

Forsknings**kortlægning**

af behov for sprogvurdering, effektive sprogindsatser og pædagogisk efteruddannelse

Forskningskortlægning	1
1 Overordnet introduktion.....	3
1.1 Baggrund.....	3
1.2 Konceptet bag Sprogpakken.....	4
1.3 Formål med og oversigt over forskningskortlægningen.....	6
I: Identifikation af børn med behov for sprogvurdering. Findes der pålidelige indikatorer?	10
2 Introduktion.....	10
2.1 Formål	10
2.2 Baggrund.....	10
2.3 Oversigt over studier	11
3 Sammenfatning af resultaterne	14
3.1 Tidligere identificeret sprogforsinkelse	14
3.2 Køn	18
3.3 Sprogproblemer i familien.....	21
3.4 Sociale og adfærdsmæssige faktorer	22
3.5 Socioøkonomisk status og mors uddannelse	26
3.6 Tosproget baggrund.....	30
4 Overordnet konklusion.....	32
5 Referencer.....	36
II: Forskningskortlægning af effektive sprogindsatser i dagtilbud	43
6 Introduktion.....	43
6.1 Formål	43
6.2 Baggrund.....	43
6.2.1 Læring og metoder til at understøtte læring	44

6.2.2	Hvilke sproglige kompetencer er vigtige for senere læsning?.....	45
6.3	Oversigt over studier	48
7	Dialogisk læsning.....	57
7.1	Introduktion.....	57
7.2	Effekt af dialogisk læsning på talesproglige kompetencer	58
7.3	Opsamling	74
8	Understøttende sprogstrategier i forbindelse med samtaler i hverdagen	77
8.1	Introduktion.....	77
8.2	Effekten af understøttende sprogstrategier i forbindelse med samtaler i hverdagen.....	78
8.3	Opsamling	83
9	Målrettede indsatser.....	85
9.1	Introduktion.....	85
9.2	Effekten af målrettede indsatser for tilegnelsen af ordforråd.....	86
9.3	Effekten af systematiske og eksplicitte metoder for læse- og skriveforudsætninger.....	94
9.4	Opsamling	108
10	Afrunding	110
11	Referencer	112
III: Kortlægning af pædagogisk efteruddannelse der understøtter effektive sprogindsatser i dagtilbud.....		115
12	Introduktion.....	115
12.1	Formål	115
12.2	Baggrund.....	115
12.2.1	Eksisterende praksis og udfordringer	116
12.3	Oversigt over studier	120
13	Sammenfatning af resultaterne	122
14	Afrunding	138
15	Referencer	141

1 Overordnet introduktion

1.1 Baggrund

Der har længe været fokus på barnets tidlige sprogtilegnelse i danske dagtilbud, også lovgivningsmæssigt; først i forbindelse med de pædagogiske læreplaner (2004), og siden i forbindelse med den lovpligtige sprogvurdering af børn der i begyndelsen var for alle børn (2007), men som nu søges rettet mod børn med behov for en særlig sprogindsats (2010) (se forskningskortlægningens del I). Der er flere grunde til at der i de seneste år har været fokus på sproget.

Sproget spiller en stor rolle for barnets trivsel, fordi mennesker bruger sproget til at udtrykke behov og til at dele oplevelser og tanker, dvs. at sproget fungerer som en adgangsbillet ikke bare til sociale fællesskaber men også til personlig udvikling. Det er altså gennem sproget at barnet giver udtryk for sine tanker, følelser, meninger og behov.

Det er også gennem sproget, at barnets viden om og forståelse af verden udvikles. I dag lever vi i et informations- og kommunikationssamfund, hvor de fleste arbejdsfunktioner kræver uddannelsesmæssige kompetencer. Også i forhold til vores private liv er boglige færdigheder nødvendige, og især er adgangen til et funktionelt skriftsprog helt afgørende. Mange servicefunktioner ligger på nettet (fx NemID og DSB's rejseplaner), og kontakten til offentlige myndigheder foregår i stigende grad over nettet, hvilket betyder at der flere og flere strukturer og mere bureaukrati som man skal sætte sig ind i via et skriftligt medium. Selv sociale relationer dyrkes mere og mere via nettet (Facebook, Twitter, blogs, e-mails og sms), og herved er gode læse- og skrivefærdigheder afgørende for mulighederne for at deltage i sociale fællesskaber. Også muligheden for at give sin mening til kende og udnytte de demokratiske rettigheder vi alle har i vores samfund, er betinget af gode læse- og skrivekompetencer.

En anden væsentlig årsag til den øgede interesse for den tidlige sprogtilegnelse er at forskningen i stigende grad har kunnet påvise hvor vigtig en rolle sprogtilignelsen i dagtilbudsperioden spiller for barnets læring på længere sigt. Forskningen kan således dokumentere sammenhænge mellem barnets tidlige sprogtilegnelse og senere uddannelsesmæssige succes. Dette skyldes især at barnets tidlige sprogtilegnelse kan kædes sammen med læsefærdigheder, som spiller en vigtig rolle gennem grundskolen. At læse kræver dels afkodningsfærdigheder (at kunne identificere skrevne ord), dels læseforståelse (at forstå det man læser). I de første klasser *lærer børn at læse*, dvs. de tilegner sig koderelaterede færdigheder. Fra 3. - 4. klasse derimod *læser børn for at lære*, dvs. de anvender læsning som redskab til at tilegne sig viden inden for alle fag. Forskningen viser samtidig at barnets sproglige kompetencer i et vist omfang kan forudsige hvor hurtigt og hvor godt barnet lærer at læse. De sproglige kompetencer ved skolestart påvirker dermed udbyttet af grundskolen og på længere sigt mulighederne for at få en god uddannelse. Også en dansk undersøgelse viser væsentlige sammenhænge mellem sproglige forudsætninger i børnehaveklassen og den tidlige læseudvikling (Juul, 2007).

Det øgede fokus på sproglige kompetencer er derfor rigtigt og vigtigt. Som beskrevet andetsteds er der store individuelle forskelle mellem børn med hensyn til hastigheden hvormed de tilegner sig forskellige sproglige milepæle og dermed også mellem børn på samme alderstrin (se *Teorier om sprogtilegnelse*, www.sprogpakken.dk). Forskningen viser derfor ikke overraskende, at børn møder skolen med forskellige sproglige kompetencer. Udenlandske undersøgelser har vist, at op til 15% af alle børn i børnehavealderen – og måske helt op til 20% – er sprogligt forsinkede eller har sproglige problemer i en grad der gør at de har brug for særlig støtte for at tilegne sig de nødvendige sproglige kompetencer. Andelen er væsentligt højere blandt tosprogede børn med indvandrerbaggrund. Samtidigt har forskning vist at det er muligt at iværksætte indsatser i dagtilbuddene der understøtter børns sprogtilegnelse.

Det er i lyset af overvejelser som disse at Socialministeriet/Servicestyrelsens efteruddannelsespakke *Efteruddannelse, temadage og undervisningsmateriale om børns sprog* skal ses.

1.2 Konceptet bag Sprogpakken

Det overordnede formål med Socialministeriet/Servicestyrelsens efteruddannelsespakke, *Efteruddannelse, temadage og undervisningsmateriale om børns sprog* (efterfølgende refereret til som Sprogpakken) er at iværksætte en generel opkvalificering af det pædagogiske personales arbejde med børns sprog i dagtilbudsalderen, herunder at sikre implementering af nye regler om sprogvurdering og sprogstimulering. Ifølge udbudsmaterialet skal Sprogpakken især kvalificere pædagogers arbejde i forbindelse med:

- Identifikation af de børn hvor der er en formodning om at de har behov for sprogstimulering og derfor skal sprogvurderes
- Valg af indsats og pædagogisk metode/aktiviteter der skal iværksættes på baggrund af sprogvurderingens resultater
- Vejledning af forældrene om hvordan de kan skabe et godt sprogligt miljø i hjemmet

Det fremgår endvidere at Sprogpakken skal baseres på den nyeste viden og forskning om hvordan børns sprog bedst kan understøttes i den pædagogiske praksis i dagtilbuddene samt på en undersøgelse af eksisterende praksis.

Med udgangspunkt i ovenstående krav er konceptet bag Sprogpakken udviklet med henblik på at kvalificere pædagogers understøttelse af børns sprogtiltagelse på basis af forskningsbaseret viden. Sprogpakken er endvidere tilrettelagt for at styrke en sammenhængende indsats i dagtilbuddet.

Sprogarbejdet i dagtilbud handler i al væsentlighed om at skabe et rigt sprogligt miljø, hvor voksne stiller sig selv til rådighed som sproglige rollemønstre og kommunikerer med børnene på en understøttende, inddragende og udfordrende måde. Sprogindsatsen skal understøtte de sproglige kompetencer som er naturlige sproglige milepæle for et børnehavebarn. Forskningen viser at en række talesproglige kompetencer og forudsætninger for senere læse- og skrivekompetencer som lydlig opmærksomhed og en række kommunikative færdigheder tilegnes fra 3 til 6 år, og at alle disse kompetencer er vigtige ikke bare for barnets personlige og sociale udvikling, men også for læring, her og nu og på sigt (se afsnit 6.2.2).

Alle børn har brug for og gavn af en sprogligt understøttende indsats i dagtilbuddet, men børn har ikke samme forudsætninger og muligheder for at tilegne sig sproget. Nogle børn har derfor brug for mere støtte fra pædagogerne for at tilegne sig sproget end andre, og det er derfor nødvendigt at indarbejde det enkelte barns behov i det pædagogiske arbejde med at skabe et rigt, inspirerende og udfordrende sprogligt miljø i dagtilbuddet. Det er vigtigt at understrege at det er muligt at understøtte både den enkeltes og den samlede børnegruppens behov ved en integreret og inkluderende sprogindsats inden for rammerne af den generelle pædagogiske indsats i det enkelte dagtilbud (jf. de pædagogiske læreplaner). Aktiv inddragelse af forældrene med hensyn til at styrke det enkelte barns sprogtiltagelse er en vigtig del af sprogarbejdet.

For at sikre at både den enkeltes og gruppens behov dækkes, er indholdet i Sprogpakken udarbejdet så det understøtter tre forskellige men sammenhængende processer der alle har til formål at understøtte at det overordnede mål - nemlig at alle børn udvikler gode sproglige kompetencer - nås. Processerne involverer i udgangspunktet alle børn, men vil

resultere i en differentieret sproglig indsats afhængig af barnets behov. De tre processer er:

- 1) Identifikation af børn med sproglige forsinkelser/sprogproblemer
- 2) Tilrettelæggelse og gennemførelse af en sprogingdsats
- 3) Opfølgning på indsatsen

1. Identifikation af børn med sproglige forsinkelser/sprogproblemer

Det er vigtigt at finde de børn der har brug for en særlig indsats. Der er to trin i denne proces som Sprogpakken understøtter.

Fra 1. juli 2010 er reglerne om sprogvurdering, sagkyndig vurdering og sprogstimulering blevet ændret og sprogvurderingen er som noget nyt blevet målrettet de børn, hvor der er formodning om, at der er behov for sprogstimulering samt børn, der ikke er optaget i et dagtilbud. Dette betyder at ikke alle kommunerne længere vil sprogvurdere alle børn. For pædagogerne i disse kommuner er den første proces derfor at identificere de børn hvor der er en formodning om at børnene har brug for sprogstimulering og derfor skal sprogvurderes. Med henblik på at kvalificere denne del af processen er der i forbindelse med Sprogpakken gennemført en forskningskortlægning med henblik på at undersøge hvilke sproglige, adfærdsmæssige eller andre tegn og indikatorer der i særlig grad er velegnede til at udpege børn med behov for en særlig sproglig indsats, og som derfor skal sprogvurderes (se afsnit 1.3 samt forskningskortlægningens del I neden for).

Uanset om alle eller kun udvalgte børn sprogvurderes er næste trin at finde ud af om det enkelte barns sprog falder inden for den store spredning af hvad vi betegner som "typisk sprogtilegnelse" eller om barnet har behov for sprogstimulering. For at kvalificere denne del introduceres der dels mere overordnet til forskellige former for sprogvurdering og til styrker og svagheder ved brug af sprogvurdering som redskab i dagtilbud, dels til Socialministeriets nyudviklede materiale *Sprogvurdering af børn i treårsalderen, inden skolestart og i børnehaveklassen* (se www.sprogpakken.dk). Materialet består af en individuel vurdering af et- og tosprogede børns sprog i treårsalderen, inden skolestart og i begyndelsen af børnehaveklassen, en klassebaseret vurdering af børn i børnehaveklassen samt en vurdering af det enkelte barns sproglige udvikling indenfor de samme sproglige områder fra 3 år til børnehaveklassen. Materialet indeholder en vurdering af såvel talesproglige kompetencer, læse- og skriveforudsætninger samt kommunikative færdigheder som alle er sproglige kompetencer som er vigtige for barnet her og nu og i forhold til læring i skolen (se afsnit 6.2.2). Sprogvurderingsmaterialet er udarbejdet så det bedst muligt kan identificere de børn som er sprogligt forsinket ved at sammenligne det enkelte barn med andre børn på samme alderstrin via en norm. Sprogvurderingen resulterer i en sproglig profil der sammenfatter det enkelte barns – og børnegruppens - sproglige styrker og svagheder inden for fire sproglige dimensioner (grupperesultatet er mest brugbart hvis alle børn sprogvurderes).

2. Tilrettelæggelse og gennemførelse af sprogingdsatsen

Resultatet af sprogvurderingen (på individuelt eller gruppeplan) er meget brugbart i forhold til at få indblik i de behov som den samlede pædagogiske sprogingdsats skal dække, dvs. resultatet kan anvendes til at vælge de sproglige dimensioner der skal arbejdes (mest) med og hvilke metoder der er mest velegnede til formålet. Børn lærer sprog via implicite læringsstrategier (børnene er ikke bevidste om hvad de lærer) og eksplicite læringsstrategier (her ledes barnets opmærksomhed af de voksne hen på læringsmålet for en bestemt aktivitet) og dette betyder at det er relevant for pædagoger at arbejde med forskellige metoder til at understøtte både den enkeltes og hele børnegruppens sprogtilegnelse (se afsnit 6.2.1). Vejledning af forældre i hvordan de selv kan styrke deres barns sprog er en vigtig del af dagtilbuddets sprogarbejde. I forbindelse med Sprogpakken har vi gennemført en

forskningskortlægning med henblik på at identificere de metoder som forskning pt. har vist er mest effektive til at styrke forskellige aspekter af børns sprogtilegnelse, både når de anvendes af forældre og pædagoger, og som kan anvendes til at kvalificere denne del af sprogarbejdet (se afsnit 1.3 samt forskningskortlægningens del II og III neden for).

Vi har i Sprogpakken omsat resultatet af forskningskortlægningens del II til en model for struktureret tematisk sprogarbejde der kan anvendes til at planlægge arbejdet med at understøtte den generelle sprogindsats (se www.sprogpakken.dk). I forbindelse med materialet *Sprogvurdering af børn i treårsalderen, inden skolestart og i børnehaveklassen* er der også udarbejdet et handleark der kan bruges til at planlægge indsatsen for det enkelte barn. Indsatsen for at afhjælpe den enkeltes og den samlede børnegruppes behov kan tænkes sammen og i en inkluderende sprogindsats, dvs. indsatsen for børn med behov for en fokuseret indsats kan integreres i arbejdet med at styrke alle børns sprog.

3. Opfølgning på indsatsen

Et helt afgørende trin i det pædagogiske arbejde er at der evalueres på effekten af de sproglige indsatser der iværksættes uanset om det er på gruppeniveau eller på det enkelte barns niveau. Det er vigtigt at hver enkelt dagtilbud har fokus på om den planlagte sprogindsats gennemføres som planlagt. Forskningskortlægningens del III (som først og fremmest er gennemført med henblik på fastsættelse af den pædagogiske ramme for Sprogpakken) viser imidlertid også at det kan være vanskeligt at gennemføre en pædagogisk indsats, og dette kan nogle gange være årsagen til at indsatsen ikke virker efter årsagen. En anden kan være at det ikke var den rigtige indsats. Her kan både model for struktureret tematisk sprogarbejde og sprogvurderingsmaterialets handleark være en hjælp.

Inden vi beskriver resultatet af forskningskortlægningen, der jf. ovenfor er blevet anvendt til at kvalificerede forskellige aspekter af sprogindsats, præsenterer vi en oversigt over forskningskortlægningen.

1.3 Formål med og oversigt over forskningskortlægningen

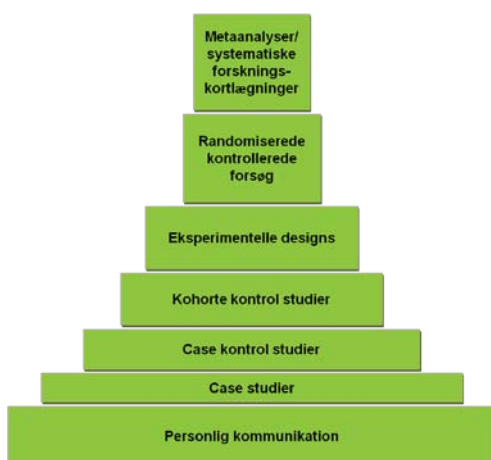
I forbindelse med efteruddannelsespakken er der blevet udarbejdet en systematisk forskningskortlægning bestående af tre dele samt en beskrivelse af teorier om børns sprogtilegnelse og en praksisundersøgelse foretaget af forskere og medarbejdere fra Center for Børnesprog.

Forskningskortlægningen og praksisundersøgelsen er blevet udarbejdet og anvendt som grundlag for:

- 1) En undersøgelse af om der findes pålidelige indikatorer som kan anvendes som grundlag for at identificere børn der har behov for sprogvurdering
- 2) En undersøgelse af hvilke pædagogiske sprogindsatser der pt. er bedst evidens for som grundlag for udvælgelsen af hvilke sprogindsatser der introduceret til i Sprogpakken
- 3) Udarbejdelsen af konkrete undervisningsmaterialer til 4- og 6-dages kurserne
- 4) Fastlæggelsen af den pædagogiske udformning af 4- og 6-dages kurserne

Forskningskortlægningen og praksisundersøgelsen har fungeret som udgangspunkt for beskrivelsen af Sprogpakkens målhierarki, hvor indhold i uddannelsesprogrammerne samt deres forventede og afledte effekter, er opstillet grafisk (se *Sammenfatning af resultater af forskningskortlægningen*, www.sprogpakken.dk). Målhierarkiet er blevet anvendt som internt styringsredskab under udarbejdelsen af

efteruddannelsesforløbet og vil desuden blive anvendt som introduktion til indholdet af kurset for kommende kursister og andre interesserede.



En systematisk forskningskortlægning er en litteraturgennemgang med fokus på et bestemt forskningsspørgsmål der forsøger at identificere, vurdere, udvælge og sammenfatte al forskning af høj kvalitet der er relevant for dette spørgsmål. Dette medfører bl.a. at kun forskning der står højt på evidensstigen, er medtaget (se figur).

Denne forskningskortlægning er udarbejdet efter de metodiske principper der gælder for systematiske forskningskortlægninger, og som er blevet fastsat ved projektets beskrivelse. Protokollen er blevet brugt iterativt og er blevet ændret undervejs i processen når det er skønnet nødvendigt.

Vi har anvendt softwaret EPPI-reviewer der er udviklet specielt til at håndtere referencer og studier i forskningskortlægninger (se <http://eppi.ioe.ac.uk/cms/>).

I forskningskortlægningen har vi først identificeret allerede eksisterende forskningskortlægninger og derefter lavet selvstændige søgninger efter artikler fra perioden 2007-2010 (se Appendiks, www.sprogpakken.dk).

Pga. en meget kort tidshorisont og formålet med forskningskortlægningen, er studier blevet identificeret via følgende kilder:

1. Eksisterende internationalt publicerede review (hvis tilgængelige)
2. Søgninger i databaser baseret på en række søgeord efter supplerende artikler fra perioden 2007-2010
3. Referencer fra artiklernes referencer
4. Referencer som gruppen bag forskningskortlægningen kendte til

(se Appendiks, www.sprogpakken.dk for mere information).

Med henblik på endelige udvælgelse af de studier der indgår i forskningskortlægningen er alle dubletter først blevet fjernet. De identificerede artikler er derefter blevet gennemgået og inkluderet hvis de levede op til følgende generelle inklusionskriterier:

1. Undersøgelsen skulle være offentliggjort i 2007 eller senere.
2. Undersøgelsen skulle omhandle risikofaktorer, metoder til at understøtte børns sprog eller efteruddannelse af pædagoger med henblik på at understøtte børns sprog
3. Undersøgelsen skulle indeholde både eksperiment og kontrolgruppe (kun del II og III)
4. Deltagerne skulle være tilfældigt allokert til eksperiment og kontrolgruppe (kun del II og III)
5. De sproglige analyser skulle være målt med standardiserede test (kun del I og II)
6. Undersøgelsen skulle indeholde brugbare data, dvs. rapportere analyser af et eller flere sproglige parametre (kun del I og del II)
7. Undersøgelsen skulle være offentliggjort på engelsk eller dansk i et peer-reviewed tidsskrift

Vi henviser til Appendiks på www.sprogpakken.dk samt dokumentet *Evaluation of programs and methods for improving language and early literacy skills in young children* (se neden for) med hensyn til inklusionskriterier, søgeord,

referenceliste med identificerede artikler samt referenceliste med inkluderede artikler.

Selvom vi har valgt undersøgelser baseret på det højeste evidenstrin, er der alligevel en række begrænsninger ved fortolkningen. De væsentligste forbehold er: 1) Nogle studier er baseret på små samples (børnegrupper) hvilket gør det sværere at måle en effekt; 2) Ikke alle studier tager hensyn til individuelle forskelle mellem børn; 3) Effekten af de forskellige studier er evalueret med forskellige effektmål, forskellige kontrolgrupper og forskellige standardiserede test hvilket gør sammenligninger af forskellige studier og metoder sværere; 4) Kun få studier inkluderer opfølgingsstudier der har undersøgt langtidseffekten af metoderne 5) Ingen undersøgelser er lavet så effekten for henholdsvis et- og tosprogede børn kan separeres; 6) Ingen studier har undersøgt effekten af metoderne for tosprogede børns modersmål; 7) I forhold til undersøgelser der vurderer effekten af pædagogisk efteruddannelse, vurderer de fleste undersøgelser alene effekten af efteruddannelsen på pædagogisk personale og ikke på børnene (dvs. det måles ikke om efteruddannelsen også resulterer i øgede sproglige kompetencer hos børnene) hvilket gør det svært at vurdere om et givent efteruddannelsestiltag også i praksis har den ønskede effekt; 8) Der er ikke nogen studier der eksplicit undersøger hvordan efteruddannelse af pædagoger bedst kan bidrage til at understøtte det pædagogiske personales arbejde med børn med forskellig sproglig og kulturel baggrund. Det er vigtigt at sige at begrænsningerne ved fortolkningen kan gå begge veje, dvs. metoderne kan fx vise sig at være enten mere eller mindre effektive end det undersøgelserne har vist.

Resultatet af forskningskortlægningens tre dele præsenteres dette dokument:

- Del I kortlægger om der findes indikatorer for sproglig forsinkelse/sproglige problemer hos børnehavebørn der kan anvendes af det pædagogiske personale i dagtilbud til at identificere børn der har behov for at blive sprogvurderet. Der præsenteres metaanalyser af seks forskellige risikofaktorer baseret på de inkluderede artikler.
- Del II kortlægger og præsenterer effektive metoder til at understøtte børns sprogtiltag baseret på de identificerede artikler (metoderne er både baseret på pædagoger og forældre). Udvælgelsen af metoder er baseret på en række metaanalyser der har haft til formål at identificere og udvælge de pædagogiske sprogindsatser der er mest evidens for (hovedkonklusionerne opsummeres indledningsvist i del II). Beskrivelsen af metaanalyserne er sammenfattet i dokumentet *Evaluation of programs and methods for improving language and early literacy skills in young children* og er af pladshensyn kun tilgængelig på www.sprogpakken.dk. I dette dokument gennemgås i stedet de enkelte studier for at give en grundig beskrivelse af de sprogindsatser (metoder) der introduceres til i Sprogpakken, herunder hvordan og under hvilke betingelser metoderne er undersøgt for at skabe indblik i hvordan metodens effektivitet undersøges, hvad de enkelte studier bidrager med af ny viden mm. Opsamlingen opsummerer vores nuværende viden om de enkelte metoder og deres praktiske implikationer samt hvilke spørgsmål der endnu står åbne og må undersøges i fremtidig forskning.

- Del III kortlægger hvilke former for efteruddannelse af pædagogisk personale målrettet sprogindsatser i dagtilbud der har haft dokumenteret positiv effekt på børns sprog. Det var ikke muligt at gennemføre metaanalyser fordi de identificerede studier kun i begrænset omfang har anvendt standardiserede test til at evaluere effektmål.

Sammenfatning af resultatet af 'Forskningskortlægning af behov for sprogvurdering, effektive sprogindsatser og pædagogisk efteruddannelse samt praksisundersøgelsen (se www.sprogpakken.dk) sammenfatter resultatet af forskningskortlægningens del I-III samt resultatet af en praksisundersøgelse der er gennemført for at få indblik i det pædagogiske personales nuværende praksis og behov i forhold til sprogarbejdet med børn i alderen 3-6 år.

Hovedparten af de undersøgelser der indgår i forskningskortlægningen, er fra USA eller England hvor der er en anden organisering af førskoletilbud. De fleste undersøgelser er således baseret på såkaldte "preschools" som minder mere om den danske børnehaveklasse end om børnehaven, ligesom det pædagogiske arbejde varetages af "teachers". Ikke desto mindre vurderer vi at undersøgelsernes konklusioner i vid udstrækning er relevante for den pædagogiske praksis i danske dagtilbud. For ikke at forstyrre læsningen – og få den til at virke mindre relevant – har vi i forskningskortlægningen valgt at "oversætte" terminologien til en dansk kontekst, fx har vi i stedet for at bruge termen "teacher" eller "daycare educator" anvendt termen pædagog osv.

I: Identifikation af børn med behov for sprogvurdering. Findes der pålidelige indikatorer?

2 Introduktion

2.1 Formål

Denne del af forskningskortlægningen har til formål at kvalificere pædagogers arbejde i forbindelse med identifikation af de børn hvor der er en formodning om at de har behov for sprogstimulering, og som derfor skal sprogvurderes. Det undersøges om der findes indikatorer for sproglig forsinkelse/sproglige problemer hos børnehalebørn, der kan anvendes af det pædagogiske personale i dagtilbud til at identificere børn der har behov for at blive sprogvurderet.

2.2 Baggrund

Forskning har vist at nogle børn er sprogligt forsinket sammenlignet med børn på samme alder målt i forhold til den variation af sproglige kompetencer som empiriske undersøgelser har demonstreret at børn på et givet alderstrin har. Hvor mange børn der egentlig er sprogligt forsinket i en grad der kræver en særlig indsats, er svært at svare præcist på. Udenlandske undersøgelser viser at hyppigheden af børn med sproglig forsinkelse (det man også kalder for prævalensen varierer fra 2.3%-19%, afhængigt af metode og børns alder, jf. Law, Boyle, Harris, Harkness, & Nye, 2000).

Sprogproblemer i børnehalebalden har vist sig at have en negativ effekt på senere læse- og skrivefærdigheder og dermed på udbytte af undervisningen i det hele taget (Justice, Bowles, Turnbull, & Skibbe, 2009). Anden forskning kæder sproglige problemer i barndommen og voksenlivet sammen med en række psykosociale (Clegg, Hollis, Mawhood, & Rutter, 2005) og psykiske problemer (Beitchman, et al., 2001). Det er derfor vigtigt at alle børn der kan have tegn på sproglige forsinkelser eller problemer, bliver identificeret allerede mens de går i dagtilbud så den pædagogiske indsats i dagtilbuddet kan tilrettelægges så den bedst muligt understøtter det enkelte barns behov. For nogle børn kan der endvidere vise sig et behov for yderligere sproglig udredning ved en talepædagog samt talepædagogisk bistand.

Ifølge Dagtilbudslovens § 11, stk. 1 har kommunalbestyrelsen ansvar for at der gennemføres en sprogvurdering af børn i alderen omkring 3 år der er optaget i et dagtilbud hvis der er sproglige, adfærdsmæssige eller andre forhold der giver formodning om at barnet kan have behov for sprogstimulering. I stk. 2. fremgår det at kommunalbestyrelsen har ansvaret for at der gennemføres en sprogvurdering af alle børn i alderen omkring 3 år der ikke er optaget i et dagtilbud. Kommunalbestyrelsen har endvidere ansvaret for at forældre i forbindelse med sprogvurderingen gøres opmærksomme på muligheden for at deres barn kan blive optaget

i et dagtilbud.

Dette betyder at ikke alle kommunerne længere vil sprogvurdere alle børn. For pædagogerne i disse kommuner er den første proces derfor at identificere de børn hvor der er en formodning om at børnene har brug for sprogstimulering og derfor skal sprogvurderes. For at kunne identificere hvilke indikatorer pædagoger kan bruge til at identificere om et barn kræver yderligere vurdering og evt. efterfølgende indsats i dagtilbuddet pga. sproglige forsinkelser eller problemer, er der i forbindelse med Sprogpakken blevet gennemført en kortlægning af tidligere forskning i sproglige risikofaktorer, og i hvor præcise disse faktorer er.

2.3 Oversigt over studier

Vi identificerede to systematiske forskningskortlægninger der har identificeret en række potentielle indikatorer som kan bruges til at hjælpe med at identificere børn med risiko for sproglige problemer. For at undersøge om ovennævnte indikatorer kan være til nytte for pædagoger i dagtilbud, sammenfattede vi først resultaterne fra to store systematiske reviews udarbejdet på vegne af den amerikanske *Preventive Services Task Force* (Nelson, Nygren, Walker, & Panoscha, 2006) og *National Health Service* i Storbritannien (Law, Boyle, Harris, Harkness, & Nye, 1998, 2000). Sammen beskriver de den forskning af sproglige og ikke-sproglige risikofaktorer for sproglig forsinkelse/sproglige problemer hos børn der er blevet gennemført fra 1970'erne til 2006 (se Appendiks på www.sprogpakken.dk for referencer til studier). De to systematiske forskningskortlægninger pegede på en række potentielle indikatorer som kan bruges til at hjælpe med at identificere børn med risiko for sproglige problemer. Disse omfatter: køn, tvillingefødsel, lav fødselsvægt, nummer i søskenderækkefølgen, modersmål som ikke er majoritetssproget (tosproget baggrund), socioøkonomisk baggrund, sprogproblemer i familien, moderens sundhedsproblemer (psykisk/fysisk), moderens ordforrådsniveau, moderens uddannelse og moderens alder ved barnets fødsel.

Disse to systematiske forskningskortlægninger blev suppleret med undersøgelser offentliggjort mellem 2007 og 2010 der blev identificeret ved en litteratursøgning foretaget ved Center for Børnesprog (CfB). Tilsammen giver forskningskortlægningens del I således et sammendrag af indikatorer for sprogproblemer fra 1970'erne til 2010. Vi henviser til afsnit 1 med hensyn til en overordnet beskrivelse af anvendte procedurer for at identificere relevante studier, forbehold mm. der er relevante for alle tre dele af forskningskortlægningen. Vi henviser til Appendiks på www.sprogpakken.dk med hensyn til inklusionskriterier, søgeord, referenceliste med identificerede artikler samt referenceliste med inkluderede artikler, der er relevant for forskningskortlægningen del I.

I Tabel 1 og Tabel 2 er der en oversigt over de undersøgelser der indgår i forskningskortlægningen af undersøgte indikatorer for sproglig forsinkelse/sproglige problemer der kan anvendes til at udpege børn med behov for sprogvurdering (nogle af studierne undersøger som nævnt ovenfor også effekten af andre risikofaktorer, se Nelson et al., 2006 samt Law et al., 1998, 2000 for mere information).

Tabel 1. Undersøgelser fra Nelson et al. (2006) & Law et al. (2000) der er brugt i den aktuelle forskningskortlægning

Undersøgelse	Undersøgte indikatorer for sproglig forsinkelse/sproglige problemer						
	Tidlige sprog-problemer	Køn	Sprogproblemer i familien	Socio-økonomisk status	Sociale/adfærds mæssige faktorer	Moderens uddannelse	Tosproglig baggrund
Undersøgelser fra Law et al.							

Beitchman et al. (1986)					
Bralley & Stoudt (1977)	✓				
Burden et al. (1996)		✓			
Felsenfield et al. (1992)	✓				
Fiedlet et al. (1971)	✓				
Hall et al. (1993)	✓				
Klee et al. (1998)	✓				
Randall et al. (1974)		✓			
Renfrew & Geary (1973)	✓				
Rescorla & Schwartz (1990)	✓				
Richman et al. (1982)	✓				
Scarborough & Dobrich (1990)	✓				
Silva et al. (1983)	✓				
Stevenson & Richman (1976)		✓			
Stewart et al. (1986)		✓			
Thal & Tobias (1992)	✓				
Tuomi & Ivanoff (1977)		✓			
Ward (1992)	✓				
Undersøgelser fra Nelson et al.					
Brookhouser et al. (1979)			✓		
Campbell et al. (2003)		✓	✓	✓	✓
Choudhury & Benasich (2003)		✓	✓	✓	✓
Fox et al. (2002)			✓		
Lyytinen et al. (2001)			✓		
Peters et al. (1997)		✓			✓ ✓
Singer et al. (2001)		✓	✓	✓	
Tallal et al. (1989)			✓		✓
Tomblin et al. (1991)		✓	✓		✓
Tomblin et al. (1997)			✓		✓
Weindrich et al. (2000)					✓
Whitehurst et al. (1991)			✓		
Yliherva et al. (2001)	✓	✓	✓	✓	✓

Tabel 2: Undersøgelser der er identificeret via litteratursøgning på Cfb

Undersøgelse	Undersøgte indikatorer for sproglig forsinkelse/sproglige problemer						
	Tidlige sprogproblemer	Køn	Sprogproblemer i familien	Socioøkonomisk status	Sociale/ adfærdsmæssige faktorer	Moderens uddannelse	Tosproglig Baggrund
Bleses et al. (2008)		✓					
Bleses et al. (2010)		✓				✓	
Buschmann et al. (2008)							
Cadima et al. (2010)		✓					
Carson et al. (1998)					✓		
Cohen et al. (1998)					✓		
Durham et al. (2007)				✓			
Harrison & Mcleod (2010)		✓		✓		✓	✓
Iruka (2009)		✓					
Reilly et al. (2007)		✓	✓	✓		✓	✓
Reilly et al. (2010)		✓	✓	✓		✓	✓
Rescorla (2009)	✓						
Rescorla et al. (2007)					✓		
Rice et al. (2008)	✓	✓					
Rowe (2008)							
Schechter & Bye (2007)				✓			✓
Umek et al. (2008a)						✓	
Umek et al. (2008b)						✓	
Westerlund & Lagerberg (2008)		✓				✓	
Zubrick et al. (2007)	✓	✓	✓		✓	✓	

Som det fremgår af undersøgelserne i Tabel 4 og Tabel 5 der bl.a. undersøgte effekten af risikofaktorer for sproglig forsinkelse/sproglige problemer, eksisterer en række indikatorer som kan anvendes til at udpege børn med behov for sprogvurdering. I de 52 forskellige undersøgelser fra 1973-2010 fremhæves 7 risikofaktorer for sproglig forsinkelse/sproglige problemer, nemlig 1) Tidlige sprogproblemer, 2) Køn, 3) Sprogproblemer i familien, 4) Socioøkonomisk status 5) Sociale/adfærdsmæssige faktorer, 6) Moders uddannelse og 7) Tosproglig baggrund. Af de 7 undersøgte risikofaktorer undersøger 21 undersøgelser køn som indikator for sproglig forsinkelse/sproglige problemer, 17 undersøgelser undersøger mors uddannelse, 16 forskellige undersøgelser undersøger tidlige sprogproblemer, 14 undersøgelser undersøger sprogproblemer i familien, 10 undersøgelser undersøger socioøkonomisk status, 5 undersøgelser undersøger tosproglig baggrund og 4 undersøgelser ud af de 52 undersøgelser undersøger sociale/adfærdsmæssige faktorer som en risikofaktor for sproglig forsinkelse/sprogproblemer.

3 Sammenfatning af resultaterne

Resultaterne for de seks faktorer er præsenteret i følgende rækkefølge: Tidligere identificeret sprogforsinkelse, køn, sprogproblemer i familien, sociale/adfærdsmæssige faktorer, socioøkonomisk status og morens uddannelse (de behandles under samme afsnit neden for) samt tosproget baggrund.

For hver af disse potentielle indikatorer for sproglige forsinkelser og/eller sproglige problemer hos børn gives en kort beskrivelse af teorien om forholdet mellem indikatoren og sprog. Resultaterne fra de forskellige studier præsenteres herefter. Til sidst indeholder sammenfatningen en kort diskussion af de overordnede resultater fra litteraturen i relation til hvorvidt den undersøgte indikator kan bruges af pædagoger til at identificere børn med sproglige problemer.

3.1 Tidligere identificeret sprogforsinkelse

En tilsyneladende indlysende indikator der kan bruges til at afgøre om et barn har behov for en sprogvurdering, er barnets tidligere sproglige kompetencer, dvs. hvis barnet tidligere er blevet identificeret med sproglige forsinkelser eller sproglige problemer, bør barnet sprogvurderes. Men for at man kan gøre brug af en sådan indikator, er det nødvendigt at vise at tidligere sprogkompetencer kan bruges til at sige noget om sproget på et senere tidspunkt.

For at undersøge om sproglige problemer i en tidlig alder kan være en indikator for om et barn skal sprogvurderes, har vi først gjort brug af data fra Law et al.'s (2000) systematiske review. Law et al. undersøgte evidensen for at sproglige problemer fortsat ville være til stede hvis man ikke greb ind, dvs. hvor mange børn diagnosticeret med sproglige problemer på ét tidspunkt ville også have problemer på et senere tidspunkt (bemærk det store aldersspænd som undersøgelserne er baseret på).

I Tabel 3 opsummeres og præsenteres yderligere analyser fra Law et al. af hvor mange børn der til at begynde med var blevet identificeret med sproglige problemer, ved senere undersøgelser har vist sig at have vedvarende sproglige forsinkelser/sproglige problemer. I alle undersøgelserne sammenfattet i Tabel 3 blev børn i første omgang identificeret ved hjælp af standardiserede test. Ved de supplerende analyser som vi har foretaget på basis af Law et al. brugte vi meta-analytiske metoder til at integrere data på tværs af studier. Undersøgelserne blev grupperet ved hjælp af det samme kodningssystem som Law et al. brugte hvor børn blev identificeret som værende forsinkede i forbindelse med 1) udelukkende produktive sproglige kompetencer, 2) både produktive og receptive sproglige kompetencer og 3) udelukkende receptive sproglige kompetencer. Vægtede gennemsnit blev udregnet ved hjælp af vilkårlige effektmodeller.

Andelen af børn med vedvarende sproglige forsinkelser/sproglige problemer varierer afhængigt af hvilke typer af sproglige forsinkelser/sproglige problemer barnet havde. Den vægtede gennemsnitlige andel af børn med vedvarende sproglige forsinkelser/sproglige problemer var højest for børn med både produktive og receptive sproglige forsinkelser/sproglige problemer: 77% (CI95 = 71-82%). Det betyder at 77% af børn med denne type sprogproblemer havde problemer på et senere tidspunkt i deres udvikling. For børn der blev identificeret med udelukkende produktive sprogproblemer, var det vægtede gennemsnit 43% (CI95 = 31-56%). Det betyder at 43% af børn med denne type sproglige forsinkelser/sproglige problemer havde problemer på et senere tidspunkt i deres udvikling. Endelig var det vægtede gennemsnit 41% for børn der kun havde receptive sprogproblemer (CI95 = 22-64%). Dette betyder at 41% af børn der havde denne type sproglige forsinkelser/sproglige problemer, også på et senere tidspunkt i deres udvikling havde problemer.

Således viser resultaterne generelt at børn der på et tidspunkt har identificerede sproglige forsinkelser/sproglige problemer (dvs. identificeret på basis af en test) ikke nødvendigvis har de samme problemer senere. Det er dog ikke overraskende at andelen af børn med vedvarende sproglige problemer er størst for gruppen med både produktive og receptive sprogproblemer. Dette er sandsynligvis et spørgsmål om omfanget af sproglige problemer dvs. børn der både har produktive og receptive sprogproblemer, har mere alvorlige problemer end de børn der enten har produktive eller receptive problemer. Det er måske værd at bemærke at årsagen til at nogle børn kan have receptive problemer uden samtidigt at have produktive problemer, skal findes i de konkrete test der anvendes (det kan fx være nemmere at opnå en højere score på nogle test af produktivt sprog sammenlignet med nogle test af receptivt sprog).

Tabel 3: Procentdel af tilfælde hvor tidligt identificerede sprogproblemer varede ved (tabellen er adapteret fra Law et al., 2000).

Undersøgelse	Alder (år; måned)	Procentdel	95% konfidens-intervals	
			Nedre	Øvre
Vægtet gennemsnit – produktivt sprog		42	31	56
Rescorla & Schwartz (1990)	2;2-3;0	54	35	72
Thal & Tobias (1992)	1;10-3;0	40	16	70
Scarborough & Dobrich (1990)	2;6-5;6	10	1	67
Silvia et al. (1983)	3;0-7;0	29	14	51
Ward (1992)	0;10-1;10	50	31	69
Vægtet gennemsnit - receptivt sprog		0	0	0
Silva et al. (1983)	3;0-7;0	9	2	29
Vægtet gennemsnit - produktivt og receptivt sprog		77	71	82
Richman et al. (1982)	2;0-3;0	65	44	82
Ward (1992a)*	1;0-2;0	82	74	88
Ward (1992b)*	0;10-1;10	73	61	83
Hall et al. (1993)	4;7-7;0	92	38	100
Klee et al. (1998)	2;0-3;0	67	27	92
Silva et al. (1983)	3;0-7;0	78	57	91
Vægtet gennemsnit – tale		41	22	64
Bralley & Stoudt (1977)	6;6-11;6	22	13	34
Felsenfield et al. (1992)	4;10-33;0	50	31	69
Renfrew & Geary (1973)	5;0-5;6	54	46	62
Vægtet gennemsnit – sprog og tale		0	0	0
Fiedler et al. (1971)	3;0-7;0	38	25	53
*Bemærk: To forskellige analyser i artiklen af Ward (1992).				

Law et al. (2000) gør i fortolkningen af data opmærksom på at tidsrummet mellem testene i undersøgelseerne er forholdsvis kort. Dette er især tilfældet for studier der ser på børn med både produktive og receptive sproglige problemer. De fleste undersøgelser præsenteret i Tabel 3 beskæftiger sig med vedvarende sproglige forsinkelser/sproglige problemer hos børn mellem 1 og 3 år, og der er kun få studier som ser på resultater over en meget lang periode. Det betyder at det kan være vanskeligt at opnå nøjagtighed med hensyn til at identificere enhver form for sprogproblemer hvis det handler om at forudsige resultater på længere sigt.

Vanskeligheden med at forudsige nuværende sproglige kompetencer ud fra tidligere sprogstatus ses igen i den nyere forskning der er identificeret i vores litteratursøgning. Som en del af vores søgning fandt vi to undersøgelser af om sprogstatus i den tidlige barndom, kan forudsige sproglige resultater i den senere barndom eller i ungdommen. De vigtigste resultater beskrevet i Rice et al. (Rice, Taylor, & Zubrick, 2008; Zubrick, Taylor, Rice, & Slegers, 2007) er sammenfattet i

Tabel 4. I deres studie blev 120 børn der i 2-årsalderen var blevet identificeret som sent talende (*late talkers*), sammenlignet med 109 børn der havde en typisk sprogtilegnelse. De to grupper blev sammenlignet igen i en alder af 7 år baseret på en række forskellige sproglige tests. Kun 5-20% af de sent talende børn scorede under gennemsnittet uafhængigt af test. Hvad der er værd at bemærke, er at stort set samme procenttal sås for børn der ikke var sent talende.

Tabel 4: Procentdel af sent talende børn og børn med typisk sprogudvikling (identificeret i 2 års alderen) der scorer under gennemsnittet i 7 års alderen. Tabellen er adapteret fra Rice et al. (2008).

Sproglig parameter	Sene talere		Børn med typisk sprogudvikling	
	Antal forsinkede ved 7 år	Forsinkede ved 7 år i %	Antal forsinkede ved 7 år	Forsinkede ved 7 år i %
PPVT-3 (Receptivt ordforråd)	6/128	5	4/109	4
GFTA (Artikulation)	9/128	7	2/109	2
CMMS SS (Intelligens)	8/127	6	4/109	4
TOLD SpoQ (Expressivt sprog)	26/128	20	12/109	11
TOLD SynQ	23/128	18	9/109	8
TOLD SemQ	24/128	19	17/109	16

Rescorla et al. (Rescorla, 2009; Rescorla, Ross, & McClure, 2007) når frem til et lignende resultat i en mindre longitudinal undersøgelse. 26 unge i en alder af 17 år blev vurderet på en lang række sprogtest. Resultaterne fra denne undersøgelse er sammenfattet i tabel 5. Kun 4% af de børn der blev identificeret som sene talere i 2 års alderen, var under 10%-percentilen i nogen af sprogtestene. På andre deltest scorede ingen af de sene talere under 10%-percentilen. Undersøgelsen omfatter dog kun få børn. Det er vigtigt at bemærke at forfatterne ikke har kontrolleret for om nogle af børnene har modtaget en sproglig indsats, enten i dagtilbuddet eller hos en talepædagog.

Tabel 5: Procentdel af sent talende børn og børn med typisk sprogudvikling (identificeret i 2 års alderen) der scorer under gennemsnittet i 17 års alderen. Tabellen er adapteret fra Rescorla et al. (2009).

Sproglig parameter	Børn med typisk sprogudvikling	
	Sene talere	% under 10% percentilen
	% under 10% percentilen	% under 10% percentilen
WAIS-III Ordforråd	0	0
CASL Konstruktion af syntax	4	0
CASL Sætningsforståelse	0	0
CASL Grammatiske færdigheder (vurdering af grammatiske udsagn)	4	0
CASL Forståelsen af tvetydige sætninger	0	0

Konklusion: Sammenfatningen af undersøgelsesternes resultater viser at der er en sammenhæng mellem tidligere og senere sproglige kompetencer (se også *Forskningsbaserede sprogindsatser i dagtilbud*), dvs. børn med sproglige forsinkelser har en øget risiko for at få sproglige problemer senere i dagtilbuddet og/eller i skolen. Sammenhængen svinger mellem omkring 40% - 77% afhængig af hvor alvorlige problemer barnet har, dvs. sammenhængen er størst for børn med både receptive og produktive sproglige forsinkelser/problemer. Andre undersøgelser der har sammenlignet børn over et længere tidsrum viser at helt ned til 5 - 20% af de børn der havde tidlige forsinkelser ender med at have vedvarende problemer, men også at ca. samme procentandel af de børn der ikke i udgangspunktet havde sproglige forsinkelser/problemer får det over tid. Selvom nogle af forskellene mellem undersøgelserne formentligt hænger sammen med metodiske forhold, peger resultaterne samtidigt på at sammenhængen mellem tidlig og sen sprogtilegnelse ikke er stabil for alle børn. Ikke desto mindre tyder undersøgelserne på at tidlig sproglig forsinkelse ville kunne anvendes som indikator for at identificere en vis andel af børn der har en større sandsynlighed for at have sproglige forsinkelser/problemer og derfor skulle sprogvurderes.

Det er dog helt afgørende at påpege at disse resultater er baseret på en "diagnosticeret" sproglig forsinkelse på et givet tidspunkt, dvs. barnet er *identificeret som sprogligt forsinket på basis af en standardiseret test*. Hvis dagtilbuddet skal kunne anvende tidligere sproglige forsinkelser som grundlag for at afgrænse den børnegruppe der har brug for en sprogvurdering i 3-års alderen, forudsætter det at barnets sproglige forsinkelse på et tidligere tidspunkt er blevet identificeret ved hjælp af en pålidelig test, og at denne viden er tilgængelig for dagtilbuddet. Dette er oftest ikke tilfældet i dag, og derfor vil denne indikator ikke reelt kunne anvendes systematisk i dagtilbud sådan som situationen er i dag. Dette ville dels kræve at der er tilgængelige pålidelige og standardiseredes danske test som kan anvendes før 3-årsalderen (pt. er der kun ét sådant materiale tilgængeligt, nemlig de danske CDI forældre-rapporter der er standardiseret til børn fra 8 måneder til 3 år, cf. Bleses et al., 2007), og at praksis i dagplejen og vuggestuen ændres så børn på et tidligere tidspunkt sprogvurderes systematisk.

Som det er med sprogvurdering i det hele taget, ville anvendelsen af tidlig sproglig forsinkelse som *kriterium* for at sprogvurdere børn samtidigt betyde at mange børn overses. Dette skyldes at mens test kan bruges til at identificere små børn som har sproglige kompetencer under gennemsnittet, er

en sådan vurdering som vi så, ikke nødvendigvis stabil over længere perioder. For eksempel vil et 3-årigt barn med sproglige færdigheder under gennemsnittet ikke nødvendigvis have sproglige færdigheder og kompetencer der ligger under gennemsnittet i en alder af 7 år og vice versa. Hvis man vil være sikker på at finde alle børn ved treårsalderen der muligvis har behov for sprogstimulering, er man altså nødt til at teste alle børn

3.2 Køn

Utallige undersøgelser har efterhånden dokumenteret at piger typisk tilegner sig sproget lidt hurtigere end drenge (Se fx Berglund, Eriksson, & Westerlund, 2005; Bornstein, Hahn, & Haynes, 2004; Fenson et al., 2007; Galsworthy, Dionne, Dale, & Plomin, 2000; Prior et al., 2008, Westerlund & Lagerberg, 2008). Dette har fået nogle forskere til at hævde at drenge har større risiko for at få sprogproblemer end piger (fx Skuse, et al., 1997). Flere forskellige hypoteser har været fremme om forskelle i verbal hukommelse betinget af genetiske forskelle mellem piger og drenge (Hartshorne & Ullman 2006). Ny neuropsykologisk forskning peger på kønsspecifikke forskelle i den neurale processering af sprog (Burman, Bitan, & Booth, 2008) mens andre undersøgelser peger på betydningen af miljømæssige faktorer, dvs. hvordan der tales til drenge og piger eller andre faktorer i opvæksten der kan forklare forskellen (se Brachfeld-Child, Simpson, & Izenon, 1988; Huttenlocher, Levine, & Vevea, 1998).

I forskningsskottlægningen undersøges sammenhængen mellem køn og sprogtilegnelse ud fra to perspektiver. For det første gennemgås forskning der fokuserer på sammenhængen mellem sprog og køn. For det andet gennemgås undersøgelser som har undersøgt hvorvidt drenge er mere tilbøjelige til at have sproglige forsinkelser/sproglige problemer end piger.

I vores litteratursøgning har vi identificeret seks undersøgelser som så på sammenhængen mellem køn og visse sproglige parametre. Bemærk at mens næsten alle undersøgelser der indgår i denne forskningsskottlægning, inkluderer både piger og drenge, fandt vi altså kun seks hvor der blev gennemført en analyse der *sammenlignede* drenge og piger. I de øvrige undersøgelser var resultaterne fra drenge og piger blandet sammen, så vi ikke kunne se om der blev fundet kønsforskelle.

I alle undersøgelserne omfattede testgruppen tilfældigt udvalgte børn uden kendte sprogproblemer fra en række forskellige sprog. Vi konverterede alle resultaterne fra undersøgelserne til Cohens *d* som tidligere er blevet beskrevet. Summariske data fra alle undersøgelserne er præsenteret i Tabel 6.

Tabel 6: Cohen's *d* for studier der har undersøgt sammenhænge mellem sprog og køn

Undersøgelse	Land	Alder (år)	Sprogligt parameter	Testgruppe-størrelse	Cohen's <i>d</i>	95% Konfidenceinterval	
						Nedre	Øvre
Bleses et al. (2008)	Danmark	0;8 – 3;0	Expressivt sprog	6112	.283	.211	.355
Westerlund & Lagerberg (2008)	Sverige	1;6	Ordforråd	1091	.516	.396	.641
Iruka (2009)	USA	3;0	Ordforråd	2777	.181	.106	.256
Bleses et al. (2010)	Danmark	3;1	Sprog generelt	517	.221	.048	.396
Cadima et al. (2010)	Portugal	6;8	Ordforråd	106	.060	.328	.449

Samlet viser Tabel 6 en ensartet tendens til at piger generelt opnår lidt bedre scorer på sprogttest end drenge. Dette resultat kan sammenlignes med en metaanalyse omfattende 165 undersøgelser foretaget af Hyde og Linn (1988) som repræsenterede aldre fra den tidlige barndom og frem til voksenalderen. Cohens d observeret i deres studie for børn under 5 år var .050. Således var hovedresultatet en svag tendens i pigernes favør.

Den anden tilgang med hensyn til at undersøge kønsforskelle er at vurdere om flere drenge end piger diagnosticeres med sprogproblemer, eller anderledes formuleret at undersøge om der er kønsforskelle i prævalensen, dvs. antallet af drenge eller piger med sproglige forsinkelser eller sproglige problemer. Dette spørgsmål blev taget op af Law et al. (2000) i deres review. En oversigt over deres resultater præsenteres i Tabel 7 der illustrerer forholdet mellem drenge og piger med sproglige forsinkelser/sproglige problemer. Hvis forholdet fx er 1:1, vil dette betyde at for hver dreng med sproglige problemer, er der en pige. Hvis forholdet er 2:1 vil dette betyde at for hver to drenge med sproglige problemer, er der en pige. Det vigtige at fokusere på når forskellene skal fortolkes, er altså hvor tæt de to tal er på en.

Tabel 7: Oversigt over prævalensen for sproglige forsinkelser/sproglige problemer baseret på undersøgelser fra Law et al. (2000)

Undersøgelse	Alder (år)	Ratio (dreng:pige)	Piger i %	Drenge i %
Randall et al. (1974)	2;11-3;02	1.250	5.000	6.250
Stevenson & Richman (1976)	3;0	2.260	1.930	4.380
Burden et al. (1996)	3;3	2.300	4.600	10.600
Stewart et al. (1986)	3;0 - 5;0	1.250	*	*
Tuomi & Ivanoff (1977)	Børnehaveklasse - 1. klasse	2.310	*	*
Beitchman et al. (1986)	5;0	0.819	22.100	18.100
* Procentsatsen for drenge og piger er ikke beskrevet.				

Det mest betydningsfulde resultat i denne tabel er uoverensstemmelsen mellem undersøgelserne. Nogle undersøgelser når frem til at flere drenge end piger har sprogproblemer, mens andre viser en meget mere ens prævalens.

De data der præsenteres i Tabel 7 er suppleret med undersøgelser der er identificeret i CfB's litteratursøgning og som brugte prospektive kohorte- og case-kontrol-design til at undersøge om det at være dreng er en risikofaktor for sproglig forsinkelse/sprogproblemer. En oversigt over disse undersøgelser præsenteres i Tabel 8. Resultaterne opsummeres ved hjælp af Cohens d.

Tabel 8: Cohens d for tværsnitlige undersøgelser og kohortestudier der ser på sammenhængen mellem køn og sprog.

Undersøgelse	Vurderingsmetode	Alder (år)	Cohens d	95% Konfidensinterval	
				Nedre	Øvre
Reilly et al. (2007)	Standardiserede tests	2;0	.457	.000	.209
Reilly et al. (2010)	Standardiserede tests	4;0	.076	.280	.634
Zubrick et al. (2007)	Standardiserede tests	2;0	.556	.372	.740
Rice et al. (2008)	Standardiserede tests	7;0	.433	.263	.603
Cambell (2003)	Standardiserede tests	3;0	.432	.178	.686
Yliherva et al. (2001)	Standardiserede tests	8;0	.259	.140	.378
Harrison & Mcleod (2010)*	Forælderreporteret baseret på ekspresivt sprog	5;0	.398	.324	.472
Harrison & Mcleod (2010)*	Forælderreporteret baseret på receptivt sprog	5;0	.339	.230	.448
Harrison & Mcleod (2010)*	Standardiserede tests	5;0	.119	.027	.209

*Bemærk: Der er tale om 3 forskellige analyser i en artikel (Harrison & Mcleod (2010)).

Samlet set viser undersøgelserne at det at være dreng udgør en lille risiko for sproglig forsinkelse/sprogproblemer i barndommen. Der er dog nogle forskelle mellem undersøgelserne der er værd at bemærke. Undersøgelserne foretaget af Reilly et al. er longitudinale og Cohens d værdien falder fra 2 til 4 år. Undersøgelserne fra Zubrick et al. og Rice et al. er fra samme longitudinale undersøgelse, men børnene er blevet vurderet 3 år senere (da de var 7 år), og målt fra 2 til 7 år kan man se at risikoen mindskes. Tilsammen tyder disse resultater på at sammenhængen mellem køn og sprogproblemer mindskes, efterhånden som barnet bliver ældre.

Undersøgelsen af Harrison & Mcleod beskrev endnu et problem ved at bruge køn som en risikofaktor for sprogproblemer. I deres undersøgelse beskrev de forskellige effektstørrelser i relation til kønsforskelle afhængigt af om forælderen rapporterede et problem, eller om barnet blev identificeret ved hjælp af en standardiseret test. Interessant i denne sammenfatning er det at man opnåede den højeste effektstørrelse når forældrene rapporterede om sproglige forsinkelser/sproglige problemer baseret på det produktive sprog. Den mindste effektstørrelse blev observeret ved brug af en test af det receptive ordforråd. Dette betyder at forældre er mere tilbøjelige til at rapportere at drenge har sprogproblemer ud fra deres produktive sprogkompetencer end ud fra det receptive ordforråd eller sprogkompetencer, og at forældre samlet set tilsyneladende overidentificerer drenge. Der er anden forskning der peger i samme retning, nemlig at pædagoger i dagtilbud også har en tendens til at forvente at flere drenge har sprogforsinkelser/sproglige problemer end piger, og derfor vurderer at flere drenge end piger har problemer (Tomblin et al., 1997).

Konklusion: Forskningen synes konsekvent at pege på at piger er lidt hurtigere i sprogtilegnelsen end drenge, men forskellen er generelt lille. Samtidigt peger forskning også på at drenge er lidt mere tilbøjelige til at have sproglige forsinkelser/sproglige problemer end piger. Det er imidlertid vigtigt at bemærke at forskellen på drenge og piger også i denne henseende er lille.

Hvad sidstnævnte angår, er der også visse problemer med fortolkningen. For det første er der forskning som viser at drenge har lidt højere prævalens for sproglige problemer baseret på test hvor der anvendes samme norm for piger og drenge. Da piger som vi så, er lidt hurtigere end drenge, vil en sammenligning med en fælles norm betyde at der vil være drenge som bliver vurderet til at have sproglige forsinkelser/sproglige problemer uden at have det, og værre endnu, der vil være piger som vurderes til ikke at have sproglige problemer selv om de faktisk har det.

En anden side af samme problemstilling er at der er nogen evidens for at vurderingen af forholdet mellem køn og sprogproblemer kan være baseret på negative forhåndsforventninger. Især tyder forskning på at drenge har større sandsynlighed for at blive identificeret med sprogproblemer end piger. Da der imidlertid er dokumentation for at prævalensen for sprogproblemer er stort set den samme hos drenge og piger, betyder det at drenge enten bliver overidentificeret og/eller at piger bliver underidentificeret.

Selv hvis vi accepterer resultatet at drenge har en lille øget risiko for sproglige problemer, er forskellen så lille at pædagoger ikke kan anvende køn som indikator for behov for sprogvurdering og sprogstimulering. Faktisk støtter den forskning der gennemgås her og andre steder, ikke at man fokuserer mere på drenge end på piger i forsøget på at kvalificere pædagogers identifikation af børn der skal sprogvurderes, men at man i stedet skal være opmærksom på både drenge og piger med formodede sprogproblemer.

3.3 Sprogproblemer i familien

Et spørgsmål beslægtet med køn er ideen om at sproglige forsinkelser/sproglige problemer kan være genetisk betingede; altså noget iboende i barnet helt fra fødslen. Et spørgsmål der behandles i en række undersøgelser, er derfor om sproglig forsinkelse/sprogproblemer i familien kan bruges til at forudsige om et barn ligeledes vil have et problem indenfor dette område (Tallal, et al. 2001). Formodningen om at sprogproblemer kan findes i nogle familier, ligger i forlængelse af en bredere formodning om at sprogproblemer kan være genetisk bestemte (Bishop, North, & Donlan, 1995). Når man ser på genernes rolle, er der ikke evidens for at et enkelt gen er ansvarligt for sproglige forsinkelser/sproglige problemer (Bishop, Adams, og Norbury, 2006). Det billede der tegner sig på nuværende tidspunkt, er at genetisk disposition for sproglige problemer sandsynligvis er under indflydelse af flere gener som hver især bidrager forskelligt til sproget (Bishop, 2006). Derudover er det meget vigtigt at erkende at uanset hvilke gener der er ansvarlige for den sproglige udvikling (og dermed mulige sproglige forsinkelser/sproglige problemer), er der tydeligvis også en interaktion med miljøet. For eksempel kan et stærkt sprogligt miljø i nogle tilfælde forhindre at sproglige problemer kommer til udtryk hos et barn der ellers er disponeret for sproglige problemer, mens miljøet i andre tilfælde kan medføre sproglige forsinkelser/sproglige problemer, selv i tilfælde hvor der ikke er nogen arvelig disposition for dem (Bishop, 2006). Således er sprogproblemer i familien ikke nødvendigvis ensbetydende med at et barn vil opleve sproglige forsinkelser/sproglige problemer og vice versa.

I deres systematiske review over litteraturen undersøgte Nelson et al. (2006) syv studier der anvendte enten case-kontrol-, tværsnits- eller prospektivt kohortdesign i undersøgelsen af hvorvidt en familiær disposition for sprogproblemer (dvs. sprogproblemer arvet fra mor eller far) var en brugbar indikator for sproglige problemer. I disse undersøgelser gjorde man brug af en bred definition af familiær disposition. Konkret fik man tillagt en familiær disposition for sprogproblemer hvis et nærtstående familiemedlem tidligere havde været sent talende med identificerede sproglige problemer eller hvis barnet havde mere generelle indlæringsproblemer. I to af de syv undersøgelser var konklusionen at der ikke var nogen sammenhæng (Brookhouser, Hixson, & Matkin, 1979; Whitehurst, et al, 1991) mens fem undersøgelser viste en signifikant sammenhæng mellem familiær disposition, dvs. sprogproblemer i familien og sprogproblemer i

barndommen (Campbell et al., 2003; Choudhury & Benasich, 2003; Elaine & Bruce, 1997; Tallal, et al., 2001; Tomblin, Hardy, & Hein, 1991).

I modsætning til køn som indikator for tidlig sproglig forsinkelse/sproglige problemer, viser nyere undersøgelser en mere konsekvent sammenhæng mellem sprogproblemer i familien og kommunikationsproblemer og tilstedeværelsen af sproglige forsinkelser/sproglige problemer hos børnene. I vores gennemgang identificerede vi tre undersøgelser offentliggjort i 2007 eller senere der havde undersøgt forholdet mellem sprogproblemer i familien og sproglige forsinkelser/sproglige problemer hos børn. Cohens d værdier for disse undersøgelser er opsummeret i Tabel 9 og viser at disse tre undersøgelser finder en sammenhæng mellem en familiær disposition for sprogproblemer og lignende problemer hos børnene. Dog kan den samlede forskel i sproglige kompetencer hos børn med og uden sprogproblemer i familien karakteriseres som relativ lille.

Tabel 9: Odds ratio for tværsnits- og kohortestudier af sprogproblemer i familien og sproglig forsinkelse/sproglige problemer

Undersøgelse	Alder (år)	Cohens d	95% Konfidens- interval	
			Nedre	Øvre
Reilly et al. (2007)	2;0	.252	.091	.412
Reilly et al. (2010)	4;0	.330	.123	.537
Zubrick et al. (2007)	2;0	.412	.019	.639

Konklusion: Overordnet set er der evidens for en sammenhæng mellem familiær disposition for sprogproblemer (dvs. sprogproblemer i familien) og de samme eller lignende problemer hos børnene, dvs. børn der kommer fra familier hvor andre slægtninge har sprogproblemer synes at have en større risiko for det selv. Derfor vil det give nyttig information til pædagogerne at tale med forældrene om hvorvidt et barn er familiært disponeret for sprogproblemer fordi enten mor eller far har oplevet lignende problemer. Det er imidlertid lige så vigtigt ikke at forlade sig på familiære dispositioner som eneste indikator for hvilke børn der formodes at have behov for sproglig stimulering og derfor skal sprogvurderes. Dette skyldes at sammenhængen er forholdsvis lille således at et barn der kommer fra en familie hvor enten mor eller far tidligere har haft sproglige problemer, ikke nødvendigvis vil have sproglige problemer selv og vice versa.

3.4 Sociale og adfærdsmæssige faktorer

Det spørgsmål der behandles i dette afsnit er om en pædagog skal henvise et barn til yderligere vurdering hvis han eller hun udviser sociale og adfærdsmæssige problemer.

Mange studier har undersøgt forholdet mellem sproglige forsinkelser/sproglige problemer og sociale/adfærdsmæssige problemer. Det er vanskeligt at sammenfatte denne forskning på grund af de forskellige definitioner og parametre der er anvendt til at vurdere sociale og adfærdsmæssige problemer (fx Rose-Krasnor, 1997). Det sociale aspekt af denne definition omfatter typisk hvor godt et barn er i stand til at interagere med andre børn og voksne. Ofte beskrives denne adfærd hos børn med sproglige problemer i relation til sociale kompetencer eller sociale færdigheder. På et meget generelt niveau defineres adfærdsmæssige problemer typisk med hensyn til at internalisere eller eksternalisere adfærdsmæssige problemer. Internaliseret adfærd beskriver indadvendt, angst og deprimeret adfærd. Eksternaliseret adfærd beskriver aggressiv og asocial adfærd.

Forholdet mellem sproglige forsinkelser/sproglige problemer og sociale/adfærdsmæssige problemer i barndommen er ikke helt

klart selv om en række hypoteser er blevet fremført. Ifølge nogle forskere kan børn med produktive sproglige problemer bliver frustrerede på grund af vanskeligheder med at kommunikere med andre børn (Crowley, 1992). I sådanne tilfælde kan de sproglige problemer være forbundet med eksternaliserede, adfærdsmæssige problemer. Andre mener at kommunikationsvanskeligheder kan medføre problemer med selvværdet hvilket medfører at børnene bliver mere indesluttede. Ud fra dette synspunkt kan sprogproblemer føre til at de adfærdsmæssige problemer internaliseres.

Der er nogen evidens for at sproglige forsinkelser/sproglige problemer kan associeres med sociale og adfærdsmæssige problemer på gruppeniveau. Med hensyn til sociale færdigheder har det vist sig at børn med sproglige forsinkelser/sproglige problemer har problemer med at sætte sig ind i andres perspektiver (det der i litteraturen refereres til som "theory of mind", fx Farrant, Fletcher, & Mayberry, 2006), følelsesmæssig regulering (fx Fujiki, Spackman, Brinton, & Hall, 2004), og empati (fx Fujiki, Brinton, & Clarke, 2002). Der er også undersøgelser der viser at børn med sproglige forsinkelser/sproglige problemer også har problemer med forhandling og konfliktløsning (Brinton et al., 1998). Problemer med disse sociale færdigheder kan også føre til mere generelle problemer med hensyn til socialt samvær med andre børn. Børn med sproglige forsinkelser/sproglige problemer har, fremgår det, færre venskaber og venskaber af ringere kvalitet (fx Botting & Conti-Ramsden, 2000; Brinton & Fujiki, 1999), er mindre fortrolige med andre (fx van Agt, Essink-Bot, van der Stege, de Riddler-Sluiters, & de Koning, 2005), og mindre populære hos andre (Brinton & Fujiki, 1999). Der kan altså på gruppeniveau observeres sociale og adfærdsmæssige problemer hos børn med sproglige forsinkelser/sproglige problemer.

Billedet ændrer sig når man ser på forholdet mellem sprog og sociale og adfærdsmæssige problemer på det individuelle plan. Fujiki, Brinton, Hart, og Fitzgerald (1999) undersøgte kvaliteten af de venner otte børn med sproglige problemer havde. Det centrale resultat der kom ud af undersøgelsen, var at af de otte børn, havde tre ikke gode venskaber til andre børn, og de var ikke vellidte af andre børn. De resterende fem børn havde normale venskaber. Selv om denne undersøgelse viser en svag sammenhæng mellem sprog og hvordan man fungerer socialt, understreges det at sproglige forsinkelser/sproglige problemer ikke er en nødvendig og tilstrækkelig betingelse for at have sociale problemer. Hvis dette var tilfældet, ville alle børn med sproglige problemer også have sociale problemer.

Sammenhængen om end den er lille, mellem sprog og sociale/adfærdsmæssige problemer kan også ses på tværs af undersøgelser hvor der er gjort brug af den samme metode. "The Child Behaviour Checklist" (Achenbach, 1992), et udbredt redskab der ofte bruges i børnepsykiatriske sammenhænge til at vurdere en række forskellige adfærds- og følelsesmæssige problemer hos børn. Flere undersøgelser har også brugt dette instrument til at undersøge internaliserings- og eksternaliseringsproblemer hos børn med sproglige forsinkelser/sproglige problemer. Resultaterne fra disse undersøgelser er sammenfattet i Tabel 10.

Tabel 10: Cohen's d værdier for studier der undersøger internaliserings- og externaliseringsadfærd og sprogproblemer hos børn

Study	Alder (år)	Grupper		Internalisering			Eksternalisering		
		Sproglige problemer	Ingen sproglige problemer	Cohen's <i>d</i>	95% Konfidensinterval		Cohen's <i>d</i>	95% Konfidensinterval	
		<i>n</i>	<i>n</i>		Nedre	Øvre		Nedre	Øvre
Carson et al. (1998)	2;0	9	44	0.68	-0.05	1.41	0.29	-0.43	1.01
Rescorla et al. (2007) - Sammenligning A	2;6-3;0	21	34	0.11	-0.43	0.66	-0.07	-0.62	0.47
Rescorla et al. (2007) - Sammenligning B	2;6-3;0	48		0.37	-0.07	0.81	0.05	-0.38	0.49
Zubrick et al. (2007)	2;0	238	1528	0.24	0.10	0.38	0.23	0.09	0.37
Cohen et al. (1998) - Sammenligning A	7;0-14;0	134	127	0.13	-0.12	0.37	0.19	-0.06	0.43
Cohen et al. (1998) - Sammenligning B	7;0-14;0	85		0.01	-0.26	0.29	0.02	-0.25	0.3

I undersøgelserne i Tabel 10, sammenlignede Carson et al. (1998), Rescorla et al. (2007) og Zubrick et al. (2007) små børn med og uden sproglige problemer. Carson et al. finder en stor effektstørrelse på tværs af både internaliserede og eksternaliserede faktorer, men denne undersøgelse var baseret på meget få børn, så resultat er usikkert (konfidensintervallet er også stort). Undersøgelser baseret på større grupper af børn (dvs. Rescorla et al. og Zubrick et al., 2007) finder derimod en lille effektstørrelse med hensyn til både internaliserede og eksternaliserede adfærdsmæssige problemer. Sammenligning A i Rescorla et al. (2007) sammenholdt børn med produktive sproglige problemer med børn med typisk sproglig udvikling, mens sammenligning B sammenholdt børn med produktive og receptive sproglige problemer med børn med typisk sproglig udvikling. Det fremgår af Tabel 10 at effektstørrelserne fra Sammenligning B er størst. Dette resultat tyder på at børn med både produktive og receptive sprogproblemer (og altså derfor børn med de mest omfattende sproglige problemer) er mest tilbøjelige til at have adfærdsmæssige problemer.

Mens der er evidens for en svag sammenhæng mellem sprogstatus og adfærdsmæssige problemer, fremhæver Cohen et al.'s undersøgelse (1998) de vanskeligheder der er forbundet med at anvende eksternaliserings- og internaliseringsproblemer som en metode til at afgøre hvilke børn der bør sprogvurderes. De børn der deltog i undersøgelsen, var tidligere blevet diagnosticeret med psykologiske og adfærdsmæssige problemer. I Sammenligning A sammenholdt Cohen et al. (1998) børn med adfærdsmæssige problemer som var blevet diagnosticeret med sproglige problemer, med børn der ikke havde sproglige problemer. I Sammenligning B, blev børn med ikke-diagnosticerede sprogproblemer sammenholdt med børn uden sproglige problemer. Effektstørrelserne var små i begge sammenligninger. Dette resultat tyder på at alle grupper af børn havde adfærdsmæssige problemer. Dette resultat indikerer også at adfærdsmæssige problemer i sig selv ikke er nok til at skelne mellem de børn der havde sproglige problemer, og dem der ikke havde.

Cohen et al.'s undersøgelser indeholder yderligere dokumentation for begrænsningerne i at anvende internaliserede og eksternaliserede adfærdsmæssige problemer til at identificere børn der har behov for sprogvurdering. Deltagerne i denne undersøgelse var børn som var blevet henvist til en klinik der behandlede psykologiske og sociale adfærdsmæssige problemer. Således var mange af disse børn blevet diagnosticeret med adfærdsmæssige problemer. Det er interessant at bemærke at den effektstørrelse der blev observeret i dette studie også var lille, hvilket indikerer at der kun er en lille forskel mellem gruppen med sproglige forsinkelser/sproglige problemer og gruppen uden sproglige forsinkelser/sproglige problemer.

Konklusion. Litteraturen understøtter altså ikke sociale og adfærdsmæssige problemer som en brugbar indikator til at identificere børn der må formodes at have et behov for sprogstimulering og derfor skal sprogvurderes. Mens nogle børn med sproglige forsinkelser/sproglige problemer kan have sociale og adfærdsmæssige problemer, står det klart at langt fra alle børn med sociale og adfærdsmæssige problemer har sproglige forsinkelser/sproglige problemer; og modsat er der mange *uden* sociale og adfærdsmæssige problemer som faktisk har sproglige forsinkelser/sproglige problemer.

3.5 Socioøkonomisk status og mors uddannelse

Socioøkonomisk status (SES) er en anden risikofaktor for sproglige forsinkelser/sproglige problemer der er blevet undersøgt i en lang række undersøgelser. Indenfor dette forskningsområde dækker socioøkonomisk status ofte over dårlige økonomiske forhold og/eller moderens uddannelsesniveau (Dale, et al., 1998). Virkningen af SES på den sproglige udvikling er blevet opsummeret af Noel, Peterson & Jesso (2008). Dårlige økonomiske forhold kan have en negativ indvirkning på børns sprogtilegnelse ved at øge stress i familien og forstyrre kvaliteten af samspillet mellem forælder og barn. Forskning peger samtidigt på at dårlige økonomiske forhold ikke har en alt-eller-intet indvirkning på udviklingen. Snarere fremgår det at tidspunktet og varigheden af lave socioøkonomiske vilkår, er vigtige prædiktorer for barnets sprogtilegnelse. For eksempel synes de økonomisk dårlige forhold at have størst indvirkning på børn tidligt i livet (Duncan & Brooks Gunn, 2000). Også varigheden af dårlige økonomiske forhold synes at være en variabel at tage i betragtning. Børn fra familier med vedvarende eller permanent dårlige økonomiske vilkår opnår dårligere resultater på standardiserede test end børn fra familier der oplever midlertidige ringe økonomiske forhold (NICHD Early Child Care Research Network., 2005).

Moderens uddannelsesniveau kan også påvirke kvaliteten af samtalerne mellem mor og barn hvilket bl.a. er beskrevet af Bornstein, Hagn, Suwalsky & Haynes (2003). Nogle studier har undersøgt kommunikationsstilen hos mødre med forskellig SES, og det viser sig at mødre som ikke har lav SES, bruger en mere interaktiv kommunikationsstil overfor deres børn. I samtaler vil disse mødre bede deres børn om at deltage, de vil bruge flere forskellige ord og sætte flere ord på de begivenheder der sker omkring barnet (Hart & Risley, 1995; Hoff, 2003; 2006). I modsætning hertil vil mødre med lav SES hyppigere kommunikere med deres børn ved hjælp af en kommunikationsstil der ikke i samme omfang understøtter barnets sproglige udvikling. Børns samtaler med mødre med lav SES er fx præget af mindre interaktion og mere adfærdsregulering, og moderens input er måske heller ikke relateret til barnets interesse på det pågældende tidspunkt i samme grad som hos mødre med middel eller høj SES. Mødre med lav SES bruger også mindre varieret sprog, og dermed eksponeres deres børn for færre ord (Hoff-Ginsberg, 1991).

I det systematiske review udarbejdet af Nelson et al. (2006) blev der identificeret tre undersøgelser af forholdet mellem SES og sproglig forsinkelse/sproglige problemer hos små børn. I disse studier repræsenterer SES forskellige kombinationer af både økonomiske forhold og forældrenes uddannelsesniveau. Den gennemsnitlige alder for børnene i disse tre undersøgelser er 3 år. Resultaterne af undersøgelserne er sammenfattet i Tabel 11.

Tabel 11: Undersøgelser fra Nelson et al. (2006) der ser på sammenhængen mellem SES og børns sproglige udvikling

Undersøgelse	Antal børn	Alder	Korrelation	95% konfidensintervaller	
				Nedre	Øvre
Choudhury & Benasich (2003)	136	3;0	.079	-.108	.261
Singer et al. (2001)	263	3;0	.250	.129	.364
Campbell et al. (2003)	639	3;0	.127	.005	.244
Vægtet gennemsnit			.164	.064	.261

I de undersøgelser der blev gennemgået af Nelson et al. (2006), var sammenhængen mellem SES og sproglige problemer generelt lille. Den samlede korrelation fra alle tre undersøgelser blev kombineret ved brug af en vilkårlig effekt-model og var .164 (CI95 = .064, .261). Således indikerer den samlede korrelation at SES er statistisk signifikant

associeret med sproglig forsinkelse/sproglige problemer hos treårige børn. Det er dog vigtigt at tage størrelsen på sammenhængen med i betragtning. Samlet set viser dette resultat at børn i 3-årsalderen med lav socioøkonomisk baggrund som gruppe opnår lave sprogscore, men på det individuelle plan kan der forventes en betydelig variation. For eksempel kan nogle børn med lav SES have et typisk sprog og nogle børn med høj SES kan have sproglige forsinkelser/sproglige problemer.

Den litteratursøgning der blev gennemført som led i udarbejdelsen af forskningkortlægning identificerede syv undersøgelser der så på sammenhængen mellem SES og sprog. Resultaterne fra seks af undersøgelseerne er opsummeret i Tabel 12. Resultaterne af undersøgelsen fra Rescorla (2009) kunne ikke sættes ind i denne tabel da de tilsvarende data ikke blev præsenteret i artiklen, men forfatteren anførte at der i 17-årsalderen ikke var nogen sammenhæng mellem SES og sproglige scorer.

Tabel 12: Undersøgelser identificeret i CFB's søgning der ser på forholdet mellem SES og sprog

Tabel 11..

Undersøgelse	Antal børn	Alder (år)	Korrelation	95% Konfidensintervaller	
				Nedre	Øvre
Reilly et al. (2007)	1570	2;0	.050	.001	.100
Zubrick et al. (2007)	1766	2;0	.027	-.020	.073
Durham et al. (2007)	502	4;0	.090	.003	.176
Harrison & McLeod (2010)	4983	4;0	.055	.027	.083
Schechter & Bye (2007)	227	4;0	.484	.367	.586
Reily et al. (2010)	1458	4;0	.094	.048	.140
Vægtet gennemsnit			.109	.045	.172

Undersøgelseerne i Tabel 12 viser kun en begrænset sammenhæng mellem SES og sproglig status på tværs af forskellige aldersgrupper. Undtagelsen fra denne regel er Schechter og Bye (2007), der finder en større sammenhæng. Hvad der også er værd at bemærke, er at sammenhængen mellem SES og sprogstatus synes at være den samme på tværs af undersøgelser der ser på børn mellem 2 og 4 år. Af de syv identificerede undersøgelser var der to (Zubrick et al., & Rescorla) der ikke kunne finde en statistisk signifikant sammenhæng mellem sprog og SES. Den samlede gennemsnitskorrelation for undersøgelserne i tabel 11 var .109 hvilket indikerer en lille sammenhæng mellem sprog og SES. Det er vigtigt at bemærke at næsten alle undersøgelser i disse tabeller blev gennemført med børn i alderen mellem 2 og 4 år. Derfor er det problematisk at generalisere disse resultater til ældre børn. Ikke desto mindre tyder resultaterne på at der i børnehvealderen er en signifikant, men lille sammenhæng mellem sprog og SES.

Nogle undersøgelser der blev identificeret i Nelson et al.'s review (1997), og de undersøgelser der blev identificeret som led i dette review, har helt specifikt set på forholdet mellem sprog og moderens uddannelsesniveau. I Nelson et al.'s review fokuserede seks undersøgelser specifikt på moderens uddannelse. Af dem beskrev kun tre en statistisk signifikant sammenhæng mellem morens uddannelse og barnets sproglige udvikling. Resultaterne fra fem af undersøgelserne fra Nelson et al. (2006) er sammenfattet i Tabel 13.

Tabel 13: Undersøgelser identificeret af Nelson et al. (2006) der ser på forholdet mellem morens uddannelse og barnets sprog

Undersøgelse	Alder	Testgruppe- størrelse	Korrelation	95% Konfidensintervaller	
				Nedre	Øvre
Campbell et al. (2003)	3 år	639	.253	.111	.384
Choudhury & Benasich (2003)	3 år	112	.077	-.111	.258
Tomblin et al. (1997)	4 år	1102	.233	.107	.351
Peters et al. (1997)	8 år	946	.193	.130	.253
Yliherva et al. (2000)	8 år	8370	.019	.002	.041
Vægtet gennemsnit			.046	.026	.066

Det fremgår af Tabel 13, at der er en høj grad af variation i resultaterne fra de forskellige undersøgelser. En tilsyneladende relevant variabel er børnenes alder. Det ser ud til at undersøgelser som har set på sammenhængen mellem moderens uddannelsesniveau og den sproglige udvikling hos treårige børn, beskriver en større sammenhæng end undersøgelser med større børn. Så vidt vi ved, har ingen undersøgelser imidlertid specifikt set på betydningen af mødrenes uddannelse for deres børns sproglige udvikling på tværs af alder. Følgelig må man være forsigtig med denne konklusion på nuværende tidspunkt.

I denne forskningsskottlægning blev der i alt identificeret 19 undersøgelser der ser på forholdet mellem barnets sprogstatus og moderens uddannelsesniveau. Resultaterne fra disse undersøgelser er sammenfattet i Tabel 14.

Tabel 14: Undersøgelser identificeret i Cfb's litteratursøgning der ser på forholdet mellem morens uddannelse og barnets sprog

Studie	Testgruppe- størrelse	Alder (år)	Korrelation	95% konfidens intervaller	
				Nedre	Øvre
Buschmann et al. (2008)	153	2	.048	-.112	.205
Reilly et al. (2007)	1579	2	.117	.068	.166
Westerlund & Lagerberg (2008)	1091	2	.042	-.018	.102
Zubrick et al. (2007)	1766	2	.062	.016	.108
Iruka (2009)	2777	3	.260	.225	.294
Durham et al. (2007)	502	4	.440	.367	.508
Harrison & McLeod (2010)	4983	4	.048	.020	.076
Reilly et al. (2010)	1766	4	.138	.088	.188
Umek et al. (2008b)	115	5	.120	-.065	.297
Umek et al. (2008a)	219	6	.380	.261	.488
Vægtet gennemsnit			.168	.090	.244

Tabel 13 viser generelt at der kun er en mindre sammenhæng mellem moderens uddannelse og børns sproglige kompetencer. Generelt observeres der mindre korrelationer med hensyn til børn i alderen 2 til 3 år. Med hensyn til større børn fandt undersøgelserne foretaget af Durham et al. (2007) og Umek et al. (2008b) forholdsvis store korrelationer mellem barnets sprog og moderens uddannelse. Således kunne det tyde på at effekten af mødres uddannelsesniveau på børns sproglige

kompetencer bliver større i takt med at børnene bliver ældre. Den samlede gennemsnitlige korrelationskoefficient for alle studier er .168 (CI95: .090, .244). Således synes der samlet set at være en lille, men statistisk signifikant sammenhæng mellem moderens uddannelse og barnets sprog.

Supplerende dansk undersøgelse. En empirisk undersøgelse baseret på sprogvurderinger af 12.992 treårige danske børn (Bleses et al., 2010) viser et tilsvarende resultat som de oven for nævnte undersøgelser. Overordnet set peger undersøgelsen på at der er en tydelig sammenhæng mellem ikke bare morens, men begge forældres uddannelsesbaggrund og forekomsten af sproglige forsinkelser/sproglige problemer hos barnet (målt via barnets placering i tre indsatsgrupper). Jo kortere uddannelse forældrene har, jo større sandsynlighed er der for at barnet er placeret i Særlig indsats (dvs. de 5% lavest-scorende børn). Denne faktor kunne forklare 14% af børnenes placering i Fokuseret indsats (de 10% der scorede næstlavest) og 28% af børnene i Særlig indsats forklares. Der kan altså med andre ord også i den danske undersøgelse iagttages en effekt af forældres uddannelse, men den er langt fra en-til-en. Tendensen er den samme som i forbindelse med forældres tilknytning til arbejdsmarkedet, dvs. jo svagere tilknytning til arbejdsmarkedet, og jo lavere lønmodtagerniveau, jo større sandsynlighed er der for at barnet er placeret især i Særlig indsats, men denne faktor kan også kun forklare en begrænset del af variationen.

Konklusion: I dette afsnit blev SES defineret som omfattende både økonomiske ressourcer og moderens uddannelsesniveau. Nelson et al.'s review (2006) og de undersøgelser der blev identificeret i denne forskningskortlægning, tyder på at der samlet set er en lille positiv sammenhæng mellem SES og/eller moderens uddannelsesniveau og børns sproglige udvikling. Også her er der dog nogle generelle begrænsninger i fortolkningen. Meget af denne forskning er baseret på mødre dvs. det er mindre kendt i hvilket omfang fædres økonomiske vilkår og uddannelsesniveau påvirker barnets sprogtilvækst.

Samlet set må vi på basis af vores nuværende viden sige at bedre uddannede mødre ser ud til at have børn med bedre sproglige kompetencer. I forbindelse med identifikation af børn der skal sprogvurderes, er der altså evidens for at børn hvis mødre har dårlige økonomiske vilkår og/eller ingen eller lav uddannelse, har en vis øget sandsynlighed for at få sproglige forsinkelser/sproglige problemer i forhold til børn hvis mødre har bedre økonomiske og uddannelsesmæssige forudsætninger. Igen skal det dog understreges at sammenhængen er begrænset, og hvis man anvender SES/uddannelsesniveau som udgangspunkt for at identificere børn der formodes at have brug for sprogstimulering og derfor skal sprogvurderes, vil man kun i begrænset omfang identificere den rigtige børnegruppe. Det vil sige at anvendelsen af SES som indikator vil resultere i både massiv overidentifikation (mange børn hvis mødre med lav SES har ikke sproglige problemer) og underidentifikation (børn af mødre med middel til høj SES kan også have sproglige problemer).

Det er med andre ord ikke muligt at anvende forældrenes SES eller uddannelsesniveau som indikator til at finde alle de børn – eller bare de fleste – der har brug for en sprogvurdering. Det vil imidlertid være en god ide alligevel at rette en øget opmærksomhed mod børn hvis forældre har dårlige økonomiske vilkår og/eller ingen eller lav uddannelse da der er en øget risiko for disse børn.

3.6 Tosproget baggrund

Forholdet mellem tosprogede miljøer og børns sprog har ikke fået stor empirisk opmærksomhed. I Nelson et al.'s review (2006) er der kun én undersøgelse der ser på om tosprogede miljøer er en risikofaktor i forhold til sprogproblemer. I litteratursøgningen foretaget i forbindelse med denne forskningskortlægning blev der fundet tre studier som havde undersøgt sammenhængen mellem tosprogethed og sproglig udvikling på majoritetssproget. Resultaterne af disse undersøgelser er opsummeret i Tabel 15

Tabel 15: Undersøgelser der ser på forholdet mellem sprog og tosprogethed

Undersøgelse	Antal børn	Alder (år)	Cohens <i>d</i>	95% konfidensintervaller	
				Nedre	Øvre
Reilly et al. (2007) ^b	1570	2;0	.501	.162	.852
Harrison & McLeod (2010) ^b	4983	4;0	.730	.631	.829
Reilly et al. (2010) ^b	1458	4;0	.829	.503	1.176
Schechter & Bye (2007) ^b	277	4;0	.606	.318	.904
Peters et al. (1997) ^a	946	8;0	1.420	1.266	1.580
Vægtet gennemsnit			.821	.468	1.198

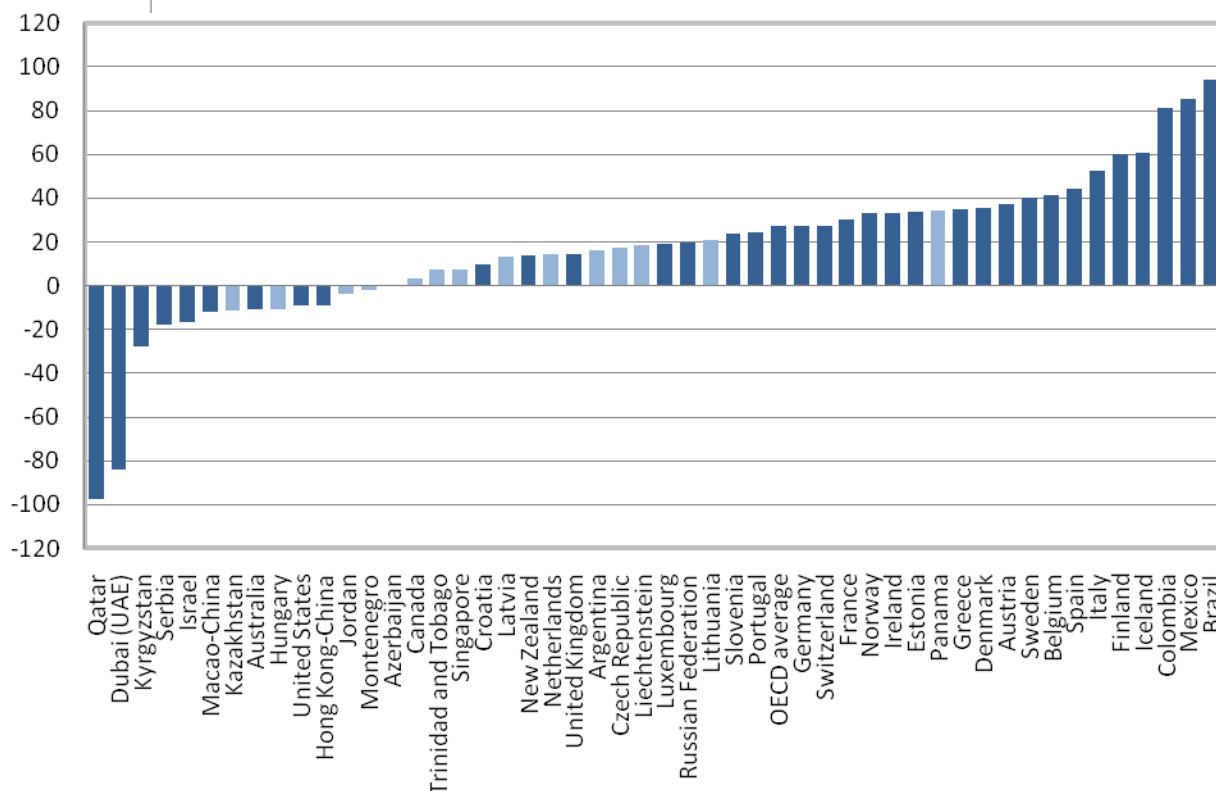
^aUndersøgelser fra Nelson et al. (2006); ^bUndersøgelser fra CFB's litteratursøgning.

Alle undersøgelserne viser at børn der er vokset op som tosprogede gennemsnitligt scorer lavere på sprogtest på majoritetssproget end børn der er opvokset som etsprogede. Den kombinerede Cohens *d* værdi er .821.

Der er dog nogle vigtige forbehold der skal tages i betragtning når resultaterne skal fortolkes. For det første blev der i undersøgelsen af Peters et al. (1997), ikke gjort noget forsøg på at kontrollere SES eller andre variabler der er kendte for at være relateret til sproglig udvikling. Derudover spænder deltagerens alder i alle de andre undersøgelser fra 2 til 8 år hvor sprogkundskaberne stadig er i udvikling. Man ville opnå en mere hensigtsmæssig sammenligning ved at undersøge om tosprogede børn, indhentede etsprogede.

I et forsøg på at få en bedre forståelse af forholdet mellem tosprogede miljøer og sproglig udvikling, gennemgår vi resultaterne fra 2009-PISA undersøgelserne der blev foretaget af OECD. PISA-undersøgelsen vurderer læsefærdigheder, matematisk og naturfaglig viden hos børn i alderen omkring 15 år. Af relevans for det igangværende review er de analyser der undersøger læsefærdigheder. En analyse sammenlignede forskellen i læsefærdigheder mellem børn der voksede op i hjem hvor det dominerende sprog i det land de boede i, ikke blev talt, med børn hvor det dominerende sprog blev talt i hjemmet. Hvis tosprogetheden var skadelig for udviklingen, kan vi forvente at se en betydelig forskel mellem tosprogede og etsprogede børn i alle lande. Resultaterne fra denne sammenligning er sammenfattet i Figur 1.

Figur 1: Forskel i læsescorer mellem børn der kommer fra hjem hvor det dominerende sprog tales, i forhold til dem der kommer fra hjem hvor det dominerende sprog ikke tales. Værdier større end nul angiver at børn fra hjem hvor det dominerende sprog tales, klarer sig bedst



Figur 1 viser at børn med tosproget baggrund i nogle europæiske lande, herunder Danmark, klarer sig dårligere end børn med etsproget baggrund. Men dette mønster er ikke universelt. I vestlige lande som USA, Australien og Canada er der praktisk talt ingen forskel mellem børn fra et- og tosprogede hjem. Således ser effekten af tosprogethed med hensyn til senere læsefærdigheder ud til at variere fra land til land. Endnu vigtigere er det at disse resultater i høj grad sår tvivl om den forestilling at tosprogethed i sig selv er en risikofaktor for dårlige uddannelsesmæssige resultater. OECD-rapporter tyder på at socioøkonomisk status og forældrenes uddannelsesniveaue kan forklare forskellene landene imellem. I lande hvor der er forskel på etsprogede og tosprogede børn kan dette således skyldes andre faktorer end tosprogethed. Det kunne have at gøre med hvilke indvandregrupper der talmæssigt dominerer. En nylig rapport om det skolefaglige niveau hos alle elever i danske 9. klasser viser at der er betydelige forskelle blandt tosprogede afhængig af oprindelsesland. Tosprogede børn hvis mødre kom fra lande som Sverige, Polen, USA, Sri Lanka og Vietnam havde lige så høje eller højere gennemsnitskarakterer end børn med danske mødre, mens børn hvis mødre kom fra lande som Afghanistan, Irak, Jugoslavien, Libanon, Pakistan, Thailand og Tyrkiet havde lavere gennemsnitskarakterer. I Danmark er der langt flere indvandrere fra sidstnævnte gruppe af lande hvilket har betydning for skoleniveauet for tosprogede børn set under et.

Kan tosprogethed bruges til at identificere børn der har brug for yderligere sprogvurdering eller behandling? De undersøgelser der er gennemgået i dette afsnit, viser at små børn med tosproget baggrund ofte har sproglige færdigheder på majoritetsproget som er ringere end etsprogede børns i de tidlige år. Men dette betyder ikke at flere tosprogede børn per definition har sproglige problemer.

Undersøgelsen af læsefærdigheder i OECD-landene viser at tosprogede børns læsefærdigheder i flere lande er sammenlignelige med etsprogede børns. Hvor der kan iagttages forskelle, kan disse ydermere være relateret til andre faktorer såsom økonomi eller forældrenes uddannelsesniveau. Således er tosprogethed ikke en indikator for indsatskrævende sproglige problemer. Et andet spørgsmål er om det tosprogede barn har brug for ekstra sprogstimulering for at komme godt på vej med tilegnelsen af majoritetssproget.

Supplerende danske undersøgelse. Der er fremkommet afgørende ny resultater vedr. sprogtiltag hos etsprogede og tosprogede i Danmark i et normeringsstudie med 6000 børn i forbindelse med udviklingen af sprogvurderingsmateriale til treårige, før skolestart og i børnehaveklassen. Først og fremmest var der stor variation i resultaterne. Ca. 50% af de tosprogede scorede lavt (ifølge et etsprogsnormeret kriterium), mens kun godt 15% af de etsprogede gjorde. Dernæst viste der sig forskelle i sprogtiltag afhængigt af om de tosprogede havde vestlig eller ikke-vestlig oprindelse. Som forventeligt var der i treårsalderen mange flere lavtscorende i alle tosprogsgrupper – også i en gruppen af tosprogede med en dansk forælder. Men i børnehaveklassen var der ikke forskel på etsprogede og tosprogede med en dansk forælder, eller tosprogede med mindst én vestlig forælder. Til gengæld var ca. halvdelen af de tosprogede med to ikke-vestlige forældre stadig lavtscorende. Resultatet af denne undersøgelse peger på at de fleste tosprogede i børnehaveklassen har et dansk-niveau der er sammenligneligt med etsprogedes. Tosprogethed i sig selv fører ikke et blivende lavere dansk-niveau, men faktorer der relaterer sig til tospregedes oprindelse ser ud til at være en risikofaktor.

Konklusion: Kan tosprogethed bruges til at identificere børn der har brug for yderligere sprogvurdering eller behandling? De undersøgelser der er gennemgået i dette afsnit, viser at små børn med tosproget baggrund ofte har sproglige færdigheder på majoritetssproget som er ringere end etsprogede børns i de tidlige år. Men dette betyder ikke at flere tosprogede børn per definition har sproglige problemer. Undersøgelsen af læsefærdigheder i OECD-landene viser at tosprogede børns læsefærdigheder i flere lande er sammenlignelige med etsprogede børns. Endvidere skal det igen pointeres at der er særlig to årsager til at tosprogede ofte identificeres med lavere sprogkompetencer på majoritetssproget end etsprogede. For det første vil tosprogede naturligt være lettere forsinkede i tilegnelsen af majoritetssproget i forhold til etsprogede. Denne forsinkelses omfang og varighed vil være afhængig af flere faktorer. For det andet adskiller tosprogede som gruppe sig ofte fra etsprogede på andre variabler som kan have betydning for sprogtiltag, særlig SES. Hvor der iagttages forskelle, kan disse således være relateret til faktorer som økonomi eller forældrenes uddannelsesniveau. Således er tosprogethed i sig selv ikke en indikator for indsatskrævende sproglige problemer. Ud fra ovennævnte danske undersøgelse, ser det dog ud til ikke-vestlig indvandringsbaggrund forøger risikoen for at have et sprogligt niveau på majoritetssproget som kræver intervention og støtte.

4 Overordnet konklusion

Hovedformålet med dette dokument var at undersøge risikofaktorer som pædagoger kan bruge til at identificere børn der kan have brug for sprogstimulering, og derfor skal sprogvurderes. Ingen af de undersøgelser som dokumenterer risikofaktorer, har undersøgt om de kan anvendes i praksis til at udpege de børn der måske har sproglige forsinkelser og/eller sproglige problemer, og som derfor skal sprogvurderes. Den forskningsbaserede viden som vi på nuværende tidspunkt har, viser at mens nogle faktorer på nuværende tidspunkt synes at korrelere med sproglige forsinkelser og/eller sprogproblemer hos børn, så er de for unøjagtige til at blive brugt til pålidelig identifikation af individuelle børn, både når faktorerne anvendes enkeltvis og i kombination med andre.

De risikofaktorer som blev gennemgået her, var:

- Tidligere identificeret sprogforsinkelse
- Køn
- Sprogproblemer i familien
- Sociale/adfærdsmæssige faktorer
- Socioøkonomisk status (herunder uddannelse)
- Tosproget baggrund

Der blev fundet en sammenhæng mellem hver af disse risikofaktorer og sprogforsinkelse og/eller sprogproblemer hos børn. På gruppeniveau kan vi således observere at:

- Børn der har sproglige problemer tidligt i deres udvikling, har forøget risiko for vedvarende sproglige problemer
- De børn hvor der er konstateret sprogproblemer i familien, har en lille forøget risiko for også selv at få sproglige forsinkelser/sproglige problemer
- Børn med sociale/adfærdsmæssige problemer, har en lille forøget risiko for sproglige problemer
- Børn med lav socioøkonomisk status har en lille forøget risiko for sproglige problemer

Derimod er der ikke evidens for en vedvarende sammenhæng mellem tosproglig status og sproglige forsinkelser og/eller problemer. Det undersøgelserne viser, er at nogle tosprogede er bagefter på majoritetssproget hvilket ikke er ensbetydende med problemer på længere sigt.

I de tilfælde hvor en sammenhæng mellem risikofaktorer og sprogproblemer blev konstateret, var sammenhængen imidlertid ikke stor nok til at den pågældende faktor kan anvendes med henblik på identifikation af børn der har brug for en sprogvurdering. For alle de kendte risikofaktorer som er gennemgået her, gælder det desuden også at forskningen har vist modstridende evidens.

Den indikator der ser ud til at være bedst til at forudsige hvilke børn der har øget risiko for sprogproblemer, er tidlig diagnosticeret sprogforsinkelse. Denne indikator er derfor også den potentielt mest anvendelige for dagtilbuddene. Som det fremgik ovenfor, er der en øget sandsynlighed for at børn med sproglige problemer tidligt i deres udvikling stadigvæk har problemer senere i deres udvikling. Effektstørrelsen for denne indikator er større end for nogen af de øvrige indikatorer der er undersøgt her. Jo større omfanget af tidligere problemer er, jo større er sandsynligheden for at problemerne fortsætter. Som allerede tydeliggjort ovenfor, er denne sammenhæng etableret på basis af børn der er *identificeret som sprogligt forsinket på basis af en standardiseret test*. Anvendelsen af denne indikator forudsætter altså at barnets sproglige forsinkelse på et tidligere tidspunkt er blevet identificeret ved hjælp af en pålidelig test, og at denne viden er tilgængelig for dagtilbuddet. Disse betingelser vil sjældent være opfyldt i danske kommuner, dvs. i praksis er denne indikator ikke til megen nytte. Det vil imidlertid være en god idé at det pædagogiske personale spørger forældrene om barnet tidligere har fået identificeret en sproglig forsinkelse.

Forskningen viser dog at risikofaktorer som disse ikke er tilfældigt fordelt, dvs. børn hvis sprogtilegnelse er "truet" af én risikofaktor, har også større sandsynlighed for at være truet af andre (se fx Pike et al., 2006). Børn hvor flere risikofaktorer gør sig gældende, må derfor betragtes som værende i en øget risiko for at få sproglige forsinkelser og/eller sproglige problemer hvilket også er dokumenteret i nogle studier (se fx Ayoub et al., 2009). Baseret på det ovenstående vil det altså sige at 1) hvis man er dreng, 2) har haft en tidligere diagnosticeret sprogforsinkelse, 3) kommer fra en familie hvor andre medlemmer har haft sproglige vanskeligheder, 4) udviser tegn på sociale problemer (fx aggressivitet eller tilbagetrukket adfærd), 5) har forældre med

ingen eller lav uddannelse samt 6) er tosproget, så har man en øget risiko for at have eller få sproglige forsinkelser og/eller sproglige problemer. Eksempelvis har børn med en ikke-vestlig indvandringsbaggrund en øget risiko for at have et sprogligt niveau på majoritetssproget som kræver intervention og støtte. Også andre faktorer end dem der er gennemgået her, kan øge risikoen for sproglige vanskeligheder, eksempelvis ekstrem udsathed som misbrugsproblemer i familien, (mentale) sygdomme hos forældrene osv.

Det centrale budskab fra forskningskortlægningen er derfor at mens nogle faktorer på nuværende tidspunkt synes at korrelere med sproglige forsinkelser og/eller sprogproblemer hos børn, så er de for unøjagtige til at blive brugt til pålidelig identifikation af individuelle børn, både når de anvendes enkeltvis og i kombination med andre. Ved at fokusere eksklusivt på en eller flere af ovennævnte risikofaktorer risikerer man at overse mange børn med sproglige forsinkelser/sproglige problemer. Dette understøttes af Nelson et al.'s forskningsoversigt der er meget klar. Der er ifølge forfatterne ikke blevet udviklet en liste af specifikke risikofaktorer som kan anvendes af praktikere (i det konkrete tilfælde inden for sundhedssektoren) til at udpege en gruppe af børn med øget risiko der sikrer at alle børn som potentielt har problemer, faktisk blive fundet.

På grundlag af vores nuværende viden er den overordnede anbefaling at den mest effektive måde at finde børn med sproglige forsinkelser/sproglige problemer at sprogvurdere alle børn. I Sprogpakken introducerer vi til det nye materiale som Socialministeriet har fået udviklet *Sprogvurdering af børn i 3-årsalderen, før skolestart og i børnehaveklassen* som er velegnet til at identificere børn med sproglige forsinkelser. Hvis denne strategi (sprogvurdering af alle børn) ikke vælges, anbefales det generelt at have opmærksomhed på alle børn, at inddrage forældrene i overvejelserne, at der tages eksplicit stilling til hvert enkelt barn, og at alle børn hvor det pædagogiske personale har den mindste mistanke om mulige sproglige forsinkelser, bliver sprogvurderet.

Dette betyder ikke at viden om hvilke faktorer der på gruppeniveau ser ud til at have en negativ indflydelse på børns sprogtilegnelse, er ubrugelig. Dette er en vigtig baggrundsviden for vurdering af det enkelte barn. Det betyder imidlertid at vi med vores nuværende vidensgrundlag kan konstatere at de kendte risikofaktorer hverken er eksklusive eller tilstrækkelige til at træffe beslutning om hvorvidt et barn skal sprogvurderes eller ej. På denne baggrund udvikles der i Sprogpakken ikke noget redskab med tjeklister som man kan identificere risikobørn ud fra fordi det dels ikke vil være effektivt (kun en begrænset andel af børn med disse risikotegn vil have sproglige forsinkelser), dels fordi det kan give en falsk tryghed (de børn der ikke har en risikobaggrund, men alligevel er sprogligt forsinkede, bliver overset).

Vi har tilsvarende heller ikke lavet en kort tjekliste over sproglige indikatorer fordi det ville være det samme som at indføre en "før-sprogvurdering", men på et ringe metodisk grundlag. Når *Sprogvurdering af børn i 3-årsalderen, før skolestart og i børnehaveklassen* er baseret på en norm-refereret sammenligning med børn på samme alder, skyldes dette vores viden om at det er den bedste måde at identificere børn med sproglige forsinkelser på. Ved at indføre en kort tjekliste der ikke fungerer metodisk godt, risikerer man som ved brug af tjekliste for risikofaktorer at skabe en falsk tryghed. Sprogpakken introducerer i stedet grundigt til den forventede (typiske) sprogtilegnelse som pædagogerne har en empirisk baseret forventning om hvad børn typisk kan sprogligt på forskellige alderstrin. Fraværet af en sproglig tjekliste betyder ikke – som det også var tilfældet i forbindelse med risikofaktorer – at sproglige observationer af det enkelte barn, ikke er vigtige for at identificere de børn der har brug for en sprogvurdering. Det er tværtom vigtigt at pædagogerne i dagtilbuddet observerer det enkelte barn og tager eksplicit stilling. Jævnfør anbefalingen nævnt ovenfor bør et barn sprogvurderes ved mindste tegn på en sproglig forsinkelse – eller ved mindste usikkerhed i vurderingen.

Som allerede nævnt tidligere er der en række metodiske problemer (se 1.3 samt Appendiks på www.sprogpakken.dk). Derudover finder der til stadighed forskning i risikofaktorer sted hvorfor det vil være nødvendigt at holde sig opdateret med den nyeste viden.

5 Referencer

- Achenbach, T. M. (1992). *Manual for the Child Behavior Checklist/2-3 and 1992 profile*: Department of Psychiatry, University of Vermont, Burlington, VT.
- Ayoub, C., O'conor, E., Rappolt-Schlicht-Schlichtmann, Vallotton, C., Raikes, H., & Chazan-Cohen, R. (2009). Cognitive skill performance among young children living in poverty: Risk, change, and the promotive effects of Early Head Start. *Early Childhood Research Quarterly*, 24, 289-305.
- Beitchman, J. H., Nair, R., Clegg, M., Patel, P. G., Ferguson, B., & Pressman, E. (1986). Prevalence of speech and language disorders in 5-year-old kindergarten children in the Ottawa-Carleton region. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 51, 98-110.
- Beitchman, J. H., Wilson, B., Johnson, C. J., Atkinson, L., Young, A., Adlaf, E., Escobar, M., & Douglas, L. (2001). Fourteen-year follow-up of speech/language-impaired and control children: Psychiatric outcome. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 40, 75-82.
- Berglund, E., Eriksson, M., & Westerlund, M. (2005). Communicative skills in relation to gender, birth order, childcare and socioeconomic status in 18-month-old children. *Scandinavian Journal of Psychology* 46(6), 485-491.
- Bishop, D. V. M. (2006). What causes specific language impairment in children? *Current Directions in Psychological Science*, 15, 217-221.
- Bishop, D. V. M., Adams, C. V., & Norbury, C. F. (2006). Distinct genetic influences on grammar and phonological short-term memory deficits: evidence from 6-year-old twins. *Genes, Brain and Behavior*, 5, 158-169.
- Bishop, D. V. M., North, T., & Donlan, C. (1995). Genetic basis of specific language impairment: Evidence from a twin study. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 37, 56-71.
- Bleses, D., Vach, W., Wehberg, S., Faber, K. & Madsen, T. O. (2007). *Tidlig kommunikativ udvikling. Et værktøj til beskrivelse af sprogtiltagelse baseret på CDI-forældrerapportundersøgelser af danske normalhørende og hørehæmmede børn*. Syddansk Universitetsforlag.
- Bleses, D., Vach, W., Slott, M., Wehberg, S., Thomsen, P., Madsen, T. & Basbøll, H. (2008). The Danish Communicative Development Inventories: validity and main developmental trends. *Journal of Child Language*, 35, 619-650.
- Bleses, D., Vach, W., Jørgensen, R. N., & Worm, T. (2010). The internal validity and acceptability of the Danish SI-3: a language screening instrument for 3-year-olds. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 53, 490-507.
- Bornstein, M. H.; Hahn, C.-S.; Suwalsky, J. T. D.; Haynes, O. M. (2003). Socioeconomic status, parenting, and child development: The Hollingshead Four-Factor Index of Social Status and The Socioeconomic Index of Occupations. In: M. H. Bornstein & R. H. Bradley (Ed). *Socioeconomic status, parenting, and child development*, Monographs in parenting series (pp. 29-82). Mahwah, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 287 pp.
- Bornstein, M. H., Hahn, C. S., & Haynes, O. M. (2004): Specific and general language performance across early childhood: Stability and gender considerations. *First Language* 24(3), 267-304.
- Botting, N., & Conti-Ramsden, G. (2000). Social and behavioural difficulties in children

- with language impairment. *Child Language Teaching and Therapy*, 16, 105-120.
- Brachfeld-Child, S., Simpson, T. & Izenson, N. (1988). Mothers' and fathers' speech to infants in a teaching situation. *Infant Mental Health Journal*, 9 (2), 173-180.
- Bralley, R. C., & Stoudt, R. J. (1977). A five year longitudinal study of development of articulation. *Language, Speech and Hearing Services in Schools*, 8, 176-180.
- Brinton, B., Fujiki, M., & McKee, L. (1998). Negotiation skills of children with specific language impairment. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 41, 927-940.
- Brinton, B., & Fujiki, M. (1999). Social interactional behaviours of children with specific language impairment. *Topics in Language Disorders*, 19, 49-69.
- Brookhouser, P. E., Hixson, P. K., & Matkin, N. D. (1979). Early childhood language delay: the otolaryngologist's perspective. *The Laryngoscope*, 89, 1898-1913.
- Burden, V., Stott, C. M., Forge, J., & Goodyer, I. (1996). The Cambridge Language and Speech Project (CLASP). 1: Detection of language difficulties at 36–39 months. *Developmental Medicine and Child Neurology*, 38.
- Burman, D. D., Bitan, T. & Booth, J. R. (2008). Sex differences in neural processing of language among children. *Neuropsychologia*, 46(5), 1349-1362.
- Buschmann, A., Jooss, B., Rupp, A., Dockter, S., Blaschikowitz, H., Heggen, I., & Pietz, J. (2008). Children with developmental language delay at 24 months of age: results of a diagnostic work up. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 50, 223-229.
- Cadima, J., McWilliam, R., & Leal, T. (2010). Environmental risk factors and children's literacy skills during the transition to elementary school. *International Journal of Behavioral Development*, 34(1), 24-33.
- Campbell, T. F., Dollaghan, C. A., Rockette, H. E., Paradise, J. L., Feldman, H. M., Shriberg, L. D., Sabo, D. L., & Kurs Lasky, M. (2003). Risk Factors for Speech Delay of Unknown Origin in 3 Year Old Children. *Child Development*, 74, 346-357.
- Carson, D., Klee, T., Perry, C., Muskina, G., & Donaghy, T. (1998). Comparisons of children with delayed and normal language at 24 months of age on measures of behavioral difficulties, social and cognitive development. *Infant mental health journal*, 19(1), 59-75.
- Choudhury, N., & Benasich, A. A. (2003). A family aggregation study: the influence of family history and other risk factors on language development. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 46, 261-272.
- Clegg, J., Hollis, C., Mawhood, L., & Rutter, M. (2005). Developmental language disorders—follow up in later adult life. Cognitive, language and psychosocial outcomes. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 46, 128-149.
- Cohen, N. J., Menna, R., Vallance, D. D., Barwick, M. A., Im, N. & Horodezky, N. B. (1998). Language, social cognitive processing, and behavioural characteristics of psychiatrically distributed children with previously identified and unsuspected language impairments. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 36, 853-864.
- Crowley, M., 1992, Behavioural difficulties and their relationship to language impairment. In J. Law (Ed), *The early identification of language difficulties in children*, 63-83. New York: Chapman and Hall.
- Dale, P. S., Simonoff, E., Bishop, D. V. M., Eley, T. C., Oliver, B., Price, T. S., Purcell, S.,

- Stevenson, J., & Plomin, R. (1998). Genetic influence on language delay in two-year-old children. *Nature Neuroscience*, 1, 324-328.
- Duncan, G. J., & Brooks Gunn, J. (2000). Family poverty, welfare reform, and child development. *Child Development*, 71, 188-196.
- Durham, R. E., Farkas, G., Hammer, C. S., Bruce Tomblin, J., & Catts, H. W. (2007). Kindergarten oral language skill: A key variable in the intergenerational transmission of socioeconomic status. *Research in Social Stratification and Mobility*, 25(4), 294-305.
- Elaine, T., & Bruce, J. (1997). Epidemiology of specific language impairment: Prenatal and perinatal risk factors. *Journal of communication disorders*, 30, 325-344.
- Farrant, B. M., Fletcher, J. M., & Mayberry, M. T. (2006). Specific language impairment, theory of mind, and visual perspective taking: Evidence for simulation theory and the developmental role of language. *Child Development*, 77, 1842-1853.
- Felsenfeld, S., Broen, P. A., & McGue, M. (1992). A 28-year follow-up of adults with a history of moderate phonological disorder: linguistic and personality results. *Journal of Speech and Hearing Research*, 35, 1114-1125.
- Fiedler, M. F., Lenneberg, E. H., Rolfe, U. T., & Drorbaugh, J. E. (1971). A speech screening procedure with three-year-old children. *Pediatrics*, 48, 268-276.
- Fenson, L., Marchman, V., Thal, D., J., Dale, P. S., Reznick, J. S., & Bates, E. (2007). *MacArthur-Bates Communicative Development Inventories. Users Guide and Technical Manual* (2. edition. ed). Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Fox, A., Dodd, B., & Howard, D. (2002). Risk factors for speech disorders in children. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 37, 117-131.
- Fujiki, M., Brinton, B., & Clarke, D. (2002). Emotion regulation in children with specific language impairment. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 33, 102-111.
- Fujiki, M., Brinton, B., Hart, C. H., & Fitzgerald, A. H. (1999). Peer acceptance and friendships in children with specific language impairment. *Topics in Language Disorders*, 19, 34-48.
- Fujiki, M., Spackman, M. P., Brinton, B., & Hall, A. (2004). The relationships of language and emotion regulation skills to reticence in children with specific language impairment. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 47, 637-646.
- Galsworthy, M. J., Dionne, G., Dale, P. S., & Plomin, R. (2000). Sex differences in early verbal and non-verbal cognitive development. *Developmental Science*, 3, 206-215.
- Hall, N. E., Yamashita, T. S., & Aram, D. M. (1993). Relationship between language and fluency in children with developmental language disorders. *Journal of Speech and Hearing Research*, 36, 568-579.
- Harrison, L. J., & McLeod, S. (2010). Risk and protective factors associated with speech and language impairment in a nationally representative sample of 4-to 5-year-old children. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 53, 508-529.
- Hart, B., & Risley, T. R. (1995). *Meaningful Differences in the Everyday Experience of Young American Children*. Baltimore: Brookes Publishing Company.
- Hartshorne, J. K., & Ullman, M. T. (2006). Why girls say holded more than boys.

Developmental Science, 9, 21-32.

Hoff, E. (2003). The Specificity of Environmental Influence: Socioeconomic Status Affects Early Vocabulary Development via Maternal Speech. *Child Development* 74(5), 1368-1378.

Hoff, E. (2006). How social contexts support and shape language development. *Developmental Review* 26(1), 55-88.

Hoff-Ginsberg, E. (1991). Mother-Child Conversation in Different Social Classes and Conununicative Settings. *Child Development*, 62, 782-796.

Huttenlocher, J., Levine, S., & Vevea, J. (1998). Environmental Input and Cognitive Growth: A Study Using Time-Period Comparisons. *Child Development*, 69(4), 1012-1029.

Hyde, J. S., & Linn, M. C. (1988). Gender Differences in Verbal Ability: A Meta-Analysis. *Psychological Bulletin*, 104, 53-69.

Iruka, I. U. (2009). Ethnic variation in the association between family structures and practices on child outcomes at 36 months: Results from Early Head Start. *Early Education and Development*, 20, 148-173.

Justice, L. M., Bowles, R. P., Turnbull, K. L. P., & Skibbe, L. E. (2009). School readiness among children with varying histories of language difficulties. *Developmental psychology*, 45, 460-476.

Klee, T., Carson, D. K., Gavin, W. J., Hall, L., Kent, A., & Reece, S. (1988). Concurrent and predictive validity of an early language screening program. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 41, 627-642.

Klee, T., Carson, D. K., Gavin, W. J., Hall, L., Kent, A. & Reece, S. (1998). *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 41, 627-641.

Law, J., Boyle, J., Harris, F., Harkness, A., & Nye, C. (1998). Screening for primary speech and language delay: A systematic review of the literature. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 33, 21-23.

Law, J., Boyle, J., Harris, F., Harkness, A., & Nye, C. (2000). Prevalence and natural history of primary speech and language delay: Findings from a systematic review of the literature. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 35, 165-188.

Lyytinen, H. (2001). Developmental pathways of children with and without familial risk for dyslexia during the first years of life. *Developmental Neuropsychology*, 20, 535-554.

Nelson, H. D., Nygren, P., Walker, M., & Panoscha, R. (2006). Screening for speech and language delay in preschool children: Systematic evidence review for the US Preventive Services Task Force. *Pediatrics*, 117, e298-e319.

NICHD Early Child Care Research Network. (2005). Pathways to Reading: The Role of Oral Language in the Transition to Reading. *Developmental psychology*, 41, 428-442.

Noel, M., Peterson, C., & Jesso, B. (2008). The relationship of parenting stress and child temperament to language development among economically disadvantaged preschoolers. *Journal of Child Language*, 35, 823-843.

Peters, S. A. F., Grievink, E. H., Bon, W. H. J., Bercken, J. H. L., & Schilder, A. G. M. (1997). The contribution of risk factors to the effect of early otitis media with effusion on later language, reading, and spelling. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 39, 31-39.

- Pike, A., Iervolino, A. C., Eley, T. C., Price, T. S., & Plomin, R. (2006). Environmental risk and young children's cognitive and behavioral development. *International Journal of Behavioral Development, 30*(1), 55-66.
- Prior, M., Bavin, E. L., Cini, E., Reilly, S., Bretherton, L., Wake, M., & Eadie, P. (2008). Influences on communicative development at 24 months of age: Child temperament, behaviour problems, and maternal factors. *Infant Behavior and Development 31*(2), 270-279.
- Randall, D., Reynell, J., & Curwen, M. (1974). A study of language development in a sample of 3 year old children. *British Journal of Disorders of Communication, 9*, 3-16.
- Reilly, S., Wake, M., Bavin, E. L., Prior, M., Williams, J., Bretherton, L., Eadie, P., Barrett, Y., & Ukoumunne, O. C. (2007). Predicting language at 2 years of age: a prospective community study. *Pediatrics, 120*, e1441-e1449.
- Reilly, S., Wake, M., Ukoumunne, O. C., Bavin, E., Prior, M., Cini, E., Conway, L., Eadie, P., & Bretherton, L. (2010). Predicting Language Outcomes at 4 Years of Age: Findings From Early Language in Victoria Study. *Pediatrics, 126*, e1530-1537.
- Renfrew, C. E., & Geary, L. (1973). Prediction of persisting speech defect. *British Journal of Disorders of Communication, 8*, 37-41.
- Rescorla, L. (2009). Age 17 language and reading outcomes in late-talking toddlers: Support for a dimensional perspective on language delay. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 52*, 16-30.
- Rescorla, L., Ross, G. S., & McClure, S. (2007). Language delay and behavioral/emotional problems in toddlers: Findings from two developmental clinics. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 50*, 1063-1078
- Rescorla, L., & Schwartz, E. (1990). Outcome of toddlers with specific expressive language delay. *Applied Psycholinguistics, 11*, 393-407.
- Rice, M. L., Taylor, C. L., & Zubrick, S. R. (2008). Language outcomes of 7-year-old children with or without a history of late language emergence at 24 months. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 51*, 394-407
- Richman, N., Stevenson, J., & Graham, P. J. (1982). *Preschool to school: A Behavioural Study*. London: Academic Press.
- Rose-Krasnor, L. (1997). The nature of social competence: A theoretical review. *Social Development, 6*, 111-135.
- Rowe, M. L. (2008). Child-directed speech: Relation to socioeconomic status, knowledge of child development and child vocabulary skill. *Journal of Child Language, 35*, 185-205.
- Scarborough, H. S., & Dobrich, W. (1990). Development of children with early language delay. *Journal of Speech and Hearing Research, 33*, 70-83.
- Schechter, C., & Bye, B. (2007). Preliminary evidence for the impact of mixed-income preschools on low-income children's language growth. *Early Childhood Research Quarterly, 22*, 137-146.
- Silva, P. A., McGee, R., & Williams, S. M. (1983). Developmental language delay from three to seven years and its significance for low intelligence and reading difficulties at age seven. *Developmental Medicine and Child Neurology, 25*, 783-793.
- Singer, L. T., Siegel, A. C., Lewis, B., Hawkins, S., Yamashita, T., &

- Baley, J. (2001). Preschool language outcomes of children with history of bronchopulmonary dysplasia and very low birth weight. *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics*, 22, 19-26.
- Skuse, D. H., James, R. S., Bishop, D. V. M., Coppin, B., Dalton, P., Aamodt-Leeper, G., Bacarese-Hamilton, M., Creswell, C., McGurk, R., & Jacobs, P. A. (1997). Evidence from Turner's syndrome of an imprinted X-linked locus affecting cognitive function. *Nature*, 387, 705-708.
- Spaulding, T. J., Plante, E., & Farinella, K. A. (2006). Eligibility Criteria for Language Impairment: Is the Low End of Normal Always Appropriate? *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 37, 61-72.
- Stevenson, J., & Richman, N. (1976). The prevalence of language delay in a population of three-year-old children and its association with general retardation. *Developmental Medicine and Child Neurology*, 18, 431-441.
- Stewart, J. M., Hester, E. J., & Taylor, D. L. (1986). Prevalence of language, speech and hearing disorders in an urban preschool black population. *Journal of Childhood Communication Disorders*, 9, 107-123.
- Tallal, P., Hirsch, L. S., Realpe-Bonilla, T., Miller, S., Brzustowicz, L. M., Bartlett, C., & Flax, J. F. (2001). Familial aggregation in specific language impairment. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 44, 1172-1182.
- Tallal, P., Ross, R., & Curtiss, S. (1989). Familial aggregation in specific language impairment. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 54, 167-173.
- Thal, D. J., & Tobias, S. (1992). Communicative gestures in children with delayed onset of oral expressive vocabulary. *Journal of Speech and Hearing Research*, 35, 1281-1289.
- Tomblin, J. B., Hardy, J. C., & Hein, H. A. (1991). Predicting poor-communication status in preschool children using risk factors present at birth. *Journal of speech and hearing research*, 34, 1096-1105.
- Tomblin, J. B., Smith, E., & Zhang, X. (1997). Epidemiology of specific language impairment: prenatal and perinatal risk factors. *Journal of communication disorders*, 30, 325-344.
- Tuomi, S., & Ivanoff, P. (1977). Incidence of speech and hearing disorders among kindergarten and grade 1 children. *Special Education in Canada*, 51, 5-8.
- Umek, L. M., Kranjc, S., Fekonja, U., & Bajc, K. (2008a). The effect of preschool on children's school readiness. *Early Child Development and Care*, 178, 569-588.
- Umek, L. M., Socan, G., Bajc, K., & Peklaj, U. F. (2008b). Children's intellectual ability, family environment, and preschool as predictors of language competence for 5-year-old children. *Studia Psychologica*, 50, 31-48.
- van Agt, H. M. E., Essink-Bot, M. L., van der Stege, H. A., de Riddler-Sluiters, J. G., & de Koning, H. J. (2005). Quality of life in children with language delays. *Quality of Life Research*, 14, 1345-1355.
- Ward, S. (1992). The predictive validity and accuracy of a screening test for language delay and auditory perceptual disorder. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 27, 55-72.

- Weindrich, D., Jennen-Steinmetz, C., Laucht, M., Esser, G., & Schmidt, M. (2000). Epidemiology and prognosis of specific disorders of language and scholastic skills. *European child & adolescent psychiatry*, 9, 186-194.
- Westerlund, M., & Lagerberg, D. (2008). Expressive vocabulary in 18-month-old children in relation to demographic factors, mother and child characteristics, communication style and shared reading. *Child: Care, Health and Development*, 34, 257-266.
- Whitehurst, G. J., Arnold, D. S., Smith, M., Fischel, J. E., Lonigan, C. J., & Valdez-Menchaca, M. C. (1991). Family history in developmental expressive language delay. *Journal of speech and hearing research*, 34, 1150-1157.
- Zubrick, S. R., Taylor, C. L., Rice, M. L., & Slegers, D. W. (2007). Late language emergence at 24 months: An epidemiological study of prevalence, predictors, and covariates. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 50, 1562-1592.
- Yliherva, A., Olse, P., Suvanto, A. & Jārvelin, M-R. (2000). Language abilities of 8-year-old preterm children among the northern Finland 1-year birth cohort for 1985–1986. *Log Phon Vocol*, 25, 98-104.
- Yliherva, A., Olse, P., Māki-Torkko, E., Koiranen, M., & Jārvelin, M-R. (2001). Linguistic and motor abilities of low-birthweight children as assessed by parents and teachers at 8 years of age. *Acta Pædiatrica*, 90, 1440-1449.

II: Forskningskortlægning af effektive sprogindsatser i dagtilbud

6 Introduktion

6.1 Formål

Denne del af forskningskortlægningen har til formål at kvalificere pædagogernes arbejde med at vælge den indsats og pædagogiske metode, strategi og aktivitet der skal iværksættes overfor børnene på baggrund af sprogvurderingens resultater ved at undersøge og præsentere effektive metoder til at understøtte børns sprogtiltagelse.

6.2 Baggrund

I afsnit 1.1 introducerede vi kort den tidlige sprogtiltagelses betydning for senere læring. I denne del af forskningskortlægningen fokuseres der på hvilke pædagogiske metoder der mest effektivt understøtter børns talesproglige kompetencer og læse- og skrivefærdigheder.

Hvorfor er det vigtigt at forske i hvordan pædagoger bedst muligt understøtter børns sprog? Det er alment accepteret at voksnes adfærd over for barnet påvirker barnets udvikling. Både barnets forældre og de øvrige voksne som barnet har tæt inde på livet, dvs. også barnets pædagoger i dagtilbuddet, har indflydelse på barnets muligheder for udvikling, herunder også på barnets tiltagelse af sprog og læring i bredere forstand. Forskning har vist at hvad voksne ved om hvordan børns sprog udvikler sig, og hvad der styrker børns sprogtiltagelsen, hvad voksne betragter som nyttig viden for børn, hvad voksne forventer sprogligt af det enkelte barn, og ikke mindst hvad voksne faktisk gør i forhold til at styrke børns sprog, alt sammen er med til at påvirke de muligheder for læring som barnet har. Undersøgelser har fx vist at omfanget med hvilke voksne er indlevende og følelsesmæssigt understøttende og samtidigt også er gode til at skabe kommunikative situationer, som inddrager barnet og stimulerer barnets muligheder for læring, er vigtige for barnets sprogtiltagelse (Pancsofar, Vernon-Feagans, Odom, & Roe, 2008). En række undersøgelser har yderligere påvist en sammenhæng mellem kvaliteten (herunder læringskvaliteten) i dagtilbud, bl.a. målt på pædagogers praksis på børns sproglige færdigheder (se fx Howes & Smith, 1995; Girolametto, L., & Weitzman, E., 2002; Pierrehumbert et al, 2002; Pianta et al 2005; Burchinal et al. 2008). Derfor er det helt afgørende at undersøge hvilken form for sprog og kommunikativ praksis der *bedst* understøtter børns sprogtiltagelse.

De programmer og metoder som er blevet evalueret i forbindelse med denne del af forskningskortlægningen er baseret på forskellige typer af sprogindsatser som understøtter forskellige typer af læring hos barnet. Vi vil derfor indlede med at kigge nærmere på forskellige typer af læring og metoder til at understøtte læring.

6.2.1 Læring og metoder til at understøtte læring

En måde at anskue læringsprocesser på er at de kan være mere eller mindre implicitte og eksplicitte, og at forskellige metoder tilsvarende kan være mere eller mindre implicitte og eksplicitte. Det er dog vigtigt at være opmærksom på at grænserne er flydende, men disinktionen kan være med til at illustrere nogle vigtige pædagogiske pointer.

Børn lærer fra det øjeblik de slår øjnene op, ja faktisk endnu før, og de er født med en række forudsætninger der understøtter læringen. Mange af de færdigheder og kompetencer barnet tilegner sig fra fødslen og frem mod skolen, tilegnes *implicit*, dvs. uden barnet er bevidst om at det lærer noget, eller uden at nogen fortæller barnet hvad det skal gøre for at lære. Det tre-fireårige barn lærer fx gennem legen implicit noget om hvordan man opfører sig overfor andre. De fleste børn er gode til at opfange og agere på hinandens positive eller negative reaktioner.

Der er imidlertid også meget læring der finder sted ved hjælp af *eksplicit* læring hvor barnet ved hvad læringsmålet ved en given situation er fordi de voksne eksplicit fortæller barnet hvad det skal fokusere på og hvorfor. Meget social læring sker fx ved hjælp af eksplicit læring hvor forældrene eller pædagogerne i børnehaven retter barnets opmærksomhed på hvad barnet skal lære. Et eksempel på dette er når pædagogen griber ind overfor et barn der slår et andet og siger til barnet at barnet ikke må slå fordi det gør ondt på den anden, og at den anden kan komme til skade.

At barnets læring kan foregå både implicit og eksplicit betyder ikke at det er ligegyldigt hvad de voksne gør. De to former for læring kan understøttes af forskellige typer af pædagogiske metoder. Groft sagt kan implicit læring støttes ved at de voksne tilrettelægger de læringsmiljøer barnet indgår i i hjemmet og i dagtilbuddet så de giver barnet så mange (optimale) muligheder for læring som muligt. Jo rigere læringsmiljøer barnet færdes i, jo flere muligheder har barnet for at trække implicit viden ud af en situation. Modsat understøttes barnets eksplicitte læring ved at den voksne anvender eksplicitte pædagogiske metoder eller strategier og retter barnets opmærksomhed mod hvad barnet skal lære ved hjælp af mere eller mindre eksplicitte metoder.

En ting der er meget vigtig at forstå er at brugen af mere eksplicitte metoder ikke er det samme som den formelle undervisning i skolen. Undervisning defineres som et systematisk tilrettelagt forløb der sigter mod at eleverne erhverver sig indsigt, kundskaber og færdigheder inden for et læremne. Selvom der også er mål for læringen i dagtilbuddet (fx via de pædagogiske læreplaner), er både målene og metoderne anderledes. Eksplicitte metoder til understøttelse af barnets sprogtilegnelse (både talesproglige kompetencer og læse- og skrivefærdigheder) kan sagtens indlejres i børnehavens naturlige læringsmiljø. En læsesituation hvor børnenes opmærksomhed rettes mod nogle bestemte nye ord (fx hvis børnehaven har et tema om Zoo og børnene introduceres til en række afrikanske dyr som forberedelse til et senere besøg i Zoo), er et eksempel på brug af eksplicit læringsstrategier – og efterfølgende eksplicit læring fra barnets side.

Hvad angår barnets sprogtilegnelse, spiller de implicitte sproglige indsatser en stor rolle, især for den tidlige tilegnelse hvor bl.a. statistisk læring hjælper barnet til at knække koden, men også op gennem dagtilbudsperioden får barnet meget viden om sprog uden at være bevidst om det (se *Teorier om sprogtilegnelse*, www.sprogpakken.dk). Talesproglige kompetencer tilegnes og understøttes overvejende via implicit læring, og derfor er de voksnes måder at bruge sproget på helt afgørende for børns muligheder for at tilegne sig sproget. Som barnet bliver lidt ældre, spiller eksplicit læring en stigende rolle. Børnehavebarnet spørger fx ofte efter ord for bestemte ting, tilstande mm., og de kan i stigende grad forstå komplekse forklaringer på fænomener og sammenhænge, og de begynder selv at kunne ræsonnere, forklare osv. Med hensyn til læse- og skriveforudsætninger er der i højere grad brug for mere eksplicitte metoder. Barnet kan fx ikke af sig selv regne ud hvad bogstaver og skriftsprogskoncepter

er, og lydlig opmærksomhed styrkes ved at barnets opmærksomhed rettes mod det der er genstanden for læringsaktiviteten. Alle aktiviteter hvor der leges med sproget ("skøre" rim, "bakke snagvendt", sange og sanglege, nye sange på kendte melodier m.m.), er med til at styrke barnets lydige opmærksomhed, men udbyttet af sådanne aktiviteter øges hvis man (via eksplicite læringsstrategier) tydeliggør hvad det er der lyder ens og forskelligt.

Der er grund til at uddybe betydningen af *systematisk* og *eksplicit* i denne forbindelse. *Systematiske metoder* betyder at en bestemt indsats er tilrettelagt så læringen følger en bestemt rækkefølge der er baseret på forskningsbaseret viden om hvordan børn lærer. For eksempel viser forskningen, som omtalt i afsnit 6.2.2, at lydlig opmærksomhed er en nødvendig forudsætning for senere læsekompetencer, og at mange af de naturlige milepæle i udviklingen af lydlig opmærksomhed finder sted mens barnet går i dagtilbud. En systematisk indsats for udviklingen af lydlig opmærksomhed vil derfor hjælpe barnet til senere at tilegne sig læse- og skrivefærdigheder. Systematiske indsatser kan sagtens tilrettelægges, så de følger børnenes interesser og det der motiverer barnet. *Eksplícítte metoder* refererer som nævnt ovenfor til metoder der gør det klart for børnene hvad det er meningen de skal tilegne sig i forbindelse med aktiviteten.

En sidste dimension der er vigtig her, er graden af struktur. I den ene ende af skalaen er spontant opståede samtaler der er 100 % ustrukturerede (i betydningen ikke planlagt), mens der i den anden ende er strukturerede forløb med et særligt fokus der strækker sig over kortere eller længere tid. Selvom spontant opståede og ustrukturerede forløb oftest vil være baseret på implicit læring mens strukturerede forløb ofte vil indeholde (mere eller mindre hyppig) brug af både systematiske og eksplicite metoder (eftersom der altid er et specifikt mål med sådanne aktiviteter), så er det i virkelighedens verden meget vanskeligt at sætte nogen præcis grænse. I dagligdagen vil barnet fx ganske ofte være i en situation hvor den implicite læring (i en eller anden grad) understøttes og stilladseres af den voksne ved hjælp af mere eksplicite metoder. Den voksne kunne fx i en læsesituation læse sætningen "koens klove er hårde". Ved at forklare at klove er det samme som koens fødder, har den voksne suppleret og stilladseret den implicite læring via en eksplicit forklaring der retter barnets opmærksomhed mod det den voksne ønsker at lære barnet, nemlig et nyt ord.

Afslutningsvis kan man groft sagt sige at mens den "rene" form for implicit læring svarer til Piagets opfattelse af barnet som den der selv skal opdage og er ansvarlig for egen læring og den voksne som den er, sørger for at stille optimale læringsmuligheder til rådighed for barnet, så svarer eksplicite læringsstrategier fra den voksnes side med brug af stilladsering og hvor målet for læringen gøres tydeligt, mere til Vygotskys ideer (se *Teorier om sprogtilegnelse*, www.sprogpakken.dk).

Hvilke sproglige kompetencer er det så i særlig grad er vigtigt at understøtte i dagtilbuddet?

6.2.2 Hvilke sproglige kompetencer er vigtige for senere læsning?

Forskning viser at både talesproglige færdigheder og læse- og skriveforudsætninger peger frem mod senere læsekompetencer og skal understøttes i dagtilbuddet

Talesproglige færdigheder dækker over et barns færdigheder i forhold til at forstå det andre siger og til at udtrykke sig mundtligt, dvs. både receptive og produktive færdigheder. Der er forskellige måder at inddele talesproglige kompetencer på afhængigt af teoretisk udgangspunkt og hvor fine distinktioner man ønsker at fange. Her har vi valgt at følge den inddeling, som anvendes i Socialministeriets nye sprogvurderingsmateriale *Sprogvurdering af børn i 3-årsalderen, inden skolestart og i børnehaveklassen* (se

www.sprogpakken.dk). De sproglige dimensioner, der hver især er blevet knyttet sammen med senere læsefærdigheder (se fx National Early Literacy Panel, 2008). Disse præsenteres i Tabel 1:

Tabel 16: Talesproglige kompetencer som er knyttet sammen med senere læsefærdigheder

Ordforråd (ekspressivt og receptivt)
 Narrativiske færdigheder (historiefortælling)
 Grammatik (bøjningsendelser, syntaks)
 Kommunikative færdigheder

Ordforrådet refererer til de ord et barn kan sige og forstå. Både bredden (antallet af ord som børn kan sige og forstå) og dybden (graden af viden omkring det enkelte ords betydning) spiller en rolle for barnets senere læseforståelse. Sprog kan bruges *kontekstualiseret*, dvs. om konkrete ting der er til stede eller om situationer der finder sted her og nu, eller *dekontekstualiseret*, dvs. om abstrakte og situationsuafhængige emner/handlinger. Børns tidlige sprogtiltagelse er meget kontekstafhængig og brugen af dekontekstualiseret sprog udvikles kun gradvist. Det at kunne fortælle om en personlig oplevelse der har fundet sted, fx et besøg hos bedsteforældrene eller da barnet faldt ned fra en stol (det man også kalder for en "personlig narrativ") er et af de første eksempler på dekontekstualiseret sprogbrug hos barnet. At kunne bruge dekontekstualiseret sprog er en vigtig milepæl hos børn og forudsiger mere abstrakt tænkning, og på sigt også læsefærdigheder. Derfor er tilegnelsen af narrative færdigheder, der omfatter barnets færdigheder mht. at fortælle både personlige og fiktive historier vigtig, og netop disse færdigheder udvikler sig hurtigt frem til skolestart. Grammatik beskriver barnets færdigheder i forhold til fx at bruge bøjningsendelser (f.eks. til at bøje verber i datid), syntaks (at kunne sætte ord sammen til ytringer på en måde der overholder reglerne for dansk, at kunne anvende komplekse ytringer osv.), og kommunikative færdigheder, der indbefatter barnets evne til at tage tur i konversationer, lytte til andre, og andre kompetencer, som gør det muligt at interagere og kommunikere med andre børn og voksne (læs mere om sproglige milepæle på hjemmesiden (www.sprogpakken.dk) og i *Teorier om sprogtilegnelse*, se www.sprogpakken.dk).

Der er flere sproglige færdigheder, der falder ind under *tidlige læse- og skriveforudsætninger*, og som korrelerer med børns senere tilegnelse af læsning og skrivning, nemlig lydlig opmærksomhed, kendskab til bogstaver, hurtig navngivning og bevidsthed om skriftsprogskonventioner. Derudover knyttes fonologisk korttidshukommelse sammen med tilegnelsen af både sprog og læsning. Vurdering af både lydlig opmærksomhed, bogstavkendskab og evne til hurtig navngivning indgår i Socialministeriets nye sprogvurderingsmateriale *Sprogvurdering af børn i 3-årsalderen, inden skolestart og i børnehaveklassen* (fra børnene er 5 år).

Lydlig opmærksomhed handler om barnets opmærksomhed på og evne til at bearbejde lydlig størrelser på forskellige niveauer (ord, stavelser og enkeltlyde). De forskellige aspekter af lydlig opmærksomhed tilegnes i en bestemt rækkefølge fra de største enheder til de mindste, som kan inddeles i fire overordnet faser. De to første faser af lydlig opmærksomhed tilegnes inden barnet starter i skolen, mens de to sidste færdigheder først dukker op mod slutningen af dagtilbudsperioden og derfor heller ikke er tilegnet af alle børn når de begynder i børnehaveklassen. Disse overordnede faser er imidlertid alle en nødvendig forudsætning for barnets tilegnelse af fonemiske færdigheder, der igen er en afgørende forudsætning for at kunne lære at læse og skrive (se oversigt i Tabel 17).

Tabel 17: Milepæle i tilegnelsen af lydlig opmærksomhed

LYDLIG OPMÆRKSOMHED

1. At skelne lyde fra hinanden
2. At rime
3. At opdele og sammensætte ord og stavelser
4. At opdele og sammensætte enkeltlyde

Bogstavkendskab er den stærkeste indikator for læse- og skrivefærdigheder i grundskolen. Kendskab til det alfabetiske princip, dvs. at et bogstav repræsenterer en lyd, og at ord er sammensat af disse bogstaver, forudsiger hvilke elever i 1. og 2. klasse, som er gode til at læse og skrive.

Også færdigheder relateret til hurtig navngivning (på engelsk: *Rapid Automatic Naming, RAN*) har vist sig at kunne forudsige læse- og skrivefærdigheder. Hurtig navngivning måles ved at barnet præsenteres for et gentaget mønster af enten bogstaver/tal eller objekter/farver som barnet skal opremse så hurtigt som muligt. Det indbefatter en række forskellige processer og færdigheder som fonologiske processer, opmærksomhed, perceptuel og begrebsmæssig hukommelse, leksikalske processer og visuel bearbejdning. Der er forskellige teorier om hvad det præcist er ved hurtig navngivning, der gør denne opgave så prædiktiv for senere læse- og skrivefærdigheder.

Andre vigtige kompetencer som begynder at spire frem inden skolestart, er bevidsthed om skriftsprogskoncepter, dvs. bevidsthed om skriftsprogskonventioner (fx at man læser fra venstre til højre, oppefra og ned), bogkoncepter (at bøger har forsider, er skrevet af en forfatter, består af en tekst osv.) og kendskab til ord og begreber relateret til læsning og skrivning (begreber som læse, skrive, bogstav, stave etc.).

I en forskningskortlægning udført af National Early Literacy Panel præsenteres en analyse af en række talesproglige færdigheder og læse- og skriveforudsætninger i dagtilbudsalderen og deres evne til at forudsige de samme børns senere færdigheder i forhold til afkodning, læseforståelse og stavning (se fx National Early Literacy Panel, 2008). I Tabel 18 (som er lavet på baggrund af analyser i rapporten National Early Literacy Panel) ses sammenhængen mellem disse færdigheder i dagtilbuddet og i børnehaveklassen og senere afkodnings-, læseforståelses og stavefærdigheder i skolen (se *Risikofaktorer* for en nærmere forklaring af statistikken).

Tabel 18: Oversigt over sammenhængen mellem sproglige færdigheder og afkodning, læseforståelse og stavning.

Færdighed	Afkodning	Læseforståelse	Stavning
Bogstavkendskab	++	+	++
Lydlig opmærksomhed	+	+	+
Skriftsprogkoncepter	+	++	+
RAN bogstaver/tal	+	+	ID
RAN objekter/billeder	+	+	+
Skrivning/skrive navn	+	+	+
Talesproglige kompetencer	+	+	+
Lydlig KTH	-	+	+
Visuel perception	-	-	+
Opmærksomhed på skriftsprogkoncepter	-	+	ID

Bemærk: ++ = stærk korrelation ($\geq .5$); + = moderat korrelation (.30-.49); - = svag

korrelation 0-.29); ID = ingen data tilgængelige

Tabellen viser at talesproglige kompetencer og det vi her med et samlet begreb kalder for læse- og skriveforudsætninger (dvs. lydlig opmærksomhed, bogstavkendskab, skriftsprogskoncepter og RAN) forudsiger både afkodning, læseforståelse og stavning i skolen. Bogstavkendskab er bedst til at forudsige senere afkodning og stavefærdigheder, mens skriftsprogskoncepter er bedst til at forudsige læseforståelse. Når det gælder læseforståelse og ikke afkodning, er det alment accepteret at det primært er barnets talesproglige færdigheder der har betydning. Denne oversigt viser altså, at selvom talesproglige kompetencer er vigtige med hensyn til at forudsige barnets senere afkodning, læseforståelse og stavning, så er læse- og skriveforudsætninger altså lige så gode og endda bedre til det. I en senere artikel viser forfatterne bag rapporten National Early Literacy Panel, at selvom talesproglige kompetencer bliver vigtigere mht. at forudsige barnets læseforståelse i 3. klasse og senere, så er faktorer som lydlig opmærksomhed og bogstavkendskab stadig lige så gode til at forudsige læseforståelse (Lonigan & Shanahan, 2010).

Det er dog vigtigt at være opmærksom på at sammenhængen gælder på gruppeniveau. Hvis sammenhængen altid var 100% entydig kunne lav score inden for et eller flere af disse sproglige områder bruges til sikker identifikation af børn i risikozonen for senere læseproblemer, men så entydig er sammenhængen ikke (se *Risikofaktorer*).

Dette betyder at det er vigtigt at understøtte talesproglige kompetencer og læse- og skrivefærdigheder, men på en måde som er naturlig og motiverende for. Et næste naturligt spørgsmål er så, om de voksne der omgiver barnet reelt kan påvirke tilegnelsen af både talesproglige kompetencer og læse- og skrivefærdigheder?

6.3 Oversigt over studier

Forskningkortlægningens del II er baseret på interventionsstudier der har undersøgt hvilke metoder der er mest effektive til at understøtte børns sprogtilegnelse. Med interventionsstudier menes at en eller flere grupper af børn modtager en bestemt sproglig indsats (kaldet "interventionen") og effekten måles ved at sammenligne børnenes sproglige fremskridt (målt via en eller flere sproglige test) med en kontrolgruppes.

Det var muligt at identificere 8 systematiske forskningkortlægninger og suppleret med undersøgelser offentliggjort mellem 2007 og 2010 der blev identificeret ved en litteratursøgning foretaget ved CfB blev der identificeret i alt 52 studier. 41 studier af programmer og metoder levede op til de inklusionskriterier vi stillede op og på baggrund af disse er der blevet foretaget en række metaanalyser som præsenteres i *Evaluation of programs and methods for improving language and early literacy skills in young children* (se www.sprogpakken.dk). Formålet med metaanalyserne var at identificere og udvælge de pædagogiske sprogindsatser der pt. er mest evidens og anvende dette som grundlag for hvilke sprogindsatser Sprogpakken introducerer i de to efteruddannelsesforløb. Både derfor – og af pladshensyn – er beskrivelsen af metaanalyserne kun tilgængelige i dokumentet *Evaluation of programs and methods for improving language and early literacy skills in young children*, se www.sprogpakken.dk.

Tilsammen giver forskningkortlægningens del II således et sammendrag af forskning fra 1960'erne til 2010 der har undersøgt programmer eller metoder til at understøtte børn sprogtilegnelse. Vi henviser til afsnit 1.3 med hensyn til en overordnet beskrivelse af anvendte procedurer for at identificere relevante studier, forbehold mm. der er relevante for alle tre dele af forskningkortlægningen. Vi henviser til *Evaluation of programs and methods for improving language and early literacy skills in young children* på www.sprogpakken.dk med hensyn til inklusionskriterier, søgeord, tabeller med overblik over studier, referenceliste med identificerede artikler samt referenceliste med

inkluderede artikler der er relevante for forskningskortlægningens del II.

Vi præsenterer indledningsvis et kort resumé af de væsentligste resultater fra metaanalyserne neden for.

Metaanalyserne blev foretaget på baggrund af tre spørgsmål.

1. Er en programbaseret (curriculumbaseret) og systematisk tilgang til at understøtte børns talesproglige kompetencer og læse- og skrivefærdigheder mere effektiv end en ikke-struktureret ikke-programbaseret tilgang?
2. Har alle programbaserede (curriculumbaserede) tilgange samme effekt på børns talesproglige kompetencer og læse- og skriveforudsætninger, eller har nogen bedre effekt end andre?
3. Hvilke konkrete pædagogiske metoder/sprogindsatser kan pædagoger bruge i dagtilbud som har dokumenteret positiv effekt på børns talesproglige kompetencer og læse- og skriveforudsætninger?

De to første spørgsmål er først og fremmest blevet evalueret på basis af etablerede programmer (som fx *Ready set Leap* og *Doors to discovery*, se *Evaluation of programs and methods for improving language and early literacy skills in young children* for oversigt over alle de programmer der indgår i metaanalyserne). Med etablerede programmer menes at det er systematiske, planlagte og (oftest) teoretisk funderede forløb hvor mål, fagligt indhold, metoder og aktiviteter for børn, pædagoger og evt. også forældre er lagt fast og som forskellige dagtilbud følger i forbindelse med deres pædagogiske praksis. Programmerne er meget forskellige i deres omfang, graden af materialer der stilles til rådighed mm. Flere af disse programmer har et bredere sigte end sprog og er rettet mod understøttelse af en række udviklingsområder. Det gælder for de fleste programmer vedkommende at de ikke rapporterer effektmål for specifikke dele af programmet, dvs. det er vanskeligt at vide hvilken del af programmet der fx har medført fremgang på børns sprogscore.

Baseret på metaanalyserne er svaret på de to første spørgsmål at en programbaseret (curriculumbaseret) og systematisk tilgang har dokumenteret positiv effekt på tilegnelsen af det receptive ordforråd samt for en lang række af mål der relaterer sig til læse- og skriveforudsætninger som lydlig opmærksomhed, bogstavkendskab, skriftsprogskoncepter mm. Eksempler på succesrige programmer (i betydningen programmer hvor det er muligt at måle en signifikant effekt på et eller flere effektmål) er *DLM Early Children Express* suppleret med *Open court Reading*, *Breakthrough to Literacy*, *Project Approach* m.fl.

I forbindelse med Sprogpakken er vi imidlertid interesseret i at identificere og formidle konkrete indsatser/aktiviteter der har en dokumenteret positiv indflydelse på børns sprogtilegnelse og som kan omsættes til daglig pædagogisk praksis i danske dagtilbud. Derfor er vi gået skridtet videre og har gennemgået de tilgængelige undersøgelser og medtaget studier hvor det er muligt at afdække det præcise indhold i interventionen, og efterfølgende undersøgt effekten af disse.

På baggrund af resultatet af de metaanalyser der er blevet udført i forbindelse med spørgsmål 3, har vi identificeret tre typer af sprogindsatser (eller metoder) der pt. er mest evidens for, kan styrke børns sprogtilegnelse (se metaanalyserne i *Evaluation of programs and methods for improving language and early literacy skills in young children*). Det er vigtigt at være opmærksom på at det ikke har været muligt at evaluere effekten af nogle studier på de sproglige dimensioner der egentligt var formålet med interventionen fordi effekten ikke blev målt med standardiserede test (dette var et krav for at blive inkluderet i metaanalyserne, jf. afsnit 1.31.3). Fx var målet med Arams studie

fra 2006 at styrke læse- og skriveforudsætninger (se afsnit 9.3), men fordi netop disse kompetencer ikke blev målt med standardiserede test indgår der ikke en metaanalyse hvor effekten på netop disse dimensioner bliver målt. I stedet indgår dette studie kun i en metaanalyse der måler effekten på receptivt ordforråd fordi dette blev testet med en standardiseret test, men det var jo faktisk ikke det egentlige formål med dette studie. Konsekvensen af dette er at metaanalyserne bliver mere begrænsede end ønsket, og at studier i nogle tilfælde bliver "uretfærdigt" behandlet fordi vi ikke kan lade dem indgå i metaanalyser der måler effekten af lige præcis den sproglige dimension som interventionen var beregnet på at styrke. Faktisk er det sådan at ingen af de studier der indgår i afsnit 9.3, der måler effekten af målrettede indsatser på læse- og skrivefærdigheder, har evalueret effekten på basis af standardiserede test, og indgår derfor ikke i metaanalyserne. I stedet har vi valgt at inkludere dem i beskrivelsen her i forskningsskottlægningens del II fordi de på alle andre måder lever op til kriterierne og bidrager med vigtig viden.

Det er vigtigt at understrege at vi ikke på forhånd har udvalgt undersøgelser efter deres teoretiske eller metodiske udgangspunkt, men alene har søgt efter studier der har undersøgt konkrete programmer/indsatser/metoder der systematisk har evalueret effekten af disse metoder i interventionsstudier. Når det er sagt, har det efter gennemførelsen af skottlægningen vist sig at resultatet af skottlægningen har peget på tre indsatser (se neden for) der alle er i overensstemmelse med sociokulturelle (eller interaktionistiske) tilgange til sproglige udvikling hvor samspillet mellem barnet og den voksne betragtes som afgørende for den sproglige udvikling (læs mere i *teorier om sprogtilegnelse*, se www.sprogpakken.dk). Dette følger i nogen grad logisk af at tilgange der mere ser sproglige kompetencer som medfødte og/eller domænespecifikke, vægter interaktion og det sproglige miljø lavt. Derfor er forskere med disse tilgange mindre tilbøjelige til i det hele taget at undersøge miljømæssige, udefrakommende (exogene) faktorer der kunne støtte sprogtilegnelsen, men ser mere på faktorer i barnet selv (endogene) som neurale og genetiske faktorer.

Den metode som pt. er undersøgt bedst, og som har vist de største effektstørrelser (dvs. de største sproglige fremskridt hos børnene), er *Dialogisk læsning*. Derfor introduceres der grundigt til dialogisk læsning i Sprogpakken. Dialogisk læsning er forskellig fra typisk oplæsning hvor det er den voksne der fortæller, og barnet der lytter. I dialogisk læsning (der i litteraturen både kaldes for *dialogical reading*, *shared book reading*, *interactive reading* mm.) ændres rollefordelingen på den måde at barnet er en aktiv medfortæller af historien via den måde den voksne læser op på (læs mere i afsnit 7). Dialogisk læsning lægger både op til implicit læring og eksplicit læring, afhængig af hvordan man bruger læsningen (se også målrettede indsatser neden for). De enkelte studier viser varierede resultater fra ingen til svage, moderate til stærke effekter afhængigt af hvilken sproglig dimension effekten måles på. Alle de gennemsnitlige værdier (hvor det er muligt at evaluere effekten på basis af alle de studier der indgår i evaluering) viser moderate effekter der er statistisk signifikante uanset hvilken sproglig dimension effekten måles på (læs mere i *Evaluation of programs and methods for improving language and early literacy skills in young children*, se www.sprogpakken.dk. Her kan du også læse mere om hvordan man forstår begrebet "effektstørrelse").

Med udgangspunkt i dette resultat har vi identificeret indsatser hvor de understøttende sprogstrategier der indgår i dialogisk læsning er blevet anvendt i andre kontekster, og hvor efter effekten er blevet evalueret. På basis af dette har vi identificeret to typer af supplerende indsatser (eller metoder) som vi har valgt at kalde *Understøttende sprogstrategier i forbindelse med samtaler i hverdagen* og *Målrettede indsatser*. De befinder sig i udgangspunktet i hver sin ende af skalaen i forhold til implicit og eksplicit læring.

Understøttende sprogstrategier i forbindelse med samtaler i hverdagen er et paraplybegreb der dækker over en lang række af strategier og metoder (*interactive intervention techniques*, *interactive*

model of language intervention, elaborative reminiscing techniques, interactive child-centered intervention, responsive strategies mm.) der er blevet testet i internationale undersøgelser. Begreberne dækker som omtalt ovenfor groft sagt over anvendelsen af en række af de understøttende sprogstrategier der indgår i dialogisk læsning, men bare anvendt og undersøgt i andre interaktionelle situationer, primært i samtaler mellem voksne (forældre/pædagoger) og børn. Det drejer sig både om forskellige dagligdags samtaler, især de særlige samtaler der handler om fælles eller egne oplevelser. Understøttende sprogstrategier i forbindelse med samtaler i hverdagen understøtter primært den implicite læring, men afhængigt af samtalens karakter kan brug af eksplicite elementer være mere eller mindre fremtrædende. Kun et af disse studier måler effekten på standardiserede test, og her viste metaanalyserne kun en svag effekt (se *Evaluation of programs and methods for improving language and early literacy skills in young children*, www.sprogpakken.dk).

Den sidste strategi *Målrettede indsatser* går den anden vej rundt og bruger dialogisk læsning eller samtalsituationer som en ramme omkring mere målrettede aktiviteter. De har til formål vha. systematiske og eksplicite metoder at understøtte særlige aspekter af sproget (fx ordforrådet og især, læse- og skriveforudsætninger). Systematiske og eksplicite metoder er i litteraturen først og fremmest blevet undersøgt i forbindelse med styrkelse af ordforråd og læse- og skriveforudsætninger. Kun studier der har målt effekten på standardiserede test indgår i metaanalysen, og det betyder i praksis at effekten kun måles for de studier der (også) har angivet effekten på receptivt og produktivt ordforråd. Her viser analyserne moderate og stærke effektstørrelser, hvoraf flere er statistisk signifikante (se *Evaluation of programs and methods for improving language and early literacy skills in young children*, www.sprogpakken.dk).

I Tabel 19 ses en oversigt over de tre indsatstyper og hvilke former for læring og sproglige kompetencer de først og fremmest understøtter.

Tabel 19: Oversigt over de tre indsatstyper

Samtaler i hverdagen	Dialogisk læsning	Tematisk sprogarbejde
(Overvejende) implicit	Både implicit og eksplicit	(Overvejende) eksplicit
Ustruktureret	Delvist struktureret	Struktureret
Talesprog	Talesprog (Læse- og skrivekompetencer)	Talesprog Læse- og skrivekompetencer

Denne del af forskningskortlægningen har til hensigt at gå i dybden og tilvejebringe et detaljeret billede af hvad dialogisk læsning, sprogunderstøttende strategier i forbindelse med samtaler i hverdagen og målrettede indsatser dækker over, hvilke sproglige dimensioner de tre metoder i særlig grad har positiv effekt på, og hvilke børnegrupper der har bedst gavn af metoderne. Det er også et vigtigt formål at illustrere hvordan og under hvilke betingelser metoderne er undersøgt for at skabe indblik i hvordan metodens effektivitet undersøges samt hvilke spørgsmål der endnu står åbne og må undersøges i fremtidig forskning.

De tre indsatstyper beskrives hver for sig. Hver del indledes med en generel beskrivelse af indsatstypen. Herefter følger en gennemgang af de enkelte studier. I forbindelse med beskrivelsen af de enkelte studier har vi for overskuelighedens skyld samlet informationerne om undersøgelserne i to typer af "informationsboks", nemlig 1) *Interventionsstrategier* (der beskriver den konkrete intervention, dvs. de konkrete interventionsstrategier der er blevet anvendt som led i undersøgelsen), samt 2) *Fakta om undersøgelsen* (der indeholder information om mål, design, deltagere, interventionstype og varighed, børnenes

alder og de sproglige effektmål, dvs. på hvilke sproglige dimensioner effekten af interventionen er blevet målt). Hver del afsluttes med en sammenfatning. Det skal bemærkes at vi i gennemgangen af studierne fokuserer på de resultater der er vigtigst i denne sammenhæng hvilket betyder at der kan være delresultater der udelades.

I Tabel 20 neden for gives en oversigt over de undersøgelser der beskrives nedenfor i forskningskortlægningens del II. Som omtalt ovenfor gennemgås nogle af de studier der indgår i metaanalyserne samt nogle yderligere studier som ikke er med i metaanalyserne fordi effektmålene ikke er baseret på standardiserede test, men som vi har valgt at inkludere her fordi de er med til at give et mere komplet billede af den viden vi pt. har omkring effektive indsatser (for en fuld beskrivelse af alle programmer og studier der indgår i metaanalyserne, se *Evaluation of programs and methods for improving language and early literacy skills in young children*, www.sprogpakken.dk).

Tabel 20: Undersøgelser der indgår i beskrivelsen af de tre metoder i forskningskortlægningens del II

Undersøgelse	Dialogisk læsning	Understøttede sprogsstrategier	Målrettede indsatser	Pædagoger udfører intervention	Forældre udfører intervention	Talepædagog/forskere udfører intervention	Socialt udsatte forældre/børn	Sprogforsinkede børn	Talesproglige kompetencer	Læse- og skriveforudsætninger	IT-introduktion
Aram (2006)	✓		✓	✓			✓		✓	✓	
Aram & Biron (2004)	✓		✓			✓	✓		✓	✓	
Arnold et al. L. (1994)	✓				✓				✓	6	✓
Bierman et al. (2008)	✓		✓	✓			✓		✓	✓	
Chow & McBride-Chang (2003)	✓				✓				✓	✓	
Chow et al. (2008)	✓		✓		✓				✓	✓	
Crain-Thoreson & Dale (1999)	✓			✓	✓			✓	✓		
Dale et al. (1996)	✓				✓			✓	✓		✓
Ezell et al. (2000)	✓		✓		✓			✓	✓	✓	
Girolametto (1995)		✓			✓			✓	✓		

Girolametto et al. (1996)		✓		✓			✓			✓		✓	
Huebner & Meltzoff (2005)	✓						✓		✓				✓
Huebner & Payne (2010)	✓						✓						
Justice & Ezell (2000)	✓			✓			✓				✓		✓
Justice & Ezell (2002)	✓			✓				✓	✓			✓	✓
Jensen (2005)	✓					✓					✓		
Lonigan & Whitehurst (1998)	✓				✓	✓			✓		✓		✓
Lonigan et al. (1999)	✓								✓		✓		✓
Reese & Newcombe (2007)		✓					✓				✓		
Reese et al.(2010)		✓					✓				✓		✓
Ukrainetz et al. (2000)	✓			✓					✓				✓
Valdez-Mancheca & Whitehurst (1992)	✓								✓		✓		
van Balkom et al. (2010)		✓					✓			✓	✓		✓

Whitehurst et al. (1988)	✓			✓			✓	
Whitehurst, Arnold et al. (1994)	✓		✓	✓		✓	✓	✓
Whitehurst, Epstein et al. (1994)	✓	✓	✓	✓		✓	✓	✓
Whitehurst et al. (1999)	✓	✓	✓	✓				✓
Wasik & Bond (2001)	✓	✓	✓				✓	
Wasik et al. (2006)	✓	✓	✓			✓	✓	✓
Zevenbergen et al. (2003)	✓					✓		

Som det fremgår af Tabel 20, indeholder de 30 interventionsstudier forskellige aspekter hvis effekter er undersøgt systematisk. Langt de fleste interventionsstudier er baseret på dialogisk læsning, og 13 undersøgelser, heriblandt flere af de nyere studier, kombinerede dialogisk læsning med målrettede indsatser, med eksplicit fokus på enten ordforråd eller læse- og skriveforudsætninger. Som det kan ses i tabellen er de flestes studier af dialogisk læsning gennemført med forældre mens det kun i 10 studier var pædagoger der udførte interventionen. 5 studier undersøgte effekten af understøttende sprogstrategier i forbindelse med samtaler i hverdagen, og alle disse interventioner var udført af forældre. Næsten alle undersøgelser havde understøttelse af talesproglige kompetencer som hovedmål, men læse- og skriveforudsætninger er også blevet undersøgt systematisk især i det sidste årti. 11 studier er baseret på socialt udsatte forældre/børn, og i de fleste af disse studier var det pædagoger, der udførte interventionen. Mange af børnene i disse studier var sporligt forsinkede, men de var ikke udvalgt til studierne pga. en identificeret sproglig forsinkelse. Kun 3 af 30 studier der beskrives neden for har udelukkende undersøgt effekten af interventioner på basis af børn med identificeret sproglig forsinkelse. 8 af de 30 studier har brugt instruktionsvideoer til at instruere forældre og/eller pædagoger i interventionen. Med få undtagelser er alle studier baseret på amerikanske børn. Der er kun ét studie der er baseret på danske børn (Jensen, 2005).

7 Dialogisk læsning

7.1 Introduktion

Jævnfør afsnit 6.2.1 tilegner børn sig bl.a. strukturen og indholdet i sproget via implicite læringsstrategier, og derfor er den måde den voksne taler på et potentielt redskab til at understøtte barnets sprogtilægnelse. Som følge deraf spiller pædagoger og forældre gennem deres interaktion og samtaler med barnet en stor rolle mht. udviklingen af barnets sprog. Ved at kombinere viden om børns udvikling af sproglige kompetencer med strategier der i særlig grad er gode til at få barnet til at anvende sproget, kan pædagoger (og forældre) understøtte barnets sprogtilægnelse. Forskningsskottlægningens del II har vist at sproget kan bruges på forskellige måder i forbindelse med højtlesning af bøger der i særlig grad understøtter sprogtilægningen.

At få læst billedbøger højt er en almindelig dagligdags aktivitet for de fleste små børn i vores del af verden. Ikke desto mindre er der i videnskabelige kredse enighed om at højtlesning er forbundet med kognitivt udfordrende processer der understøtter tilegnelsen af især talesproglige kompetencer. I erkendelse af dette har forskere undersøgt metoder til at forbedre højtlesningssituationen, så den gavner barnet mest muligt set fra et læringsmæssigt perspektiv. Et af resultaterne af disse bestræbelser er den højtlesningsstrategi der kaldes *Dialogisk Læsning* der første gang blev introduceret af Whitehurst og kollegaer i 1988/1994.

Under den dialogiske læsning af en bog ændres den voksnes og barnets traditionelle roller. I stedet for den traditionelle højtlesning hvor den voksne læser og barnet lytter, kræver dialogisk læsning, at den voksne læser på en måde der skaber mere verbal interaktion mellem barnet og den voksne under læsningen. Rationalet bag dialogisk læsning er altså at den voksne stiller sig til rådighed som sprogmodel og *samtidig* engagerer barnet verbalt under læsningen ved hjælp af nogle konkrete strategier som både understøtter og udfordrer barnet og resulterer i bedre sprogfærdigheder og stimulerer barnets abstrakte tænkning.

Dialogisk læsning er i sin oprindelige form sammensat af følgende tre overordnede strategier som kan bruges under hele læseprocessen.

GRUNDMODEL FOR DIALOGISK LÆSNING

- Anvendelse af teknikker der opmuntrer barnet under læsningen
- Feedback til barnet under læsningen
- Støtte tilpasset barnets sproglige udviklingstrin under læsningen

Teknikkerne der bl.a. er inspireret af Vygotskys ideer om stilladsning og zone for nærmeste udvikling, vil blive beskrevet mere detaljeret neden for. De skal opfattes som grundlæggende strategier som den voksne i større eller mindre grad kan anvende i forbindelse med oplæsningen. Efterfølgende har andre forskere udviklet forskellige udvidede modeller for dialogisk læsning der bl.a. kan bestå i at en bog læses to gange, og hvor strategier til at forudsige og tale om historiens udfald før, under og efter læsningen, indgår. I nogle tilgange til dialogisk læsning bygges også yderligere aktiviteter på, såsom dramatisering af historien og lege der relaterer sig til de begreber der optræder i historien.

Som det vil fremgå nedenfor, kan dialogisk læsning også anvendes målrettet til at understøtte specifikke kompetencer, eller til at understøtte sproglige kompetencer hos fx børn med særlige behov.

I det følgende vil vi søge at give svar på følgende spørgsmål relateret til dialogisk læsning:

- Er almindelig læsning lige så effektivt som dialogisk læsning mht. at fremme børns sprogtilegnelse?
- Hvis ja, hvilke aspekter af sprogtilegnelsen har dialogisk læsning størst effekt på?
- Kan børn med forsinket sproglig udvikling også have gavn af dialogisk læsning?
- Kan både pædagoger og forældre læse dialogisk på en måde der har positiv indflydelse på børns sprogudvikling, og har instruktionsmåden nogen indflydelse på effekten?
- Fortsætter pædagoger og forældre der har lært at læse dialogisk for deres børn, med at gøre det på langt sigt?

Vi begynder med en præsentation af de studier der har undersøgt effekten af dialogisk læsning i forhold til at understøtte talesproglige kompetencer hos forskellige grupper af børn.

7.2 Effekt af dialogisk læsning på talesproglige kompetencer

I en banebrydende undersøgelse gennemførte *WHITEHURST ET AL. (1988)* en intervention med toårige børn fra socialt velstillede middelklassefamilier med gode socioøkonomiske (SES) vilkår hvor forskerne ville undersøge om måden forældre læser billedbøger op på kan understøtte den sproglige udvikling. Selv om fælles læsning længe havde været anerkendt som en gavnlig metode i forhold til at understøtte børns sprogtilegnelse, var Whitehurst og hans kolleger interesserede i at maksimere effekten af interventionen ved at målrette den måde forældrene læste op for deres børn på.

I deres undersøgelse så forfatterne på effekten af tre oplæsningsstrategier med henblik på at understøtte børns sproglige udvikling. Strategierne udgør det vi nu kalder *dialogisk læsning* i sin klassiske form, men i artiklen omtales strategierne ikke eksplicit som dialogisk læsning (se også Interventionsstrategier 1 for en mere uddybende version).

Interventionsstrategier 1

WHITEHURST ET AL. (1988)

Anvende teknikker der opmuntrer barnet under oplæsningen

- Stille hv-spørgsmål
- Undgå at udpege svaret og undgå spørgsmål som barnet kan besvare med ja og nej

Give barnet maksimal informativ feedback under læsningen

- Følge op på barnets svar ved at stille spørgsmål
- Gentage, hvad barnet siger
- Øge barnets viden med yderligere kommentarer
- Korrigere på en måde der fremhæver hvad barnet burde eller kunne have sagt uden direkte at rette barnet

Give den støtte der passer til barnets udviklingstrin under læsningen

Barnet skal demonstrere viden om items og genstande før den voksne indleder en samtale om disse ting.

I undersøgelsen anvendte den gruppe af forældre der indgik i eksperimentgruppen de understøttende sprogstrategier der indgår i dialogisk læsning, og efterfølgende blev børnenes sprogtilegnelse på en række parametre sammenlignet med en gruppe af børn hvor forældrene læste "almindeligt" op (se Fakta om undersøgelsen 1).

Forskerne instruerede forældrene i dialogisk læsning ved hjælp af tre principper: 1) instruktion der forklarede teknikkerne til moren; 2) modellering i form af en demonstration af strategierne i en situation hvor en forskningsassistent spillede rollen som barnet og 3) direkte feedback fra forskningsassistenten til moren. Forældrene blev instrueret i dialogisk læsning i to halvtimes sessioner. Intervention blev båndoptaget for at sikre at forældrene gennemførte interventionen efter hensigten og forældrene udfyldte også en logbog.

Fakta om undersøgelsen 1

WHITEHURST ET AL. (1988)

Mål: At undersøge effekten af en intervention med dialogisk læsning baseret på 3 strategier

Design: Undersøgelse baseret på tilfældig udvælgelse

Kontrolgruppe + 1 eksperimentgruppe

Deltagere: N=29 familier

Kontrolgruppen: 15 forældre og deres børn

Eksperimentgruppe: 14 forældre og deres børn

Børnenes alder: 1;9-2,11 år

Interventionstype og varighed: Børn i eksperimentgruppen fik læst dialogisk 3-4 gange ugentligt i en måned. Børn i kontrolgruppen fik læst almindelig op i samme omfang.

Effektmål: Forældre: Brug af læsestrategierne (båndoptagelse og logbog)

Børn: Ekspresivt og receptivt ordforråd/sprog, objektbenævnelse, gennemsnitlig ytringslængde

Resultaterne viste at forældrene i eksperimentgruppen anvendte de understøttende strategier i overensstemmelse med vejledningen og især steg anvendelsen af (anerkendende) gentagelser, udvidelser og åbnende spørgsmål. Samtidig scorede børnene i eksperimentgruppen signifikant højere på de produktive talesproglige test. Efter gennemførelsen af interventionen var børnene i eksperimentgruppen udviklingsmæssigt mellem 6 og 8,5 måneder foran kontrolgruppen, afhængigt af testen. Ved opfølgningen 9 måneder senere var eksperimentgruppen stadig 6 måneder foran på de test der målte produktivt talesprog.

Konklusion. Undersøgelsen viste for det første at forældre med en middel SES med meget lidt instruktion kan tilegne sig principperne for dialogisk læsning og anvende dem i praksis. For det andet viste undersøgelsen at forældrenes anvendelse af strategierne havde en markant øget positiv indflydelse på børnenes produktive talesproglige kompetencer sammenlignet med børn hvis forældre læste almindeligt op. Børnene i undersøgelsen var godt halvandet til knapt 3 år gamle, og resultatet tyder på at den tidlige sprogtilegnelse kan understøttes positivt blot ved at ændre den måde forældre læser højt på, og den måde de inddrager børnene aktivt på via brug af de understøttende sprogstrategier. Samlet set viser undersøgelsen at selv en kortvarig intervention med dialogisk læsning (3-4 gange ugentligt i fire uger svarende til 3-5 timer i alt) har en positiv indvirkning på børns sprogtilegnelse når socialt og økonomisk velstillede forældre anvender metoden.

I *ARNOLD ET AL. (1994)* anvendes termen dialogisk læsning (*dialogical reading*) for første gang. Udover at se om de succesfulde resultater fra Whitehurst et al. kunne gentages med en anden gruppe børn, var forskerne her primært interesserede i at undersøge hvordan forældre kan instrueres til dialogisk læsning, nemlig på direkte instruktion vs. indirekte videobaseret instruktion. Hvis dialogisk læsning kan introduceres effektivt via indirekte videoinstruktion vil dette have store praktiske implikationer og gøre udbredelsen af dialogisk læsning i hjemmet meget lettere.

Forældrene blev undervist i at anvende syv konkrete strategier i første trin og tre i andet trin mens de læste op (se Interventionsstrategier 2). I den første eksperimentgruppe blev mødrene instrueret på samme måde som i Whitehurst et al. (1988) (se ovenfor). I den

anden eksperimentgruppe blev mødrene instrueret ved hjælp af to instruktionsvideoer som præsenterede dem for de samme dialogiske læsningsstrategier som den første gruppe blev undervist direkte i.

Interventionsstrategier 2

ARNOLD ET AL. (1994)

Trin 1

- Stille hv-spørgsmål
- Følge svar op med spørgsmål
- Gentage hvad barnet siger
- Hjælpe barnet efter behov
- Rose og opmuntre
- Følge barnets interesse
- Have det sjovt

Trin 2

- Stille åbnende spørgsmål
- Udvide hvad barnet siger
- Have det sjovt

Forældrenes dialogiske læsning blev båndoptaget og kodet for anvendelsen af de konkrete strategier der indgår i dialogisk læsning (se Interventionsstrategier 2). Forældre i kontrolgruppen deltog i diskussioner af værdien af boglæsning, men fik ingen eksplicit instruktion (se Fakta om undersøgelsen 2).

Fakta om undersøgelsen 2

ARNOLD ET AL. (1994)

Mål: At undersøge om videoinstruktioner med fordel kan anvendes til at instruere forældre i teknikkerne vedrørende dialogisk læsning

Design: Undersøgelse baseret på tilfældig udvælgelse

Kontrolgruppe + 2 eksperimentgrupper

Deltagere: N=74 familier

Kontrolgruppe: 27 mødre og deres børn

Eksperimentgruppe 1 (direkte instruktion): 23 mødre og deres børn

Eksperimentgruppe 2 indirekte videobaseret instruktion): 14 mødre og deres børn

Børnenes alder: 2;0-2;10 år

Interventionstype og varighed: Børn i begge eksperimentgrupper fik læst dialogisk (efter Whitehurst et al.'s model fra 1988) 3-4 gange ugentligt i en måned. Børn i kontrolgruppen fik læst almindelig op i samme omfang.

Effektmål: Børn: Receptivt og ekspressivt ordforråd/sprog samt grammatik

Resultatet støtter Whitehurst et al.'s undersøgelse fra 1988, dvs. at børn i de to eksperimentgrupper scorede højere på de standardiserede test end børn i kontrolgruppen, men i modsætning til hvad der var tilfældet i Whitehursts undersøgelse, scorede børnene også højere i den receptive ordforrådstest. Dette tyder på at uanset om forældrene undervises i at læse dialogisk via direkte instruktion eller via en instruktionsvideo, så har det en positiv effekt på sprogtilegnelsen. Videoinstruktionsgruppens succes understregede imidlertid at denne omkostningseffektive træningsmetode er mulig.

Konklusion. Undersøgelsens væsentligste bidrag er altså vigtig dokumentation for at forældre med succes kan instrueres indirekte i teknikkerne bag dialogisk læsning via videobaseret materiale. Faktisk viste gruppen med instruktionsvideo de største fremskridt. Forskerne antog at de forældre der modtog direkte instruktion, muligvis ikke

gennemførte dialogisk læsning i det omfang der var intenderet, og at dette kunne være forklaringen på det overraskende resultat (men forældres anvendelse af strategierne til dialogisk læsning blev ikke undersøgt direkte i studiet). Samlet set understøtter undersøgelsen derudover Whitehurst et al.'s oprindelige undersøgelse der viste at forældre kan understøtte deres børns sprogtiltagelse ved hjælp af dialogisk læsning, men Arnold et al. kunne i modsætning til Whitehurst påvise effekt på både de receptive og produktive talesproglige kompetencer.

Arnold et al.'s resultater viser at dialogisk læsning kan introduceres til forældre på en meget omkostningseffektiv måde og dette betyder at dialogisk læsning i hjemmet kan indtænkes centralt i nationale forebyggende indsatser der har til formål at styrke den tidlige sprogtiltagelse. Brugen af videoinstruktioner i forbindelse med træning i dialogisk læsning var også temaet i HUEBNER & MELTZOFF (2005). I deres undersøgelse sammenlignede forskerne tre forskellige undervisningsmetoder (a) direkte instruktion i små grupper, (b) indirekte videobaseret instruktion med telefonopfølgning og, (c) indirekte videobaseret instruktion uden anden form for opfølgning. Forskerne var også interesseret i at se om der var forskelle mellem højt og lavt uddannede forældre i forhold til instruktionsmetode.

Principperne for dialogisk læsning fulgte Whitehurst et al.'s model fra 1988. Forældrene i de to videobaserede eksperimentgrupper blev instrueret efter en video udarbejdet af forskerne selv (et 16,5 minutters videobånd udviklet til at instruere forældre og pædagoger i at læse dialogisk). Videoen følger principperne fra Whitehurst, Arnold et al. fra 1994. Forældrenes dialogiske læsning blev båndoptaget og kodet for anvendelsen af de konkrete strategier der indgår i dialogisk læsning (se Interventionsstrategier 2), men i forhold til at vurdere effekten af interventionen blev et nyt mål *Dialogical reading ratio* udregnet. Kun den såkaldte "base-line"- gruppe (kontrolgruppen) blev testet før og efter interventionen, dvs. udkommet af interventionen i de tre eksperimentgrupper blev sammenlignet med "base-line"-gruppen.

Fakta om undersøgelsen 3

HUEBNER & MELTZOFF (2005)

Mål: At sammenligne tre forskellige måder at instruere forældre i dialogisk læsning på

Design: Undersøgelse baseret på tilfældig udvælgelse

Kontrolgruppe (baseline) + 3 eksperimentgrupper

Deltagere: N=109 familier

Kontrolgruppe (baseline) (indirekte videobaseret instruktion + 3-5 minutters opfølgning hvor forskerne ringer til forældrene): 25 mødre og deres børn

Eksperimentgruppe 1 (direkte undervisning): 30 mødre og deres børn

Eksperimentgruppe 2 (indirekte videobaseret instruktion + 3-5 minutters opfølgning hvor forskerne ringer til forældrene): 28 mødre og deres børn

Eksperimentgruppe 3 (indirekte videobaseret instruktion): 26 mødre og deres børn

Børnenes alder: 2;0-3;0 år

Interventionstype og varighed: Børn i alle eksperimentgrupper fik læst dialogisk (efter Whitehurst et al.'s model fra 1988) 5-10 minutter dagligt i 4 uger. Børn i kontrolgruppen fik læst almindelig op i samme omfang.

Effekt mål: Forældre: *Dialogical reading ratio* (båndoptagelser)

Børn: receptivt og ekspressivt ordforråd, sætningslængde

Analysen af læsesituationer med forældre-barn indsamlet forud for interventionen i kontrolgruppen viste forholdsvis lidt brug af en dialogisk læsestil hos forældrene. Efter interventionen viste det sig at de tre forskellige former for instruktion i dialogisk læsning havde stor betydning for den måde forældrene læste op på for deres børn. Forældrene læste dialogisk (dvs. anvendte de understøttende sprogstrategier der indgår i dialogisk læsning) fire gange så ofte end før interventionen. Derudover havde den øgede brug af dialogisk læsning en væsentlig positiv indvirkning på børnenes sprogtiltagelse i form af øget ordforråd og længere sætninger. De tre typer af instruktion i

dialogisk læsning viste ikke nogen statistisk signifikante forskelle med hensyn til hvor hyppigt forældrene læste dialogisk for deres børn. Dog var der en tendens til at forældrene anvendte dialogisk læsning lidt hyppigere når de modtog direkte instruktion; dette gjaldt især forældre med en højere uddannelse.

Konklusion: For det første viser undersøgelsen at forældre ikke intuitivt og naturligt bruger en dialogisk læsestil, men at de skal vejledes eksplicit i hvordan det skal gøres. Dette betyder at forældre har brug for hjælp for fuldt ud at kunne udnytte det potentiale dialogisk læsning har med hensyn til at støtte tilegnelsen af talesproglige kompetencer hos deres børn. For det andet støtter undersøgelsen resultatet fra Arnold et al. (1994): at forældre kan lære dialogisk læsning via indirekte videobaserede metoder i en sådan grad at det har en positiv effekt på deres børns sprogtiltagelse, også selvom denne undersøgelse (i modsætning til Arnold et al.) fandt at direkte instruktion var mere effektiv (dog ikke for forældre med en lav SES). På baggrund af denne undersøgelse kan vi med større sikkerhed konkludere at dialogisk læsning er en effektiv metode for forældre til at understøtte deres børns sprog og at det kan gøres for små midler, da forældrene kan instrueres indirekte via videobaseret materiale. Forskerne slår fast at dette ikke betyder at forældrene skal stå alene med ansvaret for deres børns sprogtiltagelse, men at forældre kan inddrages i det sprogarbejde der planlægges af dagtilbuddet.

Efter at det er slået fast at forældre nemt kan lære at anvende teknikkerne bag dialogisk læsning med positiv effekt på deres børns sprogtiltagelse til følge, vil det være interessant at få belyst hvor længe forældre der er blevet introduceret til dialogisk læsning, fortsætter med at anvende de metoder der er forbundet med denne læseform. For at få svar på dette spørgsmål rekrutterede HUEBNER & PAYNE (2010) i et efterfølgende studie 165 forældre og børn, instruerede halvdelen af forældrene i at læse dialogisk (eksperimentgruppen) og fulgte to år senere op på både eksperiment- og kontrolgruppen.

Forældrenes brug af dialogisk læsningsteknikker blev undersøgt på basis af videooptagelser. Resultaterne af studiet viser at de forældre der havde lært at læse dialogisk, brugte denne metode 90 % oftere end forældrene fra kontrolgruppen efter den toårige periode.

Konklusion. Undersøgelsen tyder på at det ikke alene er nemt at lære forældre metoderne til at læse dialogisk, men at de holder fast i disse færdigheder på langt sigt. Dette understreger potentialet i at inddrage forældrene aktivt i sprogindsatser.

Indtil videre har de undersøgelser vi har set nærmere på primært været lavet med middelklasseforældre. Det er et vigtigt resultat at dialogisk læsning styrker sprogtiltagelsen hos børn med socioøkonomisk velstillede forældre, men ofte er det ikke denne børnegruppe der har størst behov selvom børn fra sådanne familier selvfølgelig også kan have sproglige problemer. Det er derfor væsentligt at undersøge om dialogisk læsning også understøtter udsatte børns sprogtiltagelse. I det følgende vil vi præsentere fire undersøgelser der alle fokuserer på effekten af dialogisk læsning for socialt udsatte børn.

VALDEZ-MANCHECA & WHITEHURST (1992) ønskede at undersøge om teknikkerne bag dialogisk læsning også kan anvendes til at understøtte socialt udsatte børns sprogtiltagelse i dagtilbud. Dette er et særligt vigtigt spørgsmål at tage op fordi det hyppigt er observeret at socialt udsatte forældre hyppigere end velstillede forældre skaber et mindre rigt læringsmiljø i hjemmet, og dette forhold ofte påvirker børns sproglige udvikling (men se også afsnit 3). Socialt udsatte børn har derfor endnu mere at vinde ved en intervention. Spørgsmålet blev undersøgt ved at gennemføre en intervention der tog udgangspunkt i Whitehurst et al. fra 1988 (se ovenfor) i en børnehave for udsatte familier med lav indkomst. Børnene i undersøgelsen blev vurderet lavt på standardiserede ordforrådstest ved begyndelsen af interventionen (Fakta om undersøgelsen 4).

Fakta om undersøgelsen 4

VALDEZ-MANCHECA & WHITEHURST (1992)

Mål: At evaluere dialogisk læsnings virkning på socialt udsatte børns sprog

Design: Undersøgelse baseret på tilfældig udvælgelse

Kontrolgruppe + 1 eksperimentgruppe

Deltagere: N=20 børn

Kontrolgruppe: 10 etsprogede, spansktalende børn

Eksperimentgruppe: 10 etsprogede, spansktalende børn

Børnenes alder: 2;0 år

Interventionstype og varighed: Børn i eksperimentgruppen fik læst dialogisk i daglige, individuelle sessioner à 10 minutters varighed i 6 til 7 uger (efter Whitehurst et al.'s model fra 1988). Børn i kontrolgruppen deltog i kunstneriske aktiviteter med den samme pædagog som læser dialogisk.

Effektmål: Børn: Receptivt og ekspressivt ordforråd

Under de individuelle sessioner med den universitetsstuderende fik barnet på intet tidspunkt læst ordret op. I stedet blev børnene bedt om at hjælpe de studerende med at "fortælle historien". Den studerende øgede interventionens relative sværhedsgrad ved at stille mere og mere komplekse, åbne spørgsmål i takt med at barnet gjorde fremskridt.

Svarende til resultaterne i Whitehurst et al. (1988), gjorde børnene i eksperimentgruppen signifikante fremskridt i forhold til kontrolgruppen på alle de sproglige områder der blev målt på. Afstanden mellem eksperimentgruppen og kontrolgruppen svarede til en forskel i "sprogaldet" på 3.3 måneder for receptivt ordforråd, 8.2 måneder for ekspressivt sprog og 7.3 måneder for produktivt ordforråd. Imidlertid var den gennemsnitlige forskel på eksperiment- og kontrolgruppen mindre end forskellen i Whitehurst et al.s studie.

Konklusion. På basis af dette studie har vi fået støttet antagelsen at dialogisk læsning også har en positiv indflydelse på socialt udsatte børns sprog, men at effekten ikke er lige så stor her som hos børn af velstillede forældre. Hvis socialt udsatte børn har mest at lære ved en intervention hvorfor var eksperimentgruppens fremgang så ikke større end hos de velstillede børn? Forskerne antog at den såkaldte "Matthew effekt" (Stanovich 1986) gjorde sig gældende, dvs. antagelsen om at "de rige bliver rigere, mens de fattige bliver fattigere" forstået på den måde at børn med dårlige sproglige færdigheder ikke har den samme sproglige kapital at drage fordel af i forbindelse med interventioner som børn af mere velstillede forældre. Dette er væsentligt fordi det viser at interventioner med socialt udsatte børn skal vare længere og være mere intensive hvis man skal kunne forvente de samme positive resultater som for børn med mere velstillet baggrund.

I undersøgelsen var det ikke pædagoger der gennemførte interventionen, og derfor kan undersøgelsen ikke overføres direkte til dagtilbuddet. Hvis forskningsresultatet skal kunne anvendes i den pædagogiske praksis er det med andre ord vigtigt at undersøge om pædagoger kan gennemføre dialogisk læsning med samme effekt.

I en anden undersøgelse fra denne periode fortsatte WHITEHURST, ARNOLD ET AL. (1994) derfor med at se på samspillet mellem dialogisk læsning, lav socioøkonomisk status, og rammerne for interventionen med henblik på at udvikle dialogisk læsning til brug i dagtilbud, herunder Head Start dagtilbud. Dette er især vigtigt i forhold til at understøtte socialt udsatte børns sprogtilegnelse. Forskerne byggede videre på resultatet af Valdez-Mancheca & Whitehursts undersøgelse (1992), men ønskede at fjerne to væsentlige ulemper ved denne. Først og fremmest ønskede de at interventionen skulle udføres af pædagoger og forældre og ikke af studerende. For det andet ønskede de at undersøge effekten af dialogisk læsning i grupper da fælles læsning med ét barn alene er upraktisk og svært at realisere i de fleste dagtilbud. Forskerne ønskede også at forstå den rolle

læsning i hjemmet spiller og dens samspil med den læsning der finder sted i børnehaven.

Interventionsstrategier 3

WHITEHURST, ARNOLD ET AL. (1994)

Sprogligt område	Procedurer som den voksne skulle følge
Ordforråd (navneord, udsagnsord, tillægsord og funktionsord)	Stille hvem, hvad og hvor spørgsmål, ikke ja-nej spørgsmål
Turtagning	Følge barnets svar op med spørgsmål
	Gentage hvad barnet siger
Flerordsytringer	Stille åbnende spørgsmål
Historie- og billedstruktur	Udvide hvad barnet siger
	Have det sjovt

Interventionen med dialogisk læsning i dagtilbuddet og i hjemmet inkluderede børn hvis familier havde lav indkomstbaggrund (men var over grænsen for Head Start-programmerne (Head Start er et program drevet af United States Department of Health and Human Services som stiller et omfattende uddannelses-, sundheds- og ernæringsprogram til rådighed for socialt udsatte børn og deres familier) (se Interventionsstrategier 3). I gennemsnit var de børn der blev passet i disse institutioner, 10 måneder bagud i forhold til standardiserede ordforrådsmålinger. Interventionen involverede træning af pædagoger og forældre i at læse dialogisk for børnene ved brug af instruktionsvideoen omtalt i Arnold et al. (1994). Mens børnene i den ene eksperimentgruppe fik læst dialogisk læsning i både hjemmet og børnehaven, fik en anden gruppe kun læst dialogisk i børnehaven (Fakta om undersøgelsen 5).

Fakta om undersøgelsen 5

WHITEHURST, ARNOLD ET AL. (1994)

Mål: At sammenligne virkningen af dialogisk læsning i hjemmet og daginstitutionen med virkningen af læsning i daginstitutionen alene

Design: Undersøgelse baseret på tilfældig udvælgelse

Kontrolgruppe + 2 eksperimentgrupper

Deltagere: N=73 børn fordelt på 4 dagtilbud

(fordeling på kontrol- og eksperimentgruppe ikke oplyst)

Børnenes alder: 3;0 år

Interventionstype og varighed: Børn i den første eksperimentgruppe fik læst dialogisk i både børnehaven (dagligt i ca. 10 minutter i grupper på højst fem børn) og i hjemmet.

Børn i den anden eksperimentgruppe fik kun læst dialogisk i børnehaven. Børn i kontrolgruppen deltog i pædagogstyret legeaktiviteter i samme omfang.

Interventionen varede i 6 uger og en opfølgende undersøgelse blev gennemført 6 måneder senere.

Effekt mål: Voksne: Læsefrekvens (logbøger)

Børn: Receptivt og produktivt ordforråd/sprog

Resultaterne viste igen stærke sproglige gevinster med hensyn til produktivt talesprog i de to eksperimentgrupper der stadig kunne observeres i et opfølgingsstudie 6 måneder efter interventionen var ophørt. Forskellen mellem eksperimentgrupperne og kontrolgruppen var dog mindre udtalt efter 6 måneder. Den eksperimentgruppe der både havde fået læst i dagtilbuddet og hjemmet, opnåede den højeste score på de standardiserede test.

Konklusion. For det første støtter resultaterne de tidligere undersøgelser der har vist at dialogisk læsning har en positiv effekt på socialt udsatte børns sprogtilværelse også på sigt. For det andet viste undersøgelsen at gruppen der fik læst dialogisk i både hjemmet og i dagtilbuddet, klarede sig bedst hvilket indikerer at også mængden af eksponering har betydning. Fordi Whitehurst, Arnold et al. (1994) ikke inkluderede en gruppe der kun fik læst i hjemmet, kan undersøgelsen ikke definitivt sige om dialogisk læsning i dagtilbud i mindre grupper er mindre effektivt end en-til-en læsning. Undersøgelsen peger dog indirekte på at antallet af børn der læses for i forbindelse med den dialogiske læsning, kan have betydning for interventionens effektivitet. Under interventionen skulle pædagogerne kun læse op for fem børn ad gangen, men i opfølgingsperioden vendte de fleste pædagoger tilbage til læsning for større børnegrupper, og i den periode mindskedes børnenes fremskridt i de to eksperimentgrupper sammenlignet med kontrolgruppen. En af forklaringerne på dette kunne være den ændrede ramme omkring den dialogiske læsning. Antallet af børn kan have betydning for resultatet på den måde at den dialogiske læsning grundlæggende kræver at læseren har kontakt med det enkelte barn. Hvis der læses for alt for mange børn på én gang, mister interventionen sin gennemslagskraft og får karakter af almindelig oplæsning.

For at undersøge effekten af dialogisk læsning i hjemmet alene, som ikke var blevet undersøgt i Whitehurst, Arnold et al.'s studie, udformede LONIGAN & WHITEHURST (1998) derfor et tilsvarende studie med en fjerde interventionsgruppe der kun fik læst dialogisk i hjemmet. Interventionen foregik også denne gang i et dagtilbud med mange socialt udsatte børn. Forudsigelsen var at gruppen der fik læst dialogisk i både daginstitutionen og hjemmet, ville opnå de bedste resultater (se Fakta om undersøgelsen 6). Interventionen var identisk med interventionen i Whitehurst, Arnold et al. (1994) (se Interventionsstrategier 3). Pædagogen blev bedt om at læse op for højst 5 børn ad gangen. Børnene skulle sidde ved siden af pædagogen der skulle være opmærksom på at ingen af børnene dominerede, at børnene ikke afbrød hinanden, og at børnene skiftedes til at tale. Pædagoger og forældre blev instrueret indirekte ved hjælp af instruktionsvideoer. Der var to videosessioner. Den ene varede 30 minutter mens den anden varede 20 minutter.

Fakta om undersøgelsen 6

LONIGAN & WHITEHURST (1998)

Mål: At sammenligne virkningen af dialogisk læsning i hjemmet alene, i daginstitutionen alene og i både hjemmet og daginstitutionen

Design: Undersøgelse baseret på tilfældig udvælgelse

Kontrolgruppe + 3 eksperimentgrupper

Deltagere: N=91

Kontrolgruppen: 27 børn

Eksperimentgruppe 1(dagtilbud): 31 børn

Eksperimentgruppe 2 (hjemmet): 16 børn

Eksperimentgruppe 3 (dagtilbud + hjemmet): 17 børn

Børnenes alder: 3;8 år i gennemsnit

Interventionstype og varighed: Børn i alle tre eksperimentgrupper fik læst dialogisk (efter Whitehurst, Arnolds et al.'s model fra 1994) mens børn i kontrolgruppen deltog i pædagogstyret legeaktiviteter i samme omfang. De børn der kun fik læst i børnehaven, fik læst dagligt i omkring 10 minutter i grupper på højst fem børn. I gruppen med børn der kun fik læst i hjemmet, blev forældrene bedt om at læse dagligt hvis det var muligt. Den sidste eksperimentgruppe fik læst begge steder. Interventionen varede i 6 uger.

Effekt mål: Voksne: Brug af dialogisk læsningsteknikker

Børn: Ekspresivt og receptivt ordforråd/sprog

Resultaterne svarede til tidligere undersøgelser i den forstand at børnene i eksperimentgrupperne scorede højere på standardiserede test for produktivt ordforråd og

produktivt sprog end børnene i kontrolgruppen. Den samme forbedring kunne ses ved strukturerede iagttagelser af spontan tale. Det interessante var imidlertid at det viste sig at de børn der kun fik læst i hjemmet gjorde de største fremskridt på en række sproglige parametre – og ikke som forventet de børn der både fik læst op i dagtilbuddet og i hjemmet.

Konklusion. Undersøgelsen støtter tidligere undersøgelser der viser at dialogisk læsning er en meget effektiv interventionsform overfor børn fra socialt udsatte familier idet børnene i eksperimentgrupperne generelt forbedrede de talesproglige kompetencer, både målt vha. standardiserede test og ved iagttagelse af det spontane talesprog. Dette resultat skal også ses i lyset af at børnene (som i de øvrige undersøgelser baseret på samme design) kun indgik i situationer med dialogisk læsning i mellem 3.5 og 5 timer i alt. Børnene i denne undersøgelse var lidt ældre end tidligere hvilket viser at dialogisk læsning også kan anvendes til lidt ældre børn. Der var forskelle på tværs af de fire dagtilbud der blandt andet hang sammen med hvor nøje dagtilbuddene gennemførte interventionen (målt i forhold til hyppighed). Nogle dagtilbud gennemførte ikke intervention i overensstemmelse med anvisningerne, men jo oftere dialogisk læsning blev anvendt, jo større var effekten. Desuden viste undersøgelsen at dialogisk læsning var mest effektiv når forældrene udførte interventionen i hjemmet, og ikke når interventionen både blev gennemført i både hjemmet og i dagtilbuddet. Om dette resultat skyldes omfanget af læsningen, eller at den foregik med ét barn alene var ikke klart. Resultatet understreger imidlertid at forældre kan spille en vigtig rolle i deres børns sprogtiltagelse, og at aktiv involvering af socialt udsatte forældre i interventioner med dialogisk læsning har effekt på børns udvikling af produktivt talesprog.

De undersøgelser vi indtil videre har gennemgået har for det første vist at dialogisk læsning styrker børns sprog sammenlignet med en kontrolgruppe som fik læst almindeligt op *eller* en kontrolgruppe som deltog i andre aktiviteter. Undersøgelserne har for det andet vist at dialogisk læsning har en større positiv effekt på tilegnelsen af produktivt talesprog (især produktivt ordforråd) end typisk læsning hos børn fra familier med middel eller høj indkomst. Andre undersøgelser peger på at forældre med lav SES ofte slet ikke læser højt for deres børn. Det er derfor ikke klart om dialogisk læsning (der er mere omfattende end typisk læsning) giver fordele for socialt udsatte børn ud over dem som typisk oplæsning ville give. En øgning af hyppigheden hvormed disse børn får læst op kunne være tilstrækkeligt til at understøtte sprogtiltagelsen hos denne børnegruppe.

I LONIGAN ET AL. (1999), blev effekten af dialogisk læsning og almindelig læsning for socialt udsatte børn sammenlignet indenfor en eksperimentel ramme der gør det muligt at vurdere effekten af de to læseformer separat. Lonigan & Whitehurst (1998) viste at der var relativ stor forskel på hvor effektivt dagtilbuddene gennemførte interventionen og for at sikre en korrekt gennemførelse brugte forskerne derfor her universitetsstuderende til at gennemføre interventionen. Denne undersøgelse adskilte sig også fra tidligere undersøgelser da den både målte udviklingen i børns fonologiske opmærksomhed, lytteforståelse og talesproglige færdigheder.

De studerende blev trænet i dialogisk læsning ved hjælp af den indirekte videobaserede metode som blev introduceret i Arnold et al. (1994) (se ovenfor), mens de studerende under den typiske læsesituation blot læste teksten op, kommenterede billederne og besvarede de spørgsmål børnene stillede, dvs. de brugte ikke aktivt de understøttende sprogstrategier der indgår i dialogisk læsning. De to måder at læse op på blev sammenlignet med oplæsningen i en kontrolgruppe.

Fakta om undersøgelsen 7

LONIGAN ET AL. (1999)

Mål: At sammenligne effekten af dialogisk læsning og almindelig oplæsning på sprogtilegnelsen hos børn fra familier med lav indkomst

Design: Undersøgelse baseret på tilfældig udvælgelse

Kontrolgruppe + 2 eksperimentgrupper

Deltagere: N=95

Kontrolgruppen: 32 børn

Eksperimentgruppe 1(dialogisk læsning): 34 børn

Eksperimentgruppe 2 (almindelig læsning med fokus på billederne): 29 børn

Børnenes alder: 2;0-5;0 år

Interventionstype og varighed: Børn i den første eksperimentgruppe fik læst dialogisk (efter Whitehurst, Arnolds et al.'s model fra 1994), mens børn i den anden eksperimentgruppe fik læst op på almindelig vis, men med fokus på billederne. Der var ingen aktiviteter for børn i kontrolgruppen udover dem der foregik i dagtilbuddet. I begge eksperimentgrupper var det studerende der læste op, og det foregik dagligt i 10-15 minutter for grupper på højst 3-5 børn. Interventionen varede 6 uger.

Effektmål: Studerende: Brug af dialogisk læsningsteknikker (videooptagelser)

Børn: receptivt og produktivt ordforråd/sprog, lytteforståelse, lydlig opmærksomhed

Resultaterne fra studiet viste at de studerende i de to grupper overholdt interventionen, men at der var forskel på den måde de to eksperimentgrupper fik læst op på. Der blev brugt flere åbnende spørgsmål og hv-spørgsmål, flere opfølgende svar, mere navngivning og mindre tekstlæsning i den eksperimentgruppe der fik læst dialogisk. Begge eksperimentgrupper gjorde klare fremskridt i forhold til kontrolgruppen. Dialogisk læsning havde størst effekt på talesproglige færdigheder mens den almindelige fælles læsning forbedrede børns lytteforståelse og evne til at finde bogstavrim mest. Effekten for lydlig opmærksomhed blev således kun fundet for en ud af fire mål for lydlig opmærksomhed. Resultaterne var mest markante mht. almindelig læsning da de viste at den traditionelle læsning (også) har nogle vigtige fortrin.

Konklusion. I lighed med alle studier vi har kigget på indtil nu har dialogisk læsning en positiv effekt på børns sprog, men denne undersøgelse afviger fra Whitehurst et al. (1988), Arnold et al. (1994) og Huebner & Meltzoff (2005) der også sammenlignede dialogisk læsning og almindelig læsning blandt forældre. Undersøgelsen viste nemlig at *både* dialogisk læsning og almindelig oplæsning i dagtilbud har en positiv indflydelse på socialt udsatte børns sprogtilegnelse, men på forskellige områder. Dialogisk læsning har størst indflydelse på produktive talesproglige kompetencer. Da det kan være vanskeligt for pædagoger at praktisere dialogisk læsning fra den ene dag til den anden, peger dette studie på at læsning med mere fokus på billeder og på villighed til at svare på børnenes spørgsmål kan være en forløber for introduktion af dialogisk læsning der er mere struktureret og kræver mere opmærksomhed. Som omtalt indledningsvis udgør talesproglige kompetencer kun nogle af de kompetencer der understøtter børns senere tilegnelse af læsning. Denne undersøgelse er den første der har demonstreret at læseaktiviteter har en effekt på lydlig opmærksomhed der ligeledes peger frem mod senere læse- og skrivefærdigheder, men effekten er lille og opnås kun i forhold til bogstavrim.

Samme problemstilling blev undersøgt i CHOW & MCBRIDE-CHANG (2003) der ligeledes sammenligner effekten af både dialogisk læsning og almindelig læsning og af børn for henholdsvis talesproglige kompetencer og læse- og skriveforudsætninger, men målt på en gruppe af børn der tilegner sig et andet sprog end engelsk, nemlig kinesisk talende børn. Forældrene blev instrueret individuelt via en 20-minutters telefoninstruktion, før intervention blev sat i gang.

Fakta om undersøgelsen 8

CHOW & MCBRIDE-CHANG (2003)

Mål: At sammenligne effekten af dialogisk læsning og almindelig oplæsning på sprogtilegnelsen hos kinesisk talende børn

Design: Undersøgelse baseret på tilfældig udvælgelse

Kontrolgruppe + 2 eksperimentgrupper

Deltagere: N=86

Kontrolgruppen: 28 børn

Eksperimentgruppe 1 (dialogisk læsning): 29 børn

Eksperimentgruppe 2 (almindelig læsning): 29 børn

Børnenes alder: 4.8 -5.9 år

Interventionstype og varighed: Børn i den første eksperimentgruppe fik læst dialogisk (efter Whitehurst, Arnolds et al.'s model fra 1994) mens børn i den anden fik læst almindeligt op. Der var ingen aktiviteter for børn i kontrolgruppen. Intervention foregik to gange om ugen i 15 minutter og varede 8 uger.

Effektmål: Forældre: Frekvens og varighed af dialogisk læsning (spørgeskema)

Børn: Genkendelse af tegn, lydlig og auditiv genkendelse, receptivt ordforråd, verbal og non-verbal IQ

Resultatet af undersøgelsen viste at der var positive effekter for begge eksperimentgrupper, men ikke på samme sproglige dimensioner. Mens både dialogisk læsning og almindelig læsning syntes at have en positiv effekt på børns receptive ordforråd, var det kun dialogisk læsning der påvirkede børns læsefærdigheder målt på genkendelse af tegn.

Konklusion. For det første demonstrerede studiet at dialogisk læsning også fungerer for børn der tilegner sig et helt andet sprog end engelsk, nemlig Hong Kong kinesiske børn. For det andet støtter undersøgelsen resultatet fra Lonigan et al. fra 1999 på den måde at også her fandt forskerne at almindelig læsning også styrker barnets sprogtilegnelse. I modsætning til Lonigan et al. viste denne undersøgelse at kun dialogisk læsning havde positiv effekt på læseforudsætninger (mens det kun var almindelig læsning der havde effekt på læseforudsætninger i Lonigan et al.). Hvorvidt man kan sammenligne bogstavrim og genkendelse af kinesiske tegn direkte, er selvfølgelig et åbent spørgsmål. Uanset hvad peger begge undersøgelser på at talesproglige kompetencer og læse-skriveforudsætninger bør behandles som to forskellige typer af sproglige kompetencer som ikke understøttes af de samme former for indsatser. For det tredje, i modsætning til Whitehurst et al.'s undersøgelse, men samstemmende med Valdez-Maenchaca and Whitehurst (1992) fandt Chow & McBride-Chang positive effekter på det receptive ordforråd. Sidst men ikke mindst peger undersøgelsen på at forældre også kan introduceres effektivt til dialogisk læsning over telefonen.

Endnu et studie har undersøgt effekten af dialogisk læsning på socialt udsatte børn fra Head Start-startinstitutioner. I Zevenbergen et al. (2003) udforskede forfatterne sammenhængen mellem narrative kompetencer i børnehaven og senere uddannelsesmæssig succes ved at måle effekten af en intervention med dialogisk læsning på børns brug af vurderende/evaluerende information i deres narrativer. Børnene var 4 år og fra socialt udsatte familier. Inddragelse af evaluerende kommentarer i forbindelse med

fiktive narrativer bruges til at beskrive hvorfor en begivenhed er interessant, og i forbindelse med børns personlige fortællinger kan evaluerende oplysninger formidle hvorfor en bestemt erfaring er vigtig nok til at blive indarbejdet i historien. Informationerne udtrykker utvetydigt en sindstilstand eller en følelsesmæssig tilstand (fx "Han var trist" Eller "Han syntes det var en god idé"). Omfanget af evaluerede kommentarer signalerer også hvor langt barnet er kommet i den narrative udvikling. Antagelsen bag undersøgelsen var at de "Head Start"-børn der deltog i dialogisk læsning, ville anvende flere evaluerende enheder i deres fortællinger end de børn der ikke deltog i intervention.

Undersøgelsen blev gennemført på data indsamlet af Whitehurst, Epstein et al. (1994). Udover en række standardiserede test blev børnene også testet med testen "Bus Story", en narrativ genfortællingsopgave, hvor børnene fik vist 12 billeder og fik læst en ledsagende historie og derefter blev bedt om at genfortælle historien. Det er data herfra der analyseres i denne undersøgelse.

Resultaterne af undersøgelsen viste at børnene i eksperimentgruppen efter interventionen inkluderede flere evaluerende elementer i deres narrativer, mens antallet var uændret i kontrolgruppen. Resultatet var signifikant, også selvom der blev kontrolleret for forskelle i produktivt talesprog mellem børnene. Børnene i eksperimentgruppen brugte flere henvisninger til karakterernes sindstilstand og anvendte betydeligt mere dialog end kontrolgruppen.

Konklusion. Dette resultat peger på at dialogisk læsning også kan styrke børns tilegnelse af narrative kompetencer. Forskerne formodede at børnene udviklede de evaluerende/ vurderingsmæssige færdigheder i forsøget på at efterligne den stil som de var blevet fortrolige med gennem den fælles læsning. Sidst men ikke mindst støtter undersøgelsen de øvrige undersøgelser der har vist at en intervention med dialogisk læsning kan have positive effekter for socialt udsatte børn.

I det følgende kigger vi på to undersøgelser der har undersøgt hvor effektivt dialogisk læsning kan anvendes til at styrke sprogtilegnelsen hos børn med identificerede sproglige forsinkelser.

DALE ET AL. (1996) undersøgte effekten af dialogisk læsning med 3-6-årige børn med milde til moderate sproglige forsinkelser/problemer (eksperimentgruppen). Kontrolgruppen blev eksponeret for understøttende sprogstrategier anvendt i en samtalsituation (se Interventionsstrategier 4).

Børnene fungerede sprogligt svarende til børn i 2-4 års alderen. Forskning har vist at forældre til børn med forskellige former for sproglige forsinkelser/problemer ofte har en mere dirigerende og mindre lydhør interaktion med deres børn, måske som udtryk for de hyppige frustrationer de oplever i kommunikationen med deres børn. En metode der kan fremme en mere interaktiv stil, kan derfor være særlig hensigtsmæssig med hensyn til at understøtte sproget hos børn med sproglige forsinkelser.

Interventionsstrategier 4

DALE ET AL. (1996)

Dialogisk læsning: Samme metode som i Whitehurst et al. (se ovenfor) (eksperimentgruppe)

Understøttende sprogstrategier i samtaler (kontrolgruppe)

Første komponent:

- vise interesse
- bruge oplysninger og tal
- begrænse lukkede spørgsmål
- anvende indirekte korrektion

Anden komponent

- bruge oplysninger og tal
- bruge udvidelser
- Stille åbne spørgsmål

Forældrene i eksperimentgruppen blev instrueret i at læse dialogisk for børnene ved brug af instruktionsvideoen omtalt i Arnold et al. (1994) mens forældrene i kontrolgruppen blev introduceret til understøttende sprogstrategier via videobånd (se Interventionsstrategier 4). Både standardiserede testdata og spontane data blev indsamlet.

Fakta om undersøgelsen 9

DALE ET AL. (1996)

Mål: At sammenligne effekten af forældrebasert dialogisk læsning og sprogunderstøttende samtalsituation hos børn med sproglige forsinkelser

Design: Undersøgelse baseret på tilfældig udvælgelse

Kontrolgruppe (understøttende sprogstrategier) + 1 eksperimentgruppe

Deltagere: N=36 børn

(fordeling på kontrolgruppe og eksperimentgruppe ikke opgivet)

Børnenes alder: 3;0-6;0= år

Interventionstype og varighed: Børn i eksperimentgruppen fik dialogisk læsning (efter Whitehurst, Arnold et al.'s model fra 1994) tre-fire gange om ugen, mens forældrene i kontrolgruppen anvendte understøttende sprogstrategier i samme omfang.

Interventionslængde: 6-11 uger

Variable: Forældre: Brug af dialogisk læsningsteknikker (videoptagelser)

Børn; Produktive sprogkompetencer baseret på spontane talesprogsdata (videoptagelser)

Resultaterne viste at de forældre der indgik i eksperimentgruppen og modtog Whitehursts dialogiske læsningsprogram, havde øget deres brug af hvad/hvem-spørgsmål, åbne spørgsmål,

efterligning, og udvidelser mere end forældrene i kontrolgruppen (der fik instruktion i understøttende sprogstrategier i samtalsammenhæng), men også forældre i kontrolgruppen (samtale) øgede deres brug af hv-spørgsmål. Børnene i eksperimentgruppen svarede hyppigere på spørgsmål, øgede ordforrådet og sætningslængden, men effekten var moderat. Børnene i eksperimentgruppen fik ikke det samme ud af interventionen. Børn med de laveste scorer inden intervention talte mere efter intervention og fik et større ordforråd mens sprogligt mere velfungerede børn primært producerede længere sætninger efter interventionen. Dette tyder på at børn får forskelligt udbytte af dialogisk læsning afhængigt af hvor i deres sproglige udvikling de er. Endelig kunne der observeres en positiv sammenhæng mellem graden af ændret forældreadfærd og børnenes sprogudvikling. Det indikerer at dialogisk læsning har en effekt på børns sprogtilegnelse. En interessant observation var at

forældrene havde svært ved at give børnene tid nok til at svare på spørgsmålene, og at de børn hvis forældre gav deres børn tilstrækkelig tid til at svare på et spørgsmål, scorede højest.

Konklusion. Både dialogisk læsning og understøttende sprogstrategier i samtaler havde en effekt på sprogtilegnelsen hos børn fra 3-6 år med sproglige forsinkelser/problemer. Den omstændighed at der stadig var betydelige forskelle mellem grupperne, peger på at dialogisk læsning har en unik effekt på den sproglige udvikling (men langtidsstudier er dog nødvendige). Det vigtigste bidrag fra denne undersøgelse er at den viser at dialogisk læsning har et stort potentiale med hensyn til at understøtte den sproglige udvikling ikke bare hos børn med typisk sprog, men også hos børn med sproglige forsinkelser/sproglige problemer ved at forældrene anvender de understøttende sprogstrategier som er kernen i dialogisk læsning. Undersøgelsen peger dog også på at mere intensive og mere konsekvente interventioner der foregår over en længere periode, er nødvendige for at sikre et effektivt resultat.

CRAIN-THORESON & DALE (1999), der er et opfølgingsstudie på Dale et al. (1999), har særligt fokus på at undersøge hvordan man instruerer forældre til børn med sproglige forsinkelser i at give børnene tilstrækkelig tid til at svare i forbindelse med dialogisk læsning. Lonigan & Whitehurst (1998) sammenlignede dialogisk læsning i hjemmet og i dagtilbuddet og begge steder. De fandt at dialogisk læsning gennemført i hjemmet alene var mest effektiv for børn med alderssvarende sprogudvikling, men eksperimentgrupperne var ikke direkte sammenlignelige fordi dialogisk læsning i dagtilbud foregik med en lille gruppe af børn og ikke med ét barn alene. Crain-Thoreson sammenlignede derfor effekten af den samme intervention i hjemmet og dagtilbuddet, nemlig dialogisk læsning under tre forskellige forhold: 1) i hjemmet med ét barn alene, 2) i børnehaven med ét barn alene samt 3) i grupper i børnehaven (der fungerer som en kontrolgruppe).

For forskerne var det først og fremmest vigtigt at forbedre interventionen med dialogisk læsning gennem instruktion af forældre og pædagoger for i højere grad at kunne imødekomme behovene hos børn med sproglige forsinkelser (se Interventionsstrategier 5). De voksne blev instrueret i at tale langsommere og give barnet mere tid til at svare end normalt under den dialogiske læsning.

Interventionsstrategier 5

CRAIN-THORESON & DALE (1999)

- stille hv-spørgsmål
- tale langsommere og give barnet tid til at svare
- følge barnets svar op med spørgsmål
- gentage hvad barnet siger
- hjælpe barnet hvis nødvendigt
- anerkende og opmuntre barnet
- følge barnets interesse
- have det sjovt
- stille åbnende spørgsmål
- udvide hvad barnet siger

Forældrene fik to 1½ times instruktionssessioner med fire ugers mellemrum baseret på Whitehurst, Arnold et al. (1994). På de to kurser fik forældre og pædagoger præsenteret i alt 10 strategier tilpasset dialogisk læsning, og de fik udleveret bøger som de skulle læse for børnene. Udvælgelsen af børnene var bestemt af at de fra den tidlige barndom havde været henvist til specialundervisning i offentligt finansierede daginstitutioner (se Fakta

om undersøgelsen 10).

Fakta om undersøgelsen 10

CRAIN-THORESON & DALE (1999)

Mål: At undersøge effekten af dialogisk læsning på ordforrådet hos børn med sproglige forsinkelser

Design: Undersøgelse baseret på tilfældig udvælgelse

Kontrolgruppe + 2 eksperimentgrupper

Deltagere: N=32 børn

(fordeling på kontrolgruppe og de to eksperimentgrupper ikke opgivet)

Børnenes alder: 3;2-5;5 år

Interventionstype og varighed: Børn i eksperimentgruppe 1 (hjemme) fik læst dialogisk alene mindst fire gange om ugen, børn i eksperimentgruppe 2 (dagtilbud) fik dialogisk læsning alene mindst fire gange om ugen, mens børnene i kontrolgruppen (dagtilbud) fik læst dialogisk i grupper på 5 børn. Interventionen varede 8 uger.

Variable: Forældre: Brug af dialogisk læsningsteknikker (videoptagelser)

Børn: Receptivt og produktivt ordforråd, mål baseret på spontane talesprogdata (videoptagelser)

Resultatet viste at både forældre og pædagoger ændrer deres læsemåde i overensstemmelse med programmet for dialogisk læsning idet der var en højere frekvens af opmuntringer, udvidelser, åbnende spørgsmål og hv-spørgsmål. Den eneste forskel mellem læsning i hjemmet vs. i dagtilbuddet var at forældrene læste mere ordret op. Mens børnenes score mht. det receptive og det produktive ordforråd ikke ændrede sig efter interventionen målt på basis af de standardiserede test, viste analyser af spontant talesprog at børnene anvendte længere sætninger og brugte flere forskellige ord efter interventionen. En anden vigtig betragtning her går på behovet for en mere intensiv intervention pga. børnenes sproglige forsinkelser. Direkte sammenligninger af de voksnes måde at læse op på viste at større forbedringer i barnets sproglige præstation hang sammen med øget hyppighed i den voksnes anerkendelse af barnets ytringer samt faldende hyppighed i den voksne brug af informative udsagn, hv-spørgsmål og utilstrækkelig tid til børnene til at svare på. Det er blevet beskrevet ovenfor at børn hvis forsinkede sprogudvikling skyldes sociale vilkår, har mest at vinde ved en intervention, men at styrken af interventionen skal intensiveres for at have samme effekt som hos velstillede børn. Hvorvidt denne hypotese også gælder mht. børn med ekspressive sproglige forsinkelser, er uklar og bør undersøges nærmere.

Konklusion: Undersøgelsen viste at forældre og pædagoger fik lige meget ud af instruktionsprogrammet til dialogisk læsning, men at dette (i modsætning til Whitehurst et al., 1994) ingen direkte effekt havde på børnenes ordforrådstilegnelse målt på de standardiserede test. Resultatet kan skyldes den lille børnegruppe. Derimod havde den nye måde at læse på positiv indflydelse på børnenes spontane talesprog. Her kunne det konstateres at alle tre grupper af børn fik det samme ud af interventionen, dvs. der var ingen forskel på effekten alt efter om der blev læst op for et enkelt barn eller for grupper af børn. Undersøgelsen viser at forældre med fordel kan læse dialogisk for deres børn i hjemmet, men viser samtidigt også at dialogisk læsning i mindre grupper i dagtilbud tilsyneladende er lige så effektivt.

Vi runder af med et oversigtsstudie af TRIVETTE ET AL. (2010) som undersøgte hvilke af de understøttende sprogstrategier der indgår i dialogisk læsning som har størst positiv effekt på forskellige aspekter af børns sprogtilegnelse. I studiet anvendes termen "fælles læsning" (*Shared book reading*) i stedet for dialogisk læsning. Da de strategier der beskrives, imidlertid er identiske med dem der indgår i en eller flere af de undersøgelser vi netop

har gennemgået, fortsætter vi med at bruge termen dialogisk læsning her.

Inklusionskriterierne for at indgå i oversigtsstudiet var at studierne skulle undersøge en eller flere af de teknikker der indgår i dialogisk læsning og som involverer børn i alderen 1;2 til 3;1 år og rapporterer korrelationer mellem disse strategier og enten produktive eller receptive talesproglige kompetencer. Oversigtsstudiet inkluderer 21 studier baseret på mere end 1.275 børn. Af de undersøgelser der indgår, er seks eksperimentelle undersøgelser (fem af disse fokuserer på instruktion af voksne ved hjælp af forskellige metoder), syv ikke-eksperimentelle undersøgelser, tre longitudinale og kun et enkelt studie inkluderer både en før- og en eftertest. Kun to af de studier der er gennemgået i denne forskningsskottlægning, indgår i Trivette et al.'s oversigtsstudie.

På basis af de 17 studier blev der identificeret 11 forskellige teknikker der er blevet testet, hvorefter sammenhængen mellem hver af disse teknikker og barnets score er identificeret (effektmaal inkluderede både standardiserede test, forælder rapporter samt andre typer af observationsdata). En oversigt over resultatet ses i Tabel 21.

Tabel 21: Rangorden af de 11 teknikker der indgår i fælles læsning samt effektstørrelser baseret på Trivette et al., 2010

	Sproglig udvikling		
	Total (effektstørrelse)	Produktiv (effektstørrelse)	Receptiv (effektstørrelse)
Relatere til barnets erfaringer	1 (.48)	1 (.48)	(ikke undersøgt)
Positiv feedback	2 (.40)	3 (.42)	4 (.22)
Udvidelser	3 (.33)	5 (.38)	6 (.16)
Åbnende spørgsmål	3 (.33)	4 (.39)	6 (.16)
Følge barnets interesse	5 (.33)	6 (.35)	5 (.21)
Kommentere	6 (.32)	7 (.32)	1 (.33)
Rettelser	7 (.29)	9 (.28)	1 (.33)
Imitation	8 (.28)	7 (.32)	7 (.15)
Opfølgende spørgsmål	9 (.27)	2 (.43)	7 (.15)
Navngivning	10 (.20)	10 (.22)	8 (.13)
Fange barnets opmærksomhed	11 (.00)	11 (.04)	3 (-.27)

Hvis vi starter med at se på den sammenlagte sprogscore er der seks strategier der har moderate effektstørrelser (dvs. mellem .3 og .49), nemlig at relatere til barnets (egne) erfaringer, positiv feedback, udvidelser, åbnende spørgsmål, at følge barnets interesse samt at kommentere på barnets bidrag. Som det også fremgår, er de strategier der indgår i dialogisk læsning, mest effektive i forhold til at understøtte børns produktive sprogtiltagelse (hvor otte ud af 11 teknikker udviser moderate effektstørrelser), mens det kun er to ud af 10 der er det, hvad angår receptive kompetencer. Dette understøtter de undersøgelser vi har gennemgået overfor. Det er interessant at konstatere at med hensyn til produktive sprogkompetencer, så befinder brugen af åbnende spørgsmål sig meget højt på listen over mest effektive strategier mens denne strategi med hensyn til den samlede sprogscore "kun" er nummer ni.

Oversigtsartiklen viser altså at tilegnelsen af tidlige produktive talesproglige kompetencer styrkes af de understøttende sprogstrategier der engagerer, understøtter og fremmer børns aktive deltagelse i læsningen. Yderligere analyser af en række variable og deres betydning for barnets udbytte af den dialogiske læsning peger desuden på at varigheden af læsningen, brugen af nye bøger samt antallet af bøger der læses, påvirker barnets sprogtiltagelse positivt. Selvom varigheden af læsesituationen hænger sammen med udbyttet (læsesituationer mere end 11 minutter havde den højeste effektstørrelse på 0.39), er det værd at bemærke at selv 5 minutters læsning om dagen havde en svag positiv

effekt. Desuden viser analyserne at det i gennemsnit tager voksne mindre end en time at lære teknikkerne og anvende dem på en måde så de har positiv indflydelse på børns sprog, og at måden hvorpå de voksne introduceres til teknikkerne (direkte undervisning vs. indirekte videobaseret undervisning) ikke er vigtig for barnets udbytte. Der var ikke nogen effekt af mødrenes uddannelse.

7.3 Opsamling

Vi har i det ovenstående gennemgået en række studier der tilsammen giver et nuanceret billede af hvordan og hvor effektivt dialogisk læsning kan anvendes. Undersøgelserne peger ikke altid entydigt i samme retning, men det er muligt at udlede hovedkonklusioner. Den følgende opsamling tager udgangspunkt i de spørgsmål som blev opstillet indledningsvis.

Det første spørgsmål handlede om hvorvidt almindelig læsning er lige så effektivt som dialogisk læsning mht. at fremme børns sprogtiltagelse, eller om dialogisk læsning medfører ekstra sproglige gevinster for børnene. Her viser studierne at dialogisk læsning er mere effektiv end almindelig oplæsning der dog også har en positiv effekt på børns sprogtiltagelse. Resultaterne her er ikke entydige idet ét studie peger på at dialogisk læsning er bedst til støtte tilegnelsen af talesproglige kompetencer (Lonigan et al., 1998), mens almindelig læsning bedst understøtter læse- og skrivefærdigheder (Chow & McBride-Chang, 2003). De fleste undersøgelser peger dog på en "merværdi" ved dialogisk læsning.

Dialogisk læsning er udviklingsmæssigt passende til børn fra 2 til 6 år. Dialogisk læsning er altså ikke for kompliceret for små børn og kan anvendes fra en meget tidlig alder. Der er nogle studier der peger på at 3-4-årige børn får mere ud af dialogisk læsning end lidt ældre børn.

Undersøgelserne dokumenterer også at dialogisk læsning er en effektiv interventionsform overfor *alle* børn uanset socioøkonomisk status, men peger samtidigt på at intensiteten af dialogisk læsning må øges for socialt udsatte børn for at få den samme effekt som med børn der ikke er socialt udsatte (Valdez-Mancheca & Whitehurst, 1992). Næsten alle undersøgelser er fra USA hvor det at være socialt udsat ikke nødvendigvis er det samme som at være socialt udsat som i en dansk kontekst. Der er kun få undersøgelser der har undersøgt effekten af dialogisk læsning på børn med identificerede sproglige forsinkelser (uanset om forsinkelsen skyldes socialt udsathed eller andre årsager), men det ser ud til at metoden har en positiv indflydelse på denne børnegruppe, dog er effekten mindre. To studier peger imidlertid på at hvis hyppigheden af interventionen øges og gøres mere individualiseret og bl.a. tilpasses børnenes sproglige udvikling, vil effekten sandsynligvis øges (se fx Dale et al., 1996). At dialogisk læsning har vist sig at have en effekt på sproget hos børn med sproglige forsinkelser, betyder at disse børn kan støttes via en aktivitet som af de fleste børn opleves som naturlig, engagerende og sjov. Dialogisk læsning må derfor betegnes som en inkluderende metode. Selvom dialogisk læsning således har positiv effekt på børn med sproglige forsinkelser (uanset hvad årsagen er), er effekten mindre end hos børn med typisk sprog, og gevinsten er ikke stor nok til at mindske de sproglige forskelle mellem børnene, men den kan være et særligt nyttigt supplement til mere målrettede individuelle indsatser (se afsnit 9).

Det er interessant at dialogisk læsning har vist sig effektiv på trods af den relativt korte tid som interventionen har varet i de studier der har afprøvet metoden. På basis af studierne er det svært at konkludere hvor lang tid der skal læses dialogisk før det har en positiv effekt på børnenes sprog da omfanget af dialogisk læsning varierer meget på tværs af studier (to studier havde intervention 3-4 gange om ugen i fire uger, i ét studie 5-10 minutter dagligt i fire uger, i fire studier dagligt i seks til syv uger, i ét studie 3-4 gange om ugen i otte uger og i ét studie ugentligt mellem 6 og 11 uger). Ikke desto mindre kan vi konstatere at selv relativt korte forløb der indbefatter omtrent 3-5 timers læsning i alt, har haft en positiv effekt på børns sprog.

Et andet vigtigt spørgsmål at få svar på er hvilke aspekter af sprogtiltagelsen dialogisk læsning har størst effekt på. Resultaterne af forskningskortlægningen peger på at dialogisk

læsning er særlig effektiv med hensyn til at øge det ekspressive ordforråd, sætningslængde og de narrative kompetencer. Hovedparten af studier har ikke fundet effekt for det receptive ordforråd, og de to studier (Valdez-Maenchaca and Whitehurst, 1992 og Chow & McBride-Chang, 2003) der viser at det receptive ordforråd styrkes ved dialogisk læsning, kan kun demonstrere mindre effekter. Dette skal formentlig ses i lyset af at det generelt er sværere at påvirke børns receptive sprogkompetencer hvilket sandsynligvis (også) hænger sammen med at de børn der scorer lavt på test der måler receptivt ordforråd ofte har større sproglige forsinkelser end børn der scorer højere (ofte måler receptive ordforrådstest mere komplicerede begreber end produktive ordforrådstest). Dette er imidlertid et spørgsmål der må undersøges nærmere.

I de to undersøgelser (Lonigan et al., 1998 og Chow & McBride-Chang, 2003) der målte effekten af dialogisk læsning i forhold til læse- og skriveforudsætninger, var resultaterne blandede idet de gik i hver sin retning. Dette peger på at det kan være nødvendigt at arbejde mere målrettet med dialogisk læsning og anvende mere eksplicite metoder for at understøtte læse- og skriveforudsætninger med denne metode. Dette vender vi tilbage til i afsnit 9.

Et andet vigtigt spørgsmål handlede om hvorvidt både pædagoger og forældre kan læse dialogisk med børn på en måde der styrker børns sprogudvikling, og om instruktionsmåden har nogen indflydelse på effekten. Her viser studierne at effekten af dialogisk læsning er uafhængig af hvem der læser med barnet, men dette skal dog ses i lyset af at de fleste studier er baseret på forældre. Dialogisk læsning har altså en positiv indflydelse på børns sprog, både når det er pædagoger og forældre og forældre der læser. Der er kun to undersøgelser der direkte sammenligner effekten af forældre- eller pædagogbaseret dialogisk læsning. Én undersøgelse fandt at dialogisk læsning virker bedst (dvs. har størst positiv effekt) hvis metoden både anvendes i dagtilbuddet og i hjemmet, i hvert fald mht. socialt udsatte børn (Whitehurst, Arnold et al., 1994), mens en anden undersøgelse viste at dialogisk læsning gav de bedste resultater hvis det kun foregik i hjemmet (Lonigan & Whitehurst, 1998). Mens det ud fra hypotesen om ”jo mere stimulation, jo større effekt på barnets sprog” burde være sådan at intervention i både dagtilbuddet og hjemmet er mest effektivt, giver forskningen altså pt. et lidt mere uklart svar.

Mht. spørgsmålet omkring instruktion i dialogisk læsning har forskningen vist at det er nemt for forældre og pædagoger at lære at læse dialogisk (det er dog først og fremmest mødre der er indgået i interventionsstudierne). Undersøgelser viser til gengæld også at hverken forældre eller pædagoger anvender de dialogiske teknikker spontant, men har brug for introduktion til dem. Dialogisk læsning kan læres via direkte instruktion (fx Whitehurst et al., 1998) og indirekte instruktion baseret på videobaseret instruktion (fx Arnold et al., 1994) eller telefon (Chow & McBride-Chang, 2003) selvom effekten af metode varierer lidt på tværs af studier. En af de største udfordringer for såvel pædagoger som forældre der praktiserer dialogisk læsning er at give barnet plads nok til at nå at reagere på de understøttende sprogstrategier som anvendes. Det er med andre ord svært for voksne at tie stille længe nok til at barnet kan nå at svare.

Det sidste spørgsmål vi ønskede at få belyst var hvorvidt pædagoger og forældre der har lært at læse dialogisk for deres børn, fortsætter med at gøre det på langt sigt. Det er kun ganske få studier der har undersøgt langtidseffekten. Heubner & Paynes opfølgende studie fra 2010 viste at 90 % af forældrene stadig læste op på denne måde to år senere, mens andre studier peger på at forældre/pædagoger efter en periode glemmer at læse dialogisk for børnene (Whitehurst, Arnold et al. 1994). De sidstnævnte studier sandsynliggør at det er nødvendigt med løbende påmindelser om at anvende strategierne (se også afsnit 8 og afsnit 13 neden for der ligeledes peger på at løbende opfølgning er nødvendig for at pædagoger og forældre vedbliver at anvende strategierne).

De studier der er blevet gennemgået overfor, har undersøgt effekten af en eller af de forskellige understøttende sprogstrategier som udgør kernen i dialogisk læsning, men i Trivette et al.'s oversigtsstudie fra 2010 sammenlignes effekten af hver enkelt teknik/strategi med forskellige sproglige dimensioner. Sammenligningen viser at især produktive talesproglige kompetencer styrkes af de teknikker der engagerer, understøtter og fremmer barnets aktive deltagelse i boglæsningen der har størst effekt (se oversigt). Da dialogisk læsning – også i denne oversigtsartikel – har vist sig mest effektiv i forhold til at understøtte produktive talesproglige kompetencer, viser oversigten

neden for de strategier der er mest effektive til at understøtte netop disse kompetencer.

Dialogisk læsning - teknikker der er mest effektive i forhold til produktive talesproglige kompetencer

- ✓ Relatere til barnets erfaringer
- ✓ Opfølgende spørgsmål (dog meget effektiv for produktivt sprog)
- ✓ Positiv feedback
- ✓ Åbnende spørgsmål
- ✓ Udvidelser
- ✓ Følge barnets interesse
- ✓ Kommentere
- ✓ Imitation

Dialogisk læsning - teknikker der er mindre effektive i forhold til produktive talesproglige kompetencer

- ✓ Rettelser
- ✓ Navngivning
- ✓ Fange barnets opmærksomhed

Afslutningsvis kan vi konkludere at selvom det som det fremgik af afsnit 1.3, er nødvendigt at tage en række metodiske forbehold med hensyn til resultaterne (disse diskuteres yderligere i afsnit 10), viser de gennemgåede undersøgelser samlet set at dialogisk læsning er en nem og effektiv metode til at understøtte børns tilegnelse af talesproglige kompetencer der kan tilpasses de øvrige pædagogiske tiltag i dagtilbuddet. Dialogisk læsning kan nemt indlejres som led i barnets naturlige læringsmiljø. Effekten skyldes primært at børn engageres aktivt på en måde der understøtter deres sprogtilegnelse. Det er nemt at lære at læse dialogisk uanset om man er pædagog eller forælder og aktiv inddragelse af forældre styrker effekten. At den dialogiske læsning samtidig kan varetages af forældrene gør metoden særligt attraktiv fordi det er muligt at inddrage forældre aktivt i sprogarbejdet på en måde der har en dokumenteret positiv effekt på børns sprogtilegnelse.

Der er få studier af børn med identificerede sproglige forsinkelser og ingen af de studier som vi har identificeret og som levede op til inklusionskriterierne, der har undersøgt effekten af dialogisk læsning for tosprogede børn. Indtil videre må vi konkludere at dialogisk læsning formentlig virker for alle børnegrupper, men at nogle børn har brug for mere dialogisk læsning for at få et sprogligt udnytte. Samlet må vi konkludere at der er brug for mere dansk forskning i forhold til effekten af dialogisk læsning for udsatte børnegrupper.

I afsnit 9 neden for vil vi gennemgå nogle studier hvor effekten af en række systematiske og eksplícitte metoder målrettet tilegnelsen af ordforrådet og tidlige læse- og skriveforudsætninger, undersøges. I flere af disse studier anvendes metoderne indenfor rammerne af den dialogiske læsning.

8 Understøttende sprogstrategier i forbindelse med samtaler i hverdagen

8.1 Introduktion

Kernen i dialogisk læsning udgøres af den måde den voksne bruger sproget på overfor barnet, både ved selv at være en god sproglig rollemodel overfor barnet, og ved at anvende en række understøttende sprogstrategier der engagerer barnet aktivt i samtalen.

Med udgangspunkt i disse resultater der viser at voksnes måde at bruge sproget og inddrage barnet på, kan anvendes aktivt til at styrke børns sprog, har vi derfor undersøgt den tilgængelige litteratur for undersøgelser hvor en eller flere af de strategier der indgår i dialogisk læsning, er blevet anvendt i andre kommunikative situationer end læsesituationer, fx dagligdags samtalsituationer. Det vil være en stor fordel hvis understøttende sprogstrategier viser sig at fungere effektivt i flere kommunikationssituationer således at den sproglige indsats også kan foregå som en integreret del af barnets daglige læringsmiljø både i dagtilbuddet og i hjemmet.

Vi har identificeret tre studier der har undersøgt effekten af det vi har valgt at kalde *Understøttende sprogstrategier i forbindelse med samtaler i hverdagen* der er et paraplybegreb for en lang række af kommunikative strategier og metoder (fx *interactive intervention techniques*, *elaborative reminiscing techniques*, *responsive strategies*) som er anvendt og undersøgt i andre interaktionelle kontekster, primært i samtaler mellem voksne (forældre/pædagoger) og børn. I afsnit 9.2 nedenfor gennemgås også nogle studier der undersøger effekten af understøttende sprogstrategier sammen med mere eksplicite metoder med henblik på at understøtte særlige aspekter af sprogtiltagelsen.

Som i dialogisk læsning, er den grundlæggende tanke at styrke barnets primært implicitte læring af sprog ved at tilrettelægge det naturlige læringsmiljø – interaktionen og samtalerne med barnet – så det både giver barnet så mange muligheder for at møde et rigt og varieret sprog som muligt, og får barnet selv til at anvende sproget så ofte som muligt.

UNDERSTØTTENDE SPROGSTRATEGIER ER

- Kommunikative teknikker som pædagogen (og forældrene) kan bruge til at støtte og styrke barnets talesproglige kompetencer under alle former for interaktioner og samtaler
- Strategier der inddrager barnet aktivt i samtalen med henblik på at give barnet så mange lejligheder som muligt til at bruge talesproget, og som eksponerer barnet for udviklingsmæssigt passende sprogmodeller

I det følgende vil vi gennemgå de undersøgelser der har dokumenteret effekten af sprogunderstøttende strategier i forskellige samtalsituationer. Undersøgelserne er baseret på børn med og uden sproglig forsinkelse. De sprogunderstøttende strategier anvendes af både pædagoger og forældre. Effekten blev evalueret for forskellige sproglige dimensioner.

Denne forskning er ikke så systematisk som forskningen i dialogisk læsning, ligesom effekten ikke altid måles vha. standardiserede test. Disse

undersøgelser har derfor mere karakter af supplement til den omfattende forskning af dialogisk læsning der peger på at de understøttende sprogstrategier som indgår i dialogisk læsning, kan anvendes med lignende effekt inden for alle andre kommunikative situationer.

De to hovedspørgsmål som undersøges under forskellige forhold og med forskellige grupper af voksne og børn, er:

- Styrke anvendelsen af understøttende sprogstrategier i forbindelse med samtaler i hverdagen barnets sprogtilegnelse, og i givet fald på hvilke aspekter af sprogtilegnelsen har sprogunderstøttende strategier positiv effekt?
- Kan forældre lære at bruge sprogunderstøttende strategier i forbindelse med samtaler, så de har en positiv effekt på børns sprog?

Vi vil starte med at se nærmere på de studier der har undersøgt effekten af understøttende strategier i forbindelse med samtaler på de tidlige sproglige kompetencer.

8.2 Effekten af understøttende sprogstrategier i forbindelse med samtaler i hverdagen

Om brugen af understøttende sprogstrategier også kan understøtte tilegnelsen af andre og mere komplekse talesproglige kompetencer, vil vi se på nu.

REESE & NEWCOMBE (2007) ønskede at finde ud af hvordan voksne kan bruge understøttende sprogstrategier i samtaler der har til formål at understøtte barnets erindring og fortælling af egne oplevelser der begge er centrale milepæle i barnets narrative udvikling, jf. afsnit 6.2.2.

Forskerne opstillede en række sprogunderstøttende strategier som forældrene skulle anvende med henblik på at uddybe og konsolidere børns erindring af en oplevelse og dermed støtte barnets fortælling om oplevelsen (se Interventionsstrategier 6). Mere præcist blev det undersøgt om mødre kan understøtte børns tilegnelse af de tidlige narrative kompetencer ved at bruge strategier der gør børnene mere engagerede i samtalen og bedre til at huske og organisere begivenhederne og dermed også bedre til at fortælle om deres oplevelser. Der blev givet anvisninger på hvilke typer spørgsmål (brug af hv-ord) forældrene skulle bruge. Mødrene blev instrueret i at anvende understøttende strategier i samtaler med børnene om børnenes egne oplevelser (se Interventionsstrategier 6).

Interventionsstrategier 6

REESE & NEWCOMBE (2007)

- Vælge en enkelt begivenhed at tale med barnet om
- Drage barnet ind i samtalen ved at bruge hv-spørgsmål
- Reagere på barnets svar ved at
 - rose barnets svar
 - følge barnets svar op med tilhørende spørgsmål
 - omformulere spørgsmålet og inddrage nye oplysninger hvis barnet ikke reagerede
 - gøre det sjovt for barnet

Effekten af disse understøttende sprogstrategier blev undersøgt i et interventionsstudie der omfattede 115 mødre til børn i alderen 21-29 måneder (se Fakta om undersøgelsen 11).

Fakta om undersøgelsen 11

REESE & NEWCOMBE (2007)

Mål: At undersøge effekten af understøttende sprogstrategier (kaldet uddybende sprogstrategier) for at styrke barnets hukommelse og evne til at fortælle om egne oplevelser

Design: Longitudinal undersøgelse baseret på tilfældig udvælgelse
Kontrolgruppe + 1 eksperimentgruppe

Deltagere: N=115

Kontrolgruppe: 59 mødre og deres børn

Eksperimentgruppe: 56 mødre og deres børn

Børnenes alder:

1;9-2;5 år

Interventionstype og Varighed: Mødre: mødrene i eksperimentgruppen blev instrueret under 3 hjemmebesøg. De modtog et ark med særlige uddybende samtaleteknikker de skulle bruge i samtaler om tidligere personlige oplevelser. Interventionen varede 8 måneder.

Effekt mål: Mødre: Brug af uddybende sprogstrategier (videooptagelser)

Børn: Ordforråd, selvbevidsthed, barnets erindring af oplevelsen (baseret på data fra samtaler), narrative færdigheder og hukommelse (baseret på data fra samtaler med forskere, kun i forbindelse med opfølgning)

Undersøgelsen viste nogle interessante resultater. Først og fremmest var det muligt at instruere mødre med varierende uddannelsesbaggrund i at anvende understøttende sprogstrategier i forbindelse med samtalsituationer omkring oplevelser. Undersøgelsen viste dog samtidigt at mødrene ikke længere anvendte strategierne ved et opfølgingsstudie 15 måneder efter det oprindelige interventionsstudie. Interventionen havde også effekt på børnenes personlige narrativer. Samtlige børn fra eksperimentgruppen deltog mere i mor-barn-samtalerne og brugte tilsvarende flere beskrivelser og evalueringer under deres fortælling af en personlig oplevelse. Kort sagt brugte børnene i eksperimentgruppen mere detaljerede og uddybende narrativer om deres oplevelser end børnene i kontrolgruppen.

Konklusion. På basis af denne undersøgelse kan vi for det første konkludere at brugen af understøttende sprogstrategier kan styrke børns erindring af oplevelser og styrke 2-3-årige børns kompetencer mht. at fortælle om personlige oplevelser. For det andet viser undersøgelsen at forældrene glemmer at bruge strategierne efter en periode. Derfor er det vigtigt at tænke tiltag eller procedurer ind der minder forældrene om at anvende understøttende sprogstrategier i dagligdagen.

I REESE ET AL. (2010) ønskede forskerne netop at finde ud af om anvendelsen af understøttende sprogstrategier i forbindelse med samtaler om oplevelser kan styrke andre sproglige færdigheder end den tidlige udvikling af narrative kompetencer. Mere præcist ønskede de at finde ud af om understøttende sprogstrategier i forbindelse med samtaler kan styrke de samme sprogfærdigheder som dialogisk læsning har vist sig at gavne, dvs. det produktive og receptive ordforråd, narrative kompetencer og skriftsprogskoncepter (læs om dialogisk læsning i afsnit 3).

De børn der deltog i interventionsstudiet var 4 år og kom fra en "Head Start"-daginstitution for socialt udsatte børn. Børnene havde forskellig etnisk baggrund, og tæt på halvdelen var tosprogede, men resultaterne er dog ikke opgjort så man kan se effekten af tosprogethed (se Fakta om undersøgelsen 11). Interventionen var indirekte og bestod af et enkelt hjemmebesøg hvor mødrene i eksperimentgrupperne fik en 45-minutters instruktion af kvalificerede universitetsstuderende i enten dialogisk læsning eller understøttende sprogstrategier, og fik vejledninger som de kunne beholde.

Interventionsstrategier 7

REESE ET AL. (2010)

Forældre blev instrueret i at bruge åbne spørgsmål ved at

- stille hv-spørgsmål om specifikke, meningsfulde begivenheder hvori barnet har deltaget.
(fx blev forældrene opfordret til at snakke om særlige begivenheder, såsom en familietur til stranden, barnets sidste fødselsdagsfest, en familiesammenkomst hos en slægtning eller en udflugt med børnehaven)
- begrænse brugen af spørgsmål der kun kræver et ja- eller nej-svar fra barnet, herunder begrænse gentagelsen af spørgsmål.

Forældre blev instrueret i at udvide deres barns ytringer ved at

- gentage og udvide hvad barnet sagde med tilføjelse af flere detaljer
(hvis barnet fx sagde: 'Jeg så en bjørn' blev forældrene opfordret til at svare: ja, du så en stor brun bjørn).

Forældre blev instrueret i at øge børns deltagelse i samtalen ved at

- følge barnets interesser ved at stille spørgsmål
(fx ved at stille spørgsmål som "Hvad skete der ellers?" eller "Hvad kunne du bedst lide ved at gå i Tivoli?")
- hjælpe barnet med at forbinde hans eller hendes egne erfaringer til andre begivenheder
(fx ved at stille spørgsmål som "Hvor ellers har du set en klovn?" eller "Hvad kunne du lide ved at gå i cirkus?")

I den ene eksperimentgruppe skulle forældrene gennemføre dialogisk læsning mens de i den anden eksperimentgruppe skulle anvende understøttende sprogstrategier i forbindelse med samtaler (se Interventionsstrategier 7). For at sammenligne effektiviteten af understøttende sprogstrategier i forbindelse med samtaler som et alternativ til dialogisk læsning, blev børnene testet på sproglige dimensioner der traditionelt anvendes i undersøgelser af dialogisk læsning samt narrative kompetencer (se Fakta om undersøgelsen 12).

Fakta om undersøgelsen 12

REESE ET AL. (2010)

Mål: sammenligne effekten af understøttende sprogstrategier og dialogisk læsning

Design: Undersøgelse baseret på tilfældig udvælgelse

Kontrolgruppe + 2 eksperimentgrupper

Deltagere: Kontrolgruppe: 11 mødre og deres børn

Eksperimentgruppe 1 (dialogisk læsning): 10 mødre og deres børn

Eksperimentgruppe 2 (uddybende samtaleteknikker): 12 mødre og deres børn

Børnenes alder: 4;0 år

Interventionstype og varighed: Børn i eksperimentgruppe 1 fik læst dialogisk dagligt (efter Whitehurst, Arnold, et al., 1994; Huebner, 2000's model). Børn i eksperimentgruppe 2 indgik i daglige samtaler med deres forældre omkring tidligere oplevelser

Effektmål: Mødre: Hyppighed af læsning/samtaler med børn om tidligere oplevelser (interview)

Børn: Receptivt og produktivt ordforråd, forståelse af narrativ, genfortælling af narrativ, forståelse af skriftsprogskoncepter

Resultatet af undersøgelsen viste at børnene i begge interventionsgrupper scorede højere end kontrolgruppen på nogle variable, men ikke på alle. Børn hvis mødre havde anvendt understøttende sprogstrategier, havde en stærkt øget score mht. forståelse af narrativer i forhold til både den anden interventionsgruppe og kontrolgruppen, mens det produktive ordforråd ikke blev øget. Varigheden af børnenes genfortælling af

narrativer var den samme på tværs af alle grupper. Overraskende nok faldt det produktive ordforråd hos gruppen af børn der havde modtaget intervention med dialogisk læsning, men årsagen til dette kunne ikke afklares. Forfatterne anførte at det kunne være at interventionen i hjemmet ikke virkede så effektiv fordi børnene ikke var vant til dialogisk læsning i daginstitutionen. Det skal også bemærkes at der var tale om meget små grupper, så resultaterne kan have været misvisende.

Konklusion. Denne undersøgelse bekræftede resultatet fra den forrige undersøgelse (Reese et al., 2007), nemlig at understøttende sprogstrategier når de anvendes af forældrene i forbindelse med samtaler om tidligere oplevelser, har en positiv effekt på børns forståelse af historier. Denne opfølgende undersøgelse kunne ikke vise at understøttende sprogstrategier i forbindelse med samtaler havde en effekt i forhold til børns egen produktion af narrativer. Ordforrådet blev hverken styrket ved forældrenes brug af understøttende sprogstrategier i forbindelse med samtaler eller dialogisk læsning. Sidstnævnte resultat er overraskende, jf. resultaterne beskrevet i afsnit 7, men kunne skyldes at forældrene ikke gennemførte interventionen i det omfang de skulle ifølge interventionen. Dette spørgsmål var det dog ikke muligt at få svar på da man i undersøgelsen ikke kontrollerede om forældrene rent faktisk anvendte de teknikker der indgår i dialogisk læsning.

VAN BALKOM ET AL. (2010) fokuserede på effekten af en individuel, indirekte, forældre-baseret videobaseret intervention (*Video Home Training, VHT*) målrettet 2-3-årige børn med forsinket sprogtiltagelse sammenlignet med direkte behandling hos en talepædagog. Den grundlæggende ide i den forældre-baserede intervention er at vise videooptagelser af forældre-barn samtaler til forældrene for at gøre dem opmærksomme på gode og mindre gode samtaler. Der fokuseres i VHT på at vise deres forældre hvordan de kan bruge samtalestrategier i det sociale, funktionelle og legende samspil med deres barn i dagligdagen. De understøttende sprogstrategier der indgår i programmet, er forholdsvis generelle og har også til formål at styrke det følelsesmæssige forhold mellem børn og deres forældre med udgangspunkt i forskning der viser at indlevende og følelsesmæssigt understøttende forældre (i modsætning til negative, kontrollerende og straffende forældre) er gode til at skabe kommunikative situationer som inddrager barnet og stimulerer barnets muligheder for læring.

Ifølge forfatterne er forældre til børn med sproglige forsinkelser ofte ikke bevidste om eller sensitive overfor børnenes sproglige, sociale eller kommunikative mangler, og derfor giver de ofte uhensigtsmæssig respons til deres børn som reaktion på deres ufuldstændige sprog. Under interventionen var forventningen at forældrene ville tilpasse deres kommunikative adfærd og anvende understøttende sprogstrategier på en måde der ville understøtte børnenes sproglige udvikling. Forældrene skulle generelt være opmærksomme på deres børns forsøg på at formidle positive signaler og intentioner og selv være opmærksomme på at udsende positive signaler i det kommunikative samspil med deres børn. En anden vigtig ting var at forældrene skulle vise direkte interesse for og engagement i deres børns aktiviteter og forsøge at skabe sammenhæng i daglige samtaler og aktiviteter i hjemmet. Forældrene skulle med andre ord føle sig ansvarlige for opbygningen af den gensidige kommunikation med identificerbare og meningsfulde udvekslinger med deres børn (se en beskrivelse af de bærende principper i interventionen i Interventionsstrategier 8).

Interventionsstrategier 8

VAN BALKOM ET AL. (2010)

- **Tilknytning:** opbygge et kærlig og emotionelt forhold til barnet
- **Henvielse:** sørge for at handlinger rettet mod barnet og tale henvendt direkte til barnet refererer til observerbare, aktuelle aktiviteter og følelser
- **Relevans:** sørge for at tale om relevante sammenhænge eller emner
- **Sammenhæng:** sørge for at indholdet i samtalerne har forbindelse til tidligere ytringer og kommunikative handlinger

Forældrene blev instrueret i at bruge understøttende sprogstrategier vha. et videotræningsprogram samt via hjemmebesøg af en talepædagog der gav feedback til forældrene. Forældrenes samvær med børnene videooptages, og videoklip af succesfulde, flydende og interaktive samtaler (»god praksis«) mellem forælder og barn blev vist og drøftet under hjemmebesøg. De talepædagoger som var på hjemmebesøgene, var ansvarlig for videooptagelse, videoredigering og videoanalyser. De var også ansvarlige for udformningen af feedback til forældrene under deres besøg i hjemmet. Særlig opmærksomhed blev givet til samtaler som ikke var sammenhængende, og talepædagogen og forældrene drøftede hvad der gik galt.

Fakta om undersøgelsen 13

VAN BALKOM ET AL. (2010)

Mål: At sammenligne effekten af indirekte indsats hvor forældre anvender af mange understøttende sprogstrategier med direkte indsats (behandling hos en talepædagog)

Design: Undersøgelse baseret på tilfældig udvælgelse

Kontrolgruppe (behandling hos talepædagog) + Eksperimentgruppe

Deltagere: Kontrolgruppe: 22 forældre og deres barn (11)

Eksperimentgruppe: 22 forældre og deres børn (11)

Børnenes alder: 2;0-3;0 år

Interventionstype og varighed: Forældrene i eksperimentgruppen modtog den indirekte videobaseret instruktion i 13 uger med hjemmebesøg i 90 minutter hver anden uge. Børnene i kontrolgruppen modtog behandling hos talepædagog 45 minutter hver uge i 12 uger. Interventionen varede i alt 540 minutter for begge grupper

Effektmål: Forældre: Brug af strategier (videooptagelser)

Børn: Gennemsnitlig sætningslængde, sprogforståelse, syntaks og morfologi (standardiserede test) mens "passende samtalsammenhæng" blev målt ved at analysere en videooptaget samtale mellem mor og barn

Resultaterne af undersøgelsen viste at børn i eksperimentgruppen overgik kontrolgruppen på alle parametre. Undersøgelsen viser altså at forældrenes brug af generelle understøttende sprogstrategier der styrker kommunikationen mellem forældre og børn, samtidigt styrker tilegnelsen af talesproglige kompetencer hos børn med sproglige forsinkelser mere end talepædagogisk behandling. De positive forskelle på børnene kunne stadig observeres 6 måneder efter at intervention var ophørt.

Konklusion. Undersøgelsen bidrager til den voksende evidens som peger på at forældrenes brug af understøttende sprogstrategier (her også i forbindelse med samtaler i løbet af hverdagen) gavner forskellige aspekter af børns tilegnelse af talesproglige kompetencer. Undersøgelsen viser at både sprogforståelse og tilegnelsen af mere komplekst sprog (sætningslængde og brug af grammatiske endelser) kan styrkes hos børn med sproglige forsinkelser og hos børn på samme sproglige niveau (dvs. yngre børn med en typisk sprogtilenelse) ved anvendelse af understøttende sprogstrategier i forbindelse med

samtaler. Samtidigt peger undersøgelsen på at forældrebaseret intervention (også selvom forældrene alene primært er instrueret via videooptagelser af samtaler mellem børn og voksne) kan være mere effektive til at styrke tilegnelsen af talesproglige kompetencer end behandling hos en talepædagog, selv når der er kontrolleret for tid (børn i eksperimentgruppen modtog ikke mere intervention end børn i kontrolgruppen). Endeligt viste studiet at effekten var vedvarende i det mindste et halvt år efter.

8.3 Opsamling

De ovenstående tre undersøgelser peger på at en række af de understøttende sprogstrategier som også indgår i dialogisk læsning, men her er brugt i dagligdags samtaler mellem forældre og børn, også har en positiv effekt på børns sprog. Vi tager igen udgangspunkt i de spørgsmål som blev stillet indledningsvis:

Det første spørgsmål var relateret til om brugen af understøttende sprogstrategier i hverdagssamtaler har en positiv effekt på sprogtilegnelsen, og i givet fald på hvilke aspekter af sprogtilegnelsen har sprogunderstøttende strategier positiv effekt. Her peger de tre undersøgelser på at understøttende sprogstrategier i forbindelse med samtaler i hverdagen er særligt effektive mht. at øge tilegnelsen af tidlige talesproglige kompetencer, især tidlig sprogforståelse, tilegnelsen af det tidlige ordforråd, sproglig kompleksitet og mere dekontekstualiseret sprogbrug, herunder narrative kompetencer som at kunne forstå en historie. Brugen af understøttende sprogstrategier i forbindelse med samtaler ser også ud til at hjælpe både børn med typisk og forsinket sprogtilegnelse.

Det andet spørgsmål handlede om forældre kan lære at bruge de sprogunderstøttende strategier i forbindelse med samtaler i hverdagen. Undersøgelserne viste at understøttende sprogstrategier nemt kan læres og anvendes af forældre i forbindelse med hverdagssamtaler. Især en videobaseret intervention (hvor forældrene vises videobaseret optagelser af deres samtaler med børnene) har positiv effekt på børnenes sprog (Van Balkom et al., 2010). Derimod er den længerevarende effekt af instruktion af forældre ikke klar. Ét studie (Reese og Newcombe, 2007) viste at forældrene ikke anvendte strategierne 15 måneder efter interventionen mens et andet (Van Balkom et al., 2010) viste at forældrene efter et halvt år stadig anvendte strategierne.

Allerførst skal det slås fast at datamaterialet er spinkelt og at videre forskning er nødvendig. Samlet set peger undersøgelserne imidlertid på at den tidlige sprogtilegnelse *kan* understøttes i dagligdagssituationer, dvs. som en integreret del af barnets naturlige læringsmiljø via den måde de voksne understøtter kommunikationen på.

De strategier der er blevet afprøvet og – som det fremgår – i høj grad ligner dem som blev afprøvet i forbindelse med dialogisk læsning er opstillet neden for.

Til alle børn

- ✓ følge barnets interesse
- ✓ stille hv-spørgsmål
- ✓ vente på barnets svar
- ✓ hjælpe barnet med at sætte ord på
- ✓ fortolke og udvide hvad barnet siger
- ✓ forklare ord barnet ikke kende i forvejen
- ✓ udnytte de sproglige kompetencer barnet har i forvejen
- ✓ ikke rette barnets fejl direkte
- ✓ opmuntre barnet til at bruge sin fantasi
- ✓ rose barnet og gøre det sjovt

Det er ikke systematisk evalueret hvilke strategier der er mest effektive på samme måde som i forbindelse med dialogisk læsning. Som det fremgår, er disse strategier i al væsentlighed de samme som de understøttende sprogstrategier der er blevet afprøvet i forbindelse med dialogisk læsning, hvis effekt er velunderbygget. Derfor har vi valgt at vægte introduktionen af sprogunderstøttende i samtaler i hverdagen. Dette hviler også på evalueringer af effekten af dialogisk læsning (se afsnit 7), der pegede på at børn med sproglige forsinkelser har brug for en mere intensiv indsats. Ved at sætte fokus på at bruge sproget understøttende i alle hverdagens aktiviteter give børn flere muligheder for at blive aktivt inddraget i samtaler på en understøttende og udfordrende måde. Dette gavner alle børn, men især de børn der har sproglige forsinkelser eller sprogproblemer.

9 Målrettede indsatser

9.1 Introduktion

Som omtalt i 6.2.1 tilegnes mange af barnets færdigheder og kompetencer *implicit*, dvs. uden barnet er bevidst om at det lærer noget og hvad det lærer. Som barnet bliver ældre, finder der imidlertid også meget eksplicit læring sted hvor barnet gøres opmærksom på, hvad læringsmålet ved en given aktivitet er. Dialogisk læsning og understøttende sprogstrategier i forbindelse med samtaler i deres "traditionelle" former understøtter både implicit og eksplicit læring, men den læringsstrategi som den voksne anvender over for barnet, er først og fremmest implicit, dvs. forældrene eller pædagogen er ikke i særlig grad fokuseret på at lære barnet bestemte kompetencer eller på at gøre barnet opmærksom på hvad målet med aktiviteten er. Der vil dog hyppigt kunne opstå situationer hvor læringsstrategien bliver eksplicit, fx når barnet skal forklares hvad et ord betyder. Derudover bliver begge metoder ofte anvendt ustruktureret eller spontant. Vores redegørelse for litteraturen pegede på at det især er de produktive talesproglige kompetencer som styrkes ved hjælp af disse to metoder.

Det har fået en række forskere til at undersøge i hvilken grad man kan supplere den (overvejende) implicite læring – som først og fremmest finder sted i forbindelse med dialogisk læsning og understøttende sprogstrategier i forbindelse med samtaler – med mere systematiske og eksplicite læringsstrategier der samtidigt er led i mere strukturerede (planlagte) og målrettede forløb. Som beskrevet tidligere betyder *systematisk* i denne sammenhæng at læringen følger en bestemt rækkefølge der er baseret på forskningsbaseret viden om hvordan børn lærer mens *eksplicit* betyder at det gøres klart for børnene hvad det er de skal tilegne sig i forbindelse med en bestemt aktivitet. Mens grundideen bag implicite metoder er at børn skal tilegne sig ordforråd og læse- og skrivefærdigheder baseret på deres egne erfaringer sådan som vi beskrev det i afsnit 1, er den grundlæggende tanke bag systematiske og eksplicite metoder at gøre målet for læringen eksplicit, dvs. barnet skal hjælpes til at fokusere på det der skal læres. Systematiske og eksplicite metoder kan sagtens indlejres i det naturlige læringsmiljø som fx dialogisk læsning og tilrettelægges og tilpasses, så de følger børnenes interesser og det der motiverer barnet.

En særlig form for systematisk og eksplicit metode kaldes *Direct instructions (DI)*. DI er blevet en populær forskningsbaseret metode til at understøtte sprogtilegnelse hos børn, og på grund af de meget store effekter som undersøgelser baseret på DI har vist, er metoden blevet mainstream i amerikansk børnepædagogik. DI er pædagogstyret, og indebærer et intenst læringsmiljø hvor barnet og pædagogen er i konstant interaktion med hinanden. Med DI fokuserer man på specifikke læringsmål på en måde som er sjov og interessant for barnet, men alligevel er styret af pædagogen. Typiske DI forløb er kortvarige, koncentrerede og hyppige. Selv om DI er blevet kritiseret for at være for indgribende eller ligefrem uegnet til børn, har sådanne systematiske og eksplicite metoder vist sig som vigtige redskaber især med henblik på at styrke fx ordforråd og læse- og skriveforudsætninger. Fx vil brug af elementer af DI i forhold til at styrke netop disse færdigheder involvere eksplicite forklaringer om hvad forskellige ord/begreber betyder, fx at ordet *flyvemaskine* faktisk er en sammensætning af to ord, eller *hus* og *mus* rimer fordi de ender på de samme lyde. Systematiske og eksplicite metoder som DI kan, som allerede antydnet, sagtens kombineres og understøttes af mere indirekte indsattstyper som er led i det naturlige læringsmiljø såsom dialogisk læsning. Flere af de programmer som er blevet evalueret i forbindelse med forskningskortlægningen, er baseret på sprogindsatser som er både systematiske og eksplicite og understøtter både implicit og eksplicit læring (fx *Breakthrough to Literacy*, *The DLM Early Childhood Express Program*, se *Evaluation of programs and methods for improving language and early literacy skills in young*

children på www.sprogpakken.dk).

Som vi omtalte tidligere, er disse programmer ikke så anvendelige i vores sammenhæng fordi de enkelte metoder og aktiviteter ikke er afprøvet separat. En række forskere har imidlertid også forsøgt at udnytte dialogisk læsning og brug af understøttende sprogstrategier samtaler som udgangspunkt for mere målrettede tiltag hvor systematiske og eksplicite metoder målrettet tilegnelsen af ordforrådet (ved fx at præsentere børnene for målord/specifikke nøgleord) og læse- og skriveforudsætninger tilføjes til interventionen og afprøvet disse i studier hvor effekten kan måles direkte. Undersøgelserne har først og fremmest været optaget af følgende spørgsmål:

- Kan måden man læser dialogisk på og/eller samtaler med børn på suppleres med systematiske og eksplicite metoder, så det øger børns tilegnelse af ordforråd og læse- og skriveforudsætninger?
- Hvilken effekt har indlejringen af systematiske og eksplicite metoder på børns talesproglige kompetencer (primært ordforråd) og læse- og skrivefærdigheder?
- Kan både forældre og pædagoger indgå som led i effektfulde målrettede interventioner med brug af systematiske og eksplicite metoder?
- Har børn fra resourcesvage familier også gavn af en sådan kombineret indsats?

9.2 Effekten af målrettede indsatser for tilegnelsen af ordforråd

GIROLAMETTO (1995) var interesseret i at undersøge hvordan sprogtilegnelsen kan understøttes i dagligdagssituationer, dvs. som en integreret del af barnets naturlige læringsmiljø. Girolametto undersøgte derfor effekten af understøttende sprogstrategier som dem vi gennemgik i afsnit 8, men med særligt fokus på understøttelsen af ordforrådstilegnelsen. Han afprøvede to forskellige interventioner, nemlig 1) en generel intervention uden specifikke sproglige mål, dvs. mødre blev alene instrueret i at anvende generelle understøttende sprogstrategier i forbindelse med samtaler for at understøtte deres barns sprog (kontrolgruppen); og 2) en fokuseret intervention med brug af understøttende sprogstrategier i forbindelse med samtaler samt hyppig og målrettet understøttelse af ordforrådet (eksperimentgruppen). Effekten af de to indsatstyper blev undersøgt i et eksperimentalt pilotstudie med henblik på at gennemføre en større interventionsundersøgelse senere. Undersøgelsen var en del af *The Hanen Program for Parents of Children with Language Delays*. I forlængelse af dette program blev forældrene i eksperimentgruppen instrueret i generelle understøttende sprogstrategier.

Interventionsstrategier 9**GIROLAMETTO (1995)**

Børneorienterede strategier	Interaktionsorienterede strategier	Sprogmodelleringsstrategier
Reagere på barnets fokus og opmærksomhed	Tage en "tur" ad gangen i samtalen	Kommentere på barnets og egne aktiviteter og handlinger
Følge barnets interesser	Vente på barnet	Nævne de genstande barnet leger med eller rører ved.
Tilpasse sproget efter barnets stil og niveau	Signalere når det er barnets tur	Bruge korte og enkle ytringer
Indrette barnets miljø efter målene for interventionen	Mindske brugen af adfærdsregulerende kommentarer	Gentage barnets bidrag
Gå ind i barnets verden ved at stille sig på barnets fysiske niveau, ansigt-til-ansigt-interaktion, leg siddende på gulvet med barnet, osv.	Anvende indirekte strategier for at motivere barnet til at kommunikere	Udvide hvad barnet siger

Mødrene i eksperimentgruppen blev introduceret til understøttende sprogstrategier der var opdelt i 3 kategorier: børneorienterede strategier, interaktionsorienterede strategier og sprogmodelleringsstrategier. Mødrene blev derudover instrueret i at præsentere udvalgte ord i bestemte kontekster tidligt i interventionen, og så gradvist begynde at anvende de samme ord i andre hverdagssituationer. Hvis mødrene fx skulle lære barnet ordet "kat" under en fælles leg, skulle de bruge ordet i forskellige formuleringer såsom "smuk kat", "leg med katten", "knus katten" osv., men aldrig direkte bede barnet om at gentage ordet. Senere skulle forældrene præsentere ordet igen i forskellige sproglige sammenhænge ("se katten", "fodr katten", "kan du se katten?"). På den måde blev barnet eksponeret for forskellige og gradvist mere komplekse syntaktiske strukturer som støttede barnets tilegnelse af ordet.

Fakta om undersøgelse 14:**GIROLAMETTO (1995)**

Mål: At evaluere effekten af forældres brug af fokuserede sprogstimuleringsstrategier overfor deres sprogligt forsinkede børn

Design: Undersøgelse baseret på tilfældig udvælgelse.

Kontrolgruppe + 1 eksperimentgruppe

Deltagere: N=15

Kontrolgruppe: 8 forældre og deres børn med ekspressive sprogforsinkelser

Eksperimentgruppe: 7 forældre og deres børn med ekspressive sprogforsinkelser.

Børnenes alder: 2;0-3;0 år

Interventionstype og varighed: Børn i eksperimentgruppen deltog i situationer hvor forældrene anvendte understøttende sprogstrategier og introducerede bestemte målord. Kontrolgruppen fik ikke nogen intervention. Interventionen varede 10 uger.

Effekt mål: Forældre; fremmøde ved instruktion (observation), forældres vurdering af brug af understøttende sprogstrategier (spørgeskema)

Børn: Produktivt ordforråd og gestikulationer i forbindelse med symbolsk leg (standardiseret forældrerapport + dagbogsobservationer), produktion af målord; artikulation af sproglyde, social adfærd (standardiseret test)

Resultaterne viste at børnene i eksperimentgruppen i gennemsnit producerede dobbelt så mange specifikke målord som børnene i kontrolgruppen, men

forældrenes intensive brug af understøttende sprogstrategier i forbindelse med samtaler havde ikke en generel positiv effekt på størrelsen af ordforrådet hvilket tyder på at interventionen ikke påvirkede den almene sprogtilegnelsesproces. Barnets brug af gestikulationer forbundet med symbolsk leg steg en anelse.

Konklusion. Undersøgelsens resultater er ikke entydige. Undersøgelsen peger på den ene side på at børn lærer nye ord når forældrene fokuserer på udvalgte ord, og det er positivt og har implikationer for indsatser overfor børn med et begrænset ordforråd. Den aktuelle undersøgelse viser overordnet set at forældre selv med en relativt kort instruktionsperiode kan påvirke børns tilegnelse af bestemte ord. På den anden side viste resultaterne at tilegnelsen af det tidlige ordforråd ikke generelt blev styrket hvilket kan tolkes således at de understøttende sprogstrategier anvendt i forbindelse med samtaler ikke havde nogen effekt. Selvom sidstnævnte tolkning ikke kan afvises, er en anden mulig forklaring at forældrene ikke anvendte strategierne i tilstrækkeligt stort omfang. Det var ikke muligt at vurdere om dette var tilfældet i undersøgelsen, men der var fokus på dette i den efterfølgende undersøgelse.

I *GIROLAMETTO ET AL. (1996)* gennemførte forskerne en lignende undersøgelse men i en lidt større skala. Denne gang blev 25 mødre og 25 børn tilfældigt placeret i enten en kontrol- eller en interventionsgruppe (se Fakta om undersøgelsen 15). Med erfaringerne fra det tidligere pilotstudie in mente blev målet for denne undersøgelse både at se på hvordan barnets ordforråd og generelle sproglige udvikling kunne styrkes på en bedre måde, og samtidig undersøge i hvilket omfang forældrene faktisk ændrede sproglig adfærd overfor deres børn (og altså gennemførte interventionen efter hensigten). Alle børnene var på et-ordsstadiet (og dermed mere forsinkede i deres ordforrådsudvikling end børnene i Girolametto et al., 1995) uden at vise tegn på andre udviklingsmæssige forsinkelser.

Proceduren var den samme som i forbindelse med Girolamettos tidligere undersøgelse (1995), dvs. udover brugen af understøttende sprogstrategier i forbindelse med hverdagssamtaler fik mødrene en liste bestående af 10 målord, som de skulle indarbejde i de daglige rutiner med barnet, men følgende ændringer blev foretaget. For det første blev mødrene instrueret i at bruge disse ord i forbindelse med barnets egne interesser eller aktiviteter, og de blev endvidere instrueret i at gentage hvert ord mindst 5 gange under interaktionen med barnet. For det andet blev mødrene instrueret i at vælge yderligere målord når deres barn havde tilegnet sig de oprindeligt udvalgte ord (dvs. brugt ordene spontant mindst 3 gange). Disse nye målord skulle være ord som barnet forstod (men ikke kunne sige), som var motiverende, og som startede med et fonem fra barnets fonetiske repertoire. For det tredje blev mødrene på den sidste mødegang instrueret i at modellere 2-ords-kombinationer for barnet (udsagnsord + navneord, navneord + udsagnsord, osv.). Parallelt med interventionen blev mødrene instrueret over et forløb på 11 uger (i alt 8 x 2,5 timers møde gange og 3 hjemmebesøg hvor mødrene så træningsvideoer og deltog i interaktive foredrag, rollespil og diskussioner og fik feedback). Mødrene beskrev deres brug af understøttende sprogstrategier i en dagbog for at sikre at interventionen blev implementeret som planlagt (se Fakta om undersøgelsen 15).

Fakta om undersøgelsen 15

GIROLAMETTO ET AL. (1996)

Mål: At evaluere effekten af forældres brug af fokuserede sprogstimuleringsstrategier overfor deres sprogligt forsinkede børn

Design: Undersøgelse baseret på tilfældig udvælgelse

Kontrolgruppe + 1 eksperimentgruppe

Deltagere: $N=25$

Eksperimentgruppe: 12 mødre og deres børn

Kontrolgruppe: 13 mødre og deres børn

Børnenes alder: 1;11-2;9 år

Interventionstype og varighed: Børn i eksperimentgruppen deltog i situationer hvor forældrene anvendte understøttende sprogstrategier og introducerede bestemte målord. Kontrolgruppen fik ikke nogen intervention. Interventionen varede 11 uger.

Effektmål: Mødre: fremmøde ved instruktion, brug af understøttende sprogstrategier, navngivning af målord (observation, videooptagelser)

Børn: Produktivt ordforråd, artikulation af sproglyde

Resultaterne af undersøgelsen var opmuntrende. Effekten på mødrene var som følger: mødrene talte lidt mindre (og overlod derved pladsen mere til deres børn), og de øgede deres brug af de udvalgte målord. Imidlertid var der ingen forskel i den gennemsnitlige ytringslængde når den blev udlignet over længere perioder (30 minutter). Interventionens virkning på børnene var ligeledes positiv: børnene i eksperimentgruppen havde et større produktivt ordforråd, flere ytringer bestående af flere ord, og havde en højere grammatisk score end børnene i kontrolgruppen. Børnene i eksperimentgruppen havde også et større samlet ordforråd hvilket indikerer at interventionen denne gang havde en generel effekt på ordforrådstilegnelsen.

Konklusion: I modsætning til Girolametto et al. (1995) øgede børnene i eksperimentgruppen størrelsen på det produktive ordforråd, og børnene scorede i det hele taget højere på de fleste effektmål. Resultaterne af undersøgelsen viste altså samlet set at forældrenes anvendelse af understøttende sprogstrategier i forbindelse med samtaler kombineret med et særligt fokus på udvalgte ord, har en positiv indflydelse på den tidlige sprogtiltagelse fra etordsstadiet frem mod et mere avanceret sprog (flere ord, flerordsytringer mm.), også hos børn der i forhold til deres alder er sprogligt forsinkede. Effekten blev målt fire måneder efter interventionens ophør, så der skal yderligere forskning til for at fastslå langtidseffekten.

Indtil videre har vi altså evidens for at et eksplicit fokus på bestemte ord i forbindelse med samtaler i løbet af dagligdagen der er tilpasset barnets udvikling, kan styrke ikke bare barnets tilegnelse af ordforråd, men også barnets tilegnelse af andre talesproglige kompetencer. Som omtalt ovenfor udgør understøttende sprogstrategier kernen i dialogisk læsning. I de følgende studier undersøges det hvordan dialogisk læsning kan kombineres med mere eksplicite strategier, stadig med en styrkelse af ordforrådet som særligt fokus.

WASIK & BOND (2001) ønskede netop at finde ud af om dialogisk læsning med fordel kan kombineres med særlige strategier for at øge ordforrådets størrelse og indgå i større tematiske forløb. Samtidigt ønskede forskerne at finde ud af om den påviste effekt af dialogisk læsning med ét barn alene eller med en lille gruppe kunne overføres til større grupper af børn (12-15 børn). Selv om dialogisk læsning med et enkelt barn eller i små grupper på dette tidspunkt var blevet afprøvet med succes mange gange, var Wasik & Bond interesseret i at modificere teknikkerne så de kunne anvendes til store grupper af børn eftersom mange daginstitutioner ikke har ressourcer til at kunne læse med ét barn alene.

Et undersøgelsesspørgsmål var altså at finde ud af om det at børn møder målord fra boglæsningssituationen i mange andre forskellige kontekster, har en positiv effekt på ordforrådet. Interventionen bestod derfor af dialogisk læsning såvel som af andre strategier kaldet "interaktiv læsning." Det var et centralt princip i forskernes tilgang at øge hyppigheden hvormed børn møder udvalgte målord i forbindelse med den fælles læsning. For at nå dette mål blev pædagogerne (baseret på Whitehurst et al., 1988) instrueret i at 1) introducere målord før den fælles læsning begyndte og gøre brug af målordene udover læsningen i forbindelse med leg og øvrige aktiviteter i dagens løb for at sikre at børnene stødte på disse ord gentagne gange i løbet af dagen; 2) at anvende åbne spørgsmål og give børn plads til at svare mere end ja eller nej; og 3) at give børnene mulighed for at tale og blive hørt (se Interventionsstrategier 10 for eksempler på hvordan pædagogen anvendte målordene før, under og efter læsningen).

Interventionsstrategier 10

WASIK & BOND (2001)

Før læsningen

Pædagogen begynder lektionen med at vise børnene haveredskaberne der bruges i bogen, og beder dem om at navngive redskaberne. Efter at et barn har benævnt et redskab, spørger pædagogen hvad barnet kan gøre med redskabet. Børnene vælger derefter et par redskaber som de vil bruge til at plante frø med, og pædagogen beder dem om at udveksle deres erfaringer mht. plantning af frø. Derefter introducerer pædagogen bogen "Gulerodsfrøet" (The Carrot Seed).

Pædagogen siger: I dag skal vi læse en bog om at plante. Navnet på bogen er "Gulerodsfrøet", den er skrevet af Ruth Krauss. I denne bog vil vi finde mange af de ord vi lige har set objekter for. Lad os se på forsiden af bogen og se hvad I mener bogen handler om. Hvad ser det ud som om drengen gør? [Pædagogen udvælger fire børn til at komme med forudsigelser om bogen.]

Under læsningen

Pædagogen læser bogen og stiller åbne spørgsmål der involverer børnene i historien.

Pædagogen: Hvordan plantede den lille dreng frøet?

Barn 1: Han gravede et hul.

Pædagogen (til samme barn): Kan du fortælle mere?

Barn 1: Han gravede et hul i jorden og puttede frø i.

Pædagogen: Hvordan gravede han hullet?

Barn 2: Med en skovl som den her. [Barnet viser handlingen at grave.]

Pædagogen: Lidt ligesom skovlen som jeg viste jer. [Hun peger på skovlen i rekvisitkassen.]

Pædagogen (fortsætter med at læse): Hvorfor tror du at drengens familie ikke troede at frøet ville vokse?

Barn 3: Fordi frøet ikke var godt.

Pædagogen: Hvorfor tror du frøet ikke er godt.

Barn 3: Fordi det var brunt, og en gulerod er orange.

Pædagogen: Ja, det har du ret i, men mange frø er brune. Jeg vil vise dig dem senere når vi skal til at plante. Hvorfor troede familien ellers at drengens frø ikke ville vokse?

Barn 4: Fordi drengen ikke plantede det rigtigt.

Pædagogen: Fortæl mig mere om det.

Barn 4: Han plantede det ikke et godt sted. Han burde have plantet det i en anden del af haven.

Barn 5: Han gravede ikke hullet dybt nok, det skal være virkelig dybt, så dybt her. [Barnet strækker armene ud for at vise omfanget.]

Pædagogen: Jamen så lad os se hvad der sker. (Pædagogen fortsætter med at læse og

stiller yderligere to spørgsmål: "Hvordan havde drengen det da han så guleroden vokse?" Og "Fortæl mig om denne side" [siden hvor guleroden er begyndt at spire]).

Efter læsningen.

Pædagogen gennemgår historien ved at stille børnene spørgsmål.

Pædagogen: Lad os tænke på historien som vi lige har læst. Hvordan tog den lille dreng sig af frøet?

Barn 6: Han vandede det.

Pædagogen: Ja, han vandede det. Hvad ellers?

Barn 1: Han holdt øje med det, og han så det vokse.

Pædagogen: Ja, han holdt nøje øje med det. Hvad ellers?

Barn 7: Han holdt øje med det som vi har holdt øje med at vores planter voksede. Se, hvordan vores planter vokser. De [vokser] fordi vi vandede dem og fik dem til at vokse.

Pædagogen stiller børnene to supplerende spørgsmål og slutter med at fortælle børnene at de senere vil have mulighed for at plante deres eget gulerodsfrø. Pædagogen, der står for interventionen, er blevet trænet i at skabe sammenhæng mellem ordforrådet og begreber i historien og øvrige aktiviteter i dagtilbuddet.

Pædagogerne blev bedt om at definere målord vha. rekvisitter og bruge dem senere i forbindelse med andre aktiviteter på stuen så børnene mødte målordene udover boglæsningen. Særlige dialogiske teknikker til at stille åbne spørgsmål og tilskynde til samtale om historiens indhold og især målordene blev også taget i brug. På grund af gruppernes størrelse var det en klar prioritering fra pædagogernes side at sikre at alle børn kunne interagere i forbindelse med grupplæsningen. Strategierne blev afprøvet på børn der var 4 år gamle, og resultatet blev sammenlignet med en kontrolgruppe (se Fakta om undersøgelsen 16).

Fakta om undersøgelsen 16

WASIK & BOND (2001)

Mål: At evaluere effekten af "interaktiv læsning", en udbygget version af dialogisk læsning, i dagtilbud

Design: Undersøgelse baseret på tilfældig udvælgelse af pædagogernes stuer
Kontrolgruppe + 1 eksperimentgruppe

Deltagere: Kontrolgruppe: 2 pædagoger, 61 børn.

Eksperimentgruppe: 2 pædagoger, 60 børn

Børnenes alder: 4;0 år

Interventionstype og varighed: Børn i eksperimentgruppen fik læst dialogisk og deltog i tematisk sprogarbejde i større grupper. Børn i kontrolgruppen deltog i kunstneriske og naturvidenskabelige aktiviteter i samme omfang. Interventionen varede i 15 uger

Effektmål: Pædagoger: Brug af målord (observation)

Børn: Receptivt ordforråd

Efter 15 ugers intervention hvor hver uge havde et nyt tema med fokus på udvalgte ord, overgik børnene i de to eksperimentgrupper langt kontrolgruppen med hensyn til størrelsen af det receptive ordforråd.

Konklusion. Undersøgelsen dokumenterede at kombinationen af dialogisk læsning med specifikt fokus på introduktionen af særlige målord der yderligere anvendes i række supplerende aktiviteter, ser ud til at have en gavnlig effekt på ordforrådstilegnelsen. Pædagogerne blev instrueret i at stille åbne spørgsmål, i at diskutere nye ord, og i at tilskynde børnene til at deltage i historien diskussion. Med

udgangspunkt i observation af pædagoger og børn mente forskerne at pædagogernes ændrede adfærd, kunne forklare at børnene i eksperimentgruppen ikke bare deltog i samtalerne, men gav udtryk for deres ideer, følelser og reaktioner på historier og aktiviteter. Ikke mindst det faktum at pædagogerne brugte målordene uden for boglæsningssituationen i de efterfølgende aktiviteter hvilket gav børnene øgede muligheder for at tale om og diskutere både historie og aktiviteter og relatere dem til egne oplevelser, var formentlig ansvarlig for børnenes styrkede sproglige kompetencer. Forskerne observerede også at børnene i eksperimentgruppen selv var meget trygge ved at bede pædagogerne om at forklare et ord de ikke kendte eller selv at stille spørgsmål under en historie formentlig fordi de så pædagogerne gøre det hele tiden. Der var dog kun to pædagoger med i interventionen hvilket begrænser udsigelseskraften. En sidste ting vi kan tage med fra undersøgelsen er at dialogisk læsning ser ud til også at fungere og have positiv effekt på børnenes talesproglige kompetencer selvom den foregår i større grupper.

I WASIK ET AL. (2006) undersøgte forskerne om interventionen i Wasik & Bond (2001) kunne overføres til en større gruppe af overvejende socialt udsatte børn. Ved at ændre den måde pædagogerne taler med børnene på, dvs. ved at bringe børnene aktivt ind i samtaler ved hjælp af understøttende sprogstrategier i forbindelse med samtaler, ønskede forskerne at øge børnenes muligheder for at bruge sproget i løbet af dagen. Pædagogerne blev instrueret i at øge brugen af åbne spørgsmål og i at hjælpe børnene med at lære og øge deres viden om nye ord (se Interventionsstrategier 11). Samtidig ville forskerne undersøge om en sådan intervention også havde effekt på tilegnelsen af læse- og skriveforudsætninger (bogstavkendskab).

Interventionsstrategier 11

WASIK ET AL. (2006)

Pædagogerne blev instrueret i at introducere målord før læsningen af bogen.

Pædagogerne blev også instrueret i at vise børnene et objekt der repræsenterede ordet og spørge: "Hvad er det?" Eller "Hvad kalder du det?" Pædagogen sagde så: "Hvad kan jeg gøre med. . . ?" Eller "Fortæl mig hvad du ved om dette/denne her."

Pædagogerne blev også instrueret i at stille spørgsmål under læsningen der var fremmede for samtalen, såsom: "Fortæl mig mere om hvad der sker på denne side" og "Hvad tror du der sker nu?" Pædagogerne havde eksempler på åbne spørgsmål. Efter at have læst historien, blev pædagogerne bedt om at stille børnene refleksionsspørgsmål som: "Hvilken del af bogen kan du bedst lide?" Og "Sig mig, hvorfor du mener hovedpersonen gjorde som hun gjorde." I takt med at pædagogerne gennemførte interventionen, udviklede de deres egne spørgsmål der opmuntrede børnene til at tale om bogen.

Som i Wasik & Bond (2001) læste pædagogerne bøger som var indarbejdet i et ugentligt tema for at øge børnenes eksponering overfor målordene og mulighed for at indgå i aktive samtaler. Til hvert ugentligt tema fik pædagogerne rekvisitkasser med bøger og fysiske genstande som understøttede ugens målsprog og øvrige mål efter modellen i Wasik & Bond (2001). 139 børn deltog i interventionen (se Fakta om undersøgelsen 17).

Fakta om undersøgelsen 17

WASIK ET AL. (2006)

Mål: At evaluere virkningen af interaktiv læsning (udvidet version af dialogisk læsning) i dagtilbuddene for socialt udsatte børn

Design: Undersøgelse baseret på tilfældig udvælgelse

Kontrolgruppe + 1 eksperimentgruppe

Deltagere: N=139 børn

Kontrolgruppen bestod af 6 pædagoger og 68 børn

Eksperimentgruppen: 10 pædagoger og 139 børn

Børnenes alder: 2;8-4;10 år

Interventionstype og varighed: Interaktiv læsning + tematisk sprogarbejde i grupper; interventionen varede i 9 måneder

Effektmaal: Pædagoger: Brug af spørgsmål i forbindelse med dialogisk læsning og brug af understøttende strategier i samtaler (observation).

Børn: Ekspressivt og receptivt ordforråd, og bogstavkendskab

Børn i eksperimentgruppen gjorde imponerende fremskridt i forhold til tilegnelsen af receptivt og ekspressivt ordforråd, men der var ingen effekt med hensyn til læse- og skriveforudsætninger (bogstavkendskab).

Konklusion: Undersøgelsen demonstrerede at effekten af dialogisk læsning indlejret i tematiske forløb og med et særligt fokus på udvalgte målord, har en særdeles positiv effekt på tilegnelsen af såvel receptivt som ekspressivt ordforråd hos socialt udsatte børn i 2-4 års alderen. En anden vigtig ting som denne undersøgelse bidrager med, er at pædagoger kan instrueres til at gennemføre strategier der har en positiv indvirkning på børns talesproglige udvikling. Børn demonstrerede større vækst i ordforrådet når deres pædagoger gennemførte interventionen konsekvent. Undersøgelsen antyder også at pædagogers brug af spørgsmål før og efter boglæsningen måske har større effekt på børnenes sprogudvikling end spørgsmål under selve læsningen. Tilsvarende viser undersøgelsen at hyppigheden hvormed pædagoger relaterer indholdet i bøgerne til andre aktiviteter i dagtilbuddet ligeledes er korreleret med børnenes sprogudvikling. Vi kan derfor samlet konkludere at dialogisk læsning sammen med målrettede systematiske og eksplicite strategier, har en moderat til stærk indflydelse på tilegnelsen af en række centrale aspekter af talesproglige kompetencer. Studiet kunne ikke vise nogen effekt med hensyn til børnenes læse- og skriveforudsætninger.

Vi slutter af med at præsentere en dansk undersøgelse af effekten af dialogisk læsning. *JENSEN (2005)* sammenlignede dialogisk læsning med almindelig oplæsning for at finde ud af hvilken betydning det dialogiske aspekt har for børns tilegnelse af nye ord fra billedbøger. Den danske undersøgelse er også beskrevet i *Jensen (2005)*. Undersøgelsen er delt i to, og her præsenteres kun resultaterne fra første del der undersøgte effekten af "traditionel" dialogisk læsning.

Oplæsningsprogrammet i første del byggede på principperne for dialogisk læsning beskrevet af Whitehurst m.fl., men var også inspireret af bl.a. Wasik & Bonds program (se ovenfor) der foruden dialog under læsningen bestod af en introduktion til hver bog, reflekterende spørgsmål efter læsningen og aktiviteter relateret til læsningen. Eksperimentgruppen fik i grupper på 6-9 børn læst dialogisk op. Første gang blev bogen introduceret og læst op uden afbrydelser. De efterfølgende gange deltog børnene i en dialog omkring bøgerne. Efter hver oplæsning var der desuden planlagt mere reflekterende spørgsmål eller en leg der passede til bogens tema. I kontrolgruppen blev de samme 4 billedbøger læst op 3 gange uden dialog undervejs.

Fakta om undersøgelsen 18

JENSEN (2005)

Mål: At sammenligne dialogisk læsning med almindelig læsning i en dansk sammenhæng

Design: Undersøgelsen var ikke baseret på tilfældig udvælgelse

Kontrolgruppe + 1 eksperimentgruppe

Deltagere: N=55

Kontrolgruppe: 25 børn

Eksperimentgruppe: 30 børn

Børnenes alder: 5;0-6;0 år

Interventionstype og længde: Børn i eksperimentgruppen fik i grupper på 6-9 børn læst dialogisk op af 4 billedbøger. Hver billedbog blev læst 3 gange.

Effektmål: Børn: Ordforråd

Undersøgelsen viste at både eksperimentgruppen og kontrolgruppen lærte nye ord fra de 4 billedbøger der blev brugt i undersøgelsen. Børnene i eksperimentgruppen lærte imidlertid signifikant flere nye ord end børnene i kontrolgruppen der blot fik læst bøgerne op. I dette resultat var der taget højde for forskelle i børnenes ordforråd ved undersøgelsens start, og for hvor mange gange børnene deltog i oplæsningen. Ud fra dette ser det ud til at dialogisk oplæsning har relativt større betydning for tilegnelsen af nye ord end almindelig oplæsning.

Konklusion: Resultatet bekræftede hvad flere tidligere undersøgelser har vist, nemlig at dialogisk læsning sammen med eksplicite aktiviteter målrettet ordforrådet, har en positiv indvirkning på udviklingen af ordforrådet. Undersøgelsen viste også på linje med Crain-Thoreson & Dale (1999) at dialogisk læsning kan fungere i mindre grupper, og at børnene stadig kan få noget ud af det sprogligt, selvom det er sværere at tilpasse bøger og spørgsmål fuldstændigt til det enkelte barn, og selvom det enkelte barn ikke får lige så meget taletid som ved individuel læsning. Sandsynligvis har det haft en betydning at børnenes opmærksomhed eksplicit blev henledt på de nye ord i bøgerne, at de fik mulighed for at bruge de nye ord selv, at de kunne få ordene forklaret, og at ordene blev præsenteret flere gange i forskellige sproglige kontekster.

9.3 Effekten af systematiske og eksplicite metoder for læse- og skriveforudsætninger

Den forskning i dialogisk læsning som blev gennemgået i afsnit 7, viste at dialogisk læsning kan forbedre børns talesprog mens det ikke er klart i hvilket omfang dialogisk læsning også kan understøtte tilegnelsen af tidlige læse- og skriveforudsætninger. Da tilegnelsen af sådanne færdigheder er under hurtig udvikling netop i alderen fra 3 til 5 (se også afsnit 6.2.2), er det vigtigt at finde ud af om og hvordan dialogisk læsning bedst kan styrke læse- og skriveforudsætninger. De følgende studier har netop fokus på dette.

WHITEHURST, EPSTEIN ET AL. (1994) gennemførte et studie hvor dialogisk læsning med et supplerende eksplicit forløb omkring lydlig opmærksomhed (refereret til i artiklen som *preschool literacy activities*) blev afprøvet i et mindre antal børnehaver med henblik på at undersøge effekten på både talesproglige kompetencer og forskellige aspekter af lydlig opmærksomhed, bogstavkendskab mm. (det vi i dette dokument samlet refererer til som læse- og skrive forudsætninger). Børnene kom fra familier med lav socioøkonomisk baggrund, og gik alle i en Head Start børnehave. Det langsigtede mål var at udvikle et program til brug i dagtilbud der fremmer tidlige talesproglige kompetencer samt læse- og skriveforudsætninger.

Interventionsprogrammet indeholdt to hovedelementer. Det første var dialogisk læsning både i hjemmet med ét barn alene og i børnehaven i mindre grupper. Det andet var et kommercielt tilgængeligt program vedrørende lydlig opmærksomhed designet til at undervise børn i forholdet mellem fonemer og bogstaver.

Både pædagoger og forældre blev instrueret i dialogisk læsning ved hjælp af en 20-minutters instruktionsvideo kombineret med samtale og rollespilscenarier. Bøgerne der blev anvendt af pædagoger og forældre, blev lånt ud af et bibliotek. Desuden blev forældre/pædagoger forsynet med forslag til hvordan den dialogiske læsning kunne gennemføres (to akronymer, *CROWD* og *PEER* blev benyttet i vejledningsvideoen for at huske pædagoger og forældre på de understøttende strategier de skulle anvendes, se Interventionsstrategier 12).

Interventionsstrategier 12

WHITEHURST, EPSTEIN ET AL. (1994)

CROWD

Completion (spørgsmål der efterlader et "hul" sidst i sætningen som barnet skal afslutte)

Recall (spørgsmål der kræver at barnet kan huske aspekter af en bog)

Open-ended (Åbnende spørgsmål som opmuntrer barnet til at svare med sine egne ord)

WH (hv-spørgsmål)

Distancing prompts (spørgsmål der kræver at barnet relaterer indholdet af en bog til aspekter af livet udenfor bogens univers)

PEER

Den voksne skal opfordre (*Prompt*) barnet til at svare

Den voksne skal evaluere (*Evaluate*) barnets svar

Den voksne skal udvide (*Expand*) barnets svar ved at udvide og tilføje ny information til barnets svar

Den voksne skal opmuntre barnet til at gentage (*Repeat*) den udvidede sætning

Forældrene blev af dagtilbuddet jævnligt mindet om at læse for deres barn. Efter den 9 måneder lange intervention blev børnene testet på et helt batteri af forskellige målinger (se Fakta om undersøgelsen 19).

Fakta om undersøgelsen 19

WHITEHURST, EPSTEIN ET AL. (1994)

Mål: At evaluere effekten af en kombineret intervention af dialogisk læsning og lydlig opmærksomhed

Design: Undersøgelse baseret på tilfældig udvælgelse

Kontrolgruppe + 1 eksperimentgruppe

Deltagere: N=167

Kontrolgruppe: 73 børn

Eksperimentgruppe: 94 børn

Børnenes alder: 4;0 år

Interventionstype og varighed: Børn i eksperimentgruppen fik læst dialogisk i grupper på fire børn fra tre til fem gange om ugen. De samme bøger blev derefter læst dialogisk for barnet alene derhjemme efter skole. Denne del af interventionen varede 30 uger. Endvidere modtog børnene i daginstitutionen 45 minutters undervisning i lydlig opmærksomhed om ugen i 16 uger. Børn i kontrolgruppen fik ikke nogen ekstra intervention udover de aktiviteter der normalt foregik.

Effektmål: Pædagoger: Læsehypighed, brug af dialogisk læsningsteknikker (videoptagelser, log)

Forældre: Læsehypighed (spørgeskema)

Børn: Receptivt og produktivt ordforråd/sprogfærdigheder, skrivning, lydlig opmærksomhed, bogstavkendskab og bevidsthed om bogkoncepter

Resultatet af undersøgelsen viste at interventionen havde betydelig effekt for alle børn i interventionsgruppen med hensyn til skrivning og bevidstheden om bogkoncepter, og effekten var høj, men interessant nok kun for de børn hvor forældrene havde læst dialogisk for børnene i hjemmet (forældrene skulle svare på om de faktisk gennemførte den planlagte læsning). Der var også positive effekter i forhold til lydlig opmærksomhed der sandsynligvis skyldtes det eksplicite fokus i interventionen på netop dette.

Konklusion. Undersøgelsen tilvejebragte vigtig empirisk dokumentation for værdien af mere eksplicite forløb målrettet tidlige læse- og skriveforudsætninger hos socialt udsatte børn som supplement til dialogisk læsning. Selvom der var betydelige effekter, var ingen af Head Start børnene dog på niveau med børn med typisk tilegnelse efter interventionen. Den omstændighed at kun børn der også fik vedvarende dialogisk læsning i hjemmet, viste signifikante resultater, synes at bekræfte at socialt udsatte børn har behov for hyppig intervention (både i dagtilbud og hjem) for at klare sig godt. Desuden understreger undersøgelsen de resultater vi tidligere har set der peger på vigtigheden af at dagtilbuddet aktivt inddrager forældrene. Undersøgelsen tyder på at gruppebaserede interaktioner i dagtilbuddet ikke er nok for børn fra socialt udsatte familier for at understøtte deres sprogtilegnelse optimalt, dvs. denne børnegruppe har også brug for hyppige sproglige interaktioner på en en-til-en basis.

Effekten af henholdsvis dialogisk læsning og det supplerende forløb omkring lydlig opmærksomhed kan ikke adskilles i dette studie pga. den måde undersøgelsen blev gennemført på (der var ikke en eksperimentgruppe der kun fik det lydlig program). Dette spørgsmål blev til gengæld taget op i næste undersøgelse.

WHITEHURST ET AL. (1999) undersøgte igen værdien af dialogisk læsning med eksplicite forløb målrettet lydlig opmærksomhed. De gentog eksperimentet præsenteret i Whitehurst et al. (1994), og især var de interesserede i at se om de positive effekter på læse- og skriveforudsætninger i børnehaven også førte til forbedrede læsepræstationer i begyndelsen af folkeskolen. De foretog samtidigt en opfølgning i 1. og 2. klasse hvor børnene både blev testet på en række talesproglige og lydlig kompetencer (se Fakta om undersøgelsen 20). Alle voksne blev instrueret i dialogisk læsning via en instruktionsvideo. Den anden del af interventionen bestod at et fokuseret,

struktureret forløb i forbindelse med lydlig opmærksomhed hvor børn lærte at genkende lyde og de bogstaver der svarer til dem.

Fakta om undersøgelsen 20

WHITEHURST ET AL. (1999)

Mål: At efterprøve Whitehurst, Epstein et al. (1994) og evaluere om der er en sammenhæng mellem tidlige sprogfærdigheder og læsning og skrivning i 1. og 2. klasse

Design: Undersøgelse baseret på tilfældig udvælgelse

Kontrolgruppe + 1 eksperimentgruppe

Deltagere: N=280 børn

Oprindelig kohorte: 127 børn

Ny kohorte: 153 børn

Børnenes alder: 4;0 år

Interventionstype og varighed Børn i eksperimentgruppen fik læst dialogisk i grupper på fire børn fra tre til fem gange om ugen. De samme bøger blev derefter læst for barnet alene derhjemme efter skole. Endvidere modtog børnene 45 minutters undervisning i lydlig opmærksomhed om ugen i daginstitutionen. Børn i kontrolgruppen fik ikke nogen ekstra intervention udover de aktiviteter der normalt foregik

Effektmål: Børn: receptivt ordforråd, hukommelse, hørelse, bogkoncepter og skrivning.

Opfølgning: ordlæsning, matche billeder med tekst, læsning af nonsensord

Resultaterne fra undersøgelsen var som følger. Først og fremmest lykkedes det igen forskerne at gentage de positive resultater med hensyn til talesproglige kompetencer og læse- og skriveforudsætninger på den måde at anvendelsen af dialogisk læsning med særligt målrettede aktiviteter i lydlig opmærksomhed resulterede i bedre talesproglige kompetencer og læse- og skriveforudsætninger i børnehaveklassen, men effektstørrelsen var dog relativt beskedent. Kun navngivning af bogstaver, lydlig opmærksomhed og kendskab til det alfabetiske princip (det vi her kalder for læse- og skriveforudsætninger) korrelerede med senere læsefærdigheder i begyndelsen af skolen.

Konklusion. Forfatterne konkluderede at et struktureret forløb i børnehaven der fokuserer på genkendelse af bogstaver og sammenstilling af bogstaver og lyde, kan give større udbytte i forhold til tilegnelsen af læsning i starten af skolen. Dette peger på vigtigheden af at kombinere dialogisk læsning med mere eksplicite og målrettede metoder for at understøtte tilegnelsen af den senere læsning. Undersøgelsen slog også fast at børn i førskolealderen er mere modtagelige overfor intervention end børn i børnehaveklassen med hensyn til udviklingen af ordforråd hvilket indikerer at børn i denne unge alder er mere motiverede for at lære ordforråd. Samtidigt viste undersøgelsen af kun læse- og skriveforudsætninger forudsiger senere læsefærdigheder.

I UKRAINETZ ET AL. (2000) undersøgte forskerne om børn kan lære at identificere den første og den sidste lyd, segmentering af lyde og fjernelse af lyde indenfor rammerne af dialogisk læsning og "skrivning", men med et særligt ekspliciteret forløb kaldet "lydsamtaler". Et yderligere spørgsmål var om børn der i udgangspunktet scorede lavt på læse- og skriveforudsætninger, også kunne få noget ud af interventionen. 12 ud af 36 børn i studiet lå derfor på et lavt niveau på læse- og skriveforudsætninger, og pædagogerne havde udtrykt bekymring for disse børn (se Fakta om undersøgelsen 21). I interventionen der blev gennemført af udefrakommende instruktører, blev bøger læst højt der indeholdt bogstavrim og rim, og instruktørerne holdt med mellemrum pause i læsningen for at have "lydsamtaler" med børnene (se Interventionsstrategier 13).

Interventionsstrategier 13

UKRAINETZ ET AL. (2000)

Pædagogen (læser højt) (den engelske tekst er bibeholdt for at kunne vise rimet)

The story of Fred. This is a boy named Fred. He hates to go to bed.

He hides out in the shed, and stays awake instead. Kan du høre ord der rimer? (læser igen og lægger tryk på de ord der rimer)

Barn 1: Fred-bed.

Barn 2: Shed.

Pædagogen: Ja, alle disse ord rimer, Fred-bed-shed. Lad os tælle lyde i *Fred*. Tæl hver lyd på fingrene. / F-r-e-d / 4 lyde!

Hvor mange i *bed*? / B-e-d / 3 lyde. Nu *shed*. / Sh-e-d / 3 lyde. Hvilken er længst? Ja, Fred har 4 lyde.

I forbindelse med skriveaktiviteterne tegnede børn og pædagoger billeder der relaterede sig til historien. Børnene skrev om deres tegninger ved hjælp af stavning de selv fandt på, ved at lave kruseduller eller bogstavrækker mens pædagogerne opmuntrede til samtale om bogstaver og skrivning. Samtalen fokuserede på at identificere bogstaver, tælle dem, tilpasse antallet af de skrevne bogstaver med antallet af bogstaver i målordet og så videre. Børnenes opmærksomhed blev rettet mod særlige aspekter ved hjælp af eksplicite læringsstrategier. Instruktorene blev instrueret af forskerne via skriftligt materiale, videooptagelser og feedback fra forskerne på egen praksis.

Fakta om undersøgelsen 21

UKRAINETZ ET AL. (2000)

Mål: At undersøge om børn kan lære lydlig opmærksomhed fra en naturlig læringskontekst (boglæsning)

Design: Undersøgelse baseret på tilfældig udvælgelse

Kontrolgruppe + 1 eksperimentgruppe

Deltagere: N=36

Kontrolgruppe: 18 børn

Eksperimentgruppe: 18 børn

Børnenes alder: 5;0-6;0 år

Interventionstype og varighed: Børnene fik læst op hvor der løbende blev samtalt om lydene i bogen (en såkaldt "lydsamtale"). Børnene i kontrolgruppen fik ingen intervention og deltog alene i børnehavens normale aktiviteter. Interventionen fandt sted i 30 minutters sessioner tre gange om ugen i syv uger

Effektmål: Børn: Lydlig opmærksomhed, bogstavkendskab

Strategien med at indlejre samtaler om lydlig opmærksomhed indenfor rammerne af dialogisk læsning og tegneaktiviteter, viste betydelige positive resultater på børnenes læse- og skrivefærdigheder. Børnene i eksperimentgruppen havde opnået meget større lydlig opmærksomhed end børnene i kontrolgruppen, og det interessante var, at effekten også kunne ses hos børn med de laveste scorer i testen forud for interventionen.

Konklusion. Undersøgelsen viser at et klart og eksplicit fokus på lydlig opmærksomhed med udgangspunkt i dialogisk læsning øger børns tilegnelse af tidlige læse- og skriveforudsætninger idet alle børn i eksperimentgruppen scorede højere på testene end børn i kontrolgruppen hvilket er meget usædvanligt. Desuden viste observationer at børns interesse i lydlig opmærksomhed gik udover de situationer hvor pædagogen styrede aktiviteten, og børnene blev generelt mere interesserede i nye bøger og var mere

interessere i at diskutere dem. Samlet set peger undersøgelsen på at indlejring af systematiske og eksplicite metoder i situationer med dialogisk læsning forbedrer lydlig opmærksomhed og bogstavkendskab markant, også hos børn som i udgangspunktet havde problemer med lydlig opmærksomhed.

JUSTICE & EZELL (2000) undersøgte anvendeligheden af et program med dialogisk læsning i hjemmet i forhold til at styrke tidlige læse- og skriveforudsætninger hos børn med typisk sprogtilegnelse. Som led i interventionen blev mødre instrueret i at læse for børnene ved hjælp af nye strategier herunder dem der bruges i dialogisk læsning (se Fakta om undersøgelsen 22)

Intervention var baseret på en række generelle principper som litteraturen har vist maksimerer forældres engagement og kompetencer til at understøtte deres barns udvikling: (1) forældrene fik information om børns udvikling; (2) der blev afholdt gruppemøder for forældrene (3) forældrene fik ugentligt planer som de skulle følge (4) forældre-barn interaktioner blev vurderet (5) forældrene fik instruktion i hvordan de kunne hjælpe deres børn og (6) forældrene fik bøger.

Alle forældre blev introduceret til dialogisk læsning på forældremøder på universitet mens forældrene i eksperimentgruppen fik den særlige introduktion til opmærksomhed på skriftsproget som blev introduceret ovenfor (se også Interventionsstrategier 14).

Interventionsstrategier 14

1. Samtale om tekstkoncepter (fortælle hvordan en tekst er bygget op: at den består af ord, at man læser ovenfra og ned, fra venstre til højre, stille barnet spørgsmål til ord i teksten, pege på ord og forklare hvad der står, følge skriften med fingeren, mens man siger ordene)
2. Teknikker der opmuntrer børnene til at deltage (gentagelser, ros, pause til svar, udvidelser, åbne spørgsmål)
3. Bogstrategier (linke teksten til barnets liv, lade barnet kigge på bogen på forhånd, lade barnet udforske bogen og vende sider)

Fakta om undersøgelsen 22

Mål: at undersøge om tidlige læse- og skriveforudsætninger hos børn med sproglige problemer kan styrkes via dialogisk læsning i hjemmet kombineret med særlig målrettede strategier
Design: Undersøgelse baseret på tilfældig udvælgelse
Kontrolgruppe + 1 eksperimentgruppe
Deltagere: N=28 forældre og deres
Kontrolgruppe: 14 forældre og deres børn
Eksperimentgruppe: 14 forældre og deres børn
Børnenes alder: 3;00-5;0
Interventionstype og varighed: Børn i eksperimentgruppen fik læst dialogisk i mindre læsegrupper med særligt fokus på skriftsproget i fire timer hver uge, mens børn i kontrolgruppen fik læst op af deres forældre baseret på de samme bøger, men deres forældre havde ikke fået instruktion. Interventionen varede i 4 uger
Effektmål: Forældre: referencer til skriftsprogskoncepter (videooptagelser)
Børn: Lydlig opmærksomhed (ordsegmentering), genkendelse af trykte ord, genkendelse af skriftsprog, bogstavkendskab, bogkoncepter

Analysen af forældres adfærd inden interventionen støttede tidligere undersøgelsesresultater, nemlig at forældre stort set ikke refererer til skriftsproget, mens analyser efter interventionen dokumenterede at forældrene øgede

deres verbale og ikke-verbale henvisning til skriftsproget markant sammenlignet med forældrene i kontrolgruppen. Derudover overgik børnene fra den eksperimentelle gruppe klart kontrolgruppen i forbindelse med en række test af bevidsthed om bogkoncepter, begreber der har med skrevne ord at gøre og at se ord som adskilte enheder. Mens børnene i eksperimentgruppen således gjorde generelle fremskridt med hensyn til bevidsthed om bogkoncepter, gjaldt dette ikke for bogstavkendskab/kendskab til det alfabetiske princip. Analyser tydede dog på at dette skyldtes at børn allerede før interventionen scorede meget højt på testen, og derfor næsten ikke kunne score højere.

Konklusion: For det første støtter og udvider undersøgelsen tidligere resultater der viste at forældre ikke spontant anvender de understøttende sprogstrategier, men har brug for instruktion, og det samme gør sig gældende i forhold til reference til skriftsproget, ser vi her. Til gengæld – også som vi så det tidligere – kan forældrene meget hurtigt lære strategierne. Undersøgelsen viser også at dialogisk læsning der indeholder visse målrettede strategier med fokus på læse- og skriveforudsætninger kan forbedre kendskabet til skriftsproglige koncepter hos børn. Børnegruppen havde dog alle en typisk sprogtilegnelse, og det er ikke klart om resultatet uden videre kan generaliseres til børn med sproglige forsinkelser eller børn fra familier med lav socioøkonomisk baggrund.

JUSTICE & EZELL (2002) fortsatte udforskningen af hvordan tidlige læse- og skriveforudsætninger kan styrkes gennem dialogisk læsning for netop socialt udsatte børn. Samtidig med at forfatterne havde fokus på lydlig opmærksomhed, udvidede de fokus til også at omfatte 1) bogkoncepter: børns forståelse af konventionerne indenfor skrivning og læsning (fx venstre-mod-højre-retningen); 2) ordkoncepter: brugt her til at beskrive børns viden om ord som adskilte enheder i skriftsproget og forholdet mellem talte og skrevne ord; 3) bogstavkendskab: vedrører børns forståelse af alfabetiske enheder/bogstavenheder, herunder detaljer og kendetegn ved bogstaver samt navne på de enkelte bogstaver, 4) termer der relaterer sig til læsning og skrivning: anvendes her om børns evne til at bruge abstrakte sproglige termer til at reflektere over eller interagere med skriftsproget (fx skrive, læse, bogstav, stave, ord). Desuden undersøgte forskerne hvordan børns tidlige læse- og skriveforudsætninger kunne styrkes ved at ændre den måde fælleslæsningen foregik på.

Der blev angivet nogle spørgsmål som den voksne skulle bruge tre gange hvilket i alt gav ni spørgsmål. Derudover blev børnenes reaktioner på spørgsmål besvaret med enten udvidelse + ros (f.eks. "Det er rigtigt! Det er et stort S!") eller korrigerende feedback + ros (fx "Godt forsøgt, men det er et C, ikke et S.") (se Interventionsstrategier 15).

Interventionsstrategier 15

JUSTICE & EZELL (2002)
SÆRLIGE SPØRGSMÅL MED FOKUS PÅ SKRIFTSPROGET

Bogkoncepter:

1. Hvor er forsiden på denne bog?
2. Vis mig i hvilken retning jeg skal læse.
3. Hvad tror du fuglen heroppe siger?

Ordkoncepter:

1. Vis mig bare ét ord på denne side.
2. Hvor mange ord er på denne side?
3. Hvor er det første ord på denne side?

Kendskab til alfabetet/bogstavkendskab:

1. Hvor er bogstavet B på denne side?
2. Kan nogen se bogstaver fra deres navn?
3. Hvilke to bogstaver i dette ord er de samme?

Mens der hos interventionsgruppen var fokus på skriftsproget, var der i kontrolgruppen fokus på billeder hvor læseren også brugte ni anvisninger til at skabe opmærksomhed om billederne i bogen i stedet for om teksten. For at blive medtaget i undersøgelsen skulle børnene have en typisk sprogtilegnelse (se Fakta om undersøgelsen 23).

Fakta om undersøgelsen 23

JUSTICE & EZELL (2002)

Mål: Supplere fælles læsning med 3 forskellige slags prompter, og vurdere virkningen på tidlige læse- og skriveforudsætninger

Design: Undersøgelse baseret på tilfældig udvælgelse

Kontrolgruppe + 1 eksperimentgruppe

Deltagere: Kontrolgruppe: 15 børn

Eksperimentgruppe: 15 børn

Børnenes alder: 3;5-5;2 år

Interventionstype og varighed: Børn i eksperimentgruppen fik læst dialogisk i mindre læsegrupper med særligt fokus på skriftsproget mens børn i kontrolgruppen fik læst dialogisk i mindre grupper med fokus på billeder. Interventionen varede i 8 uger

Variable: Børn: Lydlig opmærksomhed, genkendelse af skrift, genkendelse af skrevne ord, bogstav orientering/-diskrimination, bogstavkendskab, begreber for skriftsproget

Børn fra gruppen med fokus på skriftsproget overgik kontrolgruppen på alle scorer, dog i nogle tilfælde ikke signifikant. Børn i interventionsgruppen havde gjort store fremskridt med hensyn til variable relateret til skrevne ord (fx deres evne til at se ord som adskilte enheder og til at tælle antallet af ord på en linje hvis de bliver spurgt, genkendelse af skrevne ord, fx evnen til at genkende kontekstualiserede skrevne stimuli der fandtes i bøger de tidligere havde læst, for eksempel ordet "FARE" på et skilt). Ifølge forskerne kan interventionens eksplicite karakter have gjort den mere effektiv, dvs. at børn kan have behov for direkte instruktioner (jf. afsnit 9.1) for at sikre at de erhverver disse færdigheder i tide.

Konklusion. Undersøgelsen viser at dialogisk læsning kombineret med målrettede indsatser i forhold til læse- og skrivefærdigheder har markant betydning, også for socialt udsatte børns bevidsthed omkring forskellige aspekter af skriftsprogskonventioner. Generelt opnåede de børn der deltog i interventionsgruppen, en langt større bevidsthed om skriftsproget end børnene i kontrolgruppen, men igen havde selve interventionen ikke væsentlig indvirkning på børnenes evne til at skelne bogstaver fra hinanden, deres kendskab til bogkoncepter eller termer indenfor læsning og skrivning. Alligevel tilegnede børn i eksperimentgruppen samlet set læse- og skriveforudsætninger med en hastighed der er næsten tre gange den som børn i kontrolgruppen præsterede, og det har vigtige implikationer for pædagogiske indsatser. En begrænsning ved denne – som de to foregående undersøgelser af Justice & Ezell – er dog at børnenes udbytte ikke er målt ved hjælp af standardiserede test. Samlet set peger undersøgelsen alligevel på at ved at skabe eksplicit opmærksomhed hos barnet på koncepter relateret til skriftsproget, kan de tidlige læse- og skrivefærdigheder hos børn styrkes, selv via en relativ kortvarig intervention på 8 uger.

JENSEN (2005) undersøgte som omtalt ovenfor også betydningen af fonologisk opmærksomhed og distinkthedsypotesens antagelse om at distinkte lydlig repræsentationer er en vigtig forudsætning for udviklingen af både lydlig opmærksomhed og senere læsefærdigheder. Dette gjorde hun i anden del af projektet om dialogisk oplæsning i danske børnehaver (se ovenfor). I den dialogiske oplæsning var der nu fokus på hvordan ordene lød. Børnene blev undervejs i oplæsningen trænet i at udtale udvalgte

ord meget tydeligt og dele dem i stavelser. Formålet var at forbedre børnenes lydlig repræsentation af ordene, og gøre børnene mere lydligt opmærksomme.

Fakta om undersøgelsen 24

JESSEN (2005)

Mål: undersøge effekten af dialogisk oplæsning og aktiviteter målrettet lydlig opmærksomhed

Design: Undersøgelse var ikke baseret på tilfældig udvælgelse

Kontrolgruppe + 1 eksperimentgruppe

Deltagere: N=55 børn

Kontrolgruppe: 25 børn

Eksperimentgruppe: 30 børn

Børnenes alder: 5;0-6;0 år

Interventionstype og længde: Børn i eksperimentgruppen fik læst dialogisk med fokus på lydlig opmærksomhed (dele ord i stavelser). Interventionen forløb over 10 gange over en 3-8 ugers periode

Effektmål: Ordforråd, lydlig opmærksomhed

Undervejs i oplæsningen af 5 billedbøger øvede børnene sig i at dele ord i stavelser. Opmærksomheden blev altså flyttet fra ordenes betydning til hvordan ordene lyder, og børnene bliver opmærksomme på at ord består af mindre dele hvilket kan være et vigtigt skridt på vejen mod opmærksomhed på de enkelte sproglyde. Samtidig bliver de enkelte lyde i ordene og dermed hele udtalen mere tydelig, når ordene siges i stavelser.

Mange af de børn der var med i undersøgelsen syntes at det var sjovt at tale "robotsprog", og efter oplæsningsforløbet var de blevet klart bedre til at dele ord i stavelser, og de havde fået mere distinkte udtaler af udvalgte lange ord. Metoden med at dele ord i stavelser og fokusere på udtalen af ord under oplæsningen viste sig altså at have betydning for børnenes begyndende lydlig opmærksomhed. Ud fra undersøgelsen kan det imidlertid ikke udelukkes at dialogisk oplæsning med fokus på indholdet også gjorde børnene mere opmærksomme på ordenes lydlig struktur. Klart er det dog at vil man være sikker på at styrke børns lydlig opmærksomhed gennem oplæsning, må deres opmærksomhed rettes eksplicit mod sprogets form.

Konklusion. Undersøgelsen viser som de øvrige vi har set på at det er muligt at rette børnehavebørns opmærksomhed mod hvordan ordene lyder mens man læser op, og at det også kan være sjovt. Men på grund af nogle metodiske svagheder kan undersøgelsen ikke give klare og entydige fortolkninger af resultaterne når det drejer sig om hvilken betydning oplæsningsmetoden har for børns fonologiske opmærksomhed. Det viste sig at børnene i løbet af anden oplæsningsperiode hvor fokus var på udtalen af ordene, blev klart bedre til at dele ord i stavelser, og at de fik mere distinkte udtaler af udvalgte lange ord. Dette menes at afspejle børnenes lydlig repræsentation af ordene. Men børnene blev tilsyneladende også mere opmærksomme på ordenes lydlig struktur i løbet af den første form for dialogisk oplæsning hvor fokus var på indholdet i bøgerne (selvom fremgangene ikke var signifikante). Ud fra denne undersøgelse kan det ikke udelukkes at dialogisk oplæsning med fokus på indholdet også i sig selv var med til at give børnene en bedre opfattelse af ordenes lydlig struktur. Vil man være mere sikker på at børns lydlig opmærksomhed styrkes gennem oplæsning, må deres opmærksomhed dog rettes eksplicit mod sprogets form sådan som vi har set det i de øvrige studier.

ARAM & BIRON (2004) gennemførte en undersøgelse med israelske børnehavebørn fra 3-5 år fra landområder med socialt udsatte familier. Forfatterne påpegede at problemer med at understøtte sproget hos socialt udsatte børn i dagtilbud skyldes en manglende forståelse af hvordan det pædagogiske personale i børnehaven kan understøtte tidlige læse- og skriveforudsætninger. Undersøgelsen ville sammenligne effekter af

to typer af interventioner; en der fokuserede på at understøtte talesproglige kompetencer og boglæsning vs. en der understøtter alfabetiske færdigheder og skrivning der indeholdt direkte instruktion i lydlig opmærksomhed og bogstavkendskab. Desuden var forfatterne interesserede i at se om der var alderseffekter.

I læseprogrammet gennemførte de studerende en læseintervention hvor de gjorde brug af 11 børnebøger der hver især var udgangspunkt for et individuelt forløb der indeholdt seks på hinanden følgende sessioner hvor man beskæftigede sig med de forskellige begreber der blev behandlet i bogen. Bøgerne blev læst op ved hjælp af teknikker der tager udgangspunkt i dialogisk læsning (se Interventionsstrategier 16). Skriveinterventionen kombinerede lydlig opmærksomhed med øvelser i bogstavkendskab i starten af interventionen, og begyndte derefter gradvist at introducere børnene til fælles skriveøvelser indenfor udviklingsmæssigt passende rammer. En række spil blev brugt til at understøtte disse nye færdigheder, og de studerende gjorde brug af eksplicite undervisningsmetoder med henblik på at bibringe børnene lydlig opmærksomhed og viden om alfabetet/bogstaver. Da mange af børnene endnu ikke kunne håndtere en blyant, blev de opfordret til at forme og genkende bogstaver med andre midler, herunder klistermærker, udklip fra aviser mm. Med hensyn til lydlig opmærksomhed lærte børnene i det fælles skriveprogram også at forstå at talte ord består af mindre dele som stavelser og understavelser, og at disse komponenter yderligere kan opdeles i deres grundlæggende fonemer.

Interventionsstrategier 16

ARAM & BIRON (2004)

Første gennemlæsning

1. Vis børnene bogomslaget og bed dem om at gætte hvad bogen handler om. Hvem er bogens hovedperson? Hvordan kan man vide det? Hvor er forfatterens navn skrevet? Hvor kan man se bogens titel?
2. Læs bogens titel højt og bed børnene om at forudsige historien. "Hvad tror du denne bog handler om?"
3. Læs historien højt samtidig med at du viser illustrationerne frem.
4. Tal med børnene om de svære ord.
5. Tal om overfyldthed og rummelighed: leg en leg med børnene hvor I øver disse begreber. Bed børnene om at stå meget tæt ved hinanden, når gong-gong'en lyder, og bed dem om at sprede sig rundt i lokalet næste gang gong-gong'en lyder.
6. Tal om situationer med overfyldthed: Hvornår oplever jeg overfyldthed og hvad føler jeg i disse situationer?
7. Læs historien højt.

Anden gennemlæsning

1. Vis bogen til børnene og bed dem om at fortælle hvad historien handler om.
2. Læs historien højt samtidig med at du viser illustrationerne frem.
3. Gå siderne igennem og på hver side bed børnene om at fortælle historien og svare på om katten blev glad når et nyt dyr sluttede sig til den.
4. Tal om dyrenes kendetegn (størrelse, farve, foretrukne føde, levested, osv.).
5. Dramatisér historien. Opfordr børnene til at fortælle historien og spille de forskellige dyr.

Undersøgelsen var baseret på 96 børn, fordelt på to eksperimentgrupper. Interventionen blev gennemført af studerende.

Fakta om undersøgelsen 25

ARAM & BIRON (2004)

Mål: at generere flere oplysninger om hvilke metoder og øvelser der er nødvendige for at fremme tidlige læse- og skrivefærdigheder hos børnehavebørn

Design: Undersøgelse baseret på tilfældig udvælgelse

Kontrolgruppe + 2 eksperimentgrupper

Deltagere: N=96

Kontrolgruppe: 24 børn

Eksperimentgruppe 1 (læsegruppe): 35 børn

Eksperimentgruppe 2: (skrivegruppe): 36 børn

Børnenes alder: 3;0-5;0 år

Interventionstype og varighed: Børn i eksperimentgruppe 1 fik læst dialogisk mens børn i eksperimentgruppe 2 deltog i lege og kreative aktiviteter der understøtter bogstavkendskab, lydlig opmærksomhed og funktionel skrivning i små grupper på 4 til 6 børn. Interventionen varede 20-30 minutters tider om ugen i børnehaven, i alt ca. 66 sessioner. Hos begge eksperimentgrupper blev stuerne i børnehaven ændret da der blev indrettet et læse- og skriveområde udstyret med bøger, spil og andre relevante materialer. Ikke oplyst hvad kontrolgruppen gjorde

Effektmål: Lydlig opmærksomhed, skrivning af ord, bogstavkendskab, opmærksomhed mht. ortografien, lytteforståelse, receptivt ordforråd og almen viden

Resultaterne viste at børnene i de to læse- og skriveprogrammer gjorde betydeligt større fremskridt end kontrolgruppen mht. opmærksomhed på bogstaver, og læsegruppen overgik alle andre mht. ordforråd, men forskellen mellem de to interventionsgrupper her var ikke signifikant. Skrivegruppen klarede sig dog betydeligt bedre end både læsegruppen og kontrolgruppen mht. lydlig opmærksomhed, skrivning af ord, ortografisk opmærksomhed og bogstavkendskab. Forfatterne fandt også ud af at de 3-4-årige i interventionsgrupperne forbedrede sig lige så meget som de 4-5-årige på alle parametre.

Konklusion. Undersøgelsen støtter resultatet af de tidligere undersøgelser der har peget på at interventioner hvor dialogisk læsning kombineres med målrettede tiltag, har positiv effekt på tilegnelsen af læse- og skriveforudsætninger hos socialt udsatte børn. Aram & Biron's undersøgelse pegede på vigtigheden af at læse med børn, men deres undersøgelse viste også at eksplicitte metoder målrettet læse- og skriveforudsætninger såsom lydlig opmærksomhed og bogstavkendskab gennem fælles skriveaktiviteter har meget store fordele for socialt udsatte børn og kan bøde op for de sproglige forsinkelser som nogle af disse børn oplever. Undersøgelsen peger også på at sådanne interventioner i en tidlig alder (de yngste børn er 3 år) har positiv effekt fordi de samtidigt er børnetilpassede, og at mindre børn har potentiale til at få større gevinster end de lidt ældre børn.

Efter de interessante resultater i Aram & Biron's (2004) undersøgelse, havde ARAM (2006) til formål at opnå mere viden om samspillet mellem alder og interventionstype. Tidligere havde undersøgelserne primært fokuseret på effektiviteten af interventionerne i børnehaven uden i større omfang at inddele børnene i specifikke aldersgrupper. Efter at man havde fundet ud af at 3-4-årige reagerede lige så godt på interventioner som 4-5-årige, stod det klart at det mere indgående burde undersøges hvordan børn på forskellige alderstrin reagerer på læse- og skriveinterventioner rettet mod både ordforråd og alfabetiske færdigheder.

Denne undersøgelse ligger tæt op af design fra Aram & Biron (2004), men adskiller sig på tre punkter. Først og fremmest fokuserede forfatterne bevidst på betydningen af alder samtidig med at de så på interventionerne. For det andet gennemførte pædagoger interventionerne, og ikke studerende. Endelig indeholdt undersøgelsen en tredje interventionsgruppe der kombinerede skrive- og læseprogrammerne, begge dog i mindre omfang.

Pædagogerne deltog i et instruktionskursus 3 timer månedligt gennem det år hvor interventionen forløb.

Fakta om undersøgelsen 26

ARAM (2006)

Mål: At sammenligne effekten af tre forskellige interventioner (dialogisk læsning, læse- og skriveforudsætninger og en kombination)

Design: Undersøgelse baseret på tilfældig udvælgelse

Kontrolgruppe + 3 eksperimentgrupper

Deltagere: N=156

Kontrolgruppe: 41 børn

Eksperimentgruppe 1 (dialogisk læsning): 37 børn

Eksperimentgruppe 1 (læse- og skriveforudsætninger): 38 børn

Eksperimentgruppe 1 (kombineret): 40 børn

Børnenes alder: Fordelt i aldersgrupper 3;0-4;0 og 4;0-5;0 år

Interventionstype og varighed: Børn i eksperimentgruppe 1 fik læst dialogisk, børn i eksperimentgruppe 2 deltog i lege og kreative aktiviteter der understøtter bogstavkendskab, lydlig opmærksomhed og funktionel skrivning. Interventionen foregik 2 gange om ugen ca. en halv time hver gang over et år, i alt ca. 50 sessioner. Børn i eksperimentgruppe 3 fik en kombineret version. Den tredje gruppe kombinerede begge interventioner og bestod af én ugentlig session med hver interventionsform.

Interventionen foregik i små grupper på 4 til 6 børn for alle tre eksperimentgrupper. Ikke oplyst hvad kontrolgruppen gjorde

Effektmål: At skrive navne, bogstavkendskab, og lydlig opmærksomhed, skrivning af ord, at finde forbogstaver, receptivt ordforråd

Resultatet af undersøgelsen var at alle tre interventionsgrupper gjorde større fremskridt end kontrolgruppen både i forbindelse med navnskrivning, bogstavkendskab, og lydlig opmærksomhed. Som i den tidligere undersøgelse klarede skrivegruppen sig bedst på parametre indenfor alfabetiske kompetencer (skrivning af ord, bogstavkendskab og at finde forbogstaver). Den kombinerede læse- og skrivegruppe overgik både skrive- og læsegruppen i forhold til ordforrådet. Hvorfor interventionen med den intensive læsning af bøger var bagefter den kombinerede gruppe i forhold til styrkelse af ordforrådet, er usikkert. Forfatterne mente at den skriftsproglige praksis (at se på ordenes struktur, hvordan de staves osv.) sandsynligvis øgede børnenes opmærksomhed på ordforrådet i en sådan grad at virkningen var stærkere end ved den intensive læsning. Ikke desto mindre var gruppen med de målrettede skrivefærdigheder/alfabetiske færdigheder stadig mest effektiv med hensyn til at forbedre alfabetiske kompetencer. Børn i denne gruppe gjorde betydeligt større fremskridt end kontrolgruppen mht. alle færdigheder relateret til skriftsproget, og større fremskridt end de to andre interventionsgrupper mht. skrivning af ord, bogstavkendskab og finde bogstaver. Med hensyn til samspillet mellem alder ved starten af intervention og interventionstype, blev det konstateret at børnene gjorde fremskridt i samme tempo uanset alder. Undersøgelsen peger på at socialt udsatte børn helt ned til 3 år ikke er for udviklingsmæssigt umodne til at reagere positivt på en intervention der understøtter læse- og skrivefærdigheder. Forfatteren anfører endvidere at opmærksomhed på det enkelte barns kompetenceniveau og interesse fra dem der gennemfører interventionen, sandsynligvis var afgørende i den henseende.

Konklusion. Ses der bort fra ordforrådet, gjorde kombinationsgruppen svagere fremskridt på nogle af de effektmål der blev testet sammenlignet med de to andre eksperimentgrupper, men til gengæld gjorde de fremskift på flere af dem hvilket tyder på at en kombineret indsats kan være den bedste metode, især hvis den iværksættes i en tidlig alder. Resultaterne viser også klart at en intervention med fælles læsning, ikke alene

kan understøtte de tidlige læse- og skriveforudsætninger som førskolebørn har behov for at opbygge før skolestart. Undersøgelsen peger samlet på at der er brug for systematiske og eksplicitte metoder.

BIERMAN ET AL. (2008) gennemførte en intervention i en lang række Head Start dagtilbud for socialt udsatte børn fra familier med lav socioøkonomisk baggrund i USA. Interventionen var en udvidet version af REDI programmet (REsearch-based Developmentally Informed) (kaldet Head Start REDI). Den er målrettet det man på engelsk kalder for *school readiness* (skoleparathed) der er sammensat af to hovedelementer, nemlig et socioemotionelt element og et element omhandlende sprogudvikling og begyndende læse- og skrivelæseforudsætninger. Som vi har været inde på i afsnittet ovenfor, er socialt udsatte børn i risikozonen for at udvikle sproget langsommere end børn fra familier med mellem eller høj socioøkonomisk baggrund. Halvdelen af de dagtilbud hvor de deltagende børn gik, brugte det generelle program High/Scope som grundlag for det pædagogiske arbejde i dagtilbuddet, mens den anden halvdel brugte Creative Curriculum. Så REDI-programmet blev implementeret inden for disse generelle programmer (se *Evaluation of programs and methods for improving language and early literacy skills in young children*, www.sprogpakken.dk for flere oplysninger).

Der var i undersøgelsen fokus på fire sproglige områder der omfatter både talesproglige kompetencer og læse- og skriveforudsætninger: ordforråd, syntaks, lydlig opmærksomhed og viden om skriftsproget (i særdeleshed bogstavkendskab). REDI-programmet omfattede dialogisk læsning, en serie af "lyd-spil" og skriftlige aktiviteter hvor eksplicitte metoder blev anvendt. REDI havde desuden fokus på at programmet skulle passe til børnenes udviklingsniveau, således at alle aktiviteter steg i kompleksitet når børnene mestrede et niveau af forløbet.

Da programmet skulle gennemføres af børnehavepædagoger, indarbejdede REDI tillige et fagligt udviklingsforløb hvor pædagogerne deltog i et tre dages kursus forud for et nyt skoleår i september og deltog i et genopfriskningskursus i januar. Endelig modtog alle pædagoger mentorstøtte en gang om ugen fra erfarne pædagoger, der havde ansvaret for at sikre at gennemførelsen var tro mod forskrifterne.

Fakta om undersøgelsen 27

BIERMAN ET AL. (2008)

Mål: Supplere Head Start med to ekstra elementer (REDI-programmet) og undersøge virkning på socioemotionelle og sproglige planer

Design: Undersøgelse baseret på tilfældig udvælgelse

Kontrolgruppe + 1 eksperimentgruppe

Deltagere: 356 børn fra 44 stuer i daginstitutioner; egentlig gruppe tildeling ukendt

Børnenes alder: 4;0 år

Interventionstype og varighed: Børn i eksperimentgruppen fik læst dialogisk (baseret på Wasik & Bond 2001, Whitehurst, Arnold et al., 1994 og Whitehurst, Epstein et al., 1994) samt deltog i en serie af "lyd-spil" og skriftlige aktiviteter. Børn i kontrolgruppen deltog i de almindelige aktiviteter i børnehaven. Interventionen foregik over to år

Effektmål: Produktivt ordforråd, grammatisk forståelse, syntaks, lydlig opmærksomhed og viden om skriftsproget, emotionel forståelse, social problemløsning, social adfærd, barnets engagement i dagtilbud/hjem

For de talesproglige kompetencer var der ikke en stor effekt i interventionsgruppen mens der sås betydelig effekter for lydlig opmærksomhed. Endelig indicerede forældrerapportskemaer at forældre til børn i eksperimentgruppen rapporterede om øget og mere kompleks sprogbrug i hjemmet.

Konklusion. Undersøgelsen viste at interventioner hvor forskningsbaserede eksplicitte

målorienterede metoder kombineres med dialogisk læsning, kan have positive effekter på især læse- og skriveforudsætninger. Undersøgelsen peger på at det er nødvendigt med særlig instruktion af pædagoger (se også afsnit 13 neden for), og forskningsbaserede programmer at basere praksis på for at kunne understøtte socialt udsatte børns læse- og skriveforudsætninger. Forfatterne antog at netop fordi *REDI* indeholder materiale med støttetekster der er organiseret omkring en evidensbaseret læringssekvens, understøttes pædagogerne i deres pædagogiske praksis på en måde der understøtter børns sprogtilegnelse.

I en interessant undersøgelse undersøgte *CHOW ET AL. (2008)* effekten af tre forskellige interventioner der havde til formål at forbedre tilegnelsen af talesproglige kompetencer, læse- og skriveforudsætninger samt læselysten hos kinesiske børn fra Hong Kong (Se også Chow & McBride-Chang 2003). Børnene blev vilkårligt placeret i en af fire grupper: dialogisk læsning med morfologisk træning, dialogisk læsning, almindelig oplæsning og en kontrolgruppe. Forældrene i eksperimentgruppe 1-3 fik bøger og den dialogiske læsning var baseret på PEER principperne omtalt ovenfor i forbindelse med Whitehurst, Epstein et al. (1994). En guideline til træning af morfologisk opmærksomhed blev givet til forældrene i eksperimentgruppe 2. I eksperimentgruppe 3 fik forældrene ingen instruktion i dialogisk læsning, og i kontrolgruppen fik forældrene hverken bøger eller instruktion i dialogisk læsning. Forældrene i eksperimentgrupperne 1 og 2 modtog instruktion.

CHOW ET AL. (2008)

Mål: At undersøge effekten af forældrebasert dialogisk læsning og træning af morfologisk opmærksomhed på talesproglige kompetencer og læse- og skriveforudsætninger

Design: Undersøgelse baseret på tilfældig udvælgelse
Kontrolgruppe + 3 eksperimentgrupper

Deltagere: N=148

Kontrolgruppe: 36 børn

Eksperimentgruppe 1 (dialogisk læsning + morfologisk træning): 38 børn

Eksperimentgruppe 2 (dialogisk læsning): 37 børn

Eksperimentgruppe 3 (almindelig boglæsning): 37 børn

Børnenes alder: 4;9-5;11 år

Interventionstype og varighed: Børn i eksperimentgruppe 1 fik læst dialogisk med morfologisk træning, børn i eksperimentgruppe 2 fik kun læst dialogisk, mens børn i eksperimentgruppe 3 fik almindeligt op. Børn i kontrolgruppen fik ikke nogen intervention. Alle grupper fik læst 2 gange om ugen, og interventionsperioden varede 12 uger

Effektmål: Børn: genkendelse af kinesiske tegn, receptivt ordforråd, morfologisk opmærksomhed og læseinteresser

Undersøgelsen viste at dialogisk læsning gav de bedste resultater med hensyn til styrkelse af det receptive ordforråd, mens dialogisk læsning plus træning af morfologisk opmærksom resulterede i højere score i forbindelse med tegngenkendelse og morfologisk opmærksomhed. Dette resultat peger på at eksplicite metoder med særligt fokus på udvalgte områder af sproget også har positiv effekt på børns sprogtilegnelse. Begge de nye interventioner øgede interessen for at læse.

Konklusion. Undersøgelsen viser at forældrebasert dialogisk læsning har en positiv effekt for det receptive ordforråd, og støttede dermed resultatet af Chow & McBride-Chang (2003). Dialogisk læsning havde ikke nogen indflydelse på barnets genkendelse af tegn, og dette resultat svarer godt overens med de mange studier der har vist at dialogisk læsning i sig selv enten slet ikke eller i begrænset omfang har nogen effekt på det vi her kalder for læse- og skriveforudsætninger. Derudover støtter undersøgelsen den række af

undersøgelser der er beskrevet i dette afsnit som viser at brugen af systematiske og eksplicite metoder har en særlig positiv effekt, her på tilegnelsen af læse- og skriveforudsætninger hvad enten det er forældre- eller pædagoger der anvender metoderne. Når denne kondition ikke også resulterede i et øget ordforråd, skyldtes det formentlig at der ikke blev brugt meget tid på ord i eksperimentgruppe 2. Desuden udvidede forskerne vores viden omkring brugen af eksplicite metoder ved at vise at den øgede effekt også kan observeres for morfologisk tilegnelse (her morfologisk opmærksomhed).

9.4 Opsamling

Vi har i det ovenstående gennemgået en række undersøgelser hvor den dialogiske læsning og brug af understøttende sprogstrategier i forbindelse med samtaler indgår som centrale elementer i alle interventionerne, men suppleres med målrettede aktiviteter før, under eller efter der enten er fokuseret på ordforrådet eller den lydlige opmærksomhed samt de øvrige elementer der indgår i læse- og skriveforudsætninger. Sådanne interventioner der kan være forældre- eller pædagogbaserede, er ofte også strukturerede med detaljerede vejledninger til hvordan forældre eller pædagoger skal interagere med børnene, og hvad de skal sige.

Med udgangspunkt i de opstillede spørgsmål peger undersøgelserne af brugen af systematiske og eksplicite metoder indlejret i en naturlig læringskontekst som samtaler eller dialogisk læsning på en række konklusioner.

Overordnet set var vi interesseret i at finde ud af om måden man læser dialogisk på og/eller samtaler med børn på når den suppleres med systematiske og eksplicite metoder, øger børns tilegnelse af ordforråd og læse- og skriveforudsætninger og dermed også hvilken effekt indlejringen af systematiske og eksplicite metoder har på børns talesproglige kompetencer (primært ordforråd og læse- og skrivefærdigheder).

Studierne har vist at eksplicit fokus på målord (hvad enten det er i forbindelse med samtaler eller dialogisk læsning), og brug af fyldestgørende forklaringer der passer til barnets udviklingsmæssige niveau, øger barnets såvel receptive som produktive ordforråd. Dette resultat er uafhængig af om det er forældrene eller pædagogerne der gennemfører interventionen selvom ikke alle resultater er lige entydige. Gentagen brug af målord i forbindelse med den dialogiske læsning og efterfølgende aktiviteter i løbet af dagen indenfor rammerne af ugentlige tematiske forløb, ser yderligere ud til at have en yderlig gavnlige effekt på børns udvikling af ordforråd og øger i det hele taget barnets deltagelse i samtaler. Fokusering på bestemte målord ser også ud til at styrke ordforrådstilegnelsen hos børn uanset deres families socioøkonomiske status og uanset om barnet er sprogligt forsinket eller ej.

Undersøgelserne giver et lidt uklart billede af dialogisk læsning med supplerende aktiviteter der sker i grupper når det er ordforrådet der er i fokus. Mens Wasik & Bond (2001) kunne vise at dialogisk læsning i mindre grupper i dagtilbuddet havde en positiv effekt, pegede resultatet fra Whitehurst, Epstein et al. (1994) den modsatte vej.

Den dialogiske læsning koblet med systematiske og eksplicite interventioner målrettet lydlig opmærksomhed og forskellige skriftsprogsrelaterede aktiviteter har (oftest markant) positiv effekt på børns læse- og skriveforudsætninger, primært tilegnelsen af skriftsprogskoncepter, ordkoncepter, bogstav- eller tegngenkendelse og lydlig opmærksomhed. Et studie viste også at fokus på morfologisk opmærksomhed ligeledes havde en positiv effekt. Selv små børn (fra 3 år) er modtagelige overfor interventioner målrettet læse- og skriveforudsætninger, blot disse tilpasses børns udviklingsmæssige niveau (se også afsnit 6.2.2). Undersøgelser af Justice & Ezell demonstrerer at forældre stort set ikke anvender læsesituationer til at referere til skriftsproglige aspekter, dvs. forældre har brug for instruktion der til gengæld har en stor effekt på graden af

skriftsprogshenvisninger.

Samlet set peger resultaterne på at skal børns færdigheder i relation til (fremtidige) læse- og skrivefærdigheder styrkes, så er det nødvendigt at gøre brug af strukturerede aktiviteter til fremme af l forudsætninger, såsom lydlig opmærksomhed og bogstavkendskab gennem målrettede aktiviteter.

Undersøgelserne peger på at både forældre og pædagoger kan indgå som led i effektfulde målrettede interventioner med brug af systematiske og eksplicite metoder peger studierne på at dette er tilfældet, men i modsætning til studier der evaluerede effekten af "ren" dialogisk læsning, er dialogisk læsning sammen med supplerende eksplicite metoder næsten udelukkende afprøvet med pædagoger som dem der udfører interventionen.

6 af undersøgelserne var baseret på socialt udsatte børn mens to af studierne er baseret på børn med sproglige forsinkelser, og resultaterne er positive (fx Justice & Ezell, 2002; Aram & Biron (2004). Gennemgangen af undersøgelserne peger på at en struktureret og systematisk indsats der kombinerer samtalsituationer eller dialogisk læsning (der understøtter talesproglige kompetencer) med eksplicite metoder, ruster børnehæbørn bedst til at møde de faglige udfordringer i skolen. Det gælder metoder der indeholder fokus på bog- og ordkoncepter (evt. understøttet af spil og dramaaktiviteter) målrettet med især metoder med fokus på den lydlige opmærksomhed og skriftsprogsaktiviteter i bred forstand. Især læse- og skriveforudsætninger styrkes af et eksplicit fokus. Denne konklusion bygger på et begrænset antal undersøgelser, men styrkes af evalueringen af etablerede programmer der viser at en systematisk og struktureret indsats, gavner ikke mindst socialt udsatte børns sprogtilægnelse (se *Evaluation of programs and methods for improving language and early literacy skills in young children*, se www.sprogpakken.dk).

10 Afrunding

Formålet med forskningskortlægningens del II var at identificere effektive metoder til at understøtte forskellige aspekter af børns sprogtilegnelsen. Resultatet af denne del af forskningskortlægningen er derfor i særlig grad møntet på at kvalificere den del af sprogarbejdet der har at gøre med tilrettelæggelse og gennemførelse af den sproglige indsats, både for hele børnegruppen og for det enkelte barn, der hvor sprogvurderingen har vist at barnet har brug for en fokuseret indsats (cf. afsnit 1.2).

Som det fremgik af afsnit 7, var 1900'ernes forskning i dialogisk læsning (startende med Whitehurst's skelsættende studie i 1988) optaget af at undersøge effekten af dialogisk læsning som eneste aktivitet og undersøgte primært effekten på talesproglige kompetencer samt en lang række relaterede faktorer. 00'ernes forskning i dialogisk læsning (der dog også blev kickstartet af Whitehurst og kollegaer i 1990'erne) var i stedet mere fokuseret på i hvilken grad man kan supplere de mere eller mindre implicitte læringsstrategier der hyppigst anvendes i forbindelse med dialogisk læsning med mere systematiske og eksplicitte læringsstrategier. De fleste undersøgelser af dialogisk læsning er baseret på forældre, men nyere undersøgelser hvor det er pædagogen der gennemfører den dialogiske læsning, viser samme positive resultat, også selvom oplæsningen foregår i mindre grupper.

Effekten af de understøttende sprogstrategier der indgår i dialogisk læsning er også blev undersøgt i andre interaktionelle sammenhænge, men dog ikke nær så grundigt. Den litteratur vi har gennemgået her, viser således at understøttende sprogstrategier kan anvendes i samtaler i forbindelse med alle dagligdagssituationer og derfor som et led i den naturlige læringskontekst i hjemmet og dagtilbuddet. Nogle situationer er mere egnede til brugen af disse strategier end andre. Samtaler om barnets egne eller fælles oplevelser er særligt egnede til læring fordi barnet på forhånd er engageret og motiveret. Brugen af understøttende sprogstrategier i hverdagen er som sagt ikke så velundersøgt men vi har valgt at vægte introduktionen af sprogunderstøttende i samtaler i hverdagen i Sprogpakken fordi det sætter fokus på at bruge sproget understøttende i alle hverdagens aktiviteter, til gavn for alle børn.

Stort set alle undersøgelser af dialogisk læsning og brug af understøttende sprogstrategier i forskellige samtalsituationer har vist effekt på enten alle børnegrupper, dvs. både børn med typisk sprogtilegnelse og børn med forsinket sprogtilegnelse, men sidstnævnte gruppe har brug for en mere intensiv indsats for at få udbytte af metoderne. Når både dialogisk læsning og brug af understøttende sprogstrategier i forbindelse med samtaler styrker børns sprogtilegnelse hænger det sammen med at de engagerer, understøtter og fremmer børns aktive deltagelse i enten samtale eller læsning. I følge et oversigtsstudie er de understøttende sprogstrategier der har størst positiv effekt på børnenes sprog, at relatere til barnets (egne) erfaringer, positiv feedback, udvidelser, åbnende spørgsmål, at følge barnets interesse samt at kommentere på barnets bidrag (Trivette et al., 2010).

Især tilegnelsen af produktive talesproglige kompetencer (ikke mindst ordforrådet) påvirkes positivt af "traditionel" dialogisk læsning og samtaler i hverdagen, mens læse- og skriveforudsætninger kun i begrænset omfang styrkes uden et særligt fokus på netop disse kompetencer. Produktive talesproglige kompetencer styrkes af de understøttende sprogstrategier der engagerer, understøtter og fremmer barnets aktive deltagelse i boglæsningen. De øvrige understøttende sprogstrategier har kun lille effekt. Brug af understøttende sprogstrategier i samtaler om tidligere oplevelser ser også ud til at have positiv effekt på børns narrative udvikling, formentlig fordi sådanne samtaler i højere grad udfordrer barnet og derfor understøtter tilegnelsen af dekontekstualiseret sprog

Indlejrningen af systematiske og eksplicitte metoder til målrettet styrkelse af fx ordforråd eller læse- og skriveforudsætninger, har en markant positiv effekt, ikke mindst hos socialt udsatte børn der har brug for en mere intens indsats. Dette er et meget vigtigt resultat.

Som vi så i afsnit 6.2.2 forudsiger såvel talesproglige kompetencer og det vi her med et samlet begreb kalder for læse- og skriveforudsætninger (dvs. lydlig opmærksomhed, bogstavkendskab og skriftsprogskoncepter) både afkodning, læseforståelse og stavning i skolen. Faktisk viste en nyere forskningskortlægning at selvom talesproglige kompetencer er vigtige med hensyn til at forudsige barnets senere afkodning, læseforståelse og stavning, så er læse- og skriveforudsætninger altså lige så gode og endda bedre til det. Samtidigt ved vi at tidlige milepæle i tilegnelsen af læse- og skrivefærdigheder finder sted mens barnet går i dagtilbud. Derfor er det meget vigtigt at studier har vist os at det er muligt at understøtte læse- og skriveforudsætning ved at tilføje aktiviteter før, under og efter fx dialogisk læsning der fokuserer på disse forudsætninger, dvs. vi kan understøtte på en måde som er naturlig og motiverende for børn.

Samlet set peger forskningskortlægningen altså på at både dialogisk læsning, anvendelsen af understøttende sprogstrategier i hverdagen samt mere målrettede metoder bør være en del af dagtilbuddets naturlige læringsmiljø. Alle metoder er inkluderende metoder hvor sprogtilegnelse hos børn med sproglig forsinkelse eller sproglige problemer kan støttes via aktiviteter der kan indlejres i barnets naturlige læringsmiljø. De mange undersøgelser der dokumenterer effekten af forældrebasert dialogisk læsning og brug af understøttende sprogstrategier i samtaler peger samtidigt entydigt på potentialet i at forældre inddrages aktivt, men det er vigtigt at sproglige indsatser som disse er led i en koordineret indsats i børnehaven, dels fordi det ikke er muligt at sikre at alle forældre anvender de nye sprogpraksisser, dels fordi den sproglige udvikling ikke alene er forældrenes ansvar. Både dialogisk læsning og brug af understøttende sprogstrategier i forbindelse med samtaler kan læres via såvel direkte som indirekte instruktion hvor videobaseret instruktion har vist sig effektiv. Det betyder at begge praksisser via videobaseret instruktion kan nemt introduceres til hele personalegruppen og men også til forældre der kan vejledes direkte.

Afslutningsvis vil vi gerne minde om nogle af de vigtigste begrænsninger ved studierne som vi omtalte i begyndelsen der alle sammen i en eller anden udstrækning skal tages med når resultaterne vurderes. En del af de studier vi har gennemgået, er baseret på små børnegrupper hvilket gør det vanskeligere at vide hvor generaliserbare disse resultater er. Derudover er effekten af de forskellige studier evalueret med forskellige effektmål, forskellige kontrolgrupper og forskellige standardiserede test hvilket gør sammenligningen af forskellige studier og metoder sværere og kun få studier inkluderer opfølgingsstudier der har undersøgt langtidseffekten af metoderne. Det er problematisk at ingen af de undersøgelser vi har fundet, er lavet sådan at effekten for henholdsvis et- og tosprogede børn kan separeres og ingen af studierne har undersøgt effekten af metoderne for tosprogede børns modersmål. Helt overordnet set forholder det sig også sådan at næsten alle undersøgelser er baseret på amerikanske børn hvor dagtilbudssystemet er anderledes end fx i Danmark. Bøglæsning er en almindelig aktivitet i danske dagtilbud, og dialogisk læsning som metode må derfor formodes at kunne anvendes i danske dagtilbud. Det er ikke lige så klart hvordan især målrettede metoder som disse vil fungere i en dansk kontekst for danske børn. Der er pt. kun et dansk studie, men det kunne dog demonstrere positive effekter. Alt dette peger på behovet for at lave yderligere undersøgelser også i en dansk kontekst.

11 Referencer

- Aram, D. (2006). Early literacy interventions: The relative roles of storybook reading, alphabetic activities, and their combination. *Reading and Writing*, 19(5), 489-515.
- Aram, D., & Biron, S. (2004). Joint storybook reading and joint writing interventions among low SES preschoolers: Differential contributions to early literacy. *Early Childhood Research Quarterly*, 19(4), 588-610.
- Arnold, D., Lonigan, C., Whitehurst, G., & Epstein, J. (1994). Accelerating language development through picture book reading: Replication and extension to a videotape training format. *Journal of Educational Psychology*, 86(2), 235-243.
- Bierman, K., Domitrovich, C., Nix, R., Gest, S., Welsh, J., Greenberg, M., et al. (2008). Promoting Academic and Social Emotional School Readiness: The Head Start REDI Program. *Child Development*, 79(6), 1802-1817.
- Burchinal, M., Howes, C., Pianta, R., Bryant, D., Early, D., Clifford, R., & Barbarin, O. (2008). Predicting child outcomes at the end of kindergarten from the quality of pre-kindergarten teacher-child interactions and instruction. *Applied Developmental Science*, 12(3), 140-153.
- Chow, B., & McBride-Chang, C. (2003). Promoting language and literacy development through parent-child reading in Hong Kong preschoolers. *Early Education & Development*, 14(2), 233-248.
- Chow, B., McBride-Chang, C., Cheung, H., & Chow, C. (2008). Dialogic reading and morphology training in Chinese children: Effects on language and literacy. *Developmental Psychology*, 44(1), 233-244.
- Crain-Thoreson, C., & Dale, P. (1999). Enhancing Linguistic Performance. *Topics in Early Childhood Special Education*, 19(1), 28-39.
- Dale, P., Crain-Thoreson, C., Notari-Syverson, A., & Cole, K. (1996). Parent-Child Book Reading as an Intervention Technique for Young Children with Language Delays. *Topics in Early Childhood Special Education*, 16(2), 213-235.
- Ezell, H. K., Justice, L. M., & Parsons, D. (2000). Enhancing the emergent literacy skills of pre-schoolers with communication disorders: a pilot investigation. *Child Language Teaching and Therapy*, 16(2), 121-140.
- Girolametto, L. (1995). The Effects of Focused Stimulation for Promoting Vocabulary in Young Children with Delays: A Pilot Study. *Journal of Children*, 17(2), 39-49.
- Girolametto, L., Pearce, P., & Weitzman, E. (1996). Interactive focused stimulation for toddlers with expressive vocabulary delays. *Journal of Speech and Hearing Research*, 39(6), 1274-1283.
- Girolametto, L., & Weitzman, E. (2002). Responsiveness of child care providers in interactions with toddlers and preschoolers. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 33(4), 268-281.
- Howes, C., & Smith, E. W. (1995). Relations among child care quality, teacher behavior, children's play activities, emotional security, and cognitive activity in child care. *Early Childhood Research Quarterly*, 10, 381-404.
- Huebner, C. E. & Meltzoff, A. N. (2005). Intervention to change parent-child reading style:

- A comparison of instructional methods, *Journal of Applied Developmental Psychology*, 26(3), 296-313.
- Huebner, C. E., & Payne, K. (2010). Home support for emergent literacy: Follow-up of a community-based implementation of dialogic reading. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 31(3), 195-201.
- Jensen, M. N. (2005). Dialogisk oplæsning i dagtilbud: Learning Lab Denmark.
- Juul, H. (2007). Sproglige færdigheder og læseudvikling. En undersøgelse af danske børn fra starten af børnehaveklassen til 2. klasse. København: Undervisningsministeriet.
- Justice, L., & Ezell, H. (2000). Enhancing children's print and word awareness through home-based parent intervention. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 9(3), 257-269.
- Justice, L., & Ezell, H. (2002). Use of storybook reading to increase print awareness in at-risk children. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 11(1), 17-29.
- Lonigan, C., Anthony, J., Bloomfield, B., Dyer, S., & Samwel, C. (1999). Effects of two shared-reading interventions on emergent literacy skills of at-risk preschoolers. *Journal of Early Intervention*, 22(4), 306-322.
- Lonigan, C., & Whitehurst, G. (1998). Relative efficacy of parent and teacher involvement in a sharedreading intervention for preschool children from low-income backgrounds. *Early Childhood Research Quarterly*, 13(2), 263-290.
- Lonigan, C. J., & Shanahan, T. (2010). Developing Early Literacy Skills: Things We Know We Know and Things We Know We Don. *Educational Researcher*, 39(4), 340-346.
- National_Early_Literacy_Panel. (2008). Developing early literacy. A Scientific Synthesis of Early Literacy Development and Implications for Intervention: National Institute for Literacy.
- Pancsofar, N., Vernon-Feagans, L., Odom, E., & Roe, J. R. (2008). Family relationships during infancy and later mother and father vocabulary use with young children. *Early childhood research quarterly*, 23(4), 493-503.
- Pianta, R., Howes, C., Burchinal, M., Bryant, D., Clifford, R., Early, D., & Barbarin, O. (2005). Features of pre-kindergarten programs, classrooms, and teachers: Do they predict observed classroom quality and child-teacher interactions? *Applied Developmental Science*, 9(3), 144-159.
- Pierrehumbert, B., Ramstein, T., Karmaniola, A., Miljkovitch, R., & Halfon, O. (2002). Quality of child care in the preschool years: A comparison of the influence of home care and day care characteristics on child outcome. *International Journal of Behavioral Development*, 26(5), 385-396.
- Reese, E., & Newcombe, R. (2007). Training mothers in elaborative reminiscing enhances children's autobiographical memory and narrative. *Child Development*, 78(4), 1153-1170.
- Reese, E., Leyva, D., Sparks, A., & Grolnick, W. (2010). Maternal elaborative reminiscing increases low-income children's narrative skills relative to dialogic reading. *Early Education and Development*, 21(3), 318-342.
- Stanovich, K. E. (1986). Matthew effects in reading: Some consequences of individual

differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, 21, 360-407.

- Trivette, C. M., Dunst, C., J., & Gorman, E. (2010). Effects of Parent-Mediated Joint Book Reading on the Early Language Development of Toddlers and Preschoolers. *Center for Early Literacy Learning*, 3(2), 1-15.
- Ukrainetz, T. A., Cooney, M. H., Dyer, S. K., Kysar, A. J., & Harris, T. J. (2000). An investigation into teaching phonemic awareness through shared reading and writing* 1. *Early Childhood Research Quarterly* 15(3), 331-355.
- Valdez-Menchaca, M., & Whitehurst, G. (1992). Accelerating language development through picture book reading: A systematic extension to Mexican day care. *Developmental Psychology*, 28(6), 1106-1114.
- Van Balkom, H., Verhoeven, L., van Weerdenburg, M., & Stoep, J. 2010. Effects of parent-based video home training in children with developmental language delay. *Child Language Teaching and Therapy*, 26(3), 221-237.
- Wasik, B., & Bond, M. (2001). Beyond the Pages of a Book: Interactive Book Reading and Language Development in Preschool Classrooms* 1. *Journal of Educational Psychology*, 93(2), 243-250.
- Wasik, B., Bond, M., & Hindman, A. (2006). The effects of a language and literacy intervention on Head Start children and teachers. *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 63-74.
- Whitehurst, G., Arnold, D., Epstein, J., Angell, A., Smith, M., & Fischel, J. (1994). A picture book reading intervention in day care and home for children from low-income families.
- Whitehurst, G., Epstein, J., Angell, A., Payne, A., Crone, D., & Fischel, J. (1994). Outcomes of an emergent literacy intervention in Head Start. *Journal of Educational Psychology*, 86(4), 542-555.
- Whitehurst, G., Falco, F., Lonigan, C., Fischel, J., DeBaryshe, B., Valdez-Menchaca, M., et al. (1988). Accelerating language development through picture book reading. *Developmental Psychology*, 24(4), 552-559.
- Whitehurst, G., Zevenbergen, A., Crone, D., Schultz, M., Velting, O., & Fischel, J. (1999). Outcomes of an emergent literacy intervention from Head Start through second grade. *Journal of Educational Psychology*, 91(2), 261-272.
- Zevenbergen, A., Whitehurst, G., & Zevenbergen, J. (2003). Effects of a shared-reading intervention on the inclusion of evaluative devices in narratives of children from low-income families. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 24(1), 1-15.

III: Kortlægning af pædagogisk efteruddannelse der understøtter effektive sprogindsatser i dagtilbud

12 Introduktion

12.1 Formål

Denne del af forskningskortlægningen har til formål at kvalificere tilrettelæggelsen af Sprogpakken ved at identificere hvilke former for efteruddannelse af pædagogisk personale der har haft dokumenteret positiv effekt på børns sprog.

12.2 Baggrund

Efteruddannelse er et væsentligt led i det sproglige arbejde i et dagtilbud. Som det fremgår af del II af forskningskortlægningen, er der mange studier der har undersøgt hvilke metoder eller indsats typer der har en dokumenteret effekt på sprog tilegnelsen hos forskellige grupper af børn mellem 3 og 6 år gennem såkaldte interventionsstudier. Her kom det frem at *dialogisk læsning, understøttende sprogstrategier i forbindelse med samtaler i hverdagen samt målrettede indsatser* ved hjælp af systematiske og eksplicite metoder understøtter forskellige aspekter af sprog tilegnelsen (se side 43 og frem). I forlængelse heraf er der også en gren af forskningen der har beskæftiget sig med hvordan man bedst kan instruere pædagoger i at omsætte denne viden i den pædagogiske praksis så den får en positiv effekt for børns sprog tilegnelse.

Hvorfor er det vigtigt at forske i hvordan pædagoger bedst efteruddannes? For det første er det at lære nye faglige kompetencer en kompliceret proces med mange led. En bedre forståelse af hvilke elementer i efteruddannelse af pædagoger inden for det sproglige område, vil føre til bedre efteruddannelse der igen vil føre til større sproglige gevinster hos børn.

For det andet peger de studier der blev gennemgået i forskningskortlægningens del II, på at selvom det umiddelbart var nemt for pædagoger (og forældre) at lære at anvende fx dialogisk læsning på en måde så det havde en positiv effekt på børns sprog (fx Crain-Thoreson & Dale, 1999, Wasik & Bond, 2001), var det ikke altid at pædagogerne gennemførte den dialogiske læsning efter anvisningerne (fx Lonigan & Whitehurst, 1998). Samtidig viste opfølgingsstudier at pædagogerne ikke altid vedbliver med at anvende nye metoder som fx dialogisk læsning efter et stykke tid (Whitehurst, Arnold et al., 1994). Imidlertid undersøgte disse studier ikke de faktorer der er i spil når pædagoger skal lære nye sproglige praksisser, og hvordan pædagoger understøttes bedst. Derfor har der vist sig et behov for at få en dybere indsigt i dette.

I denne del af forskningkortlægningen fokuseres der derfor på hvordan efteruddannelse bedst muligt tilrettelægges med henblik på at øge det pædagogiske personales kompetencer med hensyn til at understøtte børns talesproglige kompetencer og læse- og skriveforudsætninger som forskning har vist, er vigtige for at styrke børns sprog her og nu og for den senere læsetilegnelse (læs mere i afsnit 6.2.26.2.2).

Det har ikke været en del af forskningkortlægningen specifikt at identificere eksisterende pædagogisk praksis eller eksisterende opfattelser blandt pædagoger, men det er alligevel naturligt at stille spørgsmålene i forbindelse med en kortlægning af studier der har undersøgt hvordan pædagoger bedst efteruddannes fordi det har en betydning for hvilke elementer der bør indgå i efteruddannelsesforløbet. Inden vi præsenterer resultatet af forskningkortlægningen, vil vi derfor starte med at trække nogle af de væsentligste temaer inden for denne forskning frem.

12.2.1 Eksisterende praksis og udfordringer

Vi indleder med et canadisk korrelationsstudie (BOUCHARD ET AL 2010) der evaluerede 22 pædagogers anvendelse af tre understøttende sprogstrategier i løbet af ”snack time” (et mindre måltid før frokost der svarer til frugt i vuggestuen). Interaktionen med børnene mens de spiste, blev videooptaget, senere kodet og derefter evalueret, for at se i hvor høj grad pædagogerne gjorde brug af understøttende sprogstrategier. Man vurderede om pædagogerne var børneorienterede (dvs. fokuserede de på fælles aktiviteter og fulgte de barnets interesser på barnets sproglige niveau?), interaktionsorienterede (dvs. opfordrede de børnene til at deltage i samtale med andre med henblik på at lære dem turtagning ved at stille åbne spørgsmål, og involverede de alle børn i samtalen?) og optrådte de som gode sprogmodeller (dvs. brugte de et varieret sprog for at udvide børnenes ordforråd, og korrigerede de kun børnenes fejl indirekte frem for direkte?).

Undersøgelsen viste at pædagogerne kun sjældent anvendte understøttende sprogstrategier, og at de sjældent lyttede opmærksomt til hvad børnene sagde. Som følge heraf, gik mange muligheder tabt for at gentage, udvide, osv. hvad børnene sagde. På den anden side var pædagogerne dygtige til at være i ”øjnehøjde” med børnene. Alle, undtagen 5% af pædagogerne i denne undersøgelse, havde en videregående uddannelse, og næsten alle havde deltaget i forskellige pædagogiske efteruddannelseskurser. Alligevel fandt Bouchard et al. (2010) at de ikke havde gjort anvendelsen af understøttende sprogstrategier til en daglig praksis.

Undersøgelsen i de dagtilbud der indgik, viste altså en klar mangel på fokus med hensyn til anvendelsen af understøttende sprogstrategier i den daglige interaktion med børnene. Da pædagogerne generelt var veluddannede, indicerer resultatet at der ikke i udgangspunktet er en tæt sammenhæng mellem en pædagogs uddannelsesbaggrund og anvendelsen af evidensbaseret praksis i hverdagen. Det tyder på at yderligere konkret vejledning er nødvendig.

I et andet korrelationsstudie undersøgte MASSEY ET AL. (2008) ligeledes pædagogers brug af understøttende sprogstrategier med særligt fokus på kognitivt udfordrende spørgsmål. I modsætning til kommentarer, ”lokker” spørgsmål børn til at deltage aktivt i samtaler. Det læringspotentiale der er i en samtale, afhænger også af spørgsmålets niveau af abstrakthed. Fx kræver ja/nej-spørgsmål betydeligt mindre af barnet end hv-spørgsmål gør, og spørgsmål der fokuserer på hvordan ting fremstår (fx ”Hvilken farve er din trøje?”) resulterer ofte også i simple svar (fx ”Rød.”). Derimod kræver spørgsmål der fokuserer på indhold og rækker udover her og nu (fx ”Hvad tror du der vil ske næste gang?”), mere abstrakte svar da barnet er tvunget til at tænke på et højere niveau. Sådanne spørgsmål styrker med andre ord børns brug af dekontekstualiseret sprog.

Massey et al. ville derfor undersøge hvor tit pædagogerne stiller spørgsmål, og hvilken slags spørgsmål de stiller. Undersøgelsen var baseret på 14 pædagoger (samt medhjælper) og 192 socialt udsatte børn fra forskellige dagtilbud. Børnene var 4 år gamle mens undersøgelsen stod på. Hver stue blev videooptaget mellem 90 og 120 minutter. Senere blev 24 minutters pædagog-børneinteraktioner transskriberet og kodet.

Pædagogernes spørgsmål blev analyseret og inddelt i følgende tre kategorier. 1) basale spørgsmål der blev anvendt til at opretholde samtalen, styre adfærd, tydeliggøre børnenes ytringer eller give instruktioner; 2) kognitivt mindre udfordrende spørgsmål såsom sansefokuserede spørgsmål der omfattede navngivning af genstande og andre fænomener såsom bogstaver, former og andre objekter og 3) mere kognitivt udfordrende spørgsmål, dvs. begrebmæssigt fokuserede spørgsmål, herunder spørgsmål om ordforråd og om fænomener der ikke var til stede (dekontekstualiseret sprog).

Undersøgelsen viste at 33.5% af pædagogernes ytringer var spørgsmål, og af disse var 44.8% basale spørgsmål af praktisk karakter, 22.7% var kognitivt mindre udfordrende spørgsmål, mens 32,5% var kognitivt mere udfordrende spørgsmål. Det var uventet at så mange spørgsmål var kognitivt krævende, men de fleste af disse spørgsmål blev stillet i forbindelse med den dialogiske læsning som omfattede mellem 1 og 4% af de daglige aktiviteter i dagtilbuddene.

Mens det er positivt at der anvendes kognitivt udfordrende spørgsmål (som har en positiv effekt på børns tilegnelse af dekontekstualiseret sprog) mere end forventet, er den overordnede konklusion imidlertid at pædagogerne ikke brugte mange kognitivt udfordrende spørgsmål i forbindelse med de aktiviteter i løbet af dagen der lå udenfor den dialogiske læsning. De strategier der anvendes i forbindelse med dialogisk læsning, er i udstrækning understøttende sprogstrategier, og derfor handler det om at overføre disse strategier fra denne ene kontekst til flere af børnehavens aktiviteter. Undersøgelsen understøtter derfor samlet set konklusionen fra Robertson & Weismer (1999), nemlig at der er behov for at øge pædagogers opmærksomhed på at anvende understøttende sprogstrategier som en del af det naturlige læringsmiljø i dagtilbuddet. Spørgsmålet er om det er muligt at få pædagoger til at anvende de understøttende sprogstrategier i alle aktiviteter i dagligdagen.

GEST ET AL. (2006) observerede hvordan pædagoger anvendte sproget overfor børn i 20 "Head Start"-institutioner med henblik på at beskrive kvaliteten i barn-voksen interaktioner i forbindelse med fri leg, spisesituationer samt boglæsning. Pædagogernes børnerettede tale blev kodet med henblik på at få indblik i hvor ofte de anvendte sproget på en måde der udfordrer børn og dermed understøtter deres sprogtilenelse. Fx blev pædagogernes tale kodet for hvor ofte de anvendte anvisninger og spørgsmål (jf. forskningskortlægningens del II), dekontekstualiseret tale samt tale der udvider børns forestillingslege (*pretend play*). Desuden vurderede forskerne hvor varieret pædagogernes sprog var, og hvor sensitive og lydhøre pædagogerne var i samtalsituationen (dvs. i hvor høj grad pædagogernes tale var relateret til barnets igangværende aktiviteter).

Undersøgelsen viste at mens den samlede andel af børnerettet tale var på tværs af de tre situationer, var andelen af udfordrende sprog situationsafhængig. Tale der udvider børns forestillingslege, forekom næsten udelukkende i forbindelse med fri leg, dekontekstualiseret sprog forekom mest i forbindelse med spisesituationer, mens pædagogerne først og fremmest anvendte et varieret sprog i forbindelse med læsning af bøger. De pædagoger der oftest udvider børns forestillingslege, bruger dekontekstualiseret sprog og bruger et varieret sprog, er samtidig dem der er mest sensitive og lydhøre. Hovedkonklusionen på undersøgelsen er at pædagoger bruger nogle af de strategier som forskning har vist, øger børns sproglige udbytte af en samtale, men at brugen er for kontekstafhængig. Det er derfor vigtigt at lære pædagoger at se de muligheder som hverdagens forskellige situationer tilbyder i forhold til at anvende forskellige typer af

udfordrende sprog der understøtter børns sprogtiltagelse.

Andre undersøgelser har beskrevet nogle af de udfordringer der opstår i implementeringen af indsatser i praksis – især mere systematiske og eksplicite metoder – pga. eksisterende opfattelser blandt pædagoger. Implementering af evidensbaseret praksis i dagstilbud kan bl.a. være en udfordring fordi nogle af metoderne ikke synes at være i overensstemmelse med mange pædagogers indgroede opfattelse af at børn alene skal tilegne sig ny viden gennem egne opdagelser, og at pædagogens rolle således alene er at tilrettelægge miljøet omkring barnet så barnet selv kan opdage hvad det skal lære (Landry et al. 2009: 449). Denne tankegang stammer fra Piaget, men at kognitiv udvikling alene er ”selv-genereret” betragtes i dag ikke længere som tilstrækkeligt. Børn kan ikke overlades til dem selv i forhold til at opdage hvilke aspekter af en situation, handling mm., der er vigtige for at understøtte deres læring (se *Teorier om sprogtilegnelse*, www.sprogpakken.dk). På grund af denne udbredte opfattelse kan forståelsen for værdien af mere målrettede indsatser med brug af systematiske og eksplicite metoder til at understøtte talesproglige kompetencer – og ikke mindst læse- og skriveforudsætninger - være begrænset blandt mange pædagoger. Dette er især et problem for børn med særlige behov der har brug for og kan drage nytte af denne ekstra støtte. Forskere (især i USA) har undersøgt andre aspekter af pædagogers viden og opfattelser i forhold til sproglige praksisser i dagtilbuddet, og resultaterne tegner et blandet billede.

HINDMAN & WASIK (2008) gennemførte en rundspørge der evaluerede 28 amerikanske pædagogers holdninger til hvad der udgør de bedste praksisser inden for bogstavkendskab, lydlig opmærksomhed, talesproglige kompetencer, fælles læsning, og skrivning. De fandt at der i forhold til understøttelse af talesproglige kompetencer og fælles læsning var overensstemmelse omkring pædagogernes opfattelse og den viden om evidensbaseret praksis som forskning har dokumenteret, men at der var meget variation i svarerne hvad bogstavkendskab, lydlig opmærksomhed og skrivning angik. Fx mente 30% af de adspurgte at det ikke er nødvendigt at børn lærer at skelne den første og sidste lyd i et ord (se også afsnit 6.2.2).

I et andet studie dannede POWELL ET AL. (2008) en fokusgruppe bestående af 148 amerikanske pædagoger for at undersøge deres syn på en række forskellige emner relateret til tidlige læse- og skriveforudsætninger. Et af de mange resultater fra studiet viste at pædagogerne var bevidste om bogstavkendskabs vigtige rolle i forhold til at lære børn at læse og skrive, men de var kun i begrænset omfang klar over hvor vigtig lydlig opmærksomhed er i forhold til at lære bogstaver. Endvidere mente mange pædagoger at variationen blandt børn med hensyn til læse- og skriveforudsætninger hovedsageligt er et spørgsmål om modenhed og således ikke er påvirket af sociale faktorer. To dominerende holdninger med hensyn til pædagogens rolle i forhold til børns udvikling af læse- og skriveforudsætninger kunne identificeres. Nogle mente at pædagogens rolle først og fremmest var at igangsætte aktiviteter og stille materialer til rådighed når børnene selv havde signaleret at de var ”klar” til det. Andre mente modsat at deres rolle var aktivt at sørge for at alle børn udviklede disse vigtige forudsætninger ved selv at introducere og præsentere børnene for sådanne muligheder.

De følgende tre korrelationsstudier (der pga. inklusionskriterierne ikke er inkluderet i den egentlige forskningskortlægning) illustrerer en yderligere udfordring i forbindelse med implementering af nye metoder i dagtilbud.

I DICKINSON ET AL. (2008) iværksatte forskerne et casestudie hvor 4 pædagoger deltog i et efteruddannelsesforløb der inkluderede to workshops og løbende vejledning med det mål at forbedre kvaliteten af pædagogers interaktioner med børn. Den første workshop der varede 3 dage og fandt sted i sommeren inden skolestart, fokuserede på implementering af et nyt curriculum med særlig vægt på læse- og skriveforudsætninger samt ”nye former” for læsning (formodentlig dialogisk læsning, men dette er ikke klart ud fra teksten). I løbet af efteråret blev de fire pædagoger vejledt af eksperter hvor

de fik hjælp til at anvende de nye metoder og vejledning i hvordan man arbejder med børn i små grupper. Et halvt år efter deltog pædagogerne i en endagsworkshop som bl.a. fokuserede på understøttende sprogstrategier i hverdagslige samtalsituationer. Derefter blev pædagogerne observeret imens de interagerede med børnene i forbindelse med et rollespil og imens de legede med klodser med børnene. Optagelserne blev kodet for understøttende strategier, og man fandt at mens pædagogerne anvendte nogle af de metoder som har vist sig at være effektive i forhold til at understøtte børns sprogtilegnelse, så var kvaliteten af den måde pædagogerne brugte strategierne på, ikke høj. Det lykkedes derfor ikke pædagogerne i denne undersøgelse at overføre det de lærte på de to workshops til deres egen daglige praksis. Forskerne mente at især vejledningen af pædagogerne kunne finjusteres, så de blev mere bevidst med hensyn til nyttige strategier, og hvordan de kunne bruges i samtale med børn.

I en anden korrelationsundersøgelse i børnehaver for socialt udsatte børn undersøgte JUSTICE ET AL. (2008) 135 pædagogers implementering af et program, *My Teaching Partner-Language & Literacy Curriculum*, og den overordnede kvalitet i den måde pædagogerne understøttede børns læse- og skriveforudsætninger på. Undersøgelsen blev foretaget som en del af en større efteruddannelsesundersøgelse beskrevet nedenfor (se Mashburn et al., 2010). I denne korrelationsundersøgelse gennemgik forskerne videooptagelser af pædagogernes interaktion med børnene i forbindelse med aktiviteter der enten var målrettet talesproglige kompetencer eller læse- og skriveforudsætninger. Forskerne observerede at pædagogerne gennemførte de målrettede indsatser i det omfang som programmet lagde op til, men kvaliteten i udførelsen var lav. Undersøgelsen viste altså at pædagoger har let ved at tilegne sig nye strategier, men sværere ved at udføre dem på en kvalitetsmæssigt tilfredsstillende måde i praksis. Dette understreger at implementeringen af evidensbaseret praksis ikke alene er et spørgsmål om at følge en bestemt plan meget nøjagtigt, men også er et spørgsmål om hvordan man implementerer metoderne, dvs. om kvaliteten af implementeringen er tilstrækkelig høj.

I et efterfølgende studie foretog den samme gruppe forskere en anden korrelationsundersøgelse med 154 pædagoger fra samme program (HAMRE ET AL., 2010) hvori de også inkluderede resultater fra 680 børn. Igen konstaterede forskerne at pædagogerne implementerede programmet i tilstrækkeligt omfang, men kvaliteten i den måde de anvendte indholdet i programmet, var ikke tilstrækkelig høj. Til gengæld konstaterede forskerne også at de børn som havde pædagoger der implementerede programmet i tilstrækkeligt omfang, såvel kvantitativt som kvalitativt opnåede signifikante gevinster i forhold til tilegnelsen af såvel talesproglige kompetencer som læse- og skriveforudsætninger. Det fremgik at de tosprogede børn var dem som fik mest ud af at kvaliteten af gennemførelsen af programmet var høj hvilket indikerer at det i forhold til denne børnegruppe, er særlig vigtigt med høj kvalitet i implementeringen.

Samlet set peger de omtalte artikler på følgende:

- Mange pædagoger er ikke opmærksomme på de mange muligheder som hverdagen tilbyder i forhold til at anvende de sprogstrategier som har dokumenteret effekt på børns sprogtilvækst. Efteruddannelsesforløb må derfor bl.a. inkludere instruktion i konkrete strategier, og hvordan disse kan inddrages i forskellige naturlige læringssituationer
- Blandt nogle pædagoger er der forforståelser med hensyn til hvordan børn lærer sprog (herunder at børn selv er nødt til at skabe deres egen viden gennem egen opdagelse, således at pædagogens eneste opgave er at understøtte opdagelsen) som kan spænde ben for indførelsen af nye praksisser. Efteruddannelsesforløb må derfor kunne skabe forståelse for vigtigheden af en balanceret sproglig indsats der integrerer pædagogens understøttelse af barnets egne kompetencer
- Når ny praksis introduceres, er det ikke alene et spørgsmål om *hvorvidt* pædagogerne begynder at anvende fx understøttende sprogstrategier, men i høj grad også et spørgsmål om *hvordan* de implementerer strategierne, dvs. om kvaliteten i implementeringen er tilstrækkelig høj.

Dette er alle forhold som er vigtige at have i mente når ny praksis skal indføres.

12.3 Oversigt over studier

Der inddrages i forskningskortlægningens del III alene *empirisk* forskning der specifikt har undersøgt hvordan efteruddannelsesprogrammer bedst kan tilrettelægges for at øge det pædagogiske personales kompetencer med hensyn til at understøtte børns sprogtilvækst i dagtilbudsalderen, mens den bredere og meget omfattende litteratur om pædagogisk efteruddannelse ikke inddrages.

Det var ikke her muligt at identificere eksisterende systematisk forskningskortlægning der levede op til ovenstående. Forskningskortlægningens del III er derfor alene baseret på artikler som CfB selv har identificeret. Vi har også inddraget undersøgelser der kun undersøger effekten på pædagoger (og ikke inkluderer mål for effekten hos børnene) *hvis* efteruddannelsens indhold, fx understøttende strategiers effekt på børn, er blevet dokumenteret i andre studier. Vi inddrager kun studier hvor det pædagogiske indhold i intervention kan identificeres, dvs. undersøgelser baseret på programmer evalueres ikke (se også afsnit 1.3).

Vi henviser til afsnit 1 med hensyn til en overordnet beskrivelse af anvendte procedurer i forbindelse med at identificere relevante studier, forbehold mm. der er relevante for alle tre dele af forskningskortlægningen mens vi henviser til Appendiks på www.sprogpakken.dk med hensyn til inklusionskriterier, søgeord, referenceliste med identificerede artikler og referenceliste med inkluderede artikler, der er relevant for forskningskortlægningen del III.

Der findes pt. ingen empirisk baserede artikler om pædagogisk praksis i danske dagtilbud i peer-reviewed tidsskrifter, så nedenstående er alene baseret på udenlandske erfaringer.

De efteruddannelsesprogrammer der beskrives neden for, har deres rødder i en række teorier om professionel udvikling der er udviklet inden for *Early Childhood Education*, og som er blevet afprøvet systematisk i relation til sprog. Disse teorier bygger også på mere almen viden omkring effektiv professionel udvikling, så indirekte vil en række generelle karakteristika ved effektive efteruddannelsesforløb også blive inddraget. De efteruddannelsesforløb som kortlægningen peger på er virkningsfulde i forhold til at understøtte børns sproglige udvikling i praksis, kan indarbejdes i

den mere generelle viden om efteruddannelse af voksne som andre fagområder har tilvejebragt.

En oversigt over de undersøgelser der indgår i forskningskortlægningen, kan ses i Tabel 22-

Tabel 22: Oversigt over undersøgelser der indgår i forskningskortlægningens del III

Undersøgelse	Undervisning	Individuel vejledning	IT-understøttelse	Monitring af børn	Hjemmeopgaver	Indkøb af materialer
Dickinson & Caswell (2007)	✓	✓			✓	
Domitrovich et al. (2009)	✓	✓				
Flowers et al. (2007)	✓	✓				
Girolametto et al. (2003)	✓	✓				
Girolametto & Weitzman (2007)	✓					
Grace et al. (2008)	✓	✓		✓		✓
Landry et al. (2009)	✓	✓	✓	✓		
Mashburn et al. (2010)	✓	✓	✓			
Powell et al. (2010)	✓	✓	✓			
Wasik et al. (2006)	✓	✓				

* lokal konsulent

Som det fremgår af Tabel 22 bygger de 10 forskellige efteruddannelsesforløb der beskrives her på en række forskellige elementer hvis effekt undersøges systematisk i studierne. Alle efteruddannelsesprogrammer indeholder en eller anden form for traditionel undervisning af meget forskellig varighed. Med undtagelse af to, afprøver alle efteruddannelsesprogrammer effekten af forskellige former for individuel vejledning der på tværs af programmerne varierer i forhold til både omfang, form, hvem der giver vejledning og i forhold til hvorvidt vejledningen gives i dagtilbuddet eller som "fjernundervisning" via webbaserede medier. De øvrige faktorer der undersøges, er inddragelse af praksisrelaterede hjemmeopgaver mellem undervisningsgange, løbende monitorering af børns sproglige fremskridt som reaktion på de sproglige indsatser, og om der er brugt ekstra økonomiske midler til indkøb af supplerende materialer.

I modsætning til forskningskortlægningens del I og del II, var det ikke muligt at lave metaanalyser, fordi de interventionsstudier der indgår her, kun i ringe omfang har anvendt standardiserede test til at evaluere effektmålene (se afsnit 1) samt Appendiks på www.sprogpakken.dk), og de studier der har anvendt standardiserede test, kun i meget ringe omfang har anvendt de samme. Det betyder at en direkte sammenligning ikke er mulig. Derudover er der som det fremgår, ganske få studier der lever op til de øvrige inklusionskriterier. Derfor bliver studierne i denne sammenhæng alene præsenteret deskriptivt.

13 Sammenfatning af resultaterne

Vi starter med at se på en undersøgelse af et efteruddannelsesprogram der er bygget op omkring en kombination af undervisning og individuel vejledning med feedback på egen praksis. GIROLAMETTO ET AL. (2003) gennemførte en undersøgelse hvor dagtilbudspersonalet blev instrueret i anvendelsen af understøttende sprogstrategier. Undersøgelsen er et af mange studier der er gennemført med henblik på evidensbaseringen af det canadiske program *Learning Language and Loving It—The Hanen Program for Early Childhood Educators* (se også afsnit 9.2). Formålet var at undersøge hvordan et efteruddannelsesforløb ville påvirke pædagogernes måde at kommunikere med børnene på, og om dette i givet fald ville have nogen positiv indflydelse på børnenes sprogtilegnelse. Den pædagogiske intervention er baseret på hypotesen om at børn der taler mere, får mere erfaring med og mulighed for at øve sproget og få feedback på deres kommunikative forsøg, og det styrker deres sprogtilegnelse. Pædagogerne blev derfor undervist i en række understøttende strategier der indbefattede: 1) børneorienterede strategier (fx at vente på barnets initiativ, både verbal og ikke-verbal opfølgning på barnets initiativer, at være ansigt til ansigt med barnet); 2) strategier der fremmer interaktionen (fx at vente med at tale til det er pædagogens tur, at bruge en kombination af kommentarer og spørgsmål til at få flere replikskift om det samme emne, at opfordre alle børn i en gruppe til at deltage); samt 3) typiske understøttende sprogstrategier (fx navngivning, udvidelser, udvidelse af det emne barnet tager op). Pædagogerne skulle anvende strategierne i to situationer, nemlig i en læsesituation og i en situation hvor de legede med ler med børnene.

Efteruddannelsesprogrammet bestod af gruppesessioner svarende til 20 timer (forskellige læringsaktiviteter såsom interaktive oplæg, observation og gruppeanalyse af instruktionsvideoer, store og små gruppediskussioner og rollespil) samt individuelle sessioner bestående af en 5-minutters videooptagelse af en pædagog-barn-interaktion efterfulgt af 30 minutters individuel feedback og diskussion om brugen af de understøttende strategier som efteruddannelsesprogrammet havde til formål at introducere. Derudover modtog pædagogerne i eksperimentgruppen individuel vejledning 6 gange med tilbagemelding på egen praksis (Fakta om undersøgelsen 28).

Fakta om undersøgelsen 28

GIROLAMETTO ET AL. (2003)

Mål: At undersøge effekten på pædagogers praksis og børnenes sprogtilegnelse af et efteruddannelsesprogram baseret på *Learning Language and Loving It—The Hanen Program for Early Childhood Educators* der kombinerer traditionel undervisning og individuel vejledning

Design: Undersøgelse baseret på tilfældig udvælgelse

Kontrolgruppe + 1 eksperimentgruppe

Deltagere: N=16

Kontrolgruppe: 8 pædagoger og 32 børn

Eksperimentgruppe: 8 pædagoger og 32 børn

Interventionstype og længde: Pædagogerne i eksperimentgruppen fik instruktion i *Learning Language and Loving It—The Hanen Program for Early Childhood Educators*, mens pædagogerne i kontrolgruppen først modtog instruktionen efter interventionen var afsluttet. Undervisningen varede 14 uger og omfattede 8 undervisningsgange i grupper (à 2,5 time) samt 6 gange med individuel vejledning i dagtilbuddet med feedback

Effektmål: Pædagoger: Brug af understøttende sprogstrategier i en læsesituation og en legesituation, antallet af ytringer og ytringskompleksitet hos pædagogerne (videooptagelser)

Børn: Antallet af ytringer og ytringskompleksitet

Resultaterne viste at det i varierende grad lykkedes de pædagoger som deltog i efteruddannelsesprogrammet at implementere de understøttende sprogstrategier de blev undervist i, i deres interaktion med børnene. Efteruddannelsesprogrammet viste signifikante effekter på følgende mål: Pædagogerne i eksperimentgruppen talte mere, brugte mere tid på at interagere med børnene, var bedre til at vente og lytte, og de var bedre til at støtte turtagning hos børnene. Hvad der var meget vigtigt, var at det lykkedes dem at fastholde brugen af de understøttende sprogstrategier ved opfølgningen 9 måneder senere uden ekstra instruktion. Pædagogerne var bedst til at anvende de nye strategier i læsesituationer. Pædagogernes anvendelse af understøttende sprogstrategier havde også positiv indflydelse på børnenes sprogudvikling i eksperimentgruppen. Børnene talte mere under de to videooptagede aktiviteter og producerede flere flerordskombinationer. Til trods for disse positive resultater konstaterede forskerne dog også at det ikke helt lykkedes pædagogerne at tilpasse deres sprog til børnenes niveau. Deres ytringer var i gennemsnit dobbelt så lange som børnenes og for komplekse til at fungere optimalt.

Konklusion. Undersøgelsen der dog kun er baseret på 8 pædagoger, viser at pædagoger efter et kort efteruddannelsesforløb kunne anvende sprogunderstøttende strategier der både styrkede interaktionen med børnene og gjorde dem til bedre sproglige rollemodeller på en måde som understøttede børnenes sprogtilegnelse. De individuelle data viser at pædagogerne var meget selektive med hensyn til de strategier de tilegnede sig og den kontekst de brugte dem i, dvs. hovedparten af pædagogerne syntes at begrænse instruktionen til en specifik kontekst (enten boglæsningssituationen eller ler-aktiviteten), men undersøgelsen kunne ikke kaste lys over hvad årsagen til dette var. Dette peger på at der kan være behov for at følge de enkelte deltagere nøje med henblik på at identificere de kontekster der kræver yderligere vejledning og feedback for at hjælpe dem med at anvende strategierne konsekvent. Endelig kan det være vigtigt at diskutere enkelte deltageres underliggende overbevisninger med hensyn til forskellige aktiviteter for at give underviseren indsigt i de potentielle konflikter mellem programmets strategier og den enkeltes foretrukne aktiviteter.

I et senere studie undersøgte *GIROLAMETTO & WEITZMAN (2007)* hvor langt man kan komme med et efteruddannelsesprogram der er af kort varighed og ikke inkluderer individuel vejledning. Efteruddannelsesprogrammet (der var en del af *Learning Language and Loving It—The Hanen Program for Early Childhood Educators*) bestod af 2 undervisningsgange der hver især varede 6 timer. Både kontrolgruppen og eksperimentgruppen var til stede ved den første undervisningsgang hvor der blev undervist i almene understøttende sprogstrategier. Kun eksperimentgruppen deltog i den anden undervisningsgang hvor der blev undervist i dialogisk læsning og skriftsprogskoncepter (med særlig vægt på bogstavkendskab) som fremmer tidlige læse- og skriveforudsætninger (se Fakta om undersøgelsen 29).

Den pædagogiske intervention var baseret på brugen af understøttende sprogstrategier, og her var der både inkluderet en situation med dialogisk læsning og en efterfølgende kunstaktivitet. Den første type af strategier handlede om at bruge abstrakt og dekontekstualiseret sprog via spørgsmål og kommentarer i forbindelse med dialogisk læsning som fx 1) at sammenligne eller modstille informationerne i bogen med det umiddelbare miljø (dagtilbuddet); 2) at relatere en begivenhed i bogen til barnets egne oplevelser; 3) at lave forudsigelser baseret på bogens billeder og tekst; 4) at lave forudsigelser om hvordan hovedpersonerne ville føle eller opføre sig i lignende situationer; 5) at snakke om hovedpersonernes følelser; 6) at forklare historiens forløb; og 7) at forestille sig nye handlinger eller afslutninger på historien. Den anden type af strategier handlede om at understøtte børns opmærksomhed på skriftsprogskonventioner og indarbejde dette i det daglige pædagogiske arbejde ved fx at skrive korte historier som børnene skulle diktere i forbindelse med kunstaktiviteter (se neden for), lade børnene skrive deres navne, skrive beskeder og samtidig fremme børnenes opmærksomhed på

skriftsproget ved at pege på bogstaver, ord, og ved at rette opmærksomheden på lyd.

Fakta om undersøgelsen 29

GIROLAMETTO & WEITZMAN (2007)

Mål: At undersøge effekten på pædagogernes praksis og børnenes sprogtilegnelse af et to dages efteruddannelsesforløb

Design: Tilfældig udvælgelse

Kontrolgruppe + 1 eksperimentgruppe

Deltagere: N=16

Kontrolgruppen: 8 pædagoger, 32 børn (4 børn per pædagog)

Eksperimentgruppen: 8 pædagoger, 32 børn (4 børn per pædagog)

Interventionstype og længde: Pædagogerne i eksperimentgruppen fik instruktion i dele af *Learning Language and Loving It—The Hanen Program for Early Childhood Educators*.

Undervisningen bestod af 2 mødegange à 6 timer

Effektmål: Pædagoger: Brug af ytringer som opfordrede børnene til at udvide emnet, referencer til skriftsprogskoncepter (videooptagelser)

Børn: Svar på pædagogernes ytringer (videooptagelser)

Som i den forrige undersøgelse, anvendte pædagogerne mere komplekst og abstrakt sprog efter efteruddannelsesforløbet, men dog kun i begrænset omfang. Pædagogerne øgede omfanget af kommentarer og spørgsmål der forbinder to objekter eller handlinger i et billede ved at beskrive fælles egenskaber (fx farve eller placering) eller handlinger (fx "Hvad laver katten og hunden?"). Som følge heraf reagerede børnene med at anvende flere komplekse og abstrakte ytringer af samme type. I modsætning til hvad der var tilfældet i Flowers et al. (2007) refererede pædagogerne i eksperimentgruppen til skriftsprogskoncepter dobbelt så ofte som kontrolgruppen, og tilsvarende reagerede børnene i eksperimentgruppen oftere på dette. Det var under kunstaktiviteterne at pædagogerne gjorde mere opmærksom på skriften end i den tidligere undersøgelse (fx ved at skrive ord "pizza" og sige "Her står pizza!" og ved at skrive børnenes korte historier til billederne ned).

Konklusion: På trods af det begrænsede omfang af efteruddannelsen lykkedes det at få positive effekter ud af interventionen. Effekten var begrænset i forhold til pædagogernes brug af strategier der understøtter børns brug af dekontekstualiseret sprog, men mens andre og mere abstrakte former for kommentarer eller spørgsmål der understøtter analyse og evaluering af historierne ikke blev anvendt mere hyppigt. Dette kunne, ifølge forskerne, måske have noget at gøre med variationen i børnenes alder i oplæsningsgrupperne (mellem 2 og 5 år). De yngste børn er ikke kognitivt modne nok til at kunne tale om de mest avancerede aspekter af en historie. Dette understreger vigtigheden af at pædagogerne tilpasser strategierne (spørgsmål og kommentarer) til børnenes alder. De bedste resultater blev fundet med hensyn til pædagogernes brug af strategier der understøtter skriftsprogskoncepter især i forbindelse med den kunstaktivitet der fulgte efter dialogisk læsning. Forskerne mente at dette især kunne skyldes at denne aktivitet gjorde det muligt for pædagogerne at indlejre opmærksomhed på skriftsprogskoncepter i en naturlig skriveaktivitet. Der var meget store individuelle forskelle i forhold til hvilke af de strategier der understøtter børns brug af dekontekstualiseret sprog den enkelte pædagog øgede brugen af, hvorimod alle pædagoger øgede brugen af referencer til skriftsprogskoncepter. Dette kan have noget at gøre med at de sidstnævnte strategier er mere konkrete og nemmere at generalisere. Samlet set peger undersøgelsen for det første på at det er muligt, selv med et meget kort efteruddannelsesforløb uden direkte vejledning af pædagoger med feedback på egne praksis, at øge pædagogers brug af understøttende sprogstrategier på en måde der har en positiv effekt på børnenes sprog

(dog er langtidseffekten ikke undersøgt i dette studie, så det er ikke muligt at vurdere om effekten er varig). For det andet peger undersøgelsen på at referencer til skriftsprogskoncepter øges hvis pædagogerne indlejrer opmærksomhed på skriftsproget i aktiviteter før og/eller efter boglæsningen, fordi det giver naturlige og fokuserede muligheder for at omtale skriftsprogskoncepter og tillige har den fordel at pædagogen ikke behøver at afbryde historielæsningen alt for mange gange.

FLOWERS ET AL. (2007) undersøgte ligesom Girolametto et al. (2003) og Wasik et al. (2006) effekten af traditionel undervisning og individuel vejledning, men i tillæg hertil blev der gennemført et opfølgingsstudie 9 måneder efter interventionen for at undersøge langtidseffekterne af efteruddannelsesprogrammet. Den pædagogiske intervention var her målrettet brugen af understøttende sprogstrategier, og pædagogerne blev instrueret i at anvende 3 specifikke understøttende sprogstrategier der var rettet mod 1) at øge børnenes viden om historiers indhold ved at øge deres baggrundsviden, relatere historiens begivenheder til børnenes personlige erfaringer og hjælpe børnene til at forudsige begivenhederne fra billeder eller tekst; 2) at anvende historier med mere komplekse narrativ struktur som giver børn erfaring med de forskellige komponenter der udgør en historie; 3) at henvise til skriftsprogskoncepter og lydlig opmærksomhed ved fx at angive titel, forfatter og illustrator, kommentere på ord (fx underligt udseende ord, lange ord, korte ord), og sætte fokus på stavelser og lyde når de læste.

Programmet bestod af 8 undervisningsgange og 6 gange med individuel vejledning i børnehaven, hvor pædagogen blev videooptaget i interaktion med børnene efterfulgt af 30 minutters feedback. En særlig videooptagelse og 2.5 timers konsultation var helliget dialogisk læsning (se Fakta om undersøgelsen 30).

Fakta om undersøgelsen 30

FLOWERS ET AL. (2007)

Mål: At undersøge effekten på pædagogernes praksis og børnenes sprogtilegnelse af et efteruddannelsesforløb baseret på *Learning Language and Loving It—The Hanen Program for Early Childhood Educators*

Design: Tilfældig udvælgelse

Kontrolgruppe + 1 eksperimentgruppe

Deltagere: N=16

Kontrolgruppen: 8 pædagoger, 32 børn (4 børn per pædagog)

Eksperimentgruppen: 8 pædagoger, 32 børn (4 børn per pædagog)

Interventionstype og længde: Pædagogerne i eksperimentgruppen fik instruktion i *Learning Language and Loving It—The Hanen Program for Early Childhood Educators*.

Undervisningen varede i 14 uger, og bestod af 8 mødegange i grupper samt 6 gange med individuel vejledning i dagtilbuddet med feedback. Der blev gennemført et opfølgingsstudie 9 måneder efter posttest.

Effektmål: Pædagoger: Anvendelse af de 3 strategier

Børn: Svar på pædagogernes ytringer (videooptagelser)

Resultatet af undersøgelsen viste at pædagogerne efter deltagelse i efteruddannelsesprogrammet anvendte de strategier der indgik i programmet. Deltagerne i eksperimentgruppen øgede antallet af mere komplekse ytringer eller spørgsmål hvor de enten brugte den viden børnene havde i forvejen, opmuntrede børnene til at vise handlinger fra bogens historie eller bad børnene om at evaluere på enkelte begivenheder i bogen. I takt med at pædagogerne anvendte de nye strategier, producerede børnene flere kognitivt komplekse svar. Mht. kvaliteten af de historier som pædagogerne fortalte, medførte efteruddannelsesprogrammet at pædagogerne lagde mere vægt på at beskrive handlingen i historierne, men ellers kunne der ikke observeres nogen forskelle. Efteruddannelsesprogrammet havde ingen effekt på pædagogernes brug af referencer til

hverken skriftsprogskoncepter eller lydlig opmærksomhed. Ved opfølgningen 9 måneder senere fandt forskerne at kun 2 af pædagogerne fortsat brugte mere komplekst sprog sammen med børnene.

Konklusion. Trods det relativt omfattende efteruddannelsesprogram der udover traditionel undervisning også inkluderede både gruppevejledning og individuel vejledning hvoraf sidstnævnte indeholdt feedback på egen praksis, havde programmet kun delvis effekt. Pædagogerne anvendte kun nogle af de sproglige strategier i deres daglige praksis, og efter 9 måneder var det kun 12.5% af pædagogerne der fortsat anvendte strategierne. Forskerne peger på at der kan være problemer med at fortolke resultatet – og dermed effekten af programmet - fordi alle deltagere i undersøgelsen (dvs. både deltagerne i eksperiment- og kontrolgruppen) havde en grunduddannelse, var særligt udvalgte til at deltage i efteruddannelsesprogrammet og blev støttet i denne opgave af deres ledere. Derfor kan det være svært at afgøre om programmet ville have andre og mere positive effekter hvis det blev afprøvet på en gruppe af pædagoger med begrænset erfaring eller på medhjælpere. En anden fortolkningsmulighed er at pædagogerne i den eksperimentelle gruppe var ældre og mere erfarne end pædagogerne i kontrolgruppen, og de kan have indarbejdet de foreslåede ændringer, men derefter have været mere tilbøjelige til at vende tilbage til de sædvanlige rutiner i forbindelse med historielæsning. Forskerne fremhævede at det generelle ”tilbagefald” til tidligere praksis peger på at løbende opfølgende sessioner kan være nødvendige for at hjælpe pædagoger til at fastholde brugen af nye praksisser. Af forbehold i relation til fortolkningen af resultaterne bør også nævnes at undersøgelsen var baseret på et meget lille antal pædagoger.

WASIK ET AL. (2006) som også blev gennemgået i afsnit 9 i forbindelse med de målrettede indsatser, havde ligeledes fokus på efteruddannelse af pædagoger, og gennemgås derfor også her. Som i Girolametto et al. (2003) og Flowers et al. (2007) var efteruddannelsesprogrammet baseret på både traditionel undervisning og individuel vejledning med feedback på egen praksis, men programmet varede 9 måneder og var derfor betydeligt mere omfattende. Den pædagogiske intervention var baseret på interaktiv læsning (udvidet version af dialogisk læsning) med henblik på at øge ordforråd og bogstavkendskab hos socialt udsatte børn. Hver måned gennemgik pædagogerne et fælles modul om talesproglige kompetencer fulgt af et modul om dialogisk læsning (2 timer per måned). Pædagogerne blev instrueret i at øge brugen af åbnende spørgsmål og i at hjælpe børnene med at lære nye ord og øge graden af viden om kendte ord (se Interventionsstrategier 11). Undervisningsforløbet lagde vægt på at forklare pædagogerne hvorfor brugen af disse strategier er vigtig, og hvordan de kan anvendes i den daglige pædagogiske praksis. Derudover modtog pædagogerne individuel vejledning med hensyn til egen praksis i dagtilbuddet svarende til ca. 4 timer om måneden. En uge efter den fælles undervisning blev de konkrete strategier der var blevet undervist i, demonstreret for hver enkelt pædagog i pædagogens eget dagtilbud af den individuelle vejleder. Pædagogen der deltog i efteruddannelsesprogrammet, fik to uger til at øve strategierne, hvorefter pædagogen blev observeret af vejlederen og fik både mundtlig og skriftlig feedback. Hvis det var nødvendigt, fik pædagogen demonstreret strategierne igen.

Fakta om undersøgelsen 31

Mål: At undersøge effekten på pædagogers praksis og børnenes sprogtilegnelse af et efteruddannelsesprogram der kombinerer undervisning og individuel vejledning
Design: Undersøgelse baseret på tilfældig udvælgelse
 Kontrolgruppe + 1 eksperimentgruppe
Deltagere: N=16
 Kontrolgruppen: 6 pædagoger og 68 børn
 Eksperimentgruppen: 10 pædagoger og 139 børn
Interventionstype og varighed: Pædagogerne i eksperimentgruppen modtog undervisning 2 gange om måneden i 9 måneder (understøttende sprogstrategier og dialogisk læsning). Hver pædagog fik desuden individuel vejledning 4 timer hver måned med feedback på egen praksis
Effektmål: Pædagoger: Brug af spørgsmål i forbindelse med dialogisk læsning og brug af understøttende sprogstrategier i samtaler (observation).
 Børn: Ekspressivt og receptivt ordforråd samt bogstavkendskab

Resultatet af undersøgelsen viste at pædagogerne i eksperimentgruppen talte mere til børnene i forbindelse med dialogisk læsning end pædagogerne i kontrolgruppen, og de anvendte flere åbne spørgsmål. Parallelt hermed gjorde børnene i eksperimentgruppen imponerende fremskridt i forhold til tilegnelsen af receptivt og ekspressivt ordforråd, mens der ingen effekt var med hensyn til læse- og skriveforudsætninger (bogstavkendskab). Der var dog store individuelle forskelle mellem pædagogerne. Hvor 7 ud af 10 pædagoger tredoblede omfanget af sproglige interaktioner med børnene i forbindelse med dialogisk læsning, gjorde 3 pædagoger kun meget begrænsede fremskridt.

Konklusion: Undersøgelsen viste at efteruddannelsesforløbet medførte markante ændringer i pædagogernes pædagogiske adfærd der resulterede i iøjenfaldende gevinster i forhold til børnenes talesproglige kompetencer. Udsatte børns sprogtilegnelse kan altså, som vi også så i del II, forbedres markant med målrettede og eksplicite metoder der engagerer børnene i samtaler og gør det tydeligt for børnene hvad de skal lære. Dette resultat er særligt positivt da mange pædagoger på forhånd var optagede af at holde ro og orden og frygtede at det at åbne op for flere interaktive samtaler og mere børnesnak, ville medføre kaos hvilket altså viste sig ikke at være tilfældet. Undersøgelsen var dog også kun baseret på meget få pædagoger. Forskerne pegede selv på følgende faktorer som væsentlige for effekten af programmet: 1) den pædagogiske efteruddannelse var tilrettelagt som en omfattende og løbende proces; 2) indholdet var tilrettelagt sådan at pædagogerne ikke bare fik fortalt hvad de skulle gøre, men også forklaret hvorfor dette var gavnligt for børnenes sprogtilegnelse; 3) pædagogerne havde lejlighed til at se hvordan de forskellige strategier kunne udføres i praksis inden de selv skulle anvende dem; 4) den individuelle vejledning med observation af og feedback på egen praksis og efterfølgende "ekstraundervisning" hvis resultatet af vejledningen viste at det var nødvendigt, virkede understøttende for pædagogerne og 5) den hyppige vejledning af den samme vejleder medførte en relation til pædagogen der gjorde det lettere at give positiv og konstruktiv feedback på pædagogens adfærd.

DOMITROVICH ET AL. (2009) gennemførte en eksperimentel undersøgelse som undersøgte effekterne af et evidensbaseret efteruddannelsesforløb REsearchBased, Developmentally Informed kaldet *Head Start REDI*. Undersøgelsen er også beskrevet i afsnit 9.3, men beskrives tillige her da studiet også afprøver effekten af efteruddannelsesprogrammet. Efteruddannelsesprogrammet bestod af traditionel undervisning med udgangspunkt i forskningsbaserede materialer, individuelle vejledningslektioner tre timer om ugen med feedback på egen praksis, og som et ekstra element i forhold til de tidligere undersøgelser, var der indarbejdet en ugentlig

gruppekonsultation. Programmet blev gennemført over et år og var derfor også mere omfattende end de tidligere programmer. Gruppekonsultationerne var væsentligt anderledes end de ugentlige vejledningstimer. Mens vejlederordningen havde en støttende karakter og havde til formål at øge kvaliteten af interventionen gennem modellering samt løbende feedback på implementeringen, havde konsultationerne en evaluerende karakter, fx i forhold til om det pædagogiske personale overholdt retningslinjerne i interventionen. Samlet set var programmet ganske omfattende (se Fakta om undersøgelsen 32).

Den pædagogiske intervention som både pædagoger og medhjælpere i dagtilbuddet blev introduceret til, er baseret på *The Preschool PATHS Curriculum* og er målrettet såvel sproglige færdigheder som socioemotional udvikling. Hvad den sproglige del angår, blev det pædagogiske personale undervist i at bruge dialogisk læsning og "lydlege" for at støtte lydlig opmærksomhed og en række aktiviteter der støtter børns skrivning og bogstavkendskab. I instruktionsperioden var det en prioritet at vise pædagogerne hvordan REDI- aktiviteterne kunne integreres i de normale aktiviteter i børnehaven for derved at kunne inddrage den eksisterende praksis i processen.

Fakta om undersøgelsen 32

DOMITROVICH ET AL. (2009)

Mål: At undersøge effekten på pædagogernes praksis af Head Start REDI (*Research Based Developmentally Informed*), der kombinerer traditionel undervisning, individuel vejledning og gruppekonsultationer

Design: Tilfældig udvælgelse

Kontrolgruppe + 1 eksperimentgruppe

Deltagere: N=87

Kontrolgruppen: 21 pædagoger + 22 medhjælpere

Eksperimentgruppen: 22 pædagoger + 22 medhjælpere

Interventionstype og længde: Pædagogerne og medhjælperne i eksperimentgruppen fik instruktion i REDI suppleret med *The Preschool PATHS Curriculum*. Undervisningen bestod af en introducerende 3-dages workshop og en endagsworkshop midt i forløbet samt 6 ugentlige, individuelle vejledningstimer. Derudover var der en times gruppekonsultation om ugen hvor alle pædagoger og medhjælpere mødtes med underviseren. Pædagogerne i kontrolgruppen fortsatte med det curriculum de plejede at bruge, men de modtog også en månedlig konsultation med en slags mentor som led i programmet.

Effektmål (voksne): brug af understøttende sprogstrategier (standardiserede test) i tre forskellige kontekster (boglæsning, fri leg, måltider)

Resultaterne fra undersøgelsen viste mange markante forbedringer i pædagogernes og medhjælpernes måde at understøtte de sproglige færdigheder hos børnene på. Det pædagogiske personale i eksperimentgruppen støttede børnene sprogligt ved at kommentere mere, stille flere spørgsmål, anvende mere dekontekstualiseret sprog og ikke mindst ved at være engageret i rigere og mere tilpassede samtaler med børnene end kontrolgruppen. Til gengæld var der ikke noget fald i andelen af adfærdsregulerende kommentarer. Der blev fundet forbedringer i understøttelsen af børnenes sprog i alle de tre forskellige kontekster (boglæsning, fri leg og måltider) men forbedringen var størst i forbindelse med måltiderne.

Konklusion. Efteruddannelsesprogrammet resulterede i flere ændringer af pædagogernes adfærd. Forskerne formoder at både undervisningen baseret på forskningsbaserede materialer og den individuelle vejledning med feedback på egen praksis var årsag til den positive effekt. Især fremhæver forskerne den individuelle vejledning som en af hovedårsagerne til at det pædagogiske personale kunne generalisere de aktiviteter og teorier de blev undervist i på kurset, til den daglige pædagogiske praksis. Til gengæld var det uklart hvilke elementer som gjorde vejledningstimerne mest virkningsfulde.

For bedre at forstå de positive effekter som efteruddannelsesprogrammet havde resulteret i, gennemførte forskerne efterfølgende et korrelationsstudie baseret på eksperimentgruppen. I Domitrovich et al. (2009) udfyldte eksperimentgruppen et spørgeskema omkring personlige forhold (fx uddannelsesbaggrund, efteruddannelseskurser, erfaring, symptomer på depression, emotionel udmattelse, tilfredshed med jobbet og organisering af arbejdsmiljøet) og svarede på spørgsmål der vedrørte enten indholdet af programmet eller den måde undervisningen foregik på. Undersøgelsen DOMITROVICH ET AL. (2010) viste at vejledernes ugentlige rapporter om personalets implementering af interventionens komponenter korrelerede med eksterne observationer hvilket indikerede at vejlederne var dygtige til at følge pædagogernes fremskridt. Forskerne forsøgte også at identificere baggrundsvARIABLE som kunne forudse pædagogernes variation i udbytte af efteruddannelsesprogrammet (som fx uddannelsesbaggrund, erfaring, osv.), men her fandt de ingen sammenhænge som kunne forklare hvorfor nogle deltagere udviklede sig mere end andre. Med hensyn til implementering af bestemte evidensbaserede aktiviteter fandt de at uddannelse korrelerede med en højere kvalitet i implementeringen af programmets enkelte dele. Derimod spillede arbejdserfaring ingen rolle i implementeringen af disse aktiviteter. Med hensyn til udrulningen af programmet korrelerede pædagogernes åbenhed over for programmet ikke overraskende med større udbytte af efteruddannelsesforløbet, mens pædagogernes opfattelse af REDI-programmets effektivitet ikke korrelerede med implementeringen af programmet. Korrelationsstudiet viste samlet set at pædagoger som forventeligt er en mangfoldig gruppe. Det lykkedes ikke forskerne at isolere variabler som klart kan forudse personalets professionelle udvikling under efteruddannelsesforløbet. Pædagogers indstilling, hvor åbenhed er en vigtig del, ser imidlertid ud til at spille en rolle for effektiviteten af et efteruddannelsesprogram.

DICKINSON & CASWELL (2007) afprøvede effekten af et efteruddannelsesprogram *Literacy Environment Enrichment Program (LEEP)* der kombinerer kompetencegivende kursus, praksisopgaver samt individuel vejledning med feedback på egen praksis, men i modsætning til Girolametto et al. (2003) og de øvrige undersøgelser, blev vejledningen givet af lokale konsulenter fra pædagogernes egen kommuner. Konsulenterne deltog også i undervisningsforløbet. Derudover var der indarbejdet hjemmeopgaver i forløbet. Den pædagogiske intervention var baseret på brug af de indsatsformer som er beskrevet i forskningkortlægningens del II. Målet med efteruddannelsen var at hjælpe pædagoger til at opbygge den nødvendige viden omkring børns tilegnelse af talesproglige kompetencer og læse- og skriveforudsætninger, at anvende denne viden til at reflektere over børn og deres egen praksis samt lære at anvende effektive strategier som led i deres egen pædagogiske praksis.

Pædagogerne modtog 45 timers undervisning på to tredages workshop (se Fakta om undersøgelsen 33). Hver undervisningsdag indeholdt forelæsninger, videooptagelser af autentiske optagelser af aktiviteter i dagtilbud og eksempler som pædagogerne skulle analysere, samt mulighed for pædagogerne til at deltage i gruppebaseret diskussioner hvor det var muligt at relatere til egen praksis. Pædagogerne skulle desuden aflevere 4 hjemmeopgaver hvor indholdet i undervisningen skulle omsættes til praksis og havde til formål at hjælpe pædagogerne med at integrere den nye forståelse af børns sproglige udvikling med understøttende strategier der kan anvendes i den daglige praksis. Fx skulle pædagogerne engagere børnene i en række aktiviteter der havde til formål at understøtte børnenes lydige opmærksomhed, føre en logbog over hver aktivitet og reflekterer over børnenes og egne reaktioner i forbindelse med disse aktiviteter.

Pædagogerne blev opfordret til at komme 2-3 stykker fra samme dagtilbud for at kunne støtte hinanden med at overføre kursets indhold til praksis i dagligdagen. Den lokale konsulent deltog som sagt i undervisningsforløbet og modtog desuden et ekstra modul om supervision og fik yderligere eksplicit instruktion i hvordan de kunne anvende

videomaterialet for at understøtte refleksion og læring hos pædagogerne.

Fakta om undersøgelsen 33

DICKINSON & CASWELL (2007)

Mål: At undersøge effekten på pædagogernes praksis af et efteruddannelsesprogram *Literacy Environment Enrichment Program (LEEP)* der kombinerer kompetencegivende kursus og brug af lokale konsulenter der giver lokal individuel feedback

Design: Undersøgelse baseret på tilfældig udvælgelse

Kontrolgruppe + 1 eksperimentgruppe

Deltagere: N=70

Kontrolgruppen: 40 pædagoger

Eksperimentgruppen: 30 pædagoger

Interventionstype og varighed: Pædagogerne i eksperimentgruppen modtog 45 timers undervisning på to tredages intensive workshops

Effektmål: Pædagogernes praksis blev målt med 3 komponenter af en standardiseret test der undersøgte pædagogernes praksis til understøttelse af talesproglige kompetencer og læse- og skriveforudsætninger, samt general organisering af aktiviteter

Resultaterne af undersøgelsen var meget positive og viste moderate til markante forbedringer for de pædagoger der havde modtaget efteruddannelsen. Den største effekt sås i forbindelse med praksis relateret til læse- og skriveforudsætninger hvilket peger på at pædagogerne havde gjort et stort arbejde for at ændre deres praksis på en måde der var konsistent med indholdet i efteruddannelsesforløbet.

Konklusion. Efteruddannelsesforløbet der var baseret på betydeligt flere pædagoger end i de fleste af tidligere omtalte undersøgelser, havde samlet set betydelige effekter på de involverede pædagoger, og forskerne fremhævede følgende aspekter af uddannelsesprogrammet som værende særligt værdifulde. For det første sikrede inddragelse af en lokal konsulent (og deltagelse af flere pædagoger fra samme institution) at konsulenten havde fuldt indblik i den viden og praksis som pædagogen havde lært på efteruddannelsesforløbet samtidigt med at det medvirkede til løbende støtte til pædagogerne i deres daglige arbejde. For det andet formodede forskerne at adgangen til videomateriale og muligheden for at observere og engagere sig i refleksive diskussioner har haft en positiv indflydelse på pædagogerne. For det tredje nævntes det faktum at efteruddannelsesforløbet var kompetencegivende som en væsentlig motivation fordi det betød at niveauet på kurset både var udfordrende og inspirerende for mange deltagere, og fordi det signalerede at der blev stillet krav til pædagogerne. For det fjerde medførte praksisopgaven (især de opgaver der har haft med lydlig opmærksomhed og skrivning at gøre) at pædagogerne fik øjnene op for at mange milepæle der relaterer sig til barnets senere læse- og skrivefærdigheder finder sted før skolestart. Sidst men ikke mindst, blev budskabet om at det er vigtigt at understøtte læse- og skriveforudsætninger i dagtilbuddet modtaget vel af deltagerne. En væsentlig begrænsning ved dette studie er dog at effekten på børnene ikke er blevet målt. Det er derfor uklart i hvilken grad pædagogernes ændrede adfærd rent faktisk styrker børnenes sproglige kompetencer.

GRACE ET AL. (2008) undersøgte effekten af et meget omfattende efteruddannelsesprogram der udover de tidligere undersøgte elementer - traditionel undervisning og individuel vejledning med feedback på egen praksis – også inkluderer løbende monitorering af børnenes sproglige udvikling samt økonomiske ressourcer til indkøb af sprogunderstøttende materialer (se Fakta om undersøgelsen 34). Formålet var at styrke læringsmiljøet i dagtilbud over en 3-årig periode med særligt henblik på understøttelsen af talesproglige kompetencer og læse- og skriveforudsætninger. Efteruddannelsesprogrammet bestod af: 1) *Traditionel undervisnings* form af mindst 10

workshops hvert år der omhandlede emner som understøttelse af børns sproglige udvikling, brug af forskellige programmer (bl.a. det forskningsbaserede *DLM Early Childhood Express Curriculum* der bl.a. bygger på den prisbelønnede forskningsbaserede dialogiske læringspakke *Read Together/Talk Together Dialogic Reading* som inkluderer bøger, instruktioner til dialogisk læsning og instruktionsvideoer (Whitehurst et al., 2003) samt *CIRCLE Center for Improving the Readiness of Children for Learning and Education (CIRCLE) Preschool Early Language and Literacy Training* som omfattede forskningsbaserede øvelser der fremmer sprogudvikling, skrivning, bogstavkendskab, lydlig opmærksomhed og bogkoncepter), børn med særlige behov, styring af større grupper, observation og sprogvurdering af børn, udviklingstilpassede sprogaktiviteter, individualisering af strategier, implikationer fra hjerneforskning mm). Desuden blev der introduceret til en række værktøjer som den enkelte pædagog kunne bruge til at følge egen praksis; 2) *Løbende monitorering af børnenes sprogudvikling*. Pædagogerne blev introduceret til værktøjer der gjorde det muligt løbende at registrere og evaluere barnets sproglige udvikling som reaktion på interventionen; 3) *Individuel vejledning* blev givet 5 timer hver uge, dvs. den enkelte pædagog fik meget grundigt feedback på egen praksis og børnenes udvikling ved hjælp af en række forskellige typer observationer og værktøjer, og én gang om året kom en særlig koordinator og vurderede den enkelte; 4) *Økonomiske ressourcer* på den måde at hvert dagtilbud i eksperimentgruppen fik et årligt beløb til indkøb af materialer, udstyr og faktabøger (7000 \$ til køb af materialer og udstyr, og 1500 \$ til køb af ikke-fiktions bøger det første år og derefter faldt beløbet de følgende to år). Kontrolgruppen fik et mindre beløb til materialer hvert af de tre år. Der blev også etableret en særlig enhed hvor forældre til børn i eksperimentgruppen kunne låne de samme materialer som blev brugt i dagtilbuddet, så barnet kunne blive støttet både i dagtilbuddet og i hjemmet på en koordineret måde. Pædagogmedhjælperne blev desuden inddraget i forløbet.

Fakta om undersøgelsen 34

GRACE ET AL. (2008)

Mål: At undersøge effekten på pædagogernes praksis af et treårigt efteruddannelsesprogram der kombinerer traditionel undervisning med individuel vejledning

Design: Tilfældig udvælgelse

Kontrolgruppe + 1 eksperimentgruppe

Deltagere: N=40

Kontrolgruppen: 20 pædagoger

Eksperimentgruppen: 20 pædagoger

Interventionstype og længde: Pædagogerne i eksperimentgruppen fik instruktion i *DLM Early Childhood Express curriculum*, den dialogiske læsningspakke *Read Together/Talk Together Dialogic Reading Program*, samt *CIRCLE* samt individuel vejledning 5 timer om ugen i interventionens først år fik hver pædagog. Kontrolgruppen fik instruktion i programmet *Read Together/Talk Together Dialogic Reading Program*

Effektmål: Praksis i relation til læse- og skriveforudsætninger (vha. standardiserede test)

Ved undersøgelsens start præsterede både eksperimentgruppen og kontrolgruppen lavt på scorer for den pædagogiske praksis. Imidlertid steg eksperimentgruppens score gradvist over den 3-årige interventionsperiode, imens kontrolgruppens tal kun steg lidt og forblev stabile. Efter de tre år var der meget markante og stabile forskelle, dvs. efteruddannelsesforløbet havde samlet set en meget positiv effekt på pædagogernes adfærd. At eksperimentgruppens stigning var konstant over de 3 år er særlig bemærkelsesværdigt fordi det peger på at det kræver tid og en vedvarende og omfattende indsats at ændre læringsmiljøet i dagtilbud. Individuelle instruktioner til pædagogerne viste sig at være et nødvendigt og brugbart værktøj fordi det hjælper den enkelte pædagog til at øve, reflektere over egen praksis og fokusere på de elementer der er mest

nødvendige for den enkelte ved hjælp af konstruktiv feedback fra en vejleder.

Konklusion: Undersøgelsen demonstrerede store positive effekter målt på pædagogernes ændrede praksis (men undersøgelsen inkluderer ikke tilegnelsesdata fra børnene, så det er ikke muligt at vurdere om den ændrede praksis havde positiv effekt på børnenes sprogtiltagelse). Forskerne fremhæver selv at uddannelsesprogrammets positive effekt hænger sammen med kombinationen af vedvarende omfattede traditionel efteruddannelse med individuel vejledning der er bundet op på den enkelte pædagog/stues særlige behov identificeret via observationer af den pågældende pædagog/stues pædagogiske praksis og pædagogens/stuens egne udtrykte behov. Undersøgelsen peger med andre ord på vedvarende efteruddannelse med en individualiseret forankring som en af vejene frem. Desuden mener forskerne at både formel og uformel observationsbaseret vurdering af det pædagogiske miljø der giver lejlighed til refleksioner over egen praksis, er af stor nytte værdi for pædagoger, og at pædagogmedhjælpernes inddragelse i undervisningsforløbene var med til at sikre en mere effektiv gennemførelse af interventionen. Denne undersøgelse afviger fra nogle af de andre på grund af dens mangeårige omfang, og det vedholdende fokus på vejledning og læringsmiljøet i interventionen. Undersøgelsen viser at en vedvarende indsats betaler sig indenfor disse områder.

I dette etårige studie undersøgte *LANDRY ET AL. 2009* virkningen af 4 forskellige kombinationer af efteruddannelse på pædagogers sprogpraksis og den deraf følgende virkning på socialt udsatte børns talesproglige kompetencer og læse- og skriveforudsætninger. Den pædagogiske intervention handlede om at pædagogerne skabte sproglige situationer. Komponenterne inkluderede de samme komponenter som Grace et al. (2008), nemlig traditionel undervisning, individuelle vejledningsforløb samt monitorering af børnenes fremskridt, men i modsætning til Grace et al. blev undervisningen gennemført on-line via hjemmeside, og undersøgelsen testede to forskellige former for monitorering af børnenes sprogudvikling baseret på *CIRCLE-Phonological Awareness, Language and Literacy Screener (C-PALLS)*, nemlig vha. en PDA eller vha. et papirskema (se Fakta om undersøgelsen 35). Et vigtigt formål med undersøgelsen var også at finde ud af hvordan det samme efteruddannelsesprogram fungerer i meget forskellige typer af dagtilbud. Undersøgelsen fandt derfor sted i fire forskellige stater med forskellige demografiske sammensætninger.

Alle pædagoger – uafhængig af eksperimentgruppe - modtog et relativt omfattende on-line interaktivt undervisningsforløb i små grupper som indholdsmæssigt er baseret på *CIRCLE* (se ovenfor). Undervisningsforløbet indeholdt derudover følgende elementer (a) interaktiv undervisning i små grupper ved en underviser, (b) omfattende videooptagelser af pædagogiske aktiviteter og ekspertkommentarer der gav pædagogerne mulighed for at se eksempler i realistiske sammenhænge der var relevante i forhold til deres erfaringer, (c) mulighed for on-line adgang til al undervisningsmateriale, (d) mulighed for selvstændig vurdering af alt kursusindhold, (e) mulighed for at øve specifikke færdigheder i den lille gruppe (fx udvikling af strukturerede sprogforløb), (f) erfaring med udarbejdelse af strukturerede sprogforløb til pædagogens egen pædagogiske praksis, (g) underviseropsamlinger af erfaringer fra stuen, og (h) underviserens vurdering af indlæg fra pædagogerne og feedback på dette.

I selve undersøgelsen blev 4 eksperimentgrupper sammenlignet med en kontrolgruppe. Den første eksperimentgruppe fik vejledning og brugte PDA'er (her udregnede softwareprogrammet børnenes scorer automatisk). Den anden gruppe fik også vejledning, men anvendte en papirudgave af monitoreringssystemet som var tidskrævende og afhængig af den enkelte pædagog vilje til at bruge det. Her er pædagogen selv ansvarlig for at (a) udregne scorer for hvert barn, (b) udvikle et system til at monitorere fremskridt over tid, (c) inddele børn i små grupper afhængigt af deres behov for intervention, (d) vælge aktiviteter til små grupper. Den tredje eksperimentgruppe brugte PDA'er, men fik ikke

vejledning, mens den fjerde gruppe brugte papirudgaven af monitoreringssystemet og heller ikke fik vejledning. Vejledningsdelen bestod af observation og direkte feedback fra vejleder i forbindelse med fælles læsning, samling, og aktiviteter i små grupper (se Fakta om undersøgelsen 35).

Fakta om undersøgelsen 35

LANDRY ET AL. 2009

Mål: At undersøge effekten på pædagogernes praksis og børnenes sprogtilegnelse af on-line kursus, individuel vejledning samt elektronisk vs. papirbaseret monitorering af børns sprogudvikling

Design: Tilfældig udvælgelse

Kontrolgruppe + 4 eksperimentgrupper

Deltagere: N= 262

Kontrolgruppen: 21 pædagoger + 22 medhjælpere

Eksperimentgruppen: 22 pædagoger + 22 medhjælpere

1786 børn

Interventionstype og længde: De fire eksperimentgruppe modtog alle et on-line interaktivt undervisningsforløb i små grupper. Pædagogerne i eksperimentgruppe 1 fik individuel vejledning 2 timer per måned og monitorerede børns sproglige udvikling vha. elektronisk PDA version, pædagogerne i eksperimentgruppe 2 fik individuel vejledning 2 timer per måned og monitorerede børns sproglige udvikling vha. papirudgave, pædagogerne i eksperimentgruppe 3 monitorerede børns sproglige udvikling, mens pædagogerne i eksperimentgruppe 4 monitorerede børns sproglige udvikling vha. papirudgave af CIRCLE

Effektmål: Pædagog: talesprog, læsning kendskab til bogstaver og bogkoncepter og lydlig opmærksomhed

Børn: ordforråd, sammensat sprog, lydlig opmærksomhed, opmærksomhed på bogstaver og bogkoncepter

Resultaterne af undersøgelsen viste at det omfattende on-line kursus som alle pædagoger i undersøgelsen fik, forbedrede deres praksis sammenlignet med pædagoger i kontrolgruppen, især med hensyn til de pædagogiske aktiviteter der understøtter tilegnelsen af tidlig skrivning, lydlig opmærksomhed, bogstavkendskab og dialogisk læsning. Undersøgelsen demonstrerede endvidere at de pædagoger der både modtog individuel vejledning samt detaljeret feedback fra PDA'erne om barnets sproglige fremskridt (eksperimentgruppe 1) opnåede bedre sproglige interaktioner med børnene. Desuden fandt man at pædagoger med de dårligste færdigheder ved prætest viste de største forbedringer efter gennemførelsen af efteruddannelsesprogrammet. Disse ændringer i den pædagogiske adfærd var gældende med hensyn til alle variabler. Hvad angik børnene, fandt forskerne at børnene i de to PDA-grupper havde det signifikant største ordforråd, og de børn hvis pædagoger der anvendte PDA og fik individuel vejledning (eksperimentgruppe 1), havde det største ordforråd. Resultaterne med hensyn til de andre variabler viste variationer, men mønstret var det samme, nemlig at eksperimentgrupperne scorede højest og monitorering af barnets sproglige udvikling (især via PDA) konsekvent var en positiv faktor.

Konklusion. Undersøgelsen demonstrerede at det professionelle udviklingsprogram øgede alle pædagogers færdigheder til at understøtte børns sprog hvilket førte til bedre resultater hos børnene. Alle eksperimentgrupper viste forbedringer hvilket var særligt opmuntrende fordi der var stor demografisk variation mellem skolerne/staterne. Undersøgelsen demonstrerede dermed også at gruppebaseret pædagogisk efteruddannelse (i form af introduktion til teori, konkrete strategier feedback) er effektiv hvilket har store praktiske (og økonomiske) implikationer for fremtidige efteruddannelsestiltag.

Den mest omfattende af de fire typer af efteruddannelse der blev afprøvet – dvs. kombinationen af online-kurser, individuel vejledning med feedback på egen praksis samt anvendelse af løbende evaluering af børnenes reaktioner på den pædagogiske praksis (især når denne tilbagemelding foregik elektronisk hvilket gjorde det muligt at få hurtig og detaljeret feedback om alle barns fremskridt) – var også den der havde den største positive effekt på pædagogernes praksis og som konsekvens, også på børnenes sprog. Mens løbende monitorering og evaluering af børnenes fremskridt altid resulterede i positive effekter i forhold til pædagogernes pædagogiske praksis, var effekten af individuelvejledning ikke altid lige så åbenlys. Ikke desto mindre fandt forskerne at individuel vejledning havde en positiv effekt på pædagogernes implementering af lydlig opmærksomhed og skriveaktiviteter, men måske betød mindre på andre områder hvor pædagogerne allerede besidder tilstrækkelige kompetencer. Forskerne fremhævede at teknologi er nøglen til bedre professionel udvikling i fremtiden. PDA'ernes anvendelse gjorde det nemt for pædagogerne at holde øje med hvert barns udvikling. PDA'erne organiserede og præsenterede testresultaterne på en overskuelig og nem måde, identificerede hvert barns styrker og svagheder, identificerede grupper af børn med de samme behov og foreslog aktiviteter som pædagogerne kunne udnytte i deres planlægning af det pædagogiske arbejde. Uden PDA'erne ville alle pædagogerne have været nødt til selv at stå for dette arbejde. PDA'erne havde således understøttet pædagogernes arbejde til gavn for både pædagogernes praksis og børnenes sprogudvikling.

Som vi har set i alle de tidligere undersøgelser har individuel vejledning med udgangspunkt i egen praksis en positiv effekt på pædagogernes udbytte af efteruddannelsesforløb og medfører højere kvalitet i deres interaktioner med børnene. MASHBURN ET AL. (2010) ønskede at undersøge om den positive effekt af individuel vejledning bibeholdes hvis vejledningen foregår ”ekstern” via webbaserede ressourcer. Dette foregik gennem en evaluering af forskellige komponenter af det pædagogiske efteruddannelsesprogram *MyTeacherPartner* (MTP) som bestod af evidensbaserede aktiviteter for børn samt webbaserede instruktionsvideoer og webaseret individuel vejledning af pædagoger.

Den pædagogiske intervention bestod i at introducere til det evidensbaserede curriculum MTP der indeholdt specifikke aktiviteter vedrørende talesproglige kompetencer (ordforråd, narrativer, kommunikative færdigheder) samt læse- og skriveforudsætninger (lydlig opmærksomhed, bogstavkendskab, og bogkoncepter) og sprogbasefærdigheder. Instruktionsvideoerne var placeret på en hjemmeside hvor pædagoger kan logge sig på og få adgang til teoretisk viden om hvordan man skaber gode pædagog-barn interaktioner og et videobibliotek hvor der findes adskillige videoeksempler på hvordan man implementerer de aktiviteter MTP anbefaler. Den individuelle webbaserede vejledning foregik ved at: 1) pædagogen laver en videooptagelse på 30 minutter af forskellige aktiviteter; 2) optagelsen sendes over nettet til vejlederen som udvælger forskellige klip og lægger dem på nettet; 3) pædagogen ser de udvalgte klip og svarer på reflektoriske spørgsmål; 4) pædagogen og vejlederen holder en videokonference på 30 minutter.

Undersøgelsen ville isolere de dele af programmet som er mest virkningsfulde med hensyn til at forbedre pædagog-barn interaktioner. Efterfølgende blev effekten målt på børnenes sproglige kompetencer. Pædagogerne skulle desuden selv angive, i hvilket omfang de anvendte MTP-aktiviteterne som led i deres daglige praksis ligesom pædagogernes on-line brug af de forskellige webbaserede komponenter af efteruddannelsesprogrammet blev registreret.

MASHBURN ET AL. 2010

Mål: At undersøge effekten på børns sprogtilegnelse af et professionelt udviklingsprogram, *MyTeacherPartner (MTP)*

Design: Tilfældig udvælgelse

Kontrolgruppe + 2 eksperimentgrupper

Deltagere: $N=200$

Kontrolgruppe: 66 (evidensbaseret curriculum)

Eksperimentgruppe 1: 69 pædagoger

Eksperimentgruppe 2: 65 pædagoger

1165 børn deltog i undersøgelsen.

Interventionstype og længde: Pædagogerne i både eksperimentgrupperne og kontrolgruppen fik instruktion i det evidensbaseret curriculum *MyTeacherPartner (MTP)*.

Pædagogerne i eksperimentgruppe 1 fik yderlige adgang til webbaserede videoeksemplarer mens pædagogerne i eksperimentgruppe 2 både fik adgang til webbaserede videoeksemplarer og modtog webbaseret individuel vejledning. Hele efteruddannelsesprogrammet varede i to år. Den webbaserede individuelle vejledning blev gentaget hver anden uge i 32 uger på et år.

Effekt mål: Børn: Lydlig opmærksomhed, skriftsprogskoncepter, begyndende skrivning.

Pædagogernes egen rapportering viser at de i gennemsnit anvendte MTP-aktiviteterne i ca. 1,5 timer om ugen. Websiden blev som omtalt overvåget, og i gennemsnit brugte pædagogerne 15,5 timer over 2 år på hjemmesiden (men med meget stor variation mellem pædagoger fra 1 time til mere end 20 timer). Pædagogerne deltog gennemsnitlig i individuel vejledning i ca. 20 timer, men igen med meget stor variation. En pædagog deltog kun i tre møder og observerede 26 minutters videooptagelse af praksis mens en anden deltog i 33 møder og observerede næsten 48 timers optagelse af egen praksis. Mashburn og kolleger fandt at de børn hvis pædagoger fik mest individuel vejledning, øgede deres ekspressive ordforråd mest. Inden for denne eksperimentgruppe (eksperimentgruppe 2) fandt man endvidere at antallet af konsultationstimer korrelerede med børnenes receptive ordforråd, mens antallet af timer brugt på implementering af strategierne i den daglige pædagogiske praksis ikke viste sammenhæng med børnenes talesproglige kompetencer og læse- og skriveforudsætninger efter den pædagogiske efteruddannelse var afsluttet.

Konklusion. Resultaterne fra denne undersøgelse peger i samme retning som andre studier der har vist at pædagogisk efteruddannelse kan ændre pædagogers adfærd på en måde så det har en positiv effekt på børns sprogudvikling. En målrettet systematisk sproglig intervention som MTP fører til vækst i børns sprog. Desuden viste undersøgelsen at webbaseret individuel vejledning påvirker kvaliteten af pædagogernes interaktion med børnene. Forskerne isolerede desuden følgende faktorer som vigtige elementer i succesfuld pædagogisk efteruddannelse: løbende støtte til pædagogen; fokus på den konkrete daglige praksis og de problemer der opstår; implementering af en standardiseret protokol hvor pædagogen noterer egen praksis samt en fælles forståelse af hvad formålet med den individuelle vejledning som i dette tilfælde var observation af barn-voksen interaktionen, er. Antallet af konsultationstimer korrelerede kun signifikant med børnenes talesproglige kompetencer, men det er muligt at vejlederne fokuserede mere på talesproglige kompetencer i deres konsultationer end på fx lydlig opmærksomhed. Imidlertid kan man med sikkerhed sige at vejledning som en komponent af professionel udvikling har en vis betydning. Interessant nok viste det sig også at mere anvendelse af videoeksemplarerne ikke korrelerede med børnenes udvikling i forløbet, men det kan måske hænge sammen med at det ikke var lagt fast hvor tit pædagogerne skulle besøge hjemmesiden og heller ikke hvor meget vægt de skulle lægge på videoerne. En vigtig konklusion fra studiet er vigtigheden af aktivt at fremme pædagogernes anvendelse af effektiv pædagogisk praksis frem for alene at gøre den tilgængelig.

POWELL ET AL. (2010) undersøgte ligeledes effekten af webbaseret individuel vejledning, men i modsætning til Mashburn et al. sammenlignedes individuel vejledning i dagtilbuddet med webbaseret individuel vejledning med udgangspunkt i det samme pædagogiske efteruddannelsesprogram. Den pædagogiske intervention der byggede op programmet *Classroom Links to Early Literacy* var rettet mod at forbedre pædagogernes brug af evidensbaserede strategier der styrker børns talesproglige kompetencer og læse- og skriveforudsætninger, især lydlig opmærksomhed og bogstavkendskab (se Fakta om undersøgelsen 36).

Efteruddannelsesforløbet begyndte med et 2-dages kursus der instruerede i *Classroom Links to Early Literacy* hvorefter pædagogerne enten modtog vejledning i dagtilbuddet eller fjernvejledning via en hjemmeside. I forbindelse med den individuelle vejledning på stedet blev den enkelte pædagog observeret i 90 minutter ved hver vejledningsgang efterfulgt af et møde på 30 minutter hvor pædagogen fik feedback fra vejlederen. I forbindelse med fjernvejledning via en hjemmeside sendte hver pædagog sin vejleder 15 minutters videooptagelser af aktiviteter (pædagogerne fik på forhånd træning i at lave disse videooptagelser). Vejlederne brugte et særligt softwareprogram der tillod dem at vælge og kommentere på bestemte udsnit af videoen. Derefter blev den kommenterede video sendt tilbage til pædagogen. Pædagogerne i denne gruppe havde også via en hjemmeside adgang til 97 instruktionsvideoer der viste de aktiviteter som de skulle lære, 197 sider tekst samt 33 artikler (pædagogerne der fik vejledning i dagtilbuddet, fik vist nogle af videoerne på vejleders bærbar computer, men havde i øvrigt ikke adgang til det webbaserede materiale). På grund af tekniske problemer med manglende adgang til internettet foregik den ”webbaserede vejledning” via dvd’er der blev sendt frem og tilbage.

For begge grupper var der 7 vejledningsgange over en periode på 15 uger og vejledningen fulgte et mønster med observation-vurdering-kommentering hvor vejlederen havde fokus på en bestemt praksis som var aftalt på forhånd med pædagogen (fx pædagogens brug af åbne spørgsmål i forbindelse med dialogisk læsning) og baseret på observation fik pædagogen to former for skriftlig tilbagemelding: nemlig eksempler på vellykket brug samt anbefalinger til at forbedre praksis. Vejlederen henviste løbende pædagogen til skriftligt materiale eller instruktionsvideoer der var særligt relevante for den enkelte.

Denne undersøgelse gjorde brug af et modificeret, vilkårligt udvælgelsesdesign fordi de amerikanske kommuner der samarbejdede med forskningsteamet krævede at alle pædagogerne fik den samme form for instruktion i forbindelse med deres deltagelse i projektet. Derfor deltog kontrolgruppens deltagere i to semestre selv om interventionsperioden kun varede et semester (15 uger). Som følge af dette blev nogle deltagere tilfældigt placeret i kontrolgruppen hvor de ingen intervention modtog, og så tilfældigt flyttet til en af de to interventionsgrupper efter kontrolperiodens ophør. Dette modificerede design dannede derfor to datasæt hvor nogle af deltagerne deltog i begge sæt. I det første datasæt blev en kontrolgruppe og en eksperimentgruppe (med begge slags vejledning) sammenlignet, og i det andet datasæt blev de to eksperimentgrupper sammenlignet.

Fakta om undersøgelsen 36

POWELL ET AL. (2010)

Mål: At undersøge effekten på pædagogernes praksis og børnenes sprogtilegnelse af et efteruddannelsesprogram der kombinerer traditionel undervisning og individuel vejledning i dagtilbuddet vs. individuel webbaseret vejledning

Design: Tilfældig udvælgelse

Kontrolgruppe + 2 eksperimentgrupper

Deltagere: $N=88$

Datasæt 1:

Kontrolgruppen: 31 pædagoger

Eksperimentgruppen: 42

Datasæt 2:

Eksperimentgruppe 1: 43

Eksperimentgruppe 2: 45

759 børn

Interventionstype og længde: Pædagogerne i eksperimentgrupperne fik instruktion i *Classroom Links to Early Literacy*. Undervisningen varede 2 dage. Pædagogerne i eksperimentgruppe 1 fik individuel vejledning i dagtilbuddet (7 gang over en periode på 15 uger), mens pædagogerne i eksperimentgruppe 2 fik individuel webbaseret vejledning (7 gang over en periode på 15 uger).

Effektmål: Pædagoger: Pædagogers korrekt anvendelse af dialogisk læsning og andre evidensbaserede aktiviteter (standardiserede test)

Børn: Receptivt og produktivt ordforråd, bogstavkendskab, skrive eget navn, skriftsprogskoncepter, lydlig opmærksomhed (fonembling og bogstavrim)

Resultatet af undersøgelsen viste at mens 98% af pædagogerne i den gruppe der fik vejledning i dagtilbuddet, gennemførte interventionen i det anbefalede omfang, gjaldt dette for 79% af pædagogerne der modtog webbaseret individuel vejledning. Med en enkelt undtagelse kunne alle pædagoger anvende videoudstyret samt de webbaserede faciliteter. Med hensyn til effekten af den pædagogiske intervention blev kontrolgruppen sammenlignet med begge eksperimentgrupper, og forskerne fandt, at interventionen havde en effekt på brugen af strategier der understøtter læse- og skriveforudsætninger, mens der ikke var øget brug af strategier der understøtter ordforrådstilegnelsen eller børns sprog i forbindelse med større gruppeaktiviteter som samling eller fri leg. Resultaterne hos børnene i eksperimentgruppen afspejlede disse forbedringer med gevinster indenfor bogstavkendskab, bogkoncepter, skrivning og fonembling. Der var ingen positive effekter med hensyn til børnenes score i forbindelse med ordforråd. Med hensyn til effekten af de to former for individuel vejledning viste undersøgelsen at de pædagoger der fik vejledning i dagtilbuddet, blev signifikant bedre i forbindelse med strategier der understøtter læse- og skriveforudsætninger, men børn som havde pædagoger der modtog webbaseret vejledning, scorede højere på test af receptivt ordforråd og på en af de test der målte lydlig opmærksomhed.

Konklusion. Samlet set viste undersøgelsen at den pædagogiske intervention havde positiv indflydelse på pædagogernes brug af strategier der understøtter læse- og skriveforudsætninger hvilket medførte at børnene scorede højere på test der målte disse færdigheder. Den manglende effekt på børnenes talesproglige kompetencer (i modsætning til Wasik & Bonds intervention) kan enten skyldes at det begrænsede omfang af introduktionen til den pædagogiske intervention (2 dage) eller at den individuelle vejledning skiftede fokus, dvs. nogle af strategierne blev måske ikke trænet nok til at pædagogerne kunne nå at lære dem. Selvom der var forskelle på de to former for individuel vejledning, vurderer forfatterne at brug af webbaseret individuel vejledning har perspektiver som bør undersøges nærmere.

14 Afrunding

Vi har i det ovenstående gennemgået en række undersøgelser der systematisk har undersøgt hvordan man bedst kan tilrettelægge efteruddannelsesprogrammer så de har størst mulig effekt på pædagogers daglige pædagogiske praksis, og dermed også på børns sprogtilvækst. Langt de fleste interventionsstudier er baseret på dialogisk læsning, og 13 undersøgelser, heriblandt flere af de nyere studier, kombinerede dialogisk læsning med målrettede indsatser, med eksplicit fokus på enten ordforråd eller læse- og skriveforudsætninger. Som det kan ses i tabellen, er de studier gennemført med forældre og mens det kun i 10 studier var pædagoger der udførte interventionen. 5 studier undersøgte desuden effekten af understøttende sprogstrategier i forbindelse med samtaler i hverdagen, og alle disse interventioner var udført af forældre. Næsten alle undersøgelser havde understøttelse af talesproglige kompetencer som hovedmål, men læse- og skriveforudsætninger er også blevet undersøgt systematisk især i det sidste årti. 11 studier er baseret på socialt udsatte forældre/børn, og i de fleste af disse studier var det pædagoger der udførte interventionen. Mange af børnene i disse studier var sporligt forsinkede, men de var ikke udvalgt til studierne pga. en identificeret sproglig forsinkelse. Kun 3 af 30 studier der beskrives neden for, har undersøgt effekten af interventionen på børn med identificeret sproglig forsinkelse. 8 af de 30 studier har brugt instruktionsvideoer til at instruere forældre og/eller pædagoger i interventionen. Med få undtagelser er alle studier baseret på amerikanske børn. Der er kun ét studie der er baseret på danske børn (Jensen, 2005).

Efteruddannelsesprogrammerne har det fælles at de alle har stærke rødder inden for udviklingspsykologien og udviklingsvidenskaben (*Educational science*), og at de pædagogiske interventioner der er blevet afprøvet, bygger på de indsatser og metoder der blev introduceret til i forskningkortlægningens del II. Det betyder med andre ord også at de pædagogiske interventioner som efteruddannelsesprogrammerne har haft som mål at kvalificere pædagogerne til, alle er forskningsbaserede. Derudover laver alle efteruddannelsesprogrammer en eksplicit og stærk forbindelse mellem viden og praksis og introducerer til konkrete pædagogiske strategier der kan omsættes direkte i praksis. Mange af undersøgelserne har ligeledes adresseret de udfordringer som blev omtalt i afsnit 12.2.1.

De gennemgåede efteruddannelsesprogrammer har undersøgt forskellige elementer der netop har sit udspring fra eksisterende forskning. Af særlige elementer hvis effekt er blevet evalueret, skal fremhæves traditionel undervisning af meget forskellig varighed, individuel vejledning med feedback til pædagogen på egen praksis, praksisrelaterede hjemmeopgaver, løbende monitorering af børns sproglige fremskridt som reaktion på sproglige indsatser samt ekstra økonomiske midler til indkøb af supplerende materialer.

Efteruddannelsesprogrammerne som er blevet præsenteret i denne del, har i de fleste tilfælde medvirket til ændret pædagogisk praksis hos pædagogerne samt en øget sprogudvikling der hvor effekten også er blevet undersøgt hos de involverede børn. Følgende faktorer ser ud til at have haft en positiv indflydelse på efteruddannelsesprogrammernes effekt på pædagogernes pædagogiske praksis.

Alle efteruddannelsesprogrammerne har indeholdt en pædagogisk intervention som er blevet præsenteret for pædagogerne i form af traditionel undervisning. Undervisningens omfang på tværs af studierne har været meget varieret fra 2 x 3 undervisningsdage (Dickinson & Caswell, 2007) til 10 workshops per år over 3 år (Grace et al., 2007). Alt andet lige peger undersøgelserne på at jo længere efteruddannelsesforløbene er, jo mere ændres pædagogernes praksis. Dermed peger undersøgelserne på at læring underbygges hvis efteruddannelsen strækker sig over en længere periode.

Når det kommer til hvad undervisningen skal indeholde for at kvalificere sprogarbejdet i dagtilbuddene, har flere forskere peget på at hvis pædagogerne præsenteres for en konceptuel ramme for hvorfor ny teori og konkrete strategier/indsatser er vigtige på en måde så den enkelte pædagog har mulighed for analyse og reflektoriske samtaler, har det en positiv effekt på pædagogernes egen praksis. I næsten alle undersøgelserne er pædagogerne samtidigt blevet præsenteret for de konkrete strategier/indsatser ved hjælp af videooptagelser hvor disse anvendes i en autentisk kontekst, og dette har medvirket til at understøtte refleksionen og muligheden for at løse problemer i fællesskab (det er dog ikke i alle undersøgelser at brugen af videobaseret materiale korrelerer med pædagogernes efterfølgende brug af strategier, se fx Mashburn et al. undersøgelse fra 2010). Samme undersøgelse viste at det er muligt at gennemføre hele kursuslementet via nettet. Introduktion til det evidensbaserede curriculum bag *MyTeachingPartner* blev gennemført via et gruppebaseret on-line kursus.

Ni af de 10 undersøgelser har undersøgt effekten af individuel vejledning der inkluderer feedback på pædagogens egen praksis. Rationalet er at pædagogernes læring styrkes hvis de modtager vedvarende individuel vejledning i forbindelse med deres egen pædagogiske praksis. Ingen af de her beskrevne undersøgelser er tilrettelagt på en sådan måde at effekten kan separeres fra kursusedelen, men i Landry et al.'s undersøgelse fra 2009 var det muligt at måle "merværdien" af individuel vejledning. Her skulle to eksperimentgrupper monitorere børns sproglige udvikling, men kun den ene af de to grupper fik individuel vejledning. De pædagoger der fik individuel vejledning, ændrede deres praksis mest og "deres" børn scorede højst på effektmål.

Styrken ved individuelt målrettet vejledning gør det muligt at målrette efteruddannelsesprogrammer til den enkeltes behov. I flere programmer modellerede vejlederne de konkrete strategier i pædagogens eget dagtilbud og gav efterfølgende pædagogen feedback på hendes egen praksis der hvor den foregår i virkeligheden. Derved bringes læringen her ind i den enkeltes hverdag, og det giver mulighed for at fokusere på de områder hvor den enkelte pædagog har særlig brug for understøttelse for at tilegne sig ny praksis. Direkte feedback virker fordi det giver den enkelte deltager mulighed for at afprøve nye tilgange med guidet støtte fra en vidensperson, og fordi undervisningen kan individualiseres til den enkeltes behov hvilket især er en fordel da det pædagogiske personales forudsætninger varierer meget. Interessant nok viste Mashburn et al. at denne individuelle praksis kan foregå lige så effektivt over nettet ved at den enkelte optager egen praksis og sender det til en vejleder der giver både skriftlig og mundtlig feedback via nettet. Brugen af en standardiseret protokol hvor pædagogen noterer egen praksis blev anvendt konstruktivt i forbindelse med disse individualiserede vejledninger.

Hvor det i de øvrige studier drejede sig om en vejleder tilknyttet forskerne bag undersøgelserne, valgte Dickinson & Caswell (2007) at afprøve en model med en lokal konsulent fra de deltagende pædagogers egen kommune der deltog i undervisningsforløb, men stod for den individuelle vejledning i pædagogens eget dagtilbud. Det var ikke muligt pga. undersøgelsens design at vurdere den særskilte effekt af denne del af efteruddannelsesprogrammet, men generelt var effekterne af dette program markante, og forskerne trækker selv involveringen af den lokale konsulent frem som noget væsentligt. I samme undersøgelse blev pædagogerne også opfordret til at komme mere end én fra samme institution for at have nogen at kunne støtte sig til lokalt. Netop adgangen til et professionelt netværk (som her også inkluderer individuel vejledning), styrker effekten af efteruddannelsesprogrammer.

I samme undersøgelse (Dickinson & Caswell, 2007) afprøvede forskerne også en anden mulighed for at omsætte teori til praksis. I denne undersøgelse fik pædagogerne fire praksisopgaver hvor pædagogerne skulle engagere børnene i en række aktiviteter der havde til formål at understøtte et bestemt aspekt af barnets sprogtiltagelse, føre en logbog over hver aktivitet og reflektere over børnenes og egne reaktioner i forbindelse

med disse aktiviteter. Formålet var at hjælpe pædagogerne med at integrere den nye forståelse af børns sproglige udvikling med understøttende strategier der kan anvendes i den daglige praksis, og i følge forskerne virkede dette efter hensigten.

Løbende vurdering af børnenes sproglige udvikling med det formål at give pædagogerne konkret viden om hvordan effekten af den sproglige indsats er, blev afprøvet i to forskellige undersøgelser (Grace et al., 2008 og Landry et al., 2009). Sådanne monitoreringsrapporter er ofte meget korte og anvendes mange gange og skal hjælpe pædagogen med at holde fokus. Landry et al.s studie var designet på en sådan måde at det var muligt at konkludere at løbende monitorering af børnenes sproglige udvikling (og dermed reaktion på interventionen) har en dokumenteret positiv effekt på pædagogernes praksis og børnenes sprogtilegnelse.

Selvom det som det fremgik af afsnit 1.3, er nødvendigt at tage en række metodiske forbehold med hensyn til resultaterne, viser de gennemgåede undersøgelser samlet set at pædagogisk efteruddannelse rettet mod at øge kvaliteten af den sproglige praksis i dagtilbud, har en effekt ikke bare på pædagogerne, men også på børnenes sprogtilegnelse.

15 Referencer

- Bouchard, C., Bigras, N., Cantin, G., Coutu, S., Blain-Brière, B., Eryasa, J., Brunson, L. (2010). Early Childhood Educators' Use of Language-Support Practices with 4-Year-Old Children in Child Care Centers. *Early Childhood Education Journal*, 37(5), 371-379.
- Dickinson, D. K., & Caswell, L. (2007). Building support for language and early literacy in preschool classrooms through in-service professional development: Effects of the Literacy Environment Enrichment Program (LEEP). *Early Childhood Research Quarterly*, 22(2), 243-260.
- Dickinson, D. K., Darrow, C. L., & Tinubu, T. A. (2008). Patterns of teacher-child conversations in head start classrooms: Implications for an empirically grounded approach to professional development. [USE]. *Early Education and Development*, 19(3), 396-429.
- Domitrovich, C. E., Gest, S. D., Gill, S., Bierman, K. L., Welsh, J. A., & Jones, D. (2009). Fostering high-quality teaching with an enriched curriculum and professional development support: The Head Start REDI program. *American Educational Research Journal*, 46(2), 567-597.
- Domitrovich, C. E., Gest, S. D., Jones, D., Gill, S., & DeRousie, R. M. S. (2010). Implementation quality: Lessons learned in the context of the Head Start REDI trial. *Early Childhood Research Quarterly*, 25(3), 284-298.
- Flowers, H., Girolametto, L., Weitzman, E., & Greenberg, J. (2007). Promoting early literacy skills: Effects of in-service education for early childhood educators. [USE]. *Canadian Journal of Speech Language Pathology and Audiology*, 31(1), 6-18.
- Gest, S. D., Holland-Coviello, R., Welsh, J. A., Eicher-Catt, D., & Gill, S. (2006). Language development subcontexts in Head Start classrooms: Distinctive patterns of teacher talk during free play, mealtime and book reading. *Early Education and Development*, 17, 293-315.
- Girolametto, L., Weitzman, E., & Greenberg, J. (2003). Training day care staff to facilitate children's language. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 12(3), 299-311.
- Girolametto, L., Weitzman, E., Lefebvre, P., & Greenberg, J. (2007). The Effects of In-Service Education to Promote Emergent Literacy in Child Care Centers: A Feasibility Study. [USE]. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 38(1), 72-83.
- Grace, C., Bordelon, D., Cooper, P., Kazelskis, R., Reeves, C., & Thames, D. G. (2008). Impact of professional development on the literacy environments of preschool classrooms. [USE]. *Journal of Research in Childhood Education*, 23(1), 52-81.
- Hamre, B. K., Justice, L. M., Pianta, R. C., Kilday, C., Sweeney, B., Downer, J. T., & Leach, A. (2010). Implementation fidelity of MyTeachingPartner literacy and language activities: Association with preschoolers' language and literacy growth. [USE]. *Early Childhood Research Quarterly*, 25(3), 329-347. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.ecresq.2009.07.002>
- Hindman, A. H., & Wasik, B. A. (2008). Head Start teachers' beliefs about language and literacy instruction. [USE]. *Early Childhood Research Quarterly*, 23(4), 479-492. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.ecresq.2008.06.002>
- Justice, L. M., Mashburn, A. J., Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2008). Quality of language and literacy instruction in preschool classrooms serving at-risk pupils. *Early Childhood*

Research Quarterly, 23(1), 51-68.

- Koh, S., & Neuman, S. B. (2009). The impact of professional development in family child care: A practice-based approach. [USE]. *Early Education and Development*, 20(3), 537-562.
- Landry, S. H., Anthony, J. L., Swank, P. R., & Monseque-Bailey, P. (2009). Effectiveness of comprehensive professional development for teachers of at-risk preschoolers. [USE]. *Journal of Educational Psychology*, 101(2), 448-465.
- Mashburn, A. J., Downer, J. T., Hamre, B. K., Justice, L. M., & Pianta, R. C. (2010). Consultation for Teachers and Children's Language and Literacy Development during Pre-Kindergarten. *Applied Developmental Science*, 14(4), 179-196.
- Massey, S. L., Pence, K. L., Justice, L. M., & Bowles, R. P. (2008). Educators' use of cognitively challenging questions in economically disadvantaged preschool classroom contexts. [USE]. *Early Education and Development*, 19(2), 340-360.
- Powell, D. R., Diamond, K. E., Bojczyk, K. E., & Gerde, H. K. (2008). Head start teachers' perspectives on early literacy. [USE]. *Journal of Literacy Research*, 40(4), 422-460. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/10862960802637612>
- Powell, D. R., Diamond, K. E., Burchinal, M. R., & Koehler, M. J. (2010). Effects of an early literacy professional development intervention on Head Start teachers and children. *Journal of Educational Psychology*, 102(2), 299-312.
- Wasik, B. A., Bond, M. A., & Hindman, A. (2006). The effects of a language and literacy intervention on Head Start children and teachers. *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 63-74.