

Barnehagens betydning for små barns lek og lekende samvær

av Ellen Os

På strak line mellom støtte og overstyring i forhold til de minste barnas lek



I løpet av de siste tiårene har det utviklet seg en økende bevissthet om små barns kompetanse. I 1959 skrev White sin klassiske artikkel «Motivation Reconsidered: The Concept of Competence». Siden White skrev denne artikkelen der han hevder at barn har en medfødt tendens til å utforske, bli kjent med og mestre sine omgivelser, altså bruke og utvide sin kompetanse, ser vi at faglitteraturen i stor grad fokuserer hvor mye små barn egentlig er i stand til når de får muligheter til å utfolde sitt potensial. Det gjelder også litteratur omkring småbarnas lek og lekende samvær i barnehagen.

I denne artikkelen vil jeg prøve å belyse noen spørsmål og dilemmaer som er knyttet til barnehagens betydning for små barns lek og lekende samvær.

Mangfold i småbarnsleken

Det er vanskelig å gi presise definisjoner av småbarnslek. Når man kommer inn i en barnehage der det er små barn, er det ofte mangfoldet som er mest karakteristisk. Barna utforsker rommet og lekene. De klatrer opp på bord og stoler, slipper ned saker og ting for deretter å hente dem, klatre opp og slippe dem ned igjen. Videre leker de liksomleker, tumleleker, rituelle leker og regelleker. Fremtredende trekk ved småbarnsleken er kroppslig utfoldelse, imitasjon, gjentakelser og turtaking (se Løkken 1996). Ifølge Løkken har småbarna også en tendens til å opptre i flokk.

Leken er ofte preget av glede og humor, og noen ganger har de små stor glede av å lure de voksne. En student ved fordypningen småbarnspedagogikk ved Høgskolen i Oslo var våren 1997 vitne til slik episode. Tre barn i 2-årsalderen var alene på avdelingen et øyeblikk. De benyttet anledningen til å lage sirkus på spisebordet. De slo seg løs, og hoppet og danset med ville hyl og hvin. Avdelingslederen fra en annen avdeling kommer inn og spør om de har fått lov til å være på spisebordet. Barna dempet seg litt, kikket på hverandre før de svarte med et samstemmig og langtrukket «jaaaa ...». Den voksne spør så hvem som har gitt dem lov til dette. De tre kikker igjen på

hverandre før en av dem svarer bestemt: «Anne». Dermed kan sirkuset fortsette. Anne som er en av de faste voksne på avdelingen, var imidlertid syk og var borte fra barnehagen på tredje uken. Denne episoden vitner om høy grad av kompetanse fra barnas side både når det gjelder samstemmighet og oppfinnsomhet.

Hvor avansert og utviklet de minste barnas lek skal bli, er avhengig av en rekke faktorer. Howes og medarbeidere finner at leken utvikles i en bestemt rekkefølge (Howes 1985, 1987, 1992, Howes, Unger & Seidner 1989). Leken beveger seg fra ulike former for parallell lek, til sosial lek, liksomlek alene og sosial liksomlek. På hvilket alderstrinn de ulike lekeformene oppstår, er blant annet avhengig av hvilke muligheter barna får til å utvikle leken.

Lek med andre barn, særlig sosial liksomlek, stiller store krav til de små barna. De må være i stand til å koordinere sine handlinger i forhold til lekepartnerne samtidig som de må kunne kommunisere at dette er på liksom. For at småbarn skal få optimale muligheter til å utvikle den komplekse sosiale liksomleken, er det en forutsetning at de kjenner hverandre godt. Kjente barn under tre år, leker i større grad sosial liksomlek enn barn under tre år som ikke kjenner hverandre (Howes 1987, Howes, Unger & Seidner 1989). Ettersom barna har et begrenset språklig repertoar, vil den sosiale liksomleken ofte ha et rituell preg og settes i gang på bestemte signaler og deretter i større eller mindre grad følge bestemte rutiner. To barn som var litt under to år, hadde i barnehagen utviklet en spesiell lek. Når et av barna henvendte seg til den andre med signalet «kallevann», løp de begge til den delen av rommet hvor treklosser ble oppbevart i en kasse. De tok begge tak i kassen og med høylytte stønn, tømte de i fellesskap innholdet utover gulvet. Deretter la de seg flate på gulvet og ålet seg fremover mellom klossene. Denne leken varte i flere måneder. Selv om det etter hvert kom inn små variasjoner i leken, var startsignalet hele tiden det samme. Hva denne «kallevannleken» egentlig handlet om er ikke godt å si, men det var tydelig at barna hadde en felles oppfatning av hva den innebar. Slike ritualer og rutiner tar tid å utvikle og forutsetter godt kjennskap til hverandres signaler.

Howes (1987) fremhever at lek mellom ukjente barn under tre år, vil være mer urolig og mer preget av løping sammenlignet med lek mellom barn som kjenner hverandre godt. Når barna kommer i treårsalderen, er språket så godt utviklet at det er mulig å etablere en felles mening med ord. Sosial liksomlek vil da øke i frekvens også når barna ikke kjenner hverandre. Dette er en tankevekker i forhold til Barne- og familiedepartementets pålegg om fleksibilitet og økt effektivitet når det gjelder utnyttning av barnehageplasser. I verste fall kan denne politikken innebære ustabile barnegrupper.

Voksnes betydning for barns relasjoner med andre barn

Barns utbytte av barnehageopphold påvirkes av mange forhold. Generelt ser det ut til at kvaliteten i relasjonene mellom voksne og barn ser ut til å være av særlig betydning (Aamlid 1992, Schaffer 1990). Selv om relasjonene mellom voksne og barn er viktige, betyr det ikke at jevnaldningsrelasjoner og lek med andre barn ikke er viktige. Kanskje kan barn gi hverandre noe annet enn de kan få i relasjoner med voksne (Os 1994). I større grad enn et vanlig hjemmemiljø, kan barnehager tilby barn

muligheter til å leke med jevnaldrende. I barnehagelivet er leken viktig, og en viktig del av leken er samspillet mellom barna.

De voksne i barnehager ser også ut til å ha betydning for barns lek og relasjoner med andre barn. Mange faktorer vil spille inn, men gjennom sine relasjoner med de små barna, vil de voksne, på godt og vondt, skape en kontekst for barns lek og samvær. Det er mulig å skille mellom en indirekte og direkte støtte i forhold til jevnaldningsrelasjoner (Os 1994). Indirekte støtte handler blant annet om kvaliteten i voksen-barn relasjonene, trygghet og tilrettelegging av barnas fysiske miljø. Direkte støtte handler mer om å gå inn i barnas samspill og lek, og for eksempel formidle kontakt, gjøre barna oppmerksomme på hverandre, hjelpe barna å fortolke hverandres signaler, regulere turtakingen og hjelpe dem å opprette og opprettholde felles fokus. De voksne kan gjennom denne type strategier fungere som støttende stillaser i barnas lek og samvær (for en utdyping se Os 1994).

Howes, Hamilton og Matheson (1994) har undersøkt betydningen av noen aspekter ved indirekte og direkte støtte i en longitudinell studie over 3 år som startet da barna var litt over ett år og varte til de var ca. 4 år. Resultatene tyder på at barn med trygge relasjoner til sine omsorgspersoner i barnehagen, tilbringer mer tid sammen med andre barn enn barn som ikke har trygge relasjoner til de voksne i barnehagen. Videre er samværet mellom barna med trygg tilknytning i større grad preget av prososial atferd og mer kompleks lek. Positiv rettleiding (direkte støtte) i samværet med andre barn som for eksempel fysisk og verbal støtte for å oppnå og opprettholde kontakt, formidling av kontakt og at den voksne forklarte andre barns atferd, var assosiert med at barna utviste høyere grad av sosial kompetanse i samværet med andre barn (Howes, Hamilton & Matheson 1994). Disse resultatene sees som et uttrykk for at barna gjennom trygge relasjoner til sine omsorgspersoner, kan opparbeide en positiv holdning til jevnaldrende, mens direkte støtte vil være med å gi barn holdepunkter for hvordan de skal forholde seg til andre barn.

Imidlertid er det noen begrensinger ved denne typen studier som det er viktig å være klar over når resultatene skal fortolkes. Resultatene sier kun noe om sammenhenger og berører dermed ikke årsaksforhold (se Bell 1968). Dersom barn som har gode relasjoner med voksne, også har gode relasjoner med jevnaldrende, er ikke de gode barn-barn relasjonene nødvendigvis et resultat av voksen-barn relasjonene. En annen mulig fortolkning er at karakteristika ved barna selv medfører at de lett får trygge og gode relasjoner både med voksne og med barn. Den mest sannsynlige forklaringen når det gjelder sammenhenger mellom gode voksen-barn relasjoner og gode jevnaldningsrelasjoner, er at både barn og voksne vil bidra til samspillet. Som følge av begge parters bidrag, kan samspillet komme inn i gode eller dårlige sirkler. Barna vil gjerne bruke sine samspillserfaringer i senere samspill. Dermed kan kvaliteten i ulike relasjoner utvikle seg i samme retning. Dette er et syn som er i overensstemmelse med en transaksjonell utviklingsmodell (Sameroff & Chandler 1975).

Stabilitet i tilknytningsforholdet til omsorgspersoner synes også å ha betydning for jevnaldningsrelasjoner. Særlig de yngste barna kan være sårbare overfor skifte av omsorgspersoner. Howes og Hamilton (1993) fant at barn som i toårsalderen skiftet omsorgspersoner, var mer aggressive og mer sosialt tilbaketrukket både i forhold til andre barn og til voksne. Disse resultatene bør etter Howes og Hamiltons mening få politiske konsekvenser. De oppsummerer at mange amerikanske førskolelærere slutter i arbeidet sitt fordi de ikke har råd til å fortsette (kanskje er ikke forholdene så veldig forskjellige i Norge og USA?). I tillegg vet man at personalets utdanning har betydning for deres evne til sensitivitet og til å etablere trygge tilknytningsforhold (Howes & Hamilton 1993). På denne bakgrunn konkluderer forfatterne: «Dersom vi vil beholde førskolelærere som kan bidra til å utvikle trygge voksen-barn relasjoner og som samtidig blir i yrket, må vi både forbedre lønnsvilkår og utdanning.» (Howes & Hamilton 1993 s. 30. Min oversettelse.)

Det kan være en fare for at avhengigheten mellom voksne og barn blir for sterk. Avhengighet er imidlertid ikke det samme som en trygg tilknytning. Barn som er trygge vil vanligvis være mer uavhengige av sine omsorgspersoner enn utrygge barn, og de bruker sine voksne som en trygg base (se Ainsworth & Bell 1970, Aamlid 1993). Dersom voksne knytter barn for sterkt til seg, kan det sees som tilknytningens vrengebilde. De voksne kan da komme til å forsømme en av de viktig oppgavene som en omsorgsperson har, nemlig å gjøre barn oppmerksomme på at det ute i verden finnes mange spennende barn å være sammen med. Voksne som er ensidig opptatt av relasjonene mellom voksne og barn, vil kanskje i større grad invitere barna til å leke med de voksne enn å oppmuntre til og legge forholdene til rette for lek med jevnaldrende.

Støtte - men ikke overta

For å oppnå et trygt og støttende miljø i barnehagen, er det viktig at de voksne er engasjerte og tilstedeværende - også i forhold til barns lek og lekende samvær. Dette innebærer ikke at de skal være allestedsnærværende og alltid gripe inn. Barn trenger også å gjøre erfaringer på egen hånd og utvikle sin egen lek.

I barnehager kan det være en fare for at voksne blir for styrende og dominerende i barns relasjoner slik at det ikke blir rom for det særegne fellesskapet som preger lekende samspill mellom jevnaldrende (Løkken 1996). Ifølge Løkken handler pedagogisk arbeid med små barn om å utvikle en pedagogisk takt. Dette innebærer: «... å gli elegant mellom rollen som en som er oppmerksomt til stede (monitor) som indirekte støttespiller på den ene siden, og rollen som direkte støttespiller på den andre siden.» (Løkken 1996 s. 109).

Små barn er kompetente individer som kan greie mye selv. Det er viktig å være klar over at jo mer de voksne griper inn, jo færre muligheter får barna til å høste verdifulle erfaringer i samspillet med hverandre. Caplan og Hay (1989) finner at barn i barnehager i forbausende liten grad hjelper hverandre - når de voksne er til stede. Når voksne ikke er til stede, vil barna i større grad hjelpe og støtte hverandre. Barna i denne undersøkelsen var over tre år. Men også når det gjelder de minste

barna, bør de voksne være oppmerksom på at de kan frata barna mulighetene for å bruke og utvide sin kompetanse. Å fungere som et støttende stillas, handler om å gi barna den hjelpen de trenger uten å overta (Hundeide 1989).

En student ved Småbarnspedagogikk fikk anledning til å overvære et drama i barnehagen der barna selv fikk være hovedrolleinnhavere:

Anita på 1,8 år følger etter Tuva på 2.10 år. Det Tuva gjør, gjentar straks Anita. Når Tuva klatrer opp i sofaen, er Anita der sekundet etter. Løfter Tuva armene og klapper, gjør Anita det samme. Slik holder de på en god stund. Tuva er nok klar over Anitas «forfølgelse», men hun kaster kun noen få, raske blikk på Anita innimellom. Anita derimot, henvender seg både titt og ofte til Tuva med blikk, smil og gester. Tuva er nå på vei bort mot sklia, og ja, ganske riktig, med Anita hakk i hæl. Tuva klatrer opp trappa, men i stedet for å skli ned på baken, går hun ned på beina. Hun kaster et fornøyd blikk på Anita som nå er på toppen av sklia som om hun vil si: «Ha, dette klarer du nok ikke.» Anita ser fortvilet ut. Hun reiser seg sakte og forsiktig der oppe på toppen. Beina hennes dirrer, og knærne vil liksom ikke rette seg helt ut. Motet svikter, og hun sklir ned på baken som hun pleier. Tuva har stått rolig og sett på Anita. Når Anita er nede, går hun opp trappen igjen. Hun gjentar sin farefulle ferd ned sklia - på to bein. Anita følger igjen nøye med, og når Tuva har kommet trygt ned for andre gang, ser de på hverandre og smiler. Så er det Anitas tur igjen. Oppe på toppen av sklia, utstråler hele jenta: «Nå eller aldri!» Hun kommer seg rimelig fort opp på to bein, og hun står faktisk ganske stødig også. Men når hun ser nedover sklia, har hun et redselsfullt uttrykk i ansiktet. Hvor mye hun enn prøver; de korte beina hennes vil ikke flytte seg. Tuva står som forrige gang nede og venter. Hun følger Anita med et intenst blikk, og hun lurar nok på hva som vil skje. Det er da Anita skjønner at dette aldri vil gå bra uten hjelp. Hun flytter blikket fra sine skjelvende bein til Tuva, åpner munnen og strekker armene mot sin heltinne. I det samme er Tuva lynkjapt bort hos Anita. Hun strekker seg så langt hun kan for å få tak i Anitas hånd og leier henne forsiktig, GÅENDE ned hele sklia. Vel nede står to leende jenter og ser på hverandre. Tuva klapper Anita på hodet og springer ut av rommet. Og Anita, jo hun blir stående der. Hun ser oppover sklia, smiler fornøyd og mumler noen ord for seg selv (Noe forkortet etter Melby 1994).

Gjennom dette hverdagsdramaet som det helt sikkert utspiller seg mange av i norske barnehager, fikk barna muligheter til å gjøre verdifulle erfaringer. Sannsynligvis opplevde de også en glede over å mestre og et spesielt fellesskap som de ville gått glipp av dersom studenten hadde grepet inn. Heldigvis hadde studenten pedagogisk takt til å vente og se. Samtidig er hun hele tiden oppmerksomt til stede. Og det er ikke bare barna som er blitt beriket av opplevelsen. Melby skriver at etter at dramaet er over, opplever hun at hele verden et øyeblikk står stille. Hun må sette seg ned noen sekunder for å lukke øynene bare for å se det hele for seg en gang til. Heldige er de barna som møter så kloke voksne, og heldige er de voksne som i hverdagens kjas og mas, har evne til å se de små og store dramaer som utspiller seg i småbarnas liv ...

Innad aktiv – utad passiv - eller hva ...

Når det gjelder de voksnes rolle i småbarns lek, er det viktig å være engasjert og tilstedeværende og kunne delta i lek og støtte barn når det er nødvendig. Det gamle førskolelæreriidealet der den voksne skulle være innad aktiv, men utad passiv, kunne medføre at de voksne ble fjerne i forhold til barns lek og at barna i for stor grad ble overlatt til seg selv. Samtidig er det viktig å ikke bli for dominerende. Dersom den voksne bare handler, kan det medføre handling uten tanke og refleksjon. Den voksne blir utad aktiv og innad passiv. Dette er vel neppe heller et ideal.

Howes, Hamilton og Matheson (1994) påpeker at dersom voksne i barnehager i liten grad gir barn direkte støtte i samspillet med andre barn, kan det fungere som et signal til barna om at samværet mellom dem ikke er så viktig. Hvordan det står til i norske barnehager når det gjelder støtte til lekende samvær mellom barn, vet vi lite om i dag. Studentene ved småbarnspedagogikk har gjennom flere år har som ledd i et større observasjonsarbeid observert hvordan voksne gjennom utsagn gir direkte støtte til jevnaldningsrelasjoner. Frekvensen av direkte støtte er relativt lav. Ut fra en helhetsvurdering av observasjonsresultatene er vår foreløpige fortolkning at det sannsynligvis hadde vært ønskelig med en noe høyere frekvens; altså at de voksne i større grad direkte støtter barn i lek og samvær med andre barn.

Selv om forskning og pedagogisk litteratur kan gi indikasjoner på hvordan den voksne skal forholde seg, er det aldri et direkte og lineært forhold mellom forskning eller pedagogiske ideer på den ene siden og praksis på den andre siden. Enhver pedagogisk situasjon er spesiell, og de voksne må alltid overveie hvordan de skal forholde seg i den spesielle situasjonen de er i. Overveielserne må blant annet være basert på kjennskap til egen barnehage og til de spesielle barna de har ansvaret for. Vurderingene vil alltid bære preg av skjønn. Grunnlaget for handling bør bygge på en respekt for barn og barns uttrykk.

Respekt for barn handler blant annet om å se barns handlinger som meningsfulle. Små barns aktiviteter kan virke tilfeldige og kaotiske for voksne. Nyere forskning har imidlertid gitt klare indikasjoner på at barn allerede tidlig i livet har intensjoner og hensikter med det de gjør (Lindahl 1996, 1998). Samtidig blir det sett som viktig at barnas omsorgspersoner er i stand til å forstå meningen bak det barna gjør og gi respons som er passende i forhold til barnas intensjoner (se Smith & Ulvund 1991). Men for å få tak i barnas intensjoner kan det være nødvendig å stoppe opp og tenke seg om før man handler. Hva i all verden er det som utspiller seg i hodet til Per på litt over ett år når han henter en og en duplokloss for å putte dem alle inn i lekekomfyrens stekeovn? Hva er det egentlig som skjer når en stol plutselig er på vei over gulvet?

Respekt for barn handler også om å respektere mangfoldet. Barn er forskjellige fra de er født og vil møte verden med sin individualitet (Thomas & Chess 1977, Os 1991). Thomas og Chess vektlegger at forskjeller mellom mennesker er normalt og ønskelig, og at det er viktig at voksne omsorgspersoner

tilpasser seg barna slik at det utvikles en harmoni mellom barnas særtrekk og de krav og forventninger som stilles til barna (goodness-of-fit).

Vi må akseptere at barn er forskjellige når det gjelder valg av lekeformer og aktiviteter. Smale definisjoner av lek og normative formeninger om hvordan barn bør leke, kan være med å begrense hva vi ser som verdifull lek i barnehagen og medføre en uheldig styring av barns lekende aktiviteter. Noen barn har et høyt motorisk aktivitetsnivå, andre foretrekker roligere aktiviteter. Noen barn utforsker og manipulerer ting så snart de får anledning til det. Andre lar aldri en anledning til å dramatisere gå fra seg. De voksnes ansvar er å balansere mellom å gi barna muligheter til å utfolde sin individualitet samtidig som de geleider barna slik at de kan oppdage nye muligheter og gleder i lekens verden.

I dag er vi svært opptatt av sosiale relasjoner og sosial kompetanse, og det er ingen tvil om at dette handler om grunnleggende kvaliteter i menneskers liv. Men på den andre siden ser det ut til at noen mennesker er svært sosialt aktive, mens andre i større grad foretrekker å være alene. Dette gjelder både voksne og barn. Med våre idealer om sosiale relasjoner som selve grunnlaget for menneskelig vellykkethet, er det en utfordring å respektere at enkelte barn noen ganger har behov for å trekke seg tilbake fra det yrende gruppelivet i barnehager.

Men det er viktig å skille mellom barn som har glede av og trenger å leke alene, og barn som er sosialt utrygge og derfor ikke leker med andre barn. Noen barn kan være sjenerte og skye i sammenhenger der de ikke er kjent eller som av ulike grunner oppleves utrygge. Barns personlige karakteristika vil alltid utvikle seg i samspill med miljøet, og barnehagemiljøet kan ha betydning for om reserverte barn skal forbli sosialt tilbaketrukket eller om de etter hvert vil tømme seg opp (jf. Thomas & Chess 1977, Os 1991). Volling og Feagans (1995) fulgte en gruppe barn som begynte i forskjellige barnehager i løpet av første leveår. Barnehagene ble vurdert i forhold til kvalitet. Kvalitet i denne sammenheng var definert gjennom gruppestørrelse, normering og voksnes tilstedeværelse sammen med barna. Resultatene er foreløpige, men samtidig tankevekkende. Volling og Feagans fant at reserverte barn som gikk i barnehager med høy kvalitet, virket friere og tryggere i sosiale situasjoner når de var omtrent to og et halvt år. I motsetning til de reserverte barna som gikk i barnehager med høy kvalitet, virket reserverte barn i barnehager med lav kvalitet etter en tid mer sosialt utrygge enn da de begynte i barnehagen. Det kan altså se ut til at barnehagemiljøet kan få betydning for hvordan barns personlige karakteristika skal utvikle seg i barnehager.

Barnehager og småbarnslek

Vi har mye igjen å lære når det gjelder småbarnsleken, og sannsynligvis vil vi aldri bli ferdig utlært. Litteraturen kan fortelle oss noe, men når alt kommer til alt vil vi kanskje lære mest om vi holder alle sanser åpne når vi er sammen med de minste barna. Småbarnsleken er mangfoldig og barn er forskjellige. Denne rikdommen er det viktig å ta vare på i barnehager. Voksne har et stort ansvar for å gi barna muligheter for å oppleve et lekende mangfold i barnehager

Referanser

Aamlid, K. (1992): Voksen-barn samspillet. Debattserien for barnehagefolk, 2, 22-29.

Aamlid, K. (1993): Tilknytningsteori. Undervisningskompendium, BVA.

Ainsworth, M.D.S. & Bell, S.M. (1970): Attachment, Exploration, and Separation: Illustrated by the Behavior of One-Year-Olds in a Strange Situation. *Child Development*, 41, 49-67.

Bell, R.Q. (1968): A Reinterpretation of the Direction of Effects in Studies of Socialization. *Psychological Review*, 75, 81-95.

Caplan, M.Z. & Hay, D.F. (1989): Preschoolers Responses to Peers` Distress and Beliefs about Bystander Intervention. *Journal of Psychology and Psychiatry*, 30, 231-242.

Howes, C. (1985): Sharing Fantasy: Social Pretend Play in Toddlers. *Child Development*, 56, 1253-1258.

Howes, C. (1987): Social Competence with Peers in Young Children: Developmental Sequences. *Developmental review*, 7, 252-272.

Howes, C., Unger, O. & Seidner, L.B. (1989): Social Pretend Play in Toddlers: Parallels with Social Play and with Solitary Pretend. *Child Development*, 60, 77-84.

Howes, C. & Matheson, C.C. (1992): Sequences in the Development of Competent Play with Peers: Social and Social Pretend Play. *Developmental Psychology*, 28, 961-974.

Howes, C. & Hamilton, C.E. (1993): The Changing Experience of Child Care: Changes in Teachers and in Teacher-Child Relationships and Childrens Social Competence. *Early Childhood Research Quarterly*, 8, 15-32.

Howes, C., Hamilton, C.E. & Matheson, C.C. (1994): Childrens Relationships with Peers: Differential Associations with Aspects of the Teacher-Child Relationship. *Child Development*, 65, 253-263.

Hundeide, K. (1989): Barns livsverden. Oslo: Cappelen.

Lindahl, M. (1996): Inläring och erfارande. Ettåringars möte med förskolans värld. Göteborg: Acta universitatis Gothoburgensis.

Lindahl, M. (1998): Lärande småbarn. Lund: Studentlitteratur.

Løkken, G. (1996): Når små barn møtes. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

Melby, K. (1994): På to bein ned sklia. Upublisert eksempelsamling. Barnevernsakademiet i Oslo. Småbarnspedagogikk 0-3 år.

Os, E. (1991): Barns bidrag til egen utvikling. Hovedoppgave til embetseksamen i pedagogikk. Universitetet i Oslo.

Os, E. (1994): Samspill mellom barn i alderen 0-3 år. Del 1. Utvikling og muligheter. Undervisningskompendium BVA.

Sameroff, A.J. & Chandler, M.J. (1975): Reproductive Risk and the Continuum of Caretaking

Casuality. I: Horowitz, F.D. (ed.): Review of Child Development Research, vol. 4. Chicago: University of Chicago Press.

Schafer, R.H. (1990): Making Decisions about Children. Psychological Questions and Answers. Oxford: Blackwell.

Smith, L. & Ulvund, S.E. (1991): Spedbarnsalderen. Oslo: Universitetsforlaget.

Thomas, A. & Chess, S. (1977): Temperament and Development. New York: Brunner / Mazel

Volling, B.L. & Feagans, L.V. (1995): Infant Day Care and Childrens Social Competence. Infant Behavior and Development, 18, 177-188.

White, R.W. (1959): Motivation Reconsidered: The Concept of Competence. Psychological Review, 66, 297-333.