



# Betydningsfulde faktorer for 0-6-årige børns udvikling

Videnskortlægning

CEA × The LEGO Foundation

Tænketanken DEA  
Fiolstræde 44  
1171 København K  
[www.dea.nu](http://www.dea.nu)

**Udgivelsesdato:**

Oktober 2020

**Udarbejdet af:**

Rambøll Management Consulting  
Ren Viden ved Camilla Dyssegaard

**Opdragsgivere:**

Tænketanken DEA og LEGO Fonden

# Forord

De små børn er for alvor kommet højt på dagsordenen. Flere og flere anerkender, at børns tidlige udvikling er et afgørende fundament for dannelse, læring og trivsel. Hvis vi vil give flere børn bedre muligheder, så skal vi sætte ind tidligere. Vi skal ganske enkelt blive klogere på, hvordan vi skaber verdens bedste barndom – for det er vores ambition: Danmark skal være verdens bedste land at være barn i.

Formålet med denne rapport, som er en del af projektet ”Hvem vil børnene?“, er at kortlægge og samle viden om barnets udvikling i et helhedsorienteret perspektiv. Dvs. at der er fokus på barnets socioemotionelle, fysiske og motoriske, kognitive og faglige samt kreative udvikling. Rapporten anlægger desuden et perspektiv på det 0-6-årige barns udvikling, der ikke kun foregår ét sted eller med én person, men som derimod går på tværs af de arenaer, barnet befinder sig i, hvilket vil sige familien og dagtilbuddet.

Rapporten er information og inspiration til alle vidensinteresserede på børneområdet, men også kommunale konsulenter og chefer, forskningspolitiske interessenter og forskningsledere, som alle spiller en vigtig rolle i at prioritere, styrke og udvikle praksistilgange og indsatser på 0-6-årsområdet. Rapporten kan samtidig medvirke til at give overblik over nyere forskning på området og er således også et bidrag til at prioritere og kvalificere en styrket forskningsindsats på området.

Vi håber, at rapporten vil inspirere relevante aktører til nye tanker, debatlyst og nysgerrighed mht., hvordan vi bedst muligt bruger den eksisterende viden til gavn for de helt små børn.

God læselyst!

Kasper Ottosson Kanstrup og Stina Vrang Elias, hhv. vice president i Lego Fonden og administrerende direktør i Tænketanken DEA

## **Rapportens anvendelse – afgrænsninger og muligheder**

I videnskortlægningen identificeres dels risiko- og beskyttelsesfaktorer, som har dokumenterbar betydning for børns udvikling inden for fire udviklingsområder, dels en række kerneelementer i virksomme indsatser rettet mod 0-6-årige børn, deres familier og/eller fagprofessionelle omkring dem. Her er også inkluderet eksempler på, hvordan sådanne kerneelementer kan se ud. Endelig berører rapporten mængden af viden inden for de forskellige udviklingsområder.

Rapporten giver et overblik over eksisterende viden og kan bruges til at diskutere og kvalificere konkrete tiltag i kommuner, men også som inspiration for en fremtidig forskningsstrategi.

## **Rapportens metode**

Rapportens konklusioner bygger primært på systematiske reviews. Der indgår studier fra Skandinavien, de øvrige EU-lande samt de angelsaksiske lande. Der er medtaget publikationer fra 2015 og frem. Det giver mulighed for en stor tematisk bredde, der giver overblik over væsentlige faktorer for børns udvikling. I kortlægningen har der været fokus på at afdække forhold af betydning for børns udvikling, herunder indsatser og praksisser.

Det metodiske valg betyder, at der er væsentlige dele af forskningen på 0-6-årsområdet, som ikke er med. Det drejer sig om publikationer udgivet uden for tidsperioden, og det drejer sig om studier, der ikke har karakter af systematiske reviews eller metaanalyser. Grundlæggende er kortlægningen tilrettelagt med en bred tilgang til videnskabelige metoder og forskningstilgange. I praksis er der dog inkluderet ganske få kvalitative studier, fordi studierne ikke har særskilt fokus på at dokumentere virkninger af indsatser eller betydning af øvrige forhold i barnets liv.

Det er derfor væsentligt at være opmærksom på, at dybdegående kvalitative undersøgelser af børns erfaringer med at indgå i fællesskaber, kvaliteten af sociale interaktioner, pædagogfaglighed, professionsforståelser mv. udgør en central del af dansk og skandinavisk forskning og dermed er et væsentligt vidensgrundlag for forståelsen af børns udvikling.

Samlet set er der prioriteret bredde, overblik og muligheden for at konkludere på sammenhænge og effekt fremfor dybde og nuancer. 0-6-årsområdet er komplekst, og den pædagogiske praksis trækker på en række forskellige vidensformer i og omkring børneområdet. Videnskortlægningen er ikke udtømmende, men bør suppleres af andre perspektiver på børns udvikling, herunder viden fra kvalitativ forskning.

## **Rapportens anvendelsesmuligheder**

I rapporten udpeges en række kerneelementer i indsatser og praksistilgange, som der er god grund til at formode vil kunne bidrage positivt til barnets udvikling. Rapporten svarer ikke på, hvilke områder der bør prioriteres i kommunerne, men de identificerede kerneelementer og konkrete indsatser og praksistilgange kan tjene som inspiration for initiativer. Vi er bevidste om, at der er foretaget til- og fravalg i kortlægningen, og derfor vil der være studier, der ikke er medtaget, men som bidrager med værdifuld viden om små børns udvikling.

Rapporten tjener som en skærpelse af opmærksomheden i forhold til at vidensbasere indsatser. Det kan ske gennem følgende spørgsmål:

- Er aktiviteten begrundet i forskning? Er denne forskning god til at sige noget om betydningen af aktiviteterne?
- Hvis der ikke er forskningsmæssigt belæg for en tilgang eller indsats, er der så andre gode grunde til at forvente, at indsatsen vil gøre en forskel? Og er det muligt at gennemføre egne analysetiltag, som giver viden om effekterne af de tiltag, der sættes i værk?

Denne skærpelse af opmærksomheden er relevant for indsatser, der igangsættes i kommunerne, men også når der samarbejdes med andre eksterne parter og leverandører, fx i forbindelse med efter- og videreuddannelse.

Flere af kernelementerne, som behandles i kortlægningen, er beskrevet og afprøvet i andre lande, som på forskellige måder adskiller sig fra den danske dagtilbudstradition. Hvis læseren er interesseret i nogle af de beskrevne studier, så fremgår der referencer til de inkluderede studier i rapporten. Her vil det være væsentligt at sætte sig ind i, hvordan et særligt tiltag er udformet og i hvilken kontekst, herunder stille sig selv spørgsmål såsom:

- Hvordan kan det omsættes til den aktuelle kontekst, herunder værdier, børnesyn og politiske mål?
- Er der forhold, som kræver særlig opmærksomhed, eller som skal omfortolkes til den virkelighed, som kernelementet ønskes oversat til?
- Hvilke kompetencer og ressourcer kræver det?
- Hvilken anden viden læner vi os op ad? Og hvordan supplerer den i givet fald denne forskning?

Samlet set vil det være sådan, at jo mindre forskning der foreligger om en indsats eller en praksistilgangs effekter, og jo mere forskellig konteksten for studiet er fra den kontekst, som indsatsen tænkes anvendt i, jo vigtigere er det at samarbejde med professionshøjskoler, universiteter og andre partnere med indsigt i forskning og dansk dagtilbudspraksis.

### **Forskningsmæssig dækning**

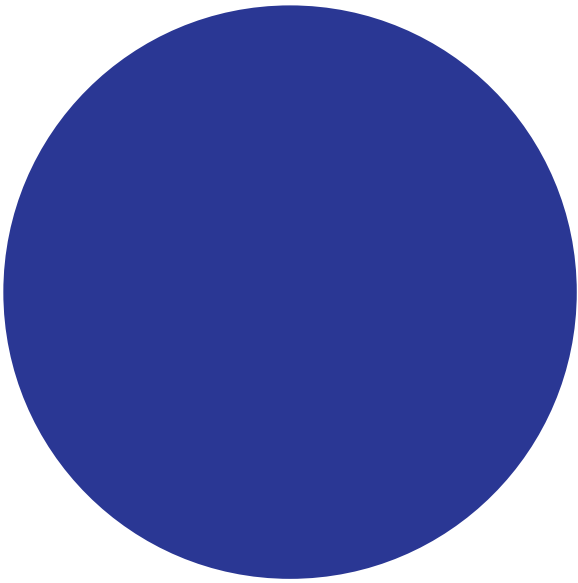
Afslutningsvis har kortlægningen givet anledning til refleksion i forhold til mængden af forskning, som det har været muligt at medtage. Kortlægningen viser nemlig, at der på flere områder er overraskende få systematiske reviews. Det kan tyde på, at der er tiltag og indsatser, som har et spinkelt videngrundlag. EVAs kortlægning af nordisk dagtilbuds forskning har vist, at den danske forskningsindsats i de senere år kun er øget beskedent og mindre end i de øvrige skandinaviske lande. Det bør give anledning til en drøftelse af, om der er behov for en langsigtet styrkelse af forskningsindsatser på børneområdet i en dansk sammenhæng.

Tænketanken DEA og LEGO Fonden

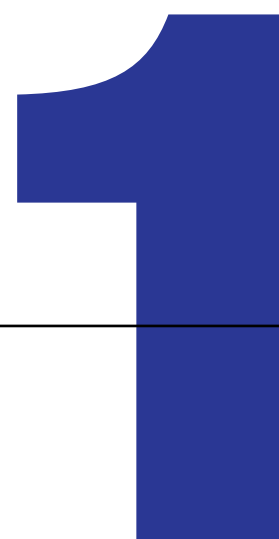
# Indhold

<b>1.</b>	<b>Indledning</b>	<b>2</b>
1.1	Hvorfor fokus på børns tidlige udvikling?	4
1.2	Videnskortlægningens fokus og afgrænsning	5
1.3	Karakteristik af de inkluderede studier	9
1.4	Læsevejledning	11
<b>2</b>	<b>Sammenfatning</b>	<b>14</b>
2.1	Kortlægning af videnshuller	16
2.2	Betydningsfulde forhold for børns udvikling inden for udvalgte udviklingsområder	17
<b>3.</b>	<b>Risiko- og beskyttelsesfaktorer knyttet til forældre og familien</b>	<b>22</b>
3.1	Graviditet og fødsel	25
3.2	Familiestrukturer	27
3.3	Familiens fysiske sundhed	28
3.4	Forældres psykiske trivsel og socioemotionelle kompetencer	30
3.5	Læringsmiljøet i hjemmet	32
<b>4.</b>	<b>Kerneelementer i indsatser og metoder rettet mod familien</b>	<b>36</b>
4.1	Voksne eller jævnaldrende som rollemodeller	37
4.2	Belønning og anerkendelse	38
4.3	Forældrenetværk	38
4.4	Praksisnær guidning af forældre	39
4.5	Forældres interaktioner i forbindelse med læsning	40
<b>5.</b>	<b>Risiko- og beskyttelsesfaktorer i dagtilbudsmiljøet</b>	<b>42</b>
5.1	Faktorer relateret til børns deltagelse i dagtilbud	45
5.2	Strukturelle risiko- og beskyttelsesfaktorer	46
5.3	Processuelle risiko- og beskyttelsesfaktorer	52

<b>6.</b>	<b>Kerneelementer i pædagogiske indsatser og metoder rettet mod dagtilbud</b>	<b>60</b>
<b>7.</b>	<b>Kortlægning af videnshuller</b>	<b>68</b>
7.1	Vidensgrundlag og videnshuller på tværs af alle inkluderede studier	70
7.2	Socioemotional udvikling	73
7.3	Fysisk og motorisk udvikling	74
7.4	Kreativ udvikling	75
7.5	Kognitiv udvikling	76
<b>8.</b>	<b>Litteraturliste</b>	<b>78</b>
<b>9.</b>	<b>Oversigt over anvendte måleredskaber i de inkluderede studier</b>	<b>88</b>
<b>10.</b>	<b>Metode og karakteristik af vidensgrundlaget</b>	<b>104</b>
10.1	Søgestrategi	105
10.2	Inklusionskriterier	107
10.3	Karakteristik af vidensgrundlaget	107







---

# Indledning

- 1.1 Hvorfor fokus på børns tidlige udvikling?
- 1.2 Videnskortlægningens fokus og afgrænsning
- 1.3 Karakteristik af de inkluderede studier
- 1.4 Læsevejledning

# 1. Indledning

I denne rapport præsenterer Rambøll Management Consulting (Rambøll) og Ren Viden ved Camilla Dyssegaard resultaterne af en videnskortlægning om betydningsfulde forhold for 0-6-årige børns udvikling. Videnskortlægningen er gennemført på vegne af Tænk tanken DEA og LEGO Fonden i perioden august 2019 til marts 2020.

Et advisoryboard med deltagelse af danske forskere, faglige eksperter og repræsentanter for kommunal praksis på 0-6-årsområdet har bidraget med nyttige kommentarer og input til kortlægningens resultater. Det er Rambøll alene, som er ansvarlig for syntesen af de inkluderede studier og formidlingen heraf.

## Boks 1-1: Advisory board for DEA og LEGO Fonden: Videnskortlægning

- Marianne Berthelsen, chef for Læring, Sundhed, Børn og Familier, Hedensted Kommune
- Dorte Bleses, professor, Institut for Kommunikation og Kultur og TrygFondens Børneforskningscenter, Aarhus Universitet
- Janne Hedegaard Hansen, centerchef, Nationalt Videnscenter om Udsatte Børn og Unge
- Hanne Jensen, research specialist, LEGO Fonden
- Kirsten Elisa Petersen, lektor, ph.d., programleder for forskningsprogrammet Social Eksklusion og Pædagogik i Velfærdsstaten, DPU, Aarhus Universitet
- Andreas Rasch-Christensen, ph.d., forskningschef, VIA University College
- Mette Skovgaard Væver, lektor, ph.d., leder af Center for Tidlig Indsats og Familieforskning, Institut for Psykologi, Københavns Universitet

Formålet med kortlægningen af de inkluderede studier er at skabe et solidt, vidensbaseret bidrag til det forskningspolitiske felt, uddannelsesinstitutioner og kommunale ledelsesaktører med ansvar for 0-6-årsområdet. Ønsket er, at dette bidrag sammen med erfaringer i praksis kan danne afsæt for den videre udvikling af anbefalinger og prioriteringer af fremtidig praksisudvikling og indsatser med fokus på 0-6-årige børns udvikling. Hensigten er at understøtte, at alle børn uanset forudsætninger og social baggrund trives, udvikler sig og lærer i almenmiljøerne.

Mere specifikt sigter videnskortlægningen mod at:

- ... skabe viden om betydningsfulde forhold for børns udvikling inden for fire udvalgte udviklingsområder: fysisk og motorisk udvikling, socioemotional udvikling, kognitiv udvikling og kreativ udvikling. På baggrund af de inkluderede studier identificeres dels risiko- og beskyttelsesfaktorer for børns udvikling inden for disse områder, dels kerneelementer i virksomme indsatser rettet mod små børn, deres familier og fagpersoner omkring dem.
- ... belyse, hvilke aspekter af børns udvikling der er mere eller mindre afdækket af de inkluderede studier. Dette gøres gennem en kortlægning af 'videnshuller' i den inkluderede litteratur, hvor der ses på omfanget af studier af forhold med betydning for børns udvikling inden for de enkelte udviklingsområder.

Børns udvikling relaterer sig til en række forhold. Det gælder bl.a. trivsel og sundhed i bred forstand, i forhold til både at blive set og hørt, at have venner og at være del af fællesskaber med andre børn og voksne. Det handler også om at deltage og lære gennem sociale samspil og leg i stimulerende miljøer i hverdagen, fysisk sundhed og ikke mindst den nære omsorg i familien. De inkluderede studier er forankret i forskellige faglige områder og forskningsdiscipliner. De berører dermed forskellige aspekter og forståelser af børns udvikling, trivsel og læring, men er inkluderet, fordi studierne har undersøgt faktorer med betydning for udvalgte udviklingsområder i barnets udvikling. Disse områder er fysisk og motorisk udvikling, socioemotional udvikling, kognitiv udvikling og kreativ udvikling. Videnskortlægningens afgrænsning og fokus uddybes nedenfor.

### **1.1 Hvorfor fokus på børns tidlige udvikling?**

Den tidlige forebyggende indsats og praksis rettet mod de mindste børn og deres familier har stor betydning for børns trivsel her og nu såvel som deres videre udvikling og muligheder på sigt. Dette er veldokumenteret i forskningen, som samtidig viser, at en tidlig indsats øger effekten af senere indsatser (Heckmann 2008). Forskningen peger også på en sammenhæng mellem børns tidlige og senere evner, færdigheder og kompetencer; bl.a. finder et studie i videnskortlægningen en positiv sammenhæng mellem børns evne til selvregulering i 4-års-alderen og deres faglige evner i 1. og 2. klasse (Backer-Grøndahl & Idsoe 2019). Derfor er det afgørende, at børn og deres familier mødes af de rette tilbud, som kan understøtte alle børns trivsel, udvikling, læring og dannelse uanset forudsætninger og baggrund.

Selvom vi i Danmark har tradition for stærke universelle tilbud (dagtilbud, sundhedspleje, jordemoder og lægebesøg, kulturtilbud mv.), som på forskellig vis varetager den tidlige forebyggende indsats på almenområdet, peger undersøgelser på væsentlige forskelle i børns forudsætninger for senere at indgå i sociale fællesskaber i skolen og for at trives, udvikle sig og lære (Rambøll, AU & SDU 2016).

Viden om betydningen af en tidlig indsats har medvirket til at skabe et øget fokus på 0-6-årsområdet både kommunalt og nationalt, bl.a. med den nye dagtilbudslov og en styrkelse af de pædagogiske læreplaner, herunder styrket fokus på at skabe stimulerende læringsmiljøer af høj kvalitet i dagtilbuddene med børnenes leg og fællesskaber som omdrejningspunkt for praksisudviklingen. Senest har regeringen og dens støttepartier indgået en aftale om at øremærke 500 millioner kroner til mere pædagogisk personale og minimumsnormeringer i dagtilbud. Dertil kommer initiativet "1.000 dages-program – en bedre start på livet", hvor der i de kommende år iværksættes en styrket indsats og kompetenceudvikling i bl.a. sundhedsplejen.

Der er imidlertid fortsat behov for på tværs af sektorer og faglige arenaer at skabe en fælles orientering mod praksistilgange, metoder og indsatser, der er væsentlige at prioritere og udvikle. En række arenaer spiller således en rolle for de mindste børns hverdag og trivsel, herunder hjemmet, dagtilbuddet, sundhedsplejen, kultur- og fritidsområdet og civilsamfundet.

## 1.2 Videnskortlægningens fokus og afgrænsning

Resultaterne af videnskortlægningen er mundet ud i nærværende rapport, som formidler en syntese af dansk og international viden om betydningsfulde forhold for 0-6-årige børns udvikling. Syntesen af de inkluderede studier har fokus på to typer af forhold, dels risiko- og beskyttelsesfaktorer for børns udvikling, dels kerneelementer i virkningsfulde indsatser til at fremme børns udvikling (definition følger i boks 1-3). Undersøgelsesspørgsmålet, som videnskortlægningen har taget udgangspunkt i, fremgår af boks 1-2 nedenfor.

### Boks 1-2: Undersøgelsesspørgsmål

**Hovedspørgsmål: Hvilke faktorer har dokumenterbar betydning for 0-6-årige børns fysiske og motoriske, socioemotionelle, kognitive og kreative udvikling?**

**Faktorer dækker bredt over risiko- og beskyttelsesfaktorer samt kerneelementer i virksomme indsatser i de forskellige sektorer og arenaer, som børns hverdagsliv udfoldes i (familien, dagtilbud, sundhedsplejen, civilsamfundet mv.).**

**Supplerende fokusområde: Hvilke faktorer relateret til legen har dokumenterbar betydning for 0-6-årige børns fysiske og motoriske, socioemotionelle, kognitive samt kreative udvikling?**

**At leg er et supplerende fokusområde vil sige, at der ikke er søgt målrettet på studier omhandlende leg, men at der er læst efter viden om legens betydning i de inkluderede studier.**

Den kortlagte viden, som indgår i syntesen i de følgende kapitler, omfatter for det første studier, som undersøger forhold i den samlede kontekst omkring barnet med betydning for barnets udvikling. Disse betydningsfulde forhold betegnes i kortlægningen som risiko- og beskyttelsesfaktorer og undersøges gennem tværnsnits- og kohortestudier eller systematiske reviews baseret på denne type studier (58 studier).

For det andet indgår studier, som undersøger virkninger og effekter af indsatser, der har til formål at fremme børns udvikling set i forhold til de udvalgte udviklingsområder. På baggrund af disse studier er der udledt en række kerneelementer, som forskning indikerer, kan fremme eller hæmme de identificerede risiko- og beskyttelsesfaktorer, og som derfor er centrale at arbejde med for at fremme børns udvikling og kompetencer (32 studier).

## Definition



### Hvad er en risiko- eller beskyttelsesfaktor?

Begreberne har deres ophav i udviklingspsykologien, hvor barnets udvikling ses som resultat af et komplekst samspil mellem barn og miljø. Beskyttelsesfaktorer defineres som de karakteristika ved barnet i det sociale eller fysiske miljø, der fremmer barnets modstandsdygtighed (resiliens). Resiliens forstås som evnen til at håndtere forskellige livsfasers udviklingsmæssige 'opgaver' (bl.a. relateret til motorisk og kognitiv udvikling) og vanskelige situationer. Beskyttelsesfaktorer stimulerer og styrker en sund og kompetent udvikling og hæmmer på den måde risikofaktorerens indvirkning på udviklingsprocessen. Med andre ord udgør beskyttelsesfaktorer en barriere mod udvikling af forstyrrelser. Risikofaktorer defineres omvendt som de karakteristika ved individet eller i det sociale eller fysiske miljø, der hæmmer barnets resiliens og dermed dets udvikling. Samtidig øger disse faktorer risikoen for udvikling af psykiske problemer og forstyrrelser.

Risiko- såvel som beskyttelsesfaktorer kan forekomme samtidigt eller på forskellige tidspunkter i den enkeltes liv. De udvikles og forandres gennem hele livet og er dermed ikke iboende i individet. I forhold til udviklingen af resiliens er risiko- og beskyttelsesfaktorer, der optræder i barndommen, dog særligt vigtige.

Kilde: Rutter & Sroufe, 2000; Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse, 2011



### Hvad er et kerneelement?

Kernelementer er defineret som de elementer, som viden indikerer, er af væsentlig betydning for, at en indsats har en virkning eller effekt for målgruppen. Det er derfor en bred betegnelse, som kan omfatte både konkrete metoder, principper, indsatser og redskaber.

Et kernelement er i udgangspunktet ikke bundet af konteksten, men kan aktiveres af forskellige aktiviteter, som er knyttet til den konkrete kontekst. I dette lys er kernelementer overførbare på tværs af praksisser, fordi de skal omsættes gennem konkrete tiltag i den specifikke kontekst, hvori de bringes i spil. De kan med andre ord omsættes på forskellige måder med forskellige tiltag afhængigt af rammerne i den lokale praksis.

De studier, som er inkluderet i syntesen, dokumenterer virkninger eller effekter af de konkrete og kontekstnære indsatser, som kernelementerne indgår i. Kernelementer, derimod, udledes analytisk ved at læse på tværs af studier af virksomme indsatser.

Kilder: Bl.a. Fixen & Blase (2013)

### 1.2.1 Målgruppe

Målgruppen i videnskortlægningen er afgrænset til 0-6-årige børn i almenmiljøet, dvs. familien, dagtilbud og de øvrige arenaer, hvor 0-6-årige børns hverdagsliv udfolder sig. Det betyder, at målgruppen er kendetegnet ved den variation i forhold til socioøkonomisk baggrund og forudsætninger, som normalt ses inden for almenmiljøet. Derimod er studier, som udelukkende har fokus på børn i udsatte positioner og/eller med særlige behov, ikke inkluderet i videnskortlægningen. Hvis et studie både formidler viden om risiko- og beskyttelsesfaktorer/kerneelementer med betydning for den generelle børnegruppe og en subgruppe af børn, er det dog inkluderet i kortlægningen.

### 1.2.2 Forståelse af børns udvikling

I videnskortlægningen belyses børns udvikling som nævnt inden for fire udvalgte udviklingsområder: fysisk og motorisk udvikling, socioemotional udvikling, kognitiv udvikling og kreativ udvikling. Disse udviklingsområder er valgt som omdrejningspunkt for kortlægningen på baggrund af LEGO Fondens definition af børns helhedsorienterede udvikling i "Learning through play: a review of the evidence" (Zosh et al. 2017). Kortlægningen hviler ikke på en skarpt defineret forståelse af de fire udviklingsområder. Dette skal ses i lyset af, at videnskortlægningen aggregerer forskning på tværs af forskellige videnskabelige discipliner med henblik på at skabe et nuanceret vidensgrundlag om risiko- og beskyttelsesfaktorer samt kerneelementer i virksomme indsatser på 0-6-årsområdet. Således inddrager kortlægningen reviews og studier fra bl.a. det pædagogiske, det udviklingspsykologiske, det sundhedsfaglige og det medicinske fagområde. En konsekvens af dette aspekt er, at børns udvikling inden for de enkelte udviklingsområder er undersøgt og målt med en række forskellige metoder og måleredskaber (en oversigt over de anvendte måleredskaber fremgår af kapitel 9).

I forlængelse af ovenstående er der anlagt en helhedsorienteret tilgang til børns udvikling i videnskortlægningen. Fremfor et isoleret fokus på et udviklingsområde eller særskilte kompetencer indebærer en helhedsorienteret tilgang en forståelse af barnets udvikling som noget, der sker i samspillet mellem de fire forskellige udviklingsområder. Barnet udvikler ikke sine fysiske og motoriske, socioemotionelle, kognitive samt kreative evner, færdigheder og kompetencer parallelt og uafhængigt af hinanden, men i en gensidig sammenhæng i samspillet med omverdenen (Zosh et al. 2017). Flere studier i videnskortlægningen viser i den forbindelse, hvordan barnets udvikling inden for et område hænger sammen med dets udvikling inden for et andet område. Fx dokumenterer flere studier i videnskortlægningen positive sammenhænge mellem børns sproglige kompetencer og socioemotionelle kompetencer (Derksen et al. 2018; Troesch et al. 2016; Jenkins et al. 2017; Troesch et al. 2016), socioemotionelle kompetencer og kreativitet samt kreativitet og kognitive kompetencer (Fehr & Russ 2016; Lee & Russ 2018; Derksen et al. 2018).

En helhedsorienteret tilgang til børns udvikling tager også højde for, at barnets personlige karakteristika (køn, alder, etnicitet mv.) såvel som dets samlede kontekst og alle de arenaer, det indgår i, har betydning for, hvordan barnets konkrete erfaringer bidrager til dets udvikling. Med andre ord rettes blikket i videnskortlægningen mod barnets samlede miljø og karakteristika i udforskningen af risiko- og beskyttelsesfaktorer. Dette perspektiv, hvor barnets udvikling sker i en vekselvirkning mellem personlige karakteristika og alle de forskellige sociale arenaer i barnets liv, knytter an til Bronfenbrenners bioøkologiske model over menneskelig udvikling. Denne model beskriver netop individets udvikling og socialisering som et resultat af samspillet mellem individet og de forskellige sociale systemer – fra mikro- til makrosystemet – som det indgår i (se bl.a. Bronfenbrenner & Ceci 1994).

Kortlægningens fokus på forhold med betydning for børns udvikling inden for de fire udviklingsområder betyder, at en forståelse af evner, færdigheder og kompetencer som noget skalerbart og noget, som knytter sig til det enkelte barn, er fremherskende i de inkluderede studier.

Grundlæggende er kortlægningen tilrettelagt med en bred tilgang til metodiske tilgange (se også afsnit 1.2.3), men i praksis er der inkluderet ganske få kvalitative studier. Dybdegående kvalitative undersøgelser af børns erfaringer med at indgå i fællesskaber, kvaliteten af sociale interaktioner og det levede liv i dagtilbud udgør en central del af dansk og skandinavisk forskning og udgør dermed et væsentligt vidensgrundlag for forståelsen af børns udvikling, som denne videnskortlægning ikke afdækker. Samtidig viser den kortlægning af videnshuller i den inkluderede forskning, som præsenteres i kapitel 9, at der fortsat er behov for viden om sammenhænge, virkninger og effekter i forbindelse med praksistilgange, metoder og indsatser målrettet små børn i en dansk såvel som en international kontekst.

### **1.2.3 Anvendt metode**

Videnskortlægningen er gennemført som Rapid Evidence Assessment (REA), som er velegnet til at skabe et systematisk overblik over den aktuelt bedst tilgængelige viden inden for relativt kort tid. I REA søges der målrettet i udvalgte databaser efter studier, som falder inden for kortlægningens genstandsfelt. I nærværende kortlægning er der gennemført systematiske søgninger i to internationale databaser (ERIC og PsycInfo) samt Den Danske Forskningsdatabase (Forskningsdatabasen). Herudover er der gennemført håndholdte søgninger på udvalgte danske og skandinaviske videnscentres hjemmesider (EVA, VIVE, Trygfondens Børneforskningscenter, Vel-ferdsforskningsinstituttet (NOVA) og Nationalt Utviklingssenter for Børn og Unge (NUBU)). Med henblik på at skabe et systematisk overblik over viden, er alle de studier, som er fremkommet i søgningerne, screenet ud fra en række fastsatte inklusionskriterier for bl.a. genstandsfelt, målgruppe, udgivelsesår, udgivelsesland, sprog og anvendt forskningsdesign. Studier, som ikke møder disse kriterier, indgår ikke i kortlægningen.

Valget af REA som kortlægningsmetode samt den afgrænsning, som inklusionskriterierne repræsenterer, bevirker, at videnskortlægningen ikke er udtømmende i forhold til at identificere alle risiko- og beskyttelsesfaktorer samt kernelementer med betydning for børns udvikling. Kortlægningens vidensgrundlag kunne især være styrket af at anvende en mere omfattende kortlægningsmetode (fx et systematisk review), hvor der søges i flere databaser og inkluderes studier udgivet over en længere årrække og i flere lande.

I det følgende gennemgås de inklusionskriterier, som relaterer sig til studiernes udgivelsesår, udgivelsesland, sprog og anvendt forskningsdesign. Kortlægningens genstandsfelt og målgruppe er beskrevet tidligere i kapitlet.

#### **Udgivelsesår, udgivelsesland og sprog**

I videnskortlægningen er der inkluderet studier publiceret mellem 1. januar 2015 og august/september 2019, og som er publiceret på dansk, svensk, norsk eller engelsk. Desuden er der kun inkluderet studier udgivet i Danmark, de øvrige skandinaviske lande, de øvrige EU-lande samt angelsaksiske lande (Storbritannien, USA, Canada, Australien og New Zealand). Selvom et studie er registreret som udgivet i ét land, kan det indeholde viden baseret på empiri indsamlet i flere lande. Dette gælder hovedparten af de systematiske reviews, som er inkluderet i kortlægningen.

#### **Forskningsdesign**

De metodiske inklusionskriterier har betydning for, hvilket vidensgrundlag syntesen bygger på. Afhængigt af, om et studie er identificeret gennem søgning i de store, internationale databaser (ERIC og PsycInfo) eller gennem søgning i Forskningsdatabasen og på udvalgte danske og skandinaviske videnscentres hjemmesider, er der anvendt forskellige metodiske inklusionskriterier. Studier, som er fundet i de internationale databaser, er kun inkluderet, hvis der er tale om systematiske reviews og metaanalyser.

Denne afgrænsning er først og fremmest foretaget på baggrund af ressourcehensyn. For danske og øvrige skandinaviske studier, som er fundet i Forskningsdatabasen og via søgning på hjemmesider, gælder bredere metodiske inklusionskriterier. Dvs. at systematiske reviews, metaanalyser, interventionsstudier, longitudinelle studier, kohorteundersøgelser og tværsnitsstudier, mixed methods-evalueringer og undersøgelser samt systematiske casestudier i princippet er inkluderet.

Som nævnt er REA kendetegnet ved, at den kan gennemføres inden for relativt kort tid. Kortlægningens tidsmæssige ramme er netop grunden til, at der fra lande uden for Skandinavien kun er inkluderet systematiske reviews og metaanalyser. Kortlægningens vidensgrundlag kunne have været styrket yderligere ved at inkludere studier baseret på andre forskningsdesigns end systematiske reviews og metaanalyser fra de internationale databaser. Knap to tredjedele af alle de inkluderede studier i kortlægningen er systematiske reviews, som ser på tværs af bl.a. tværsnitsstudier, longitudinelle studier og interventionsstudier. Systematiske reviews hviler på et meget solidt empirisk grundlag, men de indeholder sjældent detaljerede beskrivelser af indholdet og implementeringen af interventioner i de enkelte studier. Dette påvirker muligheden for at beskrive kerneelementer i virksomme indsatser i detaljen.

De valg om fokus og afgrænsning, der træffes som led i en videnskortlægning, vil altid definere kortlægningens styrker såvel som begrænsninger. Nærværende videnskortlægning giver et overblik over betydningsfulde forhold for børns udvikling inden for fire udvalgte udviklingsområder, som kan være et bidrag til videre forskning og praksisudvikling i forhold til det generelt forebyggende arbejde på almenområdet.

Den metodiske tilgang til videnskortlægningen, herunder søgestrategi, inklusionskriterier samt de kriterier, som ligger til grund for vurderingen af studiernes forskningsmæssige kvalitet, er uddybet i kapitel 10.

### 1.3 Karakteristik af de inkluderede studier

Syntesen af viden om risiko- og beskyttelsesfaktorer samt kerneelementer med betydning for børns udvikling bygger på i alt 90 studier. Prioriteringen af danske og skandinaviske studier med høj overførbare afspejles i figuren nedenfor, som viser de inkluderede studiers geografiske fordeling.

Figur 1-1-1: Geografisk fordeling af de inkluderede studier





Som det fremgår af figuren ovenfor, er 34 ud af de 90 studier publiceret i Danmark eller Norge. Derudover stammer en større andel af litteraturen (20 studier) fra USA, hvilket er et genkendeligt fænomen fra andre forskningskortlægninger på børneområdet og det pædagogiske område, da der er større forskningsvolumen i USA end i de europæiske lande, ligesom der er en stærkere tradition for empirisk forankret forskning i børns udvikling.

15 af de inkluderede studier er fra flere forskellige lande, fordi de er resultat af samarbejde mellem forskere fra flere universiteter på tværs af landegrænser. Disse studier figurerer ikke i figur 1-1-1.

Alle inkluderede studier lever op til gængse forskningsmæssige kvalitetskriterier. Hvert studie er vurderet ud fra to kriterier:

### **1. Efterlever studiet normer for de anvendte forskningsdesign?**

Dette kvalitetskriterium relaterer sig til pålideligheden af studiets resultater, hvorfor der er lagt vægt på at vurdere, om studiet lever op til bredt accepterede normer for det anvendte undersøgelsesdesign. Det enkelte studies afrapporteringsgrad og transparens er en forudsætning for at foretage denne vurdering, dvs. at der skal indgå tilstrækkelig information om studiets empiriske grundlag, og hvordan det er fremkommet, og de analysemetoder, som ligger til grund for resultater og konklusioner.

Derudover afspejler vurderingen af studierne det anvendte forskningsdesigns evne til at producere viden om sammenhænge (mellem risiko- og beskyttelsesfaktorer og børns evner, færdigheder og kompetencer), virkninger og effekter af praksistilgange, metoder og indsats. Det betyder fx, at velgennemførte systematiske reviews og interventionsstudier vurderes højere end velgennemførte mixed methods-evalueringer og kvalitative studier.

### **2. Anvender studiet relevante metoder i forhold til at besvare studiets undersøgelsesspørgsmål?**

Dette kvalitetskriterium relaterer sig til hensigtsmæssigheden af det anvendte forskningsdesign i studiet i forhold til studiets undersøgelsesspørgsmål. Med andre ord er det en vurdering af, om det anvendte design er velegnet til at indfri studiets formål. Konkret betyder det fx, at et interventionsstudie, som anvender en simpel før- og eftermåling uden randomisering mht. indsats- og kontrolgruppe og uden statistisk kontrol til at belyse effekten af en indsats, ikke betragtes som værende af høj metodisk relevans. Ligeledes vil det trække ned i forhold til dette kriterium, hvis der i et studie udelukkende anvendes surveydata til at skabe viden om kvaliteten af interaktioner i dagtilbud.

Vurderingen af hvert studie i forhold til de ovennævnte kriterier er mundet ud i en samlet vurdering af de enkelte studier. Fremgangsmåden i vurderingen af studiernes kvalitet er uddybet i kapitel 10.

## 1.4 Læsevejledning

Udover nærværende indledning består rapporten af ni kapitler:

**Kapitel 2** sammenfatter syntesen af de inkluderede studier samt kortlægningen af videnshuller i de inkluderede studier.

**Kapitel 3** præsenterer de identificerede risiko- og beskyttelsesfaktorer knyttet til forældre og familien.

**Kapitel 4** præsenterer de udledte kerneelementer i indsatser og metoder rettet mod forældre og familien.

**Kapitel 5** præsenterer identificerede risiko- og beskyttelsesfaktorer knyttet til dagtilbudsmiljøet.

**Kapitel 6** præsenterer udledte kerneelementer i indsatser og metoder rettet mod dagtilbudsmiljøet.

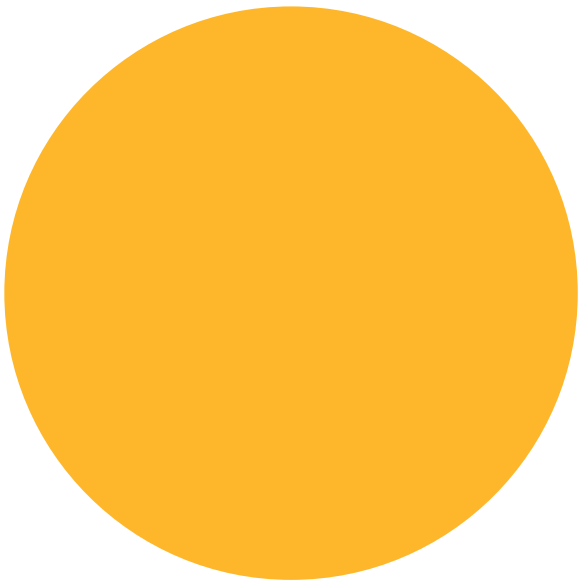
**Kapitel 7** præsenterer et Evidence Gap Map over vidensmæssige huller i videnskortlægningen.

**Kapitel 8** indeholder en litteraturliste.

**Kapitel 9** indeholder en oversigt over måleredskaber anvendt i den inkluderede litteratur.

**Kapitel 10** beskriver den metodiske tilgang til videnskortlægningen, herunder søgeprotokol, screening, kvalitetsvurdering og kodning af studier.







---

# Sammenfatning

- 2.1 Kortlægning af videnshuller
- 2.2 Betydningsfulde forhold for børns udvikling inden for udvalgte udviklingsområder

## 2. Sammenfatning

Børns tidlige erfaringer, udvikling og læring har ikke alene en afgørende betydning for et godt børneliv her og nu. De påvirker også børnenes fremtidige muligheder og styrker børnenes forudsætninger for at få gavn af senere indsatser (Heckman, 2008; Heckman & Masterov, 2007). Derfor er det afgørende, at børn og deres familier mødes af de rette tilbud og faglige praksisser i børnenes og familiernes hverdag, som kan understøtte alle børns trivsel, udvikling, læring og dannelse i almenmiljøerne uanset forudsætninger og baggrund.

Formålet med denne videnskortlægning er at skabe et solidt vidensbaseret afsæt for såvel prioriteringer af fremtidige forskningsprojekter om de yngste børns udvikling såvel som politiske prioriteringer af praksisudvikling – og tilgange, som kan understøtte de mindste børn, deres familier og fagpersoner omkring dem.

Mere specifikt sigter videnskortlægningen mod at identificere 1) videnshuller i forskningen om børns udvikling og 2) betydningsfulde forhold for børns udvikling.

Videnskortlægningen er gennemført af Rambøll Management Consulting (Rambøll) i samarbejde med Ren Viden i perioden august 2019 til marts 2020. Videnskortlægningen er gennemført af Rambøll Management Consulting (Rambøll) i samarbejde med Ren Viden i perioden august 2019 til marts 2020.

Tænketanken DEA og LEGO Fonden har været opdragsgiver. Et advisory board med deltagelse af danske forskere, faglige eksperter og repræsentanter for kommunal praksis på 0-6-årsområdet har bidraget med nyttige kommentarer og input til kortlægningens resultater. Det er Rambøll alene, som er ansvarlig for syntesen af de inkluderede studier og formidlingen heraf.

### Boks 2-1: Vidensgrundlag

Der er med videnskortlægningen identificeret 90 relevante studier om betydningsfulde forhold for børns udvikling, som lever op til kvalitetskriterierne beskrevet i Kapitel 10. 19 af de inkluderede studier er gennemført i en dansk kontekst.

### Boks 2-2: Advisory board for DEA og LEGO Fonden: Videnskortlægning

- Marianne Berthelsen, chef for Læring, Sundhed, Børn og Familier, Hedensted Kommune
- Dorte Bleses, professor, Institut for Kommunikation og Kultur og TrygFondens Børneforskningscenter, Aarhus Universitet
- Janne Hedegaard Hansen, centerchef, Nationalt Videnscenter om Udsatte Børn og Unge
- Hanne Jensen, research specialist, LEGO Fonden
- Kirsten Elisa Petersen, lektor, ph.d., programleder for forskningsprogrammet Social Eksklusion og Pædagogik i Velfærdsstaten, DPU, Aarhus Universitet
- Andreas Rasch-Christensen, ph.d., forskningschef, VIA University College
- Mette Skovgaard Væver, lektor, ph.d., leder af Center for Tidlig Indsats og Familieforskning, Institut for Psykologi, Københavns Universitet

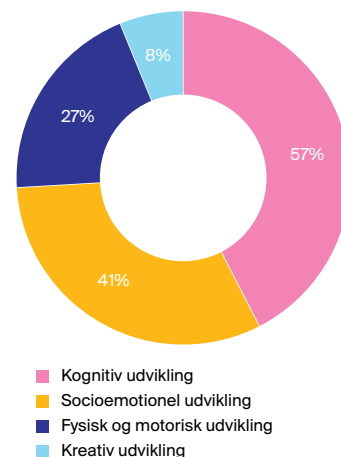
## 2.1 Kortlægning af videnshuller

I nærværende videnskortlægning rettes fokus mod børns udvikling i forhold til fire udviklingsområder: fysisk og motorisk udvikling, socioemotionel udvikling, kognitiv udvikling samt kreativ udvikling. På baggrund af den inkluderede litteratur er der identificeret en række videnshuller i forskningen om betydningsfulde forhold for børns udvikling inden for disse områder. 'Videnshul' refererer til mængden af studier og er dermed udtryk for, at der er relativt få studier på et område. Kortlægningen af videnshuller er deskriptiv.

Kortlægningen af videnshuller tegner først og fremmest et billede af, at forhold med betydning for de fire områder i forskellig grad har været i fokus i de senere års forskning. Det område, som er mindst belyst i de inkluderede studier, er børns kreative udvikling, efterfulgt af børns fysiske og motoriske udvikling. Omvendt er forhold associeret med især børns kognitive udvikling, men også børns socioemotionelle udvikling relativt set, særdeles velbelyste.

Kortlægningen af videnshuller indikerer også en skævvridning af fokus på forskellige aldersgrupper, når der skelnes mellem de helt små og de lidt større børn. Således omhandler 48 pct. af studierne forhold med betydning for de 0-2-årige børns udvikling, mens 68 pct. af studierne beskæftiger sig med de 3-6-årige børns udvikling<sup>1</sup>. Stilles der skarpt på forskningen inden for de enkelte udviklingsområder, træder flere videnshuller frem, som bl.a. relaterer sig til aldersgruppe, kontekst og evner, færdigheder og kompetencer inden for udviklingsområdet:

**Udviklingsområder**



- Knap halvdelen af studierne, som undersøger forhold med betydning for børns kognitive udvikling, fokuserer helt eller delvist på 0-2-årige børn, mens to tredjedele bl.a. fokuserer på 3-6-årige børn. Ligeledes er der en tendens til, at børns kognitive udvikling oftere undersøges i en dagtilbuds- fremfor familiekontekst. Endelig fokuserer de inkluderede studier om børns kognitive udvikling i høj grad på at undersøge betydningsfulde forhold for børns sproglige færdigheder, mens matematiske færdigheder, eksekutive funktioner (herunder opmærksomhedsevne) og før-skriftlige færdigheder er mindre belyste.
- Studier omhandlende forhold med betydning for børns fysiske og motoriske udvikling er kun i meget begrænset omfang gennemført i en dansk eller skandinavisk kontekst. Her er der i modsætning til studier om børns kognitive udvikling en overvægt af studier med fokus på betydningsfulde forhold i familien, mens en lidt mindre andel af studierne fokuserer på betydningsfulde forhold i dagtilbud.
- Det mere beskedne omfang af forskning, som har undersøgt børns kreative udvikling, gør det vanskeligt at pege på egentlige tendenser, men kortlægningen tyder på, at der i mindre grad er fokus på 0-2-årige børns kreative udvikling, ligesom betydningsfulde forhold i familien er mindre belyst.
- Sammenlignet med de øvrige udviklingsområder er forskningen om betydningsfulde forhold for børns socioemotionelle udvikling mere balanceret i forhold til, hvilke målgrupper der undersøges, og hvilken kontekst de betydningsfulde forhold undersøges i. Dog er der en overvægt af studier, som undersøger betydningsfulde forhold for børns udvikling af adfærdsproblemer (fx uadadreagerende adfærd), mens forhold med betydning for udvikling af adfærdsforstyrrelser (herunder autismespektrumforstyrrelser og ADHD), mentalisering og samarbejdsevne er mindre belyste. Forhold med betydning for børns selvregulering, empati og tilknytning er ligeledes mindre belyste, dog ikke i helt samme grad.

<sup>1</sup> Nogle studier beskæftiger sig med både 0-2-årige og 3-6-årige børns udvikling. Dette er grunden til, at de to procentandele tilsammen overstiger 100 pct.

## 2.2 Betydningsfulde forhold for børns udvikling inden for udvalgte udviklingsområder

Som led i videnskortlægningen er der udarbejdet en syntese på tværs af de 90 inkluderede studier. I syntesen er der indkredset viden om risiko- og beskyttelsesfaktorer associeret med børns udvikling inden for fire områder: socio-emotionel udvikling, fysisk og motorisk udvikling, kognitiv udvikling samt kreativ udvikling. Som led i syntesen er der desuden udledt en række kernelementer i virkningsfulde indsatser, som kan fungere som byggeklodser til fremtidig design af praksistilgange, metoder og indsatser til fremme af børns udvikling.

Syntesen består af to hoveddele. I første del præsenteres risiko- og beskyttelsesfaktorer samt virksomme kerneelementer knyttet til forældre og familien. I anden del præsenteres risiko- og beskyttelsesfaktorer samt kerneelementer i dagtilbudsmiljøet.

### 2.2.1 Viden om betydningsfulde forhold knyttet til forældre og familien

Figuren nedenfor giver et overblik over forhold knyttet til forældre og familie, som har dokumenterbar betydning for børns udvikling. Som det fremgår, kan risiko- og beskyttelsesfaktorer knyttet til forældre og familie grupperes i fem overordnede faktorer, der har sammenhæng med børns udvikling. Derudover er der udledt fire kerneelementer, som henholdsvis fremmer familiens fysiske trivsel, familiens psykiske trivsel og socioemotionelle kompetencer og læringsmiljøet i hjemmet.



Hvad angår faktorer relateret til graviditet og fødsel, peger forskningen i retning af en sammenhæng mellem morens livsstil og psykiske trivsel under graviditeten og barnets kognitive og fysiske udvikling. Studier viser også, at for tidligt fødte børn har svagere socioemotionelle og kognitive kompetencer senere i livet.

Studier, som beskæftiger sig med risiko- og beskyttelsesfaktorer relateret til familiestrukturer, indikerer en positiv sammenhæng mellem en god relation til jævnaldrende søskende og barnets socioemotionelle udvikling. Derudover peger forskning i retning af, at børn, som kun bor med én forælder, har svagere socioemotionelle og kognitive kompetencer end børn, som bor med begge forældre.

En række studier med fokus på familiens fysiske trivsel indikerer, at forældres tilgange og rutiner til måltider i hjemmet udgør en risiko- eller beskyttelsesfaktor for barnets sundhed, som afspejler sig i barnets vægt og spisevaner. Forskning peger også i retning af, at forældre og børns aktivitetsniveau styrker barnets fysiske sundhed, samt at der ikke er en entydig negativ sammenhæng mellem børns skærmtid og deres fysiske og kognitive udvikling. Der er udledt flere kerneelementer af virksomme indsatser til fremme af barnets fysiske trivsel og sundhed. Interventionsstudier peger på, at det er særligt virkningsfuldt i forhold til at fremme barnets fysiske trivsel og sundhed, når voksne og jævnaldrende er rollemodeller for barnet, eller når de anvender ikke-spiselige belønninger som fx ros eller anerkendelse til at fremme sunde madvaner.



Når forældre indgår i forældrenetværk med fokus på at videndele og sparre med hinanden, har dette ligeledes en positiv betydning for børns fysiske udvikling.

Hvad angår **familiens psykiske trivsel og socioemotionelle kompetencer**, peger forskningen på depressive symptomer hos moren som en risikofaktor for børns socioemotionelle udvikling. Desuden indikerer studier, at graden af forældrenes sensitivitet, mentalisering og tilknytning er gensidigt afhængige risiko- og beskyttelsesfaktorer for barnets socioemotionelle, kognitive og fysiske udvikling. Interventionsstudier indikerer, at praksisnær guidning er et kerneelement, som kan styrke forældres relation og tilknytning til barnet.

Endelig indgår der studier i videnskortlægningen, som har undersøgt sammenhænge mellem læringsmiljøet i hjemmet og børns udvikling. Studierne – som særligt fokuserer på faglige aspekter af det hjemlige læringsmiljø – viser, at et stimulerende **læringsmiljø i hjemmet** kan styrke børns sproglige og matematiske kompetencer. I den forbindelse peger interventionsstudier på, at det har en positiv virkning på børns sproglige kompetencer, når forældre indgår i lyd-høre og responsive interaktioner med deres børn i forbindelse med læsning.

## 2.2.2 Viden om betydningsfulde forhold i dagtilbud

Figuren nedenfor giver et overblik over forhold i dagtilbudsmiljøet, som har dokumenterbar betydning for børns udvikling. Som det fremgår, er der i de inkluderede studier identificeret seks risiko- og beskyttelsesfaktorer, som relaterer sig til den strukturelle kvalitet i dagtilbud, mens fire faktorer knytter sig til den processuelle kvalitet i dagtilbud. Herudover er der en gruppe af faktorer, som har at gøre med børns deltagelse i dagtilbud (dvs. om børn går i dagtilbud eller ej, alder ved start i dagtilbud samt antal timer tilbragt i dagtilbud).



Hvad angår faktorer relateret til børns deltagelse i dagtilbud, viser forskningen, at børn på 1½ år, som går i dagtilbud, har stærkere sproglige kompetencer i 3-årsalderen og er mere fysisk aktive end børn, som ikke går i dagtilbud i den alder. Sammenhængen mellem alder og sproglig udvikling ses især blandt børn fra lavindkomstfamilier. Der er mere blandede resultater, hvad angår sammenhængen mellem antal timer/år tilbragt i dagtilbud og børns sproglige kompetencer, evne til selvregulering samt forekomst af udadreagerende adfærd.

Hvad angår strukturelle faktorer i dagtilbud, viser de gennemgåede studier, at:

- **Det pædagogiske personales uddannelsesniveau** har betydning for kvaliteten af den pædagogiske praksis. Det afspejler sig også i børns socioemotionelle og kognitive udvikling, som især støttes i dagtilbud med en stor andel af pædagogisk uddannet personale.
- **Det pædagogiske personales** alder er associeret med børns udvikling. Konkret ses der en positiv sammenhæng mellem det pædagogiske personales alder og børns sproglige udvikling: jo højere alder blandt det pædagogiske personale, des mere styrkes børns sproglige kompetencer.
- **Normeringer** med færre børn per voksen er en vigtig strukturel faktor, men forskning peger også på, at normeringer med færre børn per voksen ikke kan stå alene, når det handler om at styrke kvaliteten i dagtilbud. Dette fund kommer til udtryk som blandede resultater af studier, der undersøger sammenhængen mellem en barn-voksen-ratio med relativt få børn per voksen og børns udvikling i dagtilbud. Flere studier forklarer de blandede resultater med, at kvalitet i dagtilbud er et resultat af et samspil mellem flere faktorer. En normering med færre børn per voksen er en af flere vigtige strukturelle faktorer med betydning for læringsmiljøet og børns udvikling i dagtilbud, men er ikke i sig selv tilstrækkelig for at skabe dagtilbud, hvor børn har gode vilkår for at udvikle sig. Andre vigtige strukturelle faktorer er pædagogisk uddannet personale, løbende kompetenceudvikling og mindre gruppe-/stuestørrelser.
- Flere studier viser, at børns kognitive udvikling fremmes, når dagtilbuddet er kendetegnet ved mindre gruppestørrelser blandt børnene. Omvendt viser nogle studier også, at børns evne til at fastholde opmærksomheden på en aktivitet og undertrykke deres impuls til at kaste sig over en anden aktivitet, er større blandt børn, som indgår i større grupper.
- **Gruppeorganisering**, dvs. sammensætningen af børnegrupper, er associeret med børns udvikling. For det første er børns ordforråd og ordkendskab større, når de går på stuer med en moderat blandet aldersfordeling end på stuer med et snævert aldersspænd. For det andet løftes børn med svagere sprogfærdigheder af at indgå i børnegrupper med børn, som har stærke sproglige færdigheder. For det tredje kan inklusion af børn med funktionsnedsættelser – og det samspil mellem børn som følger af inklusionen – bidrage til at styrke almengruppens socioemotionelle kompetencer og læsefærdigheder og deres forståelse af følelser samt påvirke deres syn på børn med funktionsnedsættelser positivt.
- Inspirerende **fysiske rammer**, der opfordrer til bevægelse, styrker børns fysiske aktivitetsniveau, leg og læring. Studier peger også på, at fleksible fysiske rammer fremmer børns evne til forestillingsleg.

Hvad angår processuelle faktorer i dagtilbud, viser forskningen, at:

- Når børn oplever en høj grad af emotionel støtte og høj kvalitet i **interaktionerne med det pædagogiske personale**, fremmes deres sociale læring og kognitive udvikling. Børn, som modtager tilbagespil fra det pædagogiske personale, fx gennem anerkendende gentagelser af barnets ord og sætninger med den rette udtale, bøjning, syntaks mv., oplever tilsvarende større udvikling i deres sproglige færdigheder. I den forbindelse peger interventionsstudier på praksisnær kompetenceudvikling som en effektiv måde, hvorpå man kan opkvalificere pædagogisk personale og derigennem styrke proceskvaliteten og interaktionerne mellem børn og pædagogisk personale. Et helt konkret greb, som styrker kvaliteten af interaktionerne mellem pædagogisk personale og børnene, er, når pædagogisk personale er sproglige rollemodeller over for børnene.
- Der er sammenhæng mellem **organiseringen af læringsmiljøet** og børns udvikling. Børns sprog- og læsefærdigheder styrkes, når det pædagogiske personale i høj grad gennemfører aldersvarende læringsaktiviteter, etablerer og vedligeholder rutineprægede aktiviteter, anvender positiv adfærdsledelse samt bruger tiden effektivt. Der er udledt en række kerneelementer i virkningsfulde indsatser med fokus på organiseringen af læringsmiljøet: det pædagogiske personales deltagelse i praksisnær kompetenceudvikling, særligt i form af løbende coaching fra en fagperson, som støtter det pædagogiske personale i at anvende forskellige metoder og tilgange i samspillet med børnene; anvendelse af peer- medieret læring, hvor børn samarbejder om en aktivitet eller opgave; gentagelser af læringsaktiviteter og lege, som giver børn flere muligheder for at tilegne sig og øve ny viden og færdigheder; en pædagogisk praksis med fokus på læringsmål som fælles pejlemærke i personalegruppen og i samspillet med børnene; individuelt tilpasset støtte til sprogudvikling i form af stilladsering, hvor børn udfordres på et passende niveau; og endelig anvendelse af visuelle komponenter i læringsrettede aktiviteter.
- Jo mere børn deltager i **leg**, hvor de udforsker, udfordres og indgår i et samspil med andre, jo stærkere er børns fysiske og motoriske, socioemotionelle, kognitive samt kreative udvikling. Den selvorganiserede leg fremhæves som særligt betydningsfuld for børns udvikling, om end voksne også kan spille en væsentlig rolle som 'legepartnere' eller ved at hjælpe børn videre i legen ved uenigheder om legens regler og videre forløb. Én virkningsfuld måde at fremme denne beskyttelsesfaktor på som led i den pædagogiske praksis er gennem en legebaseret tilgang til læring, hvor pædagogisk personale introducerer børnene til forskellige emner via musik, spil og sang. Interventionsstudier peger også på, at det bl.a. fremmer børns kreativitet at lade dem videreudvikle en leg selv, som i første omgang er initieret af det pædagogiske personale.
- Velfungerende samarbejde mellem forældre og pædagogisk personale kan styrke børns udvikling. Et studie, som har undersøgt samarbejde mellem forældre og pædagogisk personale ved skolestart, peger på, at børns udvikling af sociale og faglige kompetencer styrkes, når både forældre og pædagogisk personale i barnets første skoleår oplever skole-hjemsamarbejdet som velfungerende. Derudover peger et studie på, at jo mere information om barnet pædagogisk personale i dagtilbud og SFO/skole deler med hinanden ved overgang til skole og SFO, jo bedre er barnets sociale tilpasning ved skolestart.

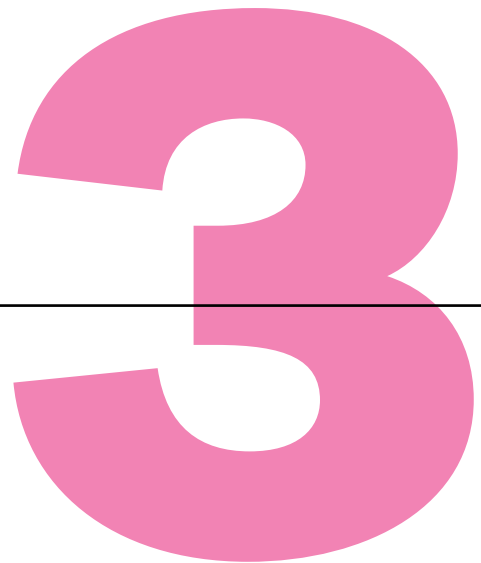


Festens Foto

christiania bikes

---

# Forældre og familie



## Risiko- og beskyttelsesfaktorer knyttet til forældre og familien
















- 3.1 Graviditet og fødsel
- 3.2 Familienstrukturer
- 3.3 Familiens fysiske sundhed
- 3.4 Forældres psykiske trivsel og socioemotionelle kompetencer
- 3.5 Læringsmiljøet i hjemmet

### 3. Risiko- og beskyttelsesfaktorer knyttet til forældre og familien

Studier i videnskortlægningen har undersøgt forskellige risiko- og beskyttelsesfaktorer knyttet til familien med betydning for 0-6-årige børns udvikling. Kendetegnende for studierne er, at de undersøger sammenhænge mellem faktorer knyttet til forældre og familien og barnets udvikling. Der er således ikke tale om kausale sammenhænge og effekter, da størstedelen af studierne baserer sig på tværsnitsundersøgelser eller systematiske reviews af tværsnitsundersøgelser.

De inkluderede studier kan grupperes efter fem overordnede faktorer, der har betydning for børns udvikling i en familie-kontekst. Hver faktor beskrives og udfoldes i et selvstændigt afsnit i følgende rækkefølge: 1) graviditet og fødsel, 2) familiestrukturer, 3) familiens fysiske sundhed, 4) forældres psykiske trivsel, mentalisering, sensitivitet og tilknytning og 5) læringsmiljøet i hjemmet.

Af tabellen nedenfor fremgår en oversigt over, hvilke udviklingsområder de forskellige risiko- og beskyttelses- faktorer relaterer sig til, og om der findes en sammenhæng mellem faktorerne og børns udvikling inden for hvert område.

Risiko- og beskyttelsesfaktorer knyttet til forældre og familien				
	Fysisk og motorisk udvikling	Socioemotional udvikling	Kognitiv og faglig udvikling	Kreativ udvikling
Graviditet og fødsel				
Familiestrukturer				
Familiens fysiske sundhed				
Forældres psykiske trivsel og socioemotionelle kompetencer				
Læringsmiljø i hjemmet				
 = sammenhæng  = ingen sammenhæng  = blandet sammenhæng				

De følgende afsnit i kapitlet udfolder de risiko- og beskyttelsesfaktorer, der er knyttet til forældre og familie, og er undersøgt i de inkluderede studier.

Indledningsvist er det væsentligt at pege på, at foruden de ovennævnte faktorer spiller forældres socioøkonomiske baggrund i høj grad en rolle i børns udvikling. Dette er veldokumenteret i forskningen og fremgår også af flere studier, som er inkluderet i denne videnskortlægning. I alt fem af de inkluderede studier dokumenterer direkte sammenhænge mellem forældres uddannelsesniveau og indkomst og børns udvikling. De centrale fund fra disse studier præsenteres i boksen nedenfor.

### Boks 3-1: Sammenhænge mellem forældres socioøkonomiske baggrund og børns udvikling

De inkluderede studier, som undersøger de direkte sammenhænge mellem forældres socioøkonomiske status og børns kompetencer, retter blikket mod børns socioemotionelle, kognitive og fysiske udvikling.

Sammenhængen mellem mors uddannelse og børns kompetencer er undersøgt i et studie, som finder, at 0-5-årige børn af mødre uden en kompetencegivende uddannelse eller med en erhvervsuddannelse tenderer til at have svagere socioemotionelle og kognitive kompetencer end børn af mødre med en videregående uddannelse. Børns socioemotionelle kompetencer er i studiet operationaliseret som selvregulering, samarbejde og empati, mens børns kognitive kompetencer er operationaliseret som talesprog, førskrift og matematik (Rambøll, AU & SDU 2016). Sammenhængen mellem forældres socioøkonomiske baggrund og børns socioemotionelle kompetencer genfindes i to andre studier, som viser, at 4-5-årige børn af forældre med kortere uddannelse og lavere indkomst har en mindre udviklet evne til selvregulering og højere grad af udadreagerende adfærd end jævnaldrende børn af forældre med længere uddannelse og højere indkomst (Bøe et al. 2016; Backer-Grøndahl & Nærde 2016). Det skal her nævnes, at et studie peger på, at sammenhængen mellem forskelle i kompetencer og karakteristika ved familien ikke er direkte, men bl.a. hænger sammen med forskelle i forskellige aspekter af læringsmiljøet i hjemmet (Rambøll, AU & SDU 2016).

Hvor forældres uddannelse lader til at have betydning for børns socioemotionelle og kognitive udvikling, gør det modsatte sig gældende, når der ses på børns fysiske udvikling. To studier undersøger sammenhænge mellem forældres uddannelsesniveau og børns fysiske aktivitet og stillesiddende adfærd, men finder ingen signifikante resultater (Tonge et al. 2016; Bingham et al. 2016).

Betydningen af forskelle i familiers baggrund indikerer, at børn har meget forskellige afsæt for deres udvikling. Dermed kan de også have meget forskellige behov for understøttelse, ligesom der er nogle grupper af børn, der kan have særligt brug for støtte i forhold til at skabe lige muligheder med andre børn i barndommen og senere i livet.

I arbejdet med de øvrige risiko- og beskyttelsesfaktorer, som er knyttet til familien og som udfoldes nedenfor, er det derfor væsentligt at tage højde for faktorer i relation til familiers baggrund. De inkluderede studier i videnskortlægningen undersøger indsatser i almenmiljøerne og har således ikke særskilt fokus på børn i udsatte positioner, men flere studier kontrollerer for forskelle i indsatsernes effekter, når man ser på familiers baggrund.



### 3.1 Graviditet og fødsel

Børn er meget påvirkelige både i fosterstadiet og umiddelbart efter fødslen (Jensen et al. 2019). Af den grund har grene af forskningen – særligt den medicinske – fokuseret på, hvad morens kost og livsstil samt barnets fødselsvægt og -tidspunkt betyder for barnets udvikling senere i livet. Studierne kan overordnet inddeles i to grupper, hvoraf den ene gruppe omhandler risiko- og beskyttelsesfaktorer relateret til graviditeten, mens den anden gruppe har undersøgt betydende faktorer ved fødslen, dvs. sammenhænge mellem barnets fødselsvægt og -tidspunkt for barnets udvikling. Forskningen peger overordnet i retning af, at faktorer under graviditeten og relateret til fødslen har betydning for børns kognitive og fysiske udvikling, ligesom det i nogle tilfælde påvirker børnenes socioemotionelle udvikling.

**Boks 3-1: Sammenhænge mellem forældres socioøkonomiske baggrund og børn udvikling**

Titel	Forfatter	År	Udgivelsesland	Design
Diabetes in pregnancy and childhood cognitive development: A systematic review.	Adane et al.	2016	Australien	Systematisk review
Maternal smoking during pregnancy and offspring overweight: Is there a dose-response relationship? an individual patient data meta-analysis.	Albers et al.	2018	Tyskland, Danmark, Brasilien, England, Holland, USA, Australien, Norge, Canada	Systematisk review
Prenatal paracetamol exposure and child neurodevelopment: A review.	Bauer et al.	2018	USA og Sverige	Systematisk review
Long-term cognitive and school outcomes of late-preterm and early-term births: A systematic review.	Chan et al.	2016	England og Australien	Systematisk review
Preterm newborn pain research review	Field	2017	USA	Systematisk review
Vitamin D and mental health in children and adolescents.	Föcker et al.	2017	Tyskland	Systematisk review
Early childhood neurodevelopment after intra-uterine growth restriction: A systematic review.	Levine et al.	2015	Nordirland, Irland og Canada	Systematisk review
Social development of children born very preterm: A systematic review.	Ritchie et al.	2015	USA og New Zealand	Systematisk review
Maternal perinatal and concurrent depressive symptoms and child behavior problems: A sibling control study.	Gjerde et al.	2017	Norge, USA, England	Tværsnitsstudie
Prenatal bisphenol A exposure is associated with language development but not with ADHD-related behavior in toddlers from the Odense Child Cohort.	Jensen et al.	2019	Danmark, Spanien og Belgien	Tværsnitsstudie
Maternal distress during pregnancy and language development in preschool age: A population-based cohort study.	Ribeiro et al.	2015	Norge	Tværsnitsstudie
Preterm delivery and risk for early language delays: A sibling-control cohort study.	Zambrana et al.	2015	Norge	Tværsnitsstudie



En gruppe studier finder signifikante sammenhænge mellem faktorer under graviditeten og børns kognitive (Adane et al. 2016; Ribeiro et al. 2015; Jensen et al. 2019; Bauer et al. 2018) og fysiske (Albers et al. 2018) udvikling. Fx findes der tegn på, at morens rygning under graviditeten kan svække børns fysiske udvikling (Albers et al. 2018), mens morens diabetes og indtag af paracetamol under graviditeten kan svække barnets kognitive udvikling (Adane et al. 2016; Bauer et al. 2018). Sammenhængene er mindre entydige, når disse studier undersøger betydningen for barnets socioemotionelle kompetencer. Her tenderer morens paracetamolindtag under graviditeten til at have en negativ betydning (Bauer et al. 2018), hvorimod der i de inkluderede studier ikke findes nogen sammenhæng mellem niveauet af D-vitamin og barnets socioemotionelle kompetencer (Föcker et al. 2017). Endelig har et studie undersøgt sammenhængen mellem forældrenes psykiske trivsel under graviditeten og barnets socioemotionelle kompetencer senere hen i livet, men finder ingen sammenhæng (Gjerde et al. 2017).

I den gruppe af studier, som undersøger faktorer ved fødslen (Levine et al. 2015; Field 2017; Ritchie et al. 2015; Chan et al. 2016; Zambrana et al. 2015), belyser et systematisk review sammenhængen mellem børns fødselsvægt og 0-3-årige børns neurologiske udvikling. Reviewet finder, at børn, som fødes med væksthæmning<sup>2</sup>, er i højere risiko for forsinket neurologisk udvikling, herunder motorisk, kognitiv og sproglig udvikling (Levine et al. 2015).

Derudover undersøges sammenhængen mellem fødselstidspunktet og barnets kognitive og socioemotionelle udvikling. Overordnet finder studierne indikationer på, at for tidligt fødte børn gennemsnitligt set er i risiko for at have en svagere kognitiv og socioemotional udvikling sammenlignet med børn, der er født til termin. I studierne udlægges dette som en følgevirkning af, at for tidligt fødte børn under hospitalsindlæggelsen umiddelbart efter fødslen gennemsnitligt oplever ti smertefulde indgreb per dag. På baggrund heraf finder et af de inkluderede systematiske reviews, at for tidligt fødte, som har haft et større antal smertefulde indgreb, også er i højere risiko for forsinket vækst efter fødslen og forsinkede nerveudviklinger, ligesom de udviser stærkere reaktioner på smerte, og som følge heraf har et mere negativt temperament sammenlignet med børn med færre smertefulde indgreb. Når børnene er et år, finder studierne desuden en sammenhæng mellem antallet af smertefulde indgreb ved indlæggelsen og en forsinket kognitiv og motorisk udvikling (Field 2017).

Generelt finder et større norsk kohortestudie med 22.499 søskende i tråd med øvrige nævnte studier, at jo tidligere børn fødes, des svagere sproglige kompetencer har børnene, når de er halvandet år (Zambrana et al. 2015). Styrken af sammenhængen mindskes dog en smule over tid, men er fortsat signifikant, når barnet er tre år (Zambrana et al. 2015). I forlængelse heraf finder et systematisk review, at børn født i uge 34-36 (i nogen grad for tidligt født) og børn født i uge 37-38 (tidligt, men til termin) har en lille, men signifikant øget risiko for ringere generelle kognitive færdigheder målt i barndommen, teenageårene og som voksne (Chan et al. 2016). Kognitive færdigheder er målt i forhold til barnets evne til problemløsning, planlægning, abstrakt tænkning og det at lære af erfaringer. Derudover tenderer for tidligt fødte børn også til at have øget risiko for udviklingsforstyrrelser eller funktionsnedsættelser samt øget risiko for at falde fra en ungdomsuddannelse (Chan et al. 2016).

Studierne finder derudover, at børn, der er født endnu tidligere (før uge 33), tenderer til at have sociale og emotionelle vanskeligheder, at være uopmærksomme og hyperaktive samt at have svært ved at lege med jævnaldrende (Ritchie et al. 2015).

<sup>2</sup> Væksthæmning defineres som de tilfælde, hvor et barn ikke har haft den tilvækst, som det genetiske potentiale havde tilskrevet. Det resulterer i, at barnets vægt ligger under den 10. percentil på en kurve over fødselsvægt.



### 3.2 Familiestrukturer

Familiestrukturer dækker over, hvordan barnets familie er sammensat, samt hvilke dynamikker og relationer der udspiller sig mellem familiemedlemmerne. De inkluderede studier undersøger betydningen af barnets relationer til søskende og forældrenes civilstatus. Barnets relationer og tilknytning til forældrene behandles selvstændigt i afsnit 3.4 (Forældres psykiske trivsel og socioemotionelle kompetencer). Overordnet finder studierne en sammenhæng mellem familiestrukturer og børns socioemotionelle udvikling, men ingen sammenhæng for børns fysiske udvikling.

**Tabel 3-3: Referencer vedrørende familiestrukturer**

Titel	Forfatter	År	Udgivelsesland	Design
Physical activity during the early years: A systematic review of correlates and determinants.	Bingham et al.	2016	UK og Australien	Systematisk review
A systematic review of theory of minds precursors and functions.	Derksen et al.	2018	Canada	Systematisk review
Self-regulation in early childhood: The role of siblings, center care and socioeconomic status. Social Development.	Backer-Grøndahl & Nærde	2016	Norge	Tværsnitsstudie
Børns tidlige udvikling og læring: Målgrupperapport.	Rambøll, AU & SDU	2016	Danmark	Tværsnitsstudie

Det, at et barn har en eller flere søskende, tenderer til at have en positiv betydning for barnets selvregulering, empati og samarbejdsevne (Backer-Grøndahl & Nærde 2016; Derksen et al. 2018). Studierne fremhæver dog, at det ikke er nok for barnet blot at have søskende, men at aldersforskellen mellem barn og søskende er afgørende for barnets udvikling. Det skyldes, at barnet ikke i lige så høj grad udsættes for situationer, hvor barnet skal udsætte egne behov og fx dele med eller vente på en bror eller søster, hvis aldersforskellen mellem barn og søskende er meget stor (Backer-Grøndahl & Nærde 2016). Børn med jævnaldrende søskende (fem år ældre eller yngre end barnet) tenderer dermed til at være bedre til at regulere deres følelser som 4-årige sammenlignet med børn uden jævnaldrende søskende (Backer-Grøndahl & Nærde 2016). En ældre bror eller søster kan samtidig gennem leg og samarbejde forbedre barnets evne til at forstå andres mentale tilstand som fx tanker, intentioner og følelser (Derksen et al. 2018).

Et stort dansk tværsnitsstudie baseret på ca. 13.000 børn i dagtilbud viser signifikante sammenhænge mellem forældrenes civilstatus og børns socioemotionelle og sproglige kompetencer (Rambøll, AU & SDU 2016). Studiet viser, at 3-5-årige børn, der bor sammen med en enlig forælder, både har svagere socioemotionelle kompetencer og svagere sproglige og tidlige matematiske kompetencer end børn, der lever i familier med mindst to voksne. For de yngre børn i 0-2-årsalderen tenderer forældrenes civilstatus kun at have betydning for barnets sproglige kompetencer.

De inkluderede studier, der undersøger betydningen af familiestrukturer for børns fysiske udvikling (fysiske aktivitet), finder ikke en sammenhæng (Bingham et al. 2016).



### 3.3 Familiens fysiske sundhed

Betydningen af familiens fysiske sundhed – efter at barnet er født – for barnets udvikling har haft stort fokus i forskningen. Det vidner de ti systematiske reviews, som indgår i videnskortlægningen, om. Blandt de inkluderede studier kan dette større forskningsfelt brydes ned i tre overordnede grupper af studier: Familiens kost og måltidsvaner, familiens omfang af og indstilling til fysisk aktivitet og familiens søvnrutiner. Studierne peger overordnet i retning af, at familiens fysiske sundhed har betydning for børns fysiske, kognitive og socioemotionelle udvikling.

**Tabel 3-4: Referencer relateret til familiens fysiske sundhed**

Titel	Forfatter	År	Udgivelsesland	Design
Physical activity during the early years: A systematic review of correlates and determinants.	Bingham et al.	2016	UK og Australien	Systematisk review
Systematic review of sedentary behavior and cognitive development in early childhood.	Carson et al.	2015	Canada og Australien	Systematisk review
The relationship between television exposure and children's cognition and behaviour: A systematic review.	Kostyrka-Allchorne et al.	2017	UK	Systematisk review
The effect of food type on the portion size effect in children aged 2-12 years: A systematic review and meta-analysis.	Reale et al.	2019	UK	Systematisk review
Sleep and its relation to cognition and behaviour in preschool-aged children of the general population: A systematic review.	Reynaud et al.	2018	Frankrig	Systematisk review
Association of food insecurity with children's behavioral, emotional, and academic outcomes: A systematic review.	Shankar et al.	2017	USA	Systematisk review
Parenting styles, feeding styles, feeding practices, and weight status in 4-12-year-old children: A systematic review of the literature.	Shloim et al.	2015	England og Schweiz	Systematisk review
The relation between family meals and health of infants and toddlers: A review.	Verhage et al.	2018	Holland	Systematisk review
Parental correlates in child and adolescent physical activity: A meta-analysis.	Yao & Rhodes	2018	Canada	Systematisk review

Gruppen af studier, der undersøger faktorer vedrørende familiens **kost og måltidsvaner**, finder overordnet set signifikante sammenhænge for børns fysiske, kognitive og socioemotionelle udvikling. De konkrete sammenhænge er beskrevet nærmere i punkterne nedenfor.

- På det overordnede niveau finder et af de systematiske reviews en sammenhæng mellem **forældres opdragelsesstil** i forbindelse med måltidet og børns vægt (Shloim et al. 2015). En uengageret, overbærende og meget beskyttende opdragelsesstil tyder på at være forbundet med en øget risiko for overvægt hos barnet, hvorimod en opdragelsesstil, hvor forældrene sætter tydelige grænser og stiller krav, men samtidig er lydhøre over for barnets behov, er forbundet med en sundere vægt (Shloim et al. 2015).
- På det mere specifikke niveau finder ét studie indikation på, at 0-3-årige børn har sundere spisevaner (mindre kræsenhed, mindre emotionel overspisning og større indtag af ernæringsholdig mad), når en række **rutiner omkring måltidet** gør sig gældende; 1) familien spiser sammen uden at se fjernsyn imens (Verhage et al. 2018), 2), moren er til stede og indgår i dialog med barnet (Verhage et al. 2018), 3) og forældrene serverer mindre portioner for barnet (Reale et al. 2019).
- Barnets generelle **adgang til mad** kan også have betydning for barnets udvikling. Hvis barnet oplever, at adgangen til næringsmæssigt tilstrækkelig mad er begrænset eller usikker, kan det være forbundet med en svagere kognitiv og socioemotional udvikling (internaliserende adfærd og tilknytning til forældre) hos barnet (Shankar et al. 2017).

Den anden gruppe af studier undersøger betydningen af familiens omfang og indstilling til fysisk aktivitet. Grundlæggende finder studierne en sammenhæng mellem børns og forældres fysiske aktivitetsniveau og deres sundhed.

- **Forældres engagement** i børnenes fysiske aktiviteter har betydning for børns fysiske aktivitetsniveau. Jo mere tid forældre bruger på at lege med deres barn, desto mere fysisk aktiv er barnet (Bingham et al. 2016). I forlængelse heraf finder et systematisk review opbakning til hypotesen om, at forældre kan agere rollemodeller ved fx at indgå i fysisk aktivitet med deres børn eller ved at støtte op om børnenes fysiske aktivitet og på den måde øge børnenes aktivitetsniveau (Yao & Rhodes 2018).
- Barnets **tv-forbrug og skærmtid** er undersøgt både i forhold til barnets fysiske og i forhold til barnets kognitive udvikling. På tværs af studierne, som undersøger børns tv-forbrug og fysiske aktivitet og kognitive udvikling, konkluderes det, at sammenhængen er kompleks, hvorfor der ikke findes en entydig sammenhæng (Bingham et al. 2016; Carson et al. 2015; Kostyrka-Allchorne et al. 2017). Forskerne peger på, at indholdet af tv-programmerne har stor betydning for, om der er en sammenhæng, og hvorvidt sammenhængen er positiv eller negativ. Et af studierne finder fx indikation på, at 3-5-årige børns faglige færdigheder forbedres, når de ser tv med fagligt indhold af høj kvalitet (Kostyrka-Allchorne et al. 2017). Børn under tre år kan dog være i en særlig risikogruppe overfor brugen af skærme. I et af studierne findes tegn på, at tv i den tidlige barndom på kort sigt kan forstyrre leg, svække interaktionen mellem forældre og barn samt reducere barnets udvikling af eksekutive funktioner og sprog (Kostyrka-Allchorne et al. 2017).

Det sidste studie beskæftiger sig med sammenhængen mellem familiens søvnrutiner og børns udvikling. Det systematiske review finder en sammenhæng mellem børns søvnadfærd og børns adfærdsmæssige og kognitive udvikling. Børn, der sover mindre, tenderer fx til at have mindre prosocial adfærd, være mere uopmærksomme og have et mindre ordforråd (Reynaud et al. 2018). Der er dog fortsat forholdsvis få studier af høj kvalitet, som undersøger, hvordan børns søvn påvirker deres generelle udvikling. Derfor bør resultaterne læses med varsomhed (Reynaud et al. 2018).



### 3.4 Forældres psykiske trivsel og socioemotionelle kompetencer

Forældres psykiske trivsel og evne til at drage omsorg for barnet udgør en helt central beskyttelsesfaktor med betydning for børns socioemotionelle udvikling og trivsel<sup>1</sup>. Studierne i denne videnskortlægning finder overordnet en negativ sammenhæng mellem forældres psykiske vanskeligheder og børns socioemotionelle kompetencer, mens der findes en positiv sammenhæng mellem forældres socioemotionelle kompetencer og børns socioemotionelle og kognitive udvikling. Enkelte studier finder desuden delvis støtte til, at forældres psykiske trivsel og socioemotionelle kompetencer påvirker børnenes fysiske udvikling.

**Tabel 3-5: Referencer relateret til forældrenes psykiske trivsel og socioemotionelle kompetencer**

Titel	Forfatter	År	Udgivelsesland	Designv
Physical activity during the early years: A systematic review of correlates and determinants.	Bingham et al.	2016	UK og Australien	Systematisk review
A systematic review of theory of mind's precursors and functions.	Derksen et al.	2018	Canada	Systematisk review
Associations between maternal and paternal depressive symptoms and early child behavior problems: Testing a mutually adjusted prospective longitudinal model.	Groh & Narayan	2019	USA	Systematisk review
Infant attachment insecurity and baseline physiological activity and physiological reactivity to interpersonal stress: A meta-analytic review.	Groh et al.	2017	USA/Holland/UK	Systematisk review
Autonomic nervous system functioning assessed during the still-face paradigm: A meta-analysis and systematic review of methods, approach and findings.	Jones-Mason et al.	2018	USA	Systematisk review
Parental Behaviors Predicting Early Childhood Executive Functions: A Meta-Analysis.	Valcan et al.	2017	Australien	Systematisk review
Mind matters: A meta-analysis on parental mentalization and sensitivity as predictors of infant-parent attachment.	Zeegers et al.	2017	Holland og England	Systematisk review
Maternal perinatal and concurrent depressive symptoms and child behavior problems: A sibling control study.	Gjerde et al.	2017	Norge, USA, England	Tværsnitstudie
Associations between maternal and paternal depressive symptoms and early child behavior problems: Testing a mutually adjusted prospective longitudinal model.	Narayanan & Nærde	2016	Norge	Tværsnitstudie

<sup>1</sup> Rambøll (2016): Viden om risiko- og beskyttelsesfaktorer for børn og unge i udsatte familier.

To norske longitudinelle studier, der hviler på et stort respondentgrundlag, viser, at psykisk mistrivsel (graden af depressive symptomer) hos moren kan svække barnets socioemotionelle udvikling (Narayanan & Nærde 2016; Gjerde et al. 2017). Det ene studie finder en negativ sammenhæng mellem morens tidligere depressive symptomer og barnets adfærdsproblemer senere i barndommen (Narayanan & Nærde 2016), mens det andet studie finder en negativ sammenhæng mellem morens nuværende depressive symptomer og barnets adfærdsproblemer (Gjerde et al. 2017). Betydningen af farens psykiske trivsel er en mindre undersøgt faktor, men på baggrund af et enkelt studie tyder det på, at farens depressive symptomer kan øge sandsynligheden for, at barnet udviser aggressiv adfærd (Narayanan & Nærde 2016).

Sammenhængen mellem forældres psykiske trivsel og børns fysiske udvikling er kun undersøgt overfladisk i ét af de inkluderede studier. Studiet finder hverken en entydig negativ eller positiv sammenhæng mellem morens depressive symptomer og barnets fysiske aktivitet (Bingham et al. 2016).

Forældres mentaliseringsevne, graden af sensitivitet overfor og tilknytning til barnet er tæt forbundne faktorer, der er gensidigt afhængige af hinanden, og afspejler samlet set deres socioemotionelle kompetencer (Zeegers et al. 2017). Hvis forældrene fx er opmærksomme på barnets mentale verden og i stand til at fortolke barnets indre tilstand, tyder det på, at tilknytningen mellem barn og forældre forstærkes (Zeegers et al. 2017). Studier finder samtidig indikation på, at en stærk tilknytning mellem forældre og barn samt morens emotionelle tilgængelighed kan styrke barnets evne til mentalisering (Derksen et al. 2018) og reducere betydningen af barnets temperament (Groh et al. 2017). Udvikling af eksekutive funktioner hos børn kan også være relateret til forældrenes adfærd overfor barnet. Således fremmer det barnets udvikling af eksekutive funktioner, når forældrene udviser sensitivitet i deres adfærd. Omvendt er der en negativ sammenhæng mellem uengageret, kontrollerende og påtrængende adfærd hos forældrene, og barnets udvikling af eksekutive funktioner (Valcan et al. 2017).

#### Boks 3-2: Centrale begreber - definitioner

- **Mentalisering**

Begrebet mentalisering dækker over individets opmærksomhed på mentale tilstande hos sig selv og andre samt evnen til at forstå, hvordan mentale tilstande påvirker egen og andres adfærd. Følelser, behov, tanker og intentioner er nogle af de mentale tilstande, der ligger bag handlinger. Kort sagt vil mentalisering sige at have en sikker fornemmelse af sig selv og samtidig en god evne til at forstå andre.

**Kilder:** Bateman & Fonagy (2007); Hagelquist & Rasmussen (2017)

- **Forældresensitivitet**

Forældres sensitivitet kommer til udtryk som deres evne til at forstå og handle på barnets adfærd. Den sensitivitet, som forældre udviser i deres relation til barnet, kan brydes ned i fire komponenter: Opmærksomhed på barnets adfærd; en præcis og empatisk fortolkning af barnets adfærd; en udviklingsmæssigt passende respons på barnets adfærd; og hurtig reaktion på barnets adfærd.

**Kilde:** Ainsworth (1969)

- **Eksekutive funktioner**

Eksekutive funktioner er et sæt af forbundne kognitive funktioner eller processer, som gør barnet i stand til at planlægge, fokusere og kontrollere impulser, og som er grundlæggende for evnen til at regulere dets igangværende, målrettede adfærd i forhold til omgivelserne. Blandt forskere, som beskæftiger sig med eksekutive funktioner, fremhæves især arbejdshukommelse, impuls kontrol og kognitiv mental fleksibilitet (fx at følge forskellige sociale regler i forskellige kontekster) som centrale.

**Kilde:** Center on the Developing Child at Harvard University (2011)

Forældres sensitivitet overfor og tilknytning til barnet er også undersøgt i nogle af videnskortlægningens studier i relation til barnets fysiske udvikling (Jones-Mason et al. 2018; Groh & Narayan 2019). Her finder et systematisk review en sammenhæng mellem morens sensitivitet og spædbarnets parasympatiske nervesystem, der gør børn i stand til at sænke pulsen og få kroppen tilbage til en afslappet tilstand efter at være udsat for en stressende begivenhed (Jones-Mason et al. 2018).



### 3.5 Læringsmiljøet i hjemmet

Børn formes af det miljø, som de vokser op i. Derfor har kvaliteten af læringsmiljøet i opvæksten også betydning for deres udvikling. Læringsmiljøet i hjemmet består af alle de muligheder for udvikling, læring og trivsel, som opstår i forbindelse med dagligdagens rutiner og aktiviteter samt interaktioner mellem børn, forældre og søskende. De inkluderede studier fokuserer dog særligt på, hvordan læringsmiljøet i hjemmet kan fremme børns kognitive udvikling.

Børn spejler sig i deres forældre, så når forældre fx udviser interesse for bøger og læsning samt opfordrer barnet til selv at læse, styrker det læringsmiljøet i hjemmet, hvilket kan påvirke barnets egen opfattelse af bøger og læsning og dermed barnets kognitive udvikling (Rambøll, AU & SDU 2016). Et stimulerende læringsmiljø i hjemmet indbefatter ikke kun, at forældre selv læser og læser med deres barn. Læringsmiljøet relaterer sig også til kvaliteten af læsningen og den samtale forældre har med barnet om de ting, som barnet læser. Skriftaktiviteter såsom rim og leg med bogstaver er også en måde at styrke læringsmiljøet på (Rambøll, AU & SDU 2016). De tre inkluderede studier finder en positiv sammenhæng mellem graden af et stimulerende læringsmiljø i hjemmet og barnets kognitive udvikling.

**Tabel 3-6: Referencer relateret til læringsmiljøet i hjemmet**

Titel	Forfatter	År	Udgivelsesland	Design
Parental Behaviours Predicting Early Childhood Executive Functions: A Meta-Analysis.	Valcan et al.	2017	Australien	Systematisk review
Shared book reading. What works? Clearinghouse intervention report.	What Works Clearinghouse	2015	USA	Systematisk review
Børns tidlige udvikling og læring: Målgrupperapport.	Rambøll, AU & SDU	2016	Danmark	Tværsnitstudie

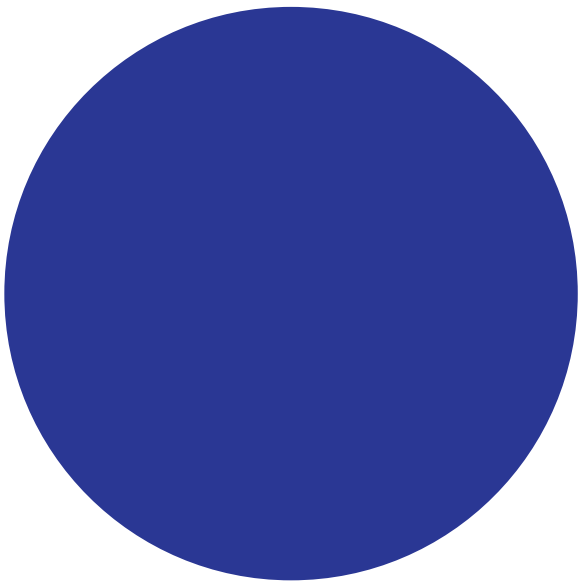
Generelt finder et dansk tværsnitstudie, at et hjemligt læringsmiljø med fokus på skriftlige aktiviteter og tidlig matematisk opmærksomhed korrelerer positivt med 3-6-årige børns sproglige og tidlige matematiske kompetencer (Rambøll, AU & SDU 2016). For børn under tre år er der kun en positiv korrelation mellem barnets sproglige kompetencer og det hjemlige læringsmiljø, når forældrene har fokus på barnets tidlige matematiske opmærksomhed (fx taler med barnet om tal, mængder og former) (Rambøll, AU & SDU 2016).

Et andet aspekt af det hjemlige læringsmiljø er kvaliteten af læsningen mellem forældre og barn. Her er tanken, at forældre gennem samtaler med barnet og brug af understøttende sprogstrategier kan engagere barnet i læsningen og på den måde fremme barnets sprog- og læsefærdigheder. På baggrund af studierne i videnskortlægningen er det dog uklart, hvorvidt kvaliteten af læsning har betydning for børns sproglige udvikling eller ej.

Det danske studie finder en positiv korrelation for nogle sproglige kompetencer (ordforråd og sprogforståelse) (Ram-bøll, AU & SDU 2016), mens et systematisk review baseret på international forskning tilsvarende finder mindre entydige sammenhænge (What Works Clearinghouse 2015). Relateret til kvaliteten af læsning, men anskuet fra et mere generelt perspektiv, finder et andet systematisk review en positiv sammenhæng med måden, hvorpå forældrene interagerer og taler med barnet under læsningen. Når forældrene gennem dialog om det læste støtter og stimulerer barnet til at forstå og tilegne sig nye ord og begreber samt reflektere over meningen med det læste, fremmer det barnets udvikling af eksekutive funktioner (Valcan et al. 2017). Det tyder på, at sammenhængen er stærkere for særligt yngre børn.









---

# **Kerneelementer i indsatser og metoder rettet mod familien**

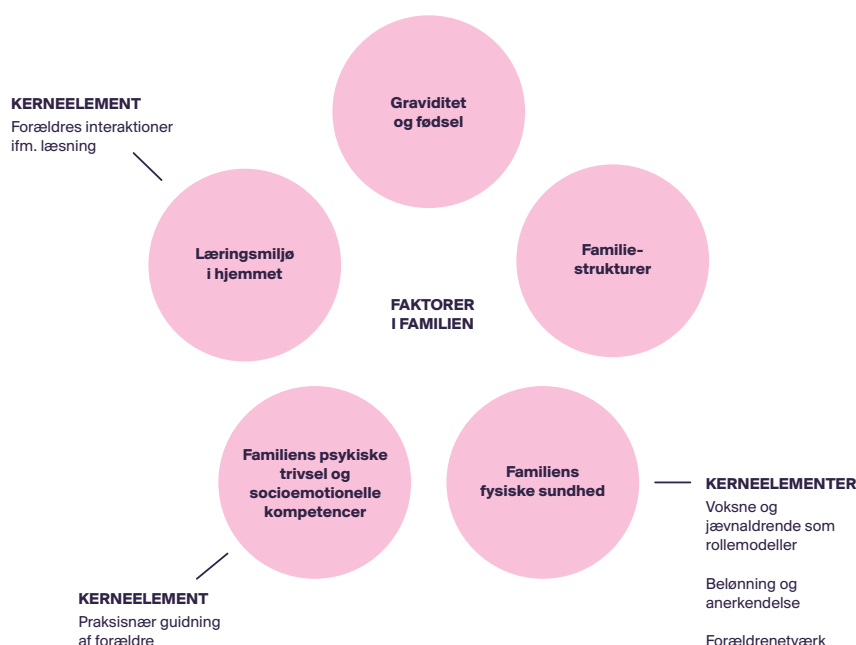
- 4.1 Voksne eller jævnaldrende som rollemodeller
- 4.2 Belønning og anerkendelse
- 4.3 Forældrenetværk
- 4.4 Praksisnær guidning af forældre
- 4.5 Forældres interaktioner i forbindelse med læsning

## 4. Kerneelementer i indsatser og metoder rettet mod familien

I foregående kapitel blev der på baggrund af de inkluderede studier identificeret en række centrale risiko- og beskyttelsesfaktorer med betydning for 0-6-årige børns udvikling. I dette kapitel identificeres på tværs af studierne en række kerneelementer, der bidrager til at reducere eller fremme bestemte risiko- eller beskyttelsesfaktorer knyttet til forældre og familie. Disse kerneelementer er analytisk udledt på baggrund af en gruppe interventionsstudier. Kerneelementerne er dermed ikke specifikke indsatser, men er dét, der antages at aktivere de kausale sammenhænge mellem en given aktivitet i indsatsen og indsatsens effekter.

Kapitlet består af fire kerneelementer, som fremmer 0-6-årige børns udvikling ved at forebygge eller understøtte risiko- og beskyttelsesfaktorer i familien. Af nedenstående figur fremgår det, hvordan de forskellige kerneelementer relaterer sig til de risiko- og beskyttelsesfaktorer knyttet til familien og forældrene, som blev præsenteret i kapitel 3. Undervejs i kapitlet præsenteres bokse med eksempler på, hvordan kerneelementerne kan komme til udtryk i indsatser. Eksemplerne bidrager til at give et indtryk af, hvordan kerneelementerne konkret kan komme i spil i praksis.

Figur 4-1: Kerneelementer koblet til faktorer knyttet til familie og forældre



### 4.1 Voksne eller jævnaldrende som rollemodeller

I kapitel 3 fremgår det, at forældres rutiner og adfærd i relation til fysisk sundhed har en betydning for barnets fysiske, kognitive og socioemotionelle udvikling. Forskning indikerer i den forbindelse, at det er særligt virkningsfuldt, når betydningsfulde voksne eller jævnaldrende agerer som positive rollemodeller over for børnene. Når voksne eller jævnaldrende i barnets omgangskreds har sunde vaner og adfærd kan det, gennem social læring, hvor barnet observerer og efterligner adfærden, have en positiv betydning for barnets fysiske sundhed og udvikling (Nekitsing et al. 2018; DeCosta et al. 2017).

En forudsætning for, at dette kerneelement har en positiv effekt, er dog, at personen, som barnet ser op til, har sunde vaner og en sund adfærd. Det skyldes, at børn lærer ved at observere, hvad andre gør, og efterligner personers adfærd i de nære omgivelser. På den måde kan personer tæt på barnet påvirke barnet gennem den måde, de agerer på.

Gennemgangen af studier, hvori rollemodeller indgår som et virkningsfuldt kerneelement, viser, at indsatserne særligt retter sig mod at ændre børns madvaner. Tankegangen i disse indsatser er, at børn typisk skal smage på en madvare gentagne gange, før de bryder sig om den. Her kan forældre eller andre voksne ved selv at smage på forskellige madvarer agere rollemodeller og understøtte, at barnet udvikler nye madpræferencer (Nekitsing et al. 2018; DeCosta et al. 2017). På tværs af de indsatser, som har til formål at påvirke børns madvaner/præferencer for madvarer, konkluderes det, at kontrol eller tvang fra forældrenes side ikke er en virkningsfuld metode. Hvis barnet tvinges af forældrene til at spise en bestemt type mad, kan det omvendt påvirke barnets præference for maden negativt. Ligeledes kan restriktion på bestemte madvarer øge barnets interesse for og indtag af madvaren. Forældrekontrol i form af tvang og restriktion er således ikke virkningsfuldt i forhold til at påvirke barnets madvaner (DeCosta et al. 2017).

I de afprøvede indsatser med positive effekter på børnenes fysiske sundhed tyder det på, at det ikke kun er voksne – men også jævnaldrende børn og animerede karakterer – der kan agere rollemodeller og påvirke barnets kost- og måltidsvaner. Hvor særligt de yngste børn i høj grad spejler sig i og imiterer forældres og andre voksnes adfærd, spejler ældre børn sig i højere grad i deres jævnaldrende (DeCosta et al. 2017). Et femårigt barns madpræferencer vil derfor i nogle tilfælde være mere styret af, hvad barnets venner kan lide eller ikke lide, fremfor hvad barnets forældre spiser. De afprøvede indsatser i studierne indikerer samtidig, at animerede karakterer (både kendte og ukendte), som optræder i videoer eller uden på indpakninger, også kan fungere som rollemodeller. Indsatserne finder nemlig, at karakterernes optræden i videoer eller på emballage kan påvirke barnets præferencer for en bestemt type mad, eller om barnet dyrker fysisk aktivitet (Nekitsing et al. 2018; Ling et al. 2015).



#### **4.2 Belønning og anerkendelse**

Når et barn skal smage på en madvare gentagne gange, før barnet bryder sig om madvaren, kan den voksne – udover at agere rollemodel – benytte sig af en belønnings- og anerkendelsesstrategi overfor barnet. Strategien indebærer, at forældrene giver barnet en belønning for at spise den mad, det får serveret. Herved får barnet et incitament til at spise maden. Den kortlagte forskning tegner dog et billede af, at det kun er ikke-madbaserede belønninger som fx ros eller klistermærker, der er virkningsfuldt i forhold til at få barnet til at spise en bestemt madvare. Madbaserede belønninger kan nemlig reducere barnets præference for madvaren, samtidig med at det øger præferencen for belønningen (Nekitsing et al. 2018; DeCosta et al. 2017).



#### **4.3 Forældre-netværk**

En række af de undersøgte indsatser, der har fokus på børns fysiske udvikling, viser, at det er særligt virkningsfuldt, når forældre aktiveres og involveres i indsatserne, fx i forældre-netværk (Ling et al. 2015; Ling et al. 2016; Ling et al. 2017; Morris et al. 2015). Forældre-netværk kan komme til udtryk både som workshops, kurser og som informationsaftener eller sociale arrangementer såsom middage og skolekomsammener. I de tiltag og indsatser, som studierne beskæftiger sig med, er det primære formål med disse aktiviteter ofte, at fagpersoner deler viden og information med forældrene og på den måde styrker forældrenes kompetencer til at håndtere og forebygge usund livsstil hos barnet.

En sidegevinst ved aktiviteterne er dog, at der netop opstår netværk, idet der skabes et rum, hvor forældrene kan vidensudveksle, diskutere og sparre med hinanden, når de mødes fysisk for at modtage information. Dette har vist sig at have en positiv virkning på barnets fysiske udvikling og peger dermed på relevansen af både at give faglig viden om børns sundhed og skabe plads til, at forældre kan udveksle personlige erfaringer og refleksioner.

Selvom forældrenetværk primært anvendes i indsatser rettet mod barnets fysiske udvikling, har forældrenetværk også vist sig virkningsfulde i situationer, hvor barnets socioemotionelle udvikling er i fokus (O'Connor et al. 2017).

#### Boks 4-1: Sådan kan kerneelementet komme til udtryk i praksis

##### **Gruppebaseret forældrevejledning – ICDP (International Child/Parent Development Program)**

Et studie fra USA (som indgår i det systematiske review af O'Connor et al. (2017)) evaluerer indsatsen ICDP, som har til formål at øge kvaliteten af samspillet mellem børn og voksne. Det handler bl.a. om at fremme voksnes lydhørhed over for børns behov og forbedre de voksnes evne til at møde børnene på børnenes egne præmisser. I studiet består afprøvningen af forældrebaseerede læringsgrupper, en fagperson faciliterer en interaktiv gennemgang af pensum, og de deltagende forældre får mulighed for at dele erfaringer og støtte hinanden gennem diskussioner, afprøvninger og fælles læring.

Studiet konkluderer, at denne tilgang, hvor empatiske relationer mellem forældre fremmes og bidrager til at fremme forældres selvtillid og tro på egne evner samt deres oplevede forhold til deres børn.

**Kilde:** McBride et al. (2015) i O'Connor et al. (2017)



#### **4.4 Praksisnær guidning af forældre**

I kapitel 3 blev forældres psykiske trivsel og socioemotionelle kompetencer fremhævet som helt centrale for barnets udvikling og trivsel. I den forbindelse er praksisnær guidning af forældrene et virkningsfuldt greb til at styrke forældres relation og tilknytning til barnet (Letourneau et al. 2015; O'Connor et al. 2017; Shah et al. 2016). Kerneelementet handler bl.a. om, at professionelle med afsæt i konkrete interaktioner mellem forældre og barn gør forældrene opmærksomme på kvaliteten af interaktioner. Kvaliteten i en interaktion kan fx handle om tonen i interaktionen, forældrenes responsivitet og sensitivitet over for barnet og deres emotionelle tilgængelighed over for barnet (O'Connor et al. 2017). Når forældre modtager praksisnær guidning med fokus på at styrke kvaliteten af interaktionen, bidrager det til at fremme en stærkere tilknytning mellem mor og barn (Letourneau et al. 2015; Shah et al. 2016). Det skyldes bl.a., at mødrenes interaktion med deres børn bliver mere støttende i forhold til barnets sociale, emotionelle og kognitive udvikling, og børnene tilsvarende bliver mere responsive over for deres mødre (O'Connor et al. 2017; Shah et al. 2016).

Den praksisnære guidning finder ofte sted i forbindelse med hjemmebesøg fra sundhedsplejerske eller lignende, hvor særligt videofeedback er en udbredt og virkningsfuld metode til at fremme forældrenes sensitivitet/tilknytning (O'Connor et al. 2017). Videooptagelserne tager ofte udgangspunkt i en legesession eller lignende mellem enten forældrene og barnet eller mellem andre forældre og deres interaktion med deres børn. Videofeedback indebærer både et reflekterende og et informerende/undervisende element.

Det reflekterende element består i, at forældre – støttet af fagprofessionelle – på baggrund af videooptagelser af deres egen (eller andres) interaktion med barnet reflekterer over deres egen (eller andres) adfærd. Disse refleksioner danner samtidig grundlag for det undervisende element, hvor fagprofessionelle med afsæt i videoerne og forældrenes refleksioner kan konkretisere specifikke strategier og tilgange og levere generel information om barnets udvikling, som forældrene kan bruge til at styrke deres tilknytning til barnet (Letourneau et al. 2015; O'Connor et al. 2017).

I de inkluderede studier består den praksisnære guidning af forældrene derfor oftest af en kombination af videofeedback og mere generel vejledning om børns udviklingsstadier eller vigtigheden af at gennemføre forskellige aktiviteter med barnet (som fx højtlesning), etableringen af forældrenetværk (med gruppe-refleksioner og gruppevideoer), udlevering af læringsmateriale eller telefonlinjer, hvor forældrene efterfølgende kan søge viden og rådgivning. Størstedelen af studierne i de to reviews omhandler indsatser målrettet den brede gruppe af forældre (O'Connor et al. 2017; Ling et al. 2017).



#### 4.5 Forældres interaktioner i forbindelse med læsning

I kapitel 3 blev vigtigheden af læringsmiljøet i hjemmet fremhævet. I den forbindelse har det en positiv effekt på børns sproglige udvikling, når forældre indgår i lydhøre og responsive interaktioner med deres børn i forbindelse med læsning (Bleses et al. 2017). Gennem interaktioner med barnet, når de læser sammen, stimulerer forældrene barnet sprogligt.

I stedet for traditionel oplæsning, hvor forælderen læser højt, og barnet lytter, læser forælderen op på en måde, som aktiverer barnet sprogligt under oplæsningen. Det kan fx være, ved at forælderen stiller spørgsmål om bogens indhold og løbende følger op på det, barnet siger. Forældres generelle stimulering af barnet i forbindelse med fælles læsning har en positiv effekt på børnenes sproglige udvikling (talesproglige og før-skriftlige kompetencer).

Et eksempel på en konkret pædagogisk tilgang er dialogisk læsning. Denne er beskrevet i boksen nedenfor.

##### Boks 4-3: Sådan kan kerneelementet komme til udtryk i praksis

#### **Dialogisk læsning**

I metaanalysen er gengivet et eksempel på et eksperimentelt studie af en pædagogisk indsats med dialogisk læsning i Holland. I den konkrete indsats blev mødre til toårige børn instrueret i at anvende særlige tilgange til at læse op for deres barn. Tilgangene indebar at stille åbne spørgsmål og hv-spørgsmål og derigennem opmuntre barnet til at sige noget om bogen. Mødrene blev også instrueret i at gribe barnets indspil ved at følge op på barnets svar ved at stille spørgsmål til det, barnet sagde, gentage hvad barnet sagde, fortolke og udvide, hvad barnet sagde eller give barnet mere viden om bogens indhold (Bleses et al. 2017).







---

# Dagtilbudsmiljø

## Risiko- og beskyttelsesfaktorer og kerneelementer

- 5.1 Faktorer relateret til børns deltagelse i dagtilbud
- 5.2 Strukturelle risiko- og beskyttelsesfaktorer
- 5.3 Processuelle risiko- og beskyttelsesfaktorer

## 5. Risiko- og beskyttelsesfaktorer i dagtilbudsmiljøet

Mange danske børn tilbringer en stor del af deres vågne timer i dagtilbud, og dagtilbuddene er derfor en vigtig arena for at arbejde med børns udvikling. Dette kapitel omhandler de risiko- og beskyttelsesfaktorer i dagtilbudsmiljøet, som har dokumenterbar betydning for børns udvikling.

En stor del af forskningen peger på, at kvaliteten af dagtilbuddenes læringsmiljøer og den pædagogiske praksis er afgørende for, at børn oplever en alderssvarende udvikling i løbet af deres år i dagtilbud<sup>4</sup>. I dagtilbuds-forskningen skelnes der ofte mellem strukturel kvalitet og proceskvalitet. Strukturel kvalitet omfatter de rammer og forhold, som den pædagogiske praksis udfoldes inden for, og som er påvirket af dagtilbuddets økonomi, organisering, ledelse m.m. Strukturel kvalitet består af tre overordnede elementer:

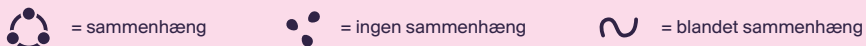
- 1) **Uddannelse, efteruddannelse og personalestabilitet**
- 2) **Normering, gruppestørrelse og gruppeorganisering**
- 3) **Fysiske rammer.**

Den strukturelle kvalitet kan i nogen grad påvirkes, fx gennem rekruttering, men ikke i samme grad som proceskvalitet. Proceskvalitet er kvaliteten af den pædagogiske praksis og består af fem overordnede elementer:

- 1) **Interaktioner mellem børn og voksne**
- 2) **Leg**
- 3) **Rutineprægede situationer og aktiviteter**
- 4) **Ledelse af dagtilbud**
- 5) **Forældresamarbejde (EVA 2020).**

Nærværende videnskortlægning omhandler nogle, men ikke alle, elementer af henholdsvis strukturel kvalitet og proceskvalitet. Af tabellen nedenfor fremgår de risiko- og beskyttelsesfaktorer i dagtilbudsmiljøet, som er identificeret som led i videnskortlægningen, og det fremgår ligeledes, hvilke udviklingsområder de undersøges i relation til.

<sup>4</sup> Et enkelt studie undersøger sammenhængen mellem kvalitet i dagtilbud, forstået som processuel kvalitet og fysiske rammer og børns udvikling, og kan ikke dokumentere en sammenhæng. Forskerne forklarer dette resultat med, at størstedelen af børnene, som indgik i undersøgelsen, kom fra højtuddannede hjem, hvorfor læringsmiljøet i hjemmet forventes at være af høj kvalitet. Det peger med andre ord i retning af, at betydningen af proceskvalitet for børns udvikling varierer afhængigt af børnenes socioøkonomiske baggrund. (Eliassen et al. 2018).

Risiko- og beskyttelsesfaktorer i dagtilbudsmiljøet				
	Fysisk og motorisk udvikling	Socioemotional udvikling	Kognitiv og faglig udvikling	Kreativ udvikling
Faktorer relateret til børns deltagelse i dagtilbud		~	⊙	
<b>Strukturelle faktorer</b>				
Det pædagogiske personales uddannelsesniveau	⊙	⊙	~	
Det pædagogiske personales kendetegn	⊙		~	
Normering			~	
Gruppestørrelse	⊙		~	
Gruppeorganisering	⊙	⊙	~	
Fysiske rammer	⊙			⊙
<b>Processuelle faktorer</b>				
Interaktioner mellem børn og voksne	~	⊙	⊙	
Organisering af læringsmiljøet	~	⊙	⊙	
Leg	⊙	⊙	⊙	⊙
Samarbejde mellem forældre, dagtilbud og/eller skole/fritidstilbud		⊙	~	
				

I kapitlets struktur såvel som i figuren ovenfor optræder de strukturelle og processuelle faktorer adskilt fra hinanden med henblik på at skabe overblik. Det er imidlertid en gennemgående pointe i forskningen, at forskellige strukturelle og processuelle faktorer samt økonomiske og politiske forhold i dagtilbuddenes omverden virker i samspil med hinanden. Det betyder bl.a., at faktorer som personalets uddannelsesniveau, barn-voksen-ratio og interaktioner mellem børn og voksne ikke kan stå alene, når det gælder om at skabe dagtilbud, hvor børn har de bedste vilkår for at udvikle sig (Bonetti og Brown 2018; Slot et al. 2018). Flere af de studier, som udgør vidensgrundlaget for nærværende kapitel, undersøger, hvordan forskellige strukturelle og processuelle faktorer påvirker hinanden og derigennem børns udvikling. Disse fund præsenteres løbende i kapitlet.

Nærværende kapitel består af tre afsnit. Afsnit 5.1 skitserer betydningen af at gå i dagtilbud, antal timer tilbragt i dagtilbud og typen af dagtilbud. Dernæst præsenteres i afsnit 5.2 en række strukturelle faktorer i dagtilbud og disses betydning for børns udvikling. I afsnit 5.3 præsenteres en række processuelle faktorer og betydningen for børns udvikling.



## 5.1 Faktorer relateret til børns deltagelse i dagtilbud

En række studier i videnskortlægningen undersøger betydningen af at gå i dagtilbud eller ej, typen af pasningsordning samt antal timer tilbragt i dagtilbuddet. På tværs af studierne er der evidens for, at børns sproglige udvikling stimuleres af at gå i dagtilbud, når der sammenlignes med børn, som ikke går i dagtilbud. Derimod findes der mere blandede resultater, hvad angår betydningen af at tilbringe mere eller mindre tid i dagtilbud for børns socioemotionelle udvikling.

Tabel 5-2: Referencer vedrørende faktorer relateret til børns deltagelse i dagtilbud

Titel	Forfatter	År	Udgivelsesland	Design
Estimating the Consequences of Norway's National Scale-Up of Early Childhood Education and Care (Beginning in Infancy) for Early Language Skills.	Dearing et al.	2018	USA og Norge	Tværsnitsstudie
Age of Entry into Early Childhood Education and Care as a Predictor of Aggression: Faint and Fading Associations for Young Norwegian Children.	Dearing et al.	2015	Norge	Tværsnitsstudie
Time in Early Childhood Education and Care and language competence in Norwegian four-year-old girls and boys.	Zambrana et al.	2016	Norge	Tværsnitsstudie
Concern over internal, external, and incidence validity in studies of childcare quantity and externalizing problems.	Dearing & Zacharison	2017	Norge og USA	Systematisk review
Self-regulation in early childhood: The role of siblings, center care and socioeconomic status.	Backer-Grøndahl & Nærde	2016	Norge	Tværsnitsstudie

For det første konkluderer flere studier, at der er en sammenhæng mellem det at gå i dagtilbud og børns generelle udvikling. Et studie finder, at norske børn, som gik i dagtilbud i halvandetårsalderen, havde bedre sproglige færdigheder i treårsalderen end børn, som enten blev passet hjemme af forældrene, af en uddannet dagplejer eller af en uddannet dagplejer. Det peger i retning af, at der ikke blot er forskel på, om børn passes hjemme, men også om de passes i vuggestue/børnehave eller af en dagplejer. Den positive sammenhæng mellem det at gå i dagtilbud i halvandetårsalderen og børnenes sproglige kompetencer i treårsalderen er stærkest for børn fra lavindkomstfamilier (Dearing et al. 2018). Et andet studie finder desuden en positiv sammenhæng mellem det at gå i dagtilbud eller deltage i førskoleprogrammer og børns fysiske aktivitetsniveau (Bingham et al. 2016). Omvendt finder et tredje studie en svag negativ sammenhæng mellem barnets alder ved start i dagtilbud og graden af udadreagerende adfærd i toårsalderen; jo tidligere barnet starter i dagtilbud, jo højere grad af udadreagerende adfærd. Denne sammenhæng forsvinder dog i fireårsalderen (Dearing et al. 2015).

For det andet undersøger flere studier, om antal timer, som barnet tilbringer i dagtilbuddet, har betydning for børns sproglige og socioemotionelle udvikling, og finder blandede resultater. Således peger et studie på, at børn, og især drenge, som har gået i dagtilbud i mere end tre år, udvikler bedre sproglige kompetencer end børn, som går kortere tid i dagtilbud (Zambrana et al. 2016).

Derimod finder et andet studie en negativ sammenhæng mellem antallet af timer, barnet tilbringer i dagtilbud i tre-årsalderen, og barnets evne til følelsesmæssig selvregulering i fireårsalderen, mens denne sammenhæng ikke genfindes blandt børn i et- og toårsalderen (Backer-Grøndahl & Nærde 2016). I forlængelse heraf findes der ikke en entydig sammenhæng mellem omfanget af tid, børn tilbringer i dagtilbud, og graden af udadreagerende adfærd hos børnene (Dearing & Zachrisson 2017). Ifølge Dearing & Zachrisson (2017) er der fortsat behov for mere forskning på området. De peger på, at få studier inden for dette felt anvender eksperimentelle designs, dvs. hvor børnene tilfældigt 'tildes' at skulle være længere eller kortere tid i dagtilbud. Derfor forventes de nuværende studier at have lav intern validitet og være præget af selektionsbias, hvor karakteristika ved forældrene fx påvirker, hvor lang tid børnene tilbringer i dagtilbud.

## 5.2 Strukturelle risiko- og beskyttelsesfaktorer

I dette afsnit præsenteres en række faktorer, som afspejler den strukturelle kvalitet i dagtilbud, og som har betydning for børns udvikling. Afsnittet er opdelt i en række underafsnit, som hver især beskæftiger sig med en strukturel faktor, og hvilken betydning den pågældende faktor har for børns udvikling: 1) det pædagogiske personales uddannelsesniveau; 2) det pædagogisk personales kendetegn; 3) normering; 4) gruppeorganisering; 5) de fysiske rammer.



### 5.2.1 Det pædagogiske personales uddannelsesniveau

Sammenhængen mellem det pædagogiske personales uddannelsesniveau og børns udvikling har været genstand for omfattende forskning, og det er forholdsvist veldokumenteret, at der er en positiv sammenhæng. Desuden indikerer forskning på området, at det pædagogiske personales uddannelse har betydning for børns udvikling, fordi et højere uddannelsesniveau bidrager til en højere proceskvalitet.

**Tabel 5-3: Referencer vedrørende det pædagogiske personales uddannelsesniveau**

Titel	Forfatter	År	Udgivelsesland	Design
Structural and Process Quality of Danish Preschools.	Slot et al.	2018	Danmark	Tværsnitstudie
Structural elements of quality early years provision: A review of the evidence.	Bonetti & Brown	2018	UK	Systematisk review
Correlates of children's objectively measured physical activity and sedentary behavior in early childhood education and care services: A systematic review.	Tonge et al.	2016	Australien	Systematisk review
Kvalitet i dagtilbud – Pointer fra forskning.	EVA	2017a	Danmark	Systematisk review
The relationship between teacher qualification and the quality of the early childhood care and learning environment.	Manning et al.	2017	USA, UK, Canada og Australien	Systematisk review

Flere studier dokumenterer en positiv sammenhæng mellem det pædagogiske personales formelle uddannelsesniveau og børns socioemotionelle, kognitive udvikling (Bonetti & Brown 2018; EVA 2017a). I forlængelse heraf peger et review på, at en bachelorgrad med pædagogisk indhold er det optimale uddannelsesniveau (Bonetti & Brown 2018) – i en dansk sammenhæng vil det sige en pædagoguddannelse fra en professionshøjskole. Der er dog også studier, som ikke finder nogen direkte sammenhæng mellem personalets uddannelsesniveau og børns sproglige udvikling (Slot et al. 2018), eller mellem personalets uddannelsesniveau og børns fysiske aktivitet (Tonge et al. 2016). Endelig er der dokumentation for, at efter- og videreuddannelse af pædagogisk personale fremmer børns socioemotionelle kompetencer og generelt styrker børns læring (EVA 2017a).

Som nævnt er det en vigtig pointe, at betydningen af det pædagogiske personales uddannelsesniveau og kompetencer ikke kan ses isoleret, men virker i samspil med andre strukturelle såvel som processuelle faktorer (Bonetti & Brown 2018). Flere studier finder netop belæg for, at det pædagogiske personales uddannelsesniveau påvirker børns udvikling gennem en højere proceskvalitet (Bonetti & Brown 2018; Slot et al. 2018; Manning et al. 2017). Et studie finder en signifikant positiv sammenhæng mellem pædagogers uddannelsesniveau i form af en professionsbachelor og de to dimensioner af proceskvalitet, som knytter sig til emotionel støtte og grupperumsorganisering (dette dækker bl.a. over pædagogiske strategier til at fremme børns deltagelse og positive adfærd). Dette resultat er særligt interessant, fordi studiet også finder signifikante positive sammenhænge mellem emotionel støtte og grupperumsorganisering på den ene side og børnenes udvikling af sproglige og før-skriftlige færdigheder på den anden side (Slot et al. 2018). Tilsvarende resultater findes i et dansk review (EVA 2017a).

### 5.2.2 Det pædagogiske personales kendetegn

I dette afsnit præsenteres en række faktorer, som afspejler den strukturelle kvalitet i dagtilbud, og som har betydning for børns udvikling. Afsnittet er opdelt i en række underafsnit, som hver især beskæftiger sig med en strukturel faktor, og hvilken betydning den pågældende faktor har for børns udvikling: 1) det pædagogiske personales uddannelsesniveau; 2) det pædagogisk personales kendetegn; 3) normering; 4) gruppeorganisering; 5) de fysiske rammer.

**Table 5-4: Referencer vedrørende det pædagogiske personales kendetegn**

Titel	Forfatter	År	Udgivelsesland	Design
Structural and Process Quality of Danish Preschools.	Slot et al.	2018	Danmark	Tværsnitsstudie
Correlates of children's objectively measured physical activity and sedentary behavior in early childhood education and care services: A systematic review.	Tonge et al.	2016	Australien	Systematisk review

Studierne finder begrænset evidens for en sammenhæng mellem det pædagogiske personales kendetegn og børns udvikling. Et studie finder en signifikant positiv sammenhæng mellem det pædagogiske personales alder og børns sproglige udvikling i dagtilbuddet; jo højere alder blandt det pædagogiske personale, jo bedre sproglige kompetencer har barnet (Slot et al. 2018). Derimod er der ingen sammenhæng mellem det pædagogiske personales køn og antal års erfaring og den sproglige udvikling blandt børnene (Slot et al. 2018) eller mellem personalets alder og børns fysiske aktivitet (Tonge et al. 2016).



### 5.2.3 Normering

Tre studier undersøger sammenhængen mellem barn-voksen-ratio i dagtilbud og børns udvikling. Barn-voksen-ratio antages at have betydning gennem en styrkelse af læringsmiljøet, fordi færre børn per voksen skaber muligheder for mere positive relationer og interaktioner mellem børn og voksne. Studierne finder dog blandede resultater. Dette afspejler, ifølge flere studier, at en normering med relativt få børn per voksen er en ud af flere faktorer, som er nødvendige for at skabe strukturel og processuel kvalitet i dagtilbud. Med andre ord er normering en vigtig strukturel faktor, som dog ikke kan stå alene.

Tabel 5-5: Referencer vedrørende normering

Titel	Forfatter	År	Udgivelsesland	Design
Structural and Process Quality of Danish Pre-schools.	Slot et al.	2018	Danmark	Tværsnitstudie
Structural elements of quality early years provision: A review of the evidence.	Bonetti & Brown	2018	UK	Systematisk review
Kvalitet i dagtilbud - Pointer fra forskning.	EVA	2017a	Danmark	Systematisk review

De inkluderede studier undersøger især sammenhængen mellem barn-voksen-ratio og børns kognitive udvikling. Et review konkluderer, at der er en signifikant positiv sammenhæng mellem en barn-voksen-ratio med relativt få børn per voksen og børns kognitive udvikling (Bonetti & Brown 2018), mens andre studier enten ikke kan påvise en sammenhæng mellem barn-voksen-ratio og børns kognitive udvikling eller finder, at den positive virkning af gode normeringer udviskes over tid (Slot et al. 2018, Eva 2017a). Hvad angår sammenhængen mellem barn-voksen-ratio og børns socioemotionelle udvikling finder et enkelt review blandede resultater (Bonetti & Brown 2018). Et enkelt studie undersøger sammenhænge mellem barn-voksen-ratio og forskellige dimensioner af proceskvalitet, men finder ingen signifikante sammenhænge (Slot et al. 2018).

Den strukturelle såvel som processuelle kvalitet i dagtilbud og gode vilkår for børns udvikling hænger ofte også sammen med færre børn i gruppen/på stuen og det pædagogiske personales uddannelsesniveau og løbende kompetenceudvikling (Bonetti & Brown 2018; EVA 2017a). Særligt kombinationen af en barn-voksen-ratio med få børn per voksen og pædagogisk personale med en bachelorgrad eller andet pædagogisk indhold i uddannelsen er positivt associeret med børns udvikling. Således skaber uddannet pædagogisk personale, som arbejder med en barn-voksen-ratio med mange børn per voksen, ikke bedre resultater end personale uden en pædagogisk uddannelse, som arbejder med en barn-voksen-ratio med færre børn per voksen (Bonetti & Brown 2018).

## 5.2.4 Gruppestørrelse

Fire studier i videnskortlægningen undersøger, om gruppestørrelse har betydning for børns udvikling. Gruppe-størrelse antages at have betydning for børns udvikling, fordi mindre grupper giver det pædagogiske personale bedre mulighed for at differentiere læringsaktiviteterne og dermed sikre, at alle børn får gavn af aktiviteterne, og fordi mindre grupper fremmer ro og fokuseret læring. På tværs af studierne findes der modsatrettede sammenhænge mellem gruppestørrelse og børns udvikling, afhængigt af hvilke kompetencemål der fokuseres på.

Tabel 5-4: Referencer vedrørende det pædagogiske personales kendetegn

Titel	Forfatter	År	Udgivelsesland	Design
Structural and Process Quality of Danish Preschools.	Slot et al.	2018	Danmark	Tværsnitsstudie
Structural elements of quality early years provision: A review of the evidence.	Bonetti & Brown	2018	UK	Systematisk review
Correlates of children's objectively measured physical activity and sedentary behavior in early childhood education and care services: A systematic review.	Tonge et al.	2016	Australien	Systematisk review
Self-regulation in early childhood: The role of siblings, center care and socio-economic status. Social Development.	Backer-Grøndahl & Nærde	2016	Norge	Tværsnitsstudie

Hvad angår gruppestørrelsers betydning for børns kognitive udvikling, finder de inkluderede studier blandede resultater. Således finder et studie, at mindre grupper er associeret med højere grad af kognitiv udvikling i bred forstand. Dog beskæftiger hovedparten af studierne i det systematiske review sig med gruppestørrelse i indskolingen, mens få studier omhandler betydningen af gruppestørrelse i dagtilbud (Bonetti & Brown 2018). Et andet studie, som omhandler børn i dagtilbud, finder omvendt ikke en sammenhæng mellem gruppestørrelse og børns sproglige og før-skriftlige færdigheder (Slot et al. 2018). Et tredje studie identificerer en sammenhæng mellem større grupper og børns kontrol af opmærksomhed og kognition; jo større grupper, jo bedre er børn i treårsalderen i stand til at kontrollere deres opmærksomhed og kognition (Backer-Grøndahl & Nærde 2016). Forfatterne til studiet peger dog på, at dette potentielt kan skyldes selvsektion, så børn med en højere kognitiv udvikling og bedre koncentrationsevne netop placeres i større grupper af denne grund.

Derudover finder et studie ingen sammenhæng mellem gruppestørrelse og børns fysiske aktivitet (Tonge et al. 2016).



## 5.2.5 Gruppeorganisering

Den strukturelle faktor gruppeorganisering omfatter sammensætning af børnegrupper i dagtilbud og antages at have betydning for børns udvikling, fordi børn interagerer med, spejler sig i og lærer af hinanden. Betydningen af gruppeorganisering for børns udvikling undersøges i seks studier, som undersøger gruppeorganisering i forhold til forskellige parametre: alder, børnegruppens sproglige kompetencer, andel af børn med udadreagerende adfærd, andel børn med etnisk minoritetsbaggrund samt inklusion af børn med funktionsnedsættelser. Overordnet finder studierne forskellige sammenhænge mellem gruppeorganisering i forhold til de enkelte parametre og børns udvikling.



**Tabel 5-7: Referencer vedrørende gruppeorganisering**

Titel	Forfatter	År	Udgivelsesland	Design
Structural and Process Quality of Danish Pre-schools.	Slot et al.	2018	Danmark	Tværsnitsstudie
Peer effects on the development of language skills in Norwegian childcare centers.	Ribeiro et al.	2017	Norge og USA	Tværsnitsstudie
Correlates of children's objectively measured physical activity and sedentary behavior in early childhood education and care services: A systematic review.	Tonge et al.	2016	Australien	Systematisk review
Peer effects on aggressive behavior in Norwegian childcare centers.	Ribeiro & Zachrisson	2017	Norge	Tværsnitsstudie
Preschool inclusion: Key findings from research and implications for policy.	Lawrence et al.	2016	EU og angelsaksiske lande	Systematisk review
Does mixing age groups in early childhood education settings support children's language development?	Justice et al.	2019	Danmark	Tværsnitsstudie

Hvad angår gruppeorganisering i forhold til alder, finder et studie, at børn opnår den største udvikling mht. ordforråd og ordkendskab, når de går på en stue med et aldersspænd på 24 måneder mellem yngste og ældste barn. Børn synes omvendt at opleve en væsentligt mindre udvikling mht. ordforråd og ordkendskab, hvis børnegruppen aldersmæssigt er meget homogen, dvs. med et aldersspænd på fire måneder mellem yngste og ældste barn (Justice et al. 2019). Andre studier finder ingen sammenhæng mellem gennemsnitsalderen for børn i dagtilbud og disse børns sproglige og før-skriftlige færdigheder (Slot et al. 2018) eller mellem tilstedeværelse af jævnaldrende i dagtilbuddet og børns fysiske aktivitet (Tonge et al. 2016).

Det varierer også i nogen grad, hvorvidt børnegruppens sproglige kompetencer i dagtilbuddet har betydning for det enkelte barns udvikling. Undersøges en repræsentativ børnegruppe, findes ikke umiddelbart nogen sammenhæng mellem, om barnet befinder sig i en sprogligt udtryksfuld børnegruppe som toårig og barnets sproglige færdigheder i fireårsalderen. Fokuseres der på børn med mindre udviklede sproglige kompetencer og af forældre med kort uddannelse, lader det dog til, at denne gruppe af børn har gavn af at befinde sig i børnegrupper, hvor mange børn har stærke sproglige færdigheder (Ribeiro et al. 2017).

Omvendt er der en negativ sammenhæng mellem det at være en del af en børnegruppe med børn med udadreagerende adfærd og børns socioemotionelle udvikling. Når børn, som ofte fx slår, niver eller bider andre børn, indgår i en børnegruppe, stiger den gennemsnitlige aggressivitet i børnegruppen. Børn – særligt drenge – som indgår i en børnegruppe, hvor to eller flere børn udviser udadreagerende adfærd, er tilsvarende også mere tilbøjelige til at udvise fysisk aggressivitet. Dette kan forklares med en såkaldt 'smittemekanisme', hvor børn efterligner eller lærer, at udadreagerende adfærd er en del af de sociale spilleregler i børnegruppen (Ribeiro & Zachrisson 2017).

Et studie finder en lille indirekte positiv sammenhæng mellem en høj andel af børn med **etnisk minoritetsbaggrund** og udviklingen af sproglige og før-skriftlige færdigheder blandt børn i dagtilbud. At sammenhængen er indirekte, vil sige, at andelen af børn med etnisk minoritetsbaggrund hænger positivt sammen med det pædagogiske personales emotionelle støtte af børnene og grupperumsorganisering i dagtilbuddet, som igen hænger positivt sammen med børnenes udvikling. Sammenhængen kan forklares med, at der i dagtilbud med en stor andel af tosprogede børn ofte vil være allokert flere pædagoger med professionel uddannelse såvel som højere normeringer, hvilket skaber højere proceskvalitet og dermed mere favorable betingelser for børns udvikling (Slot et al. 2018).

Endelig finder et studie, at **inklusion af børn med funktionsnedsættelser eller udviklingsforstyrrelser** kan bidrage til at styrke almene børns socioemotionelle kompetencer. Dette forklares med, at interaktionen med børn med funktionsnedsættelser er med til styrke almengruppens forståelse af emotioner og følelser, ligesom det er med til at skabe mere positive holdninger over for børn med funktionsnedsættelser og andre udfordringer. Der ses ligeledes en tendens til styrkede læsefærdigheder blandt almengruppen af børn mellem tre og fem år i dagtilbud, hvor børn med funktionsnedsættelser og udviklingsforstyrrelser er inkluderet (Lawrence et al. 2016).



### 5.2.6 Fysiske rammer

Betydningen af de fysiske rammer i dagtilbud undersøges i fem studier, som samlet set finder, at de fysiske rammer har betydning for børns muligheder for at lege, lære og udfolde sig fysisk.

**Tabel 5-8: Referencer vedrørende fysiske rammer**

Titel	Forfatter	År	Udgivelsesland	Design
Leg i daginstitutioner.	Winther-Lindqvist & Svinth	2019	Danmark	Systematisk review
Correlates of children's objectively measured physical activity and sedentary behavior in early childhood education and care services: A systematic review.	Tonge et al.	2016	Australien	Systematisk review
Leg og læring i skandinavisk dagtilbudsforskning.	EVA	2017	Danmark	Systematisk review
Kvalitet i dagtilbud – Pointer fra forskning.	EVA	2017a	Danmark	Systematisk review

**Inspirerende fysiske rammer**, der opfordrer til bevægelse, kan bidrage til børns leg og har betydning for børnenes aktivitetsniveau (EVA 2017a; Winther-Lindquist & Svinth 2019). Især fremhæves antallet af indendørs kvadratmeter per barn, udemiljøets placering, størrelse og vegetation samt tilgængeligheden af stationært udstyr som betydningsfulde for børns fysiske aktivitetsniveau (EVA 2017a; Tonge et al. 2016).

De fysiske **artefakter og materialer**, som er til rådighed for børnene, har betydning for børns brug af fantasi og evne til at gå ind i og værne om en leg (EVA 2017; Winther-Lindquist & Svinth 2019). Når der fx er fleksible fysiske rammer og materialer såsom et tæppe eller en reol, der kan flyttes, eller naturmaterialer som en trærod eller en pind, fremmer det børnenes evne til forestillingsleg. Særligt ældre børn foretrækker varierede læringsmiljøer med udstyr med mange forskellige funktioner. Det kan være beplantning, pinde, blomster eller sand, som bidrager til, at børnene bruger deres fantasi og har mere varierede og kreative lege (EVA 2017; Winther-Lindqvist & Svinth 2019). Derudover peger studiet på, at børn påvirkes af det farvelandskab, de omgives af. Hvis man ønsker at skabe ro og fordybelse, skal dette derfor afspejles visuelt med ensfarvede flader og få kontraster (Winther-Lindqvist & Svinth 2019).

### 5.3 Processuelle risiko- og beskyttelsesfaktorer

I dette afsnit præsenteres en række faktorer relateret til proceskvaliteten i dagtilbud, som har betydning for børns udvikling. Proceskvaliteten er kvaliteten af den pædagogiske praksis, herunder hvordan det pædagogiske personale gennem tilrettelæggelse og organisering af læringsmiljøet kan fremme børns udvikling. Afsnittet består af fire underafsnit, som hver især beskæftiger sig med en processuel faktor, og hvilken betydning den pågældende faktor har for børns udvikling: 1) interaktioner mellem børn og voksne, 2) organisering af læringsmiljøet, 3) leg og 4) samarbejde mellem forældre, pædagogisk personale i dagtilbud og/eller skole.



#### 5.3.1 Interaktioner mellem børn og voksne

Det er tidligere dokumenteret, at interaktioner af høj kvalitet mellem pædagogisk personale og børn er den mest betydningsfulde enkeltfaktor for børns trivsel, udvikling og læring (Christoffersen et al. 2014). Positive interaktioner mellem børnene og det pædagogiske personale giver børnene en sikker og tryk base, ligesom det giver dem mulighed for at udvikle en følelse af autonomi og kompetence, hvilket er grundstenen for udvikling og læring (Slot et al. 2018). I denne videnskortlægning indgår fire studier, som undersøger sammenhænge mellem karakteren eller kvaliteten af interaktioner og børns udvikling. På tværs af studierne kan det udledes, at interaktioner af høj kvalitet mellem børn og voksne fremmer børns udvikling.

**Tabel 5-9: Referencer vedrørende interaktioner mellem børn og voksne**

Titel	Forfatter	År	Udgivelsesland	Design
Structural and Process Quality of Danish Preschools.	Slot et al.	2018	Danmark	Tværsnitstudie
Correlates of children's objectively measured physical activity and sedentary behavior in early childhood education and care services: A systematic review.	Tonge et al.	2016	Australien	Systematisk review
Leg og læring i skandinavisk dagtilbudsforskning.	EVA	2017	Danmark	Systematisk review
Relationer og interaktioner i dagtilbud	EVA	2018	Danmark	Systematisk review

Flere studier finder, at et højt niveau af **emotionel støtte** i interaktioner mellem børn og voksne har en positiv sammenhæng med børns sociale og kognitive udvikling (Slot et al. 2018; EVA 2017). Den emotionelle støtte dækker over graden af følsomhed og lydhørhed hos pædagogen og graden af inddragelse og hensyntagen til børnenes ideer, når der tilrettelægges aktiviteter. Det kan fx ske gennem hverdagsamtaler mellem børn og pædagoger, hvor børnene udfordres kognitivt, fordi der stilles spørgsmål, som ikke blot kan besvares med ja eller nej. Udforskende samværsformer, hvor det pædagogiske personale gennem åbent og nysgerrigt sprog spiller sammen med barnet, og hvor barnet bidrager med egne ideer og løsninger, åbner for, at barnet i højere grad kan engagere sig i læringen (EVA 2017).

I interaktionen mellem børn og voksne er der desuden en positiv sammenhæng mellem **at gribe børns indspil og støtte deres læringsproces** og børnenes kognitive udvikling (særligt den sproglige udvikling). Aktivt at give barnet tilbagespil og gribe børns iagttagelser i en dagtilbudskontekst indebærer, at barnet inddrages i egen læringsproces, ved at det pædagogiske personale løbende og som led i dagligdagens samvær og interaktioner peger på helt konkrete sproglige udviklingsområder (fx ved på anerkendende vis at gentage, hvad barnet siger, med den rette udtale, sætningsdannelse, ordbøjning mv.) og gennem dialog præget af åbne og nysgerrige spørgsmål støtter barnets udvikling af sproglige færdigheder og forståelse. Når børn indgår i stimulerende sproglige interaktioner og oplever et højt niveau af støtte i interaktionen med det pædagogiske personale, styrkes deres sproglige udvikling (EVA 2018; Slot et al. 2018). Et review undersøger sammenhængen mellem det pædagogiske personales adfærd (fx tilbagespil til børnene) og børns fysiske aktivitet og stillesiddende adfærd, men finder ingen entydige resultater (Tonge et al. 2016). Det hænger imidlertid sammen med, at der er meget få studier, som beskæftiger sig med netop denne sammenhæng.



### 5.3.2 Organisering af læringsmiljøet

Organiseringen af læringsmiljøet omfatter det pædagogiske personales tilrettelæggelse og gennemførelse af alderssvarende læringsaktiviteter samt rutineprægede aktiviteter. Tre ud af fire studier i videnskortlægningen, som undersøger dette, finder, at organiseringen af læringsmiljøet har dokumenterbar betydning for børns udvikling.

**Tabel 5-9: Referencer vedrørende interaktioner mellem børn og voksne**

Titel	Forfatter	År	Udgivelsesland	Design
Structural and Process Quality of Danish Pre-schools.	Slot et al.	2018	Danmark	Tværsnitstudie
Correlates of children's objectively measured physical activity and sedentary behavior in early childhood education and care services: A systematic review.	Tonge et al.	2016	Australien	Systematisk review
Leg og læring i skandinavisk dagtilbudsforskning.	EVA	2017	Danmark	Systematisk review
Kvalitet i dagtilbud – Pointer fra forskning.	EVA	2017a	Danmark	Systematisk review
Leg i daginstitutioner.	Winther-Lindquist & Svinth	2019	Danmark	Systematisk review

Et studie peger på, at børns udvikling styrkes, når det pædagogiske personale i høj grad 1) gennemfører alderssvarende læringsaktiviteter, som fremmer børns deltagelse og prosociale adfærd, 2) etablerer og vedligeholder rutineprægede aktiviteter som måltider, af- og påklædning og fælles læsning samt 3) anvender tiden effektivt og anvender positiv adfærdsledelse (dvs. anvender positive strategier til at fremme børns adfærdsmæssige udvikling). Mere specifikt er dette positivt associeret med børns sproglige og før-skriftlige færdigheder (Slot et al. 2018). En rutinepræget måltidssituation kan desuden bidrage til at udvikle børns sociale kompetencer, fordi rutinen skaber ro til, at børnene interagerer med mange forskellige børn, ligesom situationen kan bidrage til en oplevelse af medbestemmelse, når pædagogen fx spørger, om de vil have mere at spise eller drikke (EVA 2017a).

Derudover viser flere studier, at ting, rum og steder udgør ressourcer for børns leg og kan anvendes aktivt af det pædagogiske personale til at inspirere til og understøtte forskellige former for leg, læring og samspil mellem børn (Winther-Lindquist & Svinth 2019; EVA 2017; EVA 2017a). Det kan fx være via eksperimenterende og undersøgende aktiviteter, hvor børnene får lov til at undersøge natur eller omgivelser mere frit, og som bidrager til, at børnene udvikler sig motorisk (EVA 2017a).

Et systematisk review konkluderer imidlertid, at der ikke findes en entydig sammenhæng mellem dagstilbuds politik om fysisk aktivitet, tid tilbragt udenfor, antal udflugter, stillesiddende aktiviteter og børns tilbøjelighed til at være fysisk aktive (Tonge et al. 2016).



### 5.3.3 Leg

Legens betydning for børns udvikling undersøges i tre studier, som samlet set konkluderer, at legen har afgørende betydning for børns udvikling.

**Tabel 5-11: Referencer vedrørende leg**

Titel	Forfatter	År	Udgivelsesland	Design
Børn i risikofyldt leg.	Sederberg & Bahrenscheer	2018	Danmark	Systematisk review
Leg og læring i skandinavisk dagtilbudsforskning.	EVA	2017	Danmark	Systematisk review
Leg i daginstitutioner.	Winther-Lindquist & Svinth	2019	Danmark	Systematisk review

Studierne afspejler en helhedsorienteret forståelse af betydningen af leg for børns udvikling, hvor den samlede kontekst for legen, herunder samspillet med andre og med det fysiske miljø, understøtter børns udvikling i flere forskellige dimensioner. Studierne finder således, at leg samtidig hænger positivt sammen med børns fysiske og motoriske udvikling, socioemotionelle udvikling, kognitive udvikling samt kreative udvikling (Winther-Lindquist & Svinth 2019; EVA 2017; Sederberg & Bahrenscheer 2018).

#### Boks 5-1: Hvad er leg ifølge de inkluderede studier?

De inkluderede studier bygger på forskellige forståelser af leg og omhandler derfor forskellige former og rammer for leg. For det første er der både eksempler på, at børn leger alene og sammen med andre børn og/eller voksne. For det andet sonder flere af studierne mellem fri eller selvorganiseret leg og voksenstyret leg. For det tredje peger studierne på, at leg kan have forskellige fysiske rammer og involvere forskellige fysiske materialer (Winther-Lindquist & Svinth 2019; EVA 2017).

Der er gjort en række forsøg på at kategorisere og afgrænse forskellige legetyper (Winther-Lindquist & Svinth 2019). Et studie har særligt fokus på risikofyldt leg. Risikofyldt leg er "spændende og udfordrende leg, der indebærer usikkerhed og risiko for fysisk skade". Det kan fx være leg med højde, leg ved høj fart, leg med farligt værktøj, leg nær farlige elementer (hvor man kan falde ind i noget eller ned fra noget), vild leg og forsvinde/blive-væk-leg (Sederberg & Bahrenscheer 2018).

De inkluderede studier finder, at leg påvirker børn på flere forskellige måder. De positive sammenhænge mellem leg og børns udvikling hænger sammen med, at leg udgør en arena for udforskning, samspil mellem børn og udfordringer:

- **Udforskning:** Når børn gennem leg udforsker egen krop og andres kroppe samt det fysiske rum og de materialer, der er indeholdt i rummet, gør de sig forskellige kropslige, sociale og kognitive erfaringer, som øger deres forståelse for omverdenen og bidrager til deres udvikling. Voksenstyret leg, hvor de voksne retter børnenes fokus mod bestemte forhold og bringer dem i situationer, der skaber undren og udforskning, kan således også være med til at stimulere bestemte interesser og evner hos børnene. Det kan fx være forskellige geometriske former eller insekter i naturen (EVA 2017).
- **Samspil med andre:** Når børn gennem leg kommunikerer med hinanden eller med voksne, understøtter det udviklingen af deres ordforråd, og når børn samarbejder med andre børn om en aktivitet, skaber det rammen for en fælles læreproces, som kan stimulere børnenes kreativitet og undersøgende adfærd (EVA 2017). Når børn leger selvorganiseret, udvikler de desuden deres sociale kompetencer, opbygger og vedligeholder venskaber, og lærer at være aktive deltagere i lærende og demokratiske fællesskaber. Leg er en arena for forhandling, og at deltage inden for rammerne af en fælles leg kræver, at børnene lærer at afkode regler og navigere efter bestemte signaler i legen (Winther-Lindquist & Svinth 2019; EVA 2017).
- **Udfordringer:** Særligt risikofyldt leg styrker børns udvikling, fordi de herigennem møder (kropslige) udfordringer. Ved at overkomme udfordringer udvikler børnene for det første selvtillid og en tro på, at de kan klare udfordringen. Med disse succesoplevelser kan de møde nye udfordringer med forventningen om at kunne mestre disse også. For det andet kan kropslige udfordringer være med til at udvikle børns motoriske færdigheder. For det tredje lærer børnene at aflæse hinandens kropslige og sociale signaler, når de i samarbejde skal overkomme disse udfordringer. Og endelig – ved indimellem at komme til skade – får børnene et realistisk billede af, hvad der er farligt, og hvad der ikke er farligt (Winther-Lindquist & Svinth 2019; Sederberg & Bahrenscheer 2018).

Studierne peger desuden på forskellige forudsætninger for, at leg kan virke fremmende for børns udvikling. Den første forudsætning er knyttet til de voksnes rolle. Den selvorganiserede leg, hvor børn leger med andre jævnaldrende børn, fremhæves som særligt betydningsfuld for børns udvikling. Samtidig peges der på, at de voksne (særligt det pædagogiske personale) spiller en væsentlig rolle i visse situationer.

Sommetider fortolker børn legens rammer forskelligt, hvilket kan føre til uenigheder eller konflikter. Disse situationer kan være befordrende for legen og for læringen, men kræver ofte, at der er voksne, som kan hjælpe børnene videre i deres leg. I andre situationer kan der være børn, som står uden for legen, og som ikke automatisk inkluderes i børnefællesskabet. Disse børn har også behov for hjælp af de voksne til at blive inkluderet i legen. Endelig peger forskning på, at det fremmer børns engagement i legen, når voksne som 'legepartnere' indgår i et gensidigt samspil med børnene og er åbne over for børnenes perspektiv (Winther-Lindquist & Svinth 2019; EVA 2017; Sederberg & Bahrenscheer 2018).

**Det fysiske rammer for legen** er den anden forudsætning for, at børn kan udvikle sig gennem leg. Som beskrevet i afsnit 5.2.6 om fysiske rammer kan et fysisk miljø med handlingsrum og udfordringer, der inspirerer til leg og opfordrer til bevægelse, fremme børns udvikling.



### 5.3.4 Samarbejde mellem forældre, dagtilbud og/eller skole-/fritidstilbud

Tre studier undersøger betydningen af samarbejde mellem forældre og dagtilbud, skole eller fritidstilbud samt samarbejde mellem pædagogisk personale i overgang fra dagtilbud til skole. Samlet set finder studierne blandede resultater.

**Table 5-12: Referencer vedrørende samarbejde mellem forældre, dagtilbud og/eller skole-/fritidstilbud**

Titel	Forfatter	År	Udgivelsesland	Design
Børns tidlige udvikling og læring: målgrupperapport.	Rambøll, AU & SDU	2016	Danmark	Tværsnitsstudie
Is Parent-Teacher Cooperation in the First Year of School Associated with Children's Academic Skills and Behavioral Functioning?	Cook et al.	2018	USA og Norge	Tværsnitsstudie
Information Sharing between Teachers and Early Education Programs during School Entry in Norway: Associations with Children's School Adjustment and Success in the First Year.	Cook et al.	2017	USA og Norge	Tværsnitsstudie

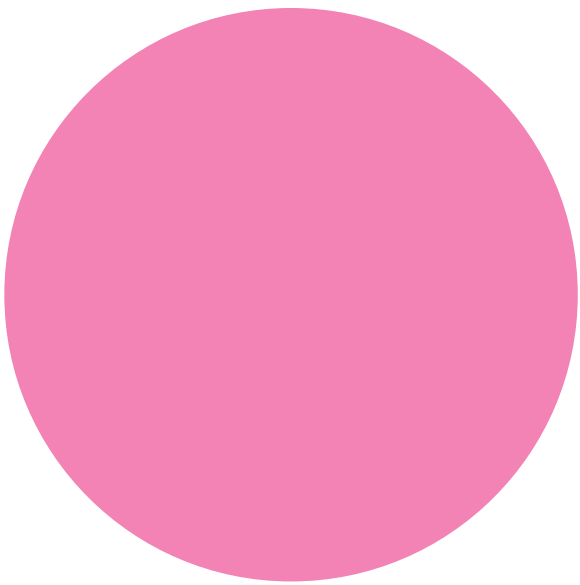
Samarbejde mellem forældre og pædagogisk personale forventes at have betydning for børns udvikling, fordi samarbejde kan bidrage til at opbygge begge parter forståelse af barnets styrker og udfordringer relateret til læring og adfærd (Cook et al. 2018). Det kan videre hjælpe forældrene og det pædagogiske personale med at opbygge et gensidigt, koordineret og støttende samarbejde, som både omhandler barnets hverdagsliv i hjemmet og i dagtilbuddet/skolen. To studier indikerer dog, at samarbejdet mellem forældre og pædagogisk personale ikke i sig selv kan styrke børns udvikling (Rambøll, AU & SDU 2016; Cook et al. 2018). Der er ingen signifikant sammenhæng mellem forældres direkte kontakt til dagtilbuddet gennem forældresamtaler eller møder og børns sproglige og tidlige matematiske kompetencer (Rambøll, AU & SDU 2016). Dette indikerer, at samarbejdet mellem forældrene og det pædagogiske personale ikke i sig selv er tilstrækkeligt til at styrke børns udvikling. Et af studierne finder dog, at børn har bedre akademiske og sociale færdigheder samt mindre eksternaliserende adfærd, hvis både forældre og lærere i det første skoleår rapporterer, at deres samarbejde er velfungerende, til forskel fra situationer, hvor hverken forældre eller lærere synes, at samarbejdet er godt (Cook et al. 2018).

De akademiske færdigheder bliver også vurderet højere hos børn, hvor både forældre og lærere rapporterer om et velfungerende samarbejde sammenlignet med en situation, hvor der var uenighed mellem lærere og forældre om, hvorvidt samarbejdet er godt eller ej (Cook et al. 2018).

Et studie undersøger betydningen af informationsdeling mellem pædagogisk personale i overgangen fra børnehaven til SFO og skole for børns faglige og sociale udvikling (Cook et al. 2017). Informationsdeling om barnet fremhæves som en virkningsfuld tilgang til at minimere de afbrydelser og forstyrrelser i børns udvikling og læring, som ofte præger overgangen fra dagtilbud til skole. Når pædagogisk personale i skole og SFO har mere information om barnet og barnets tidligere læringsmiljø, forventes de at have bedre mulighed for at forstå barnets skoleparathed og gennemføre differentierede læringsaktiviteter, der tager hensyn til barnets faglige og sociale færdigheder ved skolestart (Cook et al. 2017). I studiet findes en positiv sammenhæng mellem barnets sociale tilpasning ved start i skole og SFO, jo mere information det pædagogiske personale i henholdsvis dagtilbud og skole/SFO deler med hinanden om barnet og om læringsmiljøet i dagtilbud og skole/SFO (Cook et al. 2017). Det er således halvanden gang mere sandsynligt, at børn oplever en positiv social tilpasning ved skolestart, hvis den pågældende lærer og pædagog har delt relevant information, end hvis de ikke har foretaget informationsudveksling ved skolestart. Informationsdeling mellem lærer og pædagog synes modsat ikke at påvirke barnets akademiske tilpasning, ligesom informationsudvekslingen heller ikke har en direkte virkning på vurderingen af barnets sociale og faglige færdigheder midtvejs i 1. klasse (Cook et al. 2017).









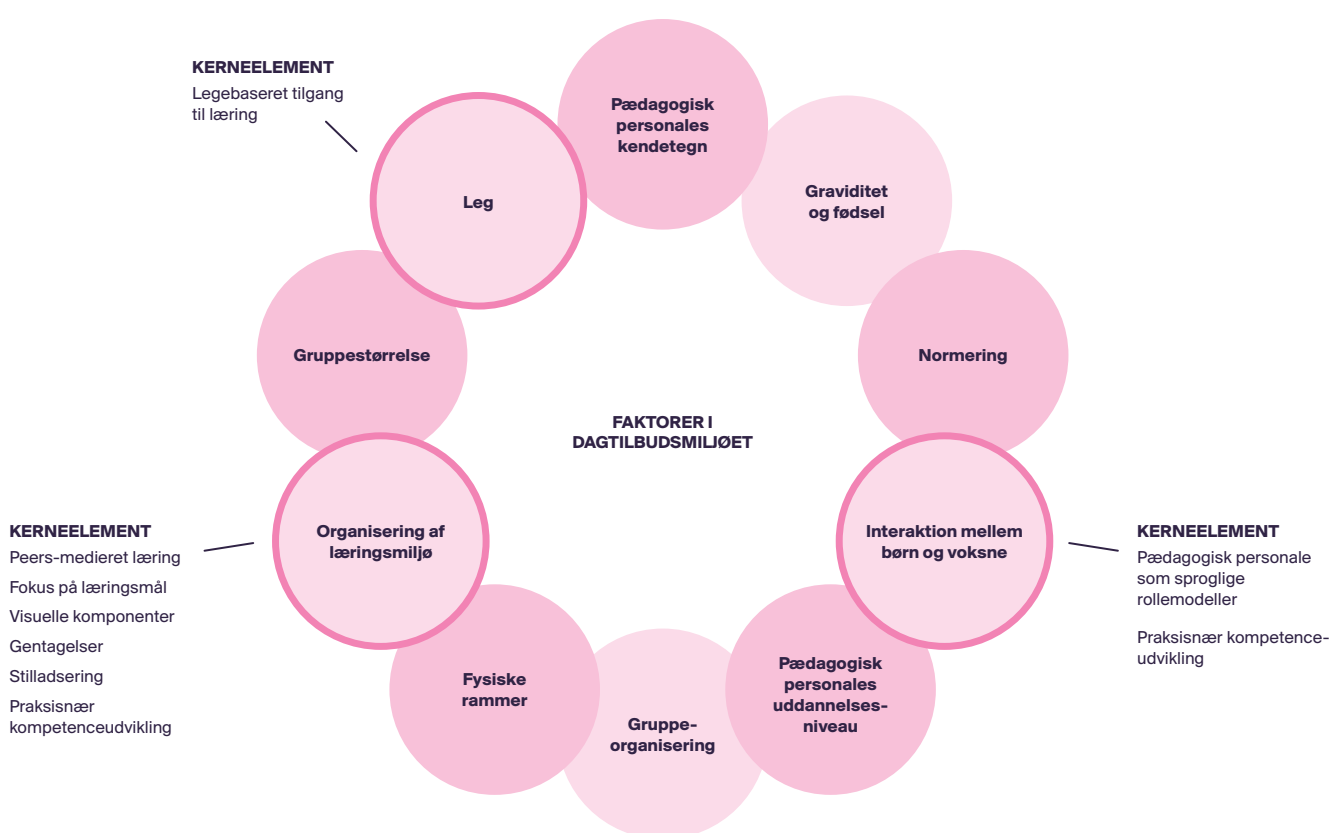
---

# **Kerneelementer i pædagogiske ind- satser og metoder rettet mod dagtilbud**

## 6. Kerneelementer i pædagogiske indsatser og metoder rettet mod dagtilbud

I dette kapitel præsenteres en række kerneelementer, som knytter sig til risiko- og beskyttelsesfaktorer i dagtilbudsmiljøet. Som beskrevet i kapitel 5 (Kerneelementer i indsatser og metoder rettet mod forældre og familie) er kerneelementerne analytisk udledt på baggrund af en række interventionsstudier. Kerneelementerne adresserer i mindre grad risiko- og beskyttelsesfaktorer knyttet til den strukturelle kvalitet, hvilket skyldes, at denne kun i begrænset omfang kan påvirkes af det enkelte dagtilbud. I stedet peger kerneelementerne i retning af, hvordan man gennem forskellige greb kan styrke kvaliteten af den pædagogiske praksis og dermed proceskvaliteten.

Kapitlet består af otte kerneelementer, som fremmer 0-6-årige børns udvikling ved at forebygge eller understøtte udvalgte processuelle faktorer. Af nedenstående figur fremgår sammenhængen mellem udvalgte processuelle risiko- og beskyttelsesfaktorer og kerneelementerne. Undervejs i kapitlet præsenteres bokse med eksempler på, hvordan kerneelementerne kan komme til udtryk i indsatser.



### 6.1.1 Praksisnær kompetenceudvikling

Som nævnt i kapitel 5, afsnit 5.21, er det forholdsvist veldokumenteret, at pædagogisk personale med en form for pædagogisk uddannelse samt efter- og videreuddannelse af pædagogisk personale bidrager til at fremme børns udvikling. Det højere uddannelsesniveau bidrager bl.a. til at fremme proceskvaliteten, herunder organiseringen af læringsmiljøet og interaktionen mellem børn og voksne. Flere studier omhandler efter- og videreuddannelse viser, at særligt kompetenceudvikling, som foregår ude i praksis, er velegnet til at igangsætte et kvalitetsløft af den pædagogiske praksis, som også har positiv betydning for børns sproglige udvikling (Egert et al. 2018; Markussen et al. 2017; Bleses et al. 2017).

Praksisnær kompetenceudvikling kan med fordel tage form af løbende coaching, hvor en fagperson observerer, sparrer med og støtter det pædagogiske personale i at anvende forskellige metoder og tilgange i interaktionen med børnene. I studierne er der dels tale om fokuserede tilgange til at støtte børnenes sproglige udvikling, dels metoder til at udvikle den generelle pædagogiske kvalitet (Egert et al. 2018; Bleses et al. 2017). Den kortlagte forskning viser, at coaching med fordel kan kombineres med andre tiltag såsom kurser eller workshops (Markussen et al. 2017), da coaching kan understøtte det pædagogiske personale i at omsætte ny viden i deres pædagogiske praksis (Egert et al. 2018).

#### Boks 6-1: Sådan kan kerneelementet komme til udtryk i praksis

Praksisnær kompetenceudvikling gennem ExCELL (Exceptional Coaching for Language and Literacy) I et amerikansk studie (som indgår i en metaanalyse af Egert et al. (2018)), undersøges effekten af kompetenceudvikling rettet mod pædagogisk personale i dagtilbud for børn i alderen tre-fire år. Kompetenceudviklingen har til formål at styrke det pædagogiske personales dialoger med børnene med henblik på at fremme børnenes sproglige udvikling. Kompetenceudviklingen (ExCELL) består dels af undervisning med afsæt i et pensum, dels af en række praksisnære aktiviteter såsom observation af det pædagogiske personales interaktioner og samspil med børnene.

Som et led i kompetenceudviklingen har underviseren på kurset bl.a. besøgt dagtilbuddene og demonstreret, hvordan forskellige tilgange og metoder anvendes i den pædagogiske praksis. Efter et par uger vendte underviseren tilbage og observerede det pædagogiske personales praksis og gav på baggrund heraf feedback på omsætningen af pædagogiske tilgange og metoder. Endelig bestod den praksisnære kompetenceudvikling i, at det pædagogiske personale blev videofilmet, mens de læste en bog med en gruppe børn, hvorefter filmen var genstand for refleksion og dialog mellem det pædagogiske personale og underviseren. På den måde bidrog den praksisnære kompetenceudvikling til at skabe refleksion om egen praksis blandt det pædagogiske personale.

**Kilde: Wasik & Hindman (2011) i Egert et al. (2018)**



### 6.1.2 Pædagogisk personale som sproglige rollemodeller

Af kapitel 5, afsnit 5.3.1, fremgår det, at interaktioner af høj kvalitet mellem pædagogisk personale og børn har stor betydning for børns trivsel, udvikling og læring. I den forbindelse er det særligt virkningsfuldt, når pædagogisk personale er sproglige rollemodeller for børnene (Bleses et al. 2016; Bleses et al. 2019). At være sproglig rollemodel indebærer, at den voksne skaber kommunikative situationer, hvor barnet inddrages, og hvor kvaliteten af de sproglige interaktioner mellem de voksne og børnene er høj. Kvalitet vil i denne sammenhæng sige, at de voksne indgår i lydhøre og responsive dialoger med børnene og på den måde skaber stimulerende samtaler, som børnene deltager aktivt i.

I følgeforskningen evalueres projekterne "Leg og læring i vuggestuen" og "Vi lærer sprog i vuggestuen og dagplejen". Projekterne baseres på de samme pædagogiske grundelementer, hvoraf et af dem er, at det pædagogiske personale agerer sproglige rollemodeller. Som et led i projektet er der bl.a. udarbejdet en række strategier, som skal bidrage til, at det pædagogiske personale er sproglige rollemodeller ved at skabe rige læringsmuligheder for børnene, hvor de bringes aktivt ind i samtalerne.

Studierne undersøger, hvilken betydning denne indsats har for børnenes sproglige, matematiske og socioemotionelle udvikling (Bleses et al. 2016; Bleses et al. 2019).

Når det pædagogiske personale agerer sproglige rollemodeller, tilegner børnene sig i signifikant større omfang de abstrakte ord, der er arbejdet med i indsatsen, mens deres generelle ordforråd ligeledes øges signifikant. Det samme gælder børnenes matematiske kompetencer, mens der findes blandede effekter af indsatsen i forhold til børnenes socioemotionelle udvikling (Bleses et al. 2016; Bleses et al. 2019). I studiet fra 2016 findes ingen effekt af indsatsen på børnenes socioemotionelle udvikling, mens studiet fra 2019 ikke finder nogle effekter af indsatsen på børnenes selvregulering, men positive effekter på børns empati.

På baggrund af projekterne konkluderes desuden, at børn i vuggestuer og dagplejer har lige meget gavn af indsatsen, og at køn, alder, herkomst og sociale forhold i hjemmet heller ikke har betydning for børnenes udbytte (Bleses et al. 2019).



### 6.1.3 Peers-medieret læring

Organiseringen af læringsmiljøet, herunder det pædagogiske personales tilrettelæggelse af læringsaktiviteter, har, som beskrevet i kapitel 5, afsnit 5.3.2, betydning for børns udvikling. Forskning peger i den forbindelse i retning af, at læringsaktiviteterne er særligt effektive, når børn samarbejder om at udføre en aktivitet eller løse en opgave, eller når de placeres strategisk i grupper med børn, som har andre præferencer eller evner end dem selv. Det kan fx handle om, at børn skiftes til at genfortælle historier, at de udfører forskellige makker-/samarbejdsøvelser, at de i samarbejde planlægger en leg, eller at de sættes sammen med børn, som har andre madpræferencer end dem selv.

Denne tilgang har vist sig at være et vigtigt element i virkningsfulde indsatser rettet mod at fremme børns udvikling. Indsatserne fremmer bl.a. børns sproglige kompetencer, deres madpræferencer og deres evne til at planlægge, ræsonnere, problemløse og tænke regelbaseret (Pyle et al. 2017; DeCosta et al. 2017; Sills et al. 2016).



### 6.1.4 Fokus på læringsmål

En anden måde at organisere læringsmiljøet på er brugen af læringsmål og fokus på læringsmål i dialogen med børnene. I den forbindelse undersøger nogle studier, hvordan fokus på udvalgte læringsmål kan skabe fælles retning for det pædagogiske personales sproglige støtte og stimulering af det enkelte barn. Fokus på læringsmål indebærer bl.a., at det pædagogiske personale explicit guider børnene til at opnå bestemte mål, men det handler også om, at det pædagogiske personale arbejder systematisk med udvalgte læringsmål i relation til det enkelte barn og har fokus på, hvordan læringsmålene kan differentieres inden for det specifikke fokusområde, der er i spil. En pædagogisk praksis med fokus på læringsmål som fælles pejlemærke i personalegruppen kan bl.a. bidrage til at styrke 0-6-åriges ordforråd, sprogbrug, talforståelse, før-skriftlige kompetencer og empati (Bleses et al. 2018; Dale et al. 2018; Richards-Tutor et al. 2016; Nelson 2017; Bleses et al. 2017; Bleses et al. 2016; Bleses et al. 2015). Forskning peger i retning af, at arbejdet med læringsmål har særligt stor betydning for børns sprog- og læseforståelse, når det pædagogiske personale har frihed til selv at bestemme, hvordan og hvornår de fokuserer på målene (Bleses et al. 2015).

Fokus på udvalgte læringsmål handler om, at det pædagogiske personale tilrettelægger det pædagogiske arbejde med fokus på udvalgte læringsområder og læringsmål, som er udarbejdet på baggrund af forskning om børns udvikling, herunder hvordan forskellige kompetencer spiller sammen og er forudsætninger for hinanden (Bleses et al. 2017; Bleses et al. 2015). Det systematiske kommer også til udtryk, ved at det pædagogiske personale med jævne mellemrum reflekterer over og vurderer barnets kompetencer og erfaringer og på den måde skaber et kvalificeret afsæt for at møde barnet med passende udfordringer og støtte det enkelte barns behov gennem dagligdagens rutiner og aktiviteter (Bleses et al. 2018a; Nelson 2017).

Arbejdet med at eksplicite læringsmål over for børn kan fx komme til udtryk, ved at man via et ugeskema illustrerer, hvilke læringsmål og målord der er i fokus hver uge, eller ved at man hjælper barnet med at rette opmærksomheden mod målet med en aktivitet (Bleses et al. 2016).



### **6.1.5 Visuelle komponenter i læringsrettede aktiviteter**

Når læringsaktiviteter tilrettelægges med inddragelse af visuelle komponenter, styrker det børns opgaveløsning og prosoziale adfærd. Visuelle komponenter forstås i den forbindelse bredt og kan både dække over visuel instruktion i forbindelse med en aktivitet, visualisering af belønningssystem og den æstetiske præsentation af mad.

Den visuelle komponent er særligt givtig, når en aktivitet skal forklares for børn. Når børn fx får lov til at se, hvordan de kan løse en konkret opgave, før de selv skal videreudvikle opgaven, klarer de opgaveløsningen signifikant bedre (Whalley et al. 2017). På samme måde er det virkningsfuldt, når man bruger visuelle komponenter til at illustrere over for børn, hvornår de gør noget korrekt. Det kan fx være, ved at pædagogen sammen med barnet lægger bolde i en kurv, hver gang barnet gør noget bestemt (Pokorski et al. 2017).

Endelig har den visuelle komponent en betydning, når børns madvaner og præferencer skal påvirkes. Indpakning og præsentation af madvarer har betydning for, hvad børn ønsker at spise (DeCosta et al. 2017). Barnets præferencer for og indtag af sund mad kan fx øges ved at pakke maden ind på en bestemt måde, bl.a. ved at sætte et klistermærke med et velkendt ikon på (Nekitsing et al. 2018; DeCosta et al. 2017).



### **6.1.6 Gentagelser**

Forskning viser, at børns kognitive udvikling styrkes, når det pædagogiske personale gentager aktiviteter, ord eller lege (SDU & Rambøll 2015; Bleses et al. 2019). Når det pædagogiske personale gentagne gange præsenterer børn for det samme nye ord, den samme bog eller den samme legeaktivitet, giver det barnet flere muligheder for at blive bekendt med og tilegne sig den nye viden. Brugen af gentagelser har ikke blot vist sig virksomt i arbejdet med at styrke børnenes kognitive udvikling, men er også effektivt, når børn fx skal udvikle nye motoriske færdigheder (Van Capelle et al. 2017), eller når børnene skal vænne sig til ny mad (Nekitsing et al. 2018).

I de kortlagte studier optræder dette kerneelement ofte i kombination med andre kernelementer som fx sproglige rollemodeller, stilladsering og fokus på læringsmål (SDU & Rambøll 2015; Bleses et al. 2019).



### 6.1.7 Stilladsering

Børn lærer bedst, når de udfordres på et passende niveau, dvs. hverken for meget eller for lidt i forhold til deres behov, forudsætninger og udviklingspotentiale. Derfor har indsatser med fokus på at give barnet individuelt tilpasset støtte til sprogudvikling i form af stilladsering vist sig særligt virkningsfulde. Indsatser, som bl.a. har et særligt fokus på at tilpasse kommunikation og aktiviteter til det enkelte barn, fremmer både børns sprogudvikling, deres talforståelse og deres empati (Bleses et al. 2015; Rambøll, AU & SDU 2017; Bleses et al. 2019; Bleses et al. 2018).<sup>1</sup>

Tre danske indsatser arbejder med en såkaldt læringsstige, hvor pædagogisk personale i kommunikationen med barnet enten kan bevæge sig op eller ned ad stigen, alt afhængigt af om barnet mangler udfordringer eller har svært ved at deltage. Læringsstigen uddybes i nedenstående boks.



#### Boks 6-1: Sådan kan kerneelementet komme til udtryk i praksis

##### Strategier fra læringsstigen

Læringsstigen anvendes både i indsatserne "SPELL" og "Fart på sproget", som er udviklet med henblik på at fremme børns sproglige udvikling i alderen 3-6 år, men anvendes også i en tilpasset form til indsatsen "Vi lærer sprog i vuggestuen og dagplejen" rettet mod 0-3-årige børns udvikling inden for flere områder. Nedenfor fremgår eksempler på strategier rettet mod børn i vuggestue/dagpleje:

##### Tre gør-det-nemmere-strategier:

- Give svaret
- Hjælpes ad
- Begrænse valg.

##### Tre gør-det-sværere-strategier:

Bede barnet om at:

- Forudsige
- Generalisere
- Argumentere.

**Kilde:** Bleses et al. (2019)

### 6.1.8 Legebaseret tilgang til læring

Af kapitel 5 fremgår det, at leg er en betydningsfuld faktor, som har afgørende betydning for børns udvikling inden for flere dimensioner. En virkningsfuld måde at fremme denne faktor på er en legebaseret tilgang til læring. Når pædagogisk personale anvender en legebaseret tilgang til læring, har det en positiv betydning for børns kognitive udvikling og kreativitet (Clasen & De Lopez 2017; Bleses et al. 2018a; Hall et al. 2015; Cavanaugh et al. 2017; Bleses et al. 2016; Bleses et al. 2017; Morris et al. 2015; Baron et al. 2017).

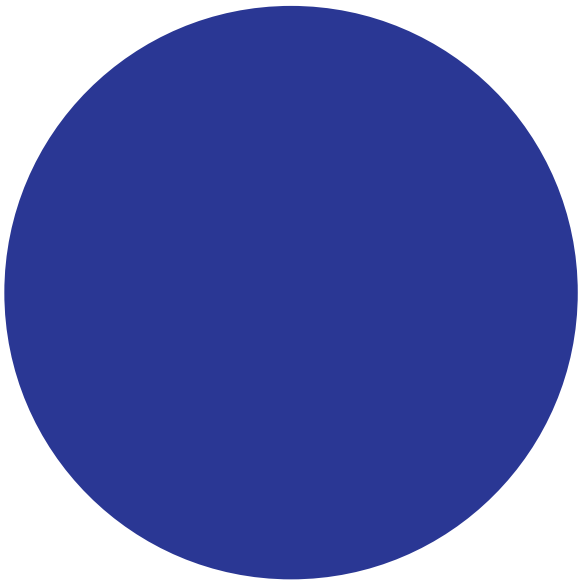
<sup>1</sup> Den positive betydning af stilladsering er forholdsvis veldokumenteret i grundskoleforskningen (se bl.a. Hinde et al. 2011; What Works Clearinghouse 2010).



Det kan fx handle om, at børnene gennem spil, dukker, musik og sang lærer om forskellige emner (fx hvad der er sundt at spise), eller det kan handle om, at der indrettes legeområder, som har særligt fokus på at stimulere børns udvikling inden for bestemte områder.

I en indsats undersøges bl.a. effekten af, at børnene leger i et legeområde indrettet til at stimulere deres læsefærdigheder. Studiet finder, at børnene er engagerede i længere og mere komplekse læsefærdighedsrelaterede lege (Hall et al. 2015). Den legebaserede tilgang til læring kan også indebære, at man via bold-, pusle- eller vendespil arbejder med at styrke børnenes vedholdenhed, motorik og hukommelse.

Den legebaserede tilgang er ofte tæt koblet til aktiviteter såsom højtlesning og fællessang, hvor fortællingen af en historie fx inkluderer kreative aktiviteter såsom quizzer, spil, genfortællinger, tegning og dramatisering, som fremmer børnenes engagement i og udbytte af aktiviteten. I de tilfælde spiller pædagogen ofte en forholdsvis aktiv rolle i børnenes leg. Afprøvningen af to indsatser fra USA peger dog i retning af, at der også er gavnlige effekter af at lade børnene selv bygge videre på en leg eller et spil (Hall et al. 2015; Cavanaugh et al. 2017). Dette bidrager til at fremme børnenes kreativitet (Cavanaugh et al. 2017) og færdigheder inden for det område, de leger (Hall et al. 2015).





---

# Kortlægning af videnshuller

- 7.1 Vidensgrundlag og videnshuller på tværs af alle inkluderede studier
- 7.2 Socioemotional udvikling
- 7.3 Fysisk og motorisk udvikling
- 7.4 Kreativ udvikling
- 7.5 Kognitiv udvikling

## 7. Kortlægning af videnshuller

I de foregående kapitler er der præsenteret risiko- og beskyttelsesfaktorer for børns udvikling samt kerneelementer i virkningsfulde indsatser, som er udledt af de inkluderede studier. Videnskortlægningens andet hovedformål har været at skabe et overblik over videnshuller i den inkluderede forskning om betydningsfulde forhold for børns udvikling.

Kapitlet indledes med en kortlægning af videnshuller på tværs af de studier, som er inkluderet i syntesen (afsnit 7.1). Et videnshul er et område af forskningen, som kun belyses af et mindre antal af de inkluderede studier. Herefter følger en kortlægning af videnshuller for hvert af de udvalgte udviklingsområder; fysisk og motorisk udvikling; socioemotional udvikling; kognitiv udvikling; samt kreativ udvikling (7.2-7.5). Hvert afsnit indledes med en kortlægning af videnshuller i forhold til målgrupper, kontekster samt evner, færdigheder og kompetencer inden for det pågældende udviklingsområde. Herefter følger en karakteristik af vidensgrundlaget i forhold til studiernes udgivelsesland, anvendte forskningsdesigns og metodisk kvalitet. Formålet med denne kategorisering er at vurdere overførbare samt forskningsmæssig kvalitet af studier inden for de forskellige udviklingsområder.

De parametre, som de inkluderede studier er kortlagt i forhold til, fremgår nedenfor.

**Tabel 7-1: Beskrivelser og kategorier for de seks parametre**

Parameter	Beskrivelse	Kategorier
Land	Indikerer det sted, studiet stammer fra.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Danmark</li> <li>• Skandinavien</li> <li>• EU eller angelsaksiske lande</li> </ul>
Design	Indikerer det anvendte design i studiet.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Systematisk reviews</li> <li>• Interventionsstudier</li> <li>• Tværsnitsstudier</li> <li>• Systematiske casestudier</li> </ul>
Metodisk kvalitet	Indikerer den metodiske kvalitetsvurdering, studiet har fået under screeningsprocessen. Studier med lav kvalitet indgår ikke i videnskortlægning.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Høj</li> <li>• Mellem</li> </ul>
Kontekst	Indikerer, om studiet undersøger børns udvikling i en familie-kontekst eller institutionskontekst. Familiekonteksten dækker over alle studier, der undersøger risiko- og beskyttelsesfaktorer knyttet til forældre og familien samt indsatser, der foregår i hjemmet. Institutionskonteksten dækker til gengæld over alle studier, der undersøger risiko- og beskyttelsesfaktorer i det institutionelle miljø samt indsatser, der foregår i fx dagtilbud og skoler. Det samme studie kan godt optræde i flere af kategorierne.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Familie</li> <li>• Institution (vuggestue, dagpleje, børnehave, før-skoletilbud, indskoling, SFO)</li> </ul>
Målgruppe	Indikerer, hvilken alder børnene i studiet har. Hvis studiet ikke noterer børnenes specifikke alder, men fx blot skriver børn i dagtilbud, kodes målgruppen som uoplyst. Det samme studie kan godt optræde i flere af kategorierne.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Prænatal</li> <li>• 0-2 år</li> <li>• 3-6 år</li> <li>• Uoplyst</li> </ul>
Evner, færdigheder og kompetencer	De specifikke evner, færdigheder og kompetencer, der er undersøgt i studiet. Hvis det ikke fremgår tydeligt af studiet, kodes studiet under uspecificerede kompetencer. Det samme studie kan godt optræde i flere af kategorierne.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kategorierne afhænger af det enkelte udviklingsområde</li> </ul>

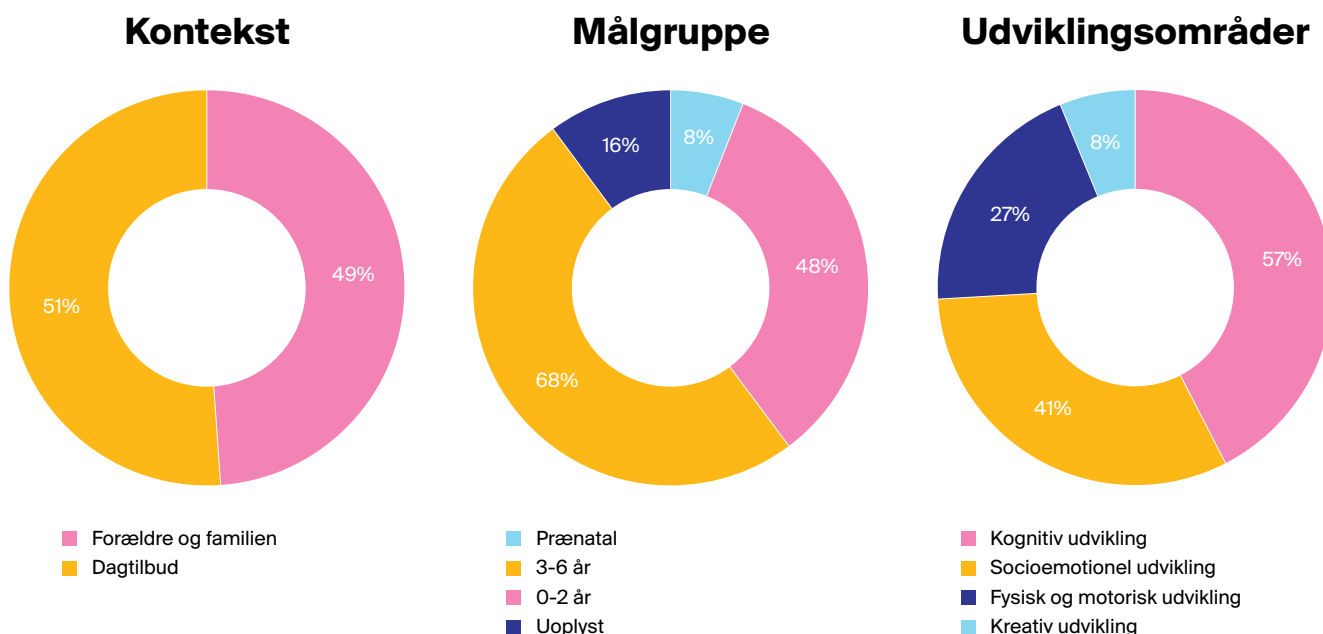
## 7.1 Vidensgrundlag og videnshuller på tværs af alle inkluderede studier

Kortlægningen af videnshuller tegner først og fremmest et billede af, at forhold med betydning for børns udvikling inden for de fire udviklingsområder i forskellig grad har været i fokus i de seneste års forskning. Det område, som er mindst belyst i de inkluderede studier, er børns kreative udvikling, efterfulgt af børns fysiske og motoriske udvikling. Omvendt er forhold med betydning for især børns kognitive udvikling, men også børns socioemotionelle udvikling, relativt set, særdeles velbelyste i den inkluderede forskning. Dette fremgår af figur 7-1.

Kortlægningen af videnshuller indikerer også en skævvridning af fokus på forskellige aldersgrupper, når der skelnes mellem de helt små og de lidt større børn. Således omhandler 48 pct. af studierne forhold med betydning for de 0-2-årige børns udvikling, mens 68 pct. af studierne beskæftiger sig med de 3-6-årige børns udvikling. Kun 8 pct. af studierne i videnskortlægningen undersøger forhold i fostertilstanden, hvilket dog kan skyldes, at det ikke har været et eksplicit fokus i søgeprotokollen.

Endelig er der en ligelig fordeling mellem studier, der undersøger børns udvikling i en familiekontekst og i en dagtilbudskontekst.

Figur 7-1: Alle inkluderede studier opdelt på kontekst, målgruppe og udviklingsområde



**Note:** n=90 studier. Tallene i cirklerne summerer ikke til 100 pct., da det samme studie godt kan optræde i en eller flere af kategorierne. Procentsatser skal derfor læses som, hvor stor en andel af studierne, der undersøger den enkelte kategori fx 3-6-årige børn.

Tabel 7-2 og 7-3 nedenfor viser de inkluderede studiers fordeling på risiko- og beskyttelsesfaktorer knyttet til forældre og familie henholdsvis risiko- og beskyttelsesfaktorer i dagtilbud.

**Tabel 7-2: Inkluderede studier, som undersøger risiko- og beskyttelsesfaktorer knyttet til familie og forældre, og deres fordeling på de enkelte faktorer**

<b>Graviditet og fødsel</b>	
Faktorer ved fødslen	3
Faktorer under graviditeten	7
<b>Familiestrukturer</b>	
Søskende	2
Forældres civilstatus	1
Uspec. familiestruktur	1
<b>Familiens fysiske sundhed</b>	
Familiens søvnrutiner	1
Kost og måltidsvaner	4
Omfang og indstilling til fysisk aktivitet	4
<b>Forældres psykiske trivsel og socioemotionelle kompetencer</b>	
Forældres psykiske mistrivsel	3
Forældres socioemotionelle kompetencer	6
<b>Læringsmiljøet i hjemmet</b>	
Hjemligt læringsmiljø	1
Kvaliteten af læsningen	3

**Tabel 7-3: Inkluderede studier, som undersøger risiko- og beskyttelsesfaktorer i dagtilbud, og deres fordeling på de enkelte faktorer**

<b>Børns deltagelse i dagtilbud</b>	
Om barnet går i dagtilbud eller ej	3
Timer barnet tilbringer i dagtilbud	3
<b>Strukturelle faktorer</b>	
Pædagogisk personales uddannelsesniveau	5
Karakteristika hos det pædagogiske personale	2
Normering	3
Gruppestørrelse	4
Gruppeorganisering	6
Fysiske rammer	3
<b>Processuelle faktorer</b>	
Interaktioner mellem børn og voksne	3
Organisering af læringsmiljøet	5
Leg	3
Samarbejde med forældre	3

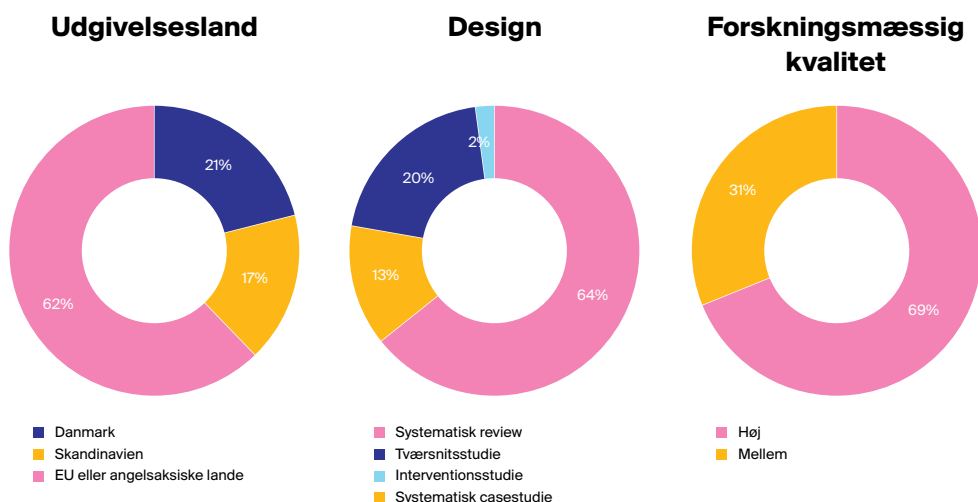
Tabel 7-4 nedenfor viser de inkluderede studiers fordeling på de udledte kerneelementer knyttet til henholdsvis forældre og familien, og dagtilbudsmiljøet.

**Tabel 7-4: Inkluderede studiers fordeling på kerneelementer**

<b>Kerneelementer i indsatser og metoder rettet mod familien</b>	
Voksne eller jævnaldrende som rollemodeller	3
Belønning og anerkendelse	2
Forældrenetværk	5
Praksisnær guidning af forældre	4
Forældres interaktioner i forbindelse med læsning	1
<b>Kerneelementer i pædagogiske indsatser og metode rettet mod dagtilbud</b>	
Praksisnær kompetenceudvikling	3
Pædagogisk personale som sproglige rollemodeller	2
Peers-medieret læring	3
Fokus på læringsmål	7
Visuelle komponenter i læringsrettede aktiviteter	4
Gentagelser	4
Stilladsring	4
Legebaseret tilgang til læring	8

Karakteristikken af vidensgrundlaget viser, at syntesen overordnet set hviler på et solidt vidensgrundlag. Dette fremgår af figur 7-1 nedenfor, som bl.a. viser, at 69 pct. af de 90 inkluderede studier er vurderet til at være af høj forskningsmæssig kvalitet. Dette skyldes bl.a., at en overvægt af studierne (64 pct.) er velgennemførte systematiske reviews. Hvad angår overførbare til en dansk kontekst fremgår det, at lidt over en tredjedel af studierne er gennemført i Danmark eller øvrige skandinaviske lande (38 pct.). Hovedparten af studierne (62 pct.) er gennemført i øvrige EU-lande eller angelsaksiske lande.

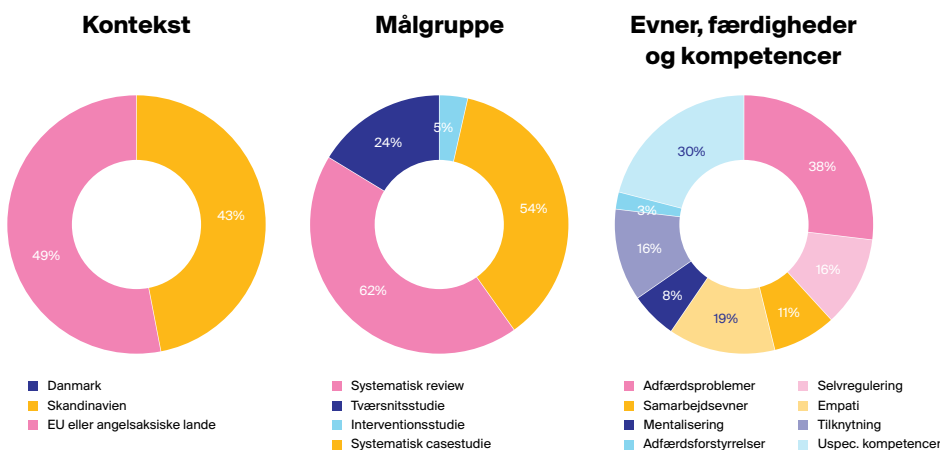
**Figur 7-2: Alle inkluderede studier opdelt på land, design og forskningsmæssig kvalitet**



## 7.2 Socioemotional udvikling

Kortlægningen af videnshuller inden for dette udviklingsområde indikerer, at forskningen om forhold associeret med børns socioemotionelle udvikling er mere balanceret i forhold til målgrupper og kontekst end forskningen inden for de øvrige udviklingsområder. Således er der en jævn fordeling mellem studier, der undersøger børns socioemotionelle udvikling i en dagtilbudskontekst og en familiekontekst, samt studier, der fokuserer på henholdsvis 0-2-årige børn og 3-6-årige børns udvikling. Derimod peger kortlægningen på en overvægt af studier med fokus på forhold associeret med børns udvikling af adfærdsproblemer i form af internaliserende eller eksternaliserende adfærd (38 pct.). Til sammenligning er forhold med betydning for børns adfærdsforstyrrelser og evne til mentalisering og samarbejde mindre belyste (hhv. 3 pct., 8 pct. og 11 pct.). Det samme gælder i nogen grad forhold med betydning for børns selvregulering (16 pct.), empati (19 pct.) og tilknytning (16 pct.).

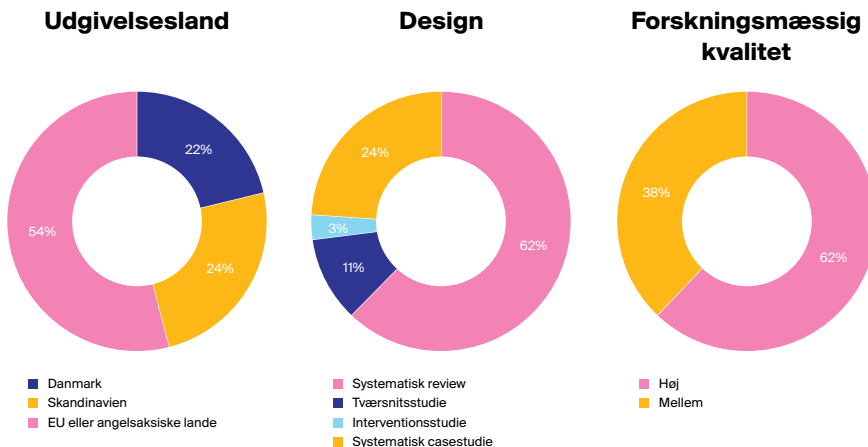
Figur 7-5: Alle studier om socioemotional udvikling opdelt på kontekst, målgruppe og kompetencer



**Note:** n=37 studier. Tallene i cirklene summerer ikke til 100 pct., da det samme studie godt kan optræde i en eller flere af kategorierne. Procentsatser skal derfor læses som, hvor stor en andel af studierne, der undersøger den enkelte kategori, fx 3-6-årige børn.

Kortlægningens vidensgrundlag om betydningsfulde forhold for børns socioemotionelle udvikling er relativt solidt, idet to tredjedele af de 37 studier er vurderet til at være af høj forskningsmæssig kvalitet. To tredjedele af studierne er systematiske reviews. Hvad angår overførbare til en dansk kontekst, er det relevant, at knap halvdelen af studierne er fra Danmark eller øvrige skandinaviske lande, mens de resterende studier er fra det øvrige EU eller angelsaksiske lande.

Figur 7-6: Alle studier om socioemotional udvikling opdelt på land, design og forskningsmæssig kvalitet

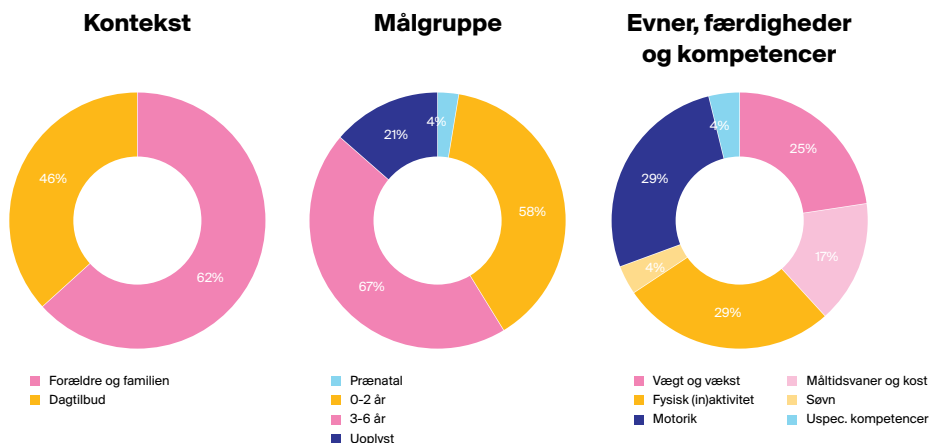




### 7.3 Fysisk og motorisk udvikling

Kortlægningen af videnshuller inden for forhold med betydning for børns fysiske og motoriske udvikling viser, at omtrent halvdelen (46 pct.) af de inkluderede studier fokuserer på betydningsfulde forhold i dagtilbudsmiljøet, mens lidt over tre fjerdedele (79 pct.) fokuserer på forhold knyttet til forældre og familien. Derimod ses ikke nogen udprægede videnshuller i forhold til målgrupper og specifikke evner, færdigheder og kompetencer inden for udviklingsområdet. Kun søvn, som er relateret til barnets sundhed, er mindre belyst (4 pct.).

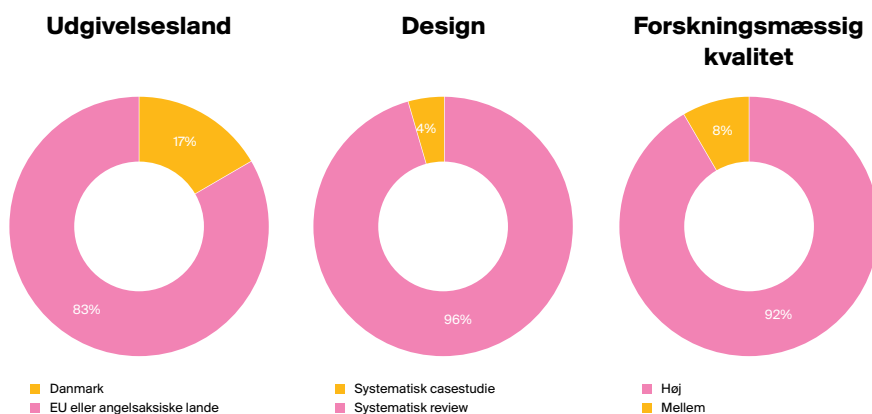
Figur 7-7: Alle studier om fysisk og motorisk udvikling opdelt på kontekst, målgruppe samt evner, færdigheder og kompetencer



**Note:** n=24 studier. Tallene i cirklerne summerer ikke til 100 pct., da det samme studie godt kan optræde i en eller flere af kategorierne. Procentsatser skal derfor læses som, hvor stor en andel af studierne, der undersøger den enkelte kategori, fx 3-6-årige børn.

24 af de inkluderede studier beskæftiger sig med forhold associeret med børns fysiske og motoriske udvikling. Vidensgrundlaget baserer sig næsten udelukkende på studier fra øvrige EU-lande og angelsaksiske lande; kun 17 pct. af studierne (fire studier) er gennemført i Danmark, og ingen studier er gennemført i de øvrige skandinaviske lande. Alle studierne på nær et enkelt er systematiske reviews med generelt høj metodisk kvalitet.

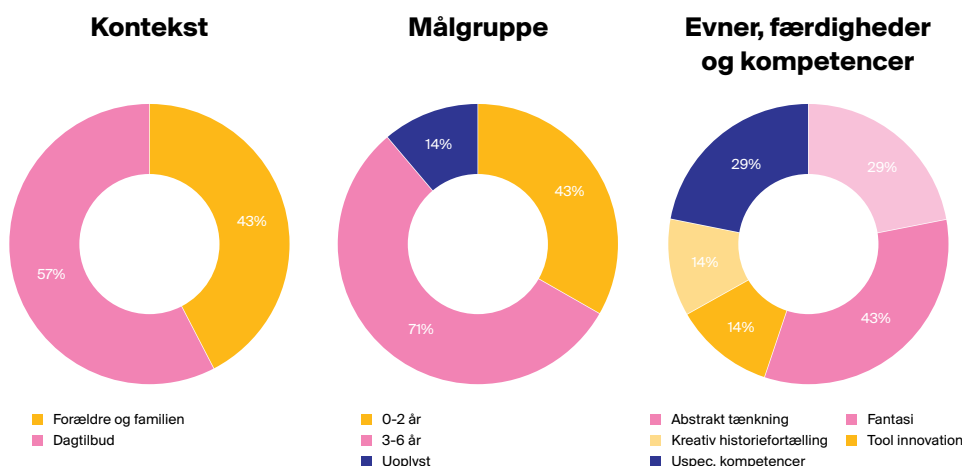
Figur 7-8: Alle studier om fysisk og motorisk udvikling opdelt på land, design og forskningsmæssig kvalitet



## 7.4 Kreativ udvikling

Som tidligere nævnt er forhold med betydning for små børns kreative udvikling mindre belyst i de inkluderede studier, idet kun syv studier beskæftiger sig med dette udviklingsområde. Da der er tale om så få studier, er det vanskeligt at pege på egentlige tendenser i forhold til videnshuller. Dog tyder kortlægningen af videnshuller på, at de inkluderede studier i mindre grad undersøger børns kreativitet i en familiekontekst og blandt 0-2-årige børn. På baggrund af de inkluderede studier er der identificeret tre specifikke kompetencer relateret til kreativ udvikling. Børns fantasi samt abstrakte tænkning tenderer til at være undersøgt en smule mere end børnenes tool innovation og evne til at fortælle kreative historier.

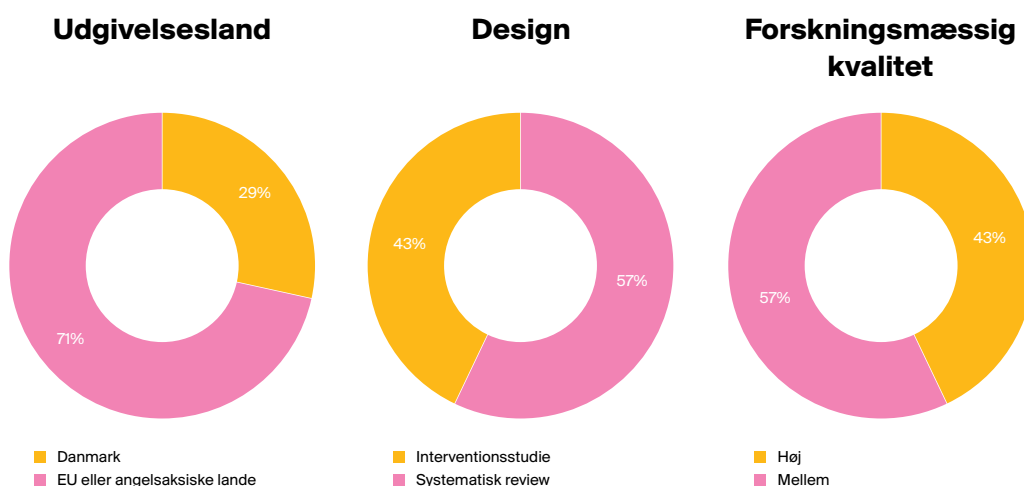
Figur 7-9: Alle studier om kreativ udvikling opdelt på kontekst, målgruppe samt evner, færdigheder og kompetencer



**Note:** n=7 studier. Tallene i cirklerne summer ikke op til 100 pct., da det samme studie godt kan optræde i en eller flere af kategorierne. Procentsatser skal derfor læses som, hvor stor en andel af studierne, der undersøger den enkelte kategori, fx 3-6-årige børn.

Studiernes forskningsmæssige kvalitet, hvor lidt under halvdelen er vurderet til høj, vidner også om et mindre belyst forskningsfelt. Endelig er en tredjedel af studierne (to studier) gennemført af danske forskere.

Figur 7-10: Alle studier om kreativ udvikling opdelt på land, design og forskningsmæssig kvalitet



**Note:** n=7 studier.

## 7.5 Kognitiv udvikling

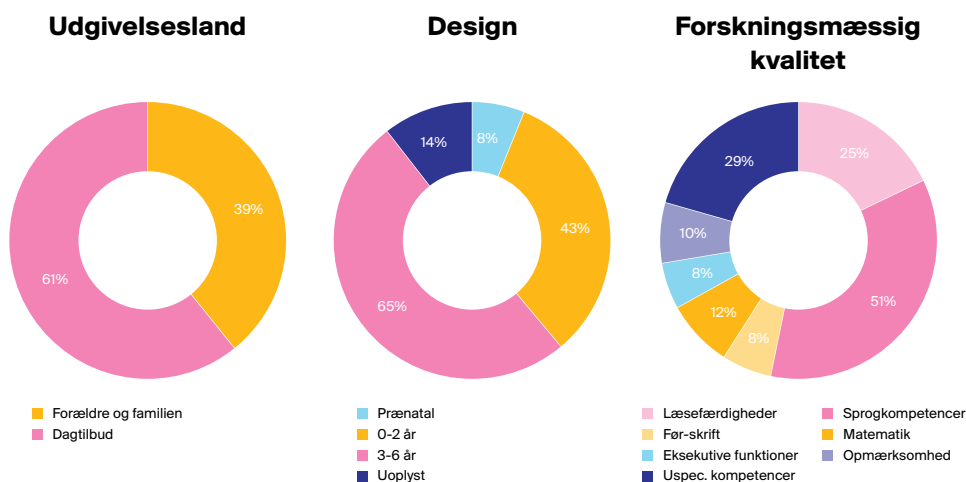
Kortlægningen af videnshuller i de inkluderede studier, som omhandler dette udviklingsområde, viser, at forhold med betydning for 0-2-årige børns udvikling er en smule mindre belyst (43 pct.) end forhold med betydning for 3-6-årige børn (65 pct.).

## 7.5 Kognitiv udvikling

Ligeledes synes der at være en tendens til, at børns kognitive udvikling oftere undersøges i en dagtilbudskontekst (61 pct.) fremfor i en familiekontekst (39 pct.). Dette fremgår af figur 7-3.

Hvad angår de enkelte evner, færdigheder og kompetencer relateret til børns kognitive udvikling, viser figur 7-3 en klar tendens til, at forhold med betydning for børns matematiske færdigheder, eksekutive funktioner (herunder opmærksomhedsevne) og før-skriftlige færdigheder er mindre belyste i den inkluderede forskning; kun mellem otte og 12 pct. af studierne omhandler forhold med betydning for disse specifikke evner, færdigheder og kompetencer. Forhold associeret med børns tidlige læsefærdigheder (typisk i indskolingen) er ligeledes mindre belyste i de inkluderede studier om 0-6-årige børns udvikling (25 pct.). Til gengæld er der i omkring halvdelen af studierne fokus på forhold associeret med børns sprogkompetencer. I lidt under en tredjedel af studierne er det ikke tydeligt, hvilke kognitive kompetencer studiet undersøger.

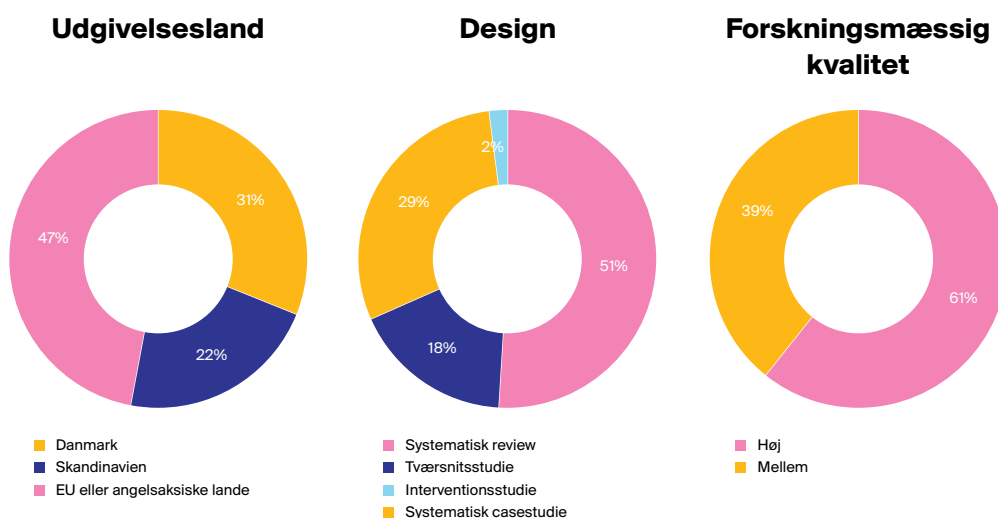
Figur 7-3: Alle studier om kognitiv udvikling opdelt på kontekst, målgruppe samt evner, færdigheder og kompetencer



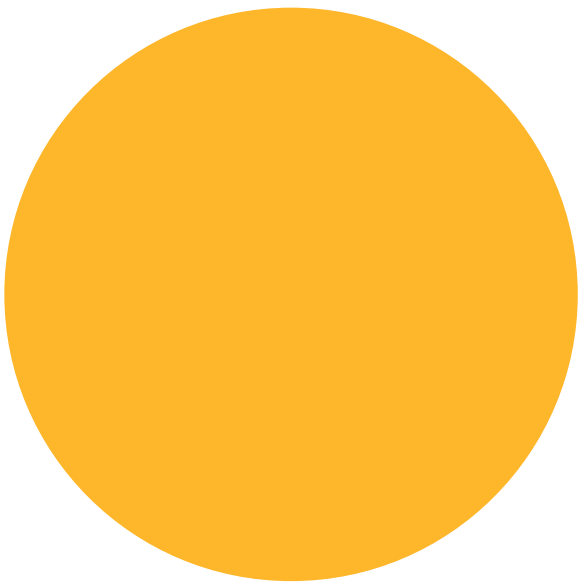
**Note:** n=51 studier. Tallene i cirklerne summerer ikke til 100 pct., da det samme studie godt kan optræde i en eller flere af kategorierne. Procentsatser skal derfor læses som, hvor stor en andel af studierne, der undersøger den enkelte kategori, fx 3-6-årige børn.

Kortlægningens vidensgrundlag om forhold med betydning for børns kognitive udvikling er forholdsvis solidt, idet over halvdelen (61 pct.) af de 51 studier er af høj forskningsmæssig kvalitet. Halvdelen (51 pct.) af studierne bygger på systematiske reviews. Omtrent halvdelen af studierne er gennemført i Danmark eller øvrige skandinaviske lande (53 pct.), mens de øvrige studier er fra EU-lande eller angelsaksiske lande.

Figur 7-4: Alle studier om kognitiv udvikling opdelt på land, design og forskningsmæssig kvalitet



**Note:** n=51 studier.





---

**Litteraturliste**

## 8. Litteraturliste

- Adane, A. A., Mishra, G. D., & Tooth, L. R. (2016). Diabetes in Pregnancy and Childhood Cognitive Development: A Systematic Review. *Pediatrics*. 137(5): 1-15.
- Albers, L., Sobotzki, C., Kuß, O., Ajslev, T., Batista, R. F. L., Bettiol, H., Brabin, B., Buka, S. L., Cardoso, V. C., Clifton, V. L., Devereux, G., Gilman, S. E., Grzeskowiak, L. E., Henrich, J., Hummel, S., Jacobsen, G. W., Jones, G., Koshy, G., Morgen, C. S., Oken, E., Paus, T., Pausova, Z., Rifas-Shiman, S. L., Sharma, A. J., da Silva, A. A. M., Sørensen, T. I. A., Thiering, E., Turner, S., Vik, T. & von Kries, R. (2018). Maternal smoking during pregnancy and offspring overweight: Is there a dose-response relationship? An individual patient data meta-analysis. *International Journal of Obesity*. 42(7): 1249-1264.
- Backer-Grøndahl, A., & Nærde, A. (2016). Self-regulation in early childhood: The role of siblings, center care and socioeconomic status. *Social Development*. 26(3): 530-544.
- Backer-Grøndahl, A., Nærde, A., & Idsoe, T. (2019). Hot and Cool Self-Regulation, Academic Competence, and Maladjustment: Mediating and Differential Relations. *Child Development*. 90(6): 2171-2188.
- Baron, A., Evangelou, M., Malmberg, L., & Melendez-Torres, G. J. (2017). The Tools of the Mind curriculum for improving self-regulation in early childhood: A systematic review. *Campbell Systematic Reviews* 2017.
- Bauer, A. Z., Kriebel, D., Herbert, M. R., Bornehag, C., & Swan, S. H. (2018). Prenatal paracetamol exposure and child neurodevelopment: A review. *Hormones and Behavior*. 101: 125-147.
- Belmon, L. S., van Stralen, M. M., Busch, V., Harmsen, I. A., & Chinapaw, M. J. M. (2019). What are the determinants of children's sleep behavior? A systematic review of longitudinal studies. *Sleep Medicine Reviews*. 43: 60-70.
- Bingham, D. D., Costa, S., Hinkley, T., Shire, K. A., Clemes, S. A., & Barber, S. E. (2016). Physical Activity During the Early Years: A Systematic Review of Correlates and Determinants. *American Journal of Preventive Medicine*. 51(3): 384-402.
- Bleses, D., Højen, A., Andersen, M. K., Line, D., & Sehested, K (2015). Sproget kan styrkes!: Rapport om effekten af sprogindsatserne Spell og fart på sproget i danske dagtilbud. København
- Bleses, D., Jensen, P., Nielsen, H. & Rathe, A. (2016). Indsats i vuggestuen kan styrke børns tidlige kompetencer. København.
- Bleses, D., Højen, A., Jensen, P., Dybdal, L., & Andersen, T. L. (2017). Metaanalyse af pædagogiske indsatser til at styrke det sproglige læringsmiljø for 0-5-årige børn. København
- Bleses, D., Højen, A., Dale, P. S., Justice, L. M., Dybdal, L., Piasta, S. B., Markussen-Brown, J., Kjærbaek, L., & Haghish, E.F. (2018a). Effective language and literacy instruction: Evaluating the importance of scripting and group size components. *Early Childhood Research Quarterly*. 42: 256-269.
- Bleses, D., Højen, A., Dale, P. S., Piasta, S. B., Justice, L. M., Dybdal, L., Markussen-Brown, J., Clausen, M., & Haghish, E. F. (2018). The Effectiveness of a Large-Scale Language and Preliteracy Intervention: The SPELL Randomized Controlled Trial in Denmark. *Child Development*. 89(4): 342-363.

- Bleses, D., Højen, A., Jensen, P., Rathe, A., Boisen, L., Nielsen, H., & Jensen, C. (2019). Vi lærer sprog i vuggestuen og dagplejen. En målrettet og struktureret indsats, som virker ved at styrke læringsmiljøet for de yngste. København
- Bonetti, S., & Brown, K. (2018). Structural elements of quality early years provision: A review of the evidence. Education Policy Institute. London.
- Brussoni, M., Ishikawa, T., Brunelle, S., & Herrington, S. (2017). Landscapes for play: Effects of an intervention to promote nature-based risky play in early childhood centres. *Journal of Environmental Psychology*. 54: 139-150.
- Busch, V., Altenburg, T. M., Harmsen, I. A., & Chinapaw, M. J. (2017). Interventions that stimulate healthy sleep in school-aged children: A systematic literature review. *The European Journal of Public Health*. 27(1): 53-65.
- Bøe, T., Hysing, M., & Zachrisson, H. D. (2016). Low family income and behavior problems in Norwegian preschoolers. Is child emotionality a marker for sensitivity of influence? *Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics*. 37(3): 213-222.
- Carson, V., Kuzik, N., Hunter, S., Wiebe, S. A., Spence, J. C., Friedman, A., Tremblay, M. S., Slater, L. G., & Hinkley, T. (2015). Systematic review of sedentary behavior and cognitive development in early childhood. *Preventive Medicine*. 78: 115-122.
- Cavanaugh, D. M., Clemence, K. J., Teale, M. M., Rule, A. C., & Montgomery, S. E. (2017). Kindergarten Scores, Storytelling, Executive Function, and Motivation Improved through Literacy-Rich Guided Play. *Early Childhood Education Journal*. 45(6): 831-843.
- Chan, E., Leong, P., Malouf, R., & Quigley, M. A. (2016). Long-term cognitive and school outcomes of late-preterm and early-term births: A systematic review. *Child: Care, Health and Development*. 42(3): 297-312.
- Clasen, L. E. & De Lopez, K. J. (2017). BookFun – ‘There’s more to it than reading a book’ - Implementing a Danish early literacy programme that supports professionalism, language development and social inclusion. *Journal of Early Childhood Literacy*. 17(2): 254-279.
- Cook, K. D., Dearing, E., Zachrisson, H. D. (2017). Information Sharing between Teachers and Early Education Programs during School Entry in Norway: Associations with Children’s School Adjustment and Success in the First Year. *International Journal of Child Care and Education Policy*. 11: 1-20.
- Cook, K. D., Dearing, E., & Zachrisson, H. D. (2018). Is Parent-Teacher Cooperation in the First Year of School Associated with Children’s Academic Skills and Behavioral Functioning? *International Journal of Early Childhood*. 50(2): 211-226.
- Dale, P. S., Logan, J., Bleses, D., Højen, A., & Justice, D. (2018). Individual differences in response to a large-scale language and pre-literacy intervention for preschoolers in Denmark. *Learning and Individual Differences*. 68: 51-60.
- Danmarks Evalueringsinstitut (2017). Leg og læring i skandinavisk dagtilbudsforskning – en opsamling på viden i forskningsstudier 2006-15. København.
- Danmarks Evalueringsinstitut (2017a). Kvalitet i dagtilbud – pointer fra forskning. København

- Danmarks Evalueringsinstitut (2018). *Relationer og interaktioner i dagtilbud*. København
- Dearing, E., Zachrisson, H. D., & Nærde, A. (2015). Age of Entry Into Early Childhood Education and Care as a Predictor of Aggression: Faint and Fading Associations for Young Norwegian Children. *Psychological Science*. 26(10): 1595-1607.
- Dearing, E., & Zachrisson, H. D. (2017). Concern over internal, external, and incidence validity in studies of childcare quantity and externalizing problems. *Child Development Perspectives*. 11(2): 133-138.
- Dearing, E., Zachrisson, H. D., Mykletun, A., & Toppelberg, C. O. (2018). Estimating the Consequences of Norway's National Scale-Up of Early Childhood Education and Care (Beginning in Infancy) for Early Language Skills. *AREA Open*. 4(1): 1-16.
- DeCosta, P., Møller, P., Frøst, M. B., & Olsen, A. (2017). Changing children's eating behavior - A review of experimental research. *Appetite*. 113: 327-357.
- Derksen, D. G., Hunsche, M. C., Giroux, M. E., Connolly, D. A., & Bernstein, D. M. (2018). A Systematic Review of Theory of Mind's Precursors and Functions. *Zeitschrift für Psychologie*. 226(2): 87-97.
- Egert, F., Fukkink, R. G., & Eckhardt, A. G. (2018). Impact of In-Service Professional Development Programs for Early Childhood Teachers on Quality Ratings and Child Outcomes: A Meta-Analysis. *Review of Educational Research*. 88(3): 401-433.
- Eliassen, E., Zachrisson, H. D., & Melhuish, E. (2018). Is Cognitive Development at 3 Years of Age Associated with ECEC Quality in Norway? *European Early Childhood Education Research Journal*. 26(1): 97-110.
- Erwin, E. J., & Robinson, K. A. (2016). The joy of being: Making way for young children's natural mindfulness. *Early Child Development and Care*. 186(2): 268-286.
- Fancher, L. A., Priestley-Hopkins, D. A., & Jeffries, L. M. (2018). Handwriting Acquisition and Intervention: A Systematic Review. *Journal of Occupational Therapy, Schools, & Early Intervention*. 11(4): 454-473.
- Fehr, K. K. & Russ, S. W. (2016). Pretend Play and Creativity in Preschool-Age Children: Associations and Brief Intervention. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*. 10(3): 296-308.
- Field, T. (2017). Preterm newborn pain research review. *Infant Behavior and Development*. 49: 141-150.
- Figueroa, R., & An, R. (2017). Motor Skill Competence and Physical Activity in Preschoolers: A Review. *Maternal and Child Health Journal*. 21(1): 136-146.
- Föcker, M., Antel, J., Ring, S., Hahn, D., Kanal, Ö., Öztürk, D., Hebebrand, J., & Libuda, L. (2017). Vitamin D and mental health in children and adolescents. *European Child & Adolescent Psychiatry*. 26(9): 1043-1066.
- Gjerde, L. C., Eilertsen, E. M., Reichborn-Kjennerud, T., McAdams, T. A., Zachrisson, H. D., Zambrana, I. M., Røysamb, E., Kendler, K. S., & Ystrom, E. (2017). Maternal perinatal and concurrent depressive symptoms and child behavior problems: A sibling control study. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 58(7): 779-786.
- Groh, A. M., Narayan, A. J., Bakermans-Kranenburg, M. J., Roisman, G. I., Vaughn, B. E., Pasco Fearon, R. M., & van Ijzendoorn, M. H. (2017). Attachment and Temperament in the Early Life Course: A Meta-Analytic review. *Child Development*. 88(3): 770-795.



- Groh, A. M. & Narayan, A. J. (2019). Infant Attachment Insecurity and Baseline Physiological Activity and Physiological Reactivity to Interpersonal Stress: A Meta-Analytic Review. *Child Development*. 90(3): 679-693.
- Gualano, M. R., Voglino, G., Bert, F., Thomas, R., Camussi, E., & Siliquini, R. (2018). The impact of intergenerational programs on children and older adults: A review. *International Psychogeriatrics*. 30(4): 451-468.
- Hall, A. H., Simpson, A., Guo, Y., & Wang, S. (2015). Examining the Effects of Preschool Writing Instruction on Emergent Literacy Skills: A Systematic Review of the Literature. *Literacy Research and Instruction*. 54(2): 115-134.
- Herodotou, C. (2018). Young children and tablets: A systematic review of effects on learning and development. *Journal of Computer Assisted Learning*. 34(1): 1-9.
- Kostyrka-Allchorne, K., Cooper, N. R., & Simpson, A. (2017). The relationship between television exposure and children's cognition and behaviour: A systematic review. *Developmental Review*. 44: 19-58.
- Jacobsen, R. H., Pedersen, H. S., Brinck, S., Iversen, K., Kiil, A., Andersen, S. A., Hindsholm, K., Storgaard, R. L., & Kloppenborg, H. S. (2018). Slutevaluering af familierettede og forebyggende indsatser i "Tidlig Indsats - Livslang Effekt". København.
- Jasmin, E., Gauthier, A., Julien, M., & Hui, C. (2018). Occupational Therapy in Preschools: A Synthesis of Current Knowledge. *Early Childhood Education Journal*. 46(1): 73-82.
- Jenkins, L. N., Mulvey, N., & Floress, M. T. (2017). Social and Language Skills as Predictors of Bullying Roles in Early Childhood: A Narrative Summary of the Literature. *Education and Treatment of Children*. 40(3): 401-418.
- Jensen, T. K., Mustieles, V., Bleses, D., Frederiksen, H., Trecca, F., Schoeters, G., Andersen, H. R., Grandjean, P., Kyhl, H. B., Juul, A., Bilenberg, N., & Andersson, A. (2019). Prenatal bisphenol A exposure is associated with language development but not with ADHD-related behavior in toddlers from the Odense Child Cohort. *Environmental Research*. 170: 398-405.
- Jones-Mason, K., Alkon, A., Coccia, M., & Bush, N. R. (2018). Autonomic nervous system functioning assessed during the still-face paradigm: A meta-analysis and systematic review of methods, approach and findings. *Developmental Review*. 50B: 113-139.
- Justice, L. M., Logan, J. A., Purtell, K., Bleses, D., & Højen, A. (2019). Does mixing age groups in early childhood education settings support children's language development? *Applied Developmental Science*. 23(3): 214-226.
- Lawrence, S., Smith, S. & Banerjee, R. (2016). *Preschool Inclusion: Key Findings from Research and Implications for Policy*. Child Care and Early Education Research Connections. National Center for Children in Poverty, Columbia University. New York, NY.
- Lee, A. W., & Russ, S. W. (2018) Pretend play, divergent thinking, and self-perceptions of creativity: A longitudinal study. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*. 9(3): 296-305.
- Letourneau, N., Tryphonopoulos, P., Giesbrecht, G., Dennis, C., Bhogal, S., & Watson, B. (2015). Narrative and meta-analytic review of interventions aiming to improve maternal-child attachment security. *Infant Mental Health Journal*. 36(4): 366-387.

- Levine, T. A., Grunau, R. E., McAuliffe, F. M., Pinnamaneni, R., Foran, A. & Alderdice, F. A. (2015). Early Childhood Neurodevelopment After Intrauterine Growth Restriction: A Systematic Review. *PEDIATRICS*. 135(1): 126-143.
- Ling, J., Robbins, L. B., Wen, F., & Peng, W. (2015). Interventions to Increase Physical Activity in Children Aged 2-5 Years: A Systematic Review. *Pediatric Exercise Science*. 27(3): 314-333.
- Ling, J., Robbins, L. B., & Wen, F. (2016). Interventions to prevent and manage overweight or obesity in preschool children: A systematic review. *International Journal of Nursing Studies*. 53: 270-298.
- Ling, J., Robbins, L. B., Wen, F., & Zhang, N. (2017). Lifestyle Interventions in Preschool Children: A Meta-Analysis of Effectiveness. *American Journal of Preventive Medicine*. 53(1): 102-112.
- Manning, M., Garvis, S., Fleming, C., & Wong, G. T. W. (2017). The relationship between teacher qualification and the quality of the early childhood care and learning environment. *Campbell Systematic Reviews* 2017:1.
- Markussen-Brown, J., Juhl, C. B., Piasta, S. B., Bleses, D., Højen, A. & Justice, L. M. (2017). The effects of language- and literacy-focused professional development on early educators and children: A best-evidence meta-analysis. *Early Childhood Research Quarterly*. 38: 97-115.
- Massonnié, J., Rogers, C. J., Mareschal, D., & Kirkham, N. Z. (2019). Is Classroom Noise Always Bad for Children? The Contribution of Age and Selective Attention to Creative Performance in Noise. *Frontiers in Psychology*. 10: 1-12.
- McLeod, B. D., Sutherland, K. S., Martinez, R. G., Conroy, M. A., Snyder, P. A., & Southam-Gerow, M. A. (2017). Identifying Common Practice Elements to Improve Social, Emotional, and Behavioral Outcomes of Young Children in Early Childhood Classrooms. *Prevention Science*. 18(2): 204-213.
- Mech, P., Hooley, M., Skouteris, H., & Williams, J. (2016). Parent-related mechanisms underlying the social gradient of childhood overweight and obesity: A systematic review. *Child: Care, Health and Development*. 42(5): 603-624.
- Mihelic, M., Morawska, A., & Filus, A. (2017). Effects of Early Parenting Interventions on Parents and Infants: A Meta-Analytic Review. *Journal of Child and Family Studies*. 26(6): 1507-1526.
- Morris, H., Skouteris, H., Edwards, S., & Rutherford, L. (2015). Obesity prevention interventions in early childhood education and care settings with parental involvement: A systematic review. *Early Child Development and Care*. 185(8): 1283-1313.
- Narayanan, M. K., & Nærde, A. (2016). Associations between maternal and paternal depressive symptoms and early child behavior problems: Testing a mutually adjusted prospective longitudinal model. *Journal of Affective Disorders*. 196: 181-189.
- Nekitsing, C., Blundell-Birtill, P., Cockcroft, J. E., & Hetherington, M. M. (2018). Systematic review and meta-analysis of strategies to increase vegetable consumption in preschool children aged 2-5 years. *Appetite*. 127: 138-154.
- Powell, K. E., King, A. C., Buchner, D. M., Campbell, W. W., DiPietro, L., Erickson, K. I., Hillman, C. H., Jakicic, J. M., Janz, K. F., Katzmarzyk, P. T., Kraus, W. E., Macko, R. F., Marquez, D. X., McTiernan, A., Pate, R. R., Pescatello, L. S., & Whitt-Glover, M. C. (2019). The Scientific Foundation for the Physical Activity Guidelines for Americans, 2nd Edition. *Journal of Physical Activity and Health*. 17: 1-11.

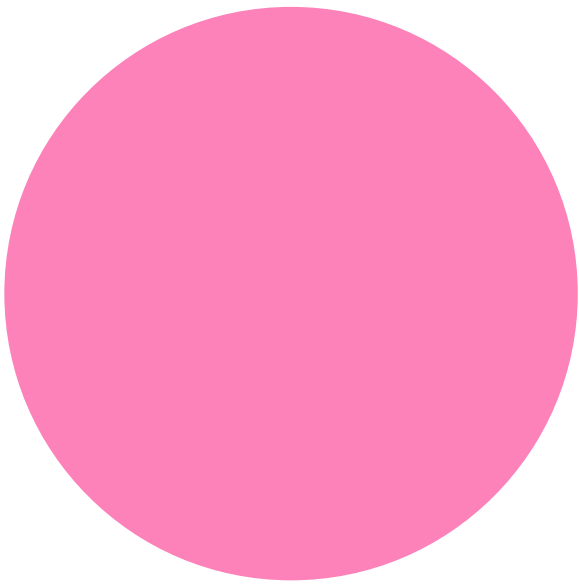
- Protzko, J. (2015). The environment in raising early intelligence: A meta-analysis of the fadeout effect. *Intelligence*. 53: 202-210.
- Pyle, D., Pyle, N., Lignugaris/Kraft, B., Duran, L., & Akers, J. (2017). Academic Effects of Peer-Mediated Interventions with English Language Learners: A Research Synthesis. *Review of Educational Research*. 87(1): 103-133.
- Rambøll, AU & SDU (2016). Børns tidlige udvikling og læring: målgrupperapport. København
- Rambøll, AU & SDU (2017). Forskningsbaseret evalueringsrapport om Fremtidens Dagtilbud - undersøgelse af indsatsens implementering og effekter. København
- Reale, S., Hamilton, J., Akparibo, R., Hetherington, M. M., Cecil, J. E., & Caton, S. J. (2019). The effect of food type on the portion size effect in children aged 2?12 years: A systematic review and meta-analysis. *Appetite*. 137: 47-61.
- Reynaud, E., Vecchierini, M., Heude, B., Charles, M., & Plancoulaine, S. (2018). Sleep and its relation to cognition and behaviour in preschool-aged children of the general population: A systematic review. *Journal of Sleep Research*. 27(3): 1-13.
- Ribeiro, L. A., Zachrisson, H. D., Gustavson, K., & Schjolberg, S. (2015). Maternal distress during pregnancy and language development in preschool age: A population-based cohort study. *European Journal of Developmental Psychology*. 13(1): 20-39.
- Ribeiro, L. A., & Zachrisson, H. D., (2017). Peer Effects on Aggressive Behavior in Norwegian Child Care Centers. *Child Development*. 90(3): 876-893.
- Ribeiro, L. A., Zachrisson, H. D. & Dearing, E. (2017). Peer effects on the development of language skills in Norwegian childcare centers. *Early Childhood Research Quarterly*. 41: 1-12.
- Richards-Tutor, C., Baker, D. L., Gersten, R., Baker, S. K., & Smith, J. M. (2016). The Effectiveness of Reading Interventions for English Learners: A Research Synthesis. *Exceptional Children*. 82(2): 144-169.
- Ritchie, K., Bora, S., & Woodward, L. J (2015). Social development of children born very preterm: A systematic review. *Developmental Medicine and Child Neurology*. 57(10): 899-918.
- Sabey, C. V., Charlton, C. T., Pyle, D., Lignugaris-Kraft, B., & Ross, S. W. (2017). A Review of Classwide or Universal Social, Emotional, Behavioral Programs for Students in Kindergarten. *Review of Educational Research*. 87(3): 512-543.
- Sala, G., & Gobet, F. (2017). Working Memory Training in Typically Developing Children: A Meta-Analysis of the Available Evidence. *Developmental Psychology*. 53(4): 671-685.
- Sederberg, M. & Bahrenscheer, A. (2018). Børn i risikofyldt leg. *MOV:E*. 6: 31-41.
- Shah, R., Kennedy, S., Clark, M. D., Bauer, S. C., & Schwartz, A. (2016). Primary Care-Based Interventions to Promote Positive Parenting Behaviors: A Meta-Analysis. *Pediatrics*. 137(5): 1-14.
- Shankar, P., Chung, R., & Frank, D. A. (2017). Association of Food Insecurity with Children's Behavioral, Emotional, and Academic Outcomes: A Systematic Review. *Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics*. 38(2): 135-150.

- Shloim, N., Edelson, L. R., Martin, N., & Hetherington, M. M. (2015). Parenting Styles, Feeding Styles, Feeding Practices, and Weight Status in 4-12-Year-Old Children: A Systematic Review of the Literature. *Frontiers in Psychology*. 6: 1-20.
- Sills, J., Rowse, G., & Emerson, L. (2016). The role of collaboration in the cognitive development of young children: A systematic review. *Child: Care, Health and Development*. 42(3): 313-324.
- Sim, M., Bélanger, J., Hocking, L., Dimova, S., Iakovidou, E., Janta, B., & Teager, W. (2018). Teaching, pedagogy and practice in early years childcare: An evidence review. Early Intervention Foundation. London.
- Sisson, S. B., Krampe, M., Anundson, K., & Castle, S. (2016). Obesity prevention and obesogenic behavior interventions in childcare: A systematic review. *Preventive Medicine*. 87: 57-69.
- Slot, P. L., Bleses, D., Justice, L. M., Markussen-Brown, J., & Højen, A. (2018). Structural and Process Quality of Danish Preschools: Direct and Indirect Associations with Children's Growth in Language and Preliteracy Skills. *Early Education and Development*. 29(4): 581-602.
- Smith, B. A., & Cline, J. E. (2016). Zebras and Jaguars, oh My! Integrating Science and Engineering Standards with Art during Prekindergarten Block Time. *Journal of STEM Arts, Crafts, and Constructions*. 1(1): 62-74.
- Tonge, K. L., Jones, R. A., & Okely, A. D. (2016). Correlates of children's objectively measured physical activity and sedentary behavior in early childhood education and care services: A systematic review. *Preventive Medicine*. 89: 129-139.
- Troesch, L. M., Keller, K., & Grob, A. (2016). Language Competence and Social Preference in Childhood: A Meta-Analysis. *European Psychologist*. 21(3): 167-179.
- Vail, B., Prentice, P., Dunger, D. B., Hughes, I. A., Acerini, C. L., & Ong, K. K. (2015). Age at Weaning and Infant Growth: Primary Analysis and Systematic Review. *The Journal of Pediatrics*. 167(2): 317-324.
- Valcan, D., Davis, H. & Pino-Pasternak, D. (2017). Parental Behaviours Predicting Early Childhood Executive Functions: a Meta-Analysis. *Educational Psychology Review*. 30: 607-649.
- Van Capelle, A., Broderick, C. R., van Doorn, N., Ward, R. E., & Parmenter, B. J. (2017). Interventions to improve fundamental motor skills in pre-school aged children: A systematic review and meta-analysis. *Journal of Science and Medicine in Sport*. 20(7): 658-666.
- Verhage, C. L., Gillebaart, M., van der Veek, S. M. C., & Vereijken, C. M. J. L. (2018). The relation between family meals and health of infants and toddlers: A review. *Appetite*. 127: 97-109.
- Whalley, C. L., Cutting, N., & Beck, S. R. (2017). The effect of prior experience on children's tool innovation. *Journal of Experimental Child Psychology*. 161: 81-94.
- What Works Clearinghouse (2015). Shared book reading. WWC Intervention Report. Early Childhood Education. U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences, National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, What Works Clearinghouse. Washington D.C., U.S.
- Winther-Lindqvist, D., & Svinth, L. (2019). Leg i daginstitutioner. *Pædagogisk Indblik*, nr. 3. DPU, NCS & Aarhus Universitets Forlag.

- Yao, C. A., & Rhodes, R. E. (2018). Parental correlates in child and adolescent physical activity: A meta-analysis. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*. 12(10): 1-38.
- Zambrana, I. M., Vollrath, M. E., Sengpiel, V., & Ystrom, E. (2015). Preterm delivery and risk for early language delays: A sibling-control cohort study. *International Journal of Epidemiology*. 45(1): 151-159.
- Zambrana, I. M., Dearing, E., Nærde, A., & Zachrisson, H. D. (2016). Time in Early Childhood Education and Care and language competence in Norwegian four-year-old girls and boys. *European Early Childhood Education Research Journal*. 24(6): 793-806.
- Zeegers, M. A. J., Colonesi, C., Stams, G. J. M., & Meins, E. (2017). Mind Matters: A Meta-Analysis on Parental Mentalization and Sensitivity as Predictors of Infant-Parent Attachment. *Psychological Bulletin*. 143(12): 1245-1272.

#### **Øvrig anvendt litteratur**

- Ainsworth, Mary D. (Salter) (1969). Object Relations, Dependency, and Attachment: A Theoretical Review of the Infant-Mother Relationship. *Child Development* 40 (4): 969-1025.
- Bateman, A., Ryle, A., Fonagy, P., et al (2007). Psychotherapy for Borderline personality Disorder: Mentalization Based Therapy and Cognitive Analytic Therapy compared. *International Review of Psychiatry*, 19, 51-62. Bateman A.W. & Fonagy P (2007) Mentalizing and borderline personality disorder *Journal of Mental Health*, 16(1), 83-101.
- Bronfenbrenner, U., & Ceci, S. J. (1994). Nature-nurture reconceptualized in developmental perspective: A bioecological model. *Psychological Review*, 101(4), 568-586
- Center on the Developing Child at Harvard University (2011). Building the Brain's "Air Traffic Control" System: How Early Experiences Shape the Development of Executive Function: Working Paper No. 11. Retrieved from [www.developingchild.harvard.edu/](http://www.developingchild.harvard.edu/)
- Christoffersen, M. N., Højen-Sørensen, A.-K., & Laugesen, L. (2014). Daginstitutionens betydning for børns udvikling: en forskningsoversigt. København: SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd.
- Danmarks Evalueringsinstitut (2020). Læringsmiljø i kommunale børnehaver.
- Hagelquist, Janne Østergaard & Rasmussen, Heino (2017): *Mentalisering i familien*. Hans Reitzels Forlag
- Hinde, E. R., Osborn, P., Sharon, E., Jimenez-Silva, M. & Dorn, R. I. (2011): Linking Geography to Reading and English Language Learners' Achievement in US Elementary and Middle School Classrooms.
- Fröhlich-Gildhoff, Klaus & Rönnau-Böse, Maike. (2011). Prevention of exclusion: The promotion of resilience in early childhood institutions in disadvantaged areas. *Journal of Public Health*. 20. 10.1007/s10389-011-0451-1.
- Rambøll (2016). *Viden om risiko- og beskyttelsesfaktorer for børn og unge i udsatte familier*.
- Rutter, M. & Sroufe, A.L. (2000). Developmental psychopathology: Concepts and challenges. *Development & Psychopathology*, 12, 265-296





---

**Oversigt over  
anvendte  
måleredskaber i de  
inkluderede studier**

<b>Måleredskab</b>	<b>Udgaver anvendt</b>
A Developmental NEuroPSYchological Assessment (NEPSY)	NEPSY (unspecified version) NEPSY-II (revised edition)
Accelerometer	Different versions (Actigraph is most common)
Achenbach System of Empirically Based Assessment (ASEBA)	CBCL – version unspecified LDS (Language Development Survey) TRF (Teacher’s Report Form)
ACTers (ADD-H Comprehensive Teachers Rating Scales)	ACTers – version unspecified
Affect in Play Scale-Preschool Version (APS-P)	APS-P (Affect in Play Scale-Preschool Version)
Ages and Stages Questionnaire (ASQ)	ASQ – version unspecified  ASQ (Norwegian version)  ASQ:SE-2e (Social-Emotional-2 experimental version)
AIMSweb	AIMSweb – version unspecified
APM Inventory	APM
Alternative Uses Test (AUT)	AUT – different versions
Bayley Scales of Infant and Toddler Development (BSID)	BSID – version unspecified  BSID-II (2nd edition)  BSID-III (3rd edition)  BSF-R (Short Form-research edition)  PDI (psychomotor developmental index) subscale of BSID II  MDI (Mental Scales of Infant Development) subscale of BSID II
Beery-Buktenica Developmental Test of Visual-Motor Integration (BEERY VMI)	BEERY VMI – version unspecified
Behavioral Rating Inventory of Executive Function (BRIEF)	BRIEF – version unspecified BRIEF-P (Behavioral Rating Inventory of Executive Function – Pre-school edition)
Behavior Assessment System for Children (BASC)	BASC – version unspecified BASC-2 (2nd edition)



	<b>Kompetencer , som redskabet måler</b>	<b>Antal studier, som anvender redskabet</b>	<b>Afprøvet i Skandinavien</b>
	cognitive abilities, language cognitive abilities, language	3	Nej
	physical activity	7	Ja
	language, socio-emotional competencies language, socio-emotional competencies language, socio-emotional competencies	16	Ja
	cognitive abilities	1	Nej
	creativity	1	Nej
	cognitive abilities, language, motor skills, socio-emotional competencies cognitive abilities, language, motor skills, socio-emotional competencies socio-emotional competencies	5	Ja
	literacy, math abilities	1	Nej
	motor skills	1	Ja
	creativity	2	Nej
	cognitive abilities, language, motor skills, socio-emotional competencies cognitive abilities, language, motor skills, socio-emotional competencies cognitive abilities, language, motor skills, socio-emotional competencies cognitive abilities, language, motor skills, socio-emotional competencies  motor skills  cognitive abilities, socio-emotional competencies	13	Nej
	motor skills	1	Nej
	cognitive abilities cognitive abilities	4	Ja
	social competencies social competencies	2	Nej

<b>Måleredskab</b>	<b>Udgaver anvendt</b>
Behaviors of Eating and Activity for Children's Health Evaluation System (BEACHES)	BEACHES – version unspecified
Boston Naming Test (BNT)	BNT – version unspecified
British Ability Scales (BAS)	BAS (British Ability Scales) - version unspecified BAS III (British Ability Scales III)
British Picture Vocabulary Scale (BPVS)	BPVS II (British Picture Vocabulary Scale II) BPVS II (Norwegian version of British Picture Vocabulary Scale II)
Center for Epidemiologic Studies Depression Rating Scale (CES-D)	CES-D version unspecified
CHAMPS Motor Skill Protocol (CMSP)	CMSP – version unspecified
Child Health Questionnaire (CHQ)	CHQ-PF (Parent Form)
Child Sleep Habits Questionnaire (CSHQ)	CSHQ – version unspecified
Children's Attitude Towards the Elderly (CATE)	CATE – version unspecified
Children's Behavior Questionnaires (CBQ)	CBQ – version unspecified
Children's Communication Checklist (CCC-2)	CCC-2 (Children's Communication Checklist Second Edition)
Children's View on Aging (CVOA)	CVOA – version unspecified
Coder Observation of Adaptation (COCA)	COCA-R (Revised edition)
Conner's' Behavioral rating scale Revised (CRS-R)	CRS: R-L (Conner's' Behavioral rating scale: revised-Long Format)
Developmental Sentence Scoring (DSS)	DSS – version unspecified
Diagnostic Interview Scale (DIS)	DIS – version unspecified
Dynamic Indicators of Basic Early Literacy Skills (DIBELS)	DIBELS – version unspecified
Early Adolescent Temperament Questionnaire (EATQ)	EATQ – version unspecified
Early Childhood Behavior Questionnaire (ECBQ)	ECBQ – version unspecified
Early Language and Literacy Classroom Observation (ELLCO)	ELLCO – version unspecified
Early Language Inventory (ELI)	ELI – version unspecified
Early Math Competence Scales	version unspecified
Early Screening of Autistic Traits (ESAT)	ESAT – version unspecified
Emotional Regulation Checklist (ERC)	ERC – version unspecified
Emotionality, Activity and Shyness Temperament Questionnaire (EAS)	EAS – version unspecified
Environment Rating Scales (ERS)	ECERS (Early Childhood Environment Rating Scale) ECERS-R (Early Childhood Environment Rating Scale Revised)

	<b>Kompetencer , som redskabet måler</b>	<b>Antal studier, som anvender redskabet</b>	<b>Afprøvet i Skandinavien</b>
	environment, physical activity	1	Nej
	language	1	Nej
	cognitive abilities, language, math abilities cognitive abilities, language, math abilities	3	Ja
	language language	3	Ja
	mental health	1	Nej
	motor skills	1	Nej
	mental health, physical activity	1	Ja
	Physical activity	1	Nej
	other	1	Nej
	cognitive abilities	1	Nej
	language	2	Nej
	other	1	Nej
	social competencies, socio-emotional competencies	1	Nej
	cognitive abilities	1	Nej
	language	1	Nej
	mental health	1	Nej
	literacy	2	Nej
	socio-emotional competencies	1	Nej
	cognitive abilities	1	Nej
	language, literacy, environment	1	Nej
	language	1	Nej
	math abilities	1	Nej
	cognitive abilities	1	Ja
	socio-emotional competencies	1	Nej
	social competencies, socio-emotional competencies	2	Ja
	environment environment	4	Nej

Måleredskab	Udgaver anvendt
	ITERS (Infant/Toddler Environment Rating Scale) ITERS-R (Infant/Toddler Environment Rating Scale Revised)
Évaluation du langage oral de l'enfant aphasique (ELOLA)	ELOLA – version unspecified
Evaluation Tool of Children's Handwriting (ETCH)	ETCH – version unspecified
Expressive One-Word Picture Vocabulary Test (EOWPVT)	EOWPVT – version unspecified
Fargo Activity Time Sampling Survey (FATS)	FATS – version unspecified
Fragebogens zur Erfassung emotionaler Kompetenzen [Questionnaire for the Assessment of Emotional Competence] (FEEK)	FEEK – version unspecified
Gray Oral Reading Tests (GORT)	GORT – version unspecified
Hahnemann Behavior Rating Scale (HBRS)	HBRS – version unspecified
Hamburger Rechentest (HaReT)	HaEeT – version unspecified
Illinois Test of Psycholinguistic Abilities (ITPA)	ITPA – version unspecified
Index of productive syntax (IPSyn)	IPSyn – version unspecified
Infant-Toddler Social Emotional Assessment (ITSEA)	ITSEA – version unspecified
Infant-Toddler Symptom Checklist (ITSC)	ITSC – version unspecified
International Physical Activity Questionnaire (IPAQ)	IPAQ – version unspecified
Kansas Reflectivity Impulsivity Scale for Preschoolers (KRISP)	KRISP – version unspecified
Kaufmann Assessment Battery for Children (K-ABC)	K-ABC (Kaufmann Assessment Battery for Children) – unspecified edition K-ABC-II (Kaufman Assessment Battery for Children – 2nd edition)
Kaufman Brief Intelligence Test (K-BIT)	K-BIT – version unspecified
KIDSCREEN-52	KIDSCREEN-52
Language Assessment of Children (LA)	LA (Sprogvurdering 3-årige/4-6-årige) – age unspecified Language Assessment 3-6, Modificeret udgave som bruger billeder (se SPELL)
Main & Cassidy attachment classification system	version unspecified
Metropolitan Readiness Tests (MRT)	MRT – version unspecified
Minnesota Executive Function Scale (MEFS)	MEFS – version unspecified
Minnesota Handwriting Assessment (MHA)	MHA – version unspecified
Modified Checklist for Autism in Toddlers (M-CHAT)	M-CHAT – version unspecified
Movement Assessment Battery (MSC)	MSC – version unspecified
Mullen Scales of Early Learning (MSEL)	MSEL – version unspecified

	<b>Kompetencer, som redskabet måler</b>	<b>Antal studier, som anvender redskabet</b>	<b>Afprøvet i Skandinavien</b>
	environment environment	1	Nej
	language	1	Nej
	motor skills	2	Nej
	language	1	Nej
	physical activity	1	Nej
	cognitive abilities	1	Nej
	language	1	Nej
	social competencies	1	Nej
	math abilities	1	Nej
	language, literacy	1	Nej
	language	1	Nej
	socio-emotional competencies	1	Nej
	cognitive abilities, mental health, socio-emotional competencies	1	Nej
	physical activity	1	Nej
	cognitive abilities	1	Nej
	cognitive abilities (IQ) cognitive abilities (IQ)	2	Nej
	cognitive abilities (IQ)	1	Nej
	environment, mental health, physical health, socio-emotional competencies	1	Nej
	language language	8	Ja
	socio-emotional competencies	2	Nej
	literacy, math abilities	1	Nej
	cognitive abilities	1	Nej
	motor skills	1	Nej
	cognitive abilities	1	Ja
	motor skills	1	Ja
	language	1	Nej

Måleredskab	Udgaver anvendt
Multidimensional stimulus fluency measure (MSFM)	MSFM – version unspecified
Number of different words in a language sample (NDW)	NDW – version unspecified
Number Sense Brief (NSB)	NSB – version unspecified
Observation system for recording activity in preschools (OSRAP)	OSRAP – version unspecified
Observational System for Recording Physical Activity in Children-Preschool (OSRAC-P)	OSRAC-P (Preschool edition)
Ontario Child Health Study Scales (OCHS-EBS)	OCHS-EBS – version unspecified
Parents' Evaluation of Developmental Status (PEDS)	PEDS – version unspecified
Peabody Developmental Motor Scales Second Edition (PDMS-2)	PDMS-2 (2nd edition)
Peabody Picture Vocabulary Test (PPVT)	PPVT (Peabody Picture Vocabulary Test) – version unspecified PPVT-III (Peabody Picture Vocabulary Test Third Edition) PPVT-IV (Peabody Picture Vocabulary Test Fourth Edition) PPVT-R (Peabody Picture Vocabulary Test Revised)
Pediatric symptom checklist (PSC)	PSC – version unspecified
Pedometer	Pedometer (Yamax Digiwalker SW-200, Walk4Life, others)
Penn Interactive Peer Play Scale (PIPPS)	PIPPS – version unspecified
Phonological Assessment Battery (PhAB)	PhAB – version unspecified
Physical Activity and Exercise Questionnaire for Children (PAEC-Q)	PAEC_Q – version unspecified
Preschool and Kindergarten Behavior Scale (PKBS)	PKBS – version unspecified
Preschool Language Scale (PLS)	PLS (Preschool Language Scale) – version unspecified PLS-3 (Preschool Language Scale - Third Edition) PLS-4 (Preschool Language Scale - Fourth Edition)
Preschool Social Behavior Scale (PSBS)	PSBS – version unspecified
Reactions Observed in the New School Environment, Preschool and Kindergarten Behavior Scale (RONSE)	RONSE – version unspecified
Renfrew Language Scales	RAPT (Renfrew Action Picture Test) RBS (Renfrew's Bus Story)
Revised Aggression Scale K-2 (RAS-K-2)	RAS-K-2 (Revised edition)
Revised Brunet Lezine Scale (BLR)	BLR – version unspecified
Reynell Developmental Language Scales (RDLS)	RDLS (Reynell Developmental Language Scales)

	<b>Kompetencer , som redskabet måler</b>	<b>Antal studier, som anvender redskabet</b>	<b>Afprøvet i Skandinavien</b>
	creativity	1	Nej
	language	1	Nej
	math abilities	1	Nej
	physical activity	1	Nej
	physical activity	3	Nej
	cognitive abilities, mental health	1	Nej
	cognitive abilities, social competencies, socio-emotional competencies	3	Nej
	motor skills	1	Nej
	language language language language	6	Nej
	cognitive abilities, social competencies, socio-emotional competencies	1	Nej
	physical activity	5	Ja
	social competencies	1	Nej
	literacy	1	Nej
	physical activity	1	Nej
	social competencies	1	Nej
	language language language	5	Nej
	social competencies	2	Nej
	social competencies	1	Nej
	language language	2	Nej
	social competencies	1	Nej
	mental health	1	Nej
	language	2	Nej

Måleredskab	Udgaver anvendt
	RDLS-R (Reynell Developmental Language Scales Revised)
ROOTS Assessment of Early Numeracy Skills (RAENS)	RAENS – version unspecified
School Social Behavior Scale (SSBS)	SSBS-2 (second edition)
Skala aggressiven Verhaltens [Aggressive Behavior Scale] (SAV)	SAV – version unspecified
Social Behavior Questionnaire (SBQ)	SBQ – version unspecified
Social Communication Questionnaire (SCQ)	SCQ – version unspecified
Social Competence Scale - Parent (P-Comp)	P-Comp (Social competence scale - Parent Version)
Social competence scale (SCS)	SCS – version unspecified
Social Skills Inventory (SSI)	SSI – version unspecified
Social Skills Improvement System Rating Scales (SSIS)	SSIS – version unspecified SSRS (Social Skills Rating System) - old version of SSIS
Social-Emotional Assessment/Evaluation Measure (SEAM)	SEAM – version unspecified
Stanford Achievement Test (SAT)	SAT (Stanford Achievement Test – Primary Level 1) SESAT (Stanford Early Achievement Test – Mathematics)
Stanford-Binet Intelligence Scale (SB)	S-B (Stanford-Binet Intelligence Scale) – unspecified edition TMT (Terman-Merril test) Tanaka-Binet intelligence scale (Japanese version of SB)
Still Face Paradigm (SFP)	SFP – version unspecified
Strange situation procedure (SSP)	SSP – version unspecified
Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ)	SDQ – version unspecified
Structured Child Behavior Interview (SCBI)	SCBI – version unspecified
System for observing fitness instruction time (SOFIT)	SOFIT – version unspecified
Test Everyday Attention Children @ Five (TEACH-5)	TEACH-5 (adapted for five-year olds)
Test of Early Grammatical Impairment (TEGI)	TEGI – version unspecified
Test of Early Mathematics Ability (TEMA)	TEMA (Test of Early Mathematics Ability) – version unspecified TEMA-3 (Test of Early Mathematics Ability, 3rd edition)
Test of Early Language Development (TELD)	TELD – version unspecified



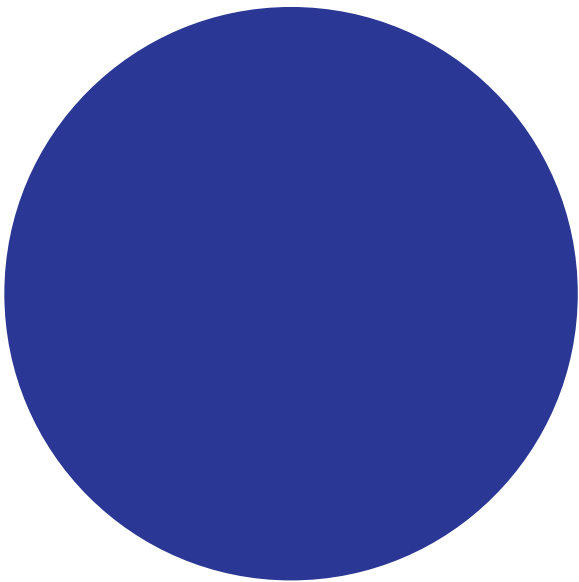
	<b>Kompetencer , som redskabet måler</b>	<b>Antal studier, som anvender redskabet</b>	<b>Afprøvet i Skandinavien</b>
	language		
	math abilities	1	Nej
	social competencies	1	Nej
	social competencies	1	Nej
	social competencies	1	Nej
	cognitive abilities	1	Ja
	social competencies, socio-emotional competencies	1	Nej
	cognitive abilities, social competencies	1	Nej
	social competencies	1	Nej
	cognitive abilities, literacy, math, social competencies, socio-emotional competencies cognitive abilities, literacy, math, social competencies, socio-emotional competencies	6	Ja
	socio-emotional competencies	5	Ja
	language, literacy, math abilities language, literacy, math abilities	2	Nej
	cognitive abilities (IQ) cognitive abilities (IQ) cognitive abilities (IQ)	6	Nej
	socio-emotional competencies	3	Nej
	socio-emotional competencies	4	Ja
	cognitive abilities, social competencies, socio-emotional competencies	8	Ja
	social competencies	1	Ja
	physical activity	1	Nej
	cognitive abilities	1	Ja
	language	1	Nej
	math abilities math abilities	2	Nej
	language	1	Nej

<b>Måleredskab</b>	<b>Udgaver anvendt</b>
Test of Early Reading Ability (TERA)	TERA – version unspecified
Test of Gross Motor Development Second Edition (TGMD-2)	TGMD-2 (2nd edition)
Test of Handwriting Skills (THS)	THS – version unspecified
Test of Narrative Language (TNL)	TNL – version unspecified
Test of Oral Language (TOLD)	TOLD – version unspecified
Test para el diagnóstico de las competencias básicas en matemáticas (TE-DI-MATH)	TEDI-MATH – version unspecified
Texas Early Mathematics Inventories – Progress Monitoring (TEMI-PM)	TEMI-PM – version unspecified
The ACER Social-Emotional Wellbeing Survey (SEW)	SEW – version unspecified
The Attachment Q-Sort (AQS)	AQS – version unspecified
The Cassidy and Marvin Preschool Attachment system (C-M)	C-M – version unspecified
The Clinical Evaluation of Language Fundamentals (CELF)	CELF 3(-R, -E, -UK, -preschool UK) CELF-P2 (Preschool Second Edition)
The Culture Fair Intelligence Test (CFIT)	CFIT – version unspecified
The Diagnostic Evaluation of Articulation and Phonology (DEAP)	DEAP – version unspecified
The multidimensional anxiety scale for children (MACS)	MACS – version unspecified
The Neale Analysis of Reading Ability II (NARA-II)	NARA-II (Second edition)
The Neonatal Behavioral Assessment Scale (NBAS)	NBAS – version unspecified
The preschool attachment system (PAA)	PAA – version unspecified
The Woodcock Language Proficiency Battery-Revised (WLPB-R)	WLPB-R (revised edition)
TNO-AZL Preschool Children Quality of Life Questionnaire (TAPQOL)	TAPQOL – version unspecified
Tools of Early Assessment of Math (TEAM)	DK-TEAM (Short Danish Version of the Tools for Early Assessment in Math for 3–6-Year-Olds)
Torrance Tests of Creative Thinking (TTCT)	JST (Just Suppose Test)
Utrecht Early Numeracy Test (ENT)	ENT (Early Numeracy Test) ENT-FIN (Finnish edition; counting subtest only) ENT-R (Early Numeracy Test – Revised)
Vineland Adaptive Behavior Scales (VABS)	VABS – version unspecified
Walker-McConnell Scale of Social Competence and School Adjustment (W-M)	W-M – version unspecified
Wechsler Adult Intelligence Scale Revised (WAIS-R)	WAIS-R (revised edition)
Wechsler Individual Achievement Test Screener (WIAT)	WIAT – unspecified edition
Wechsler Intelligence Scale for Children (WISC)	WISC-III (Wechsler Intelligence Scale for Children Third Edition)

	<b>Kompetencer , som redskabet måler</b>	<b>Antal studier, som anvender redskabet</b>	<b>Afprøvet i Skandinavien</b>
	literacy	1	Nej
	motor skills	1	Nej
	motor skills	1	Nej
	language, literacy	1	Nej
	language	1	Nej
	math abilities	1	Nej
	math abilities	1	Nej
	socio-emotional competencies	1	Nej
	socio-emotional competencies	4	Nej
	socio-emotional competencies	1	Nej
	language language	2	Nej
	cognitive abilities	1	Nej
	language	1	Nej
	cognitive abilities, mental health	1	Nej
	literacy	1	Nej
	cognitive abilities, social competencies	1	Nej
	socio-emotional competencies	1	Nej
	language, literacy	1	Nej
	mental health, physical health	1	Nej
	math abilities	2	Ja
	creativity	1	Nej
	math abilities math abilities math abilities	3	Ja
	social competencies	3	Nej
	cognitive abilities, social competencies	1	Nej
	cognitive abilities (IQ)	1	Nej
	language, literacy, math abilities	1	Nej
	cognitive abilities (IQ)	5	Nej

<b>Måleredskab</b>	<b>Udgaver anvendt</b>
	WISC-IV (Wechsler Intelligence Scale for Children Fourth Edition) WISC-Revised (Wechsler Intelligence Scale for Children Revised)
Wechsler Preschool and Primary Scale of Intelligence (WPPSI)	WPPSI-III (Wechsler Preschool and Primary Scale of Intelligence Third Edition) WPPSI-R (Wechsler Preschool and Primary Scale of Intelligence Revised)
Wide Range Achievement Test (WRAT)	WRAT-R (Wide Range Achievement Test Revised)
Woodcock-Johnson Tests of Achievement (WJ-III)	WJ-III (Woodcock-Johnson III Tests of Achievement) WJ-R (Woodcock-Johnson Revised Tests of Achievement)
World Mental Health Composite International Diagnostic Interview (WHO WMH-CIDI)	WHO WMH-CIDI - version unspecified
Zurich Neuromotor Assessment (ZNA)	ZNA - version unspecified

	<b>Kompetencer , som redskabet måler</b>	<b>Antal studier, som anvender redskabet</b>	<b>Afprøvet i Skandinavien</b>
	cognitive abilities (IQ) cognitive abilities (IQ)		
	cognitive abilities (IQ) cognitive abilities (IQ)	3	Ja
	cognitive abilities, language, math abilities	2	Nej
	language, literacy, math abilities language, literacy, math abilities	2	Nej
	cognitive abilities, mental health	2	Nej
	motor skills	1	Nej



# 10

---

## **Metode og karakteristik af vidensgrundlaget**

- 10.1 Søgestrategi
- 10.2 Inklusionskriterier
- 10.3 Karakteristik af vidensgrundlaget

## 10. Metode og karakteristik af vidensgrundlaget

Kortlægningen er gennemført med afsæt i en systematisk søgning i udvalgte databaser på baggrund af en eksplicit søgestrategi. Følgende undersøgelsesspørgsmål har dannet rettesnor for søgning, udvælgelse og kvalitetsvurdering af de inkluderede studier:

- Hvilke faktorer har dokumenterbar betydning for 0-6-årige børns fysiske, motoriske, socioemotionelle, kognitive og kreative udvikling?

Faktorer forstås i den forbindelse bredt og dækker fx over indsatser målrettet børn, efteruddannelsesindsatser, forældrekurser, diverse baggrundsforhold, organisatoriske rammer for dagtilbud, pædagogisk praksis mm. Derudover har der været et supplerende fokusområde, hvilket vil sige et fokus, der ikke specifikt er søgt på i databaserne, men som har været i fokus i kodningen af de inkluderede studier:

- Hvilke faktorer relateret til legen har dokumenterbar betydning for 0-6-årige børns fysiske, motoriske, socioemotionelle, kognitive og kreative udvikling?

### 10.1 Søgestrategi

Konsulentvirksomheden Ren Viden har gennemført systematiske litteratursøgninger i databaserne ERIC, PsycINFO og Forskningsdatabasen. Som supplement til den systematiske søgning er der indhentet referencer fra medlemmer af Advisoryboardet, lige som der er gennemført en håndholdt søgning i udvalgte databaser og på centrale vidensinstitutioners hjemmesider, herunder Danmarks Evalueringsinstitut, VIVE, Nationalt Utviklingssenter for Børn og Unge (NUBU), Velferdsforskningsinstituttet (NOVA) og TrygFondens Børneforskningscenter.

Efter de systematiske håndholdte søgninger er studierne titel og abstract (i tilfælde, hvor et abstract har været tilgængeligt) blevet screenet med afsæt i inklusionskriterierne. Dette er sket med henblik på at identificere relevante studier, der falder inden for kortlægningens emnemæssige afgrænsning. Herefter er de foreløbige inkluderede studier hentet hjem i fuldtæks tekst og screenet igen. På den måde er studier, som ved nærmere eftersyn ikke levede op til kortlægningens inklusionskriterier, frasorteret.

Næste trin er en vurdering af studierne forskningsmæssige kvalitet. Hvert studie er vurderet ud fra to kriterier:

**1. Efterlever studiet normer for det anvendte forskningsdesign?** Dette kvalitetskriterium relaterer sig til pålideligheden af studiets resultater, hvorfor der er lagt vægt på at vurdere, om studiet lever op til bredt accepterede normer for det anvendte undersøgelsesdesign. Det enkelte studies afrapporteringsgrad og transparens er en forudsætning for at foretage denne vurdering, dvs. at der skal indgå tilstrækkelig information om studiets empiriske grundlag, og hvordan det er fremkommet, og de analysemetoder, som ligger til grund for resultater og konklusioner. Derudover afspejler vurderingen af studierne det anvendte forskningsdesigns evne til at producere viden om sammenhænge (mellem risiko- og beskyttelsesfaktorer og børns evner, færdigheder og kompetencer), virkninger og effekter af praksistilgange, metoder og indsatser. Det betyder fx, at velgennemførte systematiske reviews og interventionsstudier vurderes højere end velgennemførte mixed methods-evalueringer og kvalitative studier.

**2. Anvender studiet relevante metoder ift. at besvare studiets undersøgelsesspørgsmål?** Dette kvalitetskriterium relaterer sig til hensigtsmæssigheden af det anvendte forskningsdesign i studiet i forhold til studiets undersøgelsesspørgsmål. Med andre ord er det en vurdering af, om det anvendte design er velegnet til at indfri



studiets formål. Konkret betyder det fx, at et interventionsstudie, som anvender en simpel før- og eftermåling uden randomisering til indsats- og kontrolgruppe og uden statistisk kontrol til at belyse effekten af en indsats, ikke betragtes som værende af høj metodisk relevans. Ligeledes vil det trække ned i forhold til dette kriterium, hvis der i et studie udelukkende anvendes surveydata til at skabe viden om kvaliteten af interaktioner i dagtilbud.

Vurderingen af hvert studie i forhold til de ovennævnte kriterier er mundet ud i en samlet vurdering af de enkelte studier. Af nedenstående tabel fremgår, hvad der typisk har ligget til grund for vurderingerne 'lav', 'mellem' og 'høj'. En tom celle i tabellen afspejler, at ingen inkluderede studier, som har anvendt det pågældende forskningsdesign, er vurderet til at have fx lav eller høj kvalitet. Kun studier med middel og høj kvalitet er medtaget i kortlægningen.

	Lav	Mellem	Høj
Systematisk review	<ul style="list-style-type: none"> <li>Manglende beskrivelse af metode og fremgangsmåde (fx manglende metodeafsnit, søgeprotokol, inklusionskriterier)</li> <li>Manglende systematik og transparens</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Kun søgt i en database med få inklusionskriterier</li> <li>Forholdsvist systematisk, men med enkelte mangler (fx inklusionskriterier, mindre udførlig metodebeskrivelse og søgeprotokol)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Systematisk og transparent fremgangsmåde og metodebeskrivelse (fx tydelig søgeprotokol, inklusionskriterier, kvalitetsvurderede studier)</li> </ul>
Interventions-studie		<ul style="list-style-type: none"> <li>Forholdsvist lille respondentgrundlag</li> <li>Uklart om inddeling i indsats- og kontrolgruppe er sket ved randomisering</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Inddeling i grupper er sket ved randomisering</li> <li>Stort respondentgrundlag</li> <li>Transparent metodebeskrivelse</li> </ul>
Tværsnitstudie	Stikprøve indsamlet ud fra bekvemmelighedshensyn samt manglende kontrol for baggrundsvariable (omitted variable bias)	<ul style="list-style-type: none"> <li>Transparent, veludført studie baseret på tilfredsstillende respondentgrundlag. Det 'trækker ned' at tværsnitstudie er mindre velegnet til at skabe viden om kausalitet.</li> <li>Respondentgrundlag er begrænset til et mindre geografisk område i det pågældende land, hvormed generaliserbarheden begrænses</li> </ul>	
Systematisk casestudie		<ul style="list-style-type: none"> <li>Ikke eksplicit, omkring caseudvælgelse, dataindsamling og generaliseringsproblemer</li> </ul>	

På baggrund af ovennævnte kriterier og kvalitetsvurderinger er 110 studier inkluderet i kortlægningen. Syntesen bygger på 90 af disse studier. De resterende 20 studier er en del af det samlede vidensgrundlag, fordi de lever op til kortlægningens inklusionskriterier, men inkluderes ikke i syntesen, fordi de enten 1) undersøger indsatser, men ikke finder, at indsatserne har en effekt, eller 2) undersøger risiko- eller beskyttelsesfaktorer for børns udvikling, som står alene blandt de inkluderede studier og derfor ikke kan grupperes i nogen af de overordnede grupper af risiko- og beskyttelsesfaktorer, som fremgår af syntesen. Det samlede antal studier, som indgår i kortlægningen, fremgår af litteraturlisten i kapitel 8.

## 10.2 Inklusionskriterier

De inkluderede studier i kortlægningen er medtaget, hvis de lever op til kortlægningens inklusionskriterier, der også afgrænser kortlægningens indholdsmæssige rammer. Disse præsenteres i nedenstående boks.

### Boks 10-1: Inklusionskriterier

- Studiet indeholder data fra Danmark, de øvrige skandinaviske lande, de øvrige EU-lande og/eller angelsaksiske lande (Storbritannien, USA, Canada, Australien og New Zealand).
- Studiet er publiceret i 2015 eller senere.
- Studiet omhandler faktorer med dokumenterbar betydning for 0-6-årige børns fysiske, motoriske, socioemotionelle, kognitive og kreative udvikling.
- Studiet omhandler betydningsfulde forhold for 0-6-årige børns udvikling. Virkningen af de betydningsfulde forhold må gerne række ud over og være målt senere end 6-årsalderen.
- Studiet skal omhandle forskningsbaseret viden, forstået som publiceret forskning.
- Studiet er skriftligt beskrevet og bygger på et empirisk datagrundlag.

Ovenstående inklusionskriterier er desuden suppleret med en række inklusionskriterier, som specifikt vedrører studier med forskelligt ophav og emnemæssigt fokus.

For studier fra databaserne ERIC og PsycINFO – på nær studier omhandlende kreativ udvikling – gælder følgende **”smalle” kriterier:**

- Der medtages systematiske reviews/metaanalyser, som er gennemført af forskere i Danmark, de øvrige skandinaviske lande, de øvrige EU-lande samt angelsaksiske lande (Storbritannien, USA, Canada, Australien og New Zealand).

For studier fra Forskningsdatabasen og den håndholdte søgning<sup>1</sup> gælder følgende **”brede” kriterier:**

- Der medtages systematiske reviews/metaanalyser, som er gennemført af forskere i Danmark, de øvrige skandinaviske lande, de øvrige EU-lande samt angelsaksiske lande (Storbritannien, USA, Canada, Australien og New Zealand).
- Derudover inkluderes studier, som foregår i skandinaviske lande og anvender metoderne systematiske reviews, interventionsstudier (RCT, kvasiexperimentelle designs), longitudinelle studier, kohorteundersøgelser og tværsnitstudier, mixed methods-evalueringer og undersøgelser og systematiske casestudier.

I kortlægningen er der desuden et særligt fokus på at belyse faktorer med betydning for børns **kreative udvikling**. Derfor gælder ”brede” kriterier for studier, som omhandler kreativ udvikling:

## 10.3 Karakteristik af vidensgrundlaget

I kortlægningen er forskningsdesigns, som er velegnede til at skabe viden om sammenhænge, virkning og effekt prioriteret, hvorfor studier fra databaserne ERIC og PsycINFO kun er medtaget, hvis der er tale om systematiske reviews eller metaanalyser. Samtidig er studier fra Forskningsdatabasen og den håndholdte søgning, som foregår i andre lande end de skandinaviske, også kun medtaget, hvis det er systematiske reviews eller metaanalyser.

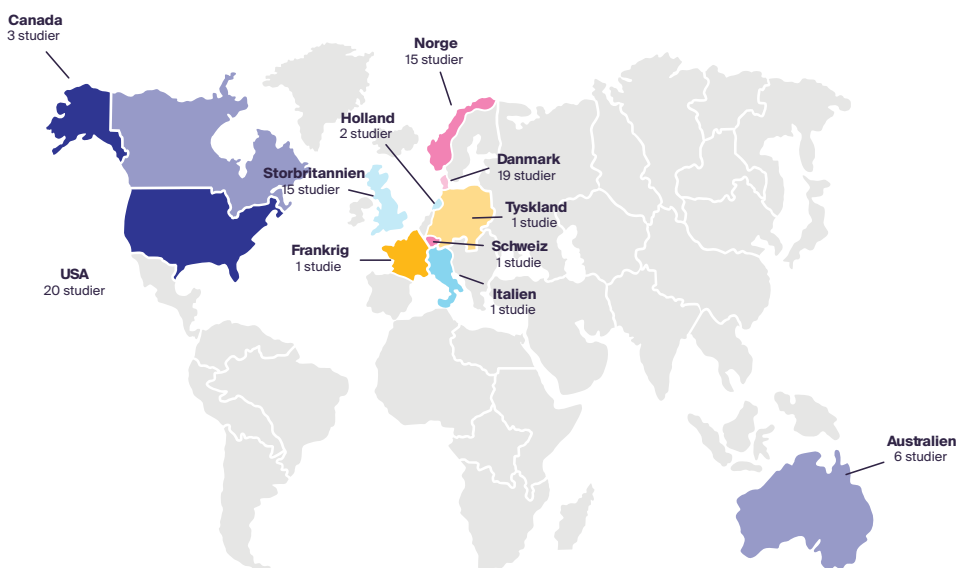
Hvert studie er som tidligere beskrevet også kvalitetsvurderet med udgangspunkt i to kriterier. Baseret på denne kvalitetsvurdering placerer de inkluderede studier sig samlet set som vist i tabellen nedenfor. Som det fremgår, indgår primært studier i kortlægningen, som vurderes i høj grad at leve op til kvalitetskriterierne.

#### Boks 10-1: Inklusionskriterier

	Middel	Høj evidens
Antal studier	29	78

I kortlægningen er studier fra skandinaviske lande desuden prioriteret særligt højt for at sikre så høj overførbarehed af resultaterne som muligt. Det kommer til udtryk, ved at der er inkluderet studier fra skandinaviske lande, som er fremkommet i Forskningsdatabasen eller den håndholdte søgning, og som anvender andre metoder (der befinder sig lavere på evidensstigen) end systematiske reviews. Prioriteringen af skandinaviske studier afspejles i karakteristikkene af 90 inkluderede studier, som indgår i syntesen. Disse fremgår af figuren nedenfor.

Figur 10-1: Fordelingen af studier på tværs af udgivelseslande



Af figuren fremgår det, at 34 ud af de 90 studier er publiceret i Danmark eller Norge. Derudover stammer en stor andel af litteraturen (20 studier) fra USA, hvilket er et genkendeligt fænomen fra andre forskningskortlægninger inden for feltet, da der er større forskningsvolumen i USA end i de europæiske lande, ligesom der er større tradition for empirisk forankret forskning i børns udvikling.

15 af de inkluderede studier er systematiske reviews gennemført i samarbejde med forskere fra flere universiteter på tværs af landegrænser. Disse studier er registreret som tværnationale og figurerer derfor ikke i ovenstående oversigt.