettelse af offentlige vuggestuer i lande som fx England og Vesttyskland. Den manglende offentlige pasning fik dog ikke den ønskede virkning, men resulterede blot i, at forældre måtte ty til alternative dagpasningsarrangementer, der ofte var af ringe kvalitet (Sjølund, 1969).

Eksempler på konsekvenserne af manglende voksen-barn-kontakt i barnets første år kan man finde i boks 1.1 og boks 1.2.

BOKS 1.1

Manglende voksen-barn kontakt på børnehjem.

Den første banebrydende undersøgelse, der belyste konsekvenserne af begrænset voksen-barn-kontakt, blev foretaget af Wayne Dennis og offentliggjort i 1973 i bogen 'Children of the Creche' (Dennis, 1973). Dennis undersøgte børn, der umiddelbart efter fødslen var efterladt på et småbørnshjem, der var grundlagt og drevet af franske nonner i Libanon (Beirut).

Børnene blev behandlet sådan, som det var god tone i Europa (og Danmark) på den tid, og småbørnshjemmet var traditionelt med en begrænset og upersonlig kontakt mellem personalet og børnene. Personalet talte ikke meget med børnene, og børnenes eventuelle protester og indsigelser blev overhørt. Udfoldelsesmulighederne og stimulationen var yderst begrænset.

Adoption blev først mulig i 1956 i Libanon. Herefter blev det besluttet at bortadoptere alle børnene fra småbørnshjemmet, efterhånden som der blev fundet adoptivforældre til dem. Dette gav forskerne mulighed for at undersøge de børn, der ved tilfældighedernes spil kom til at tilbringe hele deres barndom på institution, og sammenligne med dem, der blev bortadopteret enten til familier i Libanon eller USA.

Undersøgelsen viste, at man allerede efter et halvt år på institutionen kunne observere, at børnene blev retarderede. Test af børnene i 1-års-alderen viste, at børnenes udvikling i gennemsnit svarede til et barn på 6 måneder. Der var således tale om en meget usædvanlig retardering af disse børn. Undersøgelsen viste også, at såvel drenge som piger, der blev bortadopteret, inden de fyldte 2 år, hurtigt opnåede og fastholdt en IQ på omkring 100 i gennemsnit. Det vil altså sige, at de fik en normal kognitiv udvikling. Der var ingen forskel i resultaterne hos dem, der blev bortadopteret til USA, og dem, der blev adopteret til Libanon (Dennis, 1973).

De piger, der tilbragte hele deres barndom på børnehjemmet, havde i gennemsnit en IQ på 53,7, og de kunne ikke klare sig i samfundet, men blev i stedet sat til at passe de andre børn. I gennemsnit havde børnene en forbedring på 23,1 procentpoint, hvis de blev bortadopteret. En systematisk litteraturgennemgang viser, at børn generelt set har en signifikant forbedret IQ af at blive adopteret sammenlignet med de børn, der blev tilbage, hvad enten det var i en plejefamilie eller et af datidens børnehjem (Christoffersen, 2012).

Anm.: Man kan læse mere om børn på døgninstitution sammenlignet med børn, der vokser op i en almindelig familie i SFI-rapport: 'Adoption som indsats' (Christoffersen, 2012; Christoffersen m.fl., 2007).

Kilde: Dennis, 1973.

Undersøgelser af, hvordan manglende voksen-barn stimulerende kontakt og samtale er alvorligt skadelig for børns udvikling, kan give os nyttig

viden om de psykosociale processer, der har enten positiv eller negativ indvirkning på børns udvikling, også i relation til daginstitutionsområdet.

Man vidste ikke tidligere, at længerevarende traumatiserende opvækstforhold med mangelfuld voksen-barn-kontakt kunne medføre alvorlige og måske irreversible skader på barnets hjerne. Men nyere forskning viser, at hjernens fysiske udvikling kan blive påvirket af manglende voksen-barn-kontakt i de tidlige år, hvor hjernens strukturer dannes. I en række undersøgelser, fx af børn i de tidligere rumænske børnehjem, har man ved scanning – i ekstreme tilfælde – således kunnet konstatere, at hjernens udvikling og opbygning er blevet påvirket af mangelfuld voksen-barn-kontakt (Chugani m.fl., 2001; Eluvathingal m.fl., 2006). Et andet eksempel på dette kan læses i boks 1.2.

BOKS 1.2

Manglende voksen-barn-kontakt i plejefamilie.

Forskerne, Bruce D. Perry og Maia Szalavitz, har gennemgået en række eksempler, som kan være med til at belyse betydningen af manglende tidlig stimulerende omsorg for barnets udvikling i bogen 'The Boy who was raised as a dog'.

Et ekstremt eksempel af nyere dato var drengen Justin, der havde været udsat for massiv vanrøgt, og som dr. Bruce Perry mødte i 1995, da Justin var 6 år gammel. Justin opholdt sig på en amerikansk intensiv pædiatrisk afdeling, hvor han sad i et bur og rokkede frem og tilbage i sit eget mæg. Han led af lungebetændelse. Han skreg og hylede og smed ting efter personalet.

Perry undersøgte drengens forhistorie. Justins mor var 15 år, da hun fik ham. Hun forlod ham for altid, da han var 2 måneder gammel, og overlod ham til hans bedstemor, der forguede Justin. Bedstemoren døde dog af sygdom, da Justin var 11 måneder gammel. Op til bedstemorens død var Justin blevet passet af hendes ven Arthur, der ikke selv havde børn, var noget af en enspænder samt mentalt dårligt rustet til at tage sig af et spædbarn. Til gengæld viste han noget om hundeopdræt. Efter bedstemorens død kontaktede Arthur derfor myndighederne for at få Justin anbragt hos en plejefamilie. De tog dog ikke Arthur alvorligt og glemte alt om sagen. Men Arthur var et tålmodigt menneske, og da han ikke hørte noget, så passede han Justin ligesom de hunde, han opdrættede. Han talte næsten ikke med Justin.

På en hjernescanning af Justin kunne man se, hjerne var indskrænket, og hovedet var af mindre omfang. Hjernen var skrumpet på samme måde, som man finder hos folk med Alzheimer, og i en alder af 6 år kunne Justin hverken gå eller tale. Lægerne troede, at det var en genetisk defekt eller en ukendt sygdom, som havde forårsaget denne påvirkning af drengen. De havde ikke kunnet forestille sig, at en miljøpåvirkning kunne afstedkomme disse skader.

Efter intensiv taleterapi og motorisk træning med en fysioterapeut lærte Justin imidlertid at tale og gå, og forskerne berettede, at han gjorde fremskridt, som ingen dengang havde troet mulige. Efter 6 måneder kunne han komme i en plejefamilie, og da han var 8 år, kunne han starte i børnehaven.

Kilde: Perry & Szalavitz, 2007.

TEORETISKE ANTAGELSER

Heckmans teori om tidlig investering i barnets kognitive udvikling finder støtte i nyere hjerneforskning, der viser, at den nyfødte babys hjerne er uudviklet, og udviklingen er fuldstændig afhængig af kvaliteten af kommunikationen med de voksne i de første år. Plasticiteten i barnets neurale netværk åbner op for mange forskellige strukturer og funktioner afhængigt af stimulationen og de eventuelle belastninger eller understøttende omgivelser (Shonkoff & Phillips, 2000; Zlotnik, 2001).

Denne teoretiske tilgang underbygger Bronfenbrenners konklusioner om, at kvaliteten af interaktionen mellem voksen og barn er den mest betydningsfulde enkeltfaktor i børneinstitutionen for barnets intellektuelle udvikling (Bronfenbrenner, 1979). De voksne er i stand til at tilføre flere uddannelsesaktiviteter, mere samtale mellem voksne og børn samt tilføre flere kognitive udfordrende lege (Sylva, Roy & Painter, 1980). I udforskningen af dette har man især hæftet sig ved de voksnes evne til at være lydhøre og positivt reagerende over for børnenes ytringer. Hvis de voksne reagerer prompte og passende på børnenes verbale og ikke-verbale signaler, hvis de voksne bidrager med udviklende alderstilpassede stimulerende aktiviteter, hvis de forfiner og udvikler barnets sprog og lege, og hvis de voksne er positivt reagerende over for børnenes følelser, så understøttes barnets kognitive, sociale og følelsesmæssige udvikling (McGurk m.fl., 1995). Dette er baggrunden for, at der er opstået en særlig interesse i at undersøge omgivelsernes betydning for kvaliteten i dagpasningen.

FORMÅL

Det er forskningsprojektets formål at undersøge og beskrive forskningsresultater, der belyser vuggestuens og børnehavens betydning for børns udvikling. Dagpasningens kvalitet inddrages for at kunne beskrive, hvilke forhold der er af særlig betydning for børnenes udvikling og trivsel, særligt med henblik på aldersgruppen 1-6-årige.

Effekter af dagpasningen sættes dermed ind i en udviklingspsykologisk forståelsesramme. Således ønsker vi at belyse barnets følelsesmæssige, kognitive og sociale udvikling. Hvis der foreligger undersøgelser, der kan belyse længerevarende konsekvenser af dagpasningens kvalitet som fx skolepræstationer, forekomst af adfærdsvanskeligheder, kri-

minalitet, erhvervsuddannelse osv., er disse også blevet inddraget i undersøgelsen.

DE CENTRALE BEGREBER²

De kvalitetsparametre (se figur 1.2), man kan læse ud af de tidligere undersøgelser, er dels parametre, som regulerer barnets miljø, fx normeringen af børn pr. voksen, personalets uddannelse og de fysiske omgivelser (fx plads og støj), dels parametre som det pædagogiske program (curriculum) og forældreinddragelse i daginstitutionens aktiviteter (Nielsen & Christoffersen, 2009; Sjølund, 1969). En række undersøgelser inddrager også personalets arbejdsbetingelser (løn, arbejdsvilkår og jobtilfredsstillelse), ledelsesformer og ledelseskvalitet som vigtige faktorer, både direkte for personaleudskiftning og indirekte for dagpasningens kvalitet i form af kvaliteten af interaktionen mellem voksen og barn, mellem de voksne indbyrdes og kontakten børnene imellem (Phillips, Howes & Whitebook, 1991).

Parametre og variable, der beskriver dagpasningens kvalitet, er i undersøgelserne blevet udvalgt med henblik på at finde prædiktorer for børnenes udvikling både på kort og på langt sigt (se figur 1.2). Pilene angiver, at analysemodellen skal bruges til at afprøve antagelser om, at fx strukturelle parametre eller regulering af arbejdsmiljø kan prædikere (udfald 1) dagpasningens kvalitet, herunder børnenes indbyrdes relationer, og herigennem have såvel kortvarige som længerevarende konsekvenser for børnenes udvikling (udfald 2).

Figuren illustrerer, at dagpasningens kvalitet (kolonne 2) og børnenes udvikling (kolonne 3) afhænger af en række uafhængige variable (kolonne 1), hvoraf ”de uafhængige variable” indgår i et komplekst samspil. Figuren forsøger at illustrere en del af dette samspil.

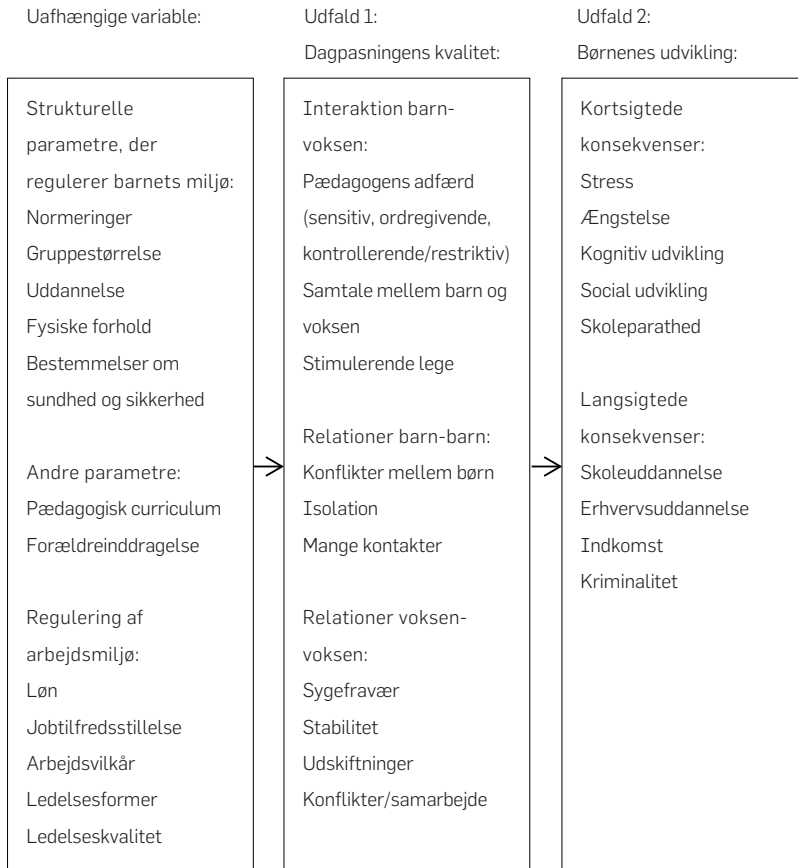
Figuren viser en række ”uafhængige variable” i den første kolonne, som fx strukturelle parametre, men en vurdering af fx normeringens betydning kan vanskeligt foretages isoleret. Man må derfor ofte vurdere de enkelte faktorerets betydning for udfaldet i sammenhæng med andre faktorer som fx personalets uddannelse, erfaring, løn og arbejdsvilkår samt børnenes alder, sociale baggrund og særlige behov. Nogle undersøgelser har taget konsekvensen af dette og opstiller kombinerede mål for kvalitet, hvori indgår gruppestørrelse, uddannelse, ledelsesfor-

2. En lignende model er anvendt i rapporten *Børnehavens normeringer* (Christoffersen & Højen-Sørensen, 2013).

mer/ledelseskvalitet og efteruddannelse sammen med normering (Howes, 1990; McGurk m.fl., 1995; Vandell & Powers, 1983).

FIGUR 1.2

Arbejdsmodel til analyse af sammenhængen mellem daginstitutionsnormeringer, dagpasningens kvalitet og børnenes udvikling.



Anm.: Eksempler på anvendte variable, der beskriver de strukturelle parametre, og andre parametres indflydelse på dagpasningens kvalitet og børnenes udvikling.

Pilene angiver, at analysemodellen skal bruges til at afprøve antagelser, om hvorvidt fx strukturelle parametre kan prædikere dels dagpasningens kvalitets variable, dels børnenes umiddelbare reaktioner og have længerevarende konsekvenser for deres udvikling.

Kilde: Figuren er let ændret fra rapporten "Børnehavens normeringer" (Christoffersen & Højen-Sørensen, 2013). Eksempler på lignende modeller ses fx hos Doherty (1991), McGurk m.fl. (1995), Whitebook, Howes & Phillips (1989).

De strukturelle parametre i kolonne 1 kan umiddelbart være nemmere at måle og ændre, men de udgør også de strukturelle rammer for, hvad der er muligt inden for det pædagogiske program, dvs. de pædagogiske læreplaner. Der er på denne baggrund blandt forskere og administratorer forskellige opfattelser af, hvordan de strukturelle parametre opgøres set i sammenhæng med muligheden for at realisere det pædagogiske program.

Den begrebsmæssige ramme, som figur 1.2 illustrerer, giver anledning til at stille følgende forskningsspørgsmål til den tidligere gennemførte eksperimentelle forskning, der omhandler børnehavens og vuggestuens betydning for børns udvikling:

- Hvordan var de strukturelle rammer i de eksperimentelle forsøg, som har dannet skole og vist så gode resultater?
- Hvilke udfaldsvariable har man anvendt for at vurdere eksperimenternes succes eller fiasko?

UDFALDSVARIABLE

Dagpasningens kvalitet kan defineres meget bredt, idet den kan omhandle alle de aspekter af daginstitutionens karakteristika, der antages at have betydning for børnenes sproglige, kognitive, følelsesmæssige og sociale udvikling, se fx Phillips (1987). I redegørelsen her afgrænser vi det mere snævert til at omfatte de aspekter ved voksen-barn-interaktionen, barn-barn-interaktionen og personalekarakteristika (herunder sygefravær og personalestabilitet samt interne relationer), der antages at have betydning for børnenes udvikling. Den bagvedliggende teoretiske antagelse er, at voksen-barn-interaktionen i vuggestuen og børnehaven er påvirket af både de strukturelle parametre og andre uafhængige variable. Normeringer, de fysiske rammer, arbejdets tilrettelæggelse og medarbejdernes uddannelse kan betragtes som nogle *nodvendige forudsætninger* for at kunne gennemføre denne pædagogiske indsats.

Pædagogens adfærd kan fx ses at variere mellem at være sensitiv, varmt lyttende eller ordregivende og overvågende afhængigt af de strukturelle parametre. Kvaliteten af voksen-barn-relationen ses ofte i undersøgelserne at mediere mellem de uafhængige variable og barnets udvikling, hvor det antages, at normeringen kan påvirke voksen-barn-relationen, som så igen kan påvirke barnets udvikling, se fx Howes, Phillips & Whitebook (1992). De udfaldsvariable, der især fremhæves i litteraturen, er dels dagpasningens kvalitet, særligt med henblik på vok-

sen-barn-interaktion, dels børnenes udvikling (illustreret i figur 1.2). Her inddrages fx børnenes sproglige, kognitive, følelsesmæssige og sociale udvikling. Nogle undersøgelser observerer endvidere barnets ængstelse og stressniveau. Enkelte studier har også undersøgt de langvarige konsekvenser af dagpasningens kvalitet på fx længden af opnået skoleuddannelse, erhvervsuddannelse, indkomstforhold og ungdomskriminalitet.

De strukturelle parametre og de andre miljøparametre, som fx det pædagogiske program, forældreinddragelse og de ansattes arbejdsmiljø, antages endvidere at påvirke de indbyrdes relationer mellem børnene. I flere undersøgelser indgår beskrivelser af omfanget af konflikter mellem børnene, samt om børnene har mange kontakter eller er isolerede, for blot at nævne nogle eksempler. I nogle undersøgelser har man hæftet sig ved mulighederne for faglig refleksion og indbyrdes samarbejde samt omfanget af personaleudskiftning og sygefravær som kvalitetsvariable vedrørende dagpasningens kvalitet (se fx Gørtz & Andersson, 2010; McGurk m.fl., 1995).

Mange af de eksperimentelle undersøgelser, der belyser børnehavens betydning for barnets udvikling, er foregået blandt udvalgte fattige familier med relativt begrænset skoleuddannelse. Mange af familierne tilhørte etniske minoriteter, ofte var forældrene enlige, og relativt mange levede af overførselsindkomster.

Enkelte af disse eksperimentelle undersøgelser inddrager de hjemlige miljøforhold i undersøgelsen af daginstitutionens betydning for barnets udvikling. Det er således interessant, at nogle af de tidlige eksperimentelle forsøg har inddraget forældrenes erhvervs-mæssige situation, fx gennem støtte til forældres erhvervsuddannelse eller pædagogiske støtte i hjemmet, der understøttede de stimulerende lege, som foregik i børneinstitutionen. I disse kombinerede undersøgelser kan man således vanskeligt skelne mellem den effekt, der kan henføres til indsatsen i hjemmet, og den effekt, der skyldes det pædagogiske program, der udførtes i daginstitutionen.

De centrale begreber, som er illustreret i figur 1.2, giver således et forenklet billede af de mange undersøgelser, der belyser børnehavens og vuggestuens betydning for børns udvikling.

DATAINDSAMLINGSMETODER

Den første danske systematiske oversigt, der beskrev børnehavens og vuggestuens betydning for barnets udvikling, blev offentliggjort i 1969 (Sjølund, 1969). Denne baserede sig bl.a. på en gennemgang af Psychological Abstract, Psychological Index, Child Development Abstract and Bibliography. Dette blev suppleret med en gennemgang af Education Index samt den franske Bulletin Signalétique. Omkring to tredjedele af referencerne fandt man gennem litteraturhenvisninger i særligt relevante tidsskrifter og ved en såkaldt ”sneboldeffekt” (Sjølund, 1969).

Den anden systematiske oversigt over børnehavens betydning for børns udvikling var baseret på en elektronisk litteratursøgning frem til 2002. Denne søgning gav omkring 11.000 værker, hvoraf mange senere viste sig at være irrelevante. En opfølgende søgning med de samme søgeord og de samme elektroniske databaser for perioden 2002 til marts 2009 indeholdt yderligere 1.024 referencer (Nielsen & Christoffersen, 2009).

Disse hidtidige søgninger er sidenhen blevet suppleret med en tilsvarende søgning i samme databaser og med den samme søgestreng for perioden januar 2009 til april 2013. Denne nye søgning gav i første omgang omkring 850 referencer. Søgningen blev yderligere suppleret med en søgning for 2013 frem til 24. marts 2014. Denne sidste søgning gav yderligere 648 referencer, heraf handlede de 413 om de ansattes uddannelse.

Disse meget omfattende søgninger har betydet, at undersøgelsesresultater fra en stor del af verden er repræsenteret. Ud over Europa, Skandinavien, USA og andre OECD-lande, ses tredjeverdenslande repræsenteret. Og undersøgelserne spænder fra 1934 og frem til i dag. På trods af de meget forskellige samfundsforhold og kulturer er det – som vi skal se af de følgende kapitler – bemærkelsesværdigt, så enslydende undersøgelsesresultater alligevel ender med at blive.

Vi har i gennemgangen i særlig grad lagt vægt på eksperimentelle undersøgelser, hvor der er foretaget en randomiseret allokering til indsatsgruppe og kontrolgruppe for herigennem at få de bedst mulige erfaringer med, hvilke indsatser der var virkningsfulde. Endvidere har vi i særlig grad fokuseret på to uafhængige variable: normering og personalets uddannelse. Dette betyder, at andre variable kun i begrænset omfang behandles i denne forskningsoversigt.

LITTERATURSØGNING

Denne forskningsoversigt er primært baseret på en elektronisk litteratursøgning, der har været tidsmæssigt begrænset til årene 2009 til marts 2014, men vi inddrager også resultaterne af vores tidligere søgninger for perioden frem til marts 2009. Den elektroniske søgning har omfattet to databaser, Web of Science (WOS) og Ebsco SocINDEX. WOS er en tværvidenskabelig indeksering af mere end 10.000 videnskabelige tidskrifter og 110.000 konferencepapirer, hvor de ældste daterer sig helt tilbage til år 1900. Ebsco SocINDEX består af videnskabelige referencer for mere end 2 mio. værker, 820 bøger og monografier samt 14.000 konferencepapirer.

Ligesom ved tidligere søgninger må man erkende, at de elektroniske søgninger langt fra indeholder alle de relevante publiceringer. Søgningen er derfor suppleret dels med de artikler, vi fandt ved gennemgangen af de fundne artikler, dels med søgninger i Google Scholar. En del af referencerne er fundet ved at kontakte andre forskere i feltet, som dermed har bidraget med værdifulde referencer, som ikke kunne findes ved den mere mekaniske søgemetode.

Den elektroniske søgning blev afsluttet i marts 2014, og både de tidligere indhentede og de nye referencer blev indsat i et databehandlingsprogram (Reference Manager), der er specielt egnet til at håndtere store mængder af litteraturreferencer.

BOKS 1.3

Liste over de anvendte søgeord ved den generelle søgning.

"Nursery school*" OR Kindergarten* OR "Infant school*" OR "head start*" OR "sure start*" OR "day care" OR "daycare" OR "early child* educat" OR "Early childhood education" OR "Head Start programme*" OR "Montessori method*" OR "early educat*" OR "nursery or nurseries"

AND

"Socioeconomics" OR "Social class*" OR "Economic condition*" OR Poverty OR "Relative deprivation" OR "Socioeconomic condition*" OR "Deprivation" OR "Economic deprivation" OR "Emotional deprivation" OR "Maternal deprivation" OR "Occupational deprivation" OR "Parental deprivation" OR "Paternal deprivation" OR "Relative deprivation" OR "Social deprivation" OR "Homelessness" OR "social class*" OR "low income*" OR "deprived" OR "disadvantaged" OR "poor family" OR "poor families" OR "underprivilege*" OR "Deprived areas"

Kilde: Nielsen & Christoffersen, 2009.

Vi har i denne forskningsgennemgang især lagt vægt på at belyse betydningen af personalets uddannelse og videreuddannelse. Søgningen blev

derfor suppleret med en særlig søgning af uddannelsens betydning for dagpasningens kvalitet og børnenes udvikling for perioden 2009-2014 (se boks 1.4).

BOKS 1.4

Liste over anvendte søgeord ved søgning om uddannelse.

"Day care" OR "Daycare" OR "Early child* educat*" OR "Early childhood education" OR "Early educat*" OR "Head Start programme*" OR "Head start*" OR "Infant school*" OR "Kindergarten*" OR "Montessori method*" OR "Nurseries" OR "Nursery" OR "Nursery school*" OR "Sure start*")

AND

((course* OR training OR education) N3 (teacher* OR carer* OR employe* OR professional*))

Ved denne supplerende søgning fandt vi 69 referencer i SocIndex, mens søgningen i Web of Science gav 359 referencer. Efter fjernelse af dubletter fandt vi 413 referencer, der omhandlede uddannelse. Disse referencer blev gennemgået for at finde undersøgelser, der havde anvendt eksperimentelle metoder, hvor deltagerne var blevet randomiseret allokeret til henholdsvis kontrol- og indsatsgruppe. Derved sikrede man sig, at de to sammenligningsgrupper som udgangspunkt var nogenlunde identiske både med hensyn til forhold, der umiddelbart kunne observeres, og med hensyn til forhold, der var ukendte for forskerne. Vi fandt med denne metode frem til 19 eksperimentelle undersøgelser om uddannelse.

Gennemgangen af undersøgelser kan ikke siges at være udtømmende, men vi har ved brug af de systematiske søgemetoder søgt at mindske eventuelle skævheder i udvælgelsen af undersøgelser. På denne måde håber vi at kunne give et fyldestgørende billede af, hvorledes kvalitetsforholdene i børneinstitutionen indvirker på børnenes kognitive, følelsesmæssige og adfærdsmæssige udvikling.

LÆSNING AF RAPPORTEN

I de følgende kapitler vil betydningen af normering, gruppestørrelse og personalets uddannelse for dagpasningens kvalitet blive belyst. Endvidere belyses følgende parametre: fysisk udfoldelse, sundhedsforhold og forældreinddragelse. Det har ikke været overkommeligt at belyse alle de strukturelle variable, der indgår i modellen, som er vist i figur 1.2. Således vil man ved læsning af rapporten savne en belysning af betydningen af

personalets arbejdsmiljø, løn, arbejdsvilkår og jobtilfredshed samt ledelsesformer og ledelseskvalitet.

I gennemgangen af de uafhængige kvalitetsvariables betydning for dagpasningens kvalitet har vi valgt at fokusere på eksperimentelle studier, der kan belyse effekter af ændringer i de uafhængige variable. Her har vi viet et særligt kapitel til de undersøgelser, der har eksperimenteret med gennemførelse af en ”højkvalitetsbørnehave”.

Nogle ændringer af dagpasningens kvalitet har dog ikke kunnet belyses ved kontrollerede forsøg. Dette gælder fx universelle ændringer, hvor man ændrer omfanget af offentligt reguleret dagpasning. Erfaringer med sådanne universelle ændrings kort- og langsigtede virkninger for de børn, der bliver omfattet heraf, vil blive belyst i det følgende kapitel.

FIGUR 1.3

En børnetegning.



UNIVERSELLE INDSATSER

En række forskere har sat sig for at undersøge konsekvenserne af de meget omfattende ændringer af dagpasningen, der er sket igennem de sidste fem årtier. De store offentlige investeringer i børnehaver og vuggestuer er dels sket som følge af et stort folkeligt pres, dels sket for at give småbørnsmødre mulighed for at tage erhvervsarbejde. Forskerne har i deres evalueringer i særlig grad interesseret sig for børnenes intellektuelle udvikling, hvor det kunne være udmøntet i opnåede skoleresultater, erhvervsuddannelse og arbejdsmarkedstilknytning som voksne. I disse undersøgelser har man interesseret sig for spørgsmålet, om der er særlige grupper af børn, der har profiteret mere af reformerne end de øvrige børn.

Metodisk set er det forbundet med vanskeligheder at undersøge universelle indsatser, fordi vurderingen af resultaterne i høj grad afhænger af, om man kan finde relevante kontrolgrupper, som kan bruges til sammenligning med de børn, der får indsatsen. I det følgende vil vi gennemgå en række undersøgelser, som har fundet en løsning på dette problem, således at man med nogenlunde sikkerhed kan fastslå konsekvenserne af en universel indsats.

BAGGRUND

Udviklingen i småbørnsmødrenes erhvervmæssige beskæftigelse har – ligesom i de øvrige nordiske lande – været usædvanlig sammenlignet med andre europæiske lande og USA. I midten af 1960'erne var omkring to tredjedele af småbørnsmødrene³ hjemmegående husmødre. I midten af 1980'erne var under 10 pct. af småbørnsmødrene i Danmark hjemmegående husmødre, og i dag er tallet nede på omkring 1-2 pct. I dag fastholder småbørnsmødrene erhvervsarbejdet, når de får børn, bl.a. med støtte i en væsentlig udvidet orlovsordning samt dagpasningsgaranti. Desuden har begge småbørnsforældrene ofte fuldtidsarbejde (Christoffersen, 2004).

Der findes en del udenlandsk forskningslitteratur, der beskriver konsekvenser af mødres erhvervsarbejde. Men for de danske forældre har valget ikke stået mellem at være hjemmegående eller at tage erhvervsarbejde. Valget handlede om, hvilken type dagpasning man ønskede for sit barn, mens forældrene var på arbejde (Datta Gupta & Simonsen, 2013).

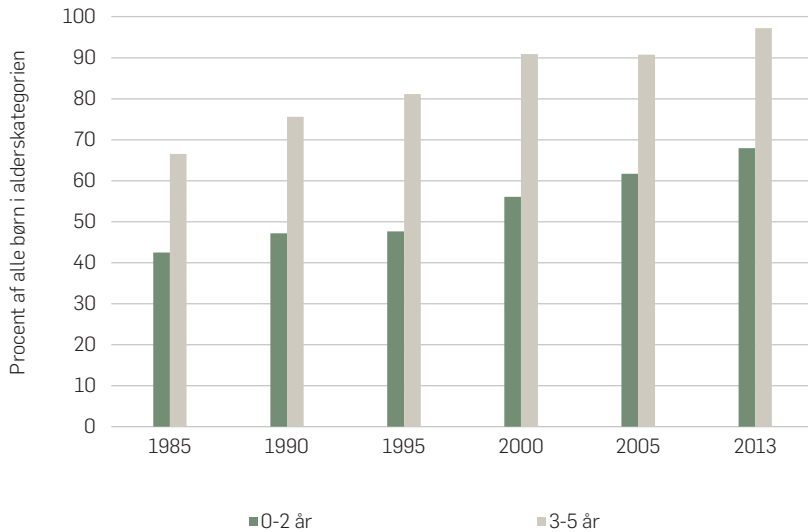
En opgørelse i midten af 1980'erne viste, at selvom over 90 pct. af småbørnsmødrene var tilknyttet arbejdsmarkedet, var det kun lidt over halvdelen af førskolebørnene, der havde en offentlig dagpasning. Forældrene var nødt til at finde uregulerede, private ordninger, fx hos en privat dagpleje, bedsteforældre eller ung pige, eller forældrene måtte passe barnet på skift (Christoffersen, Bertelsen & Vestergaard, 1987) – en situation, der på mange måder minder om situationen, som den er i dag i mange OECD-lande uden for Skandinavien.

Som det ses af figur 2.1, har dækningsgraden af dagpasning været stigende i Danmark siden 1985. Ifølge opgørelser fra Danmarks Statistik blev 67,9 pct. af alle 0-2-årige passet i en dagpasningsordning i 2013, mens det samme gjorde sig gældende for hele 97,2 pct. af alle de 3-5-årige (Danmarks Statistik, 2014). I dette tilfælde er ”dagpasning” defineret som en offentligt støttet børnehave, vuggestue, aldersintegreret institution og dagpleje. Fritidshjem og skolefritidsordninger er således ikke medtaget. Hvis de var medtaget, ville dækningsgraden være højere.

3. Ved småbørnsmødre forstås her kvinder med mindst et barn under 7 år.

FIGUR 2.1

Dækningsgraden for dagpasning i Danmark. Særskilt for 0-2-årige og 3-5-årige, 1985-2013. Procent.



Anm.: Efter 2004 er data for dagpasning opgjort i efteråret og ikke i januar som før. På grund af sæsonvariation i dagpasning skal man derfor være forsigtig med at sammenligne data før og efter 2004.

Kilde: Danmarks Statistik: Statistiske efterretninger, Nyt fra Danmarks Statistik samt tidsserierne BEF5 og BEF1A. Dagpasning: dagpleje, vuggestuer, børnehaver samt aldersintegrerede institutioner (Danmarks Statistik, 2014).

For de 0-årige var det omkring 19 pct., som blev passet ude i 2013, mens de 1-årige var i offentlig pasning for næsten 90 procent af vedkommende. Blandt de 1-2-årige er det altså over 90 pct., som oplevede at blive passet ude, mens det næsten var alle børn i alderen 3-5 år, som var knyttet til en dagpasningsordning figur 2.1. Således bliver næsten alle børn i Danmark på et tidspunkt berørt af de forbedringer eller forringelser, der sker med kvaliteten på området. Der mangler imidlertid landsdækkende undersøgelser af udviklingen i kvaliteten i danske børneinstitutioner, og hvordan eventuelle ændringer af kvalitetsforholdene kan påvirke børnenes kognitive, følelsesmæssige og sociale udvikling.

I en undersøgelse (SFI's 'Børneforløbsundersøgelse') fra 2007 blev der trukket en repræsentativ stikprøve på ca. 6.000 danske børn født i efteråret 1995 (Christensen, 2000). En af konklusionerne var, at pasning i daginstitution, når barnet var 3 år gammelt, ingen negative effekter havde på barnet følelsesmæssigt og socialt, når det var 7 år – sammenlignet med

pasning i hjemmet. Derimod havde dagpleje en signifikant negativ effekt på drenge, hvis mødre havde en lav uddannelse. De negative effekter var her opgjort ud fra følelsesmæssige symptomer, problematisk opførsel, hyperaktivitet eller problemer med koncentration samt problemer med jævnaldrende, alt sammen vurderet af forældrene (Gupta & Simonsen, 2007). Disse resultater ansporer til en dybere analyse af, hvilke tiltag der virker og ikke virker i dagpasningen, samt om der, hvis man ser omvendt på problemstillingen, er fundet decideret positive effekter af dagpasning.

En stor del af den tilgængelige litteratur er amerikansk og engelsk, som traditionelt er fokuseret mere på interventioner til risikogrupper, idet man ofte undersøger dagpasning som en støttende indsats, der har til formål at sikre børn fra risikogrupper samme udviklingsmuligheder som deres jævnaldrende. Med ”risikogruppe” menes ofte fattige børn, hvis forældre har en lav eller ingen uddannelse, eller børn, hvor forældrene tilhører en etnisk minoritet. Der er derfor langt mindre litteratur om indsatser til middelklassen eller de mere velstillede familier (Barnett & Belfield, 2006). Selvom resultaterne således kan bringe inspiration og udvide vores forståelse om de mekanismer, der er på spil, kan de ikke ukritisk overføres direkte til en dansk kontekst. Dette skyldes bl.a., at Danmark kulturelt og socialt er anderledes end USA og England på en række punkter, som fx klasseforskelle og socioøkonomiske uligheder osv. Der er imidlertid også mange ligheder mellem de forskningsmæssige problemstillinger, som behandles i den udenlandske litteratur, som gør det muligt at overføre erfaringer med, hvad der virker, og hvad der ikke virker som forbedringer og forringelser af kvaliteten i børneinstitutionen.

ET NATURLIGT EKSPERIMENT UNDER ANDEN VERDENSKRIG

I dag har de fleste glemt, at man i USA i perioden 1943-1946 indførte et universelt vuggestue- og børnehaveprogram. Dette skete ved en ambitiøs offentlig investering med, hvad der i dagens penge svarer til omkring 1 milliard amerikanske dollars. Den føderale lovgivning⁴, der populært blev kaldt ”Lanham Act of 1940”, havde bl.a. til formål at frigøre mødre til børn i alderen 0-12 år til at medvirke i krigsproduktionen. Indsatsen in-

4. Lovgivningen hed ”The National Defence Housing Act of 1940” og blev gennemført august 1942 (Herbst, 2013).

debar etableringen og vedligeholdelsen af de fysiske rammer for daginstitutioner i de relevante områder, uddannelse og aflønning af pædagoger samt måltider til børnene. Det var første gang, man i USA's historie havde et velfærdsprogram, der kom alle til gode uanset indkomst (Herbst, 2013). Dette historiske projekt er stadig interessant, fordi der i det hele taget kun findes ganske få undersøgelser af, hvordan et nationalt program med børnepasning påvirker børnenes livsvilkår, trivsel og udvikling på længere sigt (Havnes & Mogstad, 2011; Herbst, 2013). Der findes ganske vist flere kontrollerede forsøg med daginstitutioner, hvor man også følger både eksperimentgruppen og kontrolgruppen igennem flere årtier, men disse eksperimenter omfatter ikke universelle indsatser.

Indsatsen i "Lanham Act of 1940" havde den ønskede effekt, idet mange af kvinderne – også dem med små børn – blev erhvervsaktive, mens krigen stod på, indtil indsatsen blev stoppet brat i 1946. Man kunne derfor sammenligne de børn, der var 0-12 år i perioden 1943-46, dvs. født i perioden 1931-1946, med de børn, der var født 1947-1951, og som derfor ikke fik del i børnehavindsatsen.

Indsatsen betød for de 0-12-årige, at de 0-5-årige var i vuggestue eller børnehavinstitutioner, mens skolebørnene var på fritidshjeminstitutioner. Forældrebetalingen var med dagens priser, hvad der svarer til 9,50 dollars pr. barn pr. dag. I mange tilfælde var mødrene alene om at tage vare på familien, fordi fædrene var i krig. Der var derfor lange åbningstider tilpasset mødrenes arbejdstider. Og daginstitutionerne var tilpasset til de lokale virksomheders særlige arbejdstider, som fx skifteholdsarbejde.

Der foreligger ingen systematisk beskrivelse af institutionernes pædagogiske kvaliteter – kun anekdotiske beretninger – men man må antage, at kvalitetsvariationerne har været ganske betydelige (Herbst, 2013). Det var anbefalet, at der som minimum var 1 voksen pr. 10 børn, men der var ingen begrænsninger for gruppestørrelse. Beretninger fra den tid fortæller, at institutioner med en meget dårlig kvalitet også kunne forekomme. I enkelte institutioner har der fx været op til 80 børn i et rum. Andre beretter om, at børnene havde både udendørs og indendørs legemuligheder. I nogle institutioner blev der brugt stimulerende og udviklende kreative metoder, fx tegning og formning af ler, og man anvendte musikinstrumenter. Der var mulighed for at deltage i dramagrupper, biblioteksudlån og lektiecafe for de større børn. De bedste institutioner havde også et sundhedsmæssigt fokus med sundhedstjek, morgenmad, et varmt måltid og eventu-

elt aftensmad, hvis barnets mor havde skifteholdsarbejde. Pædagogerne deltog i en løbende efteruddannelse, og der var afsat tid til kollegial evaluering af børnenes pædagogiske fremskridt.

Der var foretaget ganske få systematiske undersøgelser af kvaliteten i enkelte institutioner i dette nationale program, som i starten blev mødt med en del skepsis. En af bekymringerne var, at nogle af børnene var mange timer i institution på grund af den enlige forælders arbejdstider, og at dette ville skade mor-barn-forholdet. Pædagogerne vurderede imidlertid, at børnene gjorde gode udviklingsmæssige fremskridt inden for en række specificerede områder, og en enkeltstående undersøgelse viste, at 100 pct. af mødrene berettede, at børnene nød at være i vuggestue/børnehave, og 81 pct. var positive over for denne tidlige uddannelsesmæssige indsats. Man ved som sagt ikke, om disse undersøgelser var dækkende for hele programindsatsen eller kun gjaldt de få områder, der blev undersøgt (Herbst, 2013).

Ud over at indsatsen gav mødrene mulighed for at tage erhvervsarbejde og dermed bidrage til krigsproduktionen, fik indsatsen også betydning for børnenes videre udvikling. De børn, der havde fået indsatsen, blev i undersøgelsen sammenlignet med de børn, der blev født senere, og som derfor ikke fik indsatsen. Børnene blev fulgt, til de var omkring 43-59 år gamle ved hjælp af de landsdækkende folke- og boligtællinger.

Det viste sig, at børneinstitutionsindsatsen fik positiv betydning for børnenes levekår som voksne. Børnehavebørnene fik som voksne betydeligt bedre uddannelsesmæssige resultater og arbejdsmarkedsdeltagelse, og flere kunne stifte familie, end blandt de børn, der var født 1947-51, og som derfor ikke kom ind under ”Lanham Act”. En grundig analyse viste, at forskellene mellem dem, der fik indsatsen, og de andre, der ikke blev omfattet, vedblev med at være robust, og forskellene mellem de to grupper fortsatte igennem deres voksne liv.

UNIVERSELLE DAGPASNINGSPROGRAMMER

Der er i de senere år publiceret en række lignende undersøgelser, hvor man beskriver resultaterne af en omfattende udvidelse i antallet af offentligt støttede daginstitutionspladser (Baker, Gruber & Milligan, 2008). Disse undersøgelser har fundet sted i Danmark, Norge, Sverige, Tyskland, Frankrig, Spanien, Canada, Nordamerika, Indien, Uruguay og Ar-

gentina (Ruhm & Waldfoegel, 2012). Man har her undersøgt, om reformen har betydet, at flere småbørnsmødre er kommet i arbejde, og om børnene, der er blevet omfattet af dagpasningen, har opnået bedre skole-resultater og eventuelt selv klarer sig bedre på arbejdsmarkedet end de børn, der ikke fik indsatsen. I disse undersøgelser har man interesseret sig for spørgsmålet, om der er særlige grupper af børn, der har profiteret mere af reformerne end de øvrige børn. I det følgende gennemgår vi nogle af disse undersøgelser.

Sådanne reformer kaldes også universelle, fordi de er landsomfattende, men de stiller særlige krav til undersøgelsesnes design for at gøre det muligt at evaluere resultaterne af indsatsen. Reformerne med en omfattende udvidelse af tilbuddet af daginstitutionspladser tager alle sigte på at øge udbuddet af arbejdskraft i gruppen af småbørnsmødre. Men det har også været formålet at påvirke børnenes kognitive og sociale udvikling i positiv retning.

En metode har været, at man undersøger konsekvenserne af et ”naturligt eksperiment”, hvor det var blevet besluttet at ekspandere den offentligt støttede dagpasning. I disse undersøgelser foretog man en sammenligning af børnenes sociale og kognitive udvikling i den gruppe, der fik del i udvidelsen, med udviklingen hos de børn, der ikke blev omfattet af den udvidede dagpasningsreform. Et gennemgående metodisk problem i disse undersøgelser er, at man antager, at dagpasningskvaliteten er en fastlåst størrelse, og man har i disse undersøgelser haft store vanskeligheder med at belyse eventuelle kvalitetsforskelle mellem sammenligningsgrupperne. Netop disse kvalitetsforskelle i dagpasningen må antages at være afgørende for resultaterne af reformerne.

NORSK UNDERSØGELSE AF EN UNIVERSSEL INDSATS

En norsk undersøgelse analyserer en omfattende udvidelse af antallet af daginstitutionspladser, der fandt sted i løbet af 1976-79. I denne undersøgelse sammenligner man, hvordan det gik de generationer af børn, der voksede op, inden udvidelsen af pladser blev gennemført (Havnes & Mogstad, 2011). I 1968 var der i Norge kun 5 pct. af førskolebørnene, der var i offentlig dagpasning, men 35 pct. af mødre med 3-6-årige børn var i arbejde. Mange af småbørnsmødrene havde således erhvervsarbejde, og de måtte finde forskellige private pasningsløsninger, fx ”ung pige”, naboer, venner eller ”sort dagpleje”, fordi de offentlige tilbud var så begrænsede – for øvrigt i lighed med situationen i Danmark (Christoffersen,

Bertelsen & Vestergaard, 1987). I perioden juni 1975 og til 1981 firdoblede man antallet af daginstitutionspladser i Norge. Samtidig med denne udvidelse sikrede man sig gennem lovgivning, at det udvidede antal pladser opfyldte en række minimumskrav til kvaliteten. Kommunerne skulle ved etableringen og driften sikre, at normeringer, gruppestørrelse, andel uddannet personale og de fysiske rammer overholdt visse minimumsstandarder. Endvidere sikrede man i lovgivningen, at der var forældreindflydelse i børnehavens drift (Havnes & Mogstad, 2011).

Analysen af, hvordan det gik de børn, der voksede op med den bedre børnehavedækning, sammenlignet med de børn, der var småbørn under den gamle ordning, viste, at reformen havde positiv effekt på børnenes opnåede uddannelse og arbejdsmarkedstilknytning. Færre af børnene fra reformen blev afhængige af overførselsindkomster sammenlignet med de børn, der voksede op inden reformen. Dem, der så ud til at have størst fordel af denne reform, var piger af mødre, der selv kun havde fået en kort uddannelse (Havnes & Mogstad, 2011).

DANSKE UNDERSØGELSER AF EN UNIVERSEL INDSATS

Der mangler forskning i betydningen af universelle børnepasningsprogrammer som fx den udvikling, vi har været vidende til, med udbygningen af de danske vuggestuer, børnehaver og dagplejer (Datta Gupta & Simonsen, 2013). Der er dog en håndfuld danske undersøgelser, hvor man har undersøgt, hvilken betydning en tidlig indskrivning i vuggestuer har for børnenes skoleresultater i 11-års-alderen, skoleresultater ved folkeskolens afgangsprøver, opnåelse af en erhvervsuddannelse eller/og lønindkomst som ung voksen (Bingley & Westergård-Nielsen, 2012; Datta Gupta & Simonsen, 2013; Esping-Andersen m.fl., 2012).

Bingley og Westergård-Nielsen undersøgte effekten af udvidelsen af børnehavedækningen i 1970'erne og 1980'erne i Danmark (Bingley & Westergård-Nielsen, 2012). De fandt, at børnenes deltagelse i en børnehave havde positiv effekt på deres skoleuddannelse. De fik en længere skoleuddannelse, og 30 år senere kunne man konstatere, at deres relativt større indtjening også hang sammen med deres børnehavedeltagelse, men man kunne ikke finde en uddannelseseffekt for børn af højtuddannede. Resultaterne var særligt tydelige for piger af lavt uddannede mødre.

En undersøgelse, der sammenligner danske børn med amerikanske børn, viser forskelle i skoleresultater i 11-års-alderen. I den danske undersøgelse viste de tidligere børnehavebørn bedre skoleresultater som

11-årige end de børn, der ikke kom i børnehave som 3-årige. Forskellene er særligt store for de børn, der kommer fra lavindkomstfamilier. Dette gælder også for de amerikanske undersøgelser, hvor børnene ved skolestart har bedre testresultater, hvis de har været i børnehave. Men den amerikanske undersøgelse kan ikke fremvise samme vedvarende effekter i 11-års-alderen som den danske undersøgelse, hvilket antagelig hænger sammen med, at netop børn fra de ressourcetsvage familier i den amerikanske undersøgelse kom i skoler af relativt ringere kvalitet (Esping-Andersen m.fl., 2012).

ALDER VED START

Det kan være svært at adskille effekterne af barnets alder ved dagpasningens start og antallet af timer, barnet bruger pr. uge eller dag, idet børn, som starter tidligt, typisk får en mere intensiv pasning (Bradley & Vandell, 2007).

I den engelsksprogede litteratur er det generelt svært at finde materiale om barnets alder ved dagpasningens start, som er relevant i en dansk kontekst. Dette skyldes, at langt de fleste undersøgelser fokuserer på forsøg og interventioner, og alderen er dermed korreleret med, hvor tidligt en ”forebyggende” eller ”behandlende” indsats iværksættes. Her er konklusionen de fleste steder, at jo tidligere man går i gang, jo bedre virker det, idet det er i de helt tidlige år, at kognitive og sociale færdigheder skabes, og kimen til uligheder, som kan være svære at overkomme senere i livet, lægges (Heckman & Masterov, 2007b).

Vigtigheden af at gøre en indsats, før barnet kommer i børnehaveklasse, understreges også af bl.a. High, idet tidlige oplevelser har stor indvirkning på hjernens udvikling samt kognitive, sociale og følelsesmæssige færdigheder (High, 2008). Det har vist sig at være mellem barnets første 6 og 18 måneder, at dets udvikling er specielt følsom over for en eventuel depression hos moren. Visse forskere mener, at dette kan have noget at gøre med den del af hjernen, nemlig frontallapperne, der udvikles i denne periode, som man mener er med til at regulere følelser og disses udtryk (Papero, 2005).

Hvis barnet påvirkes så tidligt af forhold i hjemmet, bør man også støtte op om det lige så tidligt. En undersøgelse af 47 afroamerikanske lavindkomst-børnehaveklassebørn på i gennemsnit 5,4 år viste således, at jo tidligere børnene var startet med at blive passet – ofte i en blanding af institutionspasning og mere uddannelsesorienterede arrangementer – jo

bedre blev deres sociale færdigheder og kommunikative evner vurderet af deres børnehaveklasselærer senere hen (Connell & Prinz, 2002). I The Abecedarian Project, som vil blive beskrevet mere detaljeret senere i kapitlet, viste det sig ligeledes, at en tidlig intervention, før barnet kom i skole, havde en positiv indvirkning på barnets kognitive udvikling (Campbell & Ramey, 1994).

En tysk undersøgelse af næsten 7.000 børn fra 2000 til 2005 understregede den pointe, at svagere stillede børn kan have glæde af dagpasning, men det afhænger i nogen grad af forældresammensætningen i den pågældende børnehave. Børn af etniske minoriteter blev sammenlignet med etnisk tyske børn, og det blev konkluderet, at kvantiteten eller doseringen af pasningen ikke var vigtig for sidstnævnte gruppes skoleparathed, så længe den børnehave, de var tilknyttet, havde en forældresammensætning med en god social baggrund. Omvendt havde etniske minoritetsbørn stor fordel, målt ved skoleparathed, af at gå i mere end 2 år i en børnehave, hvor der gennemsnitligt blandt forældrene var en god uddannelsesbaggrund, lav arbejdsløshed og med få enlige forældre (Biedinger, Becker & Rohling, 2008).

Dog har andre fundet en negativ forbindelse mellem øget tid i dagpasning og sociale eller følelsesmæssige problemer, om end de ofte er små (Barnett & Belfield, 2006; Cannon, Jackowitz & Painter, 2006; Connell & Prinz, 2002). Her kan nævnes en analyse i stor skala af 14.162 amerikanske børn, som startede i børnehaveklasse i 1998, og hvis forældre var udvalgt som et repræsentativt udsnit af den amerikanske befolkning (Loeb m.fl., 2007). Konklusionen var her, at pasning i institution forbedrede børnenes læse- og matematikfærdigheder, målt i efteråret i børnehaveklassen, mens der til gengæld var en negativ effekt på deres sociale opførsel, fx selvkontrol. De bedste kognitive resultater fandtes hos børn, der startede i institution i alderen 2 og 3 år, mens omfanget af negativ opførsel til gengæld steg for børn, som var startet, før de var 2 år, og specielt før de var 1 år. Dette resultat var konsistent på tværs af indkomst. Med hensyn til tid i dagpasningen havde lavindkomstbørn større akademisk fordel og få negative sociale effekter, mens højindkomstbørn ikke fik mere gavn, men flere problemer af at være mere end 30 timer i dagpasningsinstitution.

Her skal man dog holde sig for øje, at disse resultater kan være svære at overføre direkte til Danmark, da kvaliteten af daginstitutionerne kan variere meget i USA. En svensk undersøgelse af ca. 100 børn født i

1975 og 1976 fra lav- eller middelressourceområder i Stockholm og Göteborg viste da også nogle andre resultater (Andersson, 1994a, 1994b, 1992, 1986). Børnene blev her vurderet, da de var henholdsvis 8, 13 og 16 år. Børn, som startede i pasning i alderen 6-12 måneder, hvad enten det var i institution eller dagpleje, blev her fundet at klare sig bedre i skolen rent akademisk og blev vurderet stærkere socialt og følelsesmæssigt af deres lærere helt op til 13-års-alderen end deres jævnaldrende, der var startet senere i pasning.

Som det kan noteres, er selv meget små børn i stand til at interagere med deres omgivelser. De svenske forskere mener derfor, at erfaringen fra forskellige miljøer i stedet for hjemmet alene samt interaktion med jævnaldrende og omsorgsfulde voksne i en højkvalitetspasning sagtens kan tænkes at have en positiv indvirkning på barnet – også med hensyn til social adfærd. Dette gælder specielt, hvis forældre og barn har haft mulighed for at knytte trygge bånd til hinanden de første måneder af barnets liv, hvilket den skandinaviske forældreorlov giver mulighed for. Endelig skal det nævnes, at der med ”pasning” her menes ”heldagspasning”. Der er således tale om en dag på mindst 5-6 timer og som oftest mere (Andersson, 1994a, 1994b, 1992, 1986).

En dansk undersøgelse⁵ viser, at tidlig indskrivning i daginstitution sammenlignet med dagpleje reducerer problemfyldt adfærd ved skolestart (målt ved SDQ, ”Strengths and Difficulties Questionnaire”). Effekterne synes at være større især for drenge, hvor mødre kun havde kort uddannelse (Datta Gupta & Simonsen, 2013, 2010). Ved undersøgelser af børnene i 11-års-alderen viste undersøgelserne, at børn, der havde været i vuggestue, i højere grad gav udtryk for, at de kunne lide at gå i skole, end det var tilfældet for de børn, der havde været i dagpleje. Men der kunne i øvrigt ikke spores forskelle mellem de to sammenligningsgrupper (Datta Gupta & Simonsen, 2012).

Samme avancerede statistikmetoder blev anvendt til at undersøge længerevarende effekter af at komme i vuggestue som 2-årig sammenlignet med at komme i dagpleje for børn født 1994-95. Langt de fleste, der var i dagpleje, var i børnehave 1 ½ år senere. Det er således effekten af at komme tidligt i daginstitution, der søges belyst i denne undersøgelse. Forskerne konkluderede, at vuggestue fører til højere karakterer i dansk,

5. Man udnyttede i denne undersøgelse, at det var tilfældighedernes spil, om et barn som 3-årig kom i dagpleje eller vuggestue, fordi kommunerne på dette tidspunkt tilbød et forskelligt mix af dagpleje og vuggestue til denne aldersgruppe.

men ikke i matematik ved folkeskolens afgangsprøver. Flere af de børn, der startede i vuggestue, var som 16-årige i et uddannelsesforløb sammenlignet med dem, der startede i dagpleje (Datta Gupta & Simonsen, unpubl.). Dermed er undersøgelsesresultaterne på linje med dem, man har fundet i norske (Havnes & Mogstad, 2011), spanske og tyske undersøgelser (Felfe & Lalive, 2013; Felfe, Nollenberger & Rodríguez-Planas, 2013). Ligeledes finder en nordamerikansk undersøgelse, at enlige mødres brug af ureguleret privat dagpleje (dvs. bedsteforældre, andre slægtninge eller privat dagpleje) kunne spores i børnenes senere kognitive testpræstationer. Børnene, der ved tilfældighedernes spil kom i daginstitution, klarede sig bedre i de kognitive test end børn i ureguleret dagpleje (Bernal & Keane, 2011).

Samlet kan man derfor konkludere, at selvom der er visse modsatrettede resultater, så tyder meget på, at tidlig start i en højkvalitetspasning kan påvirke barnet i en positiv retning både kognitivt, adfærdsmæssigt og følelsesmæssigt. Ingen af de her nævnte forskningsresultater undersøger dog pasning, før barnet er 6 måneder gammelt, og der er således ikke belæg for at udtale sig om perioden før denne alder.

TYSK OG FRANSK UNDERSØGELSE AF EN UNIVERSEL INDSATS

Andre undersøgelser i Europa viser sammenlignelige resultater, som man finder i de skandinaviske reformer. I en tysk undersøgelse, der dog ikke har været i stand til at gennemføre ligeså sofistikerede statistiske analyser, fandt man en markant forskel mellem børn, der kom tidligt i børnehave, og dem, der kom senere. Der var relativt flere af de børn, der kom tidligt i børnehave, der opnåede adgang til de krævende skoleuddannelser (real-skole og gymnasium), end de børn, der kom senere i børnehave. Denne forskel kunne dog kun spores for børn af indvandrere (Spiess, Büchel & Wagner, 2003).

Igennem 1960'erne og 1970'erne gennemgik Frankrig en stor-skala-udvidelse af børnehaver for de 3-4-årige (Dumas & Lefranc, 2012). For de 3-årige steg andelen af børn i børnehave fra 35 pct. til 90 pct., mens andelen af de 4-årige steg fra 60 til 100 pct. i perioden. Effekten kunne spores i forskellige aldersgrupper: Der var færre, der skulle gå en klasse om, de fik bedre karakterresultater, og senere fik de en bedre arbejdsmarkedstilknøytning sammenlignet med situationen før udvidelsen.⁶

6. Man har anvendt en række statistiske metoder for at tage højde for en eventuel selektionseffekt. Dels har man kontrolleret for en række baggrundsforhold, der traditionelt hænger sammen med

Børnehaven har antagelig gjort det lettere for disse børn at profitere af skoleundervisningen, og de har derfor klaret sig bedre i hvert nyt trin i undervisningen. Undersøgelsen viser, at det især er de børn, der kom fra socioøkonomisk vanskelige opvækstforhold, der profiterede mest af reformen. Disse børn havde dermed lettere ved at følge deres kammerater i skolen, og polariseringen i skolen blev derved mindre. Forskerne konkluderede, at det antagelig ville være mere omkostningskrævende at opnå den samme effekt på et senere tidspunkt i skoleforløbet (Dumas & Lefranc, 2012).

UNIVERSELLE INDSATSER I TREDJEVERDENSLANDE

Det er tankevækkende, at man i tilsvarende undersøgelser i samfund, der er meget anderledes, alligevel får resultater, der svarer til de skandinaviske og europæiske undersøgelsesresultater. I en undersøgelse i et landdistrikt i Nordindien fandt man, at barnets deltagelse i et børnehaveprogram øgede sandsynligheden for, at barnet også blev indskrevet i skolen. I undersøgelsen tog man i de statistiske analyser højde for forældrenes socioøkonomiske baggrund, afstanden til skolen osv. Og man anvendte tilsvarende avancerede statistiske metoder til at tage højde for selektions-effekten som i den franske undersøgelse. Ligesom i den franske undersøgelse fandt man i den indiske undersøgelse en tydelig effekt af deltagelse i børnehaveprogrammet, og denne effekt var særligt stor for de børn, der kom fra familier, der var fattige (Hazarika & Viren, 2013).

Tilsvarende undersøgelser i Argentina og Uruguay kommer frem til samme konklusion. Børnehaveindsatsen giver langvarige effekter på børnenes skoleresultater, fx sammenlignet med søskende, som ikke kom i børnehave. De børn, der har gået i børnehave, har i skolealderen bedre koncentrationsevne, bedre deltagelse i undervisningen og bedre disciplin, end de børn, der ikke fik muligheden (Berlinski, Galiani & Gertler, 2009; Berlinski, Galiani & Manacorda, 2008). Gevinsten er særlig stor for børn af forældre med mangelfuld uddannelse eller for børn, der boede i områder med megen fattigdom. Tilsvarende fandt man i en nordamerikansk

børnenes skoleresultater, som fx forældres uddannelse. Dels har man erkendt, at skolernes kvalitet kan spille en rolle, og derfor foretaget sammenligninger af børn på samme skole. Endelig har man i de statistiske analyser udnyttet, at udbygningen af børnehaverne er foregået forskelligt i de forskellige områder. Man har således kunnet sammenligne to børn, der kom fra samme sociale og uddannelsesmæssige baggrund, men hvor det ene barn kom tidligere i børnehave end det andet barn alene som følge af tilfældighedernes spil, fordi barnet var kommet til at bo i et område med større udbud af børnehaver.

undersøgelse, at børnenes deltagelse i et børnehaveprogram havde signifikant betydning for børn af indvandrere, som ikke talte engelsk i hjemmet, samt for børn, der kom fra lavindkomstgrupper. Børnene havde større sandsynlighed for at være alderssvarende udviklet, og mange år senere kunne man konstatere, at deres indtjening som voksne var 5 pct. højere, end den var for de børn, der ikke havde fået del i børnehaveindsatsen (Dhuey, 2011).

UNIVERSEL INDSATS I CANADA

Ved en dagpasningsreform i Quebec, Canada, hvor der ligeledes i løbet af en kort årrække (1997-2000) skete en firedobling af institutionspladserne, undersøgte man de langsigtede konsekvenser for børnene. Udvidelsen i dagpasningskapaciteten skete ved at give forældrene et tilskud til dagpasning, således at udgiften ikke oversteg 5 dollars pr. dag. Udvidelsen af kapaciteten var altså ikke specifikt rettet mod daginstitutioner, men også andre løsninger, såsom ung pige i hjemmet og privat dagpleje. Omkring 11 pct. af alle børn var i en daginstitution, mens 30 pct. var i en dagpleje eller havde barnepige (Datta Gupta & Simonsen, 2013).

Ligesom i de øvrige reformer opnåede man det, man tilsigtede, nemlig en øget tilgang af småbørnsmødre til arbejdsstyrken (Lefebvre & Merrigan, 2008). Man forsøgte at undgå kvalitetsforringelser, der nemt kunne blive en konsekvens af en så hurtig kapacitetsforøgelse. For at tiltrække mere kvalificeret arbejdskraft hævede man lønningerne, og der blev stillet større krav om formel uddannelse af personalet. Men man tillod også en øget institutionsstørrelse fra 60 til 80 pladser. Og de maksimale normeringer ændredes fra 1:8 til 1:10 barn pr. voksen. Det viste sig, at man havde problemer med at leve op til de vedtagne bestemmelser, og i 2005 var det stadig kun omkring 61 pct. af de offentlige institutioner, der levede op til minimumsstandarderne (Baker, Gruber & Milligan, 2008). Den store udbygning i antallet af daginstitutionspladser udvidede behovet for uddannet arbejdskraft, og en del af udvidelsen er antagelig sket med personale med ringere uddannelse eller slet ingen pædagogisk uddannelse (Datta Gupta & Simonsen, 2010).

Evalueringen af denne canadiske reform giver da også helt andre resultater end de tidligere beskrevne undersøgelser. Børnene reagerede oftere mere fjendtligt, forældrene var mere inkonsistente over for børnene, og forældre-barn forholdet blev mere belastet end inden reformen (Baker, Gruber & Milligan, 2008). I den canadiske undersøgelse mangler

der information om kvaliteten af den pasning, der blev tilbudt børnene, og man skelnede i undersøgelsen ikke mellem de forskellige typer af dagpasning som fx institution, dagpleje og ung pige-ordninger (Datta Gupta & Simonsen, 2013).

Hertil kommer, at man ikke blot kan antage, at daginstitutioner under alle omstændigheder vil udgøre en højere kvalitet end den pasning, som barnet ellers ville modtage. Fra undersøgelser af døgninstitutioner har man – som tidligere nævnt – historiske eksempler på, at kvaliteten af børneinstitutioner kan være så ringe, at børnene bliver sat tilbage i deres kognitive udvikling (Christoffersen, 2012; Christoffersen m.fl., 2007; Dennis, 1973).

DISKUSSION

Det er generelt vanskeligt med de her gennemgåede evalueringer af universelle indsatser at vurdere, hvilke forhold i børneinstitutionerne der gjorde udslaget, fordi der mangler systematiske beskrivelser af kvaliteten af daginstitutionerne, og der mangler systematiske beskrivelser af den dagpasning, som kontrolgruppen fik. Man ved således meget lidt om kvaliteten af voksen-barn-interaktionen i sammenligningsgrupperne, og især mangler man beskrivelser af, hvilken stimulation og hvilke legemuligheder børnene i kontrolgruppen havde. Især ved en reformproces, der foregår inden for et kort tidsrum, kan der være et stort pres for at hæve kapaciteten, fx ved at øge gruppestørrelser eller antal børn i institutionerne, og alt dette kan ske i en situation, hvor det er vanskeligt at tilføre tilstrækkelig uddannet ekstra personale svarende til kapacitetsforøgelsen.

Christopher Ruhm og Jane Waldfogel sammenfatter resultaterne således (Ruhm & Waldfogel, 2012): En succesfuld universel indsats forudsætter således en struktur med højkvalitetsdagpasning, som er økonomisk overkommelig. Erfaringerne fra de reformer, hvor der skete en omfattende udvidelse af antallet af daginstitutionspladser, var gennemgående positive, hvis dagpasningskvaliteten var i orden. Børnenes skole- og uddannelsesresultater samt deres arbejdsmarkedstilknytning var bedre, end det var tilfældet for de børn, der ikke fik del i indsatsen.

De universelle indsatser synes især at komme de ressourcetsvage børn til gode, antagelig fordi kvaliteten af den alternative pasning for disse børn er af ringe kvalitet. Dette taler umiddelbart for, at man især udvider

dagpasningstilbuddet, så det målrettes de ressourcetsvage børn. Imidlertid kan dette have nogle utilsigtede konsekvenser. For det første kan en sådan målrettet indsats mindske den politiske opbakning, som tilkommer den universelle indsats. For det andet kan man ikke på forhånd være sikker på, at en snæver udvidelse af dagpasningen til særligt udsatte grupper automatisk vil have den forventede effekt (Ruhm & Waldfogel, 2012).

En nærmere undersøgelse af effekterne af en sådan målrettet indsats over for børn, der bor i områder med fattigdom, vil blive beskrevet i næste kapitel ved en gennemgang af en række eksperimentelle undersøgelser.

FIGUR 2.2

En børnetegning.



DE FØRSTE EKSPERIMENTER

Udforskningen af børnehavers og vuggestuers betydning for børns udvikling har fundet sted i mere end et halvt århundrede. De tidlige undersøgelser har gjort det muligt at følge de enkelte børn og undersøge de langsigtede konsekvenser af kvaliteten i daginstitutionspasningen.

Indholdet af disse første eksperimenter har været meget varieret og i nogle tilfælde tilpasset de særlige behov, som de deltagende familier havde. Der kan være tale om træning af forældrene i brugen af stimulerende pædagogiske metoder eller konfliktløsningsteknikker. I særlige tilfælde har indsatsen med et gennemarbejdet og stimulerende børnehavprogram været fulgt op med inddragelse af forældrene, og i nogle af disse har man taget særligt hensyn til forældrenes erhvervsmæssige situation og arbejdsmarkedstilknytning, fordi man vurderede, at en indsats i hjemmet ville gavne barnets intellektuelle udvikling og give barnet en større mulighed for at profitere af den pædagogiske indsats i daginstitutionen.

Dette efterlader en usikkerhed ved fortolkningen af resultaterne, idet der kan være tvivl om, hvor meget der skyldes indsatsen i hjemmet, og hvor meget der kan tilskrives den pædagogiske indsats i daginstitutionen.

I det følgende gennemgås erfaringerne fra disse første eksperimenter, som har haft indflydelse på eftertidens børnehav- og vuggestueprogrammer. I denne gennemgang har vi været nødt til at beskrive hele indsatsen, dvs. at vi har inddraget ikke bare den pædagogiske indsats i

daginstitutionen, men også det socialt støttende arbejde i børnenes hjemmemiljø.

BAGGRUND

I 1960'erne iværksatte man i USA nogle forsøg med daginstitutioner. Baggrunden var, at man havde iagttaget en kumulativ og progressiv reduktion i intellektuel og social udvikling hos børn, som kom fra fattige områder. Forskerne antog, at den mangelfulde sproglige udvikling og manglende motivation for at lære var begrundet i børnenes belastede opvækstvilkår, og at en højkvalitetsbørnehave kunne kompensere for dette. Blandt forskerne var der forskellige opfattelser af, hvad det var, der skabte den registrerede reduktion i børnenes IQ – noget, man næsten udelukkende fandt hos børn, der levede i fattigdom. Nogle mente, at det var det sociale og kulturelle afsavn, som var knyttet til fattigdommen i de lokalsamfund, hvor børnene voksede op (Heber & Conry, 1968), mens andre var af den opfattelse, at børnenes mentale retardering skyldtes opvækst i familier med mangelfuld intellektuel stimulering i det hjemlige miljø.

Med det formål at undersøge børnehavens betydning for børns udvikling på kort og på langt sigt har vi gennemført systematiske gennemgange af forskningslitteraturen for at finde alle de videnskabelige forsøg, der findes. Vi så her kun på forsøg, hvor resultaterne af en særlig stimulerende pædagogisk indsats i en børnehave blev sammenlignet med børn i en kontrolgruppe, der ikke fik indsatsen. Ved udvælgelsen lagde vi vægt på, at det skulle være en heldagsbørnehave, og at der som minimum skulle foreligge en vurdering af den kognitive, følelsesmæssige eller sociale udvikling omkring skolestart. Vi fandt frem til fem randomiserede kontrollerede forsøg (RCT-forsøg)⁷, der undersøgte en højkvalitetsbørnehaves betydning for børnenes udvikling (Nielsen & Christoffersen, 2009). I disse fem metodisk bedst funderede undersøgelser har man udarbejdet en detaljeret beskrivelse af indsatsen i manualer, som senere har dannet skole mange steder i verden. Eksperimenterne blev gennemført i USA (i bl.a. Michigan, Carolina og Milwaukee) i 1960'erne, 1970'erne og

7. RCT står for Randomized Controlled Trial, på dansk "randomiseret kontrolleret forsøg". Karakteristisk for dette studie er, at deltagerne er udvalgt på baggrund af en tilfældig udtrækning og inddeles i henholdsvis interventions- og kontrolgruppe. Rationalet er, at den randomiserede allokering til de to sammenligningsgrupper sikrer, at de kun adskiller sig i forhold til, hvorvidt de modtager en intervention eller ej.

1980'erne, og det endte med, at børnene i nogle af undersøgelserne blev fulgt helt op i voksenalderen.

KVALITET GIVER BEDRE KOGNITIV UDVIKLING

Det er især fem modeleksperimenter, der har givet solide erfaringer, fordi de er udført meget omhyggeligt som randomiserede kontrollerede forsøg (Brooks-Gunn, 1994; Campbell m.fl., 2008; Garber, 1988; Garber m.fl., 1991; Garber & Hodge, 1989; Schweinhart, Barnes & Weikart, 1993; Wasik m.fl., 1990). Vi har fundet frem til disse undersøgelser gennem en tidligere og meget omfattende systematisk litteratursøgning, hvorfra resultaterne er blevet ajourført med den nærværende litteraturgennemgang. Disse fem undersøgelser viser, at børnehaven kan have stor betydning for børnenes udviklingsmuligheder både på kort og længere sigt. Selvom disse modelbørnehaver kun omfattede relativt få børn, var forskellene så markante, at der ikke kunne være tale om statistiske tilfældigheder (se tabel 3.1).

Man udvalgte i disse forsøg børn, der på forskellig vis levede under udsatte forhold, hvor familierne ikke selv kunne betale for en høj-kvalitetsbørnehave. Børnene i disse undersøgelser var statistisk tilfældigt udvalgt fra fattige områder med henblik på at deltage i forsøget med de nye børnehaver, eller børnene deltog som kontrolgruppe, hvor de blev passet af forældrene selv eller passet i de sædvanlige pasningsformer, der var af meget varierende kvalitet.

Forskellene mellem dem, der deltog i børnehaveforsøget, og dem, der udgjorde kontrolgrupperne, var bemærkelsesværdige. Ved en alder på omkring 54 måneder foretog man en intelligencetest ("Stanford-Binet Intelligence Scale" eller "McCarthy Scales of Children's Abilities").

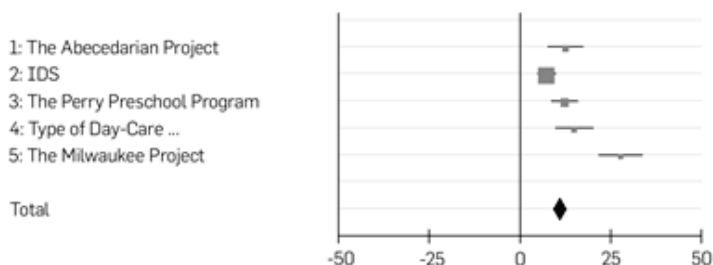
Figur 3.1 illustrerer dette i et såkaldt "forest plot". Her har man afsat de gennemsnitlige forskelle i IQ mellem eksperimentgruppen og kontrolgruppen (de vandrette bjælker). Firkanterne ud for hvert projekt inde i figuren illustrerer antallet af observationer, der ligger bag. Stregernes længde angiver usikkerheden, hvor man estimerer, at den sande værdi med 95 procents sandsynlighed ligger inden for stregens interval. Dette ses også angivet med tal i parenteserne (95 pct. KI⁸) i tabel 3.1.

8. KI angiver 95-procents-konfidensintervallet. Med 95 procents sandsynlighed vil den sande værdi ligge inden for intervallet.

Man kan således se, at selvom undersøgelse nr. 1 ("Abecedarian Project") kun består af i alt 97 børn – 50 børn i børnehaven og 47 i kontrolgruppen – så er forskellene alligevel signifikante, idet den gennemsnitlige forskel mellem børnehavnebørnene og kontrolgruppen er større end nul. Undersøgelse nummer 3 ("Perry Preschool Project") omfatter 123 børn. Ligeledes her er forskellene mellem børnehavnebørnene og kontrolgruppen signifikant forskellige fra nul, og den gennemsnitlige gevinst er også her estimeret til 12 point (Schweinhart, Barnes & Weikart, 1993).

FIGUR 3.1

Forskelle i gennemsnitlig IQ ved 4-5-års-alderen for børn i højkvalitetsbørnehave i forhold til kontrolgruppe ("forest plot"). Randomiserede, kontrollerede forsøg.



Anm.: KI angiver 95-procents-konfidensintervallet. Med 95 pct.s sandsynlighed vil den sande værdi ligge inden for intervallet. Mean betyder gennemsnit. SD standardafvigelsen fra gennemsnittet. Det er blevet testet, om de fem undersøgelser er meget forskellige, eller om man kan antage, at de udgør stikprøver udtaget af den samme population. Heterogeniteten undersøges dette. Testen viser, at de fem undersøgelser med stor sandsynlighed kan siges at være stikprøver udtaget fra forskellige populationer ($p < 0,0001$). Man kan således kun med forbehold sammenveje de fem undersøgelsesresultater, således som vi har gjort.

Kilde: Tallene på figuren henviser til følgende undersøgelser 1: "Abecedarian project" (Campbell m.fl., 2001; Ramey & Campbell, 1979); 2: "The Institute for Developmental Studies, IDS" (Deutsch m.fl., 1971; Deutsch, Taleporos & Victor, 1974); 3: "Perry Preschool Project" (Schweinhart, Barnes & Weikart, 1993) 4: "Type of Day-care" (Burchinal, Lee & Ramey, 1989); 5: "The Milwaukee project" (Garber, 1988; Garber m.fl., 1991; Garber & Hodge, 1989). Total (95 pct. CI): Angiver den sammenvejede samlede effekt af børnehaveindsatsen i de fem forsøg med angivelse af sikkerhedsgrænser (Lipsey & Wilson, 2001).

TABEL 3.1

Forskelle i gennemsnitlig IQ ved 4-5-års-alderen for børn i højkvalitetsbørnehave i forhold til kontrolgruppe ("forest plot"). Randomiserede, kontrollerede forsøg.

Projekt	Kvalitetsbørnehave			Kontrolgruppe			KI
	Gnst. IQ	SD	I alt n	Gnst. IQ	SD	I alt n	
1. The Abecedarian Project	101,7	11,8	50	89,2	13,4	47	12,5 (7,5-17,5)
2. IDS	99,2	11,3	260	92	12,4	142	7,2 (4,7-9,7)
3. The Perry Preschool Program	95,5	11,5	58	83,3	10	65	12,2 (8,4-16,0)
4. Type of Day-Care and Preschool Intellectual Development in Dis-advantaged Children	101,4	10,1	61	86,5	10,5	19	14,9 (9,5-20,3)
5. The Milwaukee Project	121,5	8,5	17	93,9	10,1	18	27,6 (21,4-33,8)
I alt			446			291	11,3 (9,5-13,0)

Anm.: KI angiver 95-procents-konfidensintervallet. Med 95 pct's sandsynlighed vil den sande værdi ligge inden for intervallet. Mean betyder gennemsnit. SD standardafvigelsen fra gennemsnittet. Det er blevet testet, om de fem undersøgelser er meget forskellige, eller om man kan antage, at de udgør stikprøver udtaget af den samme population. Heterogeniteten undersøges dette. Testen viser, at de fem undersøgelser med stor sandsynlighed kan siges at være stikprøver udtaget fra forskellige populationer ($p < 0,0001$). Man kan således kun med forbehold sammenføre de fem undersøgelsesresultater, således som vi har gjort.

Kilde: Tallene i tabellen henviser til følgende undersøgelser 1. "Abecedarian project" (Campbell m.fl., 2001; Ramey & Campbell, 1979); 2. "The Institute for Developmental Studies, IDS" (Deutsch m.fl., 1971; Deutsch, Taleporos & Victor, 1974); 3. "Perry Preschool Project" (Schweinhart, Barnes & Weikart, 1983) 4. "Type of Day-care" (Burchinal, Lee & Ramey, 1989); 5. "The Milwaukee project" (Garber, 1988; Garber m.fl., 1991; Garber & Hodges, 1989). Total (95 pct. CI): Angiver den sammenførte samlede effekt af børnehavindsatsen i de fem forsøg med angivelse af sikkerhedsgrænser (Lipsey & Wilson, 2001).

I undersøgelse nr. 5 ("The Milwaukee Project"), som ligeledes består af et relativt lille antal børn (35), er forskellene markante. I gennemsnit fik disse børn øget deres IQ med 27,6 (KI: 21-34) point. Disse børn var udvalgt anderledes end børnene i de øvrige fire undersøgelser, idet man i denne undersøgelse havde udtaget børn til såvel eksperimentgruppen og kontrolgruppen, der kom fra særligt udsatte familier, som var fattige, oftest bestod af enlige mødre, og hvor mødrene havde en ringe skoleuddannelse og en relativ lav IQ (mindre end 75). Grunden til, at man havde valgt disse børn specielt ud, var, at man ville undersøge, hvor meget man kunne hjælpe børnene ved at give dem mulighed for at komme i en børnehave af høj kvalitet. Fra tidligere undersøgelser vidste man, at risikoen for, at disse børn ville blive mentalt retarderede, var meget høj, hvis man intet foretog sig for at støtte børnene og deres familier. Dette modelforsøg indeholdt den mest intensive indsats i børnenes første 5 år (Garber, 1988; Garber m.fl., 1991; Garber & Hodge, 1989). I et efterfølgende afsnit vil dette blive uddybet (se boks 3.2 og boks 3.3).

Alle modelforsøgene viser hver for sig signifikante resultater, selvom der for nogle af forsøgene er tale om relativt få børn. Ser man på alle undersøgelserne under et (figur 3.1), viser vores metaanalyse⁹, at man kan forvente en forøget IQ med omkring 11 point i gennemsnit (KI: 9,5-13,0) for gruppen af børn. Eller med andre ord: Hvis børnene i kontrolgruppen opnåede en IQ på 89 i gennemsnit, så opnåede de børn, der kom i børnehave, en IQ på 100 i gennemsnit. Det skal her erindres, at de to grupper – på grund af udvælgelsesmetoden – var ens som udgangspunkt, inden forsøget blev iværksat.

De fem modelundersøgelser er som nævnt fremkommet efter en omfattende systematisk litteratursøgning. De er medtaget på grund af den måde, eksperimenterne blev gennemført på, man kan derfor med ret stor sikkerhed slutte, at disse børns deltagelse i børnehaven gav dem en væsentlig kognitiv gevinst, der gjorde, at de ikke haltede bagefter deres kammerater ved skolestart. Resultater understøttes af en række kvasi-eksperimentelle undersøgelser af en tidlig børnehaveindsats i England, USA og Sverige. I disse undersøgelser har man fundet tilsvarende signifi-

9. Der er foretaget en sammenvæjning af undersøgelserne ved en statistisk metode, "fixed effect", hvor det samlede resultat viser, at børnehavebørnene får en IQ, der er 11 point højere end kontrolgruppen. En nærmere redegørelse for metoden findes hos Lipsey og Wilson (Lipsey & Wilson, 2001). Der er anvendt et analyseprogram "RevMan 5", som er udarbejdet af Cochrane Collaborations software (RevMan, 2008).

kante kognitive resultater for børn i 5-6-års-alderen (Andersson, 1992, 1986; Gormley & Phillips, 2005; Gormley m.fl., 2005; Karoly, Kilburn & Cannon, 2005; Reynolds, 1997, 1995; Sylva m.fl., 2004).

I en række forskningsrapporter og videnskabelige artikler har man i nogle af undersøgelseerne fulgt børnene, til de blev teenagere og voksne og i et enkelt tilfælde helt til 40-års-alderen, ”Perry Preschool Project” (Belfield m.fl., 2006; Schweinhart m.fl., 2005; Schweinhart, Barnes & Weikart, 1993).

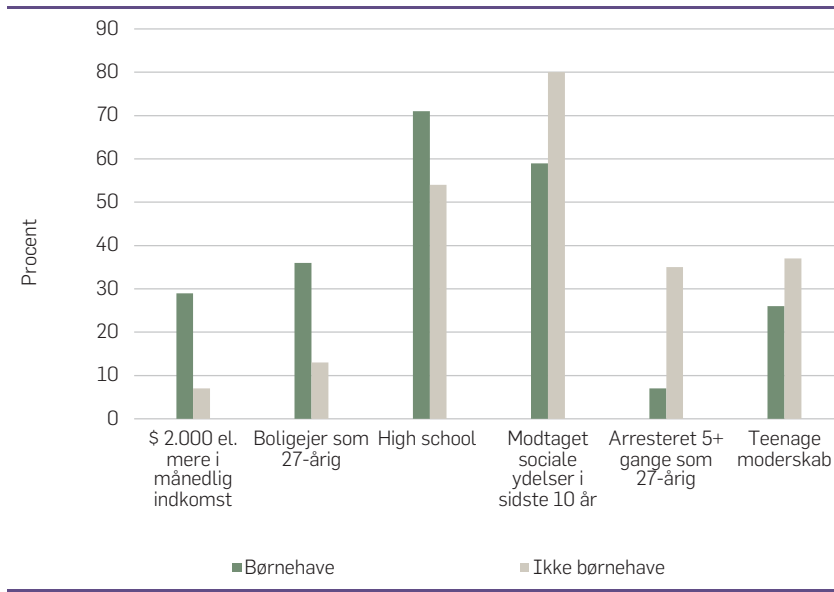
Undersøgelseerne dokumenterede såvel kortvarige kognitive effekter, fx på børnenes IQ, men også deres sociale, adfærdsmæssige og emotionelle udvikling var forbedret ved skolestart. Børnenes uddannelsesresultater senere i skolen blev bedre, de undgik specialundervisning, og færre måtte gå en klasse om, se fx (Campbell & Ramey, 1995). I de undersøgelser, der fulgte børnene i længere tid, kunne man observere, at børnehavebørnene efterfølgende klarede sig bedre på arbejdsmarkedet. Flere fik en erhvervsmæssig uddannelse og fik en bedre indkomst, færre blev kriminelle, og færre røg hash som teenagere og unge voksne. De unges erhvervsmæssige chancer var bedre, færre blev arbejdsløse, ligesom færre levede af overførselsindkomster i en ung alder (se figur 3.2) sammenlignet med deres jævnaldrende, der kom fra dårlige opvækstvilkår uden at have fået denne mulighed for pasning i en højkvalitetsbørnehave (Berrueta-Clement m.fl., 1984; Campbell m.fl., 2008; Nores m.fl., 2005; Reynolds m.fl., 2007; Schweinhart, Barnes & Weikart, 1993; Zoritch, Roberts & Oakley, 1998).

En af de undersøgelser, der fulgte børnene helt op i voksenalderen, viste således, at flere af dem, der havde gået i en højkvalitetsbørnehave, fik en ”high school”-eksamen (ungdomsuddannelse, se figur 3.2); de fik endvidere en højere indtjening, flere af dem blev boligejere, de undgik i højere grad at blive afhængige af overførselsindkomster, færre blev teenagemødre, og de undgik også i højere grad at blive arresteret for kriminalitet sammenlignet med deres jævnaldrende, der på grund af lodtrækningsforsøget ikke havde fået tilbuddet om en højkvalitetsbørnehave¹⁰ (Barnett & Belfield, 2006; Campbell m.fl., 2002; Reynolds m.fl., 2007, 2001; Schweinhart, Barnes & Weikart, 1993).

10. Børnene i kontrolgruppen fik på grund af familiens dårlige økonomi ikke mulighed for at komme i en anden børnehave, og de blev som oftest passet hjemme i stedet. Det er imidlertid ikke systematisk beskrevet, hvilken pasning børnene i kontrolgruppen fik, samtidig med at deres jævnaldrende deltog i eksperimentet.

FIGUR 3.2

Langvarige effekter af modelforsøg: "Perry Preschool Project". Forskelle i levestandarder mv. for 27-årige, der som børn henholdsvis blev udtaget til at gå i en kvalitetsbørnehave, og som kontrolgruppe ikke blev tilbudt pasning. Procent.



Kilde: Barnett & Belfield, 2006; Schweinhart, Barnes & Weikart, 1993.

I de længerevarende forsøg, hvor man fulgte børnene helt op i voksenalderen, fandt man endvidere også færre depressive symptomer blandt dem, der havde været i en højkvalitetsbørnehave (McLaughlin m.fl., 2007; Reynolds m.fl., 2007; Smokowski, 2004). Sammenhæng mellem en højkvalitetsbørnehave og en, om end mindre, reduktion i depressive symptomer i voksenalderen er ikke påvist tidligere. Disse undersøgelsesresultater bør derfor give anledning til yderligere undersøgelser af, på hvilken måde denne sammenhæng kunne være opstået (Narendorf, 2008; Reynolds, 2008).

Man antager, at forklaringen på de signifikante langvarige effekter er, at børnene i disse undersøgelser kom fra fattige områder med mange sociale problemer. For disse børn kunne en højkvalitetsbørnehave mindske effekten af et belastende opvækstmiljø og bidrage til udvikling af modstandskraft ("resiliens"). Barnets pasning i daginstitutionen betød også, at mange af mødrene fik mulighed for at få arbejde og dermed få en erhvervsmæssig indkomst og den anerkendelse, der følger med.

Især nævnes følgende forhold, der kan forklare, hvorfor man iagttager flere længerevarende effekter. For det første øgedes barnets skoleparathed, motivation og nysgerrighed. For det andet nævnes, at børnene fra højkvalitetsbørnehaverne var bedre tilpassede i skolen, undgik nedrykning og ikke havde behov for specialundervisning. For det tredje nævnes forældreinvolvering som en faktor, der ofte optræder i flere af højkvalitetsbørnehaverne (Reynolds m.fl., 2001). Især forbliver effekten mere langvarig også i storskalaforsøgene, hvis børnene fortsætter fra børnehaven i højkvalitetsskoler (Currie & Thomas, 2000; Reynolds, 2000; Reynolds & Temple, 2005; Reynolds, On & Topitzes, 2004).

Disse resultater understøtter en tidligere metaanalyse, der sammenholdt resultaterne fra en række undersøgelser. Analysen viste, at de unge, der havde været i en højkvalitetsbørnehave, senere havde bedre uddannelses- og erhvervschancer. Interview med de unge selv afslørede, at færre af de unge, der havde været i højkvalitetsbørnehave, havde haft brug for specialundervisning, og flere havde en mere positiv holdning til deres skolegang. Forskerne konkluderede, at børnehavens store, langvarige effekt på børnenes uddannelsesresultater antagelig ikke alene ligger i øgningen af deres intelligens, nysgerrighed og motivation, men også i udviklingen af et mere positivt syn på sig selv og fremtidsmulighederne. Ved skolestart havde børnehavebørnene en større tiltro til deres egne evner til at lære noget nyt end de børn, der ikke havde været i en højkvalitetsbørnehave (Jowett & Sylva, 1986; Lazar & Darlington, 1982; Sylva, 1999). En række undersøgelser bekræfter dermed de hypoteser, Agnete Diderichsen har fremført (se kapitel 1). Således finder Burchinal og kollegaer, at de børn, der traditionelt er i fare for at klare sig dårligt i skolen, fx pga. fattigdom eller fordi de tilhører en minoritetsgruppe, bliver påvirket mere af kvaliteten af dagpasningen, end det er tilfældet for andre børn (Burchinal m.fl., 2000). Tilsvarende finder Reynolds, at børn med en belastet baggrund, som fx fattigdom og sociale problemer, har en større fordel af indsatsen i en højkvalitetsbørnehave end de bedre stillede børn (Reynolds, 2000).

Her kan det også spille en rolle, at det alternative dagpasningstilbud for de børn, der indgår i kontrolgruppen, antagelig er af meget ringe kvalitet, fordi børnene netop er valgt fra fattige grupper i samfundet, hvor forældrene ikke har haft råd til at betale for en højkvalitetspasning.

INDSATSEN I MODELFORSGENE

De ovenfor omtalte modelforsøg viste overordentligt gode resultater, og man har efterfølgende diskuteret, hvordan de ”hårde” parametre, som fx normeringen af børn pr. voksen, gruppestørrelse, personalets uddannelse og de fysiske omgivelser (fx plads og støj), og de ”bløde” parametre, fx børnehavens psykologiske klima og forældrenes inddragelse i børnehavens aktiviteter, medvirkede til realiseringen af det pædagogiske curriculum – eller om det er indsatsen i hjemmet, der har været medvirkende til at opnå de gode resultater. En vurdering af gruppestørrelse, normeringens og personaleuddannelsens betydning skal således ses i sammenhæng med, hvilket pædagogisk curriculum man søger at gennemføre. I det følgende vil vi nærmere gennemgå indholdet af disse første modelforsøg for at få en bedre forståelse for, hvorfor de gav så signifikante resultater.

DET PÆDAGOGISKE CURRICULUM

I det anvendte curriculum i højkvalitetsforsøgene indgår indholdet af aktiviteterne i børnehaven, pædagogernes løbende videreuddannelse og en nøje beskrivelse af den pædagogiske proces. Legene og aktiviteterne er både initieret af pædagogerne og af børnene. Ud fra teoretiske overvejelser antages det, at barnet lærer mest af at være aktiv initiativtager, mens pædagogerne i disse børnehaver introducerer nye aktiviteter og stiller faciliteter til rådighed for de aktiviteter, som passer til børnenes behov og interesser (Weikart, 1972).

Legeaktiviteterne, der blev kaldt ”learning games”, er velbeskrevne, umiddelbart anvendelige, let forståelige, og de kan bruges af såvel pædagoger, besøgende og forældre (Bryant m.fl., 1987; Deutsch, 1966; Deutsch m.fl., 1971; Hohmann, Banet & Weikart, 1979; Schweinhart, Barnes & Weikart, 1993; Sparling & Lewis, 1984, 1981; Wasik m.fl., 1990; Weikart, 1972; Weikart m.fl., 1978). Legeaktiviteterne dækker et stort spektrum af aktiviteter, der udvikler sociale, følelsesmæssige, kognitive og kreative færdigheder. Beskrivelsen af aktiviteterne indeholder, dels hvordan legen leges, dels hvad formålet er: Altså, hvilke færdigheder legen søger at udvikle. Pædagogen bliver derved opmærksom på, at der kan være individuelle forskelle mellem, hvilke lege det enkelte barn har mest udviklingsmæssig glæde af (Sparling & Lewis, 1984).

Karakteristisk for dette pædagogiske curriculum er også, at man søger at integrere det i alle aktiviteter i dagligdagen, fx rutinerne med at tage tøj af og på, spising osv. Legeaktiviteterne er ikke kun noget, der finder sted i afmålte tidsrum (Bryant m.fl., 1987).

Programmerne i de fem modelforsøg lagde således vægt på børneinitierede aktiviteter samt barnets ræsonnement og problemløsning i samspil med de andre børn. Der er i dette curriculum særlig opmærksomhed på sprogudviklingen hos børnene, hvor man forsøger at øge mængden af informativ samtale mellem barn og voksen med udveksling af synspunkter og erfaringer (Bryant m.fl., 1987). I den informative samtale videreudvikles samtalen om børnenes aktiviteter med uddybende detaljer (Wasik, Bond & Hindman, 2006). Denne tilgang står i modsætning til et didaktisk orienteret curriculum, hvor pædagogen kommer med instrukser, kommandoer eller stiller spørgsmål, der er henvendt til hele børnegruppen, og som kun har ét rigtigt svar.

VIDEREUDDANNELSE

Man lagde i de tidlige modelforsøg vægt på, at personalet havde en specialiseret uddannelse som pædagog – eller deltog i et uddannelsesforløb på arbejdspladsen, der gav mulighed for at vurdere og forstå børnenes behov og udvikling. Endvidere lagde man vægt på personalets mulighed for supervision, hvor de kunne konsultere mere erfarne pædagoger. Endelig var et karakteristikum, som forskerne lagde vægt på, at legeaktiviteterne foregik i en cyklus, der indeholdt en observationsperiode, en iscenesættelse af en legeaktivitet samt en evalueringsperiode, hvor pædagogerne og det øvrige personale indhøstede erfaringer, se figur 3.3. Personalet var på denne måde i stand til at følge det enkelte barns udvikling, og de blev dermed opmærksomme på, om der var brug for en særlig indsats, der kunne gavne netop dette barns udvikling. Denne cyklus var også et bidrag til personalets egen videreuddannelse, idet processen skærpede personalets iagttagelsesevne og erfaring med at implementere aktiviteterne.

Normeringer, de fysiske rammer, arbejdets tilrettelæggelse og medarbejdernes uddannelse udgør således nogle *nødvendige forudsætninger* for at kunne gennemføre denne pædagogiske indsats. Men undersøgelserne oplyser generelt kun overfladisk, hvordan normeringer og personalets uddannelse er opgjort (Frede, 1995). Vi vil i det følgende gennemgå

de bedst beskrevne kontrollerede forsøg for at få mere viden om den virksomme indsats.

PERRY PRESCHOOL

I perioden 1962-65 blev 128 børn udvalgt i fem bølger i Perry Preschools skoledistrikt i Ypsilanti, Michigan (Schweinhart, Barnes & Weikart, 1993). Børnene var 3 år ved optagelsen og forlod børnehaven som 6-årige.

BOKS 3.1

Indsatsen i børnehaven og i hjemmet. Perry Preschool.

Indsatsen i børnehaven bestod af en indsats, der varede 2,5 time dagligt, og indsatsen i børnehaven blev fulgt op af et besøg i hjemmet af 1,5 times varighed hver uge.¹¹ Der var en lille udskiftning af pædagoger igennem årene 1962-65, hvor forsøget varede; således var der – i de år, forsøget varede – ansat i alt 10 pædagoger i de fire pædagogstillinger, der var tilknyttet forsøget. De fire pædagoger tog sig af 20-25 børn gennem hvert skoleår, hvilket svarede til en normering på omkring 5,0-6,25 barn pr. pædagog. Den samlede gennemsnitlige normering for hele forsøget blev 5,7 børn pr. pædagog for de 3-5-årige børnehavebørn. Ved de efterfølgende forsøg i perioden 1967-1970 blev de seks pædagogstillinger besat af 11 uddannede pædagoger, således at der var to faste pædagoger til hver børnegruppe, hvilket gav en normering på en pædagog til otte børn, 1:8. Ud over pædagogen var der til hver børnegruppe tilknyttet en assistent, der kørte bussen, og en studerende, der bistod ved ekskursioner mv.

Både indsatsen i børnehaven og indsatsen i hjemmet var under udvikling gennem hele forsøgsperioden. Gennem seminarer om aftenen fik pædagogerne en anvendelig teoretisk indsigt, der støttede dem i at gøre indsatsen i børnehaven mere individuel og tilpasset til børnenes udviklingsniveau. De daglige rutiner udviklede sig til en række daglige elementer: planlægning, arbejdstid, oprydning, opsummering, snack (i dag hedder det "frugt"), smågrupper, udendørs leg, rundkreds og afsked. Man ændrede ikke i de daglige rutiner, uden at børnene var varslet om det. En ekskursion blev forberedt, og besøg udefra var planlagt. Efter forsøgets femte år havde pædagogerne udformet en sammenhængende pædagogisk metode til brug for de 3-5-årige.

Pædagogen brugte omkring en halv time på at forberede hvert hjemmebesøg. Besøgene i hjemmene havde til formål dels at involvere mødre i den pædagogiske proces og gøre mødre i stand til kunne støtte barnet uddannelsesmæssigt, dels at implementere det pædagogiske program i hjemmet, så træningen kunne fortsætte i hjemmet. Under pædagogens besøg i hjemmet hjalp han/hun med andre problemer, der kunne opstå.

Kilde: Schweinhart, Barnes & Weikart, 1993, 1986.

De var alle afroamerikanske børn, der boede i skolens distrikt. De fleste var tilflyttere fra syden: Mødrene var født i Alabama, Georgia, Mississippi eller Tennessee. For at kunne deltage i projektet skulle børnenes IQ

11. Ved den del af Perry Preschool-forsøgene, der havde sit optag af 3-4-årige i perioden 1967-1970, blev de ugentlige besøg reduceret til besøg hver fjortende dag (Schweinhart, Weikart & Lamer, 1986).

(Stanford-Binet-test) være mellem 70 og 85, som dengang betragtedes som på kanten af uddannelsesmæssigt mentalt retarderet.¹²

For at kunne deltage skulle forældrenes socioøkonomiske status være relativt lav målt ved længden af forældrenes skoleuddannelse, forældrenes erhvervmæssige status og boligens størrelse sammenholdt med antallet af beboere. De udvalgte familier var således gennemgående ringere stillet end gennemsnittet for afroamerikanske familier generelt. Næsten halvdelen af børnene boede med en enlig forælder. Halvdelen af fædrene var i beskæftigelse. Halvdelen af børnene levede i familier på overførselsindkomster, og omkring en tredjedel boede i socialt boligbyggeri.

Børnene i den ene gruppe fik en særlig børnehaveindsats, mens børnene i kontrolgruppen ikke kom i børnehave. Børnene blev delt tilfældigt (randomiseret) i to grupper, og man sikrede sig, at kontrolgruppen og interventionsgruppen var identiske mht. IQ og socioøkonomisk status. Dog lod man yngre søskende følge de ældre søskende i hhv. indsatsgruppe og kontrolgruppe.

LANGVARIGE EFFEKTER AF HØJKVALITETSBØRNEHAVEN

Schweinhart, Barnes og Weikart argumenterer for, at grunden til, at høj-kvalitetsbørnehaven også havde langvarige effekter, antagelig skyldes, at børnene, der deltog i forsøget fra første dag, fik meget mere ud af at gå i skole, end de børn, der ikke deltog i forsøget (Schweinhart, Barnes & Weikart, 1993). Børnene fik gennem forsøget i børnehaven en større motivation for at lære, og de oplever sig selv som i stand til at blive bedre og lære noget nyt med succes. Lærerne opdagede deres relativt gode præstationer i skolen, og lærerne reagerede med at have højere forventninger til deres formåen. Høj-kvalitetsbørnehaven forbedrede således børnenes skolepræstationer. Børnenes relativt bedre skoleforløb åbner også op for opnåelse af en erhvervsuddannelse osv.

MILWAUKEE-PROJEKTET

Børnene i dette projekt var udvalgt fra særligt udsatte familier, som var fattige, oftest børn af enlige mødre, hvor mødrene havde fået en ringe skoleuddannelse, og kun mødre med en relativt lav IQ (mindre end 75) var blevet udtaget til såvel eksperimentgruppen som kontrolgruppen

12. For de børn, der startede Perry Preschool i perioden 1967-70, medtog man børn, der i 3-årsalderen havde en IQ (Stanford-Binet-test) mellem 60 og 90. Gennemsnit var 78,3 ved børnenes start på programmet (Schweinhart, Weikart & Larner, 1986).

(Garber, 1988). I gennemsnit var IQ målt til 67,7 for de deltagende mødre, hvilket regnes som et alvorligt handicap, og mødrene havde forståeligt nok en dårlig skoleuddannelse og dårlige muligheder for at forsørge familien. I Milwaukee-projektet indgik også et forældretræningsprogram og et program, der skulle støtte forældrene i at få en erhvervmæssig uddannelse. Grunden til, at man havde valgt disse børn specielt ud, var, at man ville undersøge, hvor meget man kunne hjælpe børnene ved at give dem mulighed for at komme i en børnehave af høj kvalitet. Fra tidligere undersøgelser vidste man, at der var en meget høj risiko for, at disse børn ville blive mentalt retarderede, hvis man intet foretog sig for at støtte børnene og deres familier.

Forskerne etablerede et modelforsøg, kaldet ”The Milwaukee Project”, for at finde ud af, om børnenes retardering skyldtes den mangelfulde stimulation i hjemmet, og om børnene således kunne støttes i en heldagsbørnehave, fra de var helt små, således at de kunne klare sig på linje med deres jævnaldrende, når de skulle starte i skolen.

BOKS 3.2

Uddannelsen af mødrene. Milwaukee-projektet.

En vigtig del af Milwaukee-projektet var – ud over at stimulere børnene – at revalidere mødrene, således at de bedre var i stand til at kunne forsørge familien. Der indgik en kontaktrådgiver i projektet, hvis opgave det var at give erhvervsvejledning og fungere som bindeled til stimuleringsprogrammet i børnehaven/vuggestuen. Programmet indeholdt dels en basisdel med læse-, skrive- og regnefærdigheder, dels praktisk specialarbejderuddannelse inden for områder som fx tøjvask, rengøring, madlavning, sygepleje eller pedalarbejde. En del af erhvervsuddannelsen foregik i en privat virksomhed tilpasset den enkeltes udvikling. En erfaren arbejder støttede gennem praktik arbejdet. Når et problem opstod, som arbejdskammeraten ikke kunne løse, blev andre inddraget for at overvinde indlæringsproblemerne i det videre uddannelsesforløb. Erhvervspraktikken blev suppleret med kursus i mellem menneskelige relationer, sundhedskundskab og personlig hygiejne. Da mødrene opnåede praktiske færdigheder i dagligdagen, som fx at kunne læse en køreplan, møde til tiden eller melde sig syg, steg deres selvagtelse betydeligt. Mødrene dannede en gensidig støttegruppe, som medvirkede til, at de næsten alle gennemførte projektet. I programmet indgik en analyse af, hvilke barrierer der kunne opstå, for at mødrene kunne profitere af indsatsen. For eksempel fik mødrene betaling for at deltage i revalideringsprogrammet, og der blev sørget for transport og dagpasning, når mødrene gennemgik revalideringsprogrammet. Ud over den erhvervsorienterede uddannelse bestod programmet også af en uddannelse, der tog sigte på at gøre mødrene selvhjulpne mht. selv at kunne løse mange af dagligdagens praktiske problemer, som fx at kunne veksle en pengeseddel og give rigtigt tilbage, udfyldelse af selvangivelse, afstemning af checkhæfte (kontoudtog), betale en regning og forberede sig på en jobsamtale.

Kilde: Garber, 1988.

STIMULERING AF BØRNEENS UDVIKLING

Formålet med vuggestuens og børnehavens indsats var at undgå den kognitive retardering, man ved skolestart så hos børn fra disse meget fattige familier. Curriculum var designet til at kunne danne et miljø samt udfordringer og oplevelser, som var tilpasset hvert enkelte barns behov og aldersmæssige udvikling. Man søgte at skabe den voksen-barn-interaktion, man i tidligere undersøgelser havde identificeret som værende effektiv til at stimulere den kognitive udvikling hos småbørn mht. social, emotionel, sansemotorisk og kognitiv sprogudvikling (Garber, 1988).

Børnene begyndte i vuggestuen efter 3-måneders-alderen i kortere eller længere tid, og de var alle i vuggestuen på fuld tid fra 6-måneders-alderen. Programmet var i starten helt individuelt, idet det ændredes i takt med barnets egen spise-sove-tidsrytme samt kognitive og sociale udvikling. Der var i starten kun en person, der tog sig af barnet, således at normeringen her var 1 voksen til 1 barn. Den pågældende voksne hjælpepædagog startede med at bruge en del tid sammen med familien i hjemmet for at opnå barnets og morens fortrolighed. Fra barnet var omkring 24 måneder og op til 4-års-alderen, blev aktiviteterne struktureret i smågrupper, men stadig individualiseret, således at der blev taget hensyn til det enkelte barns udvikling.

Ved 4-års-alderen blev før-læsning- og før-matematik-lege introduceret af en børnehaveklasseuddannet pædagog, og der blev i det hele taget lagt en større vægt på kognitive og sproglige færdigheder af betydning for skolestart. Der var et tilsvarende intensivt stimulationsprogram, som, efterhånden som barnet udviklede sig, ændredes til det høj kvalitets-børnehaveprogram, som man også havde i de øvrige modelforsøg på dette tidspunkt; se fx (Weikart, 1972). Spontanitet og kreativitet blev understøttet. Børnenes egne initiativer og ansvar for gennemførelse af disse blev støttet særligt for at udvikle børnenes selvstændighed.

Projektet lykkedes til fulde, idet de børn, der deltog, opnåede samme niveau i kognitive færdigheder som gennemsnittet i USA ved skolestart. I gennemsnit fik børnene i Milwaukee-projektet øget deres IQ med 27,6 point i forhold til kontrolgruppen, som blev passet, således som fattige familiers børn blev passet i dette lokalområde (Garber, 1988; Garber & Hodge, 1989, Garber m.fl., 1991).

BOKS 3.3

Efteruddannelse og supervision af pædagoger. Milwaukee-projektet.

En hjælpepædagog begyndte med daglige besøg i hjemmet 3 dage om ugen med 3-5 timers daglige besøg, hvor hjælpepædagogen blev fortrolig med morens og barnets behov og forventninger. Da moren påbegyndte sit revalideringsprogram, overtog pædagogmedhjælperen den daglige pasning af barnet i vuggestuen, og hun sørgede også for transporten.

Staben af pædagoger og pædagogmedhjælpere var meget stabil, og en kernegruppe på 9 personer var med i mere end 5 år. Alle deltog i et løbende efteruddannelsesprogram, der blev forestået af en pædagogisk konsulent, som gennem gruppemøder, øvelser på jobbet og et årligt seminar sikrede, at staben var velforberedt til at klare de nye udfordringer.

Hvert gruppemøde var opdelt i to sektioner. Den første havde til formål at diskutere specifikke emner:

- Kendskab til barnets udvikling i de første 6 måneder
- Kendskab til pædagogiske retninger og pædagogiske filosofier
- Udvikling af forståelsen af de mål, der søges opnået ved stimuleringen
- Udvikling af en forståelse af metoder til at motivere og interagere med en gruppe af førskolebørn
- Forståelse for omgivelsernes betydning (fysisk, social, følelsesmæssig og organisatorisk)
- Forståelse for brugen af evalueringsteknikker
- Forståelse for helbred og sundhed i vuggestuen/børnehaven
- Forståelse for fornuftige metoder og formål med disciplin.

Kilde: Garber, 1988; Garber & Hodge, 1989; Garber m.fl., 1991.

NORMERINGEN

”The Milwaukee Project” havde gode normeringer. Mens barnet var 3-10 måneder, var der 1 voksen til 1 barn, og afhængigt af barnets udvikling blev normeringen gradvist ændret fra 1:1, 1:2 og 1:3, indtil barnet var 24 måneder gammelt.

THE CAROLINA ABECEDARIAN PROJECT

”The Carolina Abecedarian Project” bestod af et vuggestue- og børnehaveforløb, der havde til formål at stimulere børnenes kognitive og sociale udvikling ved at ændre barnets umiddelbare omgivelser i hjemmet og dagpasningen (Wasik m.fl., 1990). Fire kohorter af børn i alderen omkring 4,4 måneder (gennemsnit) blev optaget i projektet mellem 1972 og 1977. En kohorte bestod af omkring 28 børn. Projektet blev suppleret med endnu et optag til såvel eksperimentgruppe som kontrolgruppe i perioden 1978 til 1980. ”The Carolina Early Intervention Project” (CARE) blev kombineret med ”The Abecedarian Project” og omfattede ligeledes børn i 0-5-års-alderen. Det var gennem de lokale hospitaler, klinikker eller socialkontorer, at børnene blev henvist til projekterne. Udval-

gelseskriterierne var for begge projekter baseret på et sammensat indeks, der bestod af en række vægtede faktorer, som fx forældreuddannelse, indkomst, morens IQ, forekomst af sociale og følelsesmæssige problemer i familien, andre familiemedlemmers mangelfulde uddannelse, familiens status som enlig/gift samt behovet for overførselsindkomster (Ramey & Campbell, 1979). Udvælgelsen af familien foregik ofte, inden barnet blev født og på grundlag af besøg i hjemmet. Dem, der opfyldte udvælgelseskriterierne, blev opdelt i matchede par, der var ens mht. morens alder, IQ, uddannelse og paritet (antal børnefødsler). Herefter blev der trukket lod om, hvorvidt barnet skulle indgå i kontrolgruppen eller i eksperimentgruppen. Selvom etnicitet ikke var et udvælgelseskriterium, så var omkring 98 pct. af børnene af afroamerikansk oprindelse. Børnene begyndte i vuggestuen, da de var 3 til 5 måneder gamle. Børnene blev transporteret til og fra børnehaven i en bus med børnesæder med sikkerhedsseler. Både eksperimentgruppen og kontrolgruppen modtog særlige familieforanstaltninger, fx pulvermælk til 15-måneders-alderen, gratis lægehjælp samt gratis bleer og gratis transport til og fra børnehaven (Ramey & Campbell, 1979). Såvel deltagerne i kontrolgruppen som deltagerne i eksperimentgruppen modtog betaling for deltagelse.

ABECEDARIANS CURRICULUM

Der blev anvendt et systematisk curriculum med "learning games" som tidligere beskrevet. Aktiviteterne var lege, som var initieret af pædagogen, hvor det enkelte barn blev stimuleret mht. kognitiv og sproglig udvikling for de yngre børn. Legene bestod af interaktion mellem barn og voksen med samtale, hvor barnet blev vist billeder, legetøj og lyde individualiseret for hvert barn. Efterhånden blev legene og samtalerne mere og mere orienteret omkring begreber og færdigheder, og legene blev mere gruppeorienterede og fokuserede særligt på udviklingen af sproget (Campbell m.fl., 2002).

Den typiske normering var for de helt små børn 1:3, derefter steg normeringen gradvist tilpasset barnets aldersmæssige udvikling, og i 4-års-alderen var normeringen 1:6. 12 pædagoger og medhjælpere, der stod for børnenes uddannelsesprogram, blev støttet af tre medarbejdere, der stod for det administrative arbejde (Ramey, Yeates & Short, 1984).

BOKS 3.4

Social støtte til forældrene. The Carolina Abecedarian Project.

Kun fattige og særligt udsatte familier indgik i denne indsats, idet familierne især var udvalgt mht. forældrenes mangelfulde uddannelse og lave indkomst. Såvel eksperimentgruppe som kontrolgruppe modtog social støtte afstemt efter deres aktuelle behov, suppleret med fødevarerhjælp ved to gratis måltider om dagen i vuggestuen/børnehaven. Kontrolgruppen modtog gratis modernælkserstatning til børnene indtil 15-måneders-alderen samt gratis bleer i op til 3 år. Der var gratis lægehjælp i børnehaven og for kontrolgruppen på de lokale klinikker og lægecentre og gratis bustransport til og fra børnehaven til deltagerne.

Der blev for den sidste del af projektet (CARE) etableret en særlig indsats til støtte for forældrene. Indsatsen bestod dels af træning og støtte af forældrene, dels af en pædagogisk indsats i vuggestuen og børnehaven. Indsatsen i hjemmet startede inden for en måned efter fødslen. Indsatsen indeholdt to specifikke teknikker, dels en problemløsnings teknik, som blev øvet med forældrene, dels øvelse i de legeaktiviteter "learning games", som blev anvendt i vuggestuen/børnehaven. Pædagogen gennemgik de forskellige stadier i en problemløsningsstrategi:

- Identifikation af problemet
- Udvælgelse af et mål
- Udpensling af løsningsmuligheder
- Beskrivelse af løsningsmulighedernes konsekvenser
- Valg af løsningsmulighed
- Evaluering af problemer
- Implementering af valgt løsning
- Evaluering af resultatet.

Pædagogen demonstrerede de legeaktiviteter, som blev udført i vuggestuen/børnehaven, for forældrene. Der var tale om legeaktiviteter, der var nøje tilpasset barnets alder og udvikling. Aktiviteternes formål og praktiske udførelse blev øvet, så forældrene dels kunne få indblik i børns udvikling, dels understøtte den stimulation, der foregik i vuggestuen/børnehaven.

I forældrebesøgene var også indlagt en social støtte af forældrene, bl.a. hjalp man forældre til at søge den støtte, der var beregnet på disse fattige grupper som fx kontanthjælp, mad- og tøjprogrammer. Desuden kunne pædagogen være bisidder ved møder med det offentlige, ved lægebesøg eller ved fremmøde i retten.

Kilde: Ramey & Campbell, 1979; Sparling & Lewis, 1984, 1981, 1979; Wasik m.fl., 1990.

NORMERINGEN

For spædbørn (under 1 år) og vuggestuebørn var normeringen 1:3, for de 2-årige 1:4, og herefter steg normeringen gradvis med børnenes alder, således at normeringen for de 3-5-årige børnehavebørn var 1:6. Ved starten af CARE-programmet havde pædagogerne i gennemsnit 7 års erfaring med børnepasning. Pædagogernes formelle erhvervsuddannelse varierede fra studentereksamen til læreruddannelse. Der blev sideløbende iværksat en intensiv uddannelse af personalet for at sikre, at de var i stand til at implementere curriculum (Wasik m.fl., 1990).

SAMMENFATNING

Den systematiske forskningsoversigt viste, at en højkvalitetsbørnehave kunne forbedre børns kognitive udvikling, hvilket betød, at de ikke halvede bagefter deres kammerater ved skolestart.

I de undersøgelser, der fulgte børnene i længere tid, kunne man observere, at børnehavebørnene efterfølgende klarede sig bedre på arbejdsmarkedet, flere fik en erhvervsmæssig uddannelse og en bedre indkomst, og færre levede af overførselsindkomster sammenlignet med deres jævnaldrende, der også kom fra dårlige opvækstvilkår, men uden at have fået denne mulighed for pasning i en højkvalitetsbørnehave.

Børnehavens langvarige effekt på børnenes uddannelsesresultater skyldes antagelig ikke alene øgningen af deres intelligens, nysgerrighed og motivation, men også en større tiltro til deres egne evner til at lære noget nyt end de børn, der ikke havde været i en højkvalitetsbørnehave. Især forbliver effekten mere langvarig, hvis børnene fortsætter fra børnehaven i skoler af en høj kvalitet.

Indsatsen i modelforsøgene er velbeskrevet og vidner om mange fælles træk, men også meget forskellige indsatser, der blev tilpasset forældrenes daglige livsvilkår, idet undersøgelsesgrupperne var udvalgt fra området med stor fattigdom. De forsøg, der gav de signifikante resultater, havde brugt mange ressourcer på at forbedre mødrenes erhvervsmæssige position. Forældreinddragelsen betød også, at de ”lærerige” lege fra børnehaven med pædagogernes hjælp kunne blive videreudviklet i hjemmet. Nogle af forsøgene indebar således en omfattende social støtte til hjemmet, hvilket kan gøre det vanskeligt at isolere effekterne af den pædagogiske indsats.

IMPLEMENTERING AF CURRICULUM

Normeringen og pædagogernes uddannelse kan betragtes som grove indikatorer for, hvor mange ressourcer der allokeres til vuggestuen/børnehaven, men den praktiske anvendelse af ressourcerne er også afgørende for effektiviteten af indsatsen. Kvaliteten af indsatsen er således afgørende for effektivitet mht. børnenes følelsesmæssige, sociale og kognitive udvikling. Forskningsspørgsmålet er her: Hvilke metoder har vist sig at være effektive til at fastholde og udvikle kvaliteten? I de første forsøg har forskerne aktivt arbejdet med problemet om at sikre, at curriculum blev implementeret i den daglige praksis i områder med ressource-

svage familier. Schweinhart og kollegaer sammenfatter dette i følgende fem punkter (Schweinhart, Barnes & Weikart, 1993):

1. Et eksplicit formuleret curriculum med udviklingsmæssigt tilpassede læringsaktiviteter
2. Effektivt uddannede pædagoger, der har stabil ansættelse
3. Administration, der giver systematisk efteruddannelse og giver støttende supervision for gennemførelse af curriculum
4. Gruppetørrelse og normering skal være optimal for gennemførelse af curriculum i de aktuelle aldersgrupper
5. Pædagoger behandler forældre som samarbejdspartnere og tager på månedligt hjemmebesøg, så pædagoger både kan lære af forældrene samt hjælpe forældrene til en bedre forståelse af curriculum og deres børns udvikling.

De første randomiserede forsøg inddrog fortrinsvis fattige og særligt udsatte familier. Derfor indeholdt flere af disse forsøg også sociale støttende indsatser i familierne, fx gennem sundhedsplejerskeordninger og socialrådgiverbistand, erhvervsvejledning, revalideringsindsats mv.

HVAD ER EN HØJKVALITETSBØRNEHAVE?

Gennemgangen af de nævnte eksperimentelle forsøg viser, at de har nogle fælles træk. Legene og aktiviteterne er både sat i gang af pædagogerne og af børnene. Ud fra teoretiske overvejelser antages det, at barnet lærer mest af at være aktiv initiativtager, mens pædagogerne i disse børnehaver mere har rollen af at introducere nye aktiviteter og stille faciliteter til rette for de aktiviteter, som passer til børnenes behov og interesser (Weikart, 1972).

Legeaktiviteterne, der blev kaldt "learning games", er velbeskrevne, umiddelbart anvendelige og let forståelige, og de kan bruges af både pædagoger, besøgende og forældre.

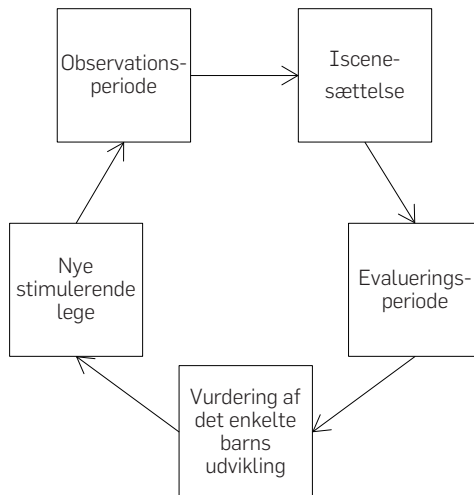
Legeaktiviteterne dækker et stort spektrum af aktiviteter, der udvikler sociale, følelsesmæssige, kognitive og kreative færdigheder. Beskrivelsen af aktiviteterne indeholder, dels hvordan legen leges, dels hvad formålet er: Altså, hvilke færdigheder legen søger at udvikle. Pædagogen bliver derved opmærksom på, at der kan være individuelle forskelle mellem, hvilke lege det enkelte barn har mest udviklingsmæssig glæde af (Sparling & Lewis, 1984).

Karakteristisk for dette pædagogiske curriculum er også, at man søger at integrere det i alle aktiviteter i dagligdagen, fx rutinerne med at tage tøj af og på, spising osv. Legeaktiviteterne er ikke kun noget, der finder sted i afmålte tidsrum (Bryant m.fl., 1987).

Programmerne i de fem modelforsøg lagde således vægt på børneinitierede aktiviteter samt barnets ræsonnement og problemløsning i samspil med de andre børn. Der er i dette curriculum særlig opmærksomhed på sprogudviklingen hos børnene, hvor man forsøger at øge mængden af informativ samtale mellem barn og voksen.

FIGUR 3.3

Cyklus, der beskriver pædagogernes evaluering af indhøstede erfaringer i de beskrevne modelforsøg.



Kilde: Weikart, 1972).

Denne tilgang står i modsætning til et didaktisk curriculum, hvor pædagogen kommer med instrukser, kommandoer eller stiller spørgsmål, der er henvendt til hele børnegruppen, og som kun har et rigtigt svar. Man lagde i disse tidlige modelforsøg vægt på, at personalet havde en specialiseret uddannelse som pædagog – eller deltog i et uddannelsesforløb på

arbejdspladsen, der gav dem mulighed for at vurdere og forstå børnenes behov og udvikling.

Endvidere lagde man vægt på personalets mulighed for supervision, hvor de kunne konsultere mere erfarne pædagoger.

Endelig var et karakteristikum, at legeaktiviteterne foregik i en cyklus, der indeholdt en observationsperiode, en iscenesættelse af en legeaktivitet samt en evalueringsperiode, hvor pædagogerne og det øvrige personale indhøstede erfaringer (se figur 3.3).

Denne cyklus var også et bidrag til personalets egen videreuddannelse, idet processen skærpede personalets iagttagelsesevne og erfaring med at implementere aktiviteterne og deres evner til at vurdere det enkelte barns udvikling.

FIGUR 3.4

En børnetegning.



NORMERING OG GRUPPESTØRRELSE

Normering og gruppestørrelse er siden udviklingen af de første børnehaver blevet knyttet til kvaliteten af dagpasningen. Disse parametre er fundet at have både direkte og indirekte betydning for omfanget og kvaliteten af voksen-barn-kontakten og derigennem barnets trivsel og udvikling (Karoly, 1998; Munton m.fl., 2002).

Vi gennemgår i dette kapitel nogle af de studier, der har undersøgt betydningen af normering og gruppestørrelse på udfaldsvariable som barnets trivsel, sproglige og kognitive adfærd samt voksen-barn-kontakten og pædagogernes adfærd.

Normering og gruppestørrelse er strukturelle parametre eller strukturvariable, hvilket betyder, at de er nemmere at måle. Det kan dog i forskningen være vanskeligt at isolere effekten af ændringer i gruppestørrelsen fra ændringer i normeringen eller personaletætheden, da disse parametre er nært forbundet (Ruopp m.fl., 1979a). Vi har i kapitlet valgt primært at fokusere på eksperimentelle og kvasi-eksperimentelle undersøgelser, da disse giver den bedst funderede viden, men inddrager også anden forskning og forskning af ældre dato.

Kapitlet indledes med en kort beskrivelse af den indbyrdes sammenhæng mellem normering og gruppestørrelse og betydningen af denne for sammenligneligheden af undersøgelsesresultater.

SAMMENHÆNG MELLEM NORMERING OG GRUPPESTØRRELSE

En ændring i normeringen kan enten ske ved at ændre antallet af voksne eller ved at ændre antallet af børn. Ændres normeringen ved at fjerne eller tilføje flere børn, betyder dette imidlertid, at også størrelsen af børnegruppen ændres. Ønsker man inden for forskningen at bibeholde en bestemt gruppestørrelse, men samtidig ændre normeringen for at undersøge effekten af denne, så er den eneste mulighed derfor at ændre på antallet af voksne, dvs. fjerne personale eller tilføre ekstra.

Som illustreret i tabel 4.1, er der imidlertid en tæt sammenhæng mellem gruppestørrelse og antal voksne inden for et normeringsbånd på fx 1:5 til 1:8. Når gruppestørrelsen er fastlåst, fx til 20 børn, er der derfor også grænser for, hvilken normering der som udgangspunkt kan opnås.

TABEL 4.1

Normeringen som funktion af gruppestørrelse og antal voksne i daginstitution.

Gruppestørrelse	Antal voksne				
	5	4	3	2	1
25	1:5,0	1:6,3	1:8,3		
24	1:4,8	1:6,0	1:8,0		
23	1:4,6	1:5,8	1:7,7		
22	1:4,4	1:5,5	1:7,3		
21	1:4,2	1:5,3	1:7,0		
20	1:4,0	1:5,0	1:6,7		
19		1:4,8	1:6,3		
18		1:4,5	1:6,0	1:9,0	
17		1:4,3	1:5,7	1:8,5	
16		1:4,0	1:5,3	1:8,0	
15			1:5,0	1:7,5	
14			1:4,7	1:7,0	
13			1:4,3	1:6,5	
12			1:4,0	1:6,0	
11				1:5,5	
10				1:5,0	
9				1:4,5	1:9
8				1:4,0	1:8
7					1:7
6					1:6
5					1:5
4					1:4

Anm.: Gruppestørrelse er her repræsenteret i intervallet 4-25, mens antal voksne er inden for grænserne 1-5. Kun normeringer i intervallet 1:4 til 1:9 er medtaget.

Kilde: Ruopp m.fl., 1979a.

Vælger man i stedet at variere antallet af børn med henblik på at opnå en specifik normering, så betyder dette, at også gruppestørrelsen ændres (se tabel 4.1).

En ændring i gruppestørrelsen vil imidlertid have den konsekvens, at gruppedynamikken i den undersøgte børnegruppe kan ændre sig, hvilket bl.a. blev påvist af den amerikanske undersøgelse, ”The National Day Care Study”, som vi vender tilbage til senere i dette kapitel (Ruopp m.fl., 1979b).

Dette kan gøre det vanskeligt at isolere effekten af en ændret normering, eftersom gruppedynamikken i en børnegruppe på 5 børn med en voksen tilknyttet vil være anderledes end i en børnegruppe på 25 børn med 5 voksne tilknyttet, selvom normeringen (1:5) er den samme for begge grupper.

Hertil kommer, at også andre parametre spiller ind, fx uddannelsesniveautet i personalegruppen og det pædagogiske program, der kan være meget forskelligt fra land til land, samt om daginstitutionen er aldersintegreret og derved rettet mod børn i forskellige aldersgrupper, for hvem den samme normering ikke nødvendigvis gælder. Alle disse forhold betyder, at det kan være meget vanskeligt – grænsende til umuligt – at sammenligne forskningsresultater på tværs af landegrænser (Christoffersen & Højen-Sørensen, 2013).

BETYDNINGEN AF NORMERING OG GRUPPESTØRRELSE

Forholdet mellem antal børn og voksne blev allerede tidligt i forskningslitteraturen knyttet til børnenes udvikling. I et dansk studie fra 1940’erne (Simonsen & Rasch, 1947) konkluderede Simonsen således, at flere voksne pr. barn, dvs. en højere normering, ville forbedre børnenes mulighed for voksen-barn-kontakt og derigennem styrke børnenes sproglige udvikling. Simonsen havde undersøgt den kognitive udvikling hos 140 1-6-årige børn fra børnehjem i Storkøbenhavn og 165 1-6-årige børn fra københavnske arbejderkvarterer, der boede hjemme, men var i vuggestue eller børnehave en stor del af dagen. Børnenes udvikling blev undersøgt ved hjælp af et omfattende testprogram (Bühler-Hetzer: ”Kleinkinder-tests”, 1932). Undersøgelsen viste, at børnehjemsbørnene præsterede dårligere ved flere sproglige test og havde mindre spontanitet i opgaveløsning end vuggestue- og børnehavebørnene. En forklaring på denne

forskel skulle, ifølge Simonsen, findes i den voksen-barn-kontakt, som henholdsvis vuggestue- og børnehavebørnene og børnehjemsbørnene havde mulighed for. Forholdet mellem antal børn og antal voksne var i dagtimerne nogenlunde det samme for børnehjemsbørnene og vuggestue-/børnehavebørnene, og deres mulighed for personlig kontakt i dagtimerne var derfor også relativt ens. Til gengæld havde vuggestue- og børnehavebørnene meget bedre mulighed for voksen-barn-kontakt og voksen-barn-interaktion, når de var hjemme. Børnehjemsbørnene derimod var i højere grad overladt til sig selv og samværet med de andre børnehjemsbørn, hvilket ikke gav nær den samme sproglige stimulering (Simonsen & Rasch, 1947).

At normeringen kan have en positiv betydning for børnenes udvikling, var også konklusionen i en fransk undersøgelse af normering i daginstitutioner, der blev gennemført i slutningen af 1940'erne. Her fandt man, at man ved at øge normeringen, dvs. hæve antallet af voksne pr. barn, opnåede, at børnene fik mere opmærksomhed fra pædagogerne. Man fandt desuden, at disse børn 1½ år senere havde en større social tilpasning end ved den lavere normering (Roudinesco & Appell, 1950; Sjølund, 1969).

Også i forhold til børnenes adfærd og indbyrdes forhold har forskningen tidligt fundet, at normeringen har betydning. I en britisk undersøgelse fra 1935, der undersøgte sammenhængen mellem børnehaveopholdet og børnenes adfærd, observerede og registrerede man med ét års mellemrum omfanget og graden af konflikter under fri leg hos 54 2-4-årige vuggestue- og børnehavebørn. Undersøgelsen fandt, at konfliktniveauet mellem første og anden observation var øget, men da der ikke var nogen kontrolgruppe, er det vanskeligt at vurdere, om dette var resultatet af børnehaveopholdet eller blot skyldtes, at børnene var blevet ældre. Samtidig fandt studiet, at omfanget af konflikter særligt hang sammen med pædagogens adfærd, idet der var færre konflikter i de grupper, hvor pædagogen havde et mere fast greb om gruppens aktiviteter og satte hurtigere ind over for konflikter, sammenlignet med de grupper, hvor pædagogen i højere grad lod børnene selv styre aktiviteterne.

Endelig viste studiet, at også normeringen var en væsentlig forklaring på det mindre konfliktniveau, idet forekomsten af konflikter børnene imellem var langt hyppigere i de institutioner, hvor der var færre pædagoger pr. barn (Jersild & Markey, 1935).

De første undersøgelser af gruppestørrelse konkluderer, at gruppestørrelsen kan have betydning for børnenes sproglige udvikling. Der fandtes dels undersøgelser, der viste, at gruppens størrelse kunne være for lille og dels for stor, afhængigt af børnenes udvikling og modenhed.

I en ganske lille eksperimentel undersøgelse af 6 børn sammenlignede man grupper med henholdsvis 2, 3 og 4 børn på samme alderstrin og fulgte børnenes sproglige udvikling. Børnene var ved forsøgets start 41-46 måneder gamle med en IQ fra 104 til 116 (Minnesota Preschool Scale). Alle børnene opnåede i legesituationen at være med i grupper af forskellige størrelser med alle mulige kombinationer. Samtalerne blev optaget i 47 10-minutters-intervaller og derefter analyseret. Jo større gruppe, jo mere ”venlig og social” sprogbrug fremkaldtes der, og jo mindre ”egocentrisk” sprogbrug blev der anvendt (Williams & Mattson, 1942).

En anden undersøgelse viste, at børnene fik mindre ud af historieoplæsning, når gruppen var stor (Dawe, 1934). I undersøgelsen indgik 243 børnehavebørn, der blev inddelt i grupper fra 15 til 46 børn. Undersøgelsen fandt, at der med stigende gruppestørrelser skete en reduktion i andelen af børn, som tog del i den efterfølgende diskussion af historien, og der skete samtidig et fald i det gennemsnitlige antal bemærkninger fra det enkelte barn (Dawe, 1934).

Det mest bemærkelsesværdige var dog imidlertid den ændring af adfærden, man kunne iagttage hos pædagerne, når gruppestørrelsen blev øget eksperimentalt. I en sammenfatning af de ældre eksperimenter konkluderede Arne Sjølund, at jo større gruppen blev, jo mere ville der være en tendens til at udføre funktionerne ensartet, og jo mindre tendens ville der være til at individualisere (Sjølund, 1969). Den enkelte pædagog ændrede adfærd, når gruppestørrelsen blev øget. Stemmen blev hævet, der blev kommanderet mere, og spørgsmål fra børnene overhørtes eller blev ignoreret. Pædagogens adfærd kom i højere grad til at være udgjort af kontrolfunktioner og sjældnere stimuleringsfunktioner, når gruppestørrelsen blev øget (Sjølund, 1969).

Det er sjældent, at der gennemføres randomiserede kontrollerede forsøg, hvor normering og gruppestørrelse eksperimentelt ændres og undersøges. I 2002 foretog Thomas Coram Research Unit (Storbritannien) en litteraturgennemgang af undersøgelser fra perioden 1995-2001, der havde belyst sammenhængen mellem normeringen og dagpasningens kvalitet. Litteraturgennemgangen var en videreførelse af en tidligere gen-

nemgang for perioden 1980-95 udført af McGurk m.fl (Munton m.fl., 2002, 1995).

Munton fandt 18 artikler, der tilsammen repræsenterede 12 særskilte undersøgelser. Ingen af de fundne studier havde anvendt randomiseret allokering af børnene til børnegrupper med forskellige strukturelle parametre, og kun enkelte af studierne havde anvendt eksperimentelt eller kvasi-eksperimentelt design. Dette var også tilfældet ved gennemgangen fra 1980-95. Dette betyder, at undersøgelserne har nogle metodemæssige begrænsninger, der gør det vanskeligt at adskille effekterne af de enkelte strukturelle parametre.

Det gennemgående resultat af litteraturgennemgangen var, at normeringen havde en enten direkte eller medieret betydning for den samlede kvalitet af daginstitutionerne, for kvaliteten af voksen-barn-kontakten samt for børnenes udvikling både på kort og langt sigt (Blau, 2000; CQCS Team, 1995; Cryer m.fl., 1999; Fink, 1995; Phillips, Howes & Whitebook, 1991; Munton m.fl., 2002). Ved højere normeringer steg omfanget af voksen-barn-interaktion, og børnene var oftere engageret i samtale med de voksne, særligt når gruppestørrelsen samtidig var mindre (Munton m.fl., 2002). De voksne var mere sensitive og opmærksomme og tilbød flere udviklingsrelevante aktiviteter og lærerige lege, børnene blev bedre til at udtrykke sig (Smith, 1995), og børnenes sproglige og kognitive udvikling var bedre (Burchinal m.fl., 1996; Howes, 1997; McGurk m.fl., 1995).

NORMERING, GRUPPESTØRRELSE OG ADFÆRD

I 1974-78 blev der i USA gennemført en større undersøgelse af kvaliteten, omkostningerne og børnenes udvikling i 64 daginstitutioner beliggende i Atlanta, Detroit og Seattle (Ruopp m.fl., 1979a, 1979b). Undersøgelsen ”The National Day Care Study” (NDCS) koncentrerede sig primært om de 3-5-årige og bestod bl.a. af et eksperimentelt forsøg, et kvasi-eksperimentelt forsøg samt et mindre suppleringsstudie om børn under 3 år, hvor der blev foretaget observation i 38 daginstitutioner i Atlanta, Boston, Jackson og Portland.

I det eksperimentelle forsøg blev 29 børnehavestuer oprettet for børn i 3-4-års-alderen inden for 8 daginstitutioner (APS-studiet). 12 af stuerne havde en normering på 1:7,4, mens de resterende havde en nor-

mering på 1:5,4. Stuerne blev yderligere opdelt i tre grupper, hvor personalets uddannelsesniveau blev varieret, mens gruppestørrelse og personalets erfaring med at passe børn var ligeligt fordelt, hvorved man fik seks forskellige børnehavescenarier. Inden for de enkelte børnehaver blev børnene derefter indskrevet til de forskellige stuer efter en randomiseret fordeling. Designet gjorde, at det var ganske klart, hvilken betydning dels personalets uddannelse, dels normeringsforskellen havde på børnenes adfærd og udvikling mv. (Ruopp m.fl., 1979a).

I den kvasi-eksperimentelle undersøgelse indgik 49 daginstitutioner, der blev inddelt i en eksperimentgruppe bestående af 14 institutioner og to sammenligningsgrupper på henholdsvis 14 og 21 daginstitutioner. Institutionerne var udvalgt, så de afspejlede tilstrækkeligt varierede forhold mht. gruppestørrelse, normering og personalets uddannelsesniveau. Under forsøget fik institutionerne i eksperimentgruppen tilført midler, så normeringen kunne hæves fra 1:9,1 til 1:5,9. Sammenligningsgruppernes normeringer forblev uændret, hvoraf den ene gruppe havde en normering på 1:9,1, mens den anden gruppe havde normeringer, der var højere end 1:5,9. Gruppestørrelse, personalets erfaringer med dagpasning og antal uddannelsesår var jævnt fordelt mellem eksperimentgruppen og de to sammenligningsgrupper, og designet var således velegnet til at belyse effekten af en ændret normering – dog med det forbehold, at der ikke var foretaget en egentlig randomisering af børnene (Ruopp m.fl., 1979a).

I både den eksperimentelle og kvasi-eksperimentelle undersøgelse blev børnenes udvikling observeret over en 9-måneders-periode ud fra to meget anvendte standardiserede test, nemlig ”The Preschool Inventory” (PSI) og den reviderede udgave af ”Peabody Picture Vocabulary Test” (PPVT). PSI er konstrueret til at måle barnets viden om form, størrelse, rumlig fornemmelse og barnets sproglige udvikling, fx mht. forståelse af forholdsord som ”under”, ”over” og ”inde”, mens PPVT måler barnets evne til at lære nye ord, fx ved at matche ord og billeder. Under observationerne blev pædagogernes og børnenes adfærd og interaktion ligeledes systematisk registreret (Ruopp m.fl., 1979b).

Undersøgelsen fandt, at der inden for normeringsspændet 1:6-1:12 var nogle tydelige adfærdsmæssige forskelle hos pædagogerne. Jo lavere normeringen var, jo mere managementorienteret (dvs. kommanderende og korreksende) blev pædagogernes adfærd. Ved højere normeringer brugte den ledende pædagog dog omvendt relativt mere af sin ar-

bejdstid på administrative opgaver (i form af planlægningsopgaver, papirarbejde og organisering af materialer) samt på interaktion med øvrigt personale. En højere normering betød således ikke, som man måske kunne have forventet, en stigning i omfanget af barn-voksen-kontakt for de 3-5-årige, men lod i stedet til at betyde, at den ledende pædagog fik bedre mulighed for at gå fra til øvrige praktiske opgaver i børnehaven (Ruopp m.fl., 1979a).

I forhold til sammenhængen mellem normering og børnenes adfærd var resultatet af undersøgelsen mindre entydigt. Resultaterne fra første måling af den kvasi-eksperimentelle undersøgelse viste, at de 3-5-årige børn udviste en større interesse, deltog mere og udviste større udholdenhed ved opgaveløsning, når normeringen var høj. Den efterfølgende måling samt data fra det eksperimentelle forsøg kunne dog ikke påvise denne sammenhæng (Ruopp m.fl., 1979a).

Til gengæld fandt undersøgelsen en klar sammenhæng mellem gruppestørrelse og børnenes adfærd. I mindre børnegrupper var der en højere grad af social interaktion mellem børn og pædagog, og pædagoger i de mindre børnegrupper var mere engagerede i direkte social interaktion med børnene frem for blot at observere og korrigere dem. Børnene i de mindre børnegrupper var mere samarbejdsvillige, tog i højere grad verbale initiativer, hvor de kom med forslag og nye idéer, samt gav i højere grad udtryk for deres præferencer og meninger. De var også mindre aggressive og havde færre konflikter, og der var samtidig færre børn, der vandrede formålsløst rundt uden at være inddraget i aktiviteter. Endelig scorede børnene i de mindre grupper højere i skoleparathedstest end børnene i de større børnegrupper (Ruopp m.fl., 1979a, 1979b).

Undersøgelsen fandt også, at selv når normeringen var den samme, klarede børnene i de mindre børnegrupper sig bedre end børnene i de større børnegrupper. Et barn i en børnegruppe på 12-14 børn og med 1-2 pædagoger tilknyttet klarede sig således bedre end et barn i en børnegruppe på 24-28 børn med 4 pædagoger tilknyttet.

For de 3-5-årige børn lod gruppestørrelsen derfor til at være en vigtigere parameter end normeringen. En forklaring på dette blev fundet i den forskel i gruppedynamik, der var i henholdsvis store og små børnegrupper, hvor man kunne konstatere, at der ikke skete en jævn fordeling af børnene, når børnegrupperne i løbet af dagen blev opdelt i mindre aktivitetsgrupper. Den ledende pædagog havde både i de små og store børnegrupper den største andel af børnene og fortsatte derudover med

at supervisere børnegruppens øvrige aktivitetsgrupper. Jo større den samlede børnegruppe var, jo mindre tid anvendte den ledende pædagog således på voksen-barn-interaktion i sin egen aktivitetsgruppe. Omfanget af voksen-barn-kontakt afhang derfor mere af gruppestørrelsen end af normeringen.

Suppleringsstudiet, der omhandlede børn under 3 år, fandt til gengæld, at både normering og gruppestørrelse havde stor betydning både i forhold til børnenes og pædagogerne adfærd. I mindre grupper med højere normering brugte pædagogerne mindre tid på at overvåge, kommandere og irettesætte børnene, og børnene græd mindre. Børn under 18-måneders-alderen var også mindre apatiske, og der opstod færre potentielt farlige situationer. Studiet fandt således, at både gruppestørrelse og normering var væsentlige for kvaliteten af dagpasningen for børn under 3-års-alderen, mens det for de 3-5-årige i højere grad var gruppestørrelsen, der havde betydning.

Samlet fandt undersøgelsen, at mindre grupper med bedre normeringer, og hvor gruppen var ledet af en pædagog med en relevant uddannelse (hvilket vi vender tilbage til i kapitel 5), gav den bedste kvalitet.

De fundne sammenhænge genfandt for alle i aldersspændet 3-5 år, men forskellene var særligt markante for børn, der kom fra lavindkomstfamilierne. Undersøgelsen fandt således, at en forbedring af dagpasningskvaliteten især kom de fattige eller socialt udsatte børn til gode (Ruopp m.fl., 1979a, 1979b).

Man havde i denne undersøgelse også prøvet at undersøge, hvad der umiddelbart ville give de største kvalitetsforbedringer, hvis man inddrog omkostningerne i overvejelserne. Konklusionen var, at man ved hjælp af to tiltag kunne forbedre kvaliteten uden at øge omkostningerne væsentligt. For det første kunne man mindske gruppestørrelsen og for det andet forbedre uddannelsen hos de ansatte. Man fandt som nævnt, at mindre børnegrupper ofte hang sammen med en bedre omsorg, mere socialt aktive børn og en øget gevinst målt på børnenes udviklingstest i aldersgruppen 3-5-årige (Ruopp m.fl., 1979a, 1979b).

Da der i det amerikanske samfund på den tid ikke var etablerede kvalitetsmål, blev det på denne baggrund anbefalet, at der indførtes en overgrænse for antallet af børn pr. voksen, og at der især blev anvendt personale, der havde en relevant pædagoguddannelse. Deres undersøgelser i de tre stater viste, at der især var brug for en maksimumsgrænse for gruppestørrelsen. Disse ændringer ville kun udløse mindre udgiftsstig-

ninger, men de ville have en kvalitetsøgning og dermed en effekt på børnenes udvikling (Ruopp m.fl., 1979a, 1979b).

NORMERING OG VOKSEN-BARN-KONTAKTEN

I en australsk undersøgelse bad man personalet i 27 halvdagsbørnehaver for børn i 3-5-års-alderen om at variere indskrivningen af børn til børnegrupperne. Dette betød, at man opnåede forskellige normeringer med henblik på at kunne observere betydningen af normeringen for dagpasningens kvalitet. Studiet fandt, at voksen-barn-kontakten blev betydeligt reduceret ved de lavere normeringer (Russell, 1990, 1985).

I undersøgelsen sammenlignede Russel tre typer af normeringer, dels en, for den tid, gennemsnitlig normering på 1 pædagog til 10 børn, dels en, for den tid, ”høj” normering på 1 pædagog til 8 børn og endelig en ”lav” normering på 1 pædagog til 12 børn. Børnehaverne i det australske forsøg havde 2 uddannede pædagoger samt en uuddannet medhjælper tilknyttet til at forestå en daglig formiddagssession og en eftermiddagssession på hver 2½ til 3 timer for omkring 30 børn i hver session. Børnene deltog typisk i fire sessioner fordelt på 4 dage i løbet af en uge og blev under forsøget flyttet fra formiddags- til eftermiddags-sessionen eller omvendt, så man opnåede de ønskede normeringer.¹³

Børnene, der skulle flytte session, blev udvalgt efter et tilfældighedsprincip, for at man herved kunne udelukke andre forhold, der kunne påvirke resultaterne. De børn, der blev udvalgt til at blive observeret, var ligeledes tilfældigt udvalgt (Russell, 1990).

Forsøget viste, at normeringen havde betydning for børnenes adfærd. Ved de lavere normeringer, hvor der var flere børn pr. voksen, var der en større grad af social interaktion mellem børnene, og børnene observerede i højere grad hinanden. Der blev også registreret flere episoder, hvor børnene drillede og generede hinanden, og børnene var i mindre grad optaget af den aktivitet, de selv var i gang med, når normeringen var lav.

Ved de lavere normeringer var børnene oftere også udendørs og længere væk fra det pædagogiske personale, og personalet var også mere tilbøjelige til at være udenfor eller til at arbejde med store grupper ad

13. Tidligere forsøg har vist, at det i praksis er vanskeligt at opnå den tiltænkte normering for forsøget (McGurk m.fl., 1995). Dette var også tilfældet i den australske undersøgelse, hvor observationerne viste, at den gennemsnitlige normering, mens forsøget varede, reelt var hhv. 1:7,7, 1:9,2 og 1:11,2.

gangen. Børnenes mulighed for kontakt med pædagogen enten en-til-en eller i form af mindre børnegrupper var således betydeligt bedre, når normeringen var høj (Russell, 1990).

Et af de få kontrollerede eksperimenter, hvor man har varieret normeringerne og gruppestørrelsen og observeret konsekvenserne, er det engelske Sheffield-projekt, der løb over 3 år. I eksperimentet startede forskerne en ny halvdagsbørnehave op. Børnehaven havde åbent 4 dage om ugen fra kl. 9-12, og der var 3 ansatte i hele åbningstiden. Der blev rekrutteret to eksperimentgrupper på hver 24 børn i 3-4-års-alderen, der hver mødte to formiddage om ugen. Netop ved at gennemføre forsøgene på to grupper uafhængigt af hinanden havde man mulighed for at kontrollere, om resultaterne var robuste. De to eksperimentgrupper blev herefter udsat for variationer med forskellige aktiviteter, gruppestørrelser og forskellige normeringer, idet det var muligt systematisk at regulere antallet af de øvrige børn i institutionen samt antallet af voksne (Connolly & Smith, 1978; Smith & Connolly, 1986, 1980).

De på forhånd udvalgte børns adfærd blev observeret både under fri leg og under strukturerede aktiviteter som fx modellering og billeddomino. Undersøgelsen omfattede børnenes udholdenhed i at koncentrere sig, børnenes indbyrdes relationer generelt og herunder deres indbyrdes konflikter. Derudover blev også voksen-barn-kontakten observeret. Børnenes reaktioner blev iagttaget ved normeringer fra 3 voksne med 10 børn og ved 2 voksne med 30 børn, dvs. normeringerne 1:3,3 og 1:15 voksen pr. barn. Ligesom i andre undersøgelser konstaterede man her, at der var et gennemsnitligt fravær på mellem 12 og 15 pct. blandt børnene under eksperimentet (Smith & Connolly, 1980).

Undersøgelsen fandt, at når normeringen blev sænket, så der var flere børn pr. ansat, så faldt også kvaliteten af voksen-barn-kommunikationen. Dette kom til udtryk ved, at pædagogernes kommunikation blev mere rutinefokuseret, og de udstedte flere forbud. Personalet oplevede også sessionerne med de lavere normeringer som mere udmattende og mindre tilfredsstillende.

Et hollandsk eksperimentelt forsøg fandt ligeledes, at kvaliteten af voksen-barn-kontakten og barnets trivsel blev bedre under struktureret aktivitet, når normeringen blev hævet (De Schipper, Riksen-Walraven & Geurts, 2006). Eksperimentet involverede 217 pædagoger fordelt på 133 børnegrupper i 64 børnehaver. Børnene var i gennemsnit 34 måneder gamle, men alderen varierede fra mellem 10 måneder til knap 4 år. Pæda-

gogerne blev videofilmet to gange af 10 minutters varighed under en struktureret legesession. Den første legesession bestod af pædagogen og 3 børn, der var tilfældigt udvalgt i pædagogens egen børnegruppe. Herefter blev yderligere 2 børn fra gruppen føjet til, så normeringen blev 1:5. Efterfølgende blev videooptagelserne gennemgået, og pædagogerne og børnenes interaktion blev efterfølgende scoret ud fra standardiserede test.

Undersøgelsen fandt, at kvaliteten af voksen-barn-kontakten blev signifikant forbedret under den strukturerede aktivitet, når normeringen blev øget fra 1:5 til 1:3. Pædagogen var mere støttende og udviste en højere grad af respekt for barnets autonomi, og børnene var signifikant bedre til at samarbejde med pædagogen. Dette var særligt tilfældet for børn, der var yngre end 34 måneder. I forhold til børn under 34 måneder betød den højere normering derudover, at pædagogerne var signifikant bedre til at give tydelige instruktioner og strukturere aktiviteten samt var mindre negative i deres interaktion med børnene. Den højere normering afspejlede sig ligeledes i disse børns velbefindende.

NORMERING OG KOGNITIV UDVIKLING

I gennemgangen af litteraturen fandt vi to naturlige eksperimenter, der i forbindelse med lovændringer på daginstitutionsområdet har undersøgt betydningen af en ændret normering for dagpasningens kvalitet og børnenes udvikling.

”The Florida Child Care Quality Study” var et 3-årigt forløbsstudie, der blev gennemført i forbindelse med, at man i Florida, USA, i 1991 vedtog nye regler for normering og uddannelsesniveau i de statsautoriserede daginstitutioner. Studiet havde til formål at undersøge, om lovændringen havde betydning for den samlede kvalitet i daginstitutionerne og involverede 150 heldags-daginstitutioner fordelt på fire repræsentativt udvalgte regioner i Florida. Daginstitutionerne var tilfældigt udvalgt, så de stemte overens med fordelingen af daginstitutioner, der havde børn fra henholdsvis høj- og lavindkomstfamilier i hver region (Howes, 1997).

Lovændringen vedrørende normering trådte i kraft i oktober 1992 og betød, at normeringen for de 0-1-årige blev øget fra tidligere 6 børn pr. voksen til 4 børn pr. voksen, dvs. en øget normering fra 1:6 til 1,4. For de 1-2-årige blev normeringen ændret fra 1:8 til 1:6, mens den for de 2-3-årige blev ændret fra 1:12 til 1:11. For børn i 3-5-års-alderen skete der ingen ændring, hvorfor normeringerne forblev henholdsvis 1:15 for de 3-4-årige og 1:20 for de 4-5-årige. Reglerne for uddannelses-

niveau trådte først i kraft i juli 1995 og medførte et øget krav til uddannelsesniveaue hos de ansatte.

I undersøgelsen blev der indsamlet data, før de nye regler var trådt i kraft, efter at reglerne om normering var trådt i kraft, samt efter at reglerne om uddannelseskraft var trådt i kraft. At de nye regler for normering og uddannelsesniveau ikke trådte i kraft samtidig, gjorde således, at det var muligt særskilt at undersøge effekten af en øget normering og effekten af det øgede uddannelseskraft (hvilket vi vender tilbage til i kapitel 5).

Inden for hver af de 150 institutioner blev der foretaget observationer af 3 timers varighed på tre tilfældigt udvalgte stuer, hvor antallet af tilstedeværende børn og voksne periodisk blev registreret (Howes, 1997). Undersøgelsen gjorde brug af en række standardiserede test til at vurdere kvaliteten af den enkelte daginstitution og børnenes udvikling og trivsel her.

Undersøgelsen fandt, at den øgede normering betød, at børnenes leg med andre børn og med legetøj blev mere kognitivt avancerede, og de scorede højere på sproglig udvikling ved den højere normering i 1994 sammenlignet med 1992, før lovgivningen trådte i kraft. Børnene udviste også færre adfærdsvanskeligheder i form af aggression, hyperaktivitet og angst. Endelig udviste børnene også en mere tryk tilknytning til pædagogerne.

Pædagogernes adfærd ændrede sig også ved den højere normering, idet deres adfærd blev mere varm og sensitiv i forhold til børnene, mens brugen af negative opdragelsesteknikker faldt. Efter den øgede normering var pædagogerne således mindre tilbøjelige til at råbe, skælde ud eller true, mindre tilbøjelige til at være sarkastiske over for børnene samt mindre tilbøjelige til at anvende fysisk afstraffelse. I enkelte institutioner faldt hyppigheden af negativ opdragelsesteknik med 75 pct.

I studiet undersøgte man også, hvordan de daginstitutioner, der efter 1992 henholdsvis opfyldte eller ikke opfyldte de nye regler for normering, klarede sig i forhold til institutioner, der havde en normering, der opfyldte den professionelle standard, anbefalet af the National Academy of Science.¹⁴ Undersøgelsen fandt her, at børn fra daginstitutioner, der levede op til de højere og professionelt anbefalede normeringer, scorede højere både på sproglig udvikling og kognitivt avanceret leg i forhold til både børn fra institutioner, der henholdsvis opfyldte og ikke opfyldte Floridas nye regler for normering. Det samme gjaldt for pædagogernes

14. Den professionelt anbefalede normeringsstandard hed 1:3 for 0-1-årige, 1:5 for de 1-2-årige, 1:6 for de 2-3-årige, 1:8 for de 3-4- og 4-5-årige samt 1:10 for de 5-6-årige.

adfærd, hvor den professionelt anbefalede normering var forbundet med mindre negativ opdragelsesteknik.

Det andet naturlige eksperiment fandt sted i New Zealand i forbindelse med, at regeringen i 1986 åbnede op for en gradvis forbedring af normering i børnehaverne. Der var i forvejen regler om, at det maksimale antal indskrevne børn ikke måtte overstige 40 i en børnehave med 3-4-årige børn. Men fra tidligere at have en normering på 2 pædagoger til 40 børn, tillod man nu, at normeringen kunne hæves til 3 pædagoger til 40 børn. Dette gav en enestående mulighed for at undersøge effekten af en øget normering (Smith m.fl., 1988). I undersøgelsen indgik otte halvdagsbørnehaver med børn i alderen 3 år og 2 måneder til 4 år og 5 måneder. De 4-årige var normalt i børnehave 5 gange om ugen i formiddagstimerne, mens de 3-årige normalt var i børnehave 3 gange om ugen i eftermiddagstimerne.

Pædagogerne og børnene blev observeret ad tre omgange med 4 måneders interval, hvoraf den første fandt sted i november/december, hvor alle børnehaverne fortsat havde 2 pædagoger til 40 børn. Anden observation blev foretaget i marts/april, hvilket var godt en måned efter, at fire af børnehaverne havde fået en ekstra pædagog, så de havde en normering på 3 pædagoger til 40 børn. Sidste observation blev foretaget i juli, dvs. godt 5 måneder efter, at halvdelen af børnehaverne havde fået en tredje pædagog.

Normeringen blev for hver observationsperiode beregnet ud fra antal tilstedeværende børn i forhold til antal tilstedeværende voksne, der havde en pædagogisk kontakt med børnene, herunder psykologer, støttepædagoger, pædagogstuderende samt frivillige forældremedhjælpere. (Smith m.fl., 1988).

Undersøgelsen fandt, at tilførslen af en ekstra pædagog havde en gavnlig effekt på børnenes adfærd, idet der skete et markant fald i omfanget af skænderier og aggressiv adfærd børnene imellem. Allerede efter den første måned med en ekstra pædagog var niveauet af negativ adfærd således faldet til 45 pct. i forhold til det registrerede konfliktniveau ved første observation. 6 måneder efter indførelsen af den ekstra pædagog var niveauet yderligere reduceret til kun 6 pct. i forhold til det oprindelige konfliktniveau.

Også i forhold til børnenes sproglige udvikling lod tilførslen af en ekstra pædagog til at have en positiv virkning, idet der skete en stigning i børnenes verbale og non-verbale interaktion med pædagogen. Børnene

viste også flere positive følelser over for pædagogerne og indgik mere positivt i leg med andre børn. Indførelsen af en tredje pædagog havde også betydning for pædagogerne adfærd, idet der skete en stigning i pædagogerne non-verbale kommunikation med børnene og igangsættelse af lege i forhold til før. Den ekstra pædagog betød samtidig en større grad af informationsdeling og almindelig samtale med forældrene (Smith m.fl., 1988).

Disse forskelle var dog ikke statistisk signifikante, hvilket ifølge Smith kan skyldes den relativt lille forskel i den faktiske normering imellem de to børnehavetyper, som skyldtes, at forældrene i højere grad gjorde en frivillig indsats i 2-pædagogbørnehaverne og derved delvist kompenserede for forskellen i normering (Smith m.fl., 1988). Under forsøget havde det således vist sig, at 2-pædagog-børnehaverne i gennemsnit havde 2,5 ekstra personer tilknyttet med en pædagogisk kontakt med børnene, mens 3-pædagog-børnehaverne i gennemsnit havde 1,5 person ekstra. Dette betød, at 2-pædagogbørnehaverne i gennemsnit øgede normeringen fra 1:9,3 til 1:7,3, mens 3-pædagogbørnehaverne i gennemsnit øgede normeringen fra 1:8,5 til 1:6 fra første til sidste måling. Forskellene mellem de to institutionstyper endte altså ikke primært med at være normeringen, men med at være forskellen mellem at have 2 eller 3 uddannede pædagoger ansat.

KOGNITIVE LANGTTIDSEFFEKTER AF NORMERING

En nyere dansk undersøgelse (Bauchmüller, Gørtz & Rasmussen, 2011) belyste langtidseffekterne af højkvalitetsdaginstitutioner på børns kognitive udvikling, målt ved folkeskolens afsluttende eksamen i dansk i 2008. Bauchmüller anvendte et datasæt fra Danmarks Statistik for året 1998, hvor det for 2.275 børnehaver og aldersintegrerede daginstitutioner var muligt at sammenkoble børn og ansatte på institutionelt niveau. Som indikatorer på kvalitet anvendtes følgende strukturelle parametre: normering, andel af mandlige ansatte, andel af pædagogisk uddannet personale, andel af personale med anden etnisk baggrund end dansk samt personalestabiliteten sammenholdt med året før.

Inddragelsen af mandlige ansatte som kvalitetsparameter var begrundet i en voksende opmærksomhed på, at mandlige ansatte kan tilbyde en anden form for pædagogisk praksis, hvilket forskningen tyder på kan have en gavnlig effekt, særligt for drenge. Inddragelsen af etnicitet hos personalet er begrundet i, at forskningen peger på, at etnisk diversitet i personalegruppen kan have en gavnlig effekt på børnenes udvikling.

Undersøgelsen fandt, efter at have kontrolleret for børnenes baggrund, en lille, men dog statistisk signifikant sammenhæng mellem, hvordan børnene klarede sig ved deres 9.-klasses afsluttende eksamen i dansk og de undersøgte kvalitetsparametre. Både højere normering, personalestabiliteten samt højere andel af mænd, pædagogisk uddannede og ansatte med anden etnisk baggrund end dansk blev således fundet at have en positiv effekt på børnene.

Drenge blev fundet at have højere udbytte af at have gået i en højkvalitetsdaginstitution, mens udbyttet var relativt lavere for børn fra lavindkomstfamilier. Børn med anden etnisk baggrund end dansk havde positivt udbytte af højere stabilitet i personalegruppen.

NORMERING OG STRESS HOS BØRN

Stressbelastninger hos børn og voksne viser sig bl.a. ved udskillelse af noradrenalin og især adrenalin. Ved forskellige metoder kan man direkte måle det fysiologiske stressniveau hos et individ gennem udsondringen af hormonerne adrenalin og noradrenalin i spyt og i urinen.

I 1974 udnyttede en svensk undersøgelse for første gang dette til eksperimentelt at undersøge sammenhængen mellem stressniveauet blandt børn og normeringen i daginstitution (Cederblad & Höök, 1980).

Det var på den tid en almindelig antagelse, at de belastninger, man udsatte børnene for under opvæksten, ikke ville få langvarige konsekvenser, idet man regnede med, at de ville ”vokse sig fra det”. Der fandtes samtidig i Sverige i 1970’erne kun ganske få længerevarende forløbsundersøgelser af børnegrupper, hvor man undersøgte børnepsykiatriske forhold.

Den svenske undersøgelse, der blev udført af Cederblad og Höök i årene 1974-77, inddrog derfor dette aspekt. Man ønskede således både at undersøge effekten af normering samt at undersøge, om det var muligt at forudsige børnenes problembelastning som 6-årige ud fra de informationer, man havde om dem, da de var omkring 3 år gamle (Cederblad & Höök, 1980).

Eksperimentet foregik over 18 uger og involverede 100 børnehavnere i alderen 2½ til 4½ år fra 10 børnehaveafdelinger. Alle børnene var heltidsindskrevne, og heraf tilbragte mange af dem mellem 8-10 timer dagligt i daginstitution. I de første 9 uger fik halvdelen af børnehavnere

verne et økonomisk tilskud, så de kunne øge normeringen fra den officielle svenske anbefaling på 1 voksen pr. 5 børn til 1 voksen pr. 3 børn. Det ekstra personale, der blev sat ind for at øge normeringen, var unge uuddannede pædagogmedhjælpere, men hvoraf mange havde erfaring med at arbejde i daginstitution (Cederblad & Höök, 1980).

Da de første 9 uger var gået, blev normeringen i børnehaverne ændret igen ved et såkaldt "cross-over-design", hvor man fjernede det ekstra personale, der var blevet tilført den ene gruppe af institutioner, og i stedet tilførte ekstra til den anden gruppe. På denne måde kunne det enkelte barn "sammenlignes med sig selv" under to forskellige normeringsbetingelser, hvor gruppestørrelsen forblev konstant.

Hver dag under forsøget blev der indsamlet to urinprøver for hvert barn,¹⁵ hvoraf den første prøve blev taget, efter at børnene havde sovet til middag, og den anden blev taget efter 2 timers fri leg (Cederblad & Höök, 1980).

Hver dag beregnedes den faktiske normering, og ved personalefravær blev der indsat vikarer. Målingerne viste, at normeringen under forsøget i gennemsnit blev hævet fra 1:4,5 til 1:2,5, men at der kunne være store variationer i den faktiske normering, hvilket primært skyldtes sygdomsfravær hos børnene.

Under forsøget blev børnenes adfærd dagligt observeret af en assistent, mens en psykolog en uge hver måned systematisk observerede forekomsten af konflikter og interaktionen i børnegruppen. Der blev i analyserne også kontrolleret for en række andre forhold, som kunne antages at have indflydelse på børnenes trivsel og udvikling. Dette for at sikre, at de fundne sammenhænge mellem personaletætheden (normeringen) og børnenes stressbelastninger var robuste, når man inddrog andre faktorer som fx gruppestørrelse, belastninger i hjemmet og personalets indbyrdes relationer.

Hver måned blev forældrene bedt om at rapportere, om der havde været stressende faktorer i barnets hjemmemiljø i den seneste måned. Da børnene var omkring 6 år gamle (i 1977), blev der foretaget et opfølgningsinterview med forældrene for bl.a. at undersøge eventuelle længerevarende effekter.

15. De første 4 uger efter normeringsændringerne blev betragtet som en tilpasningsperiode, hvorfor der ikke blev medtaget målinger for denne periode i analyserne. Det samlede datagrundlag bestod af 6.000 urinprøver.

Den svenske undersøgelse fandt, at børnene under middagshvilen udskilte større mængder af stresshormonerne adrenalin og noradrenalin ved den lavere normering. Det var imidlertid ikke alle børn, der havde lige stor glæde af den øgede normering, idet det største fald i hormonudskillelsen især kunne ses hos de ængstelige og hæmmede børn samt hos de ældre børn og hos drengene. Det vil sige, at disse børn havde relativt større gavn af den højere normering.

Sammenhængen mellem normeringen og udskillelsen af stresshormoner sås også hos børnene i de fire børnehaveafdelinger, der ikke indgik i den eksperimentelle analyse.¹⁶ I disse daginstitutioner fandt man ligeledes en sammenhæng mellem de observerede ”naturligt forekommende variationer” i normeringer fra dag til dag og børnenes udskillelse af stresshormoner.

Den eksperimentelt forhøjede normering viste sig ikke at have betydning for forekomsten af psykosomatiske reaktioner hos børnene (nervøst mavebesvær, tisse i bukserne mv.), men den lavere 1:5-normering påvirkede børnenes adfærd, idet der her var flere udbrud af aggressivitet, en større forekomst af adfærdsforstyrrelser og konflikter samt flere tilfælde af børn, der udviste angstsymptomer. Forskellene var særligt tydelige for de yngre børn samt for drenge fra problembelastede familier, hvor man generelt fandt, at de startede flere konflikter. Disse børn startede færre konflikter i børnehaven med den forbedrede normering, ligesom der blev færre fysiske aggressioner, og de børn, der blev udsat for konflikter, gjorde mere modstand.

De børn, der ofte startede konflikter, var tit også mindre vellidte blandt det pædagogiske personale. Dette kan være særligt problematisk, da disse børn ofte også kommer fra mere problembelastede familier og derfor er særligt afhængige af en god relation til personalet. Yngre børn og børn fra problembelastede hjem var således særligt følsomme over for en nedgang i normeringen (Cederblad & Höök, 1980).

Når normeringen blev øget, trivedes børnene omvendt bedre, de var mere aktive, og de havde flere kontakter med hinanden. Især de yngre børn og børn fra problembelastede hjem var således særligt følsomme for forringelser af normeringen.

Den højere normering viste sig også at medføre et gennemsnitligt fald i personalets sygefravær på 50 pct., og personalets holdning over

16. Af de 10 oprindelige børnehaveafdelinger lykkedes det ikke for 4 at opnå den ønskede normeringsændring, hvorfor disse ikke indgik i den eksperimentelle analyse.

for forældrene blev samtidig også mere positiv, ligesom forældrenes holdning over for børnehaven og personalet blev bedre.

Den eksperimentelle øgning af normering viste sig således at have flere signifikante effekter, på trods af at forandringen stod på i mindre end 2 måneder. Da normeringen blev varieret eksperimentelt, havde man også nogenlunde sikkerhed for den årsagsmæssige sammenhæng mellem ændringerne af normeringerne og børnenes, forældrenes og personalets reaktioner herpå. Børn befinder sig imidlertid meget lang tid i børnehaven/vuggestuen, og Cederblad & Höök konkluderede derfor, at de langsigtede konsekvenser af en bedre normering kunne vise sig at være betydeligt større (Cederblad & Höök, 1980).

Undersøgelsen fandt også en sammenhæng mellem gruppestørrelse og stress, idet man i de større børnegrupper kunne konstatere en større udskillelse af stresshormon, end det var tilfældet blandt børnene i de mindre grupper. Ængstelige og hæmmede børn udskilte også mere stresshormon i de store børnegrupper (Cederblad & Höök, 1980).

I forsøget blev børnegruppens størrelse ikke varieret eksperimentelt, så man kan ikke på samme måde være sikker på den årsagsmæssige sammenhæng. Men man kunne observere, at der også var en sammenhæng mellem børnegruppens størrelse og børnenes trivsel. Børnene i de store børnegrupper (15 indskrevne børn) viste således flere tegn på angst og hæmning end de børn, der var i små grupper (10-12 indskrevne børn).

Gruppestørrelsen blev også fundet at have betydning for personalets adfærd, idet studiet fandt, at pædagogerne, når børnegruppestørrelsen var mindre, satte mere positivt ind, når der opstod konflikter mellem børnene, fx ved at aflede børnenes opmærksomhed eller ved at mediere i konflikten. Anvendelsen af positive konfliktløsningsstrategier blev også fundet at hænge sammen med personalets uddannelseskvalifikationer, og disse to forhold spillede ofte sammen, idet de små børnegruppestørrelser oftere også havde relativt flere pædagoguddannede, end det var tilfældet i de store børnegrupper.

Betydningen af gruppestørrelse synes også umiddelbart at være mere langvarig, idet man ved opfølgningen 3 år senere kunne konstatere, at børn, der havde været i de store børnegrupper, var mere ”morsyge”, mere inaktive og ængstelige samt mere følsomme over for kritik og ros end børnene i de mindre børnegrupper.

Der var derimod ikke nogen klar sammenhæng mellem dagpasningstidens længde og udskillelse af stresshormoner. Den eneste tydelige

forskel var, at de børn, der var kort tid i børnehaven, udskilte mere stresshormon i middagshvilen, end de børn, der havde en mellemlang dag, mens de børn, der havde en særligt lang dag i børnehaven, havde lidt forhøjet udskillelse af stresshormon.

De børn, der dagligt var særligt længe i børnehaven, adskilte sig dog fra de øvrige børn, idet de ofte kom fra hjem med enlige mødre og forældre med lav socio-økonomisk status. Selvom disse børn havde en smule forøget udskillelse af stresshormoner, var forskellen mindre end forventet – antageligt fordi normeringen var høj om morgenen, hvor der endnu ikke var kommet så mange børn, samt gradvist steg igen om eftermiddagen, i takt med at de andre børn blev hentet. Disse mere udsatte børn fik på denne måde en tiltrængt kompensation i kraft af en bedre normering i yderpunkterne (Cederblad & Höök, 1980).

I studiet undersøgte Cederblad & Höök også sammenhængen mellem graden af stressbelastninger i hjemmemiljøet og barnets adfærdsmæssige udvikling. Her viste undersøgelsen, at de børn, der havde betydelige adfærdsvanskeligheder i form af hyperaktivitet, ængstelighed og aggressivitet, som 6-årige også havde været problembelastede i form af adfærdsvanskeligheder og stressbelastninger i hjemmet i 3-års-alderen ($r = 0,50$). De adfærdsændringer, man kunne finde blandt børnene i 6-års-alderen, så således ud til at have en sammenhæng med adfærdsændringer og hjemmemiljøet i 3-års-alderen (Cederblad & Höök, 1980).

Disse sammenhænge blev tydeligere ved opfølgingsundersøgelsen 3 år senere ($r = 0,57$), hvilket enten skyldtes, at der var tale om en kumulerende effekt, eller at problemerne i hjemmet var blevet forværret fra 1974 til 1977 (Cederblad & Höök, 1980).

Der er også anden forskning, der har anvendt fysiologiske reaktioner hos børn til at undersøge sammenhængen mellem normering i daginstitution og stressniveauet hos børn. Et studie af franske og ungarske daginstitutioner undersøgte sammenhængen mellem normering og stress hos børn i 24-40-måneders-alderen ved at måle kortisolniveauet i børnenes spyt (Legendre, 2003).

Kortisol er et hormon, der udskilles i binyrebarken i hjernen, og niveauet vil naturligt variere i løbet af en dag, hvor det normalt er højest om morgenen, falder i løbet af dagen, for så at stige igen om aftenen. En langvarig forøget koncentration af kortisol, fx som følge af psykisk stressbelastning, er dog påvist at kunne give neuropsykologiske forstyr-

relser i form af søvnproblemer og koncentrationsbesvær (Legendre, 2003; Zlotnik, 2001).

I undersøgelsen af franske og ungarske daginstitutioner blev 113 børn fordelt på 8 børnegrupper undersøgt. Alle børnene gik regelmæssigt i daginstitutionerne. Over en 2-ugers-periode blev børnenes kortisol-niveau i 3 dage målt tre gange dagligt. Første måling blev foretaget af forældrene, når børnene vågnede om morgenen. De to andre målinger blev foretaget kl. 9:30 og 10:30, hvilket var lige før og lige efter, at børnene havde haft en times fri leg (Legendre, 2003).

De deltagende institutioner registrerede, som del af en større undersøgelse, hver dag antallet af tilstedeværende børn og ansatte i gruppen, hvilket gjorde det muligt at udregne den faktiske normering de dage, hvor målingerne fandt sted.

Undersøgelsen fandt, at gruppestørrelsen havde betydning for børnenes kortisoludskillelse, og at den største forskel blev fundet mellem grupper med mere eller mindre end 15 børn til stede. I børnegrupper på 15 eller flere børn var der en stigning i børnenes kortisolniveau, mens der i grupper på under 15 børn omvendt skete et fald i børnenes kortisoludskillelse. Legendre fandt også, noget overraskende, at børnenes kortisolniveau havde en tendens til at falde, når normeringen var lavere. Altså modsat det, man ville have forventet. Denne sammenhæng mellem normering og stresshormonudskillelse forsvandt dog, når man kontrollerede for det samlede personaleantal tilknyttet gruppen. Flere voksne tilknyttet børnegruppen var dog ofte også et resultat af en større børnegruppe, hvilket netop kan være mere socialt krævende og derved stressende for børnene (Legendre, 2003). Det var således heller ikke den højere normering, men selve størrelsen af børnegruppen, der havde en stressende effekt på børnene.

Men også selve antallet af personale tilknyttet børnegruppen viste sig at have en betydelig indvirkning på kortisolniveauet, selv når der blev kontrolleret for gruppestørrelsen. Her viste undersøgelsen overraskende, at kortisoludskillelsen øgedes signifikant mere i børnegrupper, der havde mere end 4 voksne tilknyttet, sammenlignet med grupper, hvor der maksimalt var 4 voksne (Gunnar, 1998; Gunnar & Donzella, 2002; Legendre, 2003; Papero, 2005). Det vil sige, at antallet af omsorgsgivere i sig selv, og uafhængigt af gruppestørrelsen, kan udgøre en stressfaktor. En mulig forklaring på dette kan ifølge Legendre være, at barnets

mulighed for at opbygge en tæt og stabil kontakt svækkes, når antallet af voksne, som barnet skal forholde sig til, stiger (Legendre, 2003).

Da undersøgelsen ikke var eksperimentelt tilrettelagt, er det dog ikke muligt at drage lige så sikre konklusioner om årsagssammenhænge som i den tidligere beskrevne svenske undersøgelse.

I en nyere dansk undersøgelse (Hansen, 2014) af sammenhængen mellem børns kortisoludskillelse og typen af dagpasning fandt man ingen forskel på kortisoludskillelsen mellem de børn, der blev passet hjemme, i vuggestue, i aldersintegreret institution eller i dagpleje (Hansen, 2014). Kortisoludskillelsen blev målt hos 703 børn ved hjælp af 3 cm lange hårtotter klippet af ved hovedbunden. Denne metode giver et indtryk af barnets gennemsnitlige kortisolniveau over en 3-måneders periode, og undersøgelsen havde ingen mulighed for at sammenkoble kvaliteten af dagpasningen med børnenes kortisoludskillelse (Kirschbaum m.fl., 2009). Til gengæld fandt man en signifikant sammenhæng mellem den gennemsnitlige kortisoludskillelse og alvorlige hændelser i barnets hjem, såsom dødsfald, alvorlig sygdom eller skilsmisse (Hansen, 2014).

NORMERING, SYGEFRAVÆR OG PERSONALESTABILITET

I en dansk undersøgelse (Gørtz & Andersson, 2010) har man undersøgt sammenhængen mellem arbejdspresset og sygefravær blandt pædagoger i vuggestuer og børnehaver. Gørtz og Andersson anvendte normering som en indikator for arbejdspresset.

Undersøgelsen anvendte registerdata fra perioden 2001-2006 fra Danmarks Statistik, der indeholder oplysninger om bl.a. arbejdsplads, ledighedsperioder, barsel og sygedagpenge for alle personer, der har været ansat i vuggestue eller børnehave i perioden, svarende til ca. 20.000 personer om året.

Undersøgelsen fandt, at der for perioden 2005-2006 var en signifikant sammenhæng mellem normeringen og sandsynligheden for, at pædagogisk personale i børnehaver blev langtidssygemeldt. En tilsvarende sammenhæng blev ikke fundet for pædagogisk personale i vuggestuer.

For pædagogisk personale i børnehaver blev der heller ikke fundet nogen statistisk signifikant sammenhæng mellem normering og kortidssygefravær, ligesom der heller ikke blev fundet en statistisk signifikant sammenhæng mellem normering og sygefravær før 2004.

For perioden 2005-2006 fandt Gørtz og Andersson til gengæld en signifikant sammenhæng mellem normeringen og andelen af korttids-sygefravær blandt pædagogisk personale i vuggestue. Her viste resultaterne, at en lavere normering på blot ét barn pr. pædagogisk medarbejder betød en øgning i årligt sygefravær på 16 timer.

Med udgangspunkt i de samme opgørelser af normeringer blev også sammenhængen mellem arbejdspress og jobskiftehyppighed hos uddannede pædagoger undersøgt (Andersson & Gørtz, 2010). Her fandt undersøgelsen, at sandsynligheden for, at pædagogerne skiftede job, var statistisk signifikant højere i vuggestuer, der havde en lavere normering, dvs. hvor der var flere børn pr. voksen. For pædagoger ansat i børnehave var denne sammenhæng mindre udtalt. Resultaterne peger således, i tråd med Cederblad & Hööks undersøgelse, på, at normeringen kan have betydning for stabiliteten i personalegruppen, hvilket har betydning for den samlede dagpasningskvalitet (Howes & Hamilton, 1993; McGurk m.fl., 1995; Munton 2002).

SAMMENFATNING

Normering og gruppestørrelse er indbyrdes tæt forbundne og indvirker på en række forhold, som har betydning for den samlede kvalitet af den daginstitutionelle praksis.

Højere normeringer er forbundet med en trygkere tilknytning til pædagogerne, større grad af voksen-barn-interaktion samt bedre kognitiv og sproglig udvikling, hvilket bl.a. kan ses ved, at børnenes leg er kognitivt mere avanceret. Ved højere normeringer udviser pædagogerne en mere varm og sensitiv adfærd i forhold til børnene, og der er konstateret en mindskning i brugen af negative opdragelsesteknikker. Børnenes mulighed for positiv og udviklingsfremmende interaktion med pædagogen er således bedre, når normeringen er høj, og der er samtidig konstateret et fald i udskillelsen af stresshormoner hos børn, særligt hos ældre børn, drenge samt ængstelige og hæmmede børn.

Høje normeringer er også associeret med bedre social tilpasning samt færre adfærdsvanskeligheder i form af aggression, hyperaktivitet og angst og er fundet at nedsætte forekomsten af konflikter børnene imellem. Forskellen i forekomsten af konflikter ved henholdsvis høj og lav

normering er særligt udtalt for yngre børn samt for drenge fra problem-belastede familier.

Sluttelig peger forskningen på, at normeringen kan have betydning for personalestabiliteten, idet en højere normering er associeret med et fald i sygefraværet hos det pædagogiske personale.

I forhold til gruppestørrelsens betydning viser forskningsgennemgangen, at pædagogerne i store børnegrupper har en tendens til at udføre funktionerne mere ensartet og i mindre grad at individualisere. Pædagogernes adfærd får også i højere grad karakter af en kontrolfunktion og i mindre omfang en egentlig stimuleringsfunktion, når gruppestørrelsen er stor.

Små børnegrupper er omvendt associeret med en højere grad af direkte og personlig social voksen-barn-interaktion, frem for at pædagogerne passivt iagttager og korrigerer børnenes adfærd. Pædagogerne udviser også bedre konfliktløsningsstrategier, fx ved opståede skænderier mellem børnene.

I mindre børnegrupper udviser børnene større samarbejdsvillighed og tager flere verbale initiativer i form af legeforslag. De har også færre konflikter og udviser mindre aggressiv adfærd. Endelig scorer børnene i de mindre grupper højere i skoleparathedstest.

Forskningsgennemgangen viser også, at selv når der kontrolleres for normeringen, så er voksenkontakten mere begrænset i de store grupper. Børnene i mindre børnegrupper klarer sig og trives tilsvarende bedre end børn i store grupper, også selvom normeringen er identisk. Omfanget af voksen-barn-kontakt afhænger derfor både af gruppestørrelsen og normeringen, hvilket betoner vigtigheden af at medtænke begge forhold.

Det samlede antal personale i børnegruppen er dog også fundet, uafhængigt af gruppestørrelse og normering, at have betydning for kortisoludskillelsen. Børn i grupper med mere end 4 pædagoger tilknyttet er således fundet at have en højere udskillelse af stresshormoner end børn i grupper med maksimalt 4 pædagoger tilknyttet. En mulig forklaring på dette kan være, at flere pædagoger betyder, at barnets mulighed for at opbygge en tæt kontakt med den enkelte pædagog mindskes. I en amerikansk undersøgelse, der sammenholdt omkostninger med kvalitetsforbedringer, blev det konkluderet, at man, i daginstitutioner med store børnegrupper og uddannet personale, kunne forbedre kvaliteten uden at øge omkostningerne væsentligt ved for det første at mindske gruppe-

størrelsen og for det andet ved at stille krav til uddannelsesniveau hos det pædagogiske personale.

De gennemgåede studier i denne litteraturgennemgang viser samstemmende, at normering og gruppestørrelse har betydning for den samlede kvalitet af daginstitutionerne. Højere normeringer og mindre gruppestørrelser har begge betydning for børnenes udvikling både på kort og på længere sigt, hvilket især kommer de mere sårbare og socialt udsatte børn til gode.

Normering og gruppestørrelse kan betragtes som grove indikatorer for, hvor mange ressourcer der tilføres til daginstitutionen, men den praktiske anvendelse af ressourcerne er også afgørende for effektiviteten af indsatsen. I næste kapitel gennemgår vi erfaringerne fra forskningen, der har undersøgt effekten af uddannelsesniveaut blandt personalet på kvaliteten af daginstitutionerne og børnenes udvikling.

TABEL 4.2

Oversigt over eksperimentelle og kvasi-eksperimentelle undersøgelser af normering og gruppestørrelse.

Undersøgelse	Undersøgelhedsdesign	Udfaldsvariable og resultater
Daghemvård for treåringer (Cederblad & Höök, 1980)	Eksperimentelt forsøg med "cross-over-design" i 10 børnehaver, hvor normering ændres fra 1:5 til 1:3.	Børns stressniveau målt ved urin-udskillelse af adrenalin, børns og voksnes adfærd og interaktion. Større udskillelse af stresshormoner ved lavere normeringer samt i større børnegrupper. Flere konflikter mellem børnene, tegn på adfærdsforstyrrelser samt børn, der udviser angstsymptomer. Reduktion i personalestyggefravær ved højere normering. I mindre grupper er pædagogerne konfliktløsningsstrategier og pædagogiske metoder mere positive.
NCDS (Ruopp m.fl., 1979)	Eksperimentelt i 64 daginstitutioner, hvor normering og uddannelsesniveau blandt personale er varieret. Normering var på 1:7,4 og 1:5,4. Kvasi-eksperimentelt forsøg i 49 institutioner inddelt i 1 eksperimentgruppe og 2 kontrolgrupper, hvor normering i eksperimentgruppen varieres fra 1:9,1 til 1:5,9.	Børns og pædagogers adfærd og interaktion. Børns sproglige og kognitive udvikling. Ved lavere normeringer er pædagogerne mere managementorienterede. I store grupper anvender den ledende pædagog mindre tid på direkte voksen-barn interaktion. I mindre grupper har børn færre konflikter og bedre testscore, også sammenlignet med større grupper med samme normering. I mindre grupper med bedre normeringer udviser mindre børn lavere grad af apati og græder mindre.
Australsk børnehave (Russel, 1990)	Eksperimentelt forsøg i 27 børnehaver med varieret normering på 1:7,6; 1:9,2 og 1:11,2.	Børn og ansattes adfærd. Ved lavere normeringer er der større grad af negativ barn-barn interaktion samt flere børn, der vandrer formålsløst rundt ved lavere normeringer. Børnene er oftere udenfor i større grupper og har begrænset kontakt med de ansatte.
Sheffield-projektet (Connolly & Smith, 1978; Smith & Connolly, 1986)	Eksperimentelt forsøg med to børnegrupper, hvor normering og gruppestørrelse varieres. Normering varieret fra 1:4 til 1:14.	Voksen-barn-interaktion og pædagogens adfærd. Ved lavere normering ses en nedgang i kvaliteten af barn-voksen-interaktionen og sessioner med lave normeringer opleves mere udmattende af pædagogerne.
Hollandsk studie (De Schipper m.fl., 2006)	Eksperimentelt forsøg i 133 børnegrupper med varieret normering fra 1:5 til 1:3 under struktureret aktivitet.	Kvalitet af voksen-barn-kontakt signifikant forbedret ved den lavere normering. Børn var bedre til at samarbejde, pædagoger var mere støttende og positiv, udviste større respekt for barnets autonomi samt gav tydeligere instruktioner.

Tabellen fortsættes

TABEL 4.2 FORTSAT

Oversigt over eksperimentelle og kvasi-eksperimentelle undersøgelser af normering og gruppestørelse.

Undersøgelse	Undersøgesdesign	Udfaldsvariable og resultater
Experiment in nature (Smith m.fl., 1988)	Naturligt eksperiment i 18 børnehaver, hvor normering over tid ændres fra 1:9,3 til 1:7,3 samt fra 1:8,5 til 1:6.	Barn-barn-interaktion, voksen-barn-interaktion og voksen-voksen-interaktion. Ved højere normering er der signifikant reduktion i negativ adfærd. Barn-barn-interaktion er mere positiv, og børn interagerer og taler mere med pædagogen. Øgning i pædagogens nonverbale kontakt og deltagelse i børnenes leg samt dialog med forældre.
Florida-undersøgelsen (Howes, 1997)	Naturligt eksperiment i 150 daginstitutioner, hvor normering over tid ændres fra 1:6 til 1:4 for 0-1-årige, 1:8 til 1:6 for 1-2-årige og 1:12 til 1:11 for 2-3-årige.	Børn og pædagogens adfærd og interaktion samt børns sproglige og kognitive udvikling. Ved højere normering er børns leg kognitivt mere avanceret, de scorer højere på sproglig udvikling, der er færre konflikter, aggressioner og symptomer på angst. Børnene udviser tryggere tilknytning til pædagogerne, og pædagogens adfærd er mere sensitiv og varm. Ved højere normering anvender pædagogerne mere positive opdragelsesteknikker.

BETYDNINGEN AF PERSONALETS UDDANNELSE

Personalets uddannelse udgør ligeledes en kvalifikationsfaktor. Det har positive, langsigtede effekter på barnet, når personalet er trænet til at støtte op om barnets udvikling og til at reflektere over egen adfærd og handlemønstre i forhold til barnet (Frede, 1995). I dette kapitel belyser vi nogle af de studier, der har undersøgt betydningen af uddannelsesniveaet i personalegruppen både i form af grunduddannelse og efteruddannelse. Vi har primært fokuseret på nyere randomiserede kontrollerede forsøg og naturlige eksperimenter, som omhandler betydningen af efteruddannelse. Disse undersøgelser kan med sikkerhed dokumentere indsatsens selvstændige betydning og virkning. Vi har i undersøgelseerne set efter forskellige udfaldsvariable, bl.a. indsatsens virkning på klimaet i daginstitutionen, samtale mellem barn og voksen, pædagogens og barnets adfærd, barnets kognitive og sociale udvikling, skoleparathed og konflikter børnene imellem. I de fleste undersøgelser, som vi i dette kapitel vil præsentere, strækker indsatsen sig over en periode på et halvt til et helt år. Vi har derfor ikke mulighed for at præsentere mange resultater fra undersøgelser, som strækker sig over en længere årrække. Det kan formodes, at indsatser af længere varighed vil have en større effekt. I de fleste undersøgelser har pædagogerne en uddannelse svarende til en dansk pædagoguddannelse. I nogle få studier har pædagogerne en lang videregående uddannelse.

Det følgende kapitel bliver indledt med en kort gennemgang af relevante undersøgelser, som belyser vigtigheden af, at personalet har en grunduddannelse.

PERSONALETS UDDANNELSESKVALIFIKATIONER

Tidligere undersøgelser har primært fokuseret på personalets erfaring versus initial uddannelse. I disse undersøgelser fandt man, at personalets erfaring inden for området ikke kan erstatte en grunduddannelse. Uddannet personale er en vigtig faktor for at sikre kvaliteten i daginstitutioner. Uddannet personale er bedre til at udføre pædagogisk praksis af høj kvalitet og stimulere læringsmiljøer, hvori børn kan udvikle sig (Munton m.fl., 2002). I Honig og Hirallals undersøgelse fandt man, at personale med uddannelse var bedre til at udvikle børnenes sprog og udvikle børnenes sociale kompetencer end uuddannede (Honig & Hirallal, 1998). I Smiths studie, hvor daginstitutionens karakterer blev undersøgt, blev det vurderet, at uddannet personale ydede omsorg, som var mindre stimulerende over for børnene. De var mere kontrollerende og negative i deres opførsel og udviste mindre varme. Studiet fandt samtidig, at daginstitutioner med uddannet personale havde bedre og flere interaktioner med børnene, de udviste varme, og de var lydhøre over for børnene (Smith, 1995).

Vigtigheden af uddannelse blev også understreget i litteraturgennemgangen hos Bradley og Vandell, som konkluderede, at et personale med højere uddannelse var mere stimulerende og støttende og skabte bedre alderssvarende oplevelser for barnet (Bradley & Vandell, 2007).

Dette underbygges af et studium fra Chicago, som viste, at højere uddannet personale, samtale, højtlesning og fysisk kontakt udviklede barnet bedre kognitivt. Dette studie vil blive uddybet senere i kapitlet (Clarke-Stewart, 1987).

I NDCS-undersøgelsen af normering og gruppestørrelse, som tidligere er beskrevet i kapitel 4, fandt man, at også personalets uddannelseskvalifikationer viste en tydelig sammenhæng med deres interaktion med børnene. Man fandt, at i de børnehavegrupper, hvor personalet havde en relevant pædagogisk uddannelse, brugte den ledende pædagog relativt mere tid sammen med børnene. Pædagogen var også i højere grad involveret i samtaler med børnene og i at stimulere børnenes kognitive og sproglige udvikling end personale, der ikke havde en relevant ud-

dannelse eller havde en kortere pædagogisk uddannelse. Børnene udviste bedre samarbejdsevner og udholdenhed ved opgaveløsninger og var sjældnere inaktive. Desuden klarede børnene den personlige skoleparathedstest bedre (PSI) i de børnehavegrupper, hvor personalet havde en relevant pædagogisk uddannelse (Ruopp m.fl., 1979a, 1979b). Børnene gjorde således større fremskridt mht. samarbejde, udholdenhed i opgaveløsninger og skoleparathed, når personalet var bedre pædagogisk uddannet (Karoly, Kilburn & Cannon, 2005).

I ”The Florida Child Care Quality Study” undersøgte man, som tidligere nævnt i kapitel 4, om en lovændring, der stillede krav til øgede normeringer og uddannelsesniveau på daginstitutionsområdet i Florida, havde betydning for den samlede kvalitet af daginstitutionerne i staten (Howes, 1997).

Lovændringen vedrørende personalekvalifikationer, der trådte i kraft i 1995, betød bl.a., at daginstitutionerne for hvert tyvende barn skulle have mindst én ansat med en 2-4-årig mellemlang pædagogisk uddannelse samt 480 timers arbejds erfaring med børn. Ansatte, der ved lovens indførelse havde mindst 10 års arbejds erfaring fra daginstitution samt havde bestået high-school, var dog undtaget fra denne regel.

Studiet fandt, at pædagogerens uddannelsesniveau havde betydning både for børnenes udvikling, men også for pædagogerens adfærd, idet børnene scorede højere i sproglige færdigheder og kognitivt kompleks leg, jo højere uddannet pædagogen var. I klasser, hvor den ledende pædagog havde en relevant pædagogisk bacheloruddannelse og praktisk erfaring, klarede børnene sig således bedre end de børn, hvor den ledende pædagog havde en kortere pædagogisk uddannelse. Tilsvarende klarede børnene, hvor pædagogen havde en kortere pædagogisk uddannelse, sig bedre end børn, hvor den ledende pædagog ikke havde nogen pædagogisk uddannelse.

Også i forhold til pædagogerens adfærd fandt studiet forskelle. Pædagoger, der havde en relevant pædagogisk bacheloruddannelse, var mest tilbøjelige til at interagere med børnene på en varm, sensitiv og imødekommende måde. I interaktionen med børnene var de højere uddannede pædagoger mere positive i deres adfærd, idet de smilede mere og talte mere med børnene. I institutioner, hvor pædagogerne var højere uddannet, blev der også i lavere grad anvendt negativ opdragelsesteknik, og den samlede kvalitet af daginstitutionen var generelt højere (Howes, 1997).

Ovenstående resultater understøttes af den tidligere nævnte undersøgelse fra New Zealand fra kapitel 4, som undersøgte effekten af en forbedret normering, efter at regeringen havde tilladt en gradvis forbedring af normeringerne med en tredje uddannet pædagog (Smith m.fl., 1988).

Studier af sammenhængen mellem barnets udvikling og personalets uddannelseskvalifikationer har ofte undersøgt dette ved at belyse effekten af de pædagogiske kvalifikationer hos den primær-pædagog, som barnet er tilknyttet, eller effekten af det gennemsnitlige kvalifikationsniveau i personalegruppen.

En daginstitution vil dog ofte, som det også er tilfældet i Danmark, have mere end én stue og vil tit også være rettet mod børn i forskellige aldersgrupper, fx spæd-, vuggestue- og børnehavebørn. Samtidig er en daginstitution en levende og dynamisk praksis med grupperinger og omgrupperinger i løbet af dagens forskellige faser: morgenmad, stimulerende aktiviteter og lærerige lege, højtlesning, middagshvile, frokost, udendørs lege på legeplads, individuelle aktiviteter osv. I løbet af bare en enkelt dag kan der derfor også forekomme variation i, hvilke aldersgrupper den enkelte stue har, samt i antallet af stuer, fx hvis to stuer eller børnegrupper bliver slået sammen. Dette betyder også, at det enkelte barns pædagogiske kontakt i løbet af dagen ikke nødvendigvis er afgrænset til de primære pædagoger på stuen.

I et amerikansk studie (Setodji, Le & Schaack, 2012) af sammenhængen mellem sprogforståelsen hos børn i 3-5-års-alderen og pædagogernes kvalifikationer undersøgte man, i erkendelse af dette, hvor mange gange i løbet af en dag henholdsvis pædagogerne og børnene flyttede stue. Ved brug af en tjek-ind/tjek-ud-metode registrerede man i 10 dage på de 49 deltagende institutioner børnenes og de ansattes bevægelsesmønster mellem stuerne, der ikke var led i den enkelte stues program (for en mere detaljeret af metoden, se Mogensen & Højen-Sørensen, 2013).

Undersøgelsen viste, at næsten en tredjedel af børnene i gennemsnit skiftede stue 0,73 gange om dagen, og at de for hver gang i gennemsnit tilbragte 1 time væk fra deres egen stue. Blandt det pædagogiske personale var skift mellem stuer endnu mere hyppigt, idet 82 pct. i gennemsnit skiftede til en anden stue 1-2 gange om dagen og for hvert skift i gennemsnit tilbragte 2½ time væk fra deres egen stue.

Kun 8 pct. af børnene oplevede slet ingen skift i løbet af de 10 dage og oplevede i gennemsnit derfor kun at møde to pædagogisk ansatte. Børn, der ikke flyttede stue, men havde pædagoger, der gjorde, ople-

vede i modsætning hertil i gennemsnit at møde fire pædagogisk ansatte, mens de børn, hvor både de selv og deres pædagoger flyttede stue, i gennemsnit mødte otte pædagogisk ansatte. Det viste sig således, at en stor del af børnene var eksponeret for væsentligt flere ansatte end dem, der som udgangspunkt var tilknyttet barnets stue.

Undersøgelsen fandt, at beregninger af effekten af de ansattes pædagogiske kvalifikationer på børns sproglige færdigheder, hvor man inddrog dette forhold, bedre kunne forklare variationen i børnenes sproglige færdigheder.

Samlet fandt undersøgelsen, at både uddannelses- og erfaringsniveauet blandt det pædagogiske personale, som barnet mødte, havde betydning for barnets udvikling. Børnenes sprogfærdigheder var bedre, når pædagogerne havde en pædagogisk bacheloruddannelse, mens børn, der havde mere erfarne pædagoger, var bedre til at genkende bogstaver og ord og forstå passager i tekster.

Undersøgelsen fandt også, at diskontinuitet i løbet af dagen, i form af barnets møde med flere forskellige medarbejdere, havde en potentielt gavnlig effekt på børnenes sproglige færdigheder, da dette øgede chancerne for, at barnet var sammen med en pædagogisk bacheloruddannet pædagog (Setodji, Le & Schaack, 2012).

VIDEREUDDANNELSENS BETYDNING FOR PERSONALET

I faglitteraturen har man især fokuseret på nordamerikanske undersøgelser. I EU er der i 2014 blevet lavet en samlet forskningsoversigt, hvor kvalitative og kvantitative undersøgelser omhandlende videreuddannelse af praktikere er blevet samlet. Der er i alt 28 lande fra EU, som har bidraget med undersøgelser til forskningsoversigten. I oversigten bruges den samlede betegnelse CPD (Continuing Professional Development) for det, vi betegner som videreuddannelse. Disse undersøgelser fokuserer primært på, hvilken effekt videreuddannelse har på personale, og fokuserer ikke i ligeså høj grad på børnene. En stor del af undersøgelserne i forskningsoversigten bygger på repræsentative spørgeskemaundersøgelser, hvis resultater med fordel kan udbredes til resten af populationen. Forskningsoversigten indeholder ligeledes undersøgelser, som tager afsæt i interview, som går mere i dybden med forståelse af begreber og perspektiver (Peeters m.fl., 2014).

I forskningsoversigten tages der afsæt i forskellige interventioner, hvor interventionens længde varierer. Fælles for studierne er, at interventionerne består af kurser eller workshops, som personalet skal deltage i. Samtidig modtager personalet støtte i deres daglige praksis af en supervisor tilknyttet undersøgelsen.

Et resultat, som går igen, er, at videreuddannelse medvirker til, at praktikere får mere tillid til egne evner. Gennem deltagelse i CPD-programmer blev praktikerne bevidst om deres pædagogiske og professionelle forståelse, hvilket medførte, at de kunne se, hvor de var gode inden for feltet, og hvor der var rum for forbedringer. I Duffys studie (Duffy, 2007) fandt hun, at deltagelse i CPD-programmet medførte, at praktikerne blev mere refleksive og realistiske omkring egen praksis. Mange praktikere begyndte at tænke anderledes om deres rolle som professionelle. De fandt frem til, at de ikke skulle lede børnene, men i stedet støtte og give børnene indflydelse. Disse resultater understøttes af Potter og Hodgsons studie (Potter & Hodgson, 2007). En del af interventionen var, at praktikernes hverdag i daginstitutionen blev videofilmet, og at en forskningsassistent kom på besøg på stuen og observerede praktikerens ageren med børnene. Ved at se videoklippene og tale med forskningsassistenten begyndte praktikerne at udfordre deres egen måde at tænke på. De begyndte at stille færre spørgsmål til børnene og i stedet skabe mere frirum til, at børnene kunne tage styring med samtalen.

I et andet lignende studie (Rønnerman, 2003) var en af konklusionerne, at praktikerne blev mere opmærksomme på børnenes nysgerighed og ikke længere kun var interesseret i at planlægge barnets leg og aktiviteter. Børnene fik en aktiv rolle i planlægningen af dagens aktiviteter, og de voksne blev mere lydhøre over for børnenes ideer.

Deltagelse i CPD-programmer kunne også være befordrende for mere samarbejde i daginstitutionerne, hvor diskussioner blandt praktikerne ledte til nye perspektiver. I Venninens (2007) studie fandt man, at deltagelse i CPD-programmet forbedrede praktikernes kompetencer til at give feedback til kollegaer. Dette førte til ændringer i pædagogisk praksis, bl.a. ændringer i rutiner og miljø. McMillan (McMillan m.fl., 2012) fandt, at disse muligheder for at samarbejde ikke altid var positive. Nogle praktikere var frustrerede over, at diskussioner iblandt kollegaer ikke altid førte til ændringer. Dette var især tilfældet, når ikke alle praktikerne deltog i CPD (Peeters m.fl., 2014).

ADFÆRDSÆNDRINGER HOS BARN OG PERSONALE

Pædagoger kan i deres hverdag opleve, at det kan være krævende at håndtere børn med forstyrrende adfærd, og dette kan være en barriere for at gøre kvaliteten i daginstitutionen bedre. Tidligere forskning viser, at der hos børn med særligt forstyrrende adfærd er risiko for at udvikle sociale og følelsesmæssige problemer. Samtidig klarer denne gruppe børn sig ofte dårligere i skolen. Flere studier har fokuseret på denne problematik og har udviklet indsatser, hvis formål har været at give personalet nogle redskaber til at håndtere disse børn. Den pædagogiske metode, som bruges i mange af de nye studier, har tidligere været beskrevet af Donald Baer (Baer, 1968). Baer har tidligere gennemført en række eksperimenter i daginstitutioner, hvor pædagoger ændrede deres ageren over for børnene. Formålet med eksperimenterne var at fremme ønsket adfærd hos barnet og afsvække uønsket adfærd. Hvor pædagogerne tidligere havde været opmærksomme på uønsket adfærd, ignorerede de den nu fuldstændigt og straffede ikke børnene. Omvendt fokuserede de på børnenes passende adfærd og fremhævede ved enhver lejlighed denne adfærd. Dette fortsatte, indtil de kunne se virkningen i barnets adfærd (Baer, 1968). De følgende undersøgelser vil tage afsæt i samme tankegang.

THE INCREDIBLE YEARS TEACHER CLASSROOM MANAGEMENT

I et engelsk randomiseret forsøg, som evaluerede effekten af indsatsen ”The Incredible Years (IY) Teacher Classroom Management (TCM)”, blev det belyst, at videreuddannelse af personale kan medvirke til at reducere børns og pædagogers negative adfærd over for hinanden og i stedet fremme positiv adfærd (Hutchings m.fl., 2013).

12 pædagoger fra 11 daginstitutioner deltog i undersøgelsen. Forud for interventionen testede pædagogerne børnene på deres stue ud fra forskellige parametre: hyperaktivitetsproblemer, kammeratskabsproblemer, følelsesmæssige problemer og adfærdsproblemer. Disse parametre blev målt ud fra TSDQ – Teacher version of the Strengths and Difficulties Questionnaire (Goodman, 1997). Pædagogerne udvalgte på baggrund af resultaterne 9 børn fra deres stue, som skulle deltage i undersøgelsen. På en enkelt stue blev kun 8 børn udvalgt. I børnegruppen var der både børn, som havde scoret lavt i testen, og som klarede sig godt i daginstitutionen, og børn, som i hverdagen havde mange udfordringer – disse børn scorede højt i testen. Forældrene til børnene blev

kontaktet af en ansat på undersøgelsen, og der blev indhentet samtykke til, at deres børn kunne deltage i undersøgelsen. Der var i alt 107 børn, som deltog, og de var i alderen 3-7 år.

Børnene og pædagogerne blev indskrevet randomiseret i henholdsvis interventions- og kontrolgruppe. 53 børn blev placeret i interventionsgruppen, og 54 blev placeret i kontrolgruppen. De 12 pædagoger blev ligeligt fordelt i de to grupper. Pædagogerne i kontrolgruppen modtog ingen videreuddannelse, men fik tilbuddet om at modtage efteruddannelse det efterfølgende år. For at undersøge effekten af interventionen blev der i begge grupper foretaget førmålinger på stuerne. Målingerne blev foretaget ud fra en standardiseret test, TPOT (The Teacher-Pupil Observation Tool) (Martin m.fl., 2010). Denne test blev benyttet til at vurdere børnenes og pædagogernes adfærd og interaktioner. Testen fokuserede på lærernes positive og negative ytringer over for børnene, pædagogernes kommandoer, børnenes ytringer over for pædagogerne og børnenes off-task-opførsel. Off-task-opførsel er et begreb, der beskriver, at børn er uopmærksomme og undlader at fuldføre opgaver. Observationerne blev foretaget af en forskningsassistent og foregik i strukturerede omgivelser, eksempelvis ved højtlesning.

Pædagogerne i interventionsgruppen modtog træning og undervisning en dag om måneden over en periode på 5 måneder. I undervisningen fik pædagogerne nogle nye redskaber, som var beregnet til at udvikle og skabe god kontakt til børnene og børnene imellem. De skulle lære at blive bedre til at benytte sig af positive disciplinerede strategier, herunder skabe incitament hos barnet til at gøre noget, der var svært for det, give klare kommandoer til børnene, rose børnene for passende adfærd og ignorere ubetydelig upassende adfærd. Ved hver undervisningsgang diskuterede pædagogerne udfordringer, som de oplevede i deres daglige arbejde med børnene. Pædagogerne fik til slut i hver undervisningsgang en opgave, som de i den efterfølgende måned skulle arbejde med på stuen.

En måned efter den sidste kursusgang blev der foretaget eftermålinger af hensyn til risikoen for mulig udskiftning i personalet, der ville påvirke datagrundlaget. For at vurdere ændringer, der var knyttet til børnenes udvikling og forholdet mellem barn og voksen, blev samme standardiserede test – TPOT – benyttet (Martin m.fl., 2010). Observationerne blev kodet af to observatører for at skabe så stor pålidelighed som muligt.

I interventionsgruppen så man en signifikant effekt i børnenes off-task-opførsel. Børnene i interventionsgruppen viste en formindskelse i deres off-task-opførsel. I interventionsgruppen var der også en signifikant effekt på pædagogernes brug af negative kommentarer og ytringer til børnene. Pædagoger brugte færre af disse negative ytringer end tidligere, og de blev bedre til at etablere et positivt miljø på stuerne, hvor børnene ofte blev rost. De få kommandoer, som pædagogerne gav, blev mere tydelige. Det medvirkede til, at børnene var bevidste om, hvad de blev bedt om, og at de blev mere motiveret. Hos børnene i interventionsgruppen var der også en signifikant effekt på deres brug af negative kommentarer over for pædagogerne. De benyttede i mindre grad end tidligere negative ytringer, og de overholdt i højere grad de kommandoer, de fik. Det var især børn, som havde scoret højt i TSDQ, som kom med færre negative ytringer (Hutchings m.fl., 2013).

Hos pædagogerne i kontrolgruppen kunne man se en stigning i deres brug af kommandoer over for børnene, og børnene anvendte flere negative ytringer over for pædagogerne, end de gjorde ved førmålingen.

Undersøgelsen pointerer vigtigheden i at have et proaktivt fokus i daginstitutioner, hvor pædagoger bliver opmuntret til at etablere positive miljøer, hvor børnene bliver rost for passende adfærd, og hvor ubetydelig uønsket adfærd ignoreres (Hutchings m.fl., 2013).

Ovenstående resultater understøttes af en lignende undersøgelse fra Jamaica, hvor samme intervention (IY-TCM) blev evalueret. Fem daginstitutioner i Kingston blev tilfældigt tildelt enten interventions- eller kontrolgruppe. Interventionsgruppen bestod af 3 daginstitutioner med 15 stuer, og kontrolgruppen bestod af 2 daginstitutioner med 12 stuer.

Ved undersøgelsens start var der ingen signifikant forskel på interventions- og kontrolgruppe. Begge var karakteriseret ved, at pædagogerne benyttede sig af mange negative ytringer og kommentarer over for børnene og brugte mange kommandoer. Pædagogerne talte sjældent om følelser og venskaber med børnene og opmuntrede sjældent børnene til at hjælpe hinanden. Eftermålingerne viste, at interventionen havde en signifikant effekt på pædagogernes negative adfærd. Omfanget af pædagogernes negative adfærd faldt med 50 pct., hvor omfanget af den negative adfærd hos pædagogerne i kontrolgruppen steg med 50 pct., og de brugte flere kommandoer end interventionsgruppen. Pædagogerne i interventionsgruppen blev bedre til at skabe rum for, at børnene kunne hjælpe hinanden, og viste mere varme over for børnene end pædagogerne i kontrolgruppen.

Børnene i interventionsgruppen udviste signifikant mere passende adfærd og mere interesse og entusiasme over aktiviteter på stuerne end børnene i kontrolgruppen (Baker-Henningham m.fl., 2009).

ANDRE LIGNENDE UNDERSØGELSER

I Pamela Morris' RCT-studie (2013) fandt man, at interventionen FOL (Foundations of Learning Project) havde en positiv effekt på børnenes læringsmiljø. FOL's formål var at give pædagoger kompetencer til at håndtere børn med forstyrrende adfærd (Morris m.fl., 2013).

Undersøgelsen fokuserede på institutioner i et lavtlønsområde i Newark, New Jersey. 51 daginstitutioner deltog i projektet. I hver daginstitution blev en stue med 4-årige udvalgt til at deltage. Daginstitutionerne blev tilfældigt tildelt til enten interventions- eller kontrolgruppe. 26 daginstitutioner modtog FOL-interventionen, og 25 daginstitutioner fik ingen intervention, og den almindelige praksis fortsatte.

Forud for interventionen besvarede forældre og pædagoger et spørgeskema, som skulle give informationer om familien og om miljøet på stuen i daginstitutionen. Derudover indsamlede pædagogen data på hvert enkelt barn. Stuerne blev samtidig observeret af forskere.

Pædagogerne i interventionsgruppen skulle deltage i fem workshops, som hver især varede 6 timer. Her var fokus på, at pædagogerne skulle lære at skabe positive relationer til børnene og lære nogle strategier, som kunne gøre det lettere for dem at håndtere børn, der forstyrrede. Pædagogerne lærte, hvordan de kunne udvikle børnenes sociale kompetencer, så børnene bedre kunne håndtere deres vrede og blev i stand til at løse konflikter. Denne del af interventionen tog afsæt i samme indhold, som var blevet brugt ved det tidligere nævnte randomiserede forsøg "The Incredible Years Teacher Classroom Management". En anden del af interventionen bestod i, at en ansat på projektet en dag om ugen arbejdede med pædagogen på stuen. Et tredje element i interventionen var, at pædagogerne om vinteren kunne deltage i en 90 minutters workshop, hvor fokus var på stress. Der blev afholdt individuelle konsultationer med de børn, som ikke responderede tilstrækkeligt på pædagogens nye læringsstrategier.

Eftermålinger blev foretaget ca. 9 måneder efter interventionens start og bestod af observationer foretaget af forskere. Forskerne var uvidende om, hvilken gruppe der havde modtaget indsatsen. Ved eftermå-

lingerne indsamlede pædagogerne igen data ind omkring det enkelte barn og dets adfærd.

Undersøgelsen fandt, at FOL-interventionen forbedrede pædagogernes evne til at adressere børnenes behov og skabe et positivt og støttende klima på stuen. Pædagogerne blev bedre til at håndtere og interagere med børn med forstyrrende adfærd og brugte mindre sarkasme og vrede over for børnene. Børnene i interventionsgruppen havde færre konflikter med pædagogen og de andre børn på stuen. I kontrolgruppen fandt man ikke tilsvarende positiv udvikling (Morris m.fl., 2013).

Ovenstående resultater understøttes af et kroatisk studie, hvor man fandt, at videreuddannelse fremmede pædagogernes færdigheder til at stimulere børnenes sociale kompetencer. Dette ledte til, at børnene sjældnere udviste aggressiv adfærd. Pædagogerne deltog i foredrag og workshops, som fokuserede på udviklingen af børns sociale færdigheder (Peeters m.fl., 2014).

INTENSITETEN AF VIDEREUDDANNELSE

Pædagogers støtte til børns adfærd er en vigtig komponent i udviklingen af kvaliteten i daginstitutioner. Kun få RCT-studier har undersøgt, hvordan man bedst videreuddanner pædagoger, så de bedst muligt kan støtte børn i daginstitutioner. I et amerikansk RCT-studie, hvor man sammenlignede to forskellige indsatser, fandt man, at den indsats, som varede længst og var mest intensiv, havde den største effekt. Pædagogerne i denne indsats udviklede sig markant og blev bedre til at håndtere børnenes adfærd (Fabiano m.fl., 2013).

I studiet havde man fokus på to indsatser, og hvilke effekter de havde på pædagogernes adfærd over for børnene. Den ene indsats bestod af en 1-dags-workshop, hvor fokus var på at lære pædagogerne nogle positive strategier, som de kunne bruge i forhold til børnenes adfærd. Den anden indsats bestod af samme workshop og 4 dages intensiv træning i strategierne. Begge indsatser havde hele året mulighed for at benytte sig af konsulentstøtte. Der var i alt 88 pædagoger fra 27 daginstitutioner med i studiet, og de blev tilfældigt tildelt i to grupper. 48 deltog i workshopgruppen, og 40 deltog i intensivgruppen. Pædagogerne blev betalt 180 dollars for hver gang, de deltog i træningen. I maj måned blev der foretaget formålinger, hvor pædagogerne blev observeret på stuerne

ud fra to standardiserede test, henholdsvis CLASS – Classroom Assessment Scoring System (Pianta, La Paro & Hamre, 2008) og SBTR – Student Behaviour Teacher Response System (Fabiano m.fl., 2013).

CLASS kan måle pædagogernes evne til at støtte børnene, både følelsesmæssigt og funktionelt, og deres evne til at støtte børnenes kognitive udvikling gennem implementering af curriculum (Pianta, La Paro & Hamre, 2008). SBTR kan indsamle informationer om hyppigheden af en bestemt adfærd hos pædagog og barn. Hver gang et barn bryder en regel på stuen, bliver dette kodet. Observatøren ser nærmere på pædagogens respons på barnets handling og koder herefter.

Til den første workshop, som alle pædagogerne deltog i, var der fokus på, at pædagogerne skulle blive bedre til at etablere rutiner og regler på stuen. De skulle blive bedre til at rose børnene for passende adfærd og se igennem fingre med ubetydelig upassende adfærd.

Intensivgruppen modtog yderligere træning i de efterfølgende 4 dage. For at etablere et realistisk miljø for pædagogerne blev 32 børn på 4-5 år rekrutteret til at deltage i resten af forløbet. Børnene blev fordelt på tre stuer, og pædagogerne blev fordelt på hver stue. På hver stue fordelte pædagogerne sig i grupper af tre. I løbet af dagen roterede grupperne på stuerne og fik nye opgaver. Opgaverne var bl.a. at lede stuens aktiviteter, observere stuen, mens andre ledte aktiviteterne, give strukturerede feedback til de andre teams og gøre klar til aktiviteterne på stuen. Pædagogerne havde i løbet af ugen mulighed for at praktisere de strategier, som de til den første workshop var blevet undervist i. Hver stue havde en facilitator tilknyttet. Facilitatoren skiftede stue hver dag for ikke at arbejde med den samme gruppe hele ugen. Dennes opgave var at lede feedback-sessionerne og præsentere en ny kompetence hver dag, som gruppen skulle arbejde med. Den første dag fokuserede de på at blive bedre til at rose børnene, den anden dag arbejdede de med at blive bedre til at give klare kommandoer, så børnene var bevidste om, hvad de blev bedt om. På tredjedagen var fokus på at ignorere ubetydelig upassende adfærd. Om fredagen, som var den sidste dag, arbejdede de med ”når – så” (når du rydder op efter dig, så kan du lege i sandet).

Eftermålingen blev foretaget i maj, 1 år efter at formålingerne var blevet foretaget, og byggede på samme standardiserede test. Der var i løbet af året blevet foretaget to midtvejsmålinger, en i oktober og en i februar.

I studiet fandt man, at pædagogerne i intensivgruppen var blevet bedre til at håndtere børnenes adfærd og til at instruere dem. Begge grupper blev i løbet af året bedre til at rose børnene, men hos pædagogerne i workshopgruppen aftog dette hurtigt. I intensivgruppen var der til slutmålingen i maj en signifikant effekt i deres brug af ros, og de brugte mere ros end workshopgruppen. Man så ingen signifikant forskel i pædagogernes ageren over for børnene, alt efter om de havde modtaget konsulentstøtte (Fabiano m.fl., 2013).

EN DANSK UNDERSØGELSE

Det kan være værdifuldt at henvise til en ny dansk undersøgelse (Jensen, Jensen & Rasmussen, 2013), som blev afsluttet i 2013, hvor der blev gennemført et interventionsforsøg med efteruddannelse af pædagoger i en række udvalgte institutioner fra fire kommuner i Danmark. Interventionen tog afsæt i VIDA (vidensbaseret indsats over for udsatte børn i dagtilbud) 2011-2013. VIDA adskiller sig fra ovennævnte internationale indsatser, da denne indsats strækker sig over en længere periode, hvor undervisningen veksler mellem lokale udviklingsforløb med henblik på at træne pædagogerne og lederne i at analysere, reflektere og evaluere egne aktiviteter. Formålet med indsatsen var at belyse, om kvalitet i daginstitutioner kunne styrkes ved at uddanne pædagoger og ledere til at arbejde teoretisk, målrettet og systematisk.

Institutionerne blev udvalgt randomiseret, hvor de institutioner, der blev udvalgt til kontrolgruppen, ikke havde kendskab til den indsats, der blev givet i eksperimentinstitutionerne. Der var 40 daginstitutioner i kontrolgruppen og 89 daginstitutioner, der var ligeligt fordelt mellem interventionsgruppe 1 (VIDA-Basis) og interventionsgruppe 2 (VIDA-Basis+). Børnene var i alderen 3-6 år, og der blev i alt indsamlet data fra på 2.160 børn.

Begge interventionsgrupper modtog den samme intervention, dog med den forskel, at der i eksperimentgruppe 2 var et supplerende fokus på aktiv forældreinddragelse. I begge eksperimentgrupper deltog pædagogerne og lederne i 17 uddannelsesgange, herunder 7 hele uddannelsesdage om året i 2 år og tre praksisbaserede sessioner det sidste år. Lederne fik herudover tilbudt et 2-dages kursus hvert år. Pædagogerne og lederne fik undervisning i metoder til at omsætte den sidste nye

forskning i praksis med henblik på, hvad der virker, og hvad der ikke virker i indsatser for udsatte børn. De aktiviteter, som blev sat i gang, tog afsæt i VIDA-guidelines, -materialer og -værktøjer, som alt sammen blev præsenteret på uddannelsen og afprøvet i lokale kontekster. VIDA består overordnet af tre elementer: viden, refleksion og handling. Disse elementer vekslede med hinanden i det 2-årige uddannelsesforløb. Se tabel 5.1.

TABEL 5.1

VIDA-uddannelsesstrategi.

Faser	Indhold i uddannelsen
1. år	1 hel dags uddannelse hver anden uge i en periode på 4 måneder Undervisning, refleksion og videndeling Lokale analyser af praksis baseret på model og teori
2. år	1 hel dags uddannelse hver anden uge i en periode på 4 måneder Arbejde med implementering og eksperimenter, viden om praksis 3 hele dage til evaluering og dokumentationsaktiviteter
Workshops	Et 2-dages internatkursus for lederne + 1-dags follow-up vedrørende facilitering af læreprocesser i det samlede tilbud (første år) Gentages andet år

Kilde: Jensen, Jensen & Rasmussen, 2013.

Effekterne af VIDA-interventionen blev målt på børns trivsel og kompetenceudvikling, socioemotionelt og kognitivt. Til dette formål blev der udviklet et samlet målingsredskab i form af et spørgeskema. Spørgeskemaet var beregnet til, at pædagogerne udfyldte et spørgeskema for hvert barn. Det blev gentaget tre gange (start, midte og slut). Spørgeskemaet indeholdt fire undersøgelsesmetoder, se tabel 5.2

TABEL 5.2

Undersøgelsesmetoder af børns trivsel og kompetenceudvikling.

Kompetencer	Målemetoder
Social kompetence	The Child Social Behavioral Questionnaire (CSBQ), social kompetence med fokus på seks delområder
Socioemotionel kompetence	Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ) med fokus på social styrke og problemadfærd med fokus på sociale relationer, tryghed og trivsel
Læringskompetence	Qualifications and Curriculum Authority (QCA) med fokus på børns læring opdelt på områder, såsom sprog skriftligt og mundtligt, matematisk forståelse, naturforståelse osv.
Læringsorientering og beredskab	Fokus på overordnet læringsbegreb koncentreret om bl.a. børns motivation, koncentration, kreativitet samt læringsdisponering

Kilde: Jensen, Jensen & Rasmussen (2013); Goodman (1997); Sylva m.fl. (2010).

I undersøgelsen fandt man, at VIDA-Basis-interventioner overordnet havde en positiv effekt på flere SDQ-dimensioner. Indsatsen havde signifikant forbedret to af dimensionerne, herunder reduceret emotionelle problemer og adfærdsproblemer. De øvrige dimensioner var også forbedret, men forbedringerne her var dog ikke signifikante. VIDA+-interventionen viste også positive effekter på SDQ-dimensionerne, men kun i forhold til adfærdsproblemer var resultatet signifikant, og effekten af interventionen var generelt svagere end VIDA-Basis. Overordnet fandt man, at effekterne ikke var større for de mest udsatte børn. I en del tilfælde pegede resultaterne tværtimod i retning af, at interventionerne ikke havde haft nogen effekt for de socialt udsatte børn. I studiet fandt man også, at der ikke kunne påvises nogen signifikante effekter af VIDA og VIDA+ på børnes kognitive mål (Jensen, Jensen & Rasmussen, 2013).

Resultaterne fra SDQ understøtter i nogen grad resultater, som tidligere er beskrevet i dette kapitel. Interessant er det dog, at man i flere lignende internationale undersøgelser har fundet, at indsatserne har haft en særligt positiv effekt for de udsatte børn. En årsag til denne forskel kan være, at man i mange internationale undersøgelser har udvalgt en specifik målgruppe, som man fokuserede på. I den danske undersøgelse var alle børn i daginstitutionerne medtaget.

Ligeledes interessant og overraskende er det, at VIDA+-interventionen, der havde et ekstra fokus på aktiv forældreinddragelse, viste en svagere effekt end VIDA-Basic. Den svagere effekt kan ifølge Jensen, Rasmussen & Jensen skyldes, at VIDA+ er mere kompliceret og derved vanskeligere at implementere i praksis.

SPROGLIGE OG KOGNITIVE KOMPETENCER

Mens barnets sansemotoriske udvikling (løfte hovedet, gribe legetøj, sidde op, gå, kravle osv.) i stor udstrækning udvikles uafhængigt af en aktiv handling fra forældrenes i takt med den neurologiske udvikling, er barnets sproglige udvikling næsten udelukkende afhængig af kulturelt indlærte færdigheder (Hestbæk & Christoffersen, 2002).

I en omhyggelig udført undersøgelse fra Chicago, hvor børnene blev observeret i hjemmet, i dagpasning og i et forskningscenter, fik man detaljerede oplysninger om de daglige aktiviteter og kunne på denne måde belyse dagpasningens kvalitet til forskel fra en del af de øvrige under-

søgelse, der alene baserer sig på nøgletal om normeringer, uddannelse og lønninger. Undersøgelsen viste, at jo højere uddannelse personalet havde, og jo mere samtale der var mellem voksne og børn, jo mere fysisk kontakt og højtlesning fandt der sted, og jo bedre udviklede barnets kognitive færdigheder sig. Også pæne, velordnede omgivelser med færre voksenorienterede dekorationer syntes at kunne forudsige en relativ bedre udvikling hos børnene. Uddannelse og stabilitet hos personalet gav en bedre kognitiv udvikling hos børnene. Man konstaterede omvendt også, at en mere dikterende og kommanderende form hæmmede børnenes sproglige udvikling. Undersøgelsen viste endelig, at frihed til selvvalgte aktiviteter, stimulerende legetøj og udviklende legemuligheder fremmede deres kognitive udvikling. Resultaterne var uafhængige af pasningsform, altså om det skete i privat uregistreret dagpleje, registeret dagpleje eller daginstitution (Clarke-Stewart, 1987; Hestbæk & Christoffersen, 2002).

Et amerikansk RCT-studie evaluerede effekten af indsatsen ”The Stony Brook Emergent Literacy Project” og fandt, at videreuddannelse af personale havde en positiv effekt på førskolebørn. Børnene blev bedre til at genkende bogstaver, og flere kunne skrive deres navn (Massetti, 2009).

Studiet foregik i det sydøstlige New York i fem forskellige daginstitutioner med førskolebørn. To stuer og to pædagoger blev udvalgt fra hver institution til at deltage i projektet. Pædagogerne blev betalt 500 dollars for deres deltagelse. De fik dog først viden om dette, efter at de havde tilmeldt sig projektet. Alle børn på stuerne blev inviteret til at deltage. 116 børn deltog, og stuerne blev tilfældigt tildelt til enten interventions- eller kontrolgruppe. Der var 57 børn, som modtog indsatsen, og 59 børn, som fortsatte deres almindelige hverdag i institutionen. Der var en større andel piger i kontrolgruppen, men ellers ingen signifikante forskelle på de to grupper. De 10 pædagoger blev ligeligt fordelt i henholdsvis interventions- og kontrolgruppe.

I sommerferien modtog pædagogerne 3 timers træning i tidlig skrivning og læsning og forskellige strategier, de kunne bruge på stuen. Efter at børnene var kommet tilbage fra sommerferie, og forældrene havde accepteret deres børns deltagelse i projektet, blev formålingerne foretaget af uddannede tilknyttet projektet, som havde flere års erfaring med at lave disse test. Hvert barn blev testet i 30-40 minutter.

Til målingerne blev der benyttet to standardiserede test, Developing Skills Checklist (DSC) og Get Ready to Read (GRTR). I DSC kunne man måle børnenes færdigheder i at genkende bogstaver og tal og deres

evne til at dele ord op i stavelser. GTRR er et instrument, som kan identificere børn, der kan være i risiko for senere hen at få læseproblemer. Børnene fik 60 multiple choice-spørgsmål, som omhandlede fonologisk opmærksomhed¹⁷, ”print-opmærksomhed”¹⁸ og tidlig skrivning. Børnene fik læst spørgsmålene op og skulle pege på 1 ud af 4 billeder.

”The Stony Brook Literacy Project” foregik fra oktober til april og indeholdt aktiviteter, som var rettet imod at udvikle børns første færdigheder inden for læsning og skrivning. Aktiviteterne var bygget op omkring tre kategorier, henholdsvis fonologisk opmærksomhed, ”print-opmærksomhed og tidlig skrivning. Til disse kategorier var der i alt tilknyttet 20 aktiviteter. Eksempler på aktiviteter kunne være at klappe i stavelser og en slags ”Simon siger”, hvor man skulle søge efter ord og bogstaver.

Pædagogerne fik en ny aktivitet hver anden uge, som de blev bedt om at implementere hver dag i de følgende 2 uger. Til hver aktivitet fulgte en pjece, som beskrev målene med aktiviteten, og nogle tips til, hvordan aktiviteten kunne implementeres. Hver gang en ny aktivitet blev præsenteret, var projektlederen til stede. Projektlederen fortalte om aktiviteten, og pædagogen kunne stille spørgsmål. Pædagogerne skulle i løbet af de 2 efterfølgende uger hver lave en selvrapportering, hvor de vurderede, i hvor høj grad de havde implementeret aktiviteten på stuen. Projektlederen var med inde over denne selvrapportering. Projektlederen observerede hver pædagog nogle gange i forløbet og sørgede efterfølgende for feedback. Mens børnene deltog i aktiviteten, målte pædagogerne børnenes kompetencer på en skala fra 0-3, se tabel 5.3.

Pædagogerne blev bedt om at gentage aktiviteten, indtil de fleste børn havde en score på 2. Pædagogerne blev opmuntret til at variere aktiviteterne, så de passede til børnenes niveau.

2 uger efter den sidste aktivitet blev der foretaget eftermålinger, som tog udgangspunkt i samme standardiserede test som førmålingerne. I studiet fandt man, at børnene i interventionsgruppen scorede signifikant bedre end kontrolgruppen i de tre kategorier: fonologisk opmærksomhed, ”print-opmærksomhed” og tidlig skrivning. Før interventionen genkendte børnene i interventionsgruppen 2 ud af 12 bogstaver. Efter interventionen genkendte de 7 ud af 12. Kontrolgruppen genkendte før 3 ud af 12 bogstaver, og efter interventionen genkendte de 4 ud af 12.

17. Fonologisk opmærksomhed kan defineres som opmærksomhed på lydene, som sammensætter ord.

18. ”Print-opmærksomhed” henviser til børns forståelse af naturen og deres brug af billeder.

TABEL 5.3

Barnets kendskab til bogstaver. Score fra 0 til 3.

Score	Kendskab til bogstaver
0	Ude af stand til at deltage i aktiviteten <i>Eksempel: Barnet er ikke i stand til at skrive nogle bogstaver i sit navn</i>
1	Begynderkompetencer <i>Eksempel: Barnet kan kopiere et eller to bogstaver</i>
2	Moderate kompetencer <i>Eksempel: Barnet kan kopiere alle bogstaver eller kan selv huske enkelte bogstaver</i>
3	Kan deltage fuldt ud i aktiviteten <i>Eksempel: Barnet kan selv skrive alle bogstaver i sit navn i den rigtige rækkefølge</i>

Kilde: Massetti, 2009.

Efter interventionen kunne 18 pct. i interventionsgruppen skrive deres navn, mens 9 pct. af børnene i kontrolgruppen evnede dette. Denne indsats blev rost af pædagogerne, da det var muligt for dem at implementere aktiviteterne i deres læreplaner. De kunne derfor indbygge aktiviteterne i, hvad de allerede havde opbygget (Massetti, 2009).

Et lignende amerikansk RCT-studie fandt, at videreuddannelse forbedrede kvaliteten af pædagogerne, og at børnene fik et større ordforråd (Hindman, Erhart & Wasik, 2012). Studiet varede 2 år. I denne undersøgelse er der kun resultater fra det første år.

Baggrunden for projektet var at belyse, om indsatsen ExCELL, Exceptional Coaching for Early Language and Literacy, havde en effekt på børnenes ordforråd, og om indsatsen kunne gøre forskellen mellem børn, der havde et lille og stort ordforråd, mindre. I indsatsen ønskede man at uddanne pædagoger, så de kunne klæde børnene på til, at de skulle starte i skole.

Deltagerne i studiet blev rekrutteret fra tre Head Start-daginstitutioner i en stor by i det nordøstlige USA. Daginstitutionerne blev tilfældigt tildelt enten kontrol- eller interventionsgruppe. To daginstitutioner med i alt 358 børn modtog indsatsen, mens den sidste daginstitution med 183 børn fortsatte som før. Børnene var omkring 4 år. 19 pædagoger fra interventionsgruppen og 11 pædagoger fra kontrolgruppen indvilligede i at deltage.

Pædagogerne i interventionsgruppen modtog et års intensiv coaching, hvor de lærte teknikker til at udvikle børnenes ordforråd, deres kendskab til bogstaverne og dets lyde. Hver måned mødtes pædagogerne med de fire coaches, og de blev præsenteret for et nyt emne og teknikker forbundet hermed, eksempelvis hvordan pædagogens samtale kunne væ-

re med til at udvikle barnets ordforråd. Coachene demonstrerede nye teknikker og viste videooptagelser af andre pædagoger, som havde brugt disse teknikker på deres stuer. I den efterfølgende uge fik pædagogen besøg af en coach, som observerede hende og vurderede, i hvor høj grad hun havde implementeret teknikkerne. Coachen kiggede på barnets og pædagogens samtale, og om de brugte åbne eller lukkede spørgsmål. Coachen så også efter, hvorvidt pædagogen forklarede forskellige ords betydning over for barnet. Pædagogen og coachen snakkede herefter om, hvordan pædagogen kunne gøre bedre brug af strategierne. En uge efter kom coachen igen på besøg og vurderede igen pædagogens implementering af de nye strategier. Den proces fortsatte på ny hver måned. Pædagogen modtog desuden materiale og læreplaner, som demonstrerede, hvordan hun kunne bruge de nye strategier.

I det efterfølgende år fik pædagogerne mulighed for at modtage yderligere støtte af coachen. Der er i denne undersøgelse ikke resultater fra det andet år.

Data blev indsamlet før og efter interventionen og bestod af surveys om pædagogernes baggrund (demografi, uddannelse og erfaring) og data om børnenes demografi. Derudover bestod en stor del af data af observationer af stuerne. Det var coachene, som stod for observationerne. Til dette brugte de den standardiserede test The Classroom Assessment Scoring System (CLASS) (Pianta, La Paro & Hamre, 2008). Der var i projektet stort fokus på, at det blev en anden coach, som lavede før- og eftermålingerne, end den coach, som besøgte stuerne undervejs i interventionen.

I studiet fandt man, at børnene i interventionsgruppen ved eftermålingen havde et signifikant større ordforråd end børnene i kontrolgruppen. Især børnene, som i førmålingen havde scoret lavt i ordforråd, klarede sig signifikant bedre efter interventionen, og der var ikke længere så stor en forskel på børnenes ordforråd. Man så ikke den samme udvikling hos børnene i kontrolgruppen – her var der stadig en stor forskel mellem børn med stort ordforråd og børn med lille ordforråd. En konklusion på studiet var, at ExCELL var med til at støtte alle børns læring og ordforråd.

SAMMENFATNING

Tidligere undersøgelser har primært koncentreret sig om effekten af personalets grunduddannelse. I disse undersøgelser fandt man, at erfaring ikke kan erstatte en grunduddannelse, fordi uddannet personale er bedre til at udføre pædagogisk praksis af høj kvalitet og stimulere læringsmiljøer, hvori børn kan udvikle sig, både socialt og kognitivt.

Både international og dansk forskning peger ligeledes på, at mere videreuddannelse af det personale, som tager sig af børn i dagpasning, har en positiv effekt. Videreuddannelse gør personalet mere stimulerende og støttende og bedre til at lave alderssvarende aktiviteter samt til at omsætte viden til praksis, hvilket har vist sig at have en effekt på barnets sociale, følelsesmæssige og kognitive udvikling.

Videreuddannelse af personalet kan være med til at skabe et mere positivt miljø i daginstitutionen, hvor der i dagligdagen ikke er så mange konflikter mellem børnene og de voksne, og hvor børnene udviser mere interesse og entusiasme over for aktiviteterne på stuen. Samtidig bliver pædagogerne bedre til at adressere børnenes behov og interagere med børn med forstyrrende adfærd.

At pædagogerne modtager videreuddannelse, har også betydning for, at de bliver bedre til at klæde børnene på til, at de skal starte i skole, og dette kan ses at have en positiv effekt på børnenes præstationer, når de starter i skolen.

TABEL 5.4
Systematisk oversigt over randomiserede undersøgelses af videreuddannelsesindsatser omhandlende adfærsændringer hos børn og personale.

Undersøgelse	Antal børn Interventions- gruppe vs. kontrolgruppe	Indsatsen	Resultatvariable
The Incredible Years (IY) Teacher Classroom Management (TCM) (2013) Engelsk indsats	53 børn, 6 pædagoger vs 54 børn, 6 pædagoger	Man ønskede med indsatsen at undersøge, om videreuddannelse af personale kunne reducere børns og pædagogers negative adfærd over for hinanden. Pædagogerne i interventionsgruppen modtog træning og undervisning en dag om måneden over en periode på 5 måneder. Her fik pædagogerne nogle redskaber til, hvordan de kunne blive bedre til at skabe kontakt til børnene og børnene imellem.	I studiet fandt man en signifikant effekt i børnenes off-task-opførelse – børnene i interventionsgruppen var blevet mere opmærksomme og bedre til at udføre opgaver. Desuden fandt man en signifikant effekt i pædagogernes brug af negative ytringer over for børnene. Pædagogerne i interventionsgruppen brugte færre negative ytringer og blev bedre til at skabe et positivt miljø på stuen. De gav færre kommandoer til børnene end tidligere. Man fandt samme signifikante effekt hos børnene i interventionsgruppen
IY-TCM-indsats i Jamaica (2009)	3 daginstitutioner med 15 stuer vs. 2 daginstitutioner med 12 stuer	Indsatsen var et pilotstudie af IY-TCM. Man ønskede at undersøge, om indsatsen havde en effekt i en Jamaicansk kontekst. Pædagogerne modtog 7 hele dages workshop. Her fik pædagogerne nogle redskaber til, hvordan de kunne blive bedre til at skabe kontakt til børnene og børnene imellem.	I studiet fandt man, at interventionen havde en signifikant effekt på pædagogernes negative adfærd. Omfanget af den negative adfærd faldt med 50 pct. i interventionsgruppen, hvor den negative adfærd hos pædagogerne i kontrolgruppen steg med 50 pct. Børnene i interventionsgruppen udviste signifikant mere passende adfærd og mere interesse og entusiasme over aktiviteterne på stuerne end børnene i kontrolgruppen.
FOL-interventionen (2013) Newark, New Jersey	26 daginstitutioner vs. 25 daginstitutioner	FOL's formål var at give pædagoger kompetencer til at håndtere børn med forstyrrende adfærd. Pædagogerne i interventionsgruppen skulle deltage i fem workshops, som hver især varede 6 timer. Her var fokus på, at pædagogerne skulle lære at skabe positive relationer til børnene. Desuden fik hver pædagog besøg af en supervisor en gang om ugen på stuen. Derudover fik pædagogerne tilbud om at deltage i en 90-minutters-workshop, hvor fokus var på stress.	I studiet fandt man en signifikant effekt ved pædagogernes relationer til børnene. Pædagogerne i interventionsgruppen blev bedre til at adressere børnenes behov og interagere med børn med forstyrrende adfærd. Børnene i interventionsgruppen havde færre konflikter med børnene på stuen og pædagogerne end tidligere

Tabellen fortsættes

TABEL 5.4 FORTSAT

Systematisk oversigt over randomiserede undersøgelser af videreuddannelsesindsatser om handlende adfærdændringer hos børn og personale.

Undersøgelse	Antal børn Interventions- gruppe vs. kontrolgruppe	Indsatsen	Resultatvariable
Sammenligning af to indsatser: 1-dags workshop vs. 5 dages intensiv træning (2012) Amerikansk studie	Der var i alt 88 pædagoger fra 27 daginstitutioner. 48 deltog i workshopgruppen og 40 deltog i intensivgruppen	Man ønskede at undersøge, hvilken af de to indsatser, der havde den største effekt. Pædagogerne, som var i workshopgruppen, modtog en 1-dags workshop, hvor pædagogerne skulle lære nogle positive strategier de kunne bruge i ft. børnenes adfærd. Den anden indsats bestod af samme 1-dags workshop efterfulgt af 4 dages intensiv træning, hvor pædagogerne fik mulighed for at arbejde med strategierne i praksis over for en gruppe børn.	I studiet fandt man, at pædagogerne i intensivgruppen var blevet bedre til at håndtere børnenes adfærd og til at instruere dem. Hos pædagogerne i intensivgruppen fandt man en signifikant effekt i deres brug af ros over for børnene. De roste mere end pædagogerne i workshopgruppen.
Dansk undersøgelse/VIDA (2011-2013)	89 daginstitutioner vs. 40 daginstitutioner	Begge grupper havde mulighed for konsulentstøtte. Formålet med indsatsen var at belyse, om kvaliteten i daginstitutioner kunne styrkes ved at uddanne pædagoger og ledere til at arbejde mere teoretisk og systematisk. Indsatsen forløb over 2 år. Pædagogerne og lederne i interventionsgruppen deltog i 17 undervisningsgange. Her fik de undervisning i metoder til at omsætte den sidste nye forskning i praksis med henblik på, hvad der virker, og hvad der ikke virker for udsatte børn.	Man fandt, at VIDA-indsatsen havde en signifikant effekt på adfærdsproblemer og emotionelle problemer i interventionsgruppen. Man så, at børnene havde færre adfærdsproblemer og emotionelle problemer. Man fandt ikke, at effekterne var større for de mest udsatte børn. Man fandt ingen signifikante effekter af VIDA på børnenes kognitive mål.

Kilde: Hutchings m.fl. (2013); Baker-Henningham m.fl. (2009); Fabiano m.fl. (2013); Jensen, Jensen & Rasmussen (2013); Morris m.fl. (2013).

TABEL 5.5

Systematisk oversigt over randomiserede undersøgelser af videreuddannelsesindsatser omhandlende kognitive og sproglige kompetencer.

Undersøgelse	Antal børn Interventions- gruppe vs. kontrol- gruppe	Indsatsen	Resultatvariable
The Stony Brook Emergent Literacy Project (2009) New York	57 børn, 5 pædagoger vs. 59 børn, 5 pædagoger	Formålet med undersøgelsen var at evaluere indsatsen og undersøge, om den havde en positiv effekt på børnenes kendskab til bogstaver og kompetencer inden for skrivning. Projektet foregik fra oktober til april. Pædagogerne fik hver anden uge en ny aktivitet, som de skulle praktisere i klassen. Der var supervisor tilknyttet projektet, som fortalte dem om aktiviteten og gav ideer til, hvordan de kunne inddrage aktiviteten i dagligdagen.	I studiet fandt man, at børnene i interventionsgruppen scorede signifikant bedre. De genkendte flere bogstaver, og flere af børnene i interventionsgruppen kunne skrive deres navn.
EXCELL-indsatsen (2012) Amerikansk studie	To dagsinstitutioner med 358 børn, 19 pædagoger vs. En daginstitution med 183 børn, 11 pædagoger	I studiet ønskede man at videreudvikle pædagoger, så de kunne klæde børnene på, til de skulle starte i skole. Desuden ønskede man at undersøge, om indsatsen kunne gøre forskellen mellem børn, der havde et lille ordforråd og stort ordforråd, mindre. Pædagogerne i interventionsgruppen modtog et års coaching, hvor de lærte teknikker til at udvikle børnenes ordforråd.	I studiet fandt man, at børnene i interventionsgruppen havde et signifikant større ordforråd end kontrolgruppen. Især børn, som før interventionen havde scoret lavt i ordforråd, klarede sig signifikant bedre efter interventionen.

Kilde: Hindman, Erhart & Wasik (2012); Massetti (2009).

TABEL 5.6

Systematisk oversigt over randomiserede undersøgelser af videreuddannelsesindsatser omhandlende inddragelse af forældre.

Undersøgelse	Antal børn Interventions- gruppe vs. kontrolgruppe	Indsatsen	Resultatvariable
PEP-indsatsen (2010)/Gruppetræningsprogram til både pædagoger og forældre Köln, Tyskland	91 børn vs. 64 børn	Formålet med indsatsen var at evaluere effekten af PEP på børnenes adfærd, forældrenes og pædagogernes praksis og på forældre-barn-interaktion. Både forældre og pædagoger fik træning i hver 10 sessioner, der varede 190-120 minutter. Forældre og pædagoger var i forskellige grupper. Til hver session var der et forskelligt fokus, fx hvordan man kunne blive bedre til at fokusere på det positive i børnenes adfærd.	Hos de forældre som havde deltaget i minimum fem sessioner, fandt man, at indsatsen havde en signifikant positiv effekt. Mødrene i interventionsgruppen oplevede mindre forstyrrende adfærd hos deres børn, og forældrene viste mere varme over for børnene.
Parent-Corps (2013) New York	I alt deltog 10 daginstitutioner med 26 stuer. 561 børn vs. 489 børn	Indsatsens primære fokus var på i en tidlig alder at forbedre børnenes akademiske præstationer og skabe mere støttende adfærd over for børnene både i daginstitutioner og i hjemmene. Forsøget varede 4 år, hvor man fulgte børnene, fra de startede i børnehaven, til de begyndte i børnehaveklassen. Interventionen indeholdt 26 gruppesessioner for familierne. Pædagogerne modtog det første år fem gruppebaserede aktiviteter, 2 dages aktiviteter i det andet, tredje og fjerde år. Forældre og pædagoger fik nogle strategier, som de kunne bruge over for børnene, så de blev bedre til at rose barnet for passende adfærd.	I studiet fandt man, at børnene i interventionsgruppen havde en signifikant højere score i kognitive færdigheder end kontrolgruppen, når de gik i børnehaveklassen. De klarede sig langt bedre i læsning, skrivning og matematik. Man fandt også, at det havde en signifikant effekt, hvor mange sessioner forældrene havde deltaget i. For hver gang forældrene deltog i en session, blev barnets læse-præstation for bedret.

Kilde: Brotman m.fl. (2013); Henrich m.fl. (2010).

ANDRE KVALITETSPARAMETRE

I dette afsnit behandles en række kvalitetsparametre, som ikke er indgået i de tidligere kapitler, hvor vi især har belyst nogle pædagogiske curricula, som har vist sig af betydning for børnenes trivsel og udvikling. Herudover har vi belyst normeringer, gruppestørrelse og personalets uddannelse, som anses for at være centrale kvalitetsparametre. En lang række kvalitetsparametre har derudover vist sig at være af betydning både for selve dagpasningens kvalitet i hverdagen og for børnenes udvikling. Ud over voksenbarn-kontakten kan fx nævnes forældreinddragelsen og barnets fysiske udfoldelsesmuligheder samt hygiejne og pladsforhold, som kan være af betydning for barnets sundhed. Vi vil i det følgende gennemgå nogle forskningsresultater, der belyser disse forhold, vel vidende at mange andre parametre kan vise sig at have betydning for dagpasningens kvalitet.

Vores gennemgang er således langt fra at være udtømmende i forhold til den model, vi skitserede i kapitel 1, se figur 1.2. En række kvalitetsparametre medtages således ikke i denne rapport, selvom de har betydning for dagpasningens kvalitet. Det drejer sig om forhold, der traditionelt inddrages som kvalitetsparametre som fx forhold, der regulerer arbejdsmiljøet i en daginstitution. Det kan fx være arbejdsbetingelser, ledelsesform og ledelseskvalitet, løn og jobtilfredsstillelse.

VOKSEN-BARN-KONTAKTEN

Som det netop er gennemgået i kapitel 4 og 5, kan en lavere normering samt et bedre uddannet personale forbedre kontakten mellem barn og voksen. Flere forskere peger på kvaliteten af interaktionen mellem barn og voksen som den mest betydningsfulde enkeltfaktor i daginstitutionen. For eksempel fandt Mashburn og kollegaer, at barn-voksen-interaktionen var den parameter, der havde den største og mest konsistente sammenhæng med børnenes udvikling. Kvaliteten af støttende instruktioner i voksen-barn-interaktionen var positivt associeret med barnets akademiske færdigheder, mens kvaliteten af den emotionelle støtte i interaktionen var positivt associeret med en højere vurdering af barnets sociale færdigheder fra pædagogen (Mashburn m.fl., 2008).

Vigtigheden af børns kontakt med voksne skal ikke undervurderes, idet især samtale og karakteren af denne udvikler børns sproglige færdigheder. I en amerikansk undersøgelse blev 3-årige børn observeret særskilt i i alt 20 timer fordelt over en uge og i forskellige naturlige omgivelser, som barnet var vant til. 3 og 4 år efter blev barnets efterfølgende børnehaveklasselærere spurgt om barnets kompetencer i skolen. Den tankevækkende konklusion var, at adgang til og leg med skolerelevante objekter som bøger, klodser med tal og bogstaver osv. ingen betydning havde for den efterfølgende vurdering af akademisk kompetence. Derimod var barnets interesse i at starte en samtale og vedligeholde denne forbundet med en bedre vurdering (Tudge m.fl., 2003). Selvom dette selvfølgelig hænger sammen med pædagogens egne karakteristika og præferencer, stiller studiet spørgsmål ved relevansen af fx legetøj med fokus på akademisk indlæring og understreger vigtigheden af at prioritere tid og plads til samtale mellem barn og voksen i forbindelse med at forberede barnet til skolegang.

Starter et barn i skolen med dårlige forudsætninger for succes, er der en stor sandsynlighed for, at det ender i en ond spiral, og at det dermed aldrig når op på niveau med jævnaldrende børn. En mulighed til at støtte op om udviklingen af barnets ordforråd kan være højtlesning, som især kan tænkes at være gavnligt for børn, hvor der tales et andet sprog i hjemmet. I et forsøg med 96 tilfældigt udvalgte børnehavebørn fra 7 skoler blev et højtlesningsforsøg således testet. Små grupper på 3-5 børn fik læst højt af deres lærer 108 gange i en halv time, fordelt på 20 6-dages-cykler, hvor der blev læst to bøger pr. cyklus. Hele forsøget forløb over 7

måneder. Til hver historie blev tre nye ord, som var vigtige for forståelsen af historien, udvalgt og specifikt forklaret med synonym. I løbet af hver cyklus blev historierne diskuteret og genfortalt af børnene, alt imens de nye ord blev genopfrisket. Denne gruppe blev sammenlignet med en kontrolgruppe, som ikke fik læst historier, men i stedet blev trænet i lyde og bogstaver.

Forsøget viste, at de børn, som havde været med i forsøget, havde en større vækst i det eksplicite underviste ordforråd i forhold til kontrolgruppen, og at dette gjaldt alle børnene, uanset deres ordforråd ved forsøgets start. I modsætningen hertil viste forsøget ingen effekt på det ordforråd, som ikke eksplicit var blevet indlært, idet det her var børn med det største initiale ordforråd, som viste størst udvikling på tværs af forsøgs- og kontrolgruppen. Sidstnævnte går, som forfatterne selv nævner, imod tidligere resultater, som viser, at børn lærer ukendte ord af at blive tilfældigt udsat for dem i en kontekst af historieoplæsning. Dette forklares ved, at der her var tale om en mere langsigtet virkning, idet evalueringen først fandt sted, 7 måneder efter at eksperimentet startede, modsat tendensen i tidligere undersøgelser, hvor evalueringerne fandt sted umiddelbart efter interventionen (Coyne m.fl., 2004). Eksperimentet peger således på muligheden for at hjælpe svage børn på vej ved at give forslag til, hvordan dette kan gøres i en højt-læsningssituation.

Succes i skolen er til en vis grad defineret af både evner og interesse, og netop skoleparathed er en af de centrale resultatvariable, som undersøgelserne anvender for en succesfuld indsats. I en forskningsgennemgang opsummerer Arnold og Doctoroff, at en måde at styrke børnenes evner og interesser tidligt på er ved at fokusere på børnenes indsats, læring og proces fremfor resultat af aktiviteten, idet dette styrker børns motivation og vedholdenhed (Arnold & Doctoroff, 2003).

Fantuzzo og kollegaer fokuserer ligeledes på skoleparathed og konkluderer, at det er vigtigt for barnet i tiden før skolestart at lære sociale evner og at skabe succesfuld kontakt med jævnaldrende for senere at kunne opnå social og skolemæssig succes. En af de primære metoder for barnet at tilegne sig disse kundskaber på er gennem leg med jævnaldrende, hvor barnet kan afprøve sociale roller og regler (Fantuzzo m.fl., 1995), og her kommer børnehaven ind som en oplagt arena for denne socialiseringsproces.

FORÆLDREINDDRAGELSE

Jo bedre kontakt, der er mellem dagpasningen og hjemmet, jo hurtigere vil eventuelle problemer kunne tages op, og jo mere kontinuitet, jo flere positive følelser og jo mere tryghed i forbindelse med pasningen vil barnet opleve. Er der en god kontakt med forældrene, vil personalet desuden have bedre forudsætninger for at forstå barnet og dets udvikling og således støtte barnet optimalt (Frede, 1995). I enkelte tilfælde kan udsatte forældre generelt have svært ved at udnytte de tilbud, dagpasningen giver. Dette vil være tilfældet, hvis økonomiske, sociale og personlige problemer har skabt en kaotisk situation (Alderson m.fl., 2008).

En hel del af den internationale forskning vedrørende forældredeltagelse finder sted i forbindelse med interventioner rettet mod fattige minoritetsbørn i byerne med risiko for negativ udvikling. Ydermere er en del af disse interventioner ofte rettet mod forældrene, deres involvering og deres engagement ud fra en ”økologisk” tankegang, som bygger på, at interventionen virker bedst, hvis der støttes op om hele barnets miljø. I en række programmer med højkvalitetsbørnehaver i USA har man derfor inkluderet hjemmebesøg og træningsprojekter med forældrene i interventionen. Nogle erfaringer viste, at højrisikofamilier havde mest glæde af hjemmebesøgene (Olds, 1988; Sweet & Appelbaum, 2004), mens andre undersøgelser viste, at de forældre, og dermed børn, der havde mest glæde af træningen, kom fra de højere socioøkonomiske grupper (Lundahl & Lovejoy, 2006). En af grundene til dette overraskende resultat kunne være, at de pågældende træningsprogrammer ikke var tilpasset de problemer og bekymringer, der optog forældre, der opfostrede deres børn under særligt stressende og belastende omstændigheder (Gottfredson m.fl., 2006).

Som eksempel på et projekt med forældretræning, som havde et mere ekstremt mål, kan nævnes Chicago Child-Parent Centers (CPC), der krævede, at forældrene opnåede en high school-uddannelse under forløbet. Med forbehold for, at ”forældredeltagelsen” dermed både inkluderede forældrenes engagement i deres eget og deres børns uddannelsesforløb, pegede undersøgelser af CPC på, at en øget forældredeltagelse skabte bedre kognitive evner hos børnene, en lavere ungdomskriminalitet og en højere rate af high school-uddannelse blandt børnene (Clements, Reynolds & Hickey, 2004; Reynolds, On & Topitzes, 2004).

Samlet set tyder de internationale forskningsresultater på, at en god kontakt mellem barnets forældre og dagpasningsinstitutionen kan

bidrage positivt til barnets udvikling. Desværre kan barrierer som sprog, uddannelse, social baggrund samt forskellige kulturelle forventninger skabe problemer i kontakten mellem barnets hjem og dagpasningen. Dette kan være noget, personalet skal være ekstra opmærksom på, således at de svagere stillede forældre kan få støtte til at opnå kontakt.

Det er vigtigt for kvaliteten i daginstitutioner, at pædagoger kan udvise en støttende adfærd over for børnene. Flere undersøgelser påpeger dog vigtigheden af, at daginstitutionerne og hjemmet samarbejder, og at forældrene involveres mere i barnets læring. Flere indsatser har derfor fokuseret på videreuddannelse af både forældre og pædagoger.

En af disse indsatser er PEP (Programme for Externalizing Problem behaviour), som er et gruppetræningsprogram til både pædagoger og forældre til børn med adfærdsproblemer i alderen 3-6 år. Formålet med indsatsen var at evaluere effekten af PEP på børnenes adfærd, forældrenes og pædagogernes praksis og på forældre-barn interaktion (Hanisch m.fl., 2010).

Indsatsen foregik i Köln i Tyskland. 62 daginstitutioner blev bedt om at lave en screening af deres børn på stuerne ud fra en standardiseret test "Child Behaviour Checklist". I alt blev 2.845 børn ratet af deres pædagoger. Forældrene til disse børn blev kontaktet og bedt om at bruge samme screeningsinstrument. Ud af disse færdiggjorde 1.878 forældre screeningen. Eksempler på spørgsmålene i screeningen kunne være "diskuterer dit barn meget?", "kan dit barn ikke sidde stille?". Ved at benytte sig af denne test blev det sikret, at der kom børn med i undersøgelsen, som var i højrisiko for at udvikle adfærdsproblemer. Forældrene til de 15 pct. af børnene, der fik dårligst testscore, blev herefter inviteret til at deltage i undersøgelsen. Heraf valgte 88 forældre ikke at deltage, hvorfor den endelige stikprøve bestod af i alt 155 børn fra 54 børnehaver med 1-6 deltagende børn i hver. Hver daginstitution blev tilfældigt tildelt kontrol- eller interventionsgruppen. Da der var en antagelse om, at nogle forældre i interventionsgruppen ville falde fra, blev denne gruppe gjort større fra start. Kontrolgruppen bestod af 64 børn, og interventionsgruppen af 91 børn.

To forskere besøgte inden interventionen familierne og indsamlede data. Dette bestod af interview, akademiske test og adfærdstest af forældrene. De forældre, som brugte meget tid på deres børn, blev videooptaget, mens de legede med børnene. Forskerne ratede børnenes adfærd imens. Forældre blev betalt 25 euro pr. familiebesøg og 10 euro

for hver test, som de udfyldte og afleverede. Pædagogerne blev også screenet.

Både forældre og pædagoger fik træning i hver 10 sessioner, der varede 90-120 minutter. Forældre og pædagoger var i forskellige grupper. Sessionerne blev holdt ugentligt i børnehaven af den samme psykolog. Til de første tre sessioner var der fokus på at skubbe opmærksomheden fra problemerne til at fokusere på både det positive og negative i barnets adfærd og til at fokusere på barnets kompetencer. Forældrene og pædagogerne fik nogle redskaber til, hvordan de kunne erhverve sig ny energi og undgå stress. I de næste tre sessioner var der fokus på at få defineret nogle regler, som kunne bruges over for børnene både i hjemmene og på stuerne. Her fik både pædagoger og forældre nogle kompetencer til, hvordan de skulle tackle upassende og passende adfærd. I de sidste tre sessioner var der fokus på specifikke situationer med børnene. Undervejs i forløbet var der hjemmeopgaver, som skulle løses, og der var mulighed for telefonisk supervision.

Eftermålingerne blev foretaget 8 uger efter den sidste session og bestod af samme test, som blev anvendt ved formålingerne. Resultaterne fra eftermålingen viste, at mødrene i interventionsgruppen oplevede mindre forstyrrende adfærd hos deres børn, og forældrene viste mere varme over for deres børn. Mange af forældreparrene, som var i interventionsgruppen, deltog ikke i alle sessioner, og det var især hos forældre, som deltog i mere end fem sessioner, at man kunne se den største udvikling. Hos denne gruppe forældre havde indsatsen en positiv signifikant effekt. Pædagogerne meldte også tilbage, at børnene havde færre adfærdsproblemer end tidligere (Hanisch m.fl., 2010).

I et andet studie, som også har fokus på forældreinddragelse, fandt man, at interventioner, som forbedrer både miljøet i hjemmet og daginstitutionen, viser lovende fremskridt i børnenes akademiske præstationer (Brotman m.fl., 2013).

Studiet er et randomiseret kontrolleret forsøg, som evaluerer indsatsen ”Parent Corps” og dens betydning for børnene, pædagogerne og forældrene. Undersøgelsens fokus var på børnenes akademiske præstationer, og man ønskede, at der både i daginstitutioner og i hjemmene kom en mere støttende adfærd over for børnene. Derudover var det studiets formål, at forældrene skulle involveres mere i børnenes uddannelse.

Forsøget varede i 4 år og blev udført i to områder i New York, hvor der boede mange underprivilegerede minoritetsfamilier. I forsøget

fulgte man børnene i 4 år, fra børnehave til de startede i børnehaveklasse. I alt deltog 10 daginstitutioner med 26 stuer. Der var i alt 1.050 børn, som deltog i projektet. Børnene blev tilfældig tildelt enten kontrol- eller interventionsgruppen. Der var 561 børn i interventionsgruppen og 489 børn i kontrolgruppen. Børnene var omkring 4 år, da de startede i projektet.

Interventionen indeholdt 26 gruppesessioner for familierne, som var fordelt over 13 gange. Disse sessioner blev altid holdt efter skoletid. Her blev der bl.a. talt om problemløsning og om, hvordan de bedst muligt kunne støtte børnene. Til gruppesessionerne blev der lavet rollespil, som skulle give forældrene nogle praksiseksempler på, hvordan de kunne håndtere børnene. Interventionen indeholdt også videreuddannelse af pædagogerne. Dette inkluderede gruppebaserede aktiviteter i 5 dage det første år og 2 dage i det andet, tredje og fjerde år. Her blev der introduceret strategier, og der var også individuelle konsultationer. Formålet med interventionen var at give forældre og pædagoger nogle strategier, som de kunne bruge i deres møde med barnet. De skulle bl.a. lære at blive bedre til at støtte og rose passende adfærd hos barnet.

Den primære udfaldsvariabel, børnenes akademiske præstationer, blev målt i slutningen af børnehaveklassen. Observatører, som ikke vidste, hvem der havde modtaget interventionen, testede børnenes læsepræstationer, skrivepræstationer og matematiske præstationer. Til dette blev anvendt en standardiseret test, KTEA (Kaufman Test of Educational Achievement). Børnene var i gennemsnit 5,74 år, da de blev testet i KTEA. Børnene var ved interventionens start blevet testet i deres skoleparathed. Til dette blev benyttet DIAL, Diagnostic Indicator for the Assessment (Mardell-Czudnowski & Goldenberg, 1998). Den sekundære outcome, udviklingsforløbet i akademiske præstationer fra børnehave til børnehaveklasse, blev målt af pædagogerne inden interventionen og efterfølgende en gang hvert år i børnehaven og i børnehaveklassen. Den blev målt ud fra en skalatest fra 1-5, hvor 1 betød, at barnet lå langt under gennemsnittet, og 5 betød, at barnet klarede sig meget fint i forhold til gennemsnittet.

I studiet fandt man, at børnene i interventionsgruppen havde en signifikant højere score i akademiske præstationer end børnene i kontrolgruppen, når de gik i børnehaveklassen. Børnene i interventionsgruppen udviklede sig langt mere inden for læsning, skrivning og matematik i løbet af de 4 år end kontrolgruppen. I studiet fandt man også, at det havde betydning for børnenes præstationer, hvor mange sessioner forældrene

deltog i. For hver gang forældrene deltog i en session, blev barnets læsepræstation forbedret (Brotman m.fl., 2013).

KULTURELLE FORSKELLE

Det kan være interessant at se på forskellige kulturer med hensyn til idealet for børnepasning, idet denne kan variere voldsomt. Det er præcis, hvad Nelson og Schutz (2007) har gjort i deres dybdegående analyse af to amerikanske børnehaver, hvor fokus er på ”arbejderklassens” og ”middelklassens” forskelligheder. Det kunne generelt observeres, at der var forskellige opdragelsesmønstre, som gjorde sig gældende mellem sociale klasser (Dumais, 2006; Nelson & Schutz, 2007; Tudge m.fl., 2003). Mens middelklassen således diskuterede og var i dialog med deres børn, gav begrundelser for eventuelle restriktioner og opmuntrede barnet til at tage stilling samt argumenterede for egne holdninger, var arbejderklassens opdragelsesmetoder i højere grad præget af autoritet og fokus på at adlyde. Middelklassens børn blev dermed trænet i deres eget værd, retten til at stille krav samt i færdigheder, som er nyttige i en skolemæssig sammenhæng, mens arbejderklassens børn i højere grad oplevede restriktioner (Nelson & Schutz, 2007). Samtidig var middelklassens opdragelsesmetode dyr at overføre til daginstitutionerne, idet de krævede et højere uddannet personale og mere interaktion mellem den voksne og barnet, dvs. en lavere barn-til-voksen-ratio. Ydermere havde forældre en tendens til at vælge en dagpasningsform, som passede til deres egen opdragelsesstil, dvs. at de sociale mønstre og klasseforskelle reproduceredes (Nelson & Schutz, 2007). Denne tese blev undersøgt hos Nelson og Schutz gennem et flerårigt grundigt antropologisk studium af to amerikanske børnehaver med en overvægt af henholdsvis arbejderklasse- og middelklassebørn i alderen 3-5 år.

Konklusionen på undersøgelsen understøttede den ovenstående tese, idet der især var forskel på processerne i de to daginstitutioner, specielt, hvad angik mængden af voksen-barn-interaktion, samt hvilken type interaktion der var tale om. Personalet i middelklasse-børnehaven var således meget til stede for børnene og i deres leg, sparrede konstant med dem og endte dermed nogle gange med at kontrollere og definere legen og dens formål i modstrid med den tidligere anbefaling om børneinitierede læringsaktiviteter. Interessant nok betød dette, at kontakten mellem børnene i middelklassens børnehave i langt højere grad var præget af konflikter. I modsætningen hertil var der langt friere rammer i arbejder-

klassens institution med en lavere grad af voksenkontakt og eget ansvar for konfliktløsning (Nelson & Schutz, 2007). Det er desuden værd at nævne, at begge børnehaver blev vurderet af det omgivne samfund til at være af høj kvalitet, hvilket påpeger behovet for at holde sig for øje, hvordan ”kvalitet” bliver defineret forskellige steder, og hvilket kriterium kvaliteten vurderes ud fra (Nelson & Schutz, 2007).

FYSISK UDFOLDELSE

Der er i de senere år forsket en del i, hvorledes fysiske aktiviteter kan udsætte ældre menneskers aldringsproces (Colcombe & Kramer, 2003; Tomporowski m.fl., 2008). Eksperimenter både med dyr og mennesker understøtter en hypotese om, at regelmæssige gentagne fysiske øvelser øver indflydelse på den del af hjernens funktioner, der bl.a. har med mentalt helbred og kognition at gøre. Erfaringer med ældreforskningen har fået nogle forskere til at fremsætte en hypotese om, at systematisk fysisk aktivitet hos børn ville have en større indflydelse på hjernens udvikling, end man kunne observere hos de ældre (Tomprowski m.fl., 2008). Forskning i, hvordan fysisk udfoldelse kan påvirke børns kognitive udvikling, er imidlertid slet ikke foregået i et tilsvarende omfang (Tomprowski m.fl., 2008). Hvorvidt hypotesen kan udvides til at omfatte førskolebørn, mangler også at blive udforsket.

En af de aktiviteter, der kendetegner højkvalitetsbørnehaverne, er stimuleringen af barnets motoriske udvikling og dets sociale samt kreative færdigheder. I en række systematiske litteraturoversigter har man belyst sammenhængen mellem, hvordan et løft i *skolebørns* fysiske aktivitetsudfoldelse kan tænkes at påvirke deres kognitive og mentale udvikling (Ahn & Fedewa, 2011; Singh m.fl., 2012; Tomporowski m.fl., 2008; Trudeau & Shephard, 2008; Verburgh m.fl., 2013). For eksempel foreslås det som en arbejdshypotese, at inaktivitet har en potentiel skadelig effekt for de strukturer og funktioner i hjernen, som danner baggrund for skolepræstationer (Chaddock m.fl., 2011).

Mange af undersøgelserne omhandler skolebørn inden teenagealderen. Et randomiseret kontrolleret forsøg af 8-9-årige, hvor den ene halvdel deltog i et 60 minutters fysisk aktivitetsprogram 5 dage om ugen i 9 måneder, udviste en øget hjerneaktivitet i den del af hjernen, der har med kognitiv kontrol at gøre, sammenlignet med kontrolgruppen, der stod på

ventelisten (Chaddock-Heyman m.fl., 2013). Men det er tvivlsomt, om erfaringer fra de ældre aldersgrupper af børn og unge uden videre kan overføres til førskolebørnene, fordi deres lege netop begynder at skifte karakter, når de bliver mere end 5 år gamle. I den alder er det i højere grad lege, hvor man samarbejder, formelle lege, konkurrencer og gruppeorienterede aktiviteter (Parten, 1932; Timmons, Naylor & Pfeiffer, 2007).

I førskolealderen er fysiske aktiviteter måske korrekt afgrænset som lege, dvs. spontane aktiviteter, som børnene finder morsomme, og som de kan koncentrere sig om for aktivitetens egen skyld, uden at den tjener noget andet formål (Burdette & Whitaker, 2005; Gabbard, 2004). Der er efterhånden en omfattende forskning, der viser, at lege er af betydning for barnets kognitive, fysiske, sociale og emotionelle udvikling (Burdette & Whitaker, 2005; Ginsburg, 2007; Timmons, Naylor & Pfeiffer, 2007).

Beherskelse af grov motorik og finmotorik er i en rivende udvikling netop i denne aldersgruppe. Det synes derfor indlysende at udvikle lege, der netop styrker udviklingen af motoriske færdigheder.

Der er kun fundet ganske få eksperimentelle undersøgelser af fysisk udfoldelse og dennes betydning for barnets kognitive udvikling og psykiske velbefindende.

De tidligere systematiske litteraturgennemgange af eksperimentelle undersøgelser af sammenhængen mellem fysisk udfoldelse og udvikling af selvværd fandt kun en enkelt undersøgelse af førskolebørnene (Ekeland m.fl., 2005; Timmons, Naylor & Pfeiffer, 2007). Undersøgelsen var et randomisereret kontrolleret eksperiment med børn i 3-5-årsalderen, der deltog i en danseaktivitet. Her kunne man observere, at børnene udviste større selvtillid end børnene i kontrolgruppen, der i mellemtiden legede udendørs (Ekeland m.fl., 2005).

Det er således antagelig det første af de ganske få eksperimentelle forsøg, der er gennemført med førskolebørn, der er blevet udført med det formål at undersøge, om indsatsen kunne forbedre børnenes fysiske helbred og deres selvværd. Det var endvidere hensigten at undersøge, om indsatsen betød, at børnenes spontane motoriske aktivitetsniveau øgedes (Alpert m.fl., 1990).

Indsatsen bestod af et program af aerobic-øvelser, 30 minutter dagligt i 8 uger, mens kontrolgruppen var involveret i udendørs leg. Øvelserne var tilstræbt sjove for børnene, som var i 3-5-årsalderen. Øvelserne var fx ”lad os hoppe som en kænguru, en kanin eller en frø”,

eller korte sprint, hvor man skulle råbe dyreløbe, mens man løb. Der kunne være øvelser, hvor man skulle sparke i luften som et æsel eller muldyr osv. Man skiftedes til at have forskellige roller i legens organisering, og børnene var med til at vælge musikken, som var udvalgt fra populære hits på toplistene.

Indsatsen gav ikke generelt bedre sundhedsvaner, men ud over en forbedring af børnenes kredsløb kunne forskerne også konstatere en signifikant forbedring af deres selvværd og adfærd sammenlignet med kontrolgruppen. Selvom eksperimentet kun omfattede 24 børn – med 12 børn i indsatsgruppen og 12 i kontrolgruppen – så var forskellene mellem før- og eftermålingerne i de to grupper så markante, at det ikke kan skyldes tilfældigheder (Alpert m.fl., 1990).

Et lignende eksperiment med 30 minutters lege dagligt igennem et 10-ugers program gav eksperimentgruppen en højere selvtilid end kontrolgruppen.

Dette aspekt er også blevet taget særskilt op i en randomiseret kontrolleret undersøgelse af effekten af et kreativt danse- og bevægelsesprogram (Lobo & Winsler, 2006). Her blev 40 børn på 3-5 år fra Head Start tilfældigt sat i enten en danseklasse eller en kontrolgruppe. Børnene i kontrolgruppen deltog i aktiviteter, som var almindelige for børnene at foretage sig i institutionen. Alle mødtes en halv time to gange om ugen over 8 uger. Forældrene til børnene fik beskrevet, hvad forsøget gik ud på, men ikke hvilken gruppe børnene kom i, ligesom personalet blot fik fortalt, at alle børnene skulle lave noget med ”dans, bevægelse og andre aktiviteter”.

Børnenes sociale kompetencer blev tydeligt forbedret i sammenligning med kontrolgruppen (LaFreniere & Dumas, 1996). I den efterfølgende vurdering af børnene, som blev foretaget af forældre og personalet, blev gruppen, som havde danset, således vurderet til at have langt bedre sociale færdigheder og mindre problematisk opførsel end tidligere.

Forfatterne foreslår, at en del af forklaringen kan være, at dansen i høj grad var fokuseret på at inkludere børnene, at skabe en god kontakt mellem dem og give dem mere selvværd samt social tryk. Eftersom børnene var i en risikogruppe, fx havde anden etnisk baggrund, sproglige problemer og fattige forældre med lav uddannelse, er det således ikke sikkert, at mere privilegerede børn ville få helt så stor effekt af interventionen (Lobo & Winsler, 2006).

I Dumais' undersøgelse af 22.000 børn på tværs af USA blev det vist, at hvis børn i børnehave- og første klasse havde fritidsaktiviteter, som inkluderede dans, musik og idræt, havde de bedre testresultater i læsning mellem 1. og 3. klasse og blev vurderet bedre i matematik af deres 3.-klasses-lærere, om end effekten var lille. Til gengæld var effekten større for børn med lav socioøkonomisk status. Dumais har forskellige forslag til forklaringer på denne effekt, bl.a. at den type forældre, som sender deres børn til disse aktiviteter, generelt er mere engagerede i deres børn, og at fritidsinteresserne giver adgang til et gavnligt netværk. Den sidste forklaring, som har størst interesse i en kontekst om danske institutioner, er, at fx dans styrker barnets kreative tænkning samt kognitive evner. Sidstnævnte teori har ifølge Dumais en vis støtte i forskningslitteraturen (Dumais, 2006).

Selvom børn således udvikler sig kreativt under fri leg, kan personalet i en institution gøre meget for at støtte op om barnets sproglige og sociale/følelsesmæssige udvikling. Dette kan ske ved højt læsning og samtale, men også ved en fysisk udfoldelse som dans, som kan styrke barnets kognitive udvikling og sociale inklusion samt selvværd inden for børnegruppen.

DE FYSISKE OMGIVELSER

Ifølge Moore og Sugiyama er barnet en aktiv medspiller i sin egen udvikling, og jo mere frihed det har til at udforske, lave fejltrin og lære af disse, jo bedre et miljø har barnet at udvikle sig i. På denne måde ses barnets kognitive, sociale og følelsesmæssige udvikling som en dynamisk interaktion mellem barnet og dets omgivelser, herunder de mennesker, barnet omgås, og de fysiske rammer. Ifølge forfatterne påvirker de fysiske betingelser således børns udvikling ved at støtte op om bestemte typer af opførsel. Det er fx blevet observeret, at legepladser, som var opdagelses-/udforskningsorienteret skabte mere kognitiv leg. Moore og Sugiyama anvendte denne viden til at udvikle en skala, kaldet (frit oversat) "Skala til vurdering af børns fysiske omgivelser" (Children's Physical Environment Rating Scale – CPERS), hvormed man kan vurdere og sammenligne de fysiske rammer i bl.a. daginstitutioner. Skalaen indeholder 24 spørgsmål fordelt på 14 kategorier, som dækker både indendørs- og udendørsarealer, og illustrerer dermed kompleksiteten, og hvor mange parametre der skal tages højde for, hvis man vil vurdere dagpasningernes kvalitet med hen-

syn til fysiske rammer samt disses samspil med barnets udvikling (Benn m.fl., 2004; Moore & Sugiyama, 2007).

UDENDØRSOPHOLD OG SUNDHED

I et dansk interventionsstudie fulgte man børnegrupper i et halvt år og indførte på et tidspunkt i forløbet en periode på 2 måneder, hvor børnene skulle opholde sig så meget udenfor som muligt. Interventionsforsøget forløb fra 1991-1992 og omhandlede 8 daginstitutioner i Storstrøms Amt. De 8 institutioner var delt op i ca. 2-3 børnegrupper hver og udgjorde tilsammen 17 børnegrupper og 326 medvirkende børn. I hver institution blev børnegrupperne tilfældigt delt mellem to forskellige skemaer, som på forskudte tidspunkter indførte interventionen. Mens den normale tid udendørs var ca. 1,5 time pr. dag, blev denne tid fordoblet i interventionsperioden.

Konklusionen på forsøget var, at mere tid udendørs ingen signifikant effekt havde på hverken antallet af sygdomsperioder, længden af disse eller typen af sygdom (Mygind m.fl., 2003). Man kunne argumentere for, at dette blot skyldes, at mer-tiden udendørs ikke var lang nok. I en norsk undersøgelse udført i vinteren 2004-2005 blev data om sygefravær indsamlet for børn i 3-6-års-alderen. I undersøgelsen indgik 32 normale børnehaver med en gennemsnitlig tid udendørs på mellem 1,25 og 4 timer samt udendørs-/naturbørnehaver med et gennemsnit på mellem 3,5 og 8 timer. Gennemsnittet af sygefraværet lå på 5,1 pct. for begge typer, og der blev ikke fundet nogen statistisk signifikant forskel mellem almindelige børnehaver og udendørsbørnehaverne for raske børn. Led barnet derimod af en kronisk sygdom eller et handicap, var der derimod færre sygedage i de almindelige børnehaver (Moen m.fl., 2007).

Både den danske og den norske undersøgelse tyder således på, at udendørsophold ikke har betydning for antallet af børns sygedage på kort sigt. Det skal dog huskes, at undersøgelserne ikke siger noget om langtidseffekter eller eventuel forbedret psykisk velvære og motorik af at have mere plads og forskellige typer legemiljøer som stimulation. Man skal således have in mente, at der er forskellige andre forhold end smittefare, som gør sig gældende med hensyn til børns trivsel eller mangel på samme i daginstitutioner, hvor udendørsophold kan tænkes at spille en rolle. Desuden skal nævnes, at to svenske undersøgelser har fundet signifikant mindre fravær blandt institutionsbørn, som var meget ude

(Koefoed, Nielsen & Keiding, 2002; Moen m.fl., 2007). Dette tyder på, at der er brug for mere forskning på området.

SKOVBØRNEHAVER

En oplagt mulighed for at undersøge betydningen af udendørsophold for danske børns sundhed ligger i skovbørnehaver – en dansk opfindelse fra omkring 1985 – som har været i hastig vækst. Alene fra 1996-2000 fordobledes antallet af skovbørnehaver i Danmark således til 3.030. I de skandinaviske lande – overordnet set – estimeres andelen af skovbørnehaver til at være omkring 5 pct., og det har tiltrukket opmærksomhed fra bl.a. OECD (Borge, Nordhagen & Lie, 2003).

Der findes kun begrænset forskning, der kan belyse effekten af skovbørnehaver (Fjørtoft, 2001; Grahn, 1996). Grahn sammenligner to svenske børnehaver, den ene var en traditionel bybørnehave i Malmø, den anden var en børnehave, hvor børnene tilbragte det meste af tiden udendørs ved den lille by Klippan ligeledes i Skåne. Begge børnehaver havde et godt ry, børnene havde samme socioøkonomiske baggrund, og begge børnehaver havde et uddannet, dedikeret personale. Grahn finder, at børnene, der tilbringer megen tid udendørs, gennemgående er mere koncentrerede, mindre frustrerede og mindre rastløse. Materialet er imidlertid for spinkelt, og undersøgelsens resultater bør efterprøves nærmere, fordi resultaterne kan være påvirket af ukendte forskelle mellem de to børnehaver.

I et teoretisk arbejde foreslog Piaget (1952), at de motoriske færdigheder bidrager til den kognitive udvikling hos barnet gennem udforskning af omgivelserne (Timmons, Naylor & Pfeiffer, 2007). Med udgangspunkt i denne teoretiske tilgang har man søgt efter metoder til at udvikle motoriske færdigheder hos førskolebørn med henblik på at fremme deres kognitive færdigheder.

I undersøgelser af skovbørnehaver fremhæves det, at den vilde natur byder på varierede fysiske udfordringer med træer, klipper, skrænter, varieret underlag mv., som børnene må lære at kunne klare. I det pædagogiske curriculum tages også udgangspunkt i børnenes udforskning og forståelse af naturen (O'Brien & Murray, 2007). Det er antagelsen, at børnene i skovbørnehaven udvikler mere kreative lege, adræthed og motorisk udholdenhed, og at de er mindre syge end de børn, der går i en

traditionel børnehave, men der mangler stadig kontrollerede forsøg, der kan be- eller afkræfte dette.

I et forsøg i Telemarken, Norge, udtog man 46 5-7-årige fra tre børnehaver, som fik tilbudt 1-2-timers leg i skoven hver dag året rundt i 9 måneder. Mens 29 børn i samme aldersgruppe blev udvalgt fra to andre børnehaver som kontrolgruppe. Udtrækket var ikke randomiseret, men man kontrollerede efterfølgende, om de to grupper var forskellige med hensyn til en række baggrundsforhold. Begge sammenligningsgrupper blev målt, før og efter at forsøget startede med hensyn til en række standardiserede test af motoriske færdigheder og adræthed, kaldet EUROFIT (European Test of Physical Fitness Test) (Adam m.fl., 1988).

I førmålinger viste det sig, at kontrolgruppen gennemgående klarede de fysiske test bedre end den gruppe, der var udvalgt til at deltage i forsøget. Men igennem testperioden forbedrede eksperimentgruppen sine præstationer betydeligt mere og endte med at klare de fysiske test bedre end kontrolgruppen efter de 9 måneder (Fjørtoft, 2001).

Fjørtoft mener, at forklaringen skal findes i, at landskabet sommer og vinter gav mange varierede muligheder for aktiviteter, hvilket børnene udnyttede i deres valg af lege.

SUNDHED OG MILJØ

Der er generel enighed i forskningen om, at dagpasning øger risikoen for sygdom blandt børn, særligt for vuggestuebørn og specielt med hensyn til infektionssygdomme (Bell m.fl., 1989; Bradley & Vandell, 2007; Haskins, 1989; Hedin m.fl., 2006; Lieu & Feinstein, 2002; Mygind m.fl., 2003; Ponka, Poussa & Laosmaa, 2004). I 2000 blev forældre i Statens Institut for Folkesundhedsvidenskabs befolkningsundersøgelse interviewet i hjemmet af interviewere fra SFI. Interviewene foregik over tre runder, fordelt på året, så der kunne tages højde for sæsonvariationer, idet man må antage, at børn bliver mere syge om vinteren. Forældrene blev spurgt om sygdom hos de fire ældste hjemmeboende børn under 16 år. Dette betød, at en af forældrene til i alt 315 0-årige, 1.009 1-2-årige og 1.555 3-5-årige blev interviewet. Af disse børn havde 21,2 pct. 0-årige, 29,0 pct. 1-2-årige og 15,7 pct. 3-5-årige været syge inden for de sidste 14 dage.

Mens der ingen sikker forskel var mellem de 3-5-åriges sygelighed, og hvilken slags dagpasning de var i, var sygeligheden næsten dob-

belt så høj hos 1-2-årige børn i institution i forhold til børn, der blev passet i hjemmet. Samme effekt gjorde sig ikke gældende for 1-2-årige i dagpleje, der således var markant mindre syge end børn passet i institution. De sygdomme, som blev styrket signifikant af institutionspasning i forhold til hjemmepasning af de 1-2-årige, var øjenbetændelse, mellemørebetændelse, mave-tarm-infektion og influenza-/febersygdom, mens der var en ikke-sikker forskel på forkølelse samt luftvejsinfektioner og astma (Nielsen m.fl., 2006).

Alt i alt konkluderer undersøgelsen, at man bør fokusere på nødvendigheden af at mindske smitten i daginstitutionerne for de 1-2-årige. Som forfatterne understreger, skal man ikke undervurdere de negative konsekvenser af en infektionssmitte af børnene, som bl.a. kan medføre smerter, uro, feber, eventuelt varige forandringer af hud og slimhinder, funktionshæmning og eventuelt hæmmet vækst og udvikling. Fra et samfundsøkonomisk synspunkt skal omkostningerne til medicin, lægebesøg samt forældre eller bedsteforældres tabte arbejdsfortjeneste desuden medtages (Carabin m.fl., 1999; Nielsen m.fl., 2006), se desuden det senere afsnit om økonomi. Af tidligere undersøgelser ses det, at danske børn er syge i 3-8 pct. af åbningsdagene, og jo yngre de er, jo oftere og længere er disse sygeperioder (Koefoed, Nielsen & Keiding, 2002).

Der er forskel på, hvem der bliver syge. Således fremgår det af de danske data, at børn af enlige samt af forældre med kort uddannelse var signifikant mere syge (Nielsen m.fl., 2006). Denne gruppe er kendt for at være en socioøkonomisk svag gruppe og dermed en risikogruppe. International forskning viser således, at børn af socioøkonomisk svage grupper er mere udsatte helbredsmæssigt (Currie, 2008; Gold & Wright, 2005; Huang m.fl., 2004). Blandt andet blev det fundet, at børn i socioøkonomisk svage familier havde langt større risiko (ca. 9-10 pct.) for at få lungebetændelse. Interessant nok var der ingen ekstra risiko ved at være i dagpasning for denne gruppe. Til gengæld havde dagpasning konsekvenser for de socioøkonomisk stærke børn, faktisk var risikoen for lungebetændelse ens for børn med en svag baggrund og børn med stærk baggrund, som gik i dagpasning (Huang m.fl., 2004).

Der er forskellige forhold, som gør sig gældende i forhold til børns trivsel i dagpasning. Det viser en undersøgelse af 24 danske vuggestuer foretaget mellem 1988 og 1989 og mellem 1993 og 1994 (Rindel, Kronborg & Jensen, 1992; Rindel m.fl., 1997). Vuggestuerne blev udvalgt således, at henholdsvis fem, som på forhånd var vurderet til at have

dårlige fysiske og hygiejniske forhold, og fem, som var vurderet til at have tilsvarende gode forhold, indgik. Desuden blev en tilfældig vuggestue udvalgt fra hvert af de 14 pladsanvisningsdistrikter. Dette dækkede henholdsvis 855 og 918 børn. Børnene var her syge 7,6 pct. af åbningstiden, med et gennemsnitligt antal sygedage på mellem 14 og 24 dage i 1988-89 og mellem 13 og 31 dage i 1993-94.

I anden periode viste analysen, at kvadratmeter pr. barn, børnenes gennemsnitsalder, og hvor lang tid de havde været i indskrevet i institution, havde en positiv indvirkning på sundheden, målt ved færre antal sygedage. Derimod havde legepladsforhold, mængden af trafik i nærheden af institutionen samt ventilation ingen signifikant betydning.

For hver ekstra kvadratmeter grupperum pr. barn faldt antal sygedage med 11 pct. i anden undersøgelsesperiode og 10 pct. i første. I den første undersøgelse havde trafikforholdene en signifikant effekt, men ikke i den anden. Forfatterne argumenterede derfor, at trafikforhold ikke kunne bruges som mål for luftforurening, der er den interessante faktor i forhold til børns sundhed. Når forureningen måles, skal der derfor også tages højde for gadens udformning, dominerende vindretning osv. (Rindel, Kronborg & Jensen, 1992; Rindel m.fl., 1997).

Hvis man gerne vil mindske smitte mellem børn, siger teorien, at der generelt er tre veje at gå:

- Bedre hygiejne
- Isolering af det smittede barn
- Fysiske forhold, som mindsker smitterisikoen, fx bedre udluftning, mere plads til børnene osv.

Disse forhold vil blive gennemgået i det følgende. Desuden vil en diskussion af ernæring blive medtaget som illustration af vigtigheden af kommunikation mellem forældre og personale for at sikre børnene på det sundhedsmæssige område.

HYGIEJNE

I en forskningsgennemgang, som bl.a. gennemgår otte randomiserede kontrollerede forsøg med interventioner omhandlende korrekt vask af hænder i institutioner med børn fra 0-7 år, var konklusionen, at 39 pct. af diarrétilfældene blandt børnene kunne undgås (Ejemot m.fl., 2008). Som flere forfattere er inde på, skal man dog have in mente, at selve det at få

sine rutiner kontrolleret og overvåget kan have en positiv effekt på renligheden og dermed sundheden (Ejemot m.fl., 2008; Ponka, Poussa & Laosmaa, 2004). Selv i de tilfælde, hvor det ikke er informationen om korrekt hygiejne i sig selv, der virker, men derimod påmindelsen om denne, kan resultaterne stadig bruges til at understrege, hvor vigtig god hygiejne i daginstitutioner er for sundheden.

I et finsk studie, foretaget fra december 1999 til maj 2000, blev 60 kommunale dagpasningsinstitutioner i Helsingfors tildelt en intervention. Idet udvælgelsen ikke var tilfældig, startede forsøget med 2 måneders observation, mens resten af Helsingfors' 228 institutioner indgik som en kontrolgruppe. I interventionen blev børn og personale instrueret i korrekt håndvask samt om den korrekte hyppighed heraf. Der blev fokuseret på rutiner og handlemåder i forbindelse med bleskift, instruktion om rengøring af institutionen og hygiejne i forbindelse med spisning, herunder behovet for udluftning. Forældrene modtog også retningslinjer for aflevering af syge børn. Endelig fik forældrene en folder om håndvask, hygiejne og aflevering af syge børn. Resultatet var et fald i sygedage på 26 pct. for børn under 3 år, i forhold til før interventionen startede, mens der ingen effekt var for børn over 3 år (Ponka, Poussa & Laosmaa, 2004).

Et dansk interventionsstudium undersøgte effekten af forbedret håndhygiejne i otte daginstitutioner i Odense, som kunne sammenlignes med hensyn til fysiske rammer, beliggenhed, kvadratmeter pr. barn og hygiejniske rutiner. De otte institutioner blev opdelt efter, hvor sammenlignelige de var, og derefter allokert ved lodtrækning til enten en interventionsgruppe eller en kontrolgruppe. Interventionsgruppen endte med at have 192 børnehavebørn og 20 vuggestuebørn, mens kontrolgruppen havde henholdsvis 207 og 56. Perioden blev inddelt i 2 måneders observation, 2 måneders intervention samt 2 måneders effektperiode.

I løbet af interventionen blev personalet undervist i hygiejne og korrekt håndvask. Forældrene fik en informationsfolder, som ligeledes gav instruktion i korrekt håndvask og vigtigheden heraf samt en opfordring til at tale med barnet om det. Desuden blev børnehavebørnene undervist gennem rundkreds, samtale, praktiske øvelser, sang, eventyr og T-shirts.

I effektperioden faldt det gennemsnitlige antal sygedage pr. barn i interventionsperioden med hele 34 pct. Her var det især diarré samt øjenbetændelse, som faldt kraftigt. I løbet af observationsperioden bemærkede forfatterne en gennemgående problematisk hygiejnestandard og

en mangel på viden om hygiejne hos personalet, ligesom ingen kendte til Sundhedsstyrelsens vejledning.

Endelig blev der udtrykt problemer ved at skulle afvise syge børn ved modtagelsen (Ladegaard & Stage, 1999). Smittespredningen kan også i høj grad reduceres gennem isolation af det syge barn. Diskussionen om, hvornår man sender et barn i institution, blev også taget op i en svensk undersøgelse, som konkluderede, at både personale og forældre var glade for at få undervisning i og mulighed for at diskutere smittefare, smitsomme sygdomme mv. (Hedin m.fl., 2006).

HYGIEJNETEORIEN OG ALLERGI

Hygiejneteorien nævnes ofte i forbindelse med børn, dagpasning samt sygdom, og bør derfor nævnes kort. Ifølge teorien kan stigningen i diverse allergier i den vestlige verden forklares med den høje renlighedsstandard og manglende mikrobiologisk udsættelse osv., som normalt ville virke fremmende på et barns immunsystem. Hygiejneteorien blev undersøgt i et dansk studium af 24.341 mor-barn-par med børn fra årgangene 1997 til 2002. Mens en infektionssygdom, før barnet var 6 måneder, rent faktisk øgede risikoen for at udvikle atopisk eksem (børneeksem) og dermed modsagde hygiejneteorien, havde tre eller flere søskende i dagpasning ved 6-måneders-alderen, kæledyr og det at bo på en gård til gengæld en positiv effekt, hvilket taler for teorien (Benn m.fl., 2004). Baseret på gennemgangen af de tidligere artikler i den foreliggende forskningsoversigt virker det ulogisk at svække på hygiejnestandarden på fx dagpasningsområdet, hvilket der da også bliver advaret om i litteraturen – især undersøgelser af hygiejneteorien giver modsatrettede resultater (Bloomfield m.fl., 2006). Til gengæld kan det være en idé at give personalet mere viden om allergier. I en tysk spørgeskemaundersøgelse af vuggestuepersonalets viden om allergi svarede 177 personer. I starten af undersøgelsen mente 25 pct., at de vidste nok om allergi. Efter undersøgelsen følte 85 pct., at de ikke vidste nok. Undersøgelsen afslørede en stor mangel på viden, men også en massiv villighed til videreuddannelse (87 pct.) (Krauspe & Schafer, 2003).

PLADS

Generelt er der øget risiko for spredning af smitsomme sygdomme alle steder, hvor mennesker er tæt samlet. Som netop gennemgået, viser den danske forskning da også, at antallet af sygedage faldt med ca. 11 pct. for

hver kvadratmeter, grupperumsarealet blev forøget med pr. barn. Antallet af børn i hver stue har desuden vist sig at være et væsentligt indsatsområde, hvis man ønsker at forudsige sygdomsrisiko (Bell m.fl., 1989). Det skal dog nævnes, at denne undersøgelse ikke inddrog arealet pr. barn, og der kan derfor sagtens tænkes at være en bagvedliggende effekt, som slår igennem. Både dansk og udenlandsk forskning peger således på, at mere plads (eller færre børn pr. stue) skaber sundere børn.

Pladsmangel eller for mange børn samlet kan også lede til for højt et støjniveau. Ifølge Arbejdstilsynets bekendtgørelse¹⁹ skal der stilles høreværn til rådighed, hvis støjbelastningen overskrider 80 dB(A), mens det er decideret ulovligt at arbejde i en støjbelastning over 85 dB(A) uden høreværn. I en undersøgelse fra 1998 foretaget af bl.a. BUPL blev støjen målt i bl.a. 49 vuggestuer og 52 børnehaver. Den gennemsnitlige støj i vuggestuerne og børnehaverne blev målt til henholdsvis 80,3 dB(A) og 79,9 dB(A). Estimeret betyder dette, at mere end halvdelen af institutionerne havde et støjniveau, som lå over 80dB, mens det i 5-6 pct. af institutionerne var over den lovpligtige høreværnsgrænse (BUPL, 1998). Som det tidligere er blevet nævnt, er støj en kilde til stress, som kan have negative kognitive konsekvenser. Støj i sig selv kan have indvirkning på fx sprogd udviklingen (Koefoed, Nielsen & Keiding, 2002), ligesom et eventuelt høretab kan have samme virkning (se senere diskussion om økonomi i kapitel 7).

ERNÆRING

I Daniels m.fl.s studium (Daniels, Franco & McWhinnie, 2003) bemærkes det, at børns ernæring påvirker deres vækst samt fysiske og kognitive udvikling. Samtidig er der på det seneste kommet et større fokus på sammenhængen mellem folkesundheden og madvaner. De smagsoplevelser, præferencer og muligheder, et barn bliver præsenteret for, er i høj grad medbestemmende for dets madvaner som voksen (Daniels, Franco & McWhinnie, 2003; Wagner m.fl., 2005). Det er derfor oplagt at se på daginstitutionernes påvirkning på dette område. I undersøgelsen svarede 140 voksne i Australien, som tog sig af børn i enten institution eller dagpleje, på et spørgeskema, som de havde fået tilsendt af forskerne. De tog sig af børn under 5 år, heraf passede 32 pct. mindst ét barn under 1 år. I gennemsnit havde hver voksen ansvaret for 4,6 børn. Selvom 88 pct. af de adspurgte svarede, at forældrene stod for maden til i hvert fald nogle

19. Nr. 63 fra 6. februar 2006 om ”Beskyttelse mod udsættelse for støj i forbindelse med arbejdet”.

af børnene, svarede 62 pct., at de blev nødt til at give mindst et barn ekstra mad for deres egen regning. Overordnet set tydede undersøgelsen på, at pasningspersonalet var opmærksomt og engageret i børnenes spisevaner. Dog virker det slående, at personalet ikke følte sig trygge ved at rejse spørgsmålet om passende mad (73 pct. af de adspurgte) eller mængden af mad (75 pct. af de adspurgte), selvom det, især i sidstnævnte tilfælde, ville være personalet, som ville opfange, om barnet blev sultent i løbet af dagen. De typiske årsager til dette var opfattelsen af, at forældrene havde for travlt (20 pct.) og ønsket om at bibeholde et godt forhold til forældrene (18 pct.) (Daniels, Franco & McWhinnie, 2003).

SAMMENFATNING

Kvaliteten af interaktionen mellem barn og voksen er antagelig den enkeltfaktor i daginstitutionen, der har den største og mest konsistente sammenhæng med børnenes udvikling. Det er af stor vigtighed, at hjemmet og daginstitutionen kan samarbejde, og at forældre involveres mere i barnets læring, og noget tyder på, at indsatsen i daginstitutionen virker bedst, hvis der støttes op om hele barnets miljø, dvs. med inddragelse af forældrene. Uddannelse af forældrene kan medvirke til, at de bedre kan håndtere deres børns adfærd, og at deres børn udvikler sig positivt, både kognitivt og socialt. I nogle undersøgelser har man således haft positive resultater med hjemmebesøg og træningsprogrammer for forældrene, alt afhængig af de konkrete udfordringer, som belaster barnets hjemmemiljø.

Daginstitutionens facilitering af stimulerende, lærerige lege er af betydning for barnets kognitive, motoriske, sociale og emotionelle udvikling. Denne erkendelse har fået nogle forskere til at undersøge effekten af forsøg med motorisk stimulering gennem fysisk udfoldelse, fx gennem dans og udendørs aktiviteter, for at udvikle motoriske færdigheder hos børnene. Den fysiske udfoldelse synes at gavne børnenes selvtillid. I skovbørnehaver udnytter man de mange forskelligartede udfordringer, de naturlige variationer kan udgøre, men der mangler kontrollerede forsøg, der kan dokumentere virkningerne for barnets kognitive udvikling.

OPSUMMERING AF SUNDHED OG MILJØ

På sundheds- og miljøområdet har det samlet set vist sig, at især 1-2-årige børn har en høj risiko for at få sygdomme, når de passes i institution,

uden at de 3-5-åriges sygdomsrisiko dermed skal undervurderes. Infektionssygdomme udgør langt den største del af sygdomstilfældene, og forekomsten kan formindskes kraftigt ved et øget fokus på hygiejne blandt personale, forældre og børn. Pladsmangel har ligeledes en stor betydning for smitterisiko og eventuelt også for børnenes hørelese og stress, idet støjniveauet i et forbløffende stort antal institutioner viste sig at være alt for højt i forhold til Arbejdstilsynets bekendtgørelse. Til gengæld er der ikke umiddelbart nogen kortsigtede effekter på forekomsten af smittsomme sygdomme ved forøget udendørstid. Det skal her bemærkes, at de langsigtede effekter ikke er blevet undersøgt, hvilket kan vise sig at give et andet billede. Fysiske forhold udgør således sammen med bestemmelser om sundhed og sikkerhed nogle supplerende faktorer af betydning for dagpasningens kvalitet.

FIGUR 6.1
En børnetegning.



ØKONOMISKE OVERVEJELSER

Når omkostningerne ved og gevinsterne af dagpasning skal opgøres, kan dette gøres på flere forskellige måder, idet det kan diskuteres, hvor lang tidshorizonten skal være, når man opgør omkostninger og gevinster (med risiko for større unøjagtigheder), og hvor indirekte omkostningerne må være. Der er i den internationale og danske litteratur flere eksempler på alt fra brede cost-benefit-analyser til snævre analyser af, hvad dagpasning har af effekt på enkelte faktorer.

COST-BENEFIT-ANALYSER

Ideen med en cost-benefit-analyse er, at det ikke kun er nok at se på de umiddelbare omkostninger ved at holde gang i dagpasningerne med hensyn til fx lønninger og husleje. Man skal overveje mulige gevinster, hvilke gevinster og omkostninger som skal indregnes, samt hvor indirekte de kan være, og hvorvidt det er muligt at prisfastsætte dem.

Som Currie noterer sig, bliver sociale interventioner rettet mod børn ofte omtalt som ”investeringer”. Den bagvedliggende tanke er, at de penge, man lægger i pasning og uddannelse til børn, senere vil betale sig selv tilbage, i og med at disse børn har mindre sandsynlighed for at blive dysfunktionelle som voksne (Currie, 1999).

I en analyse over omkostninger og gevinster ved tidlige interventioner til børn er konklusionen, at disse interventioner overordnet set virker, har langsigtede effekter og betaler sig selv hjem. Man skal dog huske på, hvordan en traditionel cost-benefit-analyse fungerer. Selvom et program producerer et stort afkast ude i fremtiden, er det ikke sikkert, at det kan betale sig rent økonomisk i dag, idet afkastet skal diskonteres. Dette betyder, at der i en cost-benefit-analyse lægges mindre vægt på en indtægt, hvis den ligger langt ude i fremtiden (Currie, 1999).

Heckman og Masterov har, i tråd med Curries observation, lavet en analyse af produktiviteten af interventioner til udsatte børn ud fra tanken om investering (Heckman & Masterov, 2007b). Forfatterne lægger ud med en betragtning om, at væksten i arbejdskraftens kvalitet og kvantitet historisk set har været en vigtig faktor, når den amerikanske økonomiske vækst skulle forklares. Idet befolkningsvæksten er aftagende, må landet derfor fokusere på at uddanne befolkningen, hvis en økonomisk forerposition skal bibeholdes.

Endelig argumenteres der for, at kognitive og sociale evner formes tidligt, og at eventuelle forskelle bliver sværere at mindske, jo ældre barnet er. Alt i alt peges der på, at jo tidligere man sætter ind i forhold til barnet, jo bedre resultat opnår man, hvorimod det bliver dyrere at opnå de samme resultater senere i barnets liv. Således er det, ifølge forfatterne, ud fra et omkostningseffektivt synspunkt for sent at gå i gang, efter at barnet er begyndt i skole.

Heckman og Masterovs artikel medtager forskellige cost-benefit-analyser af de tidligere diskuterede forsøg, Perry Preschool Program, Chicago Child-Parent Centers samt Abecedarian Program. Især førstnævnte er ideelt til evalueringer, idet børnene blev fulgt hele vejen, til de blev 40 år. For dette program var det estimerede afkast ca. 16 pct., fordelt med 4 pct. til deltagerne af programmet og 12 pct. til samfundet som sådan.²⁰ Det er desuden interessant, at afkastet blev større, jo ældre deltagerne blev. I cost-benefit-analysen, som blev lavet, da deltagerne var 27 år, var afkastet således ”kun” på 7 pct. (Schweinhart, Barnes & Weikart, 1993). Dette understøtter behovet for at tænke langsigtet, når diverse programmer skal bedømmes.

20. Ønsker man at se hele cost-benefit-analysen for dette ene program, kan man med fordel læse enten ”Lifetime Effects: the High/Scope Perry Preschool Study through age 40” (Schweinhart m.fl., 2005) eller Updating the Economic Impacts of the High/Scope Perry Preschool Program (Nores m.fl., 2005).

I Heckman og Masterovs analyse opereres der med amerikanske priser, lønninger og statistikker, som selvsagt ikke kan overføres direkte i en dansk kontekst. Afkastet blev fx udregnet ved at sammenligne med en "benchmark-pasning" i amerikanske udsatte og fattige områder, som sædvanligvis var af lavere kvalitet end en typisk dansk dagpasning. Samtidig var indsatsen rettet mod udsatte i risikogrupper, som var kendt for at have højere kriminalitetsrater. Effekten af et universelt program, hvor også mere velstillede og sikre børn modtager samme indsats, vil derfor naturligt have et mindre afkast i forhold til sparede omkostninger ved kriminalitet (Melhuish, 2004). Konklusionerne skal således ikke kopieres direkte, men kan illustrere, hvor stor effekten kan være af høj kvalitetsprogrammer, hvor mange faktorer der skal indregnes, og hvor langsigtet man skal tænke, hvis man gerne vil have fundet den fulde konsekvens af pasningen.

Idet programmet var rettet mod den førnævnte risikogruppe, kom 88 pct. af afkastet, når børnene var blevet 40 år, fra faldende kriminalitet. Selvom man ikke vil forvente helt samme effekt i Danmark, skal det dog understreges, at man også i en række danske undersøgelser har fundet en forøget kriminalitetsrisiko netop blandt børn, der vokser op i risikofamilier, dvs. familier med vold og/eller misbrug samt i opløste familier og i familier, hvor barnet er anbragt uden for hjemmet (Christoffersen, 2007; Christoffersen, Soothill & Francis, 2003). Da dagpasning kan være med til at mindske effekterne af negativ social arv, kan en høj kvalitetsdagpasning tænkes at have en positiv effekt.

Selvom man kan diskutere, hvorvidt hvert enkelt bidrag til afkastet kan overføres til danske forhold, har alle tre forsøg – Perry Pre-school Program, Chicago Child-Parent Centers samt Abecedarian Program – genereret så store afkast, at selv hvis der blev taget hensyn til de største fejlmarginer, gav interventionerne et positivt resultat (Melhuish, 2004). I evalueringen af de tre forskellige programmer gik ikke alle faktorer igen, hverken i selve programmerne eller i de dele, som blev medtaget i analysen. Overordnet set bør man dog overveje følgende aspekter, så vidt det er muligt (Heckman & Masterov, 2007b):

- Forældrene havde bedre mulighed for at have et arbejde med en ordentlig løn, når deres børn var i dagpasning
- Børnene, som deltog i forsøgene, skulle have mindre specialundervisning senere i livet, gik færre klasser om, fik længere uddannelser, bedre job og højere løn og betalte dermed mere i skat

- Deltagerne blev sundere og belastede sundhedssystemet mindre
- Deltagerne i projekterne begik færre forbrydelser. Dermed sparede samfundet dels de direkte udgifter til fx retsomkostninger, fængselsbetjente, hospitalsindlæggelser m.m., dels de indirekte udgifter såsom mistet tid og evt. tabt arbejdsfortjeneste for ofre og indsatte
- Grundet social arv er det ikke kun deltagerne selv, men også deres fremtidige afkom, som bliver påvirket af interventionen (se også Barnett & Belfield, 2006).

I en økonomisk evaluering af indsatsen over for svage familier i London er konklusionen den samme, omend med mere forsigtige estimater og kortere horisont (Mota m.fl., 2006). Forsøget, som blev udført i midten af 90'erne, inddrog 120 familier med et barn i alderen ½-3½ år. Forsøget var randomiseret og kontrolleret, hvor interventionsgruppen fik tilbudt en højkvalitetsdagpasning, som bl.a. fokuserede på børnenes indlæring, personalets uddannelse, samarbejde med forældrene samt fleksibilitet (Toroyan m.fl., 2004). Kontrolgruppen fandt den pasningsform, de normalt ville have fundet uden om projektet. Udfaldet af projektet blev målt og prisfastsat i forhold til morens deltagelse på arbejdsmarkedet eller eventuel modtagelse af offentlig forsørgelse, husholdningens indkomst, dvs. at en eventuel partners indkomst medregnes, fødselsdepression, barnets udvikling, infektioner og forekomst af ulykker med tilhørende brug eller mangel på samme af sundhedssystemet. Tanken med denne liste var, at kvinder, som kommer i arbejde eller i uddannelse, og som under processen ikke får overførselsindkomst, potentielt har en højere indkomst. Desuden var legepladserne i en daginstitution ofte mere sikre end det miljø, børn typisk befandt sig i i fattige nabolag, mens dagpasningen til gengæld øgede sandsynligheden for infektionssygdomme (Mota m.fl., 2006).

I evalueringen efter 18 måneder kom der flere resultater frem, som blev testet for deres sensitivitet samt over for valg af priser, hvilke faktorer der blev inkluderet osv. På spørgsmålet om, hvorvidt mødrene var kommet i lønnet arbejde, var andelen i interventionsgruppen og kontrolgruppen næsten lige store (52-53 pct.), mens mødrene i interventionsgruppen arbejdede i flere timer. Ligeledes var der større sandsynlighed for, at denne gruppe var over fattigdomsgrænsen. Desuden blev analysen vurderet ud fra samfundet samlet set (dvs. at den private økonomi inkluderes) og ikke alene ud fra den offentlige sektor. Fra et samfundsperspektiv

blev det konkluderet, at der for begge grupper var besparelser ved, at mødrene var på arbejdsmarkedet, og at interventionen var en effektiv brug af ressourcerne. Så man alene på den offentlige sektor, var der netto set udgifter forbundet med højkvalitetspasningen, fordi en del af gevinsten lå i den private sfære (Mota m.fl., 2006).

Igen skal man dog have forbehold for direkte at overføre resultatet til Danmark. Således er både lønninger og overførselsindkomst forskellig i Danmark og England. Desuden blev det i gennemgangen af Heckman understreget, at der er et behov for at tænke flere generationer ind, samtidig med at flere indirekte gevinster ved fx lavere kriminalitet ikke var inkluderet i analysen. Endelig er effekten af højkvalitetspasningen af barnet på længere sigt ikke inkluderet, dvs. de kognitive og sociale effekter, som senere vil påvirke uddannelsesforløb og efterfølgende karriere på arbejdsmarkedet med tilhørende effekter på bl.a. sundhed, er ikke medtaget. Var de det, ville resultatet sandsynligvis se endnu mere positivt ud, selvom man dermed ville gå ind i en mere langsigtet investeringstankegang.

Som nævnt er det muligt at se på omkostninger og gevinster på flere forskellige niveauer. I den ovenstående gennemgang fokuserede på de overordnede samfundsmæssige konsekvenser, men disse analyser bygger typisk på forskning inden for mindre områder, hvor dagpasning har en effekt. Til illustration heraf vil de økonomiske konsekvenser af dagpasning på helbreds- og arbejdsmarkedsområdet blive gennemgået i det følgende.

Vi har tidligere omtalt konsekvenserne af børns sygdom, herunder de økonomiske. I en finsk undersøgelse af 1-års-perioden 1985-86 blev omkostningerne af sygdom blandt børn i dagpasningsinstitutioner i Helsingfors estimeret. Når omkostningerne af underudnyttelse af institutionerne, mistede arbejdstimer for de primære omsorgspersoner, hospitalsindlæggelser, lægebesøg og antibiotika blev lagt sammen, mandede det ud i 3.535 amerikanske dollars pr. år pr. indskrevet barn under 3 år, og 1.012 dollars for de ældre børn, dvs. børn fra 3-10 år (Nurmi m.fl., 1991). At forældres fravær fra deres arbejdspladser i høj grad defineres af deres børn, fremgår ligeledes af en amerikansk undersøgelse af 843 vuggestuebørn fra 1985-86. Her var børns sygdom årsag til 40 pct. af deres forældres fravær fra arbejdet (Bell m.fl., 1989). Derfor er det interessant at inddrage omkostningerne af de konsekvenser, sygdommene kan have (Haskins, 1989; Haskins & Kotch, 1986; Nielsen m.fl., 2006). Selvom sidstnævnte kan være svære at opgøre og måle og er omgærdet med kontroverser, viser visse internationale resultater, at fx mellemørebetændelse

i barndommen kan være forbundet med høretab, indlæringsvanskeligheder og lavere IQ. Især i de skandinaviske lande har der været stærke beviser, som peger på en sammenhæng mellem øget frekvens af mellemørebetændelse og dagpasning (Haskins, 1989; Haskins & Kotch, 1986; Nielsen m.fl., 2006). Haskins anvendte således tre kategorier i sit estimat:

- Direkte omkostninger af sygdom som medicin, hospitaler, læger
- Omkostningerne ved at passe det syge barn i form af mistede arbejdstimer for forældre eller bedsteforældre
- De langsigtede omkostninger af diverse konsekvenser af sygdommene.

Hermed kom han frem til, at amerikanske familier og det amerikanske samfund hver år (med tal fra sidst i 1980'erne) mistede mindst 1,8 mia. dollars pr. år på grund af den ekstra sygelighed, der var forbundet med dagpasning. Som det understreges, er dette ikke et argument mod dagpasning, idet de økonomiske gevinster ved kvinders deltagelse på arbejdsmarkedet *langt* overgår disse omkostninger (Haskins, 1989). Derimod kan estimatet bruges som en opfordring til at forbedre sundheden og hygiejnen for børn i dagpasning.

Som set i den økonomiske evaluering af indsatsen over for svage familier i London-studiet, blev mødrenes arbejdsmarkedsdeltagelse ligeledes påvirket af dagpasningen. Er mødre sikret en god, sikker, tryk og stabil pasning af deres barn, er de i stand til at deltage mere effektivt på arbejdsmarkedet (Melhuish, 2004). I et arbejdspapir af Simonsen undersøges adgang til dagpasning og dennes betydning for kvinders deltagelse på arbejdsmarkedet (Simonsen, 2005). I undersøgelsen bruges registerdata fra Danmark, som dækker ca. 10 pct. af alle danske individer i alderen 15-74 år. På grund af diverse statistiske problemer medtages kun de kvinder i analysen, hvis udgifter til dagpasning ikke længere afhænger af deres indkomst. Dette gør, at det kun er relativt velstillede danske kvinder i parforhold (62 pct. af kvinderne), der er inkluderet i undersøgelsen, som dermed kun er repræsentativ for denne gruppe.

Data fra 2001 – fra før den loypligtige pasningsgaranti blev indført – viser, at mødre i kommuner med pasningsgaranti havde ca. 6 pct. større tilbøjelighed til at være i arbejde 8-13 måneder efter barnets fødsel, end i kommuner, hvor der ingen pasningsgaranti var. Der var ingen langsigtede effekter for den enkelte kvinde af garantien, ligesom der heller

ingen effekt var de første 6 måneder efter barnets fødsel. Prisen på pasningen har ligeledes stor effekt. Således vil en stigning i prisen på pasning på 7,50 kr. om måneden få nybagte mødres erhvervsdeltagelse til at falde med 0,08 pct. de første 8-12 måneder, hvilket er en utroligt stor effekt (Simonsen, 2005). Når gevinster af dagpasning skal vurderes, skal det økonomiske bidrag fra disse mødres arbejde således indregnes. Emner som selvværd, identitet osv. er sværere at prisfastsætte, idet de for nogle kvinder hænger sammen med tilknytning til arbejdsmarkedet, hvilket ikke skal undervurderes.

OPSUMMERING AF DE ØKONOMISKE OVERVEJELSER

Alt i alt peger resultaterne på, at det samfundsøkonomisk kan betragtes som en investering at sende børn i højkvalitetsdagpasning, om end vi mangler specifikke danske undersøgelser med dette perspektiv. Selvom de økonomiske gevinster i en dansk kontekst ikke kan forventes at være lige så store som i et samfund med et svagere socialt sikkerhedsnet og en mindre stærk tradition for kvalitetsdagpasning. Forskningen viser, hvor langsigtet man skal tænke, når man skal vælge kvaliteten af dagpasningen.

Dagpasning af høj kvalitet kan således være med til at muliggøre mødrenes deltagelse på arbejdsmarkedet, mindske omfanget af børnenes sygdom med deraf følgende konsekvenser, mindske kriminalitet, øge barnets uddannelsesniveau og senere job- og indtjeningsmuligheder og dermed sundheden på lang sigt. Endelig er det ikke kun en enkelt generation, som får glæde af denne investering, men også de fremtidige generationer på grund af den medfølgende positive sociale arv.

FIGUR 7.1

En børnetegning.



SAMMENFATNING OG PERSPEKTIVERING

I gennem de sidste fem årtier er der, i takt med at kvinderne gjorde deres indtog på arbejdsmarkedet, internationalt sket markante ændringer på dagpasningsområdet i form af en kraftig udvidelse af antallet af offentligt regulerede daginstitutioner. Denne udvikling har også gjort sig gældende i Danmark, hvor der siden 1985 har været en stigende andel af børn, der passes i en offentligt støttet børnehave, vuggestue, aldersintegreret institution eller dagpleje.

I 2013 blev over 90 pct. af alle 1-2 årige og 97 pct. af alle 3-5-årige i Danmark passet i en dagpasningsordning (Danmarks Statistik, 2014). Næsten alle børn i Danmark tilbringer således en stor del af deres tidlige liv i offentlig dagpasning. Men hvilken betydning har pasning i vuggestue og børnehave egentlig for børns udvikling og trivsel? Og hvilke parametre er centrale for kvaliteten af pasningen? Det er disse spørgsmål, som denne forskningsoversigt har til formål at undersøge.

I dette kapitel samler vi op på alle de forrige kapitler.

BØRNEHAVENS BETYDNING

Generelt peger forskningen på, at pasning i vuggestue og børnehave har en gavnlig effekt på børns udvikling og trivsel, og at tidlig start i dagpas-

ning kan påvirke barnet i en positiv retning både sprogligt, kognitivt, adfærdsmæssigt og følelsesmæssigt.

I en række lande er de langsigtede konsekvenser for børns udvikling blevet undersøgt i forbindelse med offentlige udvidelser af daginstitutionsområdet (universelle indsatser). Disse undersøgelser, der både er foretaget i vestlige lande, men også i udviklingslande, peger på, at daginstitutionssindsatsen synes at give længerevarende effekter på børnenes skoleresultater. Forskningen peger bl.a. på, at børn, der har gået i daginstitution, har bedre koncentrationsevne, bedre deltagelse i undervisningen og bedre disciplin i skolealderen, end de børn (herunder søskende), der ikke har været i daginstitution. Også på langt sigt har disse undersøgelser fundet en positiv daginstitutionseffekt, idet børnenes uddannelsesresultater samt deres arbejdsmarkedstilknytning, indtjening og mulighed for at stifte familie var bedre, end det var tilfældet for de børn, der ikke fik denne daginstitutionssindsats.

Med enkelte undtagelser peger forskningen også på, at især børn fra socioøkonomisk vanskeligere opvækstforhold profiterer relativt mere af de universelle daginstitutionssindsatser. Det gælder bl.a. børn af forældre med begrænset eller ingen uddannelse, børn fra familier med stærkt begrænsede økonomiske ressourcer, eller børn af indvandrere, hvor det talte sprog i hjemmet er forældrenes modersmål. For disse børn øger deltagelse i daginstitution deres sandsynlighed for at være alderssvarende udviklet og på niveau med deres jævnaldrende i skolen, men også senere i livet.

At de universelle daginstitutionssindsatser særligt kommer børn fra mere ressourcefattige familier til gode, kan skyldes, at den pasning, som disse børn ellers ville få, er af en ringere kvalitet. Dette taler umiddelbart for, at man især udvider dagpasningstilbuddet, så det målrettes de resourcesvage børn. Imidlertid kan dette have nogle utilsigtede konsekvenser. For det første kan en sådan målrettet indsats mindske den politiske opbakning til den universelle indsats. For det andet kan man ikke på forhånd være sikker på, at en snæver udvidelse af dagpasningen til særligt udsatte grupper automatisk vil have den forventede effekt.

Det er her vigtigt at pointere, at man ikke kan antage, at daginstitutioner pr. definition udgør et udviklingsrum, der understøtter barnets udvikling, trivsel og læring bedre end den pasning, barnet ellers ville modtage. En canadisk undersøgelse viste således, at de positive resultater af en universel daginstitutionssindsats tydeligt afhænger af kvaliteten af den dagpasning, børnene modtager. Undersøgelsen viste, at der ved en omfattende

dagpasningsreform, der foregår inden for et kort tidsrum, kan være et stort pres for at hæve kapaciteten, fx ved at øge gruppestørrelser eller antal børn i institutionerne, men hvor det i praksis kan være vanskeligt at tilføre tilstrækkelig uddannet ekstra personale, der kan modsvare kapacitetsforøgelsen. I den canadiske undersøgelse medførte dette en reel kvalitetsforringelse. En succesfuld universel indsats forudsætter således en struktur med højkvalitetsdagpasning, som er økonomisk overkommelig.

I undersøgelser af de universelle indsatser er det dog ofte vanskeligt at vurdere, hvilke forhold ved daginstitutionens indsats der har gjort udslaget, da der mangler systematiske beskrivelser både af kvaliteten af daginstitutionerne og af den dagpasning, som kontrolgruppen fik, både i forhold til kvaliteten af voksen-barn-interaktionen, og i forhold til hvilken stimulation og hvilke legemuligheder børnene i kontrolgruppen fik.

Dette rejser dog spørgsmålet om, hvilke parametre der er centrale for kvaliteten af daginstitutionens indsats – eller med andre ord, hvad udgør en højkvalitetsbørnehave, og hvilke parametre er vigtige for, at daginstitutionens indsats understøtter og fremmer barnets udvikling. Dette spørgsmål er blevet belyst i en række eksperimentelle modellforsøg, der var målrettet børn fra særligt socialt udsatte og fattige familier.

De tidlige modellforsøg gav overordnet gode resultater og viste, at en højkvalitetsbørnehave kunne forbedre socialt udsatte børns sproglige, kognitive og sociale udvikling så meget, at de ikke holdte bag efter deres kammerater ved skolestart. I de undersøgelser, der fulgte børnene op i voksenlivet, kunne man observere, at børnehavebørnene også efterfølgende klarede sig bedre på arbejdsmarkedet. Flere fik en erhvervsuddannelse og en bedre indkomst, og færre levede af overførselsindkomster og begik kriminalitet sammenlignet med kontrolgruppen, der ikke havde fået pasning i en højkvalitetsbørnehave.

En mulig forklaring på, hvorfor en højkvalitetsbørnehave også kan have langvarige effekter på barnets muligheder senere hen, kan være, at børnene gennem den eksperimentelle daginstitutionens indsats ikke blot opnåede en øgning i intelligens og nysgerrighed, men også en større motivation for at lære samt en tro på og erfaring med, at de kunne lære noget nyt med succes. Dette kan give en positiv selvforstærkning i skolen, eftersom lærerne reagerer med højere forventninger til deres formåen. Børnene opnåede relativt bedre skoleforløb, hvilket igen åbnede yderligere op for opnåelse af en erhvervsuddannelse. Især forbliver effekten mere langvarig, hvis børnene fortsætter fra børnehaven i skoler af en høj kvalitet.

HVAD UDGØR EN HØJKVALITETSDAGINSTITUTION?

Gennemgangen af de eksperimentelle modelforsøg med højkvalitetsdaginstitutioner viser en række fælles og gennemgående træk. Det ene af disse fællestræk er fokus på kvaliteten af interaktionen mellem barn og pædagog gennem et eksplicit formuleret curriculum med udviklingsmæssigt tilpassede læringsaktiviteter.

LEARNING GAMES

Kvaliteten af interaktionen mellem barn og voksen er antagelig den mest betydningsfulde enkeltfaktor i daginstitutionen med betydning for barnets kognitive, sociale og følelsesmæssige udvikling. Forskningen viser, at barnets udvikling understøttes, når det mødes med lydhørhed og positive tilkendegivelser på dets ytringer og følelser, samt når den voksne stimulerer barnet gennem alderssvarende aktiviteter.

Alle modelforsøgene anvendte et bredt spektrum af legeaktiviteter, der alle var direkte rettet mod at udvikle børnenes sociale, følelsesmæssige, kognitive og kreative færdigheder. Legeaktiviteterne, der blev kaldt 'Learning Games', bygger på en teoretisk forståelse om, at barnet lærer bedst af at være aktiv initiativtager, hvor pædagogernes rolle er at introducere og facilitere aktiviteter, der passer til børnenes behov og interesser, deltage i aktiviteterne, stille relevante spørgsmål og hjælpe børnene til at udvikle egne aktiviteter.

Programmerne i de fem refererede modelforsøg lagde således stor vægt på børneinitierede aktiviteter samt barnets ræsonnement og problemløsning i samspil med de andre børn og pædagogerne. I dette curriculum var der særlig opmærksomhed på børnenes sprogudvikling, hvor man gradvist øgede mængden af informativ samtale med udveksling af synspunkter og erfaringer mellem barn og voksen.

De anvendte "Learning Games" er velbeskrevne, umiddelbart anvendelige og let forståelige, og kan bruges af både pædagoger, besøgende og forældre. Beskrivelsen af aktiviteterne indeholder, dels hvordan legen leges, dels hvilke færdigheder legen er rettet mod at udvikle.

Karakteristisk for dette pædagogiske curriculum var også, at man søgte at integrere det i alle aktiviteter i dagligdagen, fx rutinerne med at tage tøj af og på, spisning osv. Endelig bestod legeaktiviteterne af en cyklus, der indeholdt en observationsperiode, en iscenesættelse af en legeaktivitet samt en evalueringsperiode, hvor pædagogerne og det øvrige per-

sonale indhøstede og udvekslede erfaringer. Denne cyklus var også et bidrag til personalets egen *videreuddannelse*, idet processen skærpede personalets iagttagelsesevne, erfaring med at implementere og evaluere aktiviteterne samt deres evne til at vurdere det enkelte barns udvikling. Dette gav samtidig et øget fokus hos pædagogerne på de individuelle forskelle mellem børnene samt et fokus på, hvilke lege det enkelte barn har mest udviklingsmæssig glæde af.

Erkendelsen af, at daginstitutionens facilitering af stimulerende, lærerige lege er af betydning for barnets kognitive, motoriske, sociale og emotionelle udvikling, har fået nogle forskere til at undersøge effekten af forsøg med motorisk stimulering. Her er børnenes motoriske færdigheder søgt udviklet gennem fx dans og udendørs aktiviteter, hvilket lader til at gavne børnenes selvtillid.

UDDANNELSE OG VIDEREUDDANNELSE

Forskningen, der har undersøgt effekten af personalets grunduddannelse, peger på, at erfaring ikke kan erstatte en grunduddannelse, fordi uddannet personale er bedre til at udføre pædagogisk praksis af høj kvalitet i form af stimulerende læringsmiljøer, der understøtter børnenes kognitive, sociale og sproglige udvikling og trivsel.

Også i de tidlige eksperimentelle modelforsøg var det et fælles træk, at man lagde vægt på, at personalet havde en specialiseret uddannelse som pædagog, og at der var stabilitet i personalegruppen. Endvidere lagde man vægt på personalets mulighed for supervision, hvor de kunne konsultere mere erfarne pædagoger i forhold til udførelse af curriculum samt vægt på systematisk videreuddannelse af personalet.

Netop videreuddannelse af det pædagogiske personale peger både international og dansk forskning på har en positiv effekt, der gør personalet mere stimulerende, støttende og bedre klædt på til at initiere alderssvarende aktiviteter samt til at omsætte viden til praksis.

Videreuddannelse af personalet kan således være med til at skabe et mere positivt læringsmiljø i daginstitutionen med færre konflikter mellem børnene og de voksne, og det vil også yderligere fremme børnenes interesse og entusiasme for aktiviteterne. Samtidig viser studierne, at pædagogerne bliver bedre til at adressere børnenes behov og til at interagere med børn med forstyrrende adfærd.

At pædagogerne modtager videreuddannelse, har også betydning for, at de bliver bedre til at forberede børnene til, at de skal starte i skole,

hvilket forskningen peger på har en positiv effekt på børnenes præstationer, når de starter i skolen.

FORÆLDREINDDRAGELSE OG FORÆLDRESTØTTE

Det er af stor vigtighed, at hjemmet og daginstitutionen kan samarbejde, og at forældrene involveres mere i barnets læring. Forskningen tyder på, at indsatsen i daginstitutionen virker bedst, hvis der støttes op om hele barnets miljø, dvs. med inddragelse af forældrene. De tidlige eksperimentelle modelforsøg, der gav de signifikante resultater, medtænkte i forskelligt omfang forældrenes vilkår og situation og indebar en omfattende social støtte til hjemmet. Der var fx fokus på at forbedre mødrenes erhvervsmæssige position, på sundhedsplejerskeordninger, socialrådgiverbistand, erhvervsvejledning, revalideringsindsats mv. De indebar også en høj grad af forældreinvolvering i forhold til den pædagogiske indsats, hvor forældrene blev inddraget som samarbejdspartnere og hjulpet til at videreføre og videreudvikle de ”læreriige” legeaktiviteter fra børnehaven i hjemmet.

I nogle af modelforsøgene besøgte pædagogerne familierne i hjemmet – både med henblik på at give forældrene en bedre forståelse af curriculum og deres barns udvikling, men også for at lære af forældrene. Uddannelse af forældrene kan medvirke til, at de bedre kan håndtere deres børns adfærd, og at deres børn udvikler sig positivt, både kognitivt og socialt. I disse undersøgelser har man således haft positive resultater med hjemmebesøg og træningsprogrammer for forældrene.

NORMERING OG GRUPPESTØRRELSE

Gruppestørrelse og normering er strukturelle parametre, der har påkaldt sig megen opmærksomhed i forskningslitteraturen, og som også i de tidlige eksperimentelle modelforsøg blev anset som vigtige forudsætninger for gennemførelsen af curriculum.

Studierne i denne litteraturgennemgang viser samstemmende, at både normering og gruppestørrelse har betydning for omfanget og kvaliteten af voksen-barn-kontakt og herigennem børnenes trivsel og udvikling. Højere normeringer og mindre gruppestørrelser har begge positiv betydning for børnenes udvikling både på kort og på længere sigt, hvilket især kommer de mere sårbare og socialt udsatte børn til gode.

Højere normeringer er forbundet med en tryggere tilknytning til pædagogerne, større grad af voksen-barn-interaktion samt bedre kognitiv og sproglig udvikling, hvilket bl.a. kan ses ved, at børnenes leg er kogni-

tivt mere avanceret. Ved forsøg med højere normeringer ændrede pædagogerne deres adfærd. Pædagogerne udviste en mere varm og sensitiv adfærd i forhold til børnene, og der skete en mindskning i brugen af negative opdragelsesteknikker. Børnenes mulighed for positiv og udviklingsfremmende interaktion med pædagogen er således bedre, når normeringen er høj. Der er samtidig konstateret et fald i udskillelsen af stresshormoner hos børn, særligt hos ældre børn, drenge samt angstelige og hæmmede børn.

Høje normeringer er også associeret med bedre social tilpasning samt færre adfærdsvanskeligheder i form af aggression, hyperaktivitet og angst og er fundet at nedsætte forekomsten af konflikter børnene imellem. Forskellen i forekomsten af konflikter ved henholdsvis høj og lav normering er særligt udtalt for yngre børn samt for drenge fra problembelastede familier.

Sluttelig peger forskningen på, at normeringen kan have betydning for personalestabiliteten, idet en højere normering er associeret med et fald i sygefraværet hos det pædagogiske personale.

I forhold til gruppestørrelsens betydning viser forskningsgennemgangen, at pædagogerne i store børnegrupper har en tendens til at udføre funktionerne mere ensartet og i mindre grad at individualisere. Pædagogernes adfærd får også i højere grad karakter af en kontrolfunktion og i mindre omfang en egentlig stimuleringsfunktion.

Små børnegrupper er omvendt associeret med en højere grad af direkte og personlig social voksen-barn-interaktion, mens det for pædagogerne er forbundet med bedre konfliktlösingsstrategier over for børnene. Børnene har også færre konflikter, udviser mindre aggressiv adfærd og større samarbejdsvillighed. Endelig scorer børnene i de mindre grupper højere i skoleparathedstest.

Forskningsgennemgangen viser også, at selv når der kontrolleres for normeringen, så er voksenkontakten mere begrænset i de store grupper. Børnene i mindre børnegrupper klarer sig og trives således bedre end børn i store grupper, også selvom normeringen er identisk. Børn i grupper med mere end 4 pædagoger tilknyttet er dog, uafhængigt af gruppestørrelse og normering, fundet at have en højere udskillelse af stresshormoner end børn i grupper med maksimalt 4 pædagoger tilknyttet. Dette kan forklares ved, at jo flere pædagoger barnet skal forholde sig til, jo vanskeligere bliver det for barnet at opbygge en tæt kontakt til den enkelte pædagog. Dette kan indikere, at der kan være en relativt stør-

re gevinst for barnets trivsel og udvikling ved at sætte en øvre grænse for gruppestørrelsen.

Normeringen, gruppestørrelsen og pædagogernes uddannelse kan betragtes som grove indikatorer for, hvor mange ressourcer daginstitutionen tilføres, men som forskningsgennemgangen viser, er den praktiske anvendelse af ressourcerne og indholdet af den pædagogiske indsats også afgørende for effektiviteten mht. børnenes følelsesmæssige, sociale og kognitive udvikling. En vurdering af gruppestørrelse, normeringens og personaleuddannelsens betydning må således altid ses i sammenhæng med, hvilket pædagogisk curriculum man søger at gennemføre.

FYSISK SUNDHED OG MILJØ

Dagpasningens kvalitet omhandler alle de forhold ved daginstitutionens karakteristika, der antages at have betydning for børns sproglige, kognitive, følelsesmæssige og sociale udvikling. Dette indbefatter ligeledes forhold med betydning for barnets fysiske sundhed, og der er generel enighed i forskningen om, at dagpasning øger risikoen for sygdom blandt børn, særligt for vuggestuebørn og specielt med hensyn til infektionssygdomme.

Især 1-2-årige børn har vist sig at have en høj risiko for at få sygdomme, når de passes i institution. Pladsmangel er fundet at øge smitterisikoen og må samtidig antages at kunne have konsekvenser for børnenes hørelse og stressniveau, idet støjniveauet i et forbløffende stort antal institutioner har vist sig at være alt for højt i forhold til Arbejdstilsynets bekendtgørelse.

Forekomsten af infektionssygdomme, der udgør langt den største del af sygdomstilfældene, er dog fundet at kunne mindskes kraftigt ved et øget fokus på hygiejne blandt personale, forældre og børn. Til gengæld er der ikke umiddelbart nogen kortsigtede effekter på forekomsten af smitsomme sygdomme ved forøget udendørstid, men det skal her bemærkes, at de langsigtede effekter ikke er blevet undersøgt, hvilket kan vise sig at give et andet billede. Fysiske forhold udgør således sammen med bestemmelser om sundhed og sikkerhed nogle supplerende faktorer af betydning for dagpasningens kvalitet.

PERSPEKTIVER – DAGINSTITUTION SOM INVESTERING

Vi har undervejs i udarbejdelsen af nærværende rapport være inspireret af nobelprismodtageren Heckmans teori, hvor der argumenteres for, at kognitive og sociale evner formes tidligt, og at skadevirkningerne af en tidlig mangelfuld stimulering og voksenkontakt bliver sværere at opveje på et senere tidspunkt i barnets liv. I Heckmans teori peges der på, at jo tidligere man sætter ind i forhold til barnet, jo bedre resultat opnår man, hvorimod det bliver dyrere at opnå de samme resultater senere i barnets liv. Således er det, ifølge denne teori, ud fra et omkostningseffektivt synspunkt for sent at gå i gang, efter at barnet er begyndt i skole.

Heckmans teori baserer sig alene på undersøgelser, som er gennemgået i denne rapport. Skal man underbygge Heckmans teori, fordres imidlertid en sammenligning med indsatser senere i skolealderen og voksenlivet for at kunne foretage denne sammenstilling af investeringsafkast. Det falder uden for vores undersøgelses formålsramme.

Sammenfattende viser forskningsoversigten, at de offentligt støttede vuggestuer og børnehaver især synes at komme de ressourcetsvage børn til gode. Udenlandske erfaringer peger på, at det kan være vanskeligt at opnå en kvalitetsforbedring, hvis der ikke bliver tilført tilstrækkelige ressourcer, jf. de kvalitetsparametre, vi har beskrevet ovenfor, der kan understøtte, at det pædagogiske indhold lever op til kvalitetskravene.

Dagpasning af høj kvalitet kan være med til at smidiggøre mødres (og fædres) deltagelse på arbejdsmarkedet og fremme børns sociale, kognitive og emotionelle udvikling. På langt sigt kan deltagelse i en højkvalitetsbørnehave mindske kriminalitet, forbedre barnets uddannelsesniveau og forbedre senere job- og indtjeningsmuligheder. Endelig er det ikke kun en enkelt generation, som får glæde af denne investering, men også de fremtidige generationer på grund af den medfølgende positive sociale arv.

Alt i alt peger resultaterne på, at det samfundsøkonomisk kan betragtes som en langsigtet investering at sende børn i højkvalitetsdagpasning – også selvom de økonomiske gevinster i en dansk kontekst ikke kan forventes at være lige så store som i samfund med svagere socialt sikkerhedsnet og mindre tradition for universel dagpasning til ressourcetsvage grupper.

Det er således vanskeligt at beregne, hvor stor en gevinst man vil kunne opnå ved en investering i en kvalitetsøgning, fx i form af højere normeringer, mindre gruppestørrelser, forbedret grunduddannelse for

det pædagogiske personale, flere uddannede pædagoger i dagtilbuddene samt videreuddannelse af personalet, fordi vi ikke har danske undersøgelser af status på de aktuelle kvalitetsparametre, herunder også om omfanget og anvendelsen af læringsaktiviteter i de danske daginstitutioner. Man mangler således viden om, hvor mange af daginstitutionerne der lever op til kriterierne for høj kvalitetsdagpasning i lighed med de beskrevne modelforsøg, som har vist så gode resultater. Der mangler også viden om, hvor store kvalitetsforskelle der er mellem institutionerne i Danmark, og dermed er det vanskeligt at vurdere, hvor store gevinster der ville være ved en indsats på dette område.

Den hidtidige forskning kan imidlertid give nogle ganske gode ideer om, på hvilke områder det ville være centralt at koncentrere en indsats, hvis man ønsker at forbedre kvaliteten af dagpasningen.

FIGUR 8.1

En børnetegning.



LITTERATUR

- Adam, C., V. Klissouras, M. Ravazzolo, R. Renson & W. Tuxworth (1988): *EUROFIT: European Test of Physical Fitness*. Rome: Council of Europe, Committee for the Development of Sport.
- Ahn, S. & A.L. Fedewa (2011): "A Meta-Analysis of the Relationship between Children's Physical Activity and Mental Health". *Journal of Pediatric Psychology*, 36(4), s. 385-397.
- Alderson, D.P., L.A. Gennetian, C.J. Dowsett, A. Imes & A.C. Huston (2008): "Effects of Employment-Based Programs on Families by Prior Levels of Disadvantage". *Social Service Review*, 82(3), s. 361-394.
- Alpert, B., T.M. Field, S. Goldstein & S. Perry (1990): "Aerobics Enhances Cardiovascular Fitness and Agility in Preschoolers". *Health Psychology*, 9(1), s. 48-56.
- Andersson, B.-E. (1994a): "Long Term Effects of Early Day Care in Relation to Family Type and Children's Gender". I: Borge, A.I.H., E. Hartmann & S. Strøm (red.): *Day Care Centers: Quality and Provision*. Oslo: National Institute of Public Health, Department of Health and Society, Section of Epidemiology, s. 102-113.
- Andersson, B.-E. (1994b): "Public Policies and Early Childhood Education". *European Early Childhood Education Research Journal*, 2(2), s. 19.
- Andersson, B.-E. (1992): "Effects of Day-Care on Cognitive and Socio-emotional Competence of Thirteen-Year-Old Swedish Schoolchildren". *Child Development*, 63(1), s. 20.

- Andersson, B.-E. (1986): *Hemma eller på dagis?: en studie av effekterna av samhällelig barnomsorg på barnens utveckling i 8-årsaldern*. Stockholm: Högskolan för lärarutbildning i Stockholm, Institutionen för pedagogik.
- Andersson, E. & M. Gørtz (2010): *Work Pressure and Day-Care Teacher Turnover*. København: AKF, Danish Institute of Governmental Research.
- Arnold, D.H. & G.L. Doctoroff (2003): "The Early Education of Socio-economically Disadvantaged Children". *Annual Review of Psychology*, 54, s. 517-545.
- Baer, D.M. (1968): "Some Remedial Uses of the Reinforcement Contingency". I: Shlien, J.M.: *Research in Psychotherapy*. Washington, DC, USA: American Psychological Association, s. 3-20.
- Baker, M., J. Gruber & K. Milligan (2008): "Universal Child Care, Maternal Labor Supply, and Family Well-Being". *Journal of Political Economy*, 116(4), s. 709-745.
- Baker-Henningham, H., S. Walker, C. Powell & J. Gardner (2009): "A Pilot Study of the Incredible Years Teacher Training Programme and a Curriculum Unit on Social and Emotional Skills in Community Pre-Schools in Jamaica". *Child Care Health and Development*, 35(5), s. 624-631.
- Barnett, W.S. & C.R. Belfield (2006): "Early Childhood Development and Social Mobility". *Future of Children*, 16(2), s. 73-98.
- Bauchmüller, R., M. Gørtz & A.W. Rasmussen (2011): *Long-Run Benefits from Universal High-Quality Pre-Schooling*. København: AKF, Danish Institute of Governmental Research, AKF Working paper.
- Belfield, C.R., M. Nores, S. Barnett & L. Schweinhart (2006): "The High/Scope Perry Preschool Program – Cost-Benefit Analysis Using Data from the age-40 Followup". *Journal of Human Resources*, 41(1), s. 162-190.
- Bell, D.M., D.W. Gleiber, A.A. Mercer, R. Phifer, R.H. Ginter, A.J. Cohen, E.U. Epstein & M. Narayanan (1989): "Illness Associated with Child Day Care: A Study of Incidence and Cost". *American Journal of Public Health*, 79(4), s. 479-484.
- Benn, C.S., M. Melbye, J. Wohlfahrt, B. Björkstén & P. Aaby (2004): "Cohort Study of Sibling Effect, Infectious Diseases, and Risk of Atopic Dermatitis during first 18 Months of Life". *BMJ: British Medical Journal*, 328(7450), s. 1223-1226.
- Berlinski, S., S. Galiani & P. Gertler (2009): "The Effect of Pre-Primary Education on Primary School Performance". *Journal of Public Economics*, 93(1), s. 219-234.

- Berlinski, S., S. Galiani & M. Manacorda (2008): "Giving Children a Better Start: Preschool Attendance and School-Age Profiles". *Journal of Public Economics*, 92(5), s. 1416-1440.
- Bernal, R. & M.P. Keane (2011): "Child Care Choices and Children's Cognitive Achievement: The Case of Single Mothers". *Journal of Labor Economics*, 29(3), s. 459-512.
- Berrueta-Clement, J.R., L.J. Schweinhart, W.S. Barnett, A.S. Epstein & D.P. Weikart (1984): *Changed Lives: the Effects of the Perry Preschool Program on Youths Through Age 19*. Ypsilanti, Michigan: High/Scope Press, cop.
- Biedinger, N., B. Becker & I. Rohling (2008): "Early Ethnic Educational Inequality: The Influence of Duration of Preschool Attendance and Social Composition". *European Sociological Review*, 24(2), s. 243-256.
- Bingley, P. & N. Westergård-Nielsen (2012): "Intergenerational Transmission and Day Care in Denmark". I: Ermisch, J., M. Jäntti & T.M. Smeeding (red.): *From Parents to Children: The Intergenerational Transmission of Advantage*. New York: Russell Sage Foundation, s. 190-203.
- Blau, D.M. (2000): "The Production of Quality in Child-Care Centers: Another Look". *Applied Developmental Science*, 4(3), s. 136-148.
- Bloomfield, S.F., R. Stanwell-Smith, R.W.R. Crevel & J. Pickup (2006): "Too Clean, or not too Clean: the Hygiene Hypothesis and Home Hygiene". *Clinical and Experimental Allergy*, 36(4), s. 402-425.
- Borge, A.I.H., R. Nordhagen & K.K. Lie (2003): "Children in the Environment: Forest Day-Care Centers: Modern Day Care with Historical Antecedents". *History of the Family*, 8(4), s. 605.
- Bowlby, J. (1951): *Maternal Care and Mental Health: A Report Prepared on Behalf of the World Health Organization as a Contribution to the United Nations Programme for the Welfare of Homeless Children*. Genève: WHO.
- Bradley, R.H. & D.L. Vandell (2007): "Child Care and the Well-Being of Children". *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, 161(7), s. 669-676.
- Bronfenbrenner, U. (1979): *The Ecology of Human Development: Experiments by Design and Nature*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Brooks-Gunn, J. (1994): "The Effects of Early Education Intervention on Maternal Employment, Public Assistance, and Health Insurance: the Infant Health and Development Program". *American Journal of Public Health*, 84(6), s. 924-931.
- Brotman, L.M., S. Dawson-McClure, E.J. Calzada, K.Y. Huang, D. Kamboukos, J.J. Palamar & E. Petkova (2013): "Cluster (School)

- RCT of ParentCorps: Impact on Kindergarten Academic Achievement". *Pediatrics*, 131(5), s. E1521-E1529.
- Bryant, D.M., C.T. Ramey, J.J. Sparling, B.H. Wasik & F.P. Graham (1987): "The Carolina Approach to Responsive Education: a Model for Day-Care". *Topics in Early Childhood Special Education*, 7(1), s. 48-60.
- BUPL (1998): *Støj og indeklima. Rapport om støj og indeklimaforhold i danske børneinstitutioner*. København: BUPL.
- Burchinal, M.R., E. Peisner-Feinberg, D.M. Bryant & R. Clifford (2000): "Children's Social and Cognitive Development and Child-Care Quality: Testing for Differential Associations Related to Poverty, Gender, or Ethnicity". *Applied Developmental Science*, 4(3), s. 149.
- Burchinal, M.R., J.E. Roberts, L.A. Nabors & D.M. Bryant (1996): "Quality of Center Child Care and Infant Cognitive and Language Development". *Child Development*, 67(2), s. 606-620.
- Burchinal, M., M. Lee & C. Ramey (1989): "Type of Day-Care and Pre-school Intellectual Development in Disadvantaged Children". *Child Development*, 60(1), s. 128.
- Burdette, H.L. & R.C. Whitaker (2005): "Resurrecting Free Play in Young Children: Looking Beyond Fitness and Fatness to Attention, Affiliation, and Affect". *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, 159(1), s. 46-50.
- Campbell, F.A. & C.T. Ramey (1995): "Cognitive and School Outcomes for High-Risk African-American Students at Middle Adolescence: Positive Effects of Early Intervention". *American Educational Research Journal*, 32(4), s. 743-772.
- Campbell, F.A. & C.T. Ramey (1994): "Effects of Early Intervention on Intellectual and Academic Achievement: A Follow-Up Study of Children from Low-Income Families". *Child Development*, 65(2), s. 684-698.
- Campbell, F.A., E.P. Pungello, C.T. Ramey, S. Miller-Johnson & M. Burchinal (2001): "The Development of Cognitive and Academic Abilities: Growth Curves From an Early Childhood Educational Experiment". *Developmental Psychology*, 37(2), s. 231-242.
- Campbell, F.A., C.T. Ramey, E. Pungello, J. Sparling & S. Miller-Johnson (2002): "Early Childhood Education: Young Adult Outcomes From the Abecedarian Project". *Applied Developmental Science*, 6(1), s. 42-57.
- Campbell, F.A., B.H. Wasik, E. Pungello, M. Burchinal, O. Barbarin, K. Kainz, J.J. Sparling & C.T. Ramey (2008): "Young Adult Outcomes of the Abecedarian and CARE Early Childhood Educa-

- tional Interventions". *Early Childhood Research Quarterly*, 23(4), s. 452-466.
- Cannon, J.S., A. Jacknowitz & G. Painter (2006): "Is Full Better than Half? Examining the Longitudinal Effects of Full-Day Kindergarten Attendance". *Journal of Policy Analysis and Management*, 25(2), s. 299-321.
- Carabin, H., T.W. Gyorkos, J.C. Soto, J. Penrod, L. Joseph & J.P. Collet (1999): "Estimation of Direct and Indirect Costs Because of Common Infections in Toddlers Attending Day Care Centers". *Pediatrics*, 103(3), s. 556-564.
- Cederblad, M. & B. Höök (1980): *Daghemsvård för treåringar. En tvärvetenskaplig, experimentell studie*. Stockholm: Karolinska Institutet, 121.
- Chaddock, L., M.B. Pontifex, C.H. Hillman & A.F. Kramer (2011): "A Review of the Relation of Aerobic Fitness and Physical Activity to Brain Structure and Function in Children". *Journal of the International Neuropsychological Society*, 17(06), s. 975-985.
- Chaddock-Heyman, L., K.I. Erickson, M.W. Voss, A.M. Knecht, M.B. Pontifex, D.M. Castelli, C.H. Hillman & A.F. Kramer (2013): "The Effects of Physical Activity on Functional MRI Activation Associated with Cognitive Control in Children: A Randomized Controlled Intervention". *Frontiers in Human Neuroscience*, 7.
- Christensen, E. (2000): *Det 3-årige barn: rapport nr. 3 fra forløbsundersøgelsen af børn født i 1995*. København: Socialforskningsinstituttet, 00:10.
- Christoffersen, M.N. (2012): "A Study of Adopted Children, their Environment, and Development: A Systematic Review". *Adoption Quarterly*, 15(3), s. 220-237.
- Christoffersen, M.N. (2007): "Violent Life Events and Social Disadvantage: A Systematic Study of the Social Background of Various Kinds of Lethal Violence, Other Violent Crime, Suicide, and Suicide Attempts". *Journal of Scandinavian Studies in Criminology & Crime Prevention*, 8(2), s. 157.
- Christoffersen, M.N. (2004): *Familiens udvikling i det 20. århundrede. Demografiske strukturer og processer*. København: Socialforskningsinstituttet, 04:07.
- Christoffersen, M.N. & A.-K. Højen-Sørensen (2013): *Børnehavens normeringer: En forskningsoversigt over opgørelsesmetoder*. København: SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd, 13:39.
- Christoffersen, M.N., O. Bertelsen & P. Vestergaard (1987): *Hvem passer vore børn? Dagpasning for de 0-6-årige*. København: Socialforskningsinstituttet, Rapport 174.

- Christoffersen, M.N., K. Sothill & B. Francis (2003): "An Upbringing to Violence? Identifying the Likelihood of Violent Crime among the 1966 Birth Cohort in Denmark". *Journal of Forensic Psychiatry & Psychology*, 14(2), s. 367-381.
- Christoffersen, M.N., I. Hammen, K.R. Andersen & N. Jeldtoft (2007): *Adoption som indsats. En systematisk gennemgang af udenlandske erfaringer*. København: SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd, 07:32.
- Chugani, H.T., M.E. Behen, O. Muzik, C. Juhász, F. Nagy & D.C. Chugani (2001): "Local Brain Functional Activity Following Early Deprivation: A Study of Postinstitutionalized Romanian Orphans". *Neuroimage*, 14(6), s. 1290-1301.
- Clarke-Stewart, K.A. (1987): "Predicting Child Development from Child Care Forms and Features: The Chicago Study". I: Phillips, D.A.: *Quality in Child Care: What Does Research Tell Us?* New York: National Association for the Education of Young Children.
- Clements, M.A., A.J. Reynolds & E. Hickey (2004): "Site-Level Predictors of Children's School and Social Competence in the Chicago Child-Parent Centers". *Early Childhood Research Quarterly*, 19(2), s. 273-296.
- Colcombe, S. & A.F. Kramer (2003): "Fitness Effects on the Cognitive Function of Older Adults: A Meta-Analytic Study". *Psychological Science*, 14(2), s. 125-130.
- Connell, C.M. & R.J. Prinz (2002): "The Impact of Childcare and Parent-Child Interactions on School Readiness and Social Skills Development for Low-Income African American Children". *Journal of School Psychology*, 40(2), s. 177-193.
- Connolly, K. & P. Smith (1978): "Experimental Studies of the Preschool Environment". *International Journal of Early Childhood*, 10(2), s. 86-96.
- Coyne, M.D., D.C. Simmons, E.J. Kame'enui & M. Stoolmiller (2004): "Teaching Vocabulary During Shared Storybook Readings: An Examination of Differential Effects". *Exceptionality*, 12(3), s. 145-162.
- CQCS Team (1995): *Cost, Quality and Child Outcomes in Child Care Centers, Public Report*. Denver: University of Colorado at Denver.
- Cryer, D., W. Tietze, M. Burchinal, T. Leal & J. Palacios (1999): "Predicting Process Quality from Structural Quality in Preschool Programs: A Cross-Country Comparison". *Early Childhood Research Quarterly*, 14(3), s. 339-361.
- Cunha, F., J.J. Heckman, L. Lochner & D.V. Masterov (2006): "Interpreting the Evidence on Life Cycle Skill Formation". *Handbook of the Economics of Education*, 1, s. 697-812.

- Currie, J. (2008): "Has Public Health Insurance for Older Children Reduced Disparities in Access to Care and Health Outcomes?". *Journal of Health Economics*, 27(6), s. 1567.
- Currie, J. (1999): "Review of Karoly et al.: Investing in our Children: What We Know and don't Know about the Costs and Benefits of Early Childhood Interventions". *Journal of Health Politics Policy and Law*, 24(6), s. 1406-1409.
- Currie, J. & D. Thomas (2000): "School Quality and the Longer-Term Effects of Head Start". *Journal of Human Resources*, 35(4), s. 755-774.
- Daniels, L.A., B. Franco & J.A. McWhinnie (2003): "An Assessment of the Potential of Family Day Care as a Nutrition Promotion Setting in South Australia". *Nutrition & Dietetics*, 60(1), s. 30-37.
- Danmarks Statistik (2014): *Sociale forhold, sundhed og retsvæsen: Statistiske efterretninger*. København: Danmarks Statistik.
- Datta Gupta, N. & M. Simonsen (upubl.): *Academic Performance and Type of Early Childhood Care*.
- Datta Gupta, N. & M. Simonsen (2013): *Effekter af daginstitutionstilbud*. Århus: Århus Universitet.
- Datta Gupta, N. & M. Simonsen (2012): "The Effects of Type of Non-Parental Child Care on Pre-Teen Skills and Risky Behavior". *Economics Letters*, 116(3), s. 622-625.
- Datta Gupta, N. & M. Simonsen (2010): "Non-Cognitive Child Outcomes and Universal High Quality Child Care". *Journal of Public Economics*, 94(1), s. 30-43.
- Datta Gupta, N. & M. Simonsen (2007): *Non-Cognitive Child Outcomes and Universal High Quality Child Care*. Bonn, Germany: School of Economics and Management.
- Dawe, H.C. (1934): "The Influence of Size of Kindergarten Group upon Performance". *Child Development*, 5(4), s. 295-303.
- De Schipper, E.J., J.M. Riksen-Walraven & S.A.E. Geurts (2006): "Effects of Child-Caregiver Ratio on the Interactions Between Caregivers and Children in Child-Care Centers: An Experimental Study". *Child Development*, 77(4), s. 861-874.
- Dennis, W. (1973): *Children of the Crèche*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Deutsch, M. (1966): "Facilitating Development in Pre-School Child: Social and Psychological Perspectives". I: Hechinger, F.M.: *Pre-School Education Today: New Approaches to Teaching Three-, Four-, and Five-Year-Olds*. New York: Doubleday, s. 73-97.
- Deutsch, M., E. Taleporos & J. Victor (1974): "A Brief Synopsis of an Initial Enrichment Program in Early Childhood". I: Ryan, S. & U. Bronfenbrenner (red.): *A Report on Longitudinal Evaluations of*

- Preschool Programs*. Washington, D.C.: U.S. Department of Health, Education, and Welfare, Office of Human Development, Office of Child Development, Children's Bureau, s. 49-60.
- Deutsch, M., J. Victor, E. Taleporos, C. Deutsch, B. Faigao, E. Calhoun & E. Ponder (1971): *An Evaluation of the Effectiveness of an Enriched Curriculum in Overcoming the Consequences of Environmental Deprivation*. New York: Institute for Developmental Studies.
- Dhuey, E. (2011): "Who Benefits from Kindergarten? Evidence from the Introduction of State Subsidization". *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 33(1), s. 3-22.
- Diderichsen, A. (1997): "Den professionelle omsorg og børns udvikling". I: Bruun-Vierø, I.M. & Socialforskningsinstituttet (red.): *Børn, familie, samfund*. København.: Socialforskningsinstituttet, s. 18-27.
- Diderichsen, A. (1991): *Omsorg for de 2-6-årige: børns omsorgsbehov – set gennem børns egne udtryk*. København: Danmarks Pædagogiske Institut.
- Doherty, G. (1991): *Highlights Paper: Factors Related to Quality in Child Care: a Review of the Literature*. Ontario, Canada: Ministry of Community and Social Services.
- Duffy, I. (2007): "Developing Quality in Early Childhood Care and Education Services: The Impact of a Continuing Professional Development Programme". *Vision into Practice*, s. 61.
- Dumais, S.A. (2006): "Elementary School Students' Extracurricular Activities: The Effects of Participation on Achievement and Teachers' Evaluations". *Sociological Spectrum*, 26(2), s. 117-147.
- Dumas, C. & A. Lefranc (2012): "Early Schooling and Later Outcomes". I: Ermisch, J., M. Jäntti & T.M. Smeeding (red.): *From Parents to Children: The Intergenerational Transmission of Advantage*. New York: Russell Sage Foundation, s. 164-189.
- Ejemot, R.J., J.E. Ehiri, M.M. Meremikwu & J.A. Critchley (2008): "Hand Washing for Preventing Diarrhoea". *Cochrane Database of Systematic Reviews*, 1.
- Ekeland, E., F. Heian, K. Hagen & E. Coren (2005): "Can Exercise Improve Self Esteem in Children and Young People? A Systematic Review of Randomised Controlled Trials". *British Journal of Sports Medicine*, 39(11), s. 792-798.
- Eluvathingal, T.J., H.T. Chugani, M.E. Behen, C. Juhász, O. Muzik, M. Maqbool, D.C. Chugani & M. Makki (2006): "Abnormal Brain Connectivity in Children after Early Severe Socioemotional Deprivation: A Diffusion Tensor Imaging Study". *Pediatrics*, 117(6), s. 2093-2100.
- Esping-Andersen, G., I. Garfinkel, W.J. Han, K. Magnuson, S. Wagner & J. Waldfogel (2012): "Child Care and School Performance in

- Denmark and the United States". *Children and Youth Services Review*, 34(3), s. 576-589.
- Fabiano, G.A., R.K. Vujnovic, D.A. Waschbusch, J. Yu, T. Mashtare, M.E. Pariseau, W.E. Pelham, B.R. Parham & K.J. Smalls (2013): "A Comparison of Workshop Training Versus Intensive, Experiential Training for Improving Behavior Support Skills in Early Educators". *Early Childhood Research Quarterly*, 28(2), s. 450-460.
- Fantuzzo, J., B.S. Smith, K.C. Coolahan, P.H. Manz, S. Canning & O. Debnam (1995): "Assessment of Preschool Play Interaction Behaviors in Young Low-Income Children: Penn Interactive Peer Play Scale". *Early Childhood Research Quarterly*, 10(1), s. 105-120.
- Felfe, C. & R. Lalive (2013): *Early Child Care and Child Development: For Whom it Works and Why*. SOEPPapers on Multidisciplinary Panel Data Research.
- Felfe, C., N. Nollenberger & N. Rodríguez-Planas (2013): *Can't Buy Mommy's Love? Universal Childcare and Children's Long-Term Cognitive Development*. CESifo Working Paper: Economics of Education.
- Fink, B. (1995): "Providing Quality Child Day Care in a Comprehensive Program for Disadvantaged Young Mothers and Their Children". *Child Welfare*, 74(6), s. 1109-1134.
- Fjørtoft, I. (2001): "The Natural Environment as a Playground for Children: The Impact of Outdoor Play Activities in Pre-Primary School Children". *Early Childhood Education Journal*, 29(2), s. 111-117.
- Frede, E.C. (1995): "The Role of Program Quality in Producing Early Childhood Program Benefits". *Future of Children*, 5(3), s. 115-132.
- Gabbard, C. (2004): *Lifelong Motor Development*. San Francisco, Calif.: Cummings.
- Garber, H.L. (1988): *The Milwaukee Project: Preventing Mental Retardation in Children at Risk*. Washington, D.C.: American Association on Mental Retardation.
- Garber, H.L. & J.D. Hodge (1989): "Risk for Deceleration in the Rate of Mental-Development: Reply". *Developmental Review*, 9(3), s. 259-300.
- Garber, H.L., J.D. Hodge, J. Rynders, R. Dever & R. Velu (1991): "The Milwaukee Project – Setting the Record Straight". *American Journal on Mental Retardation*, 95(5), s. 493-525.
- Ginsburg, K.R. (2007): "The Importance of Play in Promoting Healthy Child Development and Maintaining Strong Parent-Child Bonds". *Pediatrics*, 119(1), s. 182-191.
- Gold, D.R. & R. Wright (2005): "Population Disparities in Asthma". *Annual Review of Public Health*, 26, s. 89-113.

- Goodman, R. (1997): "The Strengths and Difficulties Questionnaire: a research note". *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 38(5), s. 581-586.
- Gormley, J., T. Gayer, D. Phillips & B. Dawson (2005): "The Effects of Universal Pre-K on Cognitive Development". *Developmental Psychology*, 41(6), s. 872-884.
- Gormley, W.T. & D. Phillips (2005): "The Effects of Universal Pre-K in Oklahoma: Research Highlights and Policy Implications". *Policy Studies Journal*, 33(1), s. 65-82.
- Gørtz, M. & E. Andersson (2010): *Child-to-Teacher Ratio in Day Care and Teacher Sickness Absenteeism*. København: AKF, Danish Institute of Governmental Research
- Gottfredson, D., K. Kumpfer, D. Polizzi-Fox, D. Wilson, V. Puryear & P. Beatty (2006): "The Strengthening Washington DC Families Project: A Randomized Effectiveness Trial of Family-Based Prevention". *Prevention Science*, 7(1), s. 57-74.
- Grahn, P. (1996): "Wild Nature Makes Children Healthy". *Swedish Building Research*, 4(96), s. 16-18.
- Gunnar, M.R. (1998): "Quality of Early Care and Buffering of Neuroendocrine Stress Reactions: Potential Effects on the Developing Human Brain". *Preventive Medicine*, 27(2), s. 208-211.
- Gunnar, M.R. & B. Donzella (2002): "Social Regulation of the Cortisol Levels in Early Human Development". *Psychoneuroendocrinology*, 27(1-2), s. 199-220.
- Hanisch, C., I. Freund-Braier, C. Hautmann, N. Jaenen, J. Plueck, G. Brix, I. Eichelberger & M. Doepfner (2010): "Detecting Effects of the Indicated Prevention Programme for Externalizing Problem Behaviour (PEP) on Child Symptoms, Parenting, and Parental Quality of Life in a Randomized Controlled Trial". *Behavioural and Cognitive Psychotherapy*, 38(1), s. 95-112.
- Hansen, O.H. (2014): *Stressundersøgelse af de mindste børn i Danmark: en forskningsrapport*. Aarhus: Aarhus Universitet.
- Haskins, R.T. (1989): "Acute Illness in Day-Care – How Much Does it Cost". *Bulletin of the New York Academy of Medicine*, 65(3), s. 319-343.
- Haskins, R.T. & J.B. Kotch (1986): "Day Care and Illness: Evidence, Costs, and Public Policy". *Pediatrics*, 77(6), s. 951-982.
- Havnes, T. & M. Mogstad (2011): "No Child Left Behind: Subsidized Child Care and Children's Long-Run Outcomes". *American Economic Journal: Economic Policy*, 3(2), s. 97-129.

- Hazarika, G. & V. Viren (2013): "The Effect of Early Childhood Developmental Program Attendance on Future School Enrollment in Rural North India". *Economics of Education Review*, 34, s. 146-161.
- Heber, R. & J. Conry (1968): "The Influence of Environmental and Genetic Variables on Intellectual Development". I: Prehm, H.J., L.A. Hamerlynck & J.E. Crosson (red.): *Behavioral Research in Mental Retardation*. Eugene, OR: University of Oregon Press, s. 1-23.
- Heckman, J.J. (2008): "Schools, Skills, and Synapses". *Economic Inquiry*, 46(3), s. 289-324.
- Heckman, J.J. (2006): "Skill Formation and the Economics of Investing in Disadvantaged Children". *Science*, 312(5782), s. 1900-1902.
- Heckman, J.J. & D.V. Masterov (2007a): "The Productivity Argument for Investing in Young Children". *Applied Economic Perspectives and Policy*, 29(3), s. 446-493.
- Heckman, J.J. & D.V. Masterov (2007b): "The Productivity Argument for Investing in Young Children". *National Bureau of Economic Research Working Paper Series, No. 13016*.
- Hedin, K., C. Petersson, H. Cars, A. Beckman & A. Håkansson (2006): "Infection Prevention at Day-Care Centres: Feasibility and Possible Effects of Intervention". *Scandinavian Journal of Primary Health Care*, 24(1), s. 44-49.
- Herbst, C.M. (2013): *Universal Child Care, Maternal Employment, and Children's Long-Run Outcomes: Evidence from the US Lanham Act of 1940*. IZA Discussion Paper.
- Hestbæk, A.-D. & M.N. Christoffersen (2002): *Effekter af dagpasning: En redegørelse for nationale og internationale forskningsresultater*. København: Socialforskningsinstituttet
- High, P.C. (2008): "School Readiness". *Pediatrics*, 121(4), s. E1008-E1015.
- Hindman, A.H., A.C. Erhart & B.A. Wasik (2012): "Reducing the Matthew Effect: Lessons from the ExCELL Head Start Intervention". *Early Education and Development*, 23(5), s. 781-806.
- Hohmann, M., B. Banet & D.P. Weikart (1979): *Young Children in Action: A Manual for Preschool Educators*. Ypsilanti, Michigan: High Scope Press.
- Honig, A.S. & A. Hirallal (1998): "Which counts more for excellence in childcare staff-years in service, education level or ECE coursework?". *Early Child Development and Care*, 145(1), s. 31-46.
- Howes, C. (1997): "Children's Experiences in Center-Based Child Care as a Function of Teacher Background and Adult:Child Ratio". *Merrill-Palmer Quarterly*, 43(3), s. 404-425.

- Howes, C. (1990): "Can the Age of Entry into Child Care and the Quality of Child Care Predict Adjustment in Kindergarten?". *Developmental Psychology*, 26(2), s. 292-303.
- Howes, C. & C.E. Hamilton (1992a): "Children's Relationships with Caregivers: Mothers and Child-Care Teachers". *Child Development*, 63(4), s. 859-866.
- Howes, C. & C.E. Hamilton (1992b): "Children's Relationships with Child Care Teachers: Stability and Concordance with Parental Attachments". *Child Development*, 63(4), s. 867-878.
- Howes, C., D.A. Phillips & M. Whitebook (1992): "Thresholds of Quality: Implications for the Social Development of Children in Center-Based Child Care". *Child Development*, 63(2), s. 449-460.
- Huang, S.S., J.A. Finkelstein, S.L. Rifas-Shiman, K. Kleinman & R. Platt (2004): "Community-Level Predictors of Pneumococcal Carriage and Resistance in Young Children". *American Journal of Epidemiology*, 159(7), s. 645-654.
- Hutchings, J., P. Martin-Forbes, D. Daley & M.E. Williams (2013): "A Randomized Controlled Trial of the Impact of a Teacher Classroom Management Program on the Classroom Behavior of Children with and without Behavior Problems". *Journal of School Psychology*, 51(5), s. 571-585.
- Jensen, B., P. Jensen & A.W. Rasmussen (2013): *Vidensbaseret indsats over for udsatte børn i dagtilbud-modelprogram: Effekter af VIDA*. Århus: Institut for Uddannelse og Pædagogik.
- Jersild, A.T. & F.V. Markey (1935): *Conflicts Between Preschool Children*. New York City: Teachers College, Columbia University.
- Jowett, S. & K. Sylva (1986): "Does Kind of Pre-School Matter?". *Educational Research*, 28(1), s. 21-31.
- Karoly, L.A. (1998): *Investing in our Children: What We Know & Don't Know about the Costs & Benefits of Early Childhood Interventions*.
- Karoly, L.A., M.R. Kilburn & J.S. Cannon (2005): *Early Childhood Interventions: Proven Results, Future Promise*. Santa Monica, CA: Rand.
- Kirschbaum, C., A. Tietze, N. Skoluda & L. Dettenborn (2009): "Hair as a Retrospective Calendar of Cortisol Production – Increased Cortisol Incorporation into Hair in the Third Trimester of Pregnancy". *Psychoneuroendocrinology*, 34(1), s. 32-37.
- Koefoed, B.G., A.M. Nielsen & L.M. Keiding (2002): "Udvalgte miljøfaktorer betydning for børns sygelighed i daginstitutioner". *Ugeskrift for Læger*, 164(49), s. 5759.
- Krauspe, A. & T. Schafer (2003): "What do Nursery School Teachers Know about Allergies? Knowledge about Causes and Manifestations of Atopic Diseases". *Allergologie*, 26(10), s. 429-439.

- Kreppner, J.M., T.G. O'Connor & M. Rutter (2001): "Can Inattention/Overactivity be an Institutional Deprivation Syndrome?". *Journal of Abnormal Child Psychology*, 29(6), s. 513-528.
- Ladegaard, M.B. & V. Stage (1999): "Håndhygiejne og småbørnssygelighed i daginstitutioner. En interventionsundersøgelse". *Ugeskrift for Læger*, 161(31), s. 4396.
- LaFreniere, P.J. & J.E. Dumas (1996): "Social Competence and Behavior Evaluation in Children ages 3 to 6 Years: The Short Form (SCBE-30)". *Psychological Assessment*, 8(4), s. 369-377.
- Lazar, I. & R.B. Darlington (1982): *Lasting Effects of Early Educational Report from the Consortium for Longitudinal Studies*. Chicago, Illinois: University of Chicago Press for the Society for Research in Child Development.
- Lefebvre, P. & P. Merrigan (2008): "Child-Care Policy and the Labor Supply of Mothers with Young Children: A Natural Experiment from Canada". *Journal of Labor Economics*, 26(3), s. 519-548.
- Legendre, A. (2003): "Environmental features Influencing Toddlers' Bioemotional Reactions in Day Care Centers". *Environment and Behavior*, 35(4), s. 523-549.
- Lieu, J.E.C. & A.R. Feinstein (2002): "Effect of Gestational and Passive Smoke Exposure on Ear Infections in Children". *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, 156(2), s. 147-154.
- Lipsey, M.W. & D.B. Wilson (2001): *Practical Meta-Analysis*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Lobo, Y.B. & A. Winsler (2006): "The Effects of a Creative Dance and Movement Program on the Social Competence of Head Start Preschoolers". *Social Development*, 15(3), s. 501-519.
- Loeb, S., M. Bridges, D. Bassok, B. Fuller & R.W. Rumberger (2007): "How Much is too Much? The Influence of Preschool Centers on Children's Social and Cognitive Development". *Economics of Education Review*, 26(1), s. 52-66.
- Lundahl, B. & M.C. Lovejoy (2006): "A Meta-Analysis of Parent Training: Moderators and Follow-Up Effects". *Clinical Psychology Review*, 26(1), s. 86-104.
- Mardell-Czudnowski, C. & D.S. Goldenberg (1998): *Developmental Indicators for the Assessment of Learning*. Monterey, CA: American Guidance Service.
- Martin, P.A., D. Daley, J. Hutchings, K. Jones, C. Eames & C.J. Whitaker (2010): "The Teacher-Pupil Observation Tool (T-POT): Development and Testing of a New Classroom Observation Measure". *School Psychology International*, 31(3), s. 229-249.
- Mashburn, A.J., R.C. Pianta, B.K. Hamre, J.T. Downer, O.A. Barbarin, D. Bryant, M. Burchinal, D.M. Early & C. Howes

- (2008): "Measures of Classroom Quality in Prekindergarten and Children's Development of Academic, Language, and Social Skills". *Child Development*, 79(3), s. 732-749.
- Massetti, G.M. (2009): "Enhancing Emergent Literacy Skills of Preschoolers From Low-Income Environments Through a Classroom-Based Approach". *School Psychology Review*, 38(4), s. 554-569.
- McGurk, H., A. Mooney, P. Moss & G. Poland (1995): *Staff-Child Ratios in Care and Education Services for Young Children*. HMSO, London.
- McLaughlin, A.E., F.A. Campbell, E.P. Pungello & M. Skinner (2007): "Depressive Symptoms in Young Adults: The Influences of the Early Home Environment and Early Educational Child Care". *Child Development*, 78(3), s. 746-756.
- McMillan, D.J., G. Walsh, C. Gray, K. Hanna, S. Carville & O. McCracken (2012): "Changing Mindsets: The Benefits of Implementing a Professional Development Model in Early Childhood Settings in Ireland". *Professional Development in Education*, 38(3), s. 395-410.
- Melhuish, E. (2004): *A Literature Review of the Impact of Early Years Provision upon Young Children, with Emphasis Given to Children from Disadvantaged Backgrounds: Report to the Comptroller and Auditor General*. London: National Audit Office.
- Moen, K.H., H.K. Bakke, O. Bakke & E.A. Fors (2007): "Preschool Children's Sickness Absenteeism from Norwegian Regular and Outdoor Day Care Centres: A Comparative Study". *Scandinavian Journal of Public Health*, 35(5), s. 490-496.
- Moore, G.T. & T. Sugiyama (2007): "The Children's Physical Environment Rating Scale (CPERS): Reliability and Validity for Assessing the Physical Environment of Early Childhood Educational Facilities". *Children, Youth & Environments*, 17(4), s. 24-53.
- Morris, P., M. Millenky, C. Raver & S.M. Jones (2013): "Does a Preschool Social and Emotional Learning Intervention Pay Off for Classroom Instruction and Children's Behavior and Academic Skills? Evidence From the Foundations of Learning Project". *Early Education and Development*, 24(7), s. 1020-1042.
- Mota, R.M., P.K. Lorgelly, M. Mugford, T. Toroyan, A. Oakley, G. Laing & I. Roberts (2006): "Out-of-Home Day Care for Families Living in a Disadvantaged Area of London: Economic Evaluation Alongside a RCT". *Child Care Health and Development*, 32(3), s. 287-302.
- Munton, T., A. Mooney, P. Moss, P. Petrie, A. Clark, J. Woolner, L. Barclay, M.R. Mallardo & S. Barreau (2002): *Research on Ratios, Group Size and Staff Qualifications and Training in Early Years and Childcare Settings*. Thomas Coram Research Unit, Institute of Education, University of London.

- Mygind, O., T. Rønne, A.L. Søe, C.H. Wachmann & P. Ricks (2003): "Comparative Intervention Study among Danish Day-care Children: The Effect on Illness of Time Spent Outdoors". *Scandinavian Journal of Public Health*, 31(6), s. 439-443.
- Narendorf, S.C. (2008): "Adult Mental Health Effects of Early Childhood Intervention". *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, 162(10), s. 995-995.
- Nelson, M.K. & R. Schutz (2007): "Day Care Differences and the Reproduction of Social Class". *Journal of Contemporary Ethnography*, 36(3), s. 281-317.
- Nielsen, A.A. & M.N. Christoffersen (2009): *Børnehavens betydning for børns udvikling: en forskningsoversigt*. København: SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd, 09:27.
- Nielsen, A.M., B.G. Koefoed, R. Møller & B.L. Laursen (2006): "Forekomst af nylig sygdom hos danske børn i 1994 og 2000". *Ugeskrift for Læger*, 168(4), s. 373.
- Niles, M.D., A.J. Reynolds & D. Roe-Sepowitz (2008): "Early Childhood Intervention and Early Adolescent Social and Emotional Competence: Second-Generation Evaluation Evidence from the Chicago Longitudinal Study". *Educational Research*, 50(1), s. 55-73.
- Nores, M., C.R. Belfield, W.S. Barnett & L. Schweinhart (2005): "Updating the Economic Impacts of the High/Scope Perry Preschool Program". *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 27(3), s. 245-261.
- Nurmi, T., E. Salminen & A. Pönkä (1991): "Infections and other Illnesses of Children in Day-Care-Centers in Helsinki II: The Economic-Losses". *Infection*, 19(5), s. 331-335.
- O'Brien, L. & R. Murray (2007): "Forest School and its Impacts on Young Children: Case Studies in Britain". *Urban Forestry & Urban Greening*, 6(4), s. 249-265.
- O'Connor, T.G., M. Rutter, C. Beckett, L. Keaveney & J.M. Kreppner (2000): "The Effects of Global Severe Privation on Cognitive Competence: Extension and Longitudinal Follow-up". *Child Development*, 71(2), s. 376-390.
- Olds, D.L. (1988): "The Prenatal/Early Infancy Project". I: Price, R.H., E.L. Cowen, R.P. Lorion & R. Ramos-Mackay (red.): *14 Ounces of Prevention: A Casebook for Practitioners*. Washington, DC: American Psychological Association, s. 9-23.
- Papero, A.L. (2005): "Is Early, High-Quality Daycare an Asset for the Children of Low-Income, Depressed Mothers?". *Developmental Review*, 25(2), s. 181-211.
- Parten, M.B. (1932): "Social Participation among Pre-School Children". *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 27(3), s. 243-269.

- Peeters, J., I. Budginaite, C. Camaron, H. Hauari, A. Lazzari & B.a.S.H. Peleman (2014): *Impact of Continous Professional Development and Working Conditions of Early Childhood Education and Care Practioners on Quality, Staff-Child-Interactions and Children's Outcomes: A Systematic Syntheses of Research Evidence*. European Foundation for the Improvement of Living and Working Conditions. Dublin. Udkast under udgivelse.
- Perry, B.D. & M. Szalavitz (2007): *The Boy Who Was Raised as a Dog: And Other Stories from a Child Psychiatrist's Notebook – What Traumatized Children Can Teach Us about Loss, Love and Healing*. New York: Basic Books.
- Phillips, D. (1987): *Quality in Child Care: What Does Research Tell Us?* National Association for the Education of Young Children, Washington, DC.
- Phillips, D., C. Howes & M. Whitebook (1991): "Child Care as an Adult Work Environment". *Journal of Social Issues*, 47(2), s. 49-70.
- Pianta, R.C., K.M. La Paro & B.K. Hamre (2008): *Classroom Assessment Scoring System Manual Pre-K*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Ponka, A., T. Poussa & M. Laosmaa (2004): "The Effect of Enhanced Hygiene Practices on Absences Due to Infectious Diseases among Children in Day Care Centers in Helsinki". *Infection*, 32(1), s. 2-7.
- Potter, C. & S. Hodgson (2007): "Nursery Nurses Reflect: Sure Start Training to Enhance Adult Child Interaction". *Reflective Practice*, 8(4), s. 497-509.
- Ramey, C.T. & F.A. Campbell (1979): "Compensatory Education for Disadvantaged Children". *The School Review*, 87(2), s. 171-189.
- Ramey, C.T., K.O. Yeates & E.J. Short (1984): "The Plasticity of Intellectual Development: Insights from Preventive Intervention". *Child Development*, s. 1913-1925.
- RevMan (2008): *Review Manager [Computer program]*. København: The Nordic Cochrane Centre, The Cochrane Collaboration.
- Reynolds, A.J. (2008): "Adult Mental Health Effects of Early Childhood Intervention – Reply". *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, 162(10), s. 995-996.
- Reynolds, A.J. (2000): *Success in Early Intervention: the Chicago Child Parent Centers*. Lincoln, Nebraska: University of Nebraska Press.
- Reynolds, A.J. (1997): *The Chicago Child-Parent Centers: A Longitudinal Study of Extended Early Childhood Intervention*. Madison, Wisconsin: Institute for Research on Poverty, University of Wisconsin-Madison.
- Reynolds, A.J. (1995): "One-Year of Preschool Intervention or 2: Does it Matter?". *Early Childhood Research Quarterly*, 10(1), s. 1-31.

- Reynolds, A.J. & J.A. Temple (2005): "Priorities for a new century of early childhood programs". *Infants and Young Children*, 18(2), s. 104-118.
- Reynolds, A.J., S.R. On & J.W. Topitzes (2004): "Paths of Effects of Early Childhood Intervention on Educational Attainment and Delinquency: A Confirmatory Analysis of the Chicago Child-Parent Centers". *Child Development*, 75(5), s. 1299-1328.
- Reynolds, A.J., J.A. Temple, D.L. Robertson & E.A. Mann (2001): "Long-Term Effects of an Early Childhood Intervention on Educational Achievement and Juvenile Arrest". *JAMA: Journal of the American Medical Association*, 285(18), s. 2339-2346.
- Reynolds, A.J., J.A. Temple, S.R. Ou, D.L. Robertson, J.P. Mersky, J.W. Topitzes & M.D. Niles (2007): "Effects of a School-Based, Early Childhood Intervention on Adult Health and Well-Being – A 19-Year Follow-Up of Low-Income Families". *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, 161(8), s. 730-739.
- Rindel, A.K., D. Kronborg & S.T. Jensen (1992): "Sygeligheden i københavnske vuggestuer belyst ud fra sociale, fysiske, miljømæssige og hygiejniske faktorer.". *Ugeskrift for Læger*, 154(31), s. 2140.
- Rindel, A.K., M. Christensen, D. Kronborg & S.T. Jensen (1997): "Pladsforholdenes betydning for sygeligheden i københavnske vuggestuer.". *Ugeskrift for Læger*, 159(42), s. 6205.
- Rønnerman, K. (2003): "Action Research: Educational Tools and the Improvement of Practice". *Educational Action Research*, 11(1), s. 9-22.
- Roudinesco, J. & G. Appell (1950): "Les répercussions de la stabulation hospitalière sur le développement psycho-moteur des jeunes enfants". *Semaine des Hôpitaux de Paris*, 26, s. 2271-2273.
- Ruhm, C. & J. Waldfogel (2012): "Long-Term Effects of Early Childhood Care and Education". *Nordic Economic Policy Review: Economics of Education*, 1, s. 23-51.
- Ruopp, R., J. Travers, F. Glantz & C. Coelen (1979a): *Children at the Center: Summary Findings and their Implications*. Cambridge, MA: Abt Books.
- Ruopp, R., J. Travers, F. Glantz, C. Coelen & A.N. Smith (1979b): *Children at the Center: Executive Summary: Final Report of the National Day Care Study*. Cambridge, Massachusetts: Abt Associates.
- Russell, A. (1990): "The Effects of Child-Staff Ratio on Staff and Child Behavior in Preschools: An Experimental Study". *Journal of Research in Childhood Education*, 4(2), s. 77-90.
- Russell, A. (1985): *An Observational Study of the Effects of Staff-Child Ratios on Staff and Child Behaviour in SA Kindergartens*. Kindergarten Union of SA.

- Schweinhart, L.J., H.V. Barnes & D.P. Weikart (1993): *Significant Benefits: the High-Scope Perry Preschool Study Through Age 27*. Ypsilanti, MI: High/Scope Press.
- Schweinhart, L.J., D.P. Weikart & M.B. Lerner (1986): "Consequences of Three Preschool Curriculum Models Through Age 15". *Early Childhood Research Quarterly*, 1(1), s. 15-45.
- Schweinhart, L.J., J. Montie, Z. Xiang, W.S. Barnett, C.R. Belfield & M. Nores (2005): *Lifetime Effects: the High/Scope Perry Preschool Study Through Age 40*. Ypsilanti, MI: High/Scope Press.
- Setodji, C.M., V.-N. Le & D. Schaack (2012): "Accounting for Movement between Childcare Classrooms: Does it Change Teacher Effects Interpretations?". *Journal of Applied Developmental Psychology*, 33(1), s. 1-12.
- Shonkoff, J.P. & D.A. Phillips (2000): *From Neurons to Neighborhoods: The Science of Early Childhood Development*. Washington, D.C.: National Academies Press.
- Simonsen, K.M. & G. Rasch (1947): *Examination of Children from Children's Homes and Day-nurseries*. København: Nyt Nordisk Forlag.
- Simonsen, M. (2005): "Availability and Price of High Quality Day Care and Female Employment". *Department of Economics*.
- Singh, A., L. Uijtendwilligen, J.W.R. Twisk, W. van Mechelen & M.J.M. Chinapaw (2012): "Physical Activity and Performance at School: A Systematic Review of the Literature Including a Methodological Quality Assessment". *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, 166(1), s. 49-55.
- Sjølund, A. (1969): *Børnehavens og vuggestuens betydning for barnets udvikling: en analyse af foreliggende undersøgelser*. København: Teknisk Forlag.
- Smith, A.B., B.W. McMillan, S. Kennedy & B. Ratcliffe (1988): "The Effect of Improving Preschool Teacher/Child Ratios: An Experiment in Nature". *Early Child Development and Care*, 41(1), s. 123-138.
- Smith, P.K. & K.J. Connolly (1986): "Experimental Studies of the Preschool Environment: The Sheffield Project". *Advances in Early Education & Day Care*, 4, s. 27-66.
- Smith, P.K. & K.J. Connolly (1980): *The Ecology of Preschool Behaviour*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Smith, W.E. (1995): "Child Care in the 21st Century: Why Educators Should Consider Implementing It in Their Schools". *Educational Technology*, 35(2), s. 47-52.
- Smokowski, P.R. (2004): "Childhood Risk and Protective Factors and Late Adolescent Adjustment in Inner City Minority Youth". *Children and Youth Services Review*, 26(1), s. 63-91.

- Sparling, J. & I. Lewis (1984): *Learning Games for Threes and Fours. A Guide to Adult/Child Play*. New York: Walker.
- Sparling, J. & I. Lewis (1981): "Learning Games for the First Three Years: A Program for Parent/Center Partnership". *Walker Educational Book Corp, New York*.
- Sparling, J. & I. Lewis (1979): *Learning Games for the First Three Years: A Guide to Parent-Child Play*. ERIC.
- Sparling, J., C. Dragomir, S.L. Ramey & L. Florescu (2005): "An Educational Intervention Improves Developmental Progress of Young Children in a Romanian orphanage". *Infant Mental Health Journal*, 26(2), s. 127-142.
- Spiess, C.K., F. Büchel & G.G. Wagner (2003): "Children's School Placement in Germany: Does Kindergarten Attendance Matter?". *Early Childhood Research Quarterly*, 18(2), s. 255-270.
- Sweet, M.A. & M.I. Appelbaum (2004): "Is Home Visiting an Effective Strategy? A Meta-Analytic Review of Home Visiting Programs for Families With Young Children". *Child Development*, 75(5), s. 1435-1456.
- Sylva, K. (1999): "Preventing Failure at School". *Children & Society*, 13(4), s. 278-286.
- Sylva, K., C. Roy & M. Painter (1980): *Childwatching at Playgroup and Nursery School*. Grant McIntyre London.
- Sylva, K., E. Melhuish, P. Sammons, I. Siraj-Blatchford & B. Taggart (2010): *Early Childhood Matters. Evidence from the Effective Pre-School and Primary Education Project*. New York: Routledge.
- Sylva, K., E. Melhuish, P. Sammons, I. Siraj-Blatchford & B. Taggart (2004): *The Effective Provision of Pre-School Education (EPPE) project: Final Report: A Longitudinal Study Funded by the DfES 1997-2004*. London: The institute of Education.
- Timmons, B.W., P.J. Naylor & K.A. Pfeiffer (2007): "Physical Activity for Preschool Children - How Much and How?". *Applied Physiology, Nutrition, and Metabolism*, 32(suppl. 2E), s. S122-S134.
- Tomprowski, P.D., C.L. Davis, P.H. Miller & J.A. Naglieri (2008): "Exercise and Children's Intelligence, Cognition, and Academic Achievement". *Educational Psychology Review*, 20(2), s. 111-131.
- Toroyan, T., A. Oakley, G. Laing, I. Roberts, M. Mugford & J. Turner (2004): "The Impact of Day Care on Socially Disadvantaged Families: An Example of the Use of Process Evaluation within a Randomized Controlled Trial". *Child Care Health and Development*, 30(6), s. 691-698.
- Trudeau, F. & R.J. Shephard (2008): "Physical Education, School Physical Activity, School Sports and Academic Performance". *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 5(1), s. 10.

- Tudge, J.R.H., D.A. Otero, D.M. Hogan & K.E. Etz (2003): "Relations Between the Everyday Activities of Preschoolers and their Teachers' Perceptions of their Competence in the First Years of School". *Early Childhood Research Quarterly*, 18(1), s. 42-64.
- Vandell, D.L. & C. Powers (1983): "Day Care Quality and Childrens Free Play Activities". *American Journal of Orthopsychiatry*, 53(3), s. 493-493.
- Verburgh, L., M. Königs, E.J.A. Scherder & J. Oosterlaan (2013): "Physical Exercise and Executive Functions in Preadolescent Children, Adolescents and Young Adults: A Meta-Analysis". *British journal of sports medicine*, 48, s. 973-979.
- Wagner, N., D. Meusel, C. Höger & W. Kirch (2005): "Health Promotion in Kindergarten Children: An Assessment of Evaluated Projects in Germany". *Journal of Public Health*, 13(6), s. 291-295.
- Wasik, B.A., M.A. Bond & A. Hindman (2006): "The Effects of a Language and Literacy Intervention on Head Start Children and Teachers". *Journal of Educational Psychology*, 98(1), s. 63-74.
- Wasik, B.H., C.T. Ramey, D.M. Bryant & J.J. Sparling (1990): "A Longitudinal Study of Two Early Intervention Strategies: Project CARE". *Child Development*, 61(6), s. 1682-1696.
- Weikart, D.P. (1972): "Relationship of Curriculum, Teaching, and Learning in Preschool Education". I: Stanley, J.C.: *Preschool Programs for the Disadvantaged: Five Experimental Approaches to Early Childhood Education*. Johns Hopkins University Press, s. 22-66.
- Weikart, D.P., A.S. Epstein, L.J. Schweinhart & J.T. Bond (1978): *The Ypsilanti Preschool Curriculum Demonstration Project: Preschool Years and Longitudinal Results*. Ypsilanti MI: High Scope Educational Research Foundation.
- Whitebook, M., C. Howes & D. Phillips (1989): *Who Cares?: Child Care Teachers and the Quality of Care in America: National Child Care Staffing Study*. Child Care Employee Project.
- Williams, R.M. & M.L. Mattson (1942): "The Effect of Social Groupings upon the Language of Preschool Children". *Child Development*, 13(4), s. 233-245.
- Zlotnik, G. (2001): "Børn og stress". *Ugeskrift for Læger*, 163(8), s. 1121-1124.
- Zoritch, B., I. Roberts & A. Oakley (1998): "The Health and Welfare Effects of Day-Care: A Systematic Review of Randomised Controlled Trials". *Social Science & Medicine*, 47(3), s. 317.

SFI-RAPPORTER SIDEN 2013

SFI-rapporter kan købes eller downloades gratis fra www.sfi.dk. Enkelte rapporter er kun udkommet som netpublikationer, hvilket vil fremgå af listen nedenfor.

- 13:01 Kjeldsen, M.M., H.S. Houlberg & J. Høgelund: *Handicap og beskæftigelse. Udviklingen mellem 2002 og 2012*. 176 sider. ISBN: 978-87-7119-141-7. e-ISBN: 978-87-7119-142-4. Vejledende pris: 170,00 kr.
- 13:02 Liversage, A., R. Bille & V. Jakobsen: *Den danske au pair-ordning*. 281 sider. ISBN: ISBN 978-87-7119-143-1. e-ISBN: 978-87-7119-144-8. Vejledende pris 280,00 kr.
- 13:03 Oldrup, H., A.K. Høst, A.A. Nielsen & B. Boje-Kovacs: *Når børnefamilier sættes ud af deres lejebolig*. 222 sider. ISBN: 978-87-7119-145-5. e-ISBN: 978-87-7119-146-2. Vejledende pris: 220,00 kr.
- 13:04 Lausten, M., H. Hansen & V.M. Jensen: *God praksis i forebyggende arbejde – samlet evaluering af dialogprojektet. Dialoggruppe – om forebyggelse som alternativ til anbringelse*. 173 sider. ISBN: 978-87-7119-147-9. e-ISBN: 978-87-7119-148-6. Vejledende pris: 170,00 kr.

- 13:05 Christensen, E.: *Ilasiq. Evaluering af en bo-enbed for udsatte børn*. 75 sider. ISBN: 978-87-7119-149-3. e-ISBN: 978-87-7119-150-9. Vejledende pris: 70,00 kr.
- 13:06 Christensen, E.: *Ilasiq. Meeqqanut aarlerinartorsiortunut najugaqatigiiffimmik nalilersuineq*. 88 sider. ISBN: 978-87-7119-151-6. e-ISBN: 978-87-7119-152-3. Vejledende pris: 70,00 kr.
- 13:07 Lausten, M., D. Andersen, P.R. Skov & A.A. Nielsen: *Anbragte 15-åriges hverdagsliv og udfordringer. Rapport fra tredje dataindsamling af forløbsundersøgelsen af anbragte børn født i 1995*. 153 sider. ISBN: 978-87-7119-153-0. e-ISBN: 978-87-7119-154-7. Vejledende pris: 150,00 kr.
- 13:08 Luckow, S.T. & V.L. Nielsen: *Evaluering af ressource- og risikoskema. Tidlig identifikation af kriminalitetstruede børn og unge*. 90 sider. e-ISBN: 978-87-7119-156-1. Netpublikation.
- 13:09 Winter, S.C. & V.L. Nielsen (red.): *Lærere, undervisning og elevpræstationer i folkeskolen*. 265 sider. e-ISBN: 978-87-7119-158-5. Netpublikation.
- 13:10 Kjeldsen, M.M. & J. Høgelund: *Handicap og beskæftigelse i 2012. Regionale forskelle*. 59 sider. ISBN: 978-87-7119-159-2. e-ISBN: 978-87-7119-160-8. Vejledende pris: 60,00 kr.
- 13:11 Manuel, C. & A.K. Jørgensen: *Systematic review of youth crime prevention intervention – published 2008-2012*. 309 sider. e-ISBN: 978-87-7119-161-5. Netpublikation.
- 13:12 Nilsson, K. & H. Holt: *Halvering af dagpengeperioden og akutupakken. Erfaringer i jobcentre og A-kasser*. 80 sider. e-ISBN: 978-87-7119-162-2. Netpublikation.
- 13:13 Nielsen, A.A. & V.L. Nielsen: *Evaluering af projekt SAMSPIL. En udvidet modregruppe til unge udsatte mødre*. 66 sider. e-ISBN: 978-87-7119-163-9. Netpublikation.
- 13:14 Graversen, B.K., M. Larsen & J.N. Arendt: *Kommunernes rammevilkår for beskæftigelsesindsatsen*. 146 sider. e-ISBN: 978-87-7119- 168-4. Netpublikation
- 13:15 Bengtsson, S. & S.Ø. Gregersen: *Integrerede indsatser over for mennesker med psykiske lidelser. En forskningsoversigt*. 106 sider. ISBN: 978-87-7119-169-1. e-ISBN: 978-87-7119-170-7. Vejledende pris: 100,00 kr.
- 13:16 Christensen, E.: *Ung i det grønlandske samfund. Unges holdning til og viden om sociale problemer og muligheder*. 58 sider. e-ISBN: 978-87-7119-171-4. Netpublikation.

- 13:17 Christensen, E.: *Kalaallit inuiaqatigiivini inuusuttuaqqat. Inuusuttuaqqat inoqatigiinnermi ajornartorsiutit periarfissallu pillugit ilisimasaat isummertariaasaallu*. 66 sider. e-ISBN: 978-87-7117-172-1. Netpublikation.
- 13:18 Vammen, K.S. & M.N. Christoffersen: *Unge's sebskade og spiseforstyrrelser. Kan social støtte gøre en forskel?* 156 sider. ISBN: 978-87-7119-173-8. e-ISBN: 978-87-7119-174-5. Vejledende pris: 150,00 kr.
- 13:19 Fridberg, T. & M. Damgaard: *Volunteers in the Danish Home Guard 2011*. 120 sider. ISBN: 978-87-7119-175-2. e-ISBN: 978-87-7119-176-9.
- 13:20 Luckow, S.T., T.B. Jakobsen, A.P. Langhede & J.H. Pejtersen: *Bedre overgange for udsatte unge. Midtvejsevaluering af efterværnsinitiativet 'Vejen til uddannelse og beskæftigelse'*. 98 sider. ISBN: 978-87-7119-177-6. e-ISBN: 978-87-7119-178-3. Vejledende pris: 90,00 kr.
- 13:21 Benjaminsen, L. & H.H. Lauritzen: *Hjemløshed i Danmark 2013. National kortlægning*. 182 sider. ISBN: 978-87-7119-179-0. e-ISBN: 978-87-7119-180-6. Vejledende pris: 180,00 kr.
- 13:22 Jacobsen, S.J., A.H. Klynge & H. Holt: *Øremærkning af barsel til fædre. Et litteraturstudie*. 82 sider. ISBN: 978-87-7119-181-3. e-ISBN: 978-87-7119-182-0. Vejledende pris: 80,00 kr.
- 13:23 Thuesen, F., H.B. Bach, K. Albæk, S. Jensen, N.L. Hansen & K. Weibel: *Socialøkonomiske virksomheder i Danmark. Når udsatte bliver ansatte*. 216 sider. ISBN: 978-87-7119-183-7. e-ISBN: 978-87-7119-184-4. Vejledende pris: 210,00 kr.
- 13:24 Larsen, M. & H.S.B. Houlberg: *Lønforskelle mellem mænd og kvinder 2007-2011*. 176 sider. ISBN: 978-87-7119-185-1. e-ISBN: 978-87-7119-186-8. Vejledende pris: 170,00 kr.
- 13:25 Larsen, M. & H.S.B. Houlberg: *Mere uddannelse, mere i løn?* 50 sider. e-ISBN: 978-87-7117-188-2. Netpublikation.
- 13:26 Damgaard, M., Steffensen, T. & S. Bengtsson: *Hverdagsliv og levevilkår for mennesker med funktionsnedsættelse. En analyse af sammenhænge mellem hverdagsliv, samliv, udsatthed og type og grad af funktionsnedsættelse*. 193 sider. ISBN: 978-87-7119-189-9. e-ISBN: 978-87-7119-190-5. Vejledende pris: 190,00 kr.
- 13:27 Holt, H. & K. Nilsson: *Arbejdsfastholdelse af skadelidte medarbejdere. Virksomhedernes rolle og erfaringer*. 100 sider. ISBN: 978-87-7119-191-2. e-ISBN: 978-87-7119-192-9. Vejledende pris: 100,00 kr.

- 13:28 Rosdahl, A., T. Fridberg, V. Jakobsen & M. Jørgensen: *Færdigheder i læsning, regning og problemløsning med IT i Danmark*. 410 sider. ISBN: 978-87-7119-193-6. e-ISBN: 978-87-7119-194-3. Vejledende pris: 400,00 kr.
- 13:29 Rosdahl, A., T. Fridberg, V. Jakobsen & M. Jørgensen: *Færdigheder i læsning, regning og problemløsning med IT i Danmark. Sammenfatning af resultater fra PLAAC*. 62 sider. ISBN: 978-87-7119-195-0. e-ISBN: 978-87-7119-196-7. Vejledende pris: 60,00 kr.
- 13:30 Christensen, E.: *Børn i Mælkebøtten. Fra socialt udsat til mønsterbryder?* 125 sider. ISBN: 978-87-7119-197-4. e-ISBN: 978-87-7119-198. Vejledende pris: 120,00 kr.
- 13:31 Christensen, E.: *Meeqqat Mælkebøttenimiittut. Isumaginninnikkut aarlerinartorsiorturniit ileqqunik allannortitsisumut?* 149 sider. ISBN: 978-87-7119-199-8. e-ISBN: 978-87-7119-200-1. Vejledende pris: 140,00 kr.
- 13:32 Bengtsson, S., H.E.D. Jørgensen & S.T. Grønfeldt: *Sociale tilbud til mennesker med sindslidelse. Den første kortlægning på personniveau*. 130 sider. ISBN: 978-87-7119-201-8. e-ISBN: 978-87-7119-202-5. Vejledende pris: 130,00 kr.
- 13:33 Benjaminsen, L., J.F. Birkelund & M.H. Enemark: *Hjemløse borgers sygdom og brug af sundhedsydelser*. 206 sider. ISBN: 978-87-7119-203-2. e-ISBN: 978-87-7119-204-9. Vejledende pris: 200,00 kr.
- 13:34 Larsen, L.B. & S. Bengtsson: *Talblindhed. En forskningsoversigt*. 175 sider. ISBN: 978-87-7119-205-6. e-ISBN: 978-87-7119-206-3. Vejledende pris: 170,00 kr.
- 13:35 Larsen, M.: *Lønforskelle mellem mænd og kvinder i industrien. Medarbejdere med håndværkspræget arbejde eller operatør- og monteringsarbejde*. 978-87-7119-207-0. Netpublikation.
- 13:36 Bille, R., M.R. Larsen, J. Høgelund & H. Holt: *Falcks partnerskabsmodel på sygedagpengeområdet. Evaluering af et offentligt-privat samarbejde*. 234 sider. ISBN: 978-87-7119-208-7. e-ISBN: 978-87-7119-209-4. Vejledende pris: 230,00 kr.
- 13:37 Kjeldsen, M.M. & J. Høgelund: *Effektmåling af Forebyggelsesfondens projekter*. 96 sider. ISBN: 978-87-7119-210-0. e-ISBN: 978-87-7119-211-7. Vejledende pris: 90,00 kr.
- 13:38 Björnberg, U. & M.H. Ottosen (red.): *Challenges for Future Family Policies in the Nordic Countries*. 260 sider. ISBN: 978-87-7119-212-4. e-ISBN: 978-87-7119-213-1. Vejledende pris: 250,00 kr.

- 13:39 Christoffersen, M.N. & A. Højen-Sørensen: *Børnehavens normeringer. En forskningsoversigt over opgørelsesmetoder*. 116 sider. e-ISBN: 978-87-7119-214-8. Netpublikation.
- 13:40 Holt, H., V. Jakobsen & S. Jensen: *Virksomheders sociale engagement. Årbog 2013*. 170 sider. ISBN: 978-87-7119-216-2. e-ISBN: 978-87-7119-217-9. Vejledende pris: 170,00 kr.
- 13:41 Aner, L.G., A. Høst, W. Alim, A. Amilon, I.K. Nielsen & C.L. Rasmussen: *Boligsociale indsatser og huslejestøtte. Midtvejsevaluering af Landsbyggefondens 2006-2010 pulje*. 220 sider. ISBN: 978-87-7119-218-6. e-ISBN: 978-87-7119-219-3. Vejledende pris: 220,00 kr.
- 13:42 Bengtsson, S. & S.G. Knudsen: *Integration af behandling og social indsats over for personer med sindslidelse. Evaluering af seks forsøg*. 124 sider. ISBN: 978-87-7119-220-9. e-ISBN: 978-87-7119-221-6. Vejledende pris: 120,00 kr.
- 14:01 Bach, H.B. & M.R. Larsen: *Dagpengemodtageres situation omkring dagpengeophør*. 135 sider. e-ISBN: 978-87-7119-223-0. Netpublikation.
- 14:02 Loft, L.T.G.: *Parinterventioner og samlivsbrud. En systematisk forskningsoversigt*. 81 sider. e-ISBN: 978-87-7119-225-4. Netpublikation.
- 14:03 Aner, L.G. & H.K. Hansen: *Flytninger fra byer til land- og yderområder. Højtuddannede og socialt udsatte gruppers flytninger fra bykommuner til land- og yderkommuner – Mønstre og motiver*. 169 sider. e-ISBN: 978-87-7119-226-1. Netpublikation.
- 14:04 Christensen, E.: *2 år efter starten på Nakuusa*. 57 sider. e-ISBN: 978-87-7119-228-5. Netpublikation.
- 14:05 Christensen, E.: *NAKUUSAP aallartimmalli ukiut marluk qaangiunneri*. 61 sider. e-ISBN: 978-87-7119-230-8. Netpublikation.
- 14:06 Bengtsson, S., L.B. Larsen & M.L. Sommer: *Døvfødte børn og deres livsbetingelser*. 147 sider. ISBN: 978-87-7119-232-2. e-ISBN: 978-87-7119-233-9. Vejledende pris: 140,00 kr.
- 14:07 Larsen, L.B., S. Bengtsson & M.L. Sommer: *Døve og døvblevne mennesker. Hverdagsliv og levevilkår*. 169 sider. ISBN: 978-87-7119-234-6. e-ISBN: 978-87-7119-235-3. Vejledende pris: 160,00 kr.
- 14:08 Oldrup, H. & A.-K. Højen-Sørensen: *De aldersopdelte fokusområder i ICS. Kvalificeringen af den socialfaglige metode*. 189 sider. e-ISBN: 978-87-7119-236-0. Netpublikation.

- 14:09 Fridberg, T. & L.S. Henriksen: *Udviklingen i frivilligt arbejde 2004-2012*. 304 sider. ISBN: 978-87-7119-237-7. e-ISBN: 978-87-7119-238-4. Vejledende pris: 300,00 kr.
- 14:10 Lauritzen, H.H.: *Ældres ressourcer og behov i perioden 1997-2012. Nyeste viden på baggrund af aldredata-basen*. 142 sider. ISBN: 978-87-7119-239-1. e-ISBN: 978-87-7119-240-7. Vejledende pris: 140,00 kr.
- 14:11 Larsen, M.R. & J. Høgelund: *Litteraturstudie af handicap og beskæftigelse*. 202 sider. ISBN: 978-87-7119-241-4. e-ISBN: 978-87-7119-242-1. Vejledende pris: 200,00 kr.
- 14:12 Bille, R. & H. Holt: *Kommunal praksis på arbejdsskadeområdet. En kvalitativ analyse af fire jobcentres håndtering af arbejdsskader*. 102 sider. ISBN: 978-87-7119-243-8. e-ISBN: 978-87-7119-244-5. Vejledende pris: 100,00 kr.
- 14:13 Rosdahl, A.: *Fra 15 år til 27 år. PISA 2000-eleverne i 2011/12*. 160 sider. ISBN: 978-87-7119-245-2. e-ISBN: 978-87-7119-246-9. Vejledende pris: 160,00 kr.
- 14:16 Weatherall, C.D., H.H. Lauritzen, A.T. Hansen & T. Termansen: *Evaluering af "Fast tilknyttede læger på plejecentre". Et pilotprojekt*. 160 sider. ISBN: 978-87-7119-250-6. e-ISBN: 978-87-7119-251-3. Vejledende pris: 160,- kr.
- 14:17 Pontoppidan, M., N. K. Niss: *Instrumenter til at måle små børns trivsel*. 78 sider. e-ISBN: 978-87-7119-252-0. Netpublikation
- 14:18 Ottosen, M.H., A. Liversage & R.F. Olsen: *Skilsmissebørn med etniske minoritetsbaggrund*. 256 sider. ISBN: 978-87-7119-253-7. e-ISBN: 978-87-7119-254-4. Vejledende pris: 250,- kr.
- 14:19 *Antidemokratiske og ekstremistiske miljøer i Danmark. En kortlægning*. 86 sider. E-ISBN: 978-87-7119-255-1, Netpublikation
- 14:20 Amilon, A., G. P. Rotger, A. G. Jeppesen. *Danskernes pensionsopsparinger og indkomster 2000-2011*. 160 sider. ISBN: 978-87-7119-256-8. e-ISBN: 978-87-7119-257-5. Vejledende pris: 160,- kr.
- 14:21 Jonasson, A.B.: *Konsekvensen af dagpengeperiodens halvering*. 112 sider. ISBN: 978-87-7119-258-2. e-ISBN: 978-87-7119-259-9. Vejledende pris: 100,- kr.
- 14:22 Siren, A., & S.G. Knudsen: *Ældre og digitalisering. Holdninger og erfaringer blandt ældre i Danmark*. 128 sider. ISBN: 978-87-7119-260-5. e-ISBN: 978-87-7119-262-2. Vejledende pris: 120,- kr.

- 14:23 Christoffersen, M.N., A.-K. Højen-Sørensen & L. Laugesen:
Daginstitutioners betydning for børns udvikling. En forskningsoversigt. 192
sider. ISBN: 978-87-7119-266-7. e-ISBN: 978-87-7119- 262-9.
Vejledende pris: 190,- kr.

DAGINSTITUTIONENS BETYDNING FOR BØRNS UDVIKLING

EN FORSKNINGSOVERSIGT

I gennem de seneste årtier er der sket en omfattende udvidelse af antallet af daginstitutioner. Denne forskningsoversigt opsamler nationale og internationale forskningsresultater om effekterne af daginstitutionens betydning for børns udvikling.

Forskningsoversigten viser, at ændringer af de strukturelle parametre såsom normering, gruppestørrelse, personalets uddannelse osv. har indflydelse på daginstitutionens kvalitet og børnenes udvikling.

Flere forskere konkluderer, at det er interaktionen mellem børn og voksne, der er det allervigtigste for kvaliteten i daginstitutionerne. Derfor har normering og gruppestørrelser betydning. Pædagogisk uddannet personale spiller også en væsentlig rolle for børnenes udvikling. Børnehaver, der brugte legeaktiviteter til at udvikle sociale, følelsesmæssige, kognitive og kreative færdigheder, fik de bedste resultater.

På længere sigt viser forskningen også gode resultater. De børn, der har gået i vuggestuer og børnehaver af høj kvalitet, klarer sig bedre i skolen og får bedre uddannelse og job. Færre kommer på overførselsindkomster eller ender i kriminalitet. Forskningen viser også, at det især er sårbare eller socialt udsatte børn, der har størst gavn af de universelle tilbud, som daginstitutioner tilbyder.

Denne rapport er udarbejdet med økonomisk støtte fra BUPL, Børne- og Ungdomspædagogernes Landsforbund.