

# Fokus på sprog

– daginstitutioners indsatser for treårige

2010

DANMARKS  
EVALUERINGSINSTITUT

## **Fokus på sprog**

© 2010 Danmarks Evalueringsinstitut

Trykt hos Vester Kopi

Eftertryk med kildeangivelse er tilladt

Bemærk:

EVA sætter komma efter Dansk Sprognævnns anbefalinger, dvs. at der som hovedregel ikke sættes komma foran ledsætninger.

Bestilles hos:

Alle boghandlere

40,- kr. inkl. moms

ISBN 978-87-7958-576-8

Foto: Mette Bendixsen

# Indhold

1	Resume	7
2	Indledning	11
2.1	Baggrund for undersøgelsen	11
2.2	Formål med undersøgelsen	12
2.3	Evalueringsdesign	13
2.3.1	Udvælgelse af deltagende kommuner	13
2.3.2	Evalueringsens datagrundlag	14
2.4	Evalueringsens organisering	15
2.5	EVA's øvrige undersøgelser af kommunernes sprogarbejde for treårige i 2009	16
2.6	Ændring af dagtilbudsloven	16
2.7	Læsevejledning	17
3	De nationale rammer for sprogindsatserne for treårige	19
3.1	Dagtilbudslovens rammer for sprogindsatserne	20
3.2	Sprogvurderingsmaterialets rammer for sprogindsatserne	22
3.2.1	Materialets opbygning	23
3.2.2	Formulering af pædagogisk handleark	24
4	Rationalerne bag sprogindsatserne i kommunerne og institutionerne	27
4.1	Kommunernes sprogindsats	28
4.1.1	Rationalerne bag de kommunale indsatser	29
4.2	Institutionernes indsats	30
4.2.1	Den sprogansvarlige pædagogs indsats som fagligt fyrtårn (spor A)	32
4.2.2	Stuepædagogernes indsats (spor B)	34

4.2.3	Forældresamarbejde og indsats i hjemmet (spor C)	35
4.2.4	Undersøgelsens fokus	37
<b>5</b>	<b>Sprogindsatser i institutionerne i praksis</b>	<b>39</b>
<b>5.1</b>	<b>Sprogansvarlige pædagoger</b>	<b>39</b>
<b>5.2</b>	<b>De sprogansvarlige pædagoger som faglige fyrtårne</b>	<b>41</b>
5.2.1	Gennemførelse af sprogvurderinger	42
5.2.2	Handleplaner	43
5.2.3	Revurderinger	47
5.2.4	Samarbejde og vidensoverlevering mellem sprogansvarlige pædagoger og stuepædagoger	48
5.2.5	Sprogansvarlige pædagoger som generel vidensressource	51
5.2.6	Ledernes fokus på opgaven og opbakning til den sprogansvarlige pædagog	53
5.2.7	Opsamling	55
<b>5.3</b>	<b>Opfølgende indsatser i institutionerne – stuepædagogernes indsats</b>	<b>56</b>
5.3.1	Forløb i sproggruppe	57
5.3.2	Ad hoc-sprogaktiviteter	59
5.3.3	Pædagogfaglig vurdering som grundlag for indsatser	61
5.3.4	Opsamling	63
<b>5.4</b>	<b>Forældresamarbejde og indsats i hjemmet</b>	<b>64</b>
5.4.2	Opsamling	66
<b>5.5</b>	<b>Det generelle sprog miljø – virkninger af sprogarbejdet på institutionsniveau</b>	<b>66</b>
5.5.1	Positiv vurdering af sprogvurderingerne	66
5.5.2	Udfordringer ved det opfølgende arbejde	67
5.5.3	Opsamling	68
<b>6</b>	<b>Sprogindsatser for 21 børn</b>	<b>71</b>
<b>6.1</b>	<b>Indsatser i de seks institutioner</b>	<b>72</b>
6.1.1	Indsatser i institutionen	72
6.1.2	Indsatser i hjemmet	74
6.1.3	Revurderinger	75
6.1.4	Opsamling	77
<b>6.2</b>	<b>21 indsatser</b>	<b>78</b>
6.2.1	Tilbud om og gennemførelse af sprogvurderinger og afdækning af behov	79
6.2.2	Udarbejdelse af handleplan	79
6.2.3	Overlevering af viden	82
6.2.4	Gennemførelse af indsats i institutionen	83
6.2.5	Overlevering af viden til forældre	84
6.2.6	Gennemførelse af indsats i hjemmet	86

6.2.7	Gennemførelse af revurdering	87
6.2.8	Indsats i institutionen, men ikke med sikkerhed i hjemmet	89
6.2.9	Institutionens generelle sprogmiljø	90
<b>6.3</b>	<b>Sammenfatning</b>	<b>91</b>
<b>7</b>	<b>Sammenfatning og opmærksomhedspunkter</b>	<b>93</b>
<b>7.1</b>	<b>Programteori møder praksis</b>	<b>94</b>
<b>7.2</b>	<b>Opmærksomhedspunkter</b>	<b>96</b>
7.2.1	Sprogansvarlige pædagoger i centrum for sprogindsatserne	96
7.2.2	Sammenhæng mellem identificering af sproglige behov og forslag til opfølgende indsatser	98
7.2.3	Videnoverlevering mellem sprogansvarlige pædagoger og stuepædagoger	100
7.2.4	Institutionslederens rolle	101
7.2.5	Opfølgende sprogindsatser	102
7.2.6	Forældresamarbejde og indsats i hjemmet	103
<b>8</b>	<b>Litteratur</b>	<b>105</b>
<b>Appendiks</b>		
<b>Appendiks A:</b>	<b>Undersøgellesdesign og datagrundlag</b>	<b>107</b>
<b>Appendiks B:</b>	<b>Kommunernes programteorier for sprogindsatsen</b>	<b>117</b>



# 1 Resume

Siden 2007 har kommunerne været forpligtet til at tilbyde alle treårige en sprogvurdering og opfølgende sprogindsats ved behov.

Formålet med denne evaluering er at undersøge hvordan arbejdet med de opfølgende sprogindsatser tilrettelægges og gennemføres i en række daginstitutioner, og hvordan indsatserne virker.

Evalueringen er baseret på en analyse af sprogarbejdet i seks institutioner fordelt på to kommuner. I de to kommuner har vi interviewet ansatte i de kommunale forvaltninger, institutionsledere og personale i daginstitutionerne samt forældre til børn der har fået opfølgende sprogindsatser.

Dette resume præsenterer konklusioner og vurderinger fra rapportens analyser. I kapitel 7 findes desuden en række opmærksomhedspunkter som kommuner og daginstitutioner kan bruge i deres videre arbejde med sprogvurderinger af og opfølgende sprogindsatser for treårige.

## **Kommunernes og institutionernes udmøntning af de nationale rammer**

I dagtilbudsloven og *Sprogvurderingsmateriale til 3-årige* der er udarbejdet i tilknytning til lovens ikrafttræden, skitseres sprogindsatsen for treårige som et kausalt forløb der igangsættes ved en sprogvurdering der giver pædagoger i barnets daginstitution viden om barnets sprog. Denne viden anvendes af pædagogerne dels til at tilpasse deres egen praksis, dels til at vejlede barnets forældre om hvordan de kan bidrage til at styrke barnets sprogudvikling.

Den lokale implementering af bestemmelserne i de to medvirkende kommuner ligger i hovedtræk tæt op ad lovens og sprogvrderingsmaterialets rationaler. Det er desuden et centralt element i implementeringen af sprogarbejdet i de to kommuner at en eller flere sprogansvarlige pædagoger i hver institution har ansvar for at løse en række opgaver forbundet med sprogarbejdet, herunder at fungere som faglig(e) ressourceperson(er) for de øvrige medarbejdere i institutionen.

De medvirkende kommuner og institutioner har haft stort fokus på gennemførelsen af sprogvurderinger og opfølgende sprogindsatser i institutionerne. Første trin har været at implementere

selve sprogvurderingerne i institutionerne. Dette arbejde er man kommet meget langt med i de medvirkende kommuner og institutioner. I forhold til de opfølgende indsætter har et første skridt i de medvirkende kommuner været at klæde de sprogansvarlige pædagoger på til opgaven og at udvikle redskaber der skal understøtte deres arbejde. Det er en omfattende og tidskrævende proces, og det er derfor ikke overraskende at de medvirkende kommuner og institutioner endnu ikke fuldt ud har implementeret denne del.

### **Dilemma i forhold til antallet af sprogansvarlige pædagoger**

Undersøgelsen viser at det i relation til organiseringen med sprogansvarlige pædagoger er et generelt dilemma at det i forhold til nogle af de opgaver de sprogansvarlige løser, ser ud til at være en fordel at opgaven er forankret hos få personer der opbygger rutiner og særlige kompetencer der styrker opgavevaretagelsen, mens det i forhold til andre opgaver kan være hæmmende for opgaveløsningen at opgaven er forankret hos en eller få personer i institutionen.

### **Sprogansvarlige pædagoger er klædt på til at gennemføre sprogvurderinger**

I de medvirkende kommuner er det sprogansvarlige pædagoger der foretager sprogvurderingerne i institutionerne. Undersøgelsen viser at de sprogansvarlige pædagoger på baggrund af de kurser de har deltaget i, føler sig godt klædt på til at varetage denne opgave. Samtidig peger undersøgelsen på at der er behov for at de sprogansvarlige pædagoger gennemfører sprogvurderinger jævnligt da de derigennem opbygger en rutine og sikkerhed som bidrager positivt til opgavevaretagelsen.

### **Udfordring at formulere relevante handleplaner**

Et centralt punkt i forhold til at sikre at sprogindsatserne bidrager til at løse et barns sproglige udfordringer, er at der er sammenhæng mellem den sproglige problemstilling som sprogvurderingen identificerer, og de opfølgingsindsatser som bliver beskrevet i barnets handleplan, og som skal iværksættes af barnets stuepædagoger.

Undersøgelsen viser at det for nogle sprogansvarlige pædagoger er en stor udfordring at udarbejde fagligt kvalificerede og individuelt målrettede handleplaner der svarer til det enkelte barns specifikke sproglige behov, og som giver konkrete forslag til handlinger for stuepædagoger og forældre. De medvirkende sprogansvarlige pædagoger føler sig generelt ikke tilstrækkeligt klædt på til dette arbejde. I forlængelse heraf er handleplanerne generelt set ikke særligt differentierede i forhold til det enkelte barns specifikke behov og behandler ikke nødvendigvis alle de specifikke behov det enkelte barn har.

### **Barrierer for videnoverlevering fra sprogansvarlige pædagoger til stuepædagoger**

Et væsentligt led i de sprogansvarlige pædagogers funktion er at overlevere viden til stuepædagogerne. De sprogansvarlige pædagoger skal for det første formidle resultater af sprogvurderin-



ger og forslag til opfølgende indsatser i forhold til konkrete børn og for det andet fungere som generelle ressourcepersoner på sprogområdet der inspirerer til og yder råd og vejledning om sprogarbejdet generelt.

Undersøgelsen identificerer en række forhold der kan vanskeliggøre overlevering af viden om konkrete sprogvurderinger og opfølgende indsatser fra sprogansvarlige pædagoger til stuepædagoger: For det første er det en udfordring for institutionerne at skabe en systematik der sikrer at overleveringen finder sted. For det andet kan utilstrækkelig viden eller manglende redskaber hos enten den sprogansvarlige pædagog eller stuepædagogerne være en barriere. For det tredje kan modstand hos stuepædagogerne, fx pga. interessekonflikter eller fordi stuepædagoger føler at deres pædagogfaglige vurdering bliver underkendt i forbindelse med sprogvurderingerne, være en barriere.

Undersøgelsen peger desuden på at overlevering af mere generel viden og vejledning om sprog og sprogarbejde fra den sprogansvarlige pædagog til stuepædagogerne ikke er så udbredt. Ledelsesopbakning fremstår som en væsentlig faktor hvis de sprogansvarlige pædagoger i højere grad skal fungere som faglige ressourcepersoner i institutionerne.

### **Opfølgende sprogindsatser i institutionen**

I undersøgelsen skelnes mellem to forskellige indsatstyper i institutionerne:

- Indsatser i sproggruppe for en gruppe på fire børn i en på forhånd fastlagt periode
- Ad hoc-aktiviteter der er integreret i den daglige pædagogiske praksis og mere løst organiseret end indsatserne i sproggrupper. Ad hoc-aktiviteterne har skiftende deltagere og frekvens.

I forbindelse med sproggrupperne peger undersøgelsen på at det kan være en udfordring at det øvrige personale i en vis grad fralægger sig ansvaret for sprogarbejdet, idet de opfatter det som noget der alene varetages i sproggrupperegioner.

Hvad angår de opfølgende indsatser der foregår mere ad hoc-præget som en integreret del af de øvrige pædagogiske aktiviteter på stuen, viser undersøgelsen at det tilsyneladende er en udfordring at få sprogarbejdet indarbejdet i det almindelige pædagogiske arbejde – dels fordi det stiller krav til stuepædagogernes kompetencer i forhold til at kunne indtænke sprogarbejdet i de pædagogiske aktiviteter, dels fordi det i et vist omfang indebærer at institutionen skal organisere dagligdagen på en ny måde. Også i forhold til denne type af opfølgende aktiviteter er der i undersøgelsen eksempler på en varierende grad af ejerskab til sprogarbejdet hos stuepædagogerne.

Endelig viser analysen af organiseringen og gennemførelsen af sprogindsatserne at sprogindsatserne i praksis ikke altid gennemføres som en lineær kæde af delindsatser der resulterer i den forventede virkning. I praksis finder de delindsatser der tilsammen udgør institutionernes sprogind-

sats, ikke altid sted i den rækkefølge der er forudsat. Det hænger sammen med at indsatserne i nogle tilfælde tilrettelægges på baggrund af en pædagogfaglig vurdering og ikke udelukkende på baggrund af sprogvurderingen. Det kan fx komme til udtryk ved at man starter en indsats for et barn før man kender resultatet af sprogvurderingen.

### **Forældresamarbejde og indsatser i hjemmet**

Undersøgelsen viser at forældrene i de deltagende institutioner tager godt imod tilbuddet om sprogvurdering af deres barn og evt. opfølgende indsatser. Undersøgelsen peger desuden på at institutionernes information til forældrene om resultatet af sprogvurderingen, resultatet af en evt. revurdering og forslag til indsatser i hjemmet er varierende.

### **Virkninger af sprogindsatserne**

Rapporten belyser virkningerne af sprogindsatserne dels på institutionsniveau, dels for 21 børn der har modtaget en fokuseret opfølgende sprogindsats i de medvirkende institutioner.

Hvad angår *virkningerne på institutionsniveau* peger undersøgelsen på at der i forbindelse med implementeringen af sprogvurderingerne er blevet udviklet en systematik i og nogle procedurer for sprogarbejdet, ligesom sprogarbejdet er blevet langt bedre beskrevet og langt mere synligt i institutionerne. Implementeringen af sprogvurderingerne har i den forstand haft en positiv indflydelse på sprogmiljøet i institutionerne. Også det fysiske sprogmiljø er i nogle institutioner blevet udviklet. Derudover fremhæves det af medvirkende i undersøgelsen at det faglige løft som sprogvurderingerne har bidraget med på sprogområdet, har bredt sig og skabt en øget interesse blandt personalet for pædagogisk teori og metode, også på andre områder end det sproglige.

Undersøgelsen viser dog samtidig at der er stor variation blandt institutionerne i forhold til i hvilken grad det generelle sprogmiljø er blevet styrket. I den sammenhæng synes nogle af institutionerne at være præget af ikke ét, men flere sprogmiljøer og af at løftet i sprogarbejdet er koncentreret på særlige stuer eller omkring børn i treårsalderen.

Analysen af selve indsatserne for de 21 børn og *virkningerne af indsatserne i forhold til børnenes sproglige udvikling* viser at det er meget varierende i hvor høj grad alle forventede led i indsatserne er blevet gennemført. For de børn der har modtaget en indsats hvor alle elementer af indsatsen er gennemført, har vi i undersøgelsen kunnet sandsynliggøre at den indsats de har fået, har været virkningsfuld for deres sproglige udvikling.

Vi har derudover sandsynliggjort virkningen af indsatser der er gennemført i institutionen rettet mod barnets specifikke sproglige problemer, men hvor vi ikke har viden om indsatsen i hjemmet.

## 2 Indledning

### 2.1 Baggrund for undersøgelsen

Der er i de senere år kommet øget fokus på danske dagtilbuds generelle sprogarbejde og indsats for børn med sproglige problemer. Det øgede fokus på den tidlige sprogtilegnelse skal bl.a. ses i lyset af intentioner om at styrke børns forudsætninger for læseindlæring ved skolestart.

I 2007 blev det med dagtilbudsloven obligatorisk for kommunerne at tilbyde forældre til alle treårige en sprogvurdering. Ifølge dagtilbudslovens § 11 har den enkelte kommunalbestyrelse ansvaret for at alle treårige i kommunen tilbydes en sprogvurdering og efterfølgende sprogunderstøttende aktiviteter ved behov.

Hensigten med sprogvurderingen af de treårige er for det første at screene alle børn systematisk for at identificere de børn der har behov for pædagogisk eller talepædagogisk indsats, og for det andet at styrke dagtilbuddenes muligheder for at differentiere og tilrettelægge den pædagogiske praksis i forbindelse med det generelle sprogarbejde.

I forbindelse med indførelsen af lovens bestemmelse om sprogvurderinger af treårige fik det daværende Ministerium for Familie- og Forbrugeranliggender udviklet *Sprogvurderingsmateriale til 3-årige* (Familiestyrelsen, 2007). Materialet består af en standardiseret test som gennemføres i et samarbejde mellem forældre og dagtilbuddet. For børn der ikke er i dagtilbud, foretages vurderingen typisk i samarbejde mellem barnets forældre og forvaltningen. 86 % af de kommuner der deltog i Danmarks Evalueringsinstituts (EVA's) spørgeskemaundersøgelse om arbejdet med sprogvurderinger og opfølgende sprogindsatser i efteråret 2009, oplyste at kommunens institutioner anvender *Sprogvurderingsmateriale til 3-årige* (EVA, 2010).

En sprogvurdering med *Sprogvurderingsmateriale til 3-årige* resulterer i at barnet placeres i en af tre følgende kategorier:

- Børn med behov for en **særlig indsats** – typisk i regi af en talehørepædagog.

- Børn med behov for en **fokuseret indsats** i institutionen.
- Børn med behov for en **generel indsats** i institutionen. Denne gruppe børn har et alderssvarende sprog.

Den sproglige opfølgning for børn der er vurderet til at have behov for enten en generel eller en fokuseret indsats, finder sted i institutionen, mens børn der har behov for en særlig indsats, typisk tilbydes talepædagogisk bistand.

## 2.2 Formål med undersøgelsen

Formålet med undersøgelsen er at afdække hvordan en række daginstitutioner tilrettelægger og varetager opgaven med at sprogvurdere og gennemføre opfølgende sprogindsatser for treårige.

Undersøgelsen sigter mod at give en dybere indsigt i sprogarbejdet i udvalgte kommuner og institutioner. Dermed supplerer den det overordnede billede af kommunernes arbejde med sprogvurderinger og opfølgende indsatser for treårige der er præsenteret i EVA's rapport *Sprogvurderinger på dagtilbudsområdet og børnenes resultater* (EVA, 2010).

Denne rapport skal give andre kommuner mulighed for at spejle egen praksis i de medvirkende kommuner og institutioners praksis. Derudover er det hensigten at de centrale opmærksomhedspunkter for institutionernes sprogarbejde der identificeres i forbindelse med analysen, og som præsenteres i kapitel 7, kan anvendes til at udvikle sprogarbejdet både i de medvirkende kommuner og institutioner og i kommuner og daginstitutioner i øvrigt.

Undersøgelsen har særligt fokus på den indsats der foregår i daginstitutionerne for børn der er vurderet til at have behov for en *fokuseret* indsats. Institutionerne har også inden dagtilbudslovens indførelse arbejdet generelt med at understøtte børns sprog. Opgaven med at sprogvurdere og på baggrund heraf gennemføre fokuserede indsatser er imidlertid ny for dagtilbuddene, og det er derfor relevant at undersøge hvordan de håndterer netop denne opgave.

Undersøgelsen går tæt på sprogarbejdet i seks daginstitutioner fordelt på to kommuner. Vi belyser hvordan sprogarbejdet organiseres i og omkring institutionerne, og hvordan de opfølgende sprogindsatser i institutionerne bliver planlagt og gennemført i praksis. Desuden undersøger vi hvordan hhv. institutionsledere, pædagoger og forældre oplever virkningen af disse indsatser.

De grundlæggende spørgsmål for evalueringen er i forlængelse heraf:

- Hvordan organiseres sprogarbejdet i og omkring institutionerne?
- Hvordan tilrettelægges og gennemføres opfølgende sprogindsatser i institutionerne?
- Hvilken virkning har de opfølgende sprogindsatser der gennemføres i institutionerne?

Undersøgelsens fokus på virkninger af sprogindsatserne udmønter sig ved at der dels fokuseres på de oplevede virkninger i forhold til det generelle sprogmiljø i institutionen, dels på virkninger i forhold til børnenes sproglige udvikling.

Det fremgår af projektbeskrivelsen for undersøgelsen at også børns perspektiver på sprogarbejdet inddrages. Vi har valgt at foretage afrapporteringen af analysen af børns perspektiver på sprogarbejdet i en selvstændig rapport, jf. afsnit 2.5.

## 2.3 Evalueringsdesign

Undersøgelsen er blevet tilrettelagt og gennemført som en virkningsevaluering. Det betyder at et centralt omdrejningspunkt har været – i samarbejde med de deltagende kommuner og institutioner – at få beskrevet deres forestillinger om hvilke indsatser der fører til de ønskede virkninger, og hvilke årsagssammenhænge der er mellem indsatserne (opstilling af en programteori) samt at efterprøve disse forestillinger. Afprøvningsen er foregået via interview med repræsentanter for forvaltningerne i de to kommuner, med personale og ledere i institutionerne og med forældre til børn der har fået en fokuseret indsats. Det er belyst om indsatsen rent faktisk finder sted i overensstemmelse med programteorien, og under hvilke omstændigheder den bedst leder frem til de forventede resultater.

### **Virkningsevaluering som evalueringstilgang**

Virkningsevaluering er en processuel tilgang til effektevaluering. Ideen i virkningsevaluering er at tage udgangspunkt i de forestillinger der på forhånd findes om hvordan en indsats fungerer, og gennem en undersøgelse af praksis at konstatere om forestillingerne har ladet sig omsætte til praksis, om de har haft den ønskede effekt og i givet fald for hvem og under hvilke omstændigheder (Dahler-Larsen og Krogstrup 2004, s. 51).

Ud over de tværgående analyser af sprogindsatserne i de deltagende kommuner og institutioner har vi i evalueringen også set på konkrete forløb for 21 børn fra de deltagende institutioner der alle er blevet vurderet til at skulle have en fokuseret indsats. Formålet med at gå tæt på de konkrete indsatser for disse børn er dels at belyse hvordan de specifikke indsatser folder sig ud i praksis, dels at søge at identificere og vurdere virkningen af indsatserne for børnene.

### **2.3.1 Udvalgelse af deltagende kommuner**

To kommuner har deltaget i undersøgelsen: Guldborgsund Kommune og Næstved Kommune. Fra hver kommune har tre institutioner medvirket. Kommunerne er udvalgt bl.a. på baggrund af data fra EVA's undersøgelse *Måling af sproglig udvikling 2008* (EVA, 2008).

Følgende kriterier har ligget til grund for udvælgelsen af de medvirkende kommuner:

- Kommunerne skal have valgt samme sprogvurderingsmateriale som størstedelen af landets kommuner (*Sprogvurderingsmateriale til 3-årige*) sådan at flest mulige kommuner vil kunne spejle sig i undersøgelsen.
- Kommunerne skal have fokus på arbejdet med implementering af sprogvurderinger for treårige og være relativt langt med tilrettelæggelse og implementering af sprogarbejdet.
- De to kommuner skal repræsentere forskellige tilgange til tilrettelæggelsen af arbejdet.

Institutionerne er udvalgt i samarbejde med de kommunale dagtilbudsforvaltninger. Det har været et afgørende kriterium at institutionerne havde erfaring med arbejdet med børn der er vurderet til at have behov for en *fokuseret* indsats i institutionen. Desuden har det været et kriterium at der også på dataindsamlingstidspunktet ville være børn med behov for en fokuseret indsats i institutionen (jf. appendiks A for yderligere information om udvælgelsen af de deltagende kommuner og institutioner).

De to medvirkende kommuner har begge valgt en organisering hvor én eller flere pædagoger i institutionerne er udnævnt til sprogansvarlige pædagoger. På tidspunktet for udvælgelsen af de kommuner der skulle deltage i undersøgelsen, vidste vi ikke hvor udbredt denne organiseringsform er blandt landets kommuner. Det har derfor ikke været et kriterium for udvælgelsen at kommunerne skulle anvende denne organiseringsform. EVA's kvantitative undersøgelse *Sprogvurderinger på dagtilbudsområdet og børnenes resultater* (EVA, 2010) viser imidlertid at 69 % af de kommuner der deltog i undersøgelsen, har valgt en organisering med sprogansvarlige pædagoger. Denne organiseringsform er altså ret udbredt, og afdækningen af de fordele og udfordringer der knytter sig til den, vil være relevant for en lang række kommuner.

### **2.3.2 Evalueringens datagrundlag**

Kommuners og institutioners forestillinger om hvad der virker, hvorfor og under hvilke omstændigheder – dvs. deres programteorier for sprogindsatsen – er blevet afdækket dels ud fra dokumenter fra kommunerne (herunder planer for kommunens mål og rammer for sprogvurderinger og -indsatser, områdestrategier, notater mv.), dels på baggrund af workshopper som EVA har holdt med de deltagende kommuner og institutioner. Desuden har vi gennemført opfølgende interview med ansatte i de kommunale dagtilbudsforvaltninger og institutioner. Ydermere har litteratur om sprogindsatser og drøftelser med evalueringens ekspertfølgegruppe været anvendt i forbindelse med opstilling af programteorierne for sprogindsatserne i de to kommuner.

Ved opstillingen af programteorien for indsatsen er følgende materiale anvendt:

- Skriftligt materiale fra de to kommunale forvaltninger om kommunernes sprogindsatser
- Workshopper med repræsentanter for de deltagende kommuner og institutioner
- Interview med dagtilbudspersonale, ledere og forvaltningsansatte

- Bidrag fra evalueringens ekspertfølgegruppe.

Efterprøvningen af programteorien bygger på:

- Interview med personale og ledere i daginstitutioner, forældre og forvaltningsansatte
- Skriftligt materiale fra de medvirkende daginstitutioner om deres sprogindsats
- Sprogvurderinger, revurderinger, handleplaner og andet materiale om de børn i de medvirkende institutioner der er blevet vurderet til at have behov for en fokuseret indsats
- Bidrag fra evalueringens ekspertfølgegruppe.

Evalueringens undersøgelsesdesign og datagrundlag er beskrevet nærmere i appendiks A.

## 2.4 Evalueringens organisering

EVA har nedsat en ekspertfølgegruppe der har bidraget til den faglige kvalitetssikring af evalueringen.

Ekspertfølgegruppen har bestået af:

- Dorthe Bleses, lektor og ph.d. ved Institut for Sprog og Kommunikation Syddansk Universitet
- Eva Boserup, dagtilbudsleder og tidligere sprogkonsulent i Københavns Kommune
- Ulla Lahti, cand.mag. i logopædi og ph.d.-stipendiat ved Institut for Sprog og Kommunikation Syddansk Universitet
- Birgit Svarre, talehørekonsulent i Herlev Kommune.

I udvælgelsen af eksperter er der lagt vægt på at sammensætte en gruppe der tilsammen dækker følgende kompetenceområder:

- Indsigt i børns sproglige udvikling
- Indsigt i eller erfaring med forskellige metoder til sprogvurdering og sprogstimulering af børn i førskolealderen
- Indsigt i eller erfaring med organisering af sprogvurderinger og sprogstimulering af børn i førskolealderen.

Ekspertfølgegruppen har bidraget med:

- En faglig vurdering af udvalgte dele af programteoriene for de to kommunale forvaltninger og de seks institutioner og forslag til hvilke delindsatser undersøgelsen burde sætte særligt fokus på
- Forslag til indikatorer for virkningsfulde sprogindsatser som har ligget til grund for projektgruppens udarbejdelse af spørgeguiden mv.
- En faglig vurdering af de kortlagte indsatser og sammenhængen mellem indsatser og oplevede virkninger

- Generelle kommentarer til rapporten og rapportens opmærksomhedspunkter.

Ekspertfølgegruppens faglige viden og vurderinger er inddraget både i dataindsamlings- og i analysefasen og i forbindelse med udarbejdelsen af rapporten. Ansvar for vægtningen af data, rapportens endelige formuleringer, konklusioner og opmærksomhedspunkter er imidlertid EVA's.

Evalueringen er gennemført af en projektgruppe på EVA bestående af evalueringskonsulent Nanna Høygaard Lindeberg (projektleder), evalueringskonsulent Nanna Louise Pagaard, metodekonsulent Lluís Armangué og evalueringsmedarbejder Kristine Vestergaard Christoffersen.

## 2.5 EVA's øvrige undersøgelser af kommunernes sprogarbejde for treårige i 2009

EVA har i 2009 igangsat flere undersøgelser af kommunernes arbejde med sprogvurderinger og opfølgende sprogindsatser for treårige.

I januar 2010 udgav EVA den første rapport på baggrund af undersøgelserne: *Sprogvurderinger på dagtilbudsområdet og børnenes resultater* (EVA, 2010). Rapporten belyser kommunernes implementering af dagtilbudslovens krav om at tilbyde sprogvurderinger af treårige og opfølgende indsatser. Desuden indeholder rapporten resultatet af en registerundersøgelse af de treåriges resultater ved sprogvurderingerne. Resultaterne er i rapporten sammenholdt med baggrundsfaktorer som forældres uddannelse, arbejdsmarkedstilknøytning mv. Rapporten giver et overblik over tilrettelæggelsen af indsatserne og resultaterne af sprogvurderingerne på nationalt niveau.

Foruden nærværende rapport udgiver EVA en tredje rapport om de undersøgelser der er gennemført af kommunernes arbejde med sprogvurderinger og opfølgende sprogindsatser for treårige. Det drejer sig om en afrapportering af et pilotprojekt der har afprøvet muligheder for at inddrage børneperspektiver i evalueringer og undersøgelser. Pilotprojektet om børneperspektiver har været gennemført i tilknytning til nærværende undersøgelse, og rapporten udgives medio 2010.

## 2.6 Ændring af dagtilbudsloven

Regeringen har som led i sin plan for mindre bureaukrati i kommuner og regioner foreslået at reglerne om sprogvurderinger af treårige børn ændres. Forslaget indebærer at der alene stilles krav om sprogvurdering af de børn i dagtilbud der formodes at have sproglige vanskeligheder (Regeringen, 2009). Det lovforslag der skal udmønte planen for mindre bureaukrati på dagtilbudsområdet, foreslår at bestemmelserne i dagtilbudsloven ændres så der fremover skal gennemføres en sprogvurdering af børn der ikke er i dagtilbud, og 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. (Socialministeriet, 2010).*

Med lovforslaget reduceres målgruppen for det lovbestemte krav om sprogvurdering. Den enkelte kommune kan dog fortsat vælge at prioritere at tilbyde alle treårige børn en sprogvurdering.

Det fremgår også af lovforslaget at det:

*[ikke er] hensigten, at færre børn fremover skal modtage sprogstimulering, da det antages, at antallet af børn, der fremover vil have behov for sprogstimulering, vil være det samme som efter de gældende regler.*

Det fremgår videre af lovforslaget at det:

*[fortsat vil] være naturligt, at sprogvurderingen og sprogstimuleringen i forhold til børn omkring 3 år, der er optaget i et dagtilbud, finder sted i barnets dagtilbud (...).*

Den foreslåede lovændring kan forventes at medføre at institutionernes opgave med at gennemføre sprogvurderinger i nogle kommuner vil blive reduceret i forhold til den hidtidige situation. Imidlertid må det formodes at opgaven med at gennemføre opfølgende indsatser i institutionerne vil have samme omfang som hidtil.

På den baggrund er det vores vurdering at de konklusioner og opmærksomhedspunkter vi præsenterer i denne rapport, fortsat vil være af relevans for sprogarbejdet i kommuner og daginstitutioner efter en evt. lovændring.

## 2.7 Læsevejledning

Ud over resumeet og dette indledende kapitel indeholder rapporten fem kapitler.

I kapitel 3 præsenterer vi de overordnede rammer for sprogindsatserne i kommuner og daginstitutioner. Det drejer sig om hhv. dagtilbudsloven og *Sprogvurderingsmateriale til 3-årige* som sætter rammen for arbejdet med sprogvurderinger og opfølgende indsatser i kommuner og daginstitutioner. Kapitlet belyser de rationaler der ligger til grund for lovens bestemmelser og for sprogvurderingsmaterialet.

I kapitel 4 vender vi blikket mod programteorien for sprogindsatserne i de medvirkende kommuner og institutioner. Vi præsenterer kommunernes og institutionernes programteorier for sprog-

indsatsen og ser nærmere på de rationaler og forventede årsagssammenhænge der ligger bag sprogindsatsen i undersøgelsens to kommuner og seks institutioner.

Kapitel 5 indeholder en analyse af de medvirkende institutioners tilrettelæggelse og gennemførelse af arbejdet med sprogvurderinger og opfølgende sprogindsatser. Kapitlet sammenholder praksis i institutionerne med programteorien for indsatserne. I kapitlet gives desuden en række bud på hvilke faktorer der har betydning for at sprogindsatserne i institutionerne kan gennemføres som forudsat i programteorien. Kapitlet afsluttes med en vurdering af virkningen af sprogarbejdet på det generelle sprogmiljø i institutionerne.

Kapitel 6 indeholder en analyse af de sprogindsatser der er gennemført i de medvirkende institutioner for 21 børn der er blevet vurderet til at have behov for en fokuseret indsats. Vi belyser dels på institutionsniveau, dels på børneniveau indsatserne for børn med behov for en fokuseret indsats. Formålet er på den ene side at få et tydeligere billede af hvordan de konkrete indsatser finder sted i praksis i de enkelte institutioner, og på den anden side at forsøge at identificere og vurdere virkningen af indsatserne for børnene. Kapitlet undersøger i forlængelse heraf om de forskellige delindsatser i programteorien er gennemført, og om de fører til de forventede virkninger.

Kapitel 7 sammenfatter med udgangspunkt i de centrale forhold og problemstillinger som er blevet afdækket i analyserne i kapitel 5 og 6, en række opmærksomhedspunkter som er relevante dels for de deltagende kommuner og institutioner, dels for øvrige kommuner og daginstitutioner, som inspiration til organisering af eget sprogarbejde.

Rapporten indeholder desuden to appendikser. Appendiks A uddyber evalueringens undersøgelsesdesign og datagrundlag, mens appendiks B indeholder kommunernes programteorier, herunder bilag med grafiske fremstillinger af programteoriene.

### 3 De nationale rammer for sprogindsatserne for treårige

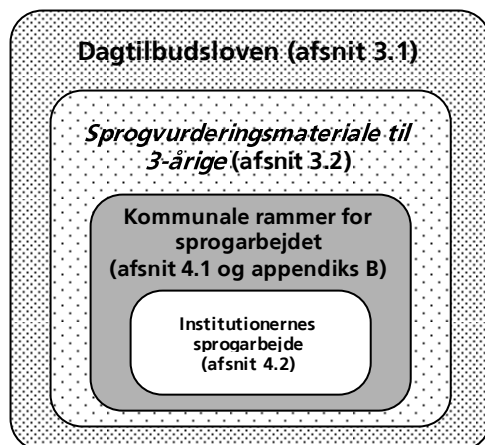
I dette kapitel ser vi nærmere på de rammer som hhv. dagtilbudsloven og *Sprogvurderingsmateriale til 3-årige* sætter for arbejdet med sprogvurderinger og opfølgende indsatser i kommuner og daginstitutioner. Desuden ser vi på de rationaler der ligger til grund for lovens bestemmelser og for sprogvurderingsmaterialet.

Som beskrevet i kapitel 2 er undersøgelsen tilrettelagt og gennemført som en virkningsevaluering. Derfor er et centralt omdrejningspunkt for undersøgelsen at beskrive rationaler og forventede årsagssammenhænge bag de deltagende kommuners og institutioners indsatser (opstilling af en programteori) for herefter at efterprøve om indsatsen rent faktisk finder sted i overensstemmelse med programteorien, og under hvilke omstændigheder den bedst leder frem til de forventede resultater.

Det er i den forbindelse væsentligt at bemærke at de deltagende kommuners og institutioners programteorier er indlejret i de overordnede rammer der er sat for sprogarbejdet på nationalt niveau. Det fremstilles grafisk i figur 1. Figuren illustrerer at institutionernes sprogindsatser for treårige som er fokus for denne undersøgelse, finder sted inden for rammer fastsat i dagtilbudsloven.

For de 74 kommuner i Danmark der anvender *Sprogvurderingsmateriale til 3-årige*, herunder de to kommuner der medvirker i denne undersøgelse, er dette sprogvurderingsmateriale også rammesættende for sprogindsatsen. Inden for dagtilbudslovens og sprogvurderingsmaterialets rammer har kommunerne derudover fastsat rammer for sprogarbejdet som arbejdet i institutionerne også er afhængigt af.

**Figur 1**  
**Rammer for institutionernes sprogarbejde**



I dette kapitel behandler vi de to yderste kasser i figur 1. I afsnit 3.1 ser vi nærmere på de rammer som dagtilbudsloven sætter for sprogindsatserne for treårige, og på rationalerne bag lovens bestemmelser. I afsnit 3.2 præsenteres de rammer som anvendelsen af *Sprogvurderingsmateriale til 3-årige* sætter for sprogindsatsen. I kapitel 4 ser vi på figurens to inderste kasser: rationalerne bag de kommunale rammer for sprogindsatsen (kommunernes programteorier) og rationalerne bag institutionernes sprogindsatser (institutionernes programteorier).

### 3.1 Dagtilbudslovens rammer for sprogindsatserne

Ifølge dagtilbudslovens § 11 har kommunalbestyrelsen ansvaret for at alle treårige børn i kommunen får tilbudt en sprogvurdering, og at de efter behov tilbydes sprogunderstøttende aktiviteter. Det fremgår også af loven at kommunalbestyrelsen er ansvarlig for at sikre at barnets forældre inddrages i forbindelse med sprogvurderingerne og dagtilbuddets arbejde med at understøtte barnets sprogudvikling, og at forældre får vejledning i selv at understøtte deres barns sproglige udvikling.

I bemærkningerne til lovforslaget til dagtilbudsloven foldes rationalerne bag lovens bestemmelser ud, og det er præciseret hvordan sprogvurderingerne og de opfølgende sprogindsatser tænkes indarbejdet i dagtilbuddenes pædagogiske praksis. Tre forhold er i den forbindelse interessante at fremhæve.

For det første nævnes det i bemærkningerne til loven at opfølgende sprogindsatser tænkes integreret i dagtilbuddenes daglige pædagogiske praksis:

*Det er således hensigten, at sprogvurderinger, i det omfang barnet er i dagtilbud, integreres i dagtilbuddet som led i det daglige pædagogiske arbejde. Sprogvurderinger er således et ekstra redskab ud over det generelle pædagogiske arbejde med barnets udvikling og trivsel, der kan sætte særlig fokus på barnets sproglige udvikling og bidrage til at kvalificere den pædagogiske indsats i blandt andet dagtilbuddene. (...)Opfølgningen i dagtilbuddet er ikke tænkt som særskilte sprogaktiviteter, der fungerer uafhængigt af dagtilbuddets hverdag i øvrigt" (LOV nr. 170 af 28.2.2007).*

For det andet er det tanken at sprogvurderingerne skal bidrage til en højere grad af læringsdifferentiering i institutionerne:

*Opfølgningen er tænkt som en ændret pædagogisk indsats, der tager udgangspunkt i børnenes forskellige forudsætninger, der bl.a. er identificeret via sprogvurderingerne. Sprogvurderinger kan således bidrage til en højere grad af læringsdifferentieret pædagogik. Med læringsdifferentieret pædagogik forstås, at det pædagogiske arbejde tager udgangspunkt i børnenes forskellige forudsætninger, således at børn med særlige behov får den opmærksomhed og de aktiviteter, der fremmer deres sproglige udvikling, og børn med særlige forudsætninger oplever, at de får tilstrækkeligt med sproglige udfordringer. Formålet er på denne måde at give det pædagogiske personale et bedre grundlag for og viden om, hvordan dagtilbuddet kan arbejde med en inkluderende pædagogik for alle børn med fokus på børns sproglige udvikling. (LOV nr. 170 af 28.2.2007).*

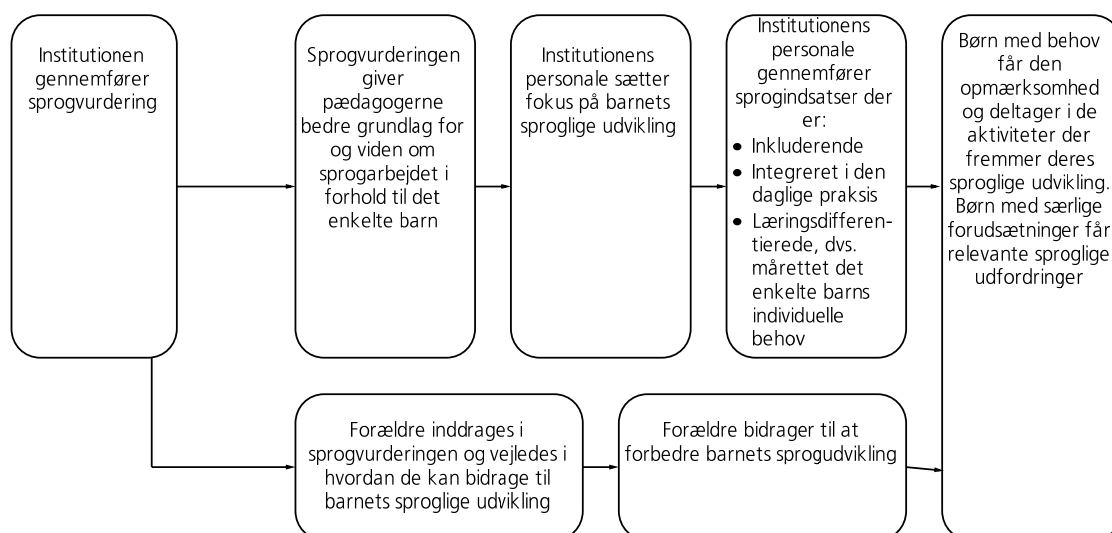
Hensigten med bestemmelserne om sprogvurderingerne er altså også at sikre udfordringer til de sprogligt stærkeste børn og ikke kun at etablere et system der kan identificere de børn der har – eller har risiko for at udvikle – sproglige problemer.

For det tredje fremhæves forældrenes inddragelse i institutionernes sprogarbejde:

*Vejledning til forældrene kan gives, ved at f.eks. dagtilbudspersonalet orienterer og vejleder de enkelte forældre i, hvad vurderingen viste, og hvad personale og forældre fælles og hver for sig kan gøre for at forbedre og videreudvikle barnets sprog. Vejledningen kan også ske på forældremøder, hvor der gives generel vejledning i at understøtte børns sprog. (LOV nr. 170 af 28.2.2007).*

Rationalerne bag dagtilbudslovens bestemmelse om sprogvurderinger af treårige er fremstillet grafisk i figur 2 som en kæde af forventede handlinger og virkninger.

**Figur 2**  
**Dagtilbudslovens bestemmelser om sprogvurderinger af treårige**



I bemærkningerne til lovforslaget skitseres på denne måde et kausalt forløb der igangsættes ved at der gennemføres en sprogvurdering der giver pædagoger i dagtilbud en viden som de derefter anvender til dels at tilpasse deres egen praksis, dels at vejlede barnets forældre om hvordan de kan bidrage til at styrke barnets videre sprogudvikling.

### 3.2 Sprogvurderingsmaterialets rammer for sprogindsatserne

På samme vis som i bemærkningerne til forslaget til dagtilbudsloven skitseres der i *Sprogvurderingsmateriale til 3-årige* et kausalt forløb der igangsættes ved at der gennemføres en standardiseret sprogvurdering. Ved anvendelsen af *Sprogvurderingsmateriale til 3-årige* resulterer en sprogvurdering i at pædagogen får en viden om barnets sproglige udvikling inden for forskellige dele af sproget, og herudover at barnet indplaceres i en af de tre resultatgrupper som indikerer om barnet har behov for en generel, fokuseret eller særlig indsats. På baggrund af disse oplysninger skal pædagogerne udarbejde et handleark der er retningsgivende i forhold til at tilpasse den pædagogiske praksis i institutionen og i forhold til at vejlede barnets forældre om hvordan de kan bidrage til at styrke barnets videre sprogudvikling.

Dette forløb udgør grundlaget for sprogindsatserne i de medvirkende institutioner.

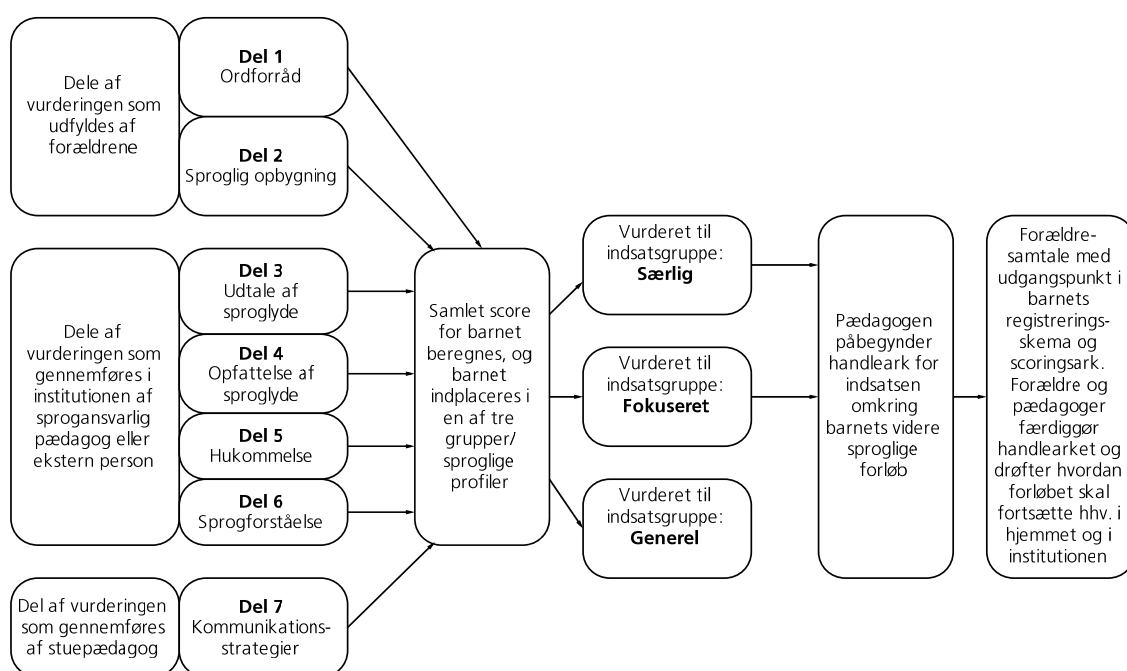
### 3.2.1 Materialets opbygning

Sprogvurderingsmaterialet indeholder dels selve testmaterialet inklusive en vejledning til hvordan man bruger det, dels en vejledning til den efterfølgende læringsdifferentierede pædagogiske opfølgning på sprogvurderingerne, herunder vejledning til samarbejde med forældrene om opfølgning.

Sprogvurderingen består af syv dele. Der er til hver af de syv dele af sprogvurderingen udarbejdet en vejledning til hvordan vurderingen gennemføres. Del 1 og 2 omhandler ordforråd og sproglig opbygning. Disse to dele af vurderingen foregår ved at forældrene udfylder et skema som de efterfølgende afleverer i institutionen. Del 3 (udtale af sproglyde), del 4 (opfattelse af sproglyde), del 5 (hukommelse) og del 6 (sprogforståelse) baseres på barnets løsning af en række opgaver i selve sprogvurderingssituationen som finder sted i institutionen og gennemføres enten af en pædagog i institutionen eller af en ekstern person. Del 7 der handler om barnets kommunikationsstrategier, udfyldes af en af barnets stuepædagoger – evt. i samarbejde med den person der gennemfører de øvrige dele af sprogvurderingen.

**Figur 3**

#### *Sprogvurderingsmateriale til 3-årige og udarbejdelse af handleplan*



Som det fremgår af figuren, indplaceres barnet på baggrund af sprogvurderingen i en af tre resultat- og opfølgingsgrupper. Værdierne for hvornår barnet falder inden for hver af grupperne, er fastsat på baggrund af et normeringsstudie. Da der er forskel på mønstrene i sprogtilegnelsen hos drenge og piger, vurderes drenge og piger ud fra forskellige normer. Dvs. at drengene kan score lavere end pigerne uden at blive indplaceret i en af de grupper hvor der skal iværksættes en indsats.

De tre grupper er:

- Børn der vurderes at have behov for en **særlig indsats**. Denne gruppe børn vurderes at have en forsinket sprogtilegnelse og udgøres af de 5 % af børnene der har den laveste score i sprogvurderingen. Disse børn vil typisk have behov for en talehørepædagogisk indsats.
- Børn der vurderes at have behov for en **fokuseret indsats** i institutionen. Denne gruppe børn har en potentielt forsinket sprogtilegnelse og udgøres af de 10 % der har en score der ligger lige over gruppen af børn med behov for en særlig indsats i institutionen.
- Børn der vurderes kun at have behov for en **generel indsats** i institutionen. Denne gruppe udgøres af de resterende 85 % af børnene. Denne gruppe børn vurderes at have en alderssvarende sproglig kompetence.

Materialet er specielt udviklet til at kunne identificere børn hvis sprogtilegnelse er markant langsommere end øvrige børns. Sprogvurderingsmaterialet hviler altså på en grundantagelse om at de treårige der opnår den laveste score, sandsynligvis er dem der har sproglige problemer og behov for en særlig eller fokuseret indsats.

I tilknytning til *Sprogvurderingsmateriale til 3-årige* er der blevet udviklet et internetbaseret registrerings- og administrationssystem (Sprogvurdering.dk) der kan lette den praktiske del af kommuners og institutioners arbejde med sprogvurderingerne. Systemet giver bl.a. automatisk besked om hvilke børn der skal sprogvurderes hvornår, og kan på baggrund af indtastninger fra den pædagog der har gennemført en sprogvurdering, udregne barnets score. Desuden giver systemet mulighed for at kommunerne løbende kan monitorere resultaterne af vurderingerne og sammenligne dem med andre kommuners resultater. Systemet gør det desuden muligt for forældrene at afrapportere deres del af sprogvurderingen over internettet.

### 3.2.2 Formulering af pædagogisk handleark

Når sprogvurderingen er gennemført, og barnet er indplaceret i én af de tre resultat- og opfølgingsgrupper, skal den pædagog der har gennemført sprogvurderingen, udfylde et pædagogisk handleark/en handleplan. I handleplanen grupperes sprogvurderingens syv dele inden for fire områder:

- 1 Ord og sætninger (sprogvurderingens del 1 og 2)
- 2 Fonologi (sprogvurderingens del 3, 4 og 5)



- 3 Forståelse (sprog vurderingens del 6)
- 4 Anvendelse (sprog vurderingens del 7).

Pædagogen skal for hvert af de fire sprogområder anføre forslag til handling i dagtilbuddet og forslag til handling i hjemmet. Desuden noteres evt. aftaler om opfølgning. Herefter holder barnets pædagog et møde med barnets forældre hvor de drøfter indsatser for barnet i institutionen og i hjemmet og sammen færdiggør handleplanen for barnet.

Inden for rammerne af loven og det valgte sprog vurderingsmateriale har kommunerne frihed til at tilrettelægge sprog vurderingsopgaven på kommunalt niveau og på institutionsniveau. I kapitel 4 ser vi nærmere på hvordan de to medvirkende kommuner har valgt at udmønte deres indsatser inden for de nationale rammer for sprog arbejdet.



# 4 Rationalerne bag sprogindsatserne i kommunerne og institutionerne

Kapitel 3 præsenterede dagtilbudslovens bestemmelser om sprogvurderinger for treårige og de rammer *Sprogvurderingsmateriale til 3-årige* sætter for sprogarbejdet i kommuner der foretager sprogvurderingerne med dette materiale. Disse bestemmelser og rationaler udgør de overordnede rammebetingelser for sprogarbejdet i undersøgelsens to medvirkende kommuner.

I dette kapitel går vi tættere på tilrettelæggelsen af sprogindsatserne for de treårige i de to deltagende kommuner. Vi ser nærmere på hvilke rationaler der ligger til grund for den lokale planlægning og udmøntning af de overordnede rammer for sprogindsatsen i undersøgelsens to kommuner og seks institutioner.

Indledningsvist indeholder kapitlet i afsnit 4.1 en kort præsentation af *kommunernes programteorier* for sprogindsatsen, dvs. rationalerne og de forventede årsagssammenhænge bag de kommunale forvaltningers indsatser og rammer for institutionernes arbejde med sprogvurderinger af treårige. Disse programteorier danner rammen for den sprogindsats der skal finde sted i institutionerne. Præsentationen af de kommunale programteorier tager udgangspunkt i kommunernes beskrivelser af sprogindsatsen og rationalerne bag den. Appendiks B indeholder en mere detaljeret beskrivelse af programteoriene for kommunerne og en grafisk præsentation af programteoriene.

I kapitlets hovedafsnit, afsnit 4.2, præsenteres programteorien for den sprogindsats der er det egentlige omdrejningspunkt for analysen i denne rapport: sprogindsatsen i institutionerne i de medvirkende kommuner. Sprogindsatsen i institutionerne udgør en delmængde af programteorien for sprogindsatsen i kommunerne. Denne del af programteoriene betegner vi fremover som *institutionernes programteorier*. I afsnittet zoomer vi ind på de forskellige led i sprogindsatsen i institutionerne og på rationalerne bag de forskellige dele af indsatsen.

Det skal understreges at der er tale om et *analytisk* skel mellem programteoriene for kommunerne og for institutionerne – som nævnt er indsatsen i institutionerne indlejret i den kommunale programteori, og derfor er de i praksis langt mere sammenvævede og overlappende end det fremstilles her.

I kapitel 5 og 6 analyseres det systematisk om sprogindsatserne i institutionerne i praksis folder sig ud som forudsat i programteorien, og under hvilke omstændigheder de bedst leder frem til forventede resultater. Der foretages ikke en systematisk, direkte undersøgelse af om programteoriene for kommunerne stemmer overens med den måde de kommunale rammer udfoldes på i praksis. De kommunale programteorier belyses derimod indirekte via analysen af institutionernes arbejde.

## 4.1 Kommunernes sprogindsats

Institutionernes arbejde med sprog er et prioriteret indsatsområde i begge de medvirkende kommuner. Det giver sig bl.a. udslag i at der er gennemført en ændring af organiseringen i de kommunale forvaltninger og i institutionerne for at styrke sprogindsatsen i kommunerne. Begge kommuner har valgt en administrativ og faglig forankring af opgaven ved en konsulent i den kommunale forvaltning der varetager kvalitetssikring og -udvikling af institutionernes sprogarbejde. Hensigten er at konsulenten fungerer dels som faglig ressource, dels som administrativ tovholder. Desuden er der inden for de senere år sket en øget ressourcetilførsel til området med heraf følgende aktiviteter på både forvaltnings- og institutionsniveau. I begge kommuner er der fastlagt fælles procedurer for sprogarbejdet som de enkelte dagtilbud er underlagt, og der er udviklet konkrete redskaber for at støtte og lette dagtilbuddenes arbejde og sikre en vis ensartethed i udmøntningen af indsatsområdet i samtlige institutioner i kommunerne.

De fælles procedurer for institutionernes sprogarbejde for treårige kan samlet set beskrives som en indsats bestående af tre spor der hver især og i samspil bidrager til at nå det overordnede langsigtede mål med den kommunale sprogindsats for treårige: At en større andel børn ved afslutningen af deres institutionsforløb har et alderssvarende sprog. De tre spor er:

1. Administrativ og faglig forankring af opgaven ved en eller flere sprogansvarlige pædagoger i hver institution<sup>1</sup>. Hensigten er at sikre en klar placering af ansvaret for området og en effektiv

<sup>1</sup> Det skal bemærkes at de to kommuner anvender forskellige betegnelser for de pædagoger der varetager sprogopgaven i daginstitutionerne. Guldborgsund Kommune anvender betegnelsen "sprogansvarlig pædagog". Næstved Kommune anvender betegnelsen "sprogpædagog" da man i kommunen ønsker at signalere at alle pædagoger er ansvarlige for sprogarbejdet. I Guldborgsund Kommune dækker betegnelsen "sprogpædagog" derimod over pædagoger der har til opgave at gennemføre forløb for sproggrupper, og som enten er ansat i daginstitutionen

opgavevaretagelse, at lette kommunikationen mellem institution og forvaltning, at øge kvaliteten af de specifikke sprogindsatser for børn med behov for en indsats i institutionen og at styrke institutionernes generelle sprogmiljø.

2. Valg af sprogvurderingsmateriale og administrative værktøjer. Hensigten med det konkrete valg af materiale er at det kan anvendes til at afdække det enkelte barns sproglige behov, hvilket muliggør tilrettelæggelse af en specifik indsats for det enkelte barn. Derudover er det hensigten at revurdere børn der har fået en indsats. For Guldborgsund Kommunes vedkommende er det desuden hensigten at observere og identificere børn som viser tegn på kommunikations- og sprogvanskeligheder så tidligt som muligt.
3. Orientering og inddragelse af forældre til treårige. Hensigten er dels at sikre at børnene overhovedet sprogvurderes, hvilket er forudsætningen for igangsættelsen af de individuelle opfølgende indsatser, dels at inddrage forældrene i de opfølgende sprogindsatser.

Appendiks B indeholder en detaljeret beskrivelse og en grafisk fremstilling af programteoriene for de to medvirkende kommuners sprogindsats for treårige.

#### **4.1.1 Rationalerne bag de kommunale indsatser**

De kommunale programteorier ligger for store deles vedkommende meget tæt op ad de nationale rammer som blev præsenteret i kapitel 3: Både sprogvurderinger og opfølgende indsatser for de treårige gennemføres i institutionerne, og der er fokus på inddragelse af forældrene. De kommunale programteorier afspejler imidlertid også lokale prioriteringer der medfører at sprogarbejdet i de to kommuner udmønter sig anderledes end beskrevet i kapitel 3. Det vedrører:

- Målgruppe for den opfølgende sprogindsats
- Opfølgning på indsatsen med revurderinger
- Observationer af børnenes sprogdudvikling i toårsalderen.

For så vidt angår *målgruppen* for den opfølgende sprogindsats er der i de medvirkende kommuners programteorier for sprogarbejdet i højere grad fokus på at sikre at børn med behov for enten fokuseret eller særlig indsats får den opmærksomhed og deltager i de aktiviteter der fremmer deres sproglige udvikling, end at børn med særlige forudsætninger får tilstrækkelige sproglige udfordringer. I begge de medvirkende kommuner er der i forhold til de opfølgende sprogindsatser altså et særsomt fokus på de børn der har særlige sproglige behov, mens der i dagtilbudsløvens bemærkninger i højere grad er en intention om at sprogvurderingerne skal danne udgangspunkt for en læringsdifferentieret indsats over for *alle* børn.

---

*eller i forvaltningen. I rapporten anvender vi betegnelsen "sprogansvarlige pædagoger" for de pædagoger der varetager en vifte af sprogopgaver i daginstitutionen, og betegnelsen "sprogpædagoger" i den særlige betydning den har i Guldborgsund Kommune.*

Begge medvirkende kommuner har valgt at følge op på indsatsen for de børn der har fået en fokuseret indsats, med en *revurdering* der skal afdække om barnet har behov for yderligere opfølgende indsatser. I Guldborgsund Kommune har man desuden valgt at institutionerne skal observere børnenes sprogudvikling med *Tidlig Registrering Af Sprogudvikling* (TRAS-materialet) i toårsalderen. Hverken revurderinger eller anvendelsen af TRAS-materialet i toårsalderen er en del af de nationale rammer for sprogarbejdet. Anvendelsen af TRAS-materialet i toårsalderen blev indført i Guldborgsund Kommune pr. 1. januar 2009. Der var derfor på undersøgelsestidspunktet endnu ingen børn i de medvirkende institutioner der var blevet observeret med TRAS-materialet i toårsalderen og havde fået en sprogvurdering i treårsalderen. Denne indsats indgår som følge heraf ikke i analyserne i denne rapport.

I de følgende afsnit beskriver vi programteorien for institutionerne. Som nævnt er sondringen mellem hhv. kommunernes og institutionernes programteorier analytisk. Forvaltningerne skaber nogle rammer som institutionerne fylder ud, og i den forstand er der tale om én og samme programteori hvor der i det følgende blot er zoomet ind på den delmængde der foregår i institutionerne.

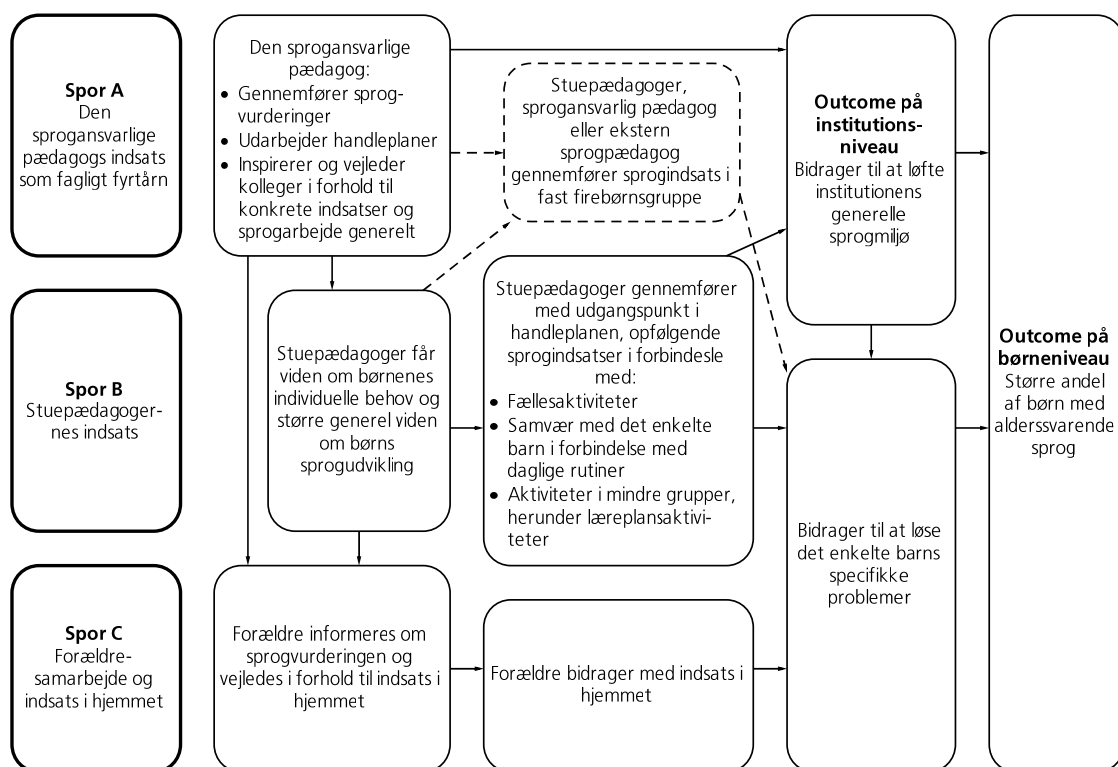
## 4.2 Institutionernes indsats

Programteorien for institutionernes sprogindsats kan overordnet beskrives ved hjælp af følgende tre spor:

- Spor A: Den sprogansvarlige pædagogs indsats som fagligt fyrtårn
- Spor B: Stuepædagogernes indsats
- Spor C: Forældresamarbejde og indsats i hjemmet.

De tre spor som tilsammen udgør programteorien for institutionerne, er afbilledet grafisk i figur 4.

**Figur 4**  
**Programteori for fokuserede sprogindsatser i institutionerne**



Som det fremgår af figuren, har de indsatser der gennemføres i hvert af de tre spor, i større eller mindre grad indflydelse på indsatserne i de øvrige spor. Fx er den sprogansvarlige pædagog's indsats (spor A) i høj grad en forudsætning for stuepædagogernes indsats (spor B) da stuepædagogernes indsats i forhold til det enkelte barn ifølge programteoriens skal tage udgangspunkt i den handleplan som den sprogansvarlige pædagog har udarbejdet på baggrund af en sprogvurdering. På samme vis skal stuepædagogernes vejledning af forældrene (spor C) ifølge programteoriens tage udgangspunkt i den handleplan for barnet som den sprogansvarlige pædagog har udarbejdet.

Når indsatsen inddeles i tre spor, er det væsentligt at nævne at skellet mellem sprogansvarlige pædagoger og stuepædagoger primært er et analytisk skel, idet sprogansvarlige pædagoger ofte også er stuepædagoger. Inddelingen refererer i den forstand ikke så meget til specifikke personer, men snarere til de forskellige roller de indtager. Fx optræder den sprogansvarlige pædagog

som stuepædagog når han eller hun er med til at gennemføre indsatser i forbindelse med de almindelige pædagogiske aktiviteter på egen stue.

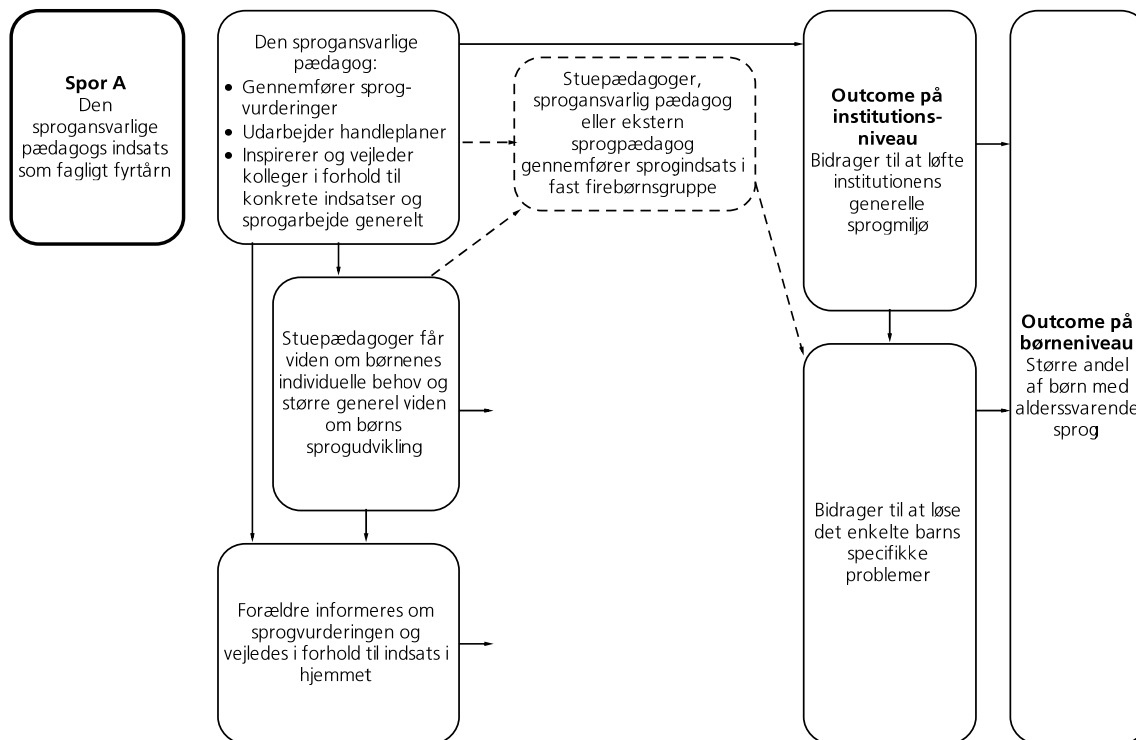
I det følgende beskriver vi hvert af de tre spor og rationalerne bag dem.

#### 4.2.1 Den sprogsvarlige pædagog's indsats som fagligt fyrtårn (spor A)

Figur 5 illustrerer rationalerne bag den sprogsvarlige pædagog's rolle og opgaveportefølje.

Figur 5

#### Den sprogsvarlige pædagog's indsats som fagligt fyrtårn



Den sprogsvarlige pædagog skal ifølge programteorien fungere som et fagligt fyrtårn i institutionen ved for det første selv at løse en række opgaver i forbindelse med institutionens sprogarbejde og for det andet at sprede viden om sprog til øvrige medarbejdere, klæde kolleger på og generelt inspirere til sprogarbejdet i institutionen.



Programteorien om det faglige fyrtårn har sit afsæt i at den sprogansvarlige pædagog gennemfører sprogvurderinger af institutionens børn og afdækker evt. behov for opfølgende sprogindsatser. Den sprogansvarlige pædagog udarbejder en fagligt kvalificeret handleplan for barnet på baggrund af den viden om barnets sproglige udfordringer som han eller hun har fået ved at sprogvurdere barnet, og inddrager om nødvendigt bistand fra talehørepædagog eller sprogkonsulent.

Med udgangspunkt i handleplanen klæder den sprogansvarlige pædagog de relevante stuepædagoger på til at gennemføre sprogunderstøttende aktiviteter rettet mod barnets specifikke behov og evt. til at orientere forældrene om hvad de kan gøre hjemme. Det kan også være den sprogansvarlige pædagog der selv varetager opgaven med at informere forældrene. Ifølge programteorien er det den sprogansvarlige pædagog der tager initiativ til at gennemføre informations- og sparringsmøder med en af de stuepædagoger der skal være med til at gennemføre indsatsen over for et givet barn. Det skal resultere i at der gennemføres en relevant indsats i forhold til barnets specifikke sproglige udfordringer.

Med udgangspunkt i den handleplan som den sprogansvarlige pædagog har udarbejdet, gennemføres en fokuseret sprogindsats målrettet det enkelte barns behov. Sprogindsatsen finder sted i institutionen hvor den er integreret i den daglige pædagogiske praksis. I Guldborgsund Kommune suppleres denne indsats for nogle børns vedkommende med en indsats i en sproggruppe for børn med behov for særlig og fokuseret indsats. For at markere at denne indsatsstype kun indgår i programteorien for Guldborgsund Kommune, er dette led i figur 5 indsat i en stiplede ramme. Den sprogansvarlige pædagog deltager i varierende grad selv i de sprogunderstøttende aktiviteter. I nogle institutioner står den sprogansvarlige pædagog for opfølgende aktiviteter i firebørnsgrupper eller for andre aktiviteter i institutionen.

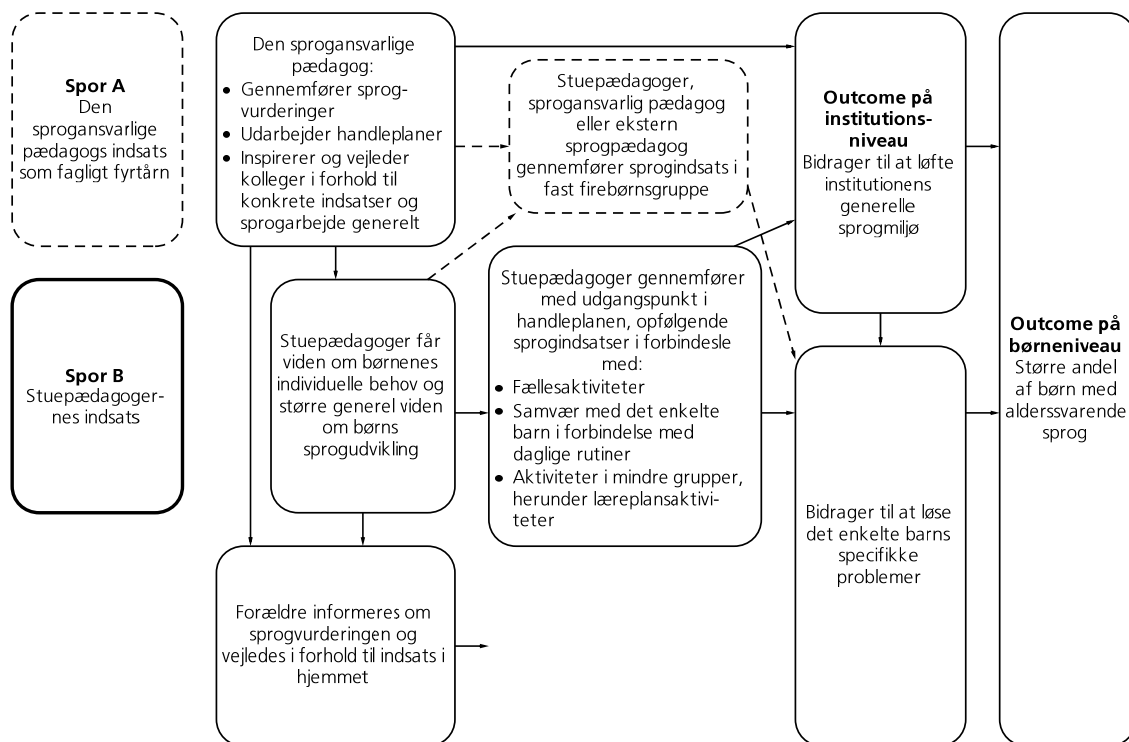
Efter ca. tre måneders opfølgende indsats gentages sprogvurderingen med *Sprogvurderingsmateriale til 3-årige*. Viser revurderingen at barnets sprog fortsat ikke er alderssvarende, tages der stilling til om der er behov for at inddrage talehørepædagog eller anden ekspertise.

Foruden den rådgivning der er fokuseret på indsatser for det enkelte barn, videreformidler den sprogansvarlige pædagog generel viden om børns sprogudvikling og om aktiviteter der kan bidrage til sprogudvikling og til et generelt godt sprogmiljø. Ved et generelt sprogmiljø forstår vi her den sproglige interaktion i institutionen og refleksioner over den sproglige interaktion der skabes af de voksne og også inkluderer det fysiske miljø. Den sproglige interaktion mellem børn der ikke er vokseninitieret, er ikke en del af det generelle sprogmiljø i denne definition. Herudover bidrager den sprogansvarlige pædagog til at der indrettes sprogunderstøttende miljøer i institutionen. Disse aktiviteter giver pædagogerne bedre mulighed for at arbejde med både at løfte institutionens generelle sprogmiljø og at styrke det enkelte barns sprog.

## 4.2.2 Stuepædagogernes indsats (spor B)

I figur 6 er delindsatserne og rationalerne bag stuepædagogernes indsats udfoldet.

**Figur 6**  
**Stuepædagogernes indsats**



Stuepædagogerne klædes på til sprogarbejdet dels af den sproglansvarlige pædagog i institutionen, dels gennem informationer fra institutionens leder om sprogarbejdet.

Ifølge programteorien gennemfører stuepædagogerne en fokuseret indsats i forhold til det enkelte barns specifikke sproglige udfordringer, hvilket bidrager til at der blandt institutionens børn er en større andel af børn med et alderssvarende sprog ved skolestart.

Stuepædagogernes sprogarbejde kan foregå ved at de gennemfører aktiviteterne for enkelte børn i forbindelse med almindelige daglige rutiner eller for mindre grupper af børn hvor sprogarbejdet integreres i det daglige pædagogiske arbejde, herunder arbejdet med de pædagogiske læreplaner. På baggrund af sprogvurderingen får stuepædagogerne via den sproglansvarlige pæda-

gog og en bedre forståelse af det enkelte barns sproglige udfordringer, og herudfra tilpasses sprogindsatserne barnets behov og interesser. Aktiviteter i mindre grupper styrker desuden de sprogsvage børns legerelationer, hvilket bidrager dels til øget motivation for de sproggivende aktiviteter hos barnet, dels til at barnet bruger sproget mere i sin kontakt med andre børn. Dette bidrager til at styrke det enkelte barns sproglige udvikling.

I forbindelse med fælles aktiviteter tager pædagogen i varierende grad hensyn til det enkelte barns sproglige behov (dvs. at de fælles aktiviteter kan gennemføres både med og uden læringsdifferentiering). De fælles aktiviteter bidrager til at styrke de sprogsvage børns legerelationer, hvilket dels bidrager til øget motivation for de sproggivende aktiviteter hos barnet, dels bidrager til at barnet bruger sproget mere i sin kontakt med andre børn. Derudover bidrager aktiviteterne til at styrke institutionernes generelle sprogmiljø.

I Guldborgsund Kommune kan en fokuseret indsats desuden gennemføres på den måde at barnet deltager i en fast gruppe på fire børn der mødes én gang ugentligt i en periode på ca. tre måneder til sprogaktiviteter der tilrettelægges og gennemføres enten af en pædagog fra barnets institution eller af en ekstern sprogpædagog (markeret i figur 6 med stiplede ramme for at indikere at denne type indsats kun er en del af programteorien i én af kommunerne).

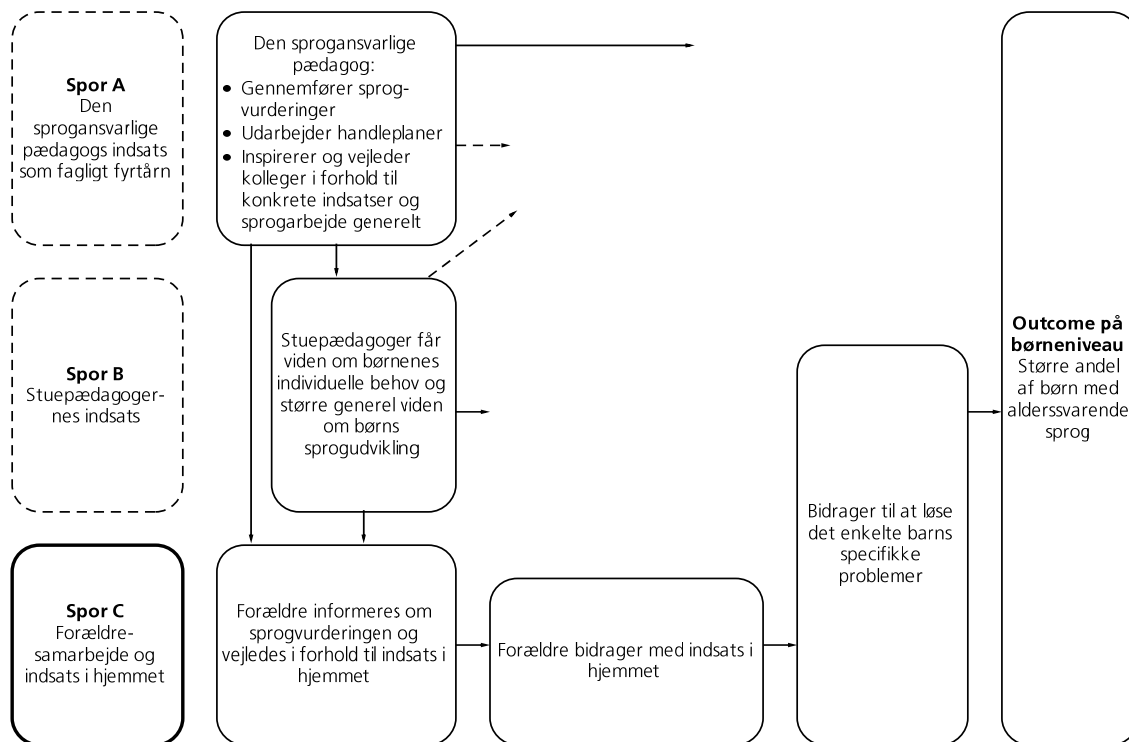
Samlet set er det tanken at de forskellige aktiviteter bidrager til at løse det enkelte barns specifikke sproglige udfordringer.

#### **4.2.3 Forældresamarbejde og indsats i hjemmet (spor C)**

Institutionernes indsats retter sig desuden mod at kvalificere forældrenes bidrag til barnets sproglige udvikling.

Figur 7 illustrerer dette spor som handler om forældresamarbejde og indsatser i hjemmet.

**Figur 7**  
**Forældresamarbejde og indsats i hjemmet**



Ræsonnementet om at sikre sproglige aktiviteter i hjemmet kan nedbrydes i følgende del-elementer:

Stuepædagogerne lægger generelt vægt på sprog i forbindelse med forældresamarbejdet. Forældrene orienteres om resultatet af sprogvurderingen og om evt. opfølgende indsatser. Desuden inspireres og støttes forældrene til at sætte fokus på det sproglige samvær i hjemmet. Det resulterer i at forældrene får kompetencer til at bidrage til barnets sproglige udvikling og desuden føler ansvar for og engagerer sig i barnets sprogudvikling. Forældrene bidrager herefter i større omfang til deres barns sprogudvikling, og de sproglige aktiviteter i hjemmet tilpasses barnets behov og interesser. Dette bidrager til at løse det enkelte barns specifikke sproglige udfordringer.

#### 4.2.4 Undersøgelsens fokus

I programteorien for institutionernes indsats er der som beskrevet ovenfor en række centrale delindsatser som hver især skal gennemføres succesfuldt for at de efterfølgende dele af programteorien kan lykkes.

I denne undersøgelse har vi fokus på syv delindsatser der i kort form sammenfatter programteoriens tre spor, når vi skal afgøre om institutionerne gennemfører sprogindsatserne i overensstemmelse med programteorien:

1. Tilstedeværelsen af en sprogansvarlig pædagog i institutionen med viden om børns sprog
2. Den sprogansvarlige pædagojs formidling af tilbud om sprogvurdering og gennemførelse af sprogvurderinger (og evt. revurderinger) af institutionens treårige børn
3. Den sprogansvarlige pædagojs udarbejdelse af en handleplan for det enkelte barn der tager udgangspunkt i de behov som sprogvurderingen har afdækket
4. Overlevering af viden om sprogvurdering og handleplan fra den sprogansvarlige pædagog til barnets stuepædagog(er)
5. Gennemførelse af en opfølgende sprogindsats i institutionen med udgangspunkt i handleplanen
6. Den sprogansvarlige pædagojs eller stuepædagojs overlevering af information om sprogvurderingen og vejledning om indsats i hjemmet til barnets forældre
7. Gennemførelse af en opfølgende sprogindsats i hjemmet med udgangspunkt i vejledningen fra institutionen.

En succesfuld gennemførelse af disse delindsatser vil ifølge programteorien bidrage til at institutionerne når målet med indsatsen. Målet med indsatsen kan inddeles i et mål på hhv. institutionsniveau (programteoriens næstsidste led) og børneniveau (programteoriens sidste led). På *institutionsniveau* er målet med indsatsen at løfte institutionens generelle sprogmiljø, mens det endelige mål med sprogarbejdet på *børneniveau* er at øge andelen af børn med et alderssvarende sprog ved skolestart, jf. figur 4.

I kapitel 5 ser vi på hvordan sprogarbejdet udmøntes i praksis i de medvirkende institutioner. Praksis sammenholdes med programteorien for at afklare om de ovennævnte syv punkter gennemføres som forudsat i programteorien. Analysen er struktureret i forhold til disse syv delindsatser som sammenfatter de tre spor i programteorien. Derudover er der en række relevante kontekstfaktorer som er afgørende for at programteorien kan folde sig ud som tilsigtet. Disse kontekstfaktorer vil også blive belyst i analysen.

Kapitel 5 indeholder desuden en vurdering af om målet med indsatserne på *institutionsniveau* er nået – dvs. om indsatserne har bidraget til at styrke institutionernes generelle sprogmiljø. I kapitel

6 ser vi på om indsatserne også har bidraget til at nå målet på *børneniveau*: at øge andelen af børn med et alderssvarende sprog ved skolestart.

# 5 Sprogindsatser i institutionerne i praksis

I dette kapitel afdækkes det hvordan sprogarbejdet udmønter sig i praksis i de seks institutioner der medvirker i undersøgelsen, set i forhold til programteorien for institutionerne.

Kapitlet indledes med en overordnet beskrivelse af praksis i de deltagende kommuner og institutioner i forhold til hvordan de har organiseret ordningen med sprogansvarlige pædagoger, og hvordan de sprogansvarlige pædagoger er blevet klædt på til opgaven (afsnit 5.1). Dernæst vender vi os mod den egentlige analyse. Her afdækkes praksis i forhold til de tre spor i programteorien som blev præsenteret i kapitel 4, nemlig A) den sprogansvarlige pædagogs indsats som fagligt fyrtårn, B) stuepædagogernes indsats og C) forældresamarbejde og indsats i hjemmet (afsnit 5.2, 5.3 og 5.4). I afsnit 5.5 drager vi konklusioner om virkningerne af sprogarbejdet på institutionsniveau, dvs. hvordan arbejdet omkring sprogvurderingerne og de opfølgende indsatser bidrager til at nå målet for indsatserne på institutionsniveau: et løft af institutionernes generelle sprogmiljø.

Analysen af institutionernes praksis er baseret på interview med sprogansvarlige pædagoger, stuepædagoger og ledere i de medvirkende institutioner, med ansatte i forvaltningen i de to deltagende kommuner og med forældre til børn der er vurderet til at have behov for en fokuseret indsats. Desuden er sprogvurderinger og handleplaner for børn med behov for en fokuseret indsats inddraget.

## 5.1 Sprogansvarlige pædagoger

Som beskrevet i programteoriene for kommunerne har man i begge de deltagende kommuner valgt at organisere arbejdet med sprogvurderinger og opfølgende indsatser sådan at hver institution har udpeget en eller flere personer der har det overordnede ansvar for at arbejdet bliver udført – de såkaldte sprogansvarlige pædagoger. De sprogansvarlige pædagoger skal fungere som institutionens faglige fyrtårne på sprogområdet.

De sprogansvarlige pædagoger i de to deltagende kommuner er typisk pædagoger i institutionerne. Enkelte steder er det institutionens souschef. I nogle institutioner har de sprogansvarlige pædagoger selv meldt sig til opgaven, andre steder har institutionens leder udpeget den eller dem der skulle varetage opgaven.

Ordningen er organiseret lidt forskelligt i de deltagende kommuner og er desuden udmøntet på forskellig vis lokalt i de enkelte institutioner inden for samme kommune. Den konkrete udmøntning er tilsyneladende også afhængig af forhold som institutionens størrelse og organisering i øvrigt og af om det er institutionens souschef eller en eller flere pædagoger der varetager opgaven.

I Guldborgsund Kommune havde man ved indførelsen af sprogvurderingerne én sprogansvarlig pædagog pr. institution. I to af institutionerne har man siden valgt – bl.a. efter ønske fra de oprindelige sprogansvarlige pædagoger – at udbygge ordningen sådan at der nu er to sprogansvarlige pædagoger i institutionen.

I Næstved Kommune besluttede man fra begyndelsen at have to sprogansvarlige pædagoger i hver institution – dels fordi man vurderede at ordningen blev for sårbar med kun en enkelt person, dels af hensyn til mulighederne for sparring de to kolleger imellem. I nogle af institutionerne i Næstved har man siden valgt en model med en sprogansvarlig pædagog på hver stue og har derfor opkvalificeret endnu flere pædagoger til at kunne varetage sprogopgaverne. Det er foregået via et opfølgende "ekspreskursus" som er en komprimeret version af det oprindelige kursus for sprogansvarlige pædagoger.

Begrundelsen for det øgede antal sprogansvarlige pædagoger i begge kommuner er bl.a. at det skal sikre en tilstrækkelig vidensoverlevering mellem på den ene side de pædagoger der varetager sprogvurderinger og udarbejder handleplaner, og på den anden side stuepædagogerne. Desuden skal det sikre at både den nødvendige viden om konkrete børns sproglige udfordringer og kompetencerne til at iværksætte relevante indsatser over for børnene er til stede på de enkelte stuer. Endelig skal det understøtte at de sprogansvarlige pædagoger har den nødvendige gennemslagskraft i personalegruppen. Disse temaer vil blive uddybet i afsnit 5.2.

### **Opkvalificering af sprogansvarlige pædagoger**

De sprogansvarlige pædagoger i de to deltagende kommuner er – i overensstemmelse med programteorien for kommunerne – blevet klædt på til at varetage opgaven. Det er foregået via kurser som kommunerne har organiseret, eller via decideret efteruddannelse inden for det sprogfaglige område. De kurser kommunerne har holdt, har instrueret de sprogansvarlige pædagoger i at gennemføre sprogvurderinger, udarbejde handleplaner og varetage den administrative del af institutionens opgave i forhold til sprogvurderingerne. Desuden har kurserne omhandlet generel viden om børns sproglige udvikling og om sproggivende indsatser.



Ud over denne form for kompetenceudvikling får de sprogansvarlige pædagoger typisk løbende vejledning fra sprogkonsulenter i den kommunale forvaltning, fra evt. eksterne sprogpædagoger (pædagoger ansat af kommunen til at varetage sproggrupper i flere institutioner i kommunen) og talehørepædagoger. Nogle indgår også i netværk med andre sprogansvarlige pædagoger i kommunen med henblik på erfaringsudveksling. Netværkene har dog primært fungeret i den opstartsfasen hvor sprogvurderingerne har skullet implementeres.

I begge kommuner har konsulenter fra forvaltningen i samarbejde med hhv. Pædagogisk Psykologisk Rådgivning i Næstved Kommune og Pædagogisk, Psykologisk Center i Guldborgsund Kommune (begge i det følgende betegnet PPR) desuden udarbejdet redskaber til institutionernes arbejde i forbindelse med planlægning, gennemførelse og dokumentation af og opsamling på sprogarbejdet. Formålet med at udarbejde dette materiale har bl.a. været at sikre at der anvendes ensartede procedurer i alle institutioner og at lette arbejdsgangene for de sprogansvarlige pædagoger i institutionerne. Desuden har det været hensigten at redskaberne skal bidrage til at give forvaltningen information om sprogarbejdet i institutionerne.

I de kommende afsnit analyserer vi hvordan det forholder sig med udmøntningen i praksis af den del af programteorien for institutionerne der handler om de sprogansvarlige pædagogers funktion som fagligt fyrtårn. Vi belyser hvordan de sprogansvarlige pædagogers opgaveportefølje ser ud i praksis, og hvordan opgaverne udmøntes, og vi belyser nogle rammemæssige vilkår, herunder institutionslederens rolle i forhold til den sprogansvarlige pædagogers funktion.

## 5.2 De sprogansvarlige pædagoger som faglige fyrtårne

Ifølge programteorien er det de sprogansvarlige pædagogers opgave at sikre at sprogvurderingerne bliver udført, og at der ved behov bliver fulgt op på vurderingerne med en fagligt kvalificeret handleplan der beskriver forslag til konkrete indsatser både i institutionen og i hjemmet. Desuden er det de sprogansvarlige pædagogers opgave at klæde stuepædagogerne på til at varetage sprogindsatser og at fungere som generel vidensressource på sprogområdet i institutionen.

I praksis er den konkrete opgaveportefølje og ansvarsområderne for de sprogansvarlige pædagoger i de medvirkende institutioner at sikre at sprogvurderingerne bliver gennemført rettidigt (de fleste steder er det de sprogansvarlige pædagoger selv der foretager dem), og at der bliver fulgt op på sprogvurderingerne ved behov. Opfølgningen består i udformning af individuelle handleplaner, i overlevering af indholdet af disse handleplaner til de pågældende børns stuepædagoger og i en revurdering af barnet tre måneder efter den oprindelige vurdering. I nogle tilfælde er det også de sprogansvarlige pædagogers ansvar at orientere forældrene om resultatet af sprogvurderingen og om evt. opfølgende indsatser. Desuden er det som oftest de sprogansvarlige pædagogers opgave at varetage kommunikationen med forvaltningen om udførelse og administration af

urderinger og indsatser, ligesom de sprogansvarlige pædagoger typisk har kontakten til evt. eksterne sprogpædagoger og talehørepædagoger. Endelig er det i nogle institutioner også de sprogansvarlige pædagoger der står for gennemførelsen af små sproggrupper, dvs. at de er med til at varetage opfølgende indsatser for de børn der er blevet vurderet til at have behov for en fokuseret indsats.

Uanset hvordan ordningen helt præcist er udmøntet i den enkelte kommune eller institution, er følgende kerneopgaver og -kompetencer afgørende for at ordningen med sprogansvarlige pædagoger kan fungere som beskrevet i programteorien for institutionerne:

- De sprogansvarlige pædagoger skal kunne gennemføre sprogvurderinger.
- De skal kunne udarbejde fagligt kvalificerede handleplaner der beskriver forslag til konkrete opfølgende indsatser.
- De skal kunne formidle denne viden til stuepædagoger og kunne give dem yderligere råd og vejledning i forhold til indsatsen.
- De skal over for de øvrige pædagoger i institutionen kunne tydeliggøre vigtigheden af og inspirere til sprogarbejdet og fungere som generel vidensressource på sprogområdet.
- De skal i nogle institutioner varetage kontakten til og inddragelsen af forældre i forhold til sprogarbejdet, dvs. orientere forældre og klæde dem på til at bidrage til sprogindsatser i hjemmet.

Disse kerneopgaver og -kompetencer bliver belyst i de følgende afsnit.

### **5.2.1 Gennemførelse af sprogvurderinger**

Ifølge programteoriene er det de sprogansvarlige pædagogers ansvar at alle de treårige børn, hvis forældre tager imod tilbuddet om sprogvurdering, får foretaget en sprogvurdering.

Undersøgelsen peger på at de deltagende institutioner generelt er nået langt med at implementere gode rutiner og procedurer og en god systematik i forhold til selve sprogvurderingen. Dvs. at der er etableret faste procedurer der sikrer at alle forældre får tilbudt en sprogvurdering af deres barn på det rette tidspunkt (dette varetages til dels også i forvaltningsregi og i systemet Sprogvurdering.dk), at barnet bliver vurderet på det rette tidspunkt, og at resultaterne bliver registreret. Materialet fra institutionerne peger desuden på at det lykkes at informere forældrene om selve *resultatet* af vurderingen, mens det kniber mere med at inddrage forældrene i de opfølgende indsatser som evt. skal igangsættes på baggrund af sprogvurderingen. Dette bliver uddybet i afsnit 5.4 om forældresamarbejdet og indsatser i hjemmet.

Af interviewene fremgår det at de sprogansvarlige pædagoger selv oplever at have styr på gennemførelsen af selve sprogvurderingen. Samtidig understreger de at det at gennemføre sprogvurderingerne på en kompetent og sikker måde kræver rutine og erfaring. Sprogansvarlige pæ-

dagoger giver i tilknytning hertil udtryk for at de kommunalt arrangerede kurser de har deltaget i, har rustet dem godt til arbejdet med selve sprogvurderingerne, mens kurserne i mindre grad har klædt dem på til den opfølgende del af arbejdet med at planlægge, gennemføre og vejlede andre pædagoger om relevante indsatser.

I forlængelse heraf peger undersøgelsen på at de opfølgende indsatser der evt. skal iværksættes på baggrund af en vurdering, udgør en langt større udfordring for institutionerne. Det gælder på flere områder. For nogle sprogansvarlige pædagoger kan det være en udfordring at formulere en god handleplan der giver konkrete forslag til handlinger for stuepædagogerne. Det skyldes at de ikke føler sig klædt på til at definere hvilke konkrete indsatser der modsvarer den viden de – på baggrund af sprogvurderingen – har om et barns sproglige udfordringer. For andre består udfordringen primært i at *formidle* indholdet af handleplanen til stuepædagogerne, dvs. at formidle hvilke typer af konkrete indsatser der vil være hensigtsmæssige.

I det følgende uddyber vi nogle af disse problemstillinger.

### **5.2.2 Handleplaner**

Ifølge programteorien skal den sprogansvarlige pædagog der har foretaget sprogvurderingen af barnet, ved behov udarbejde en fagligt kvalificeret handleplan på baggrund af sprogvurderingen. Handleplanen skal være rettet specifikt mod det enkelte barns behov. Den skal beskrive forslag til konkrete handlinger – hhv. i institutionen og i hjemmet – der skal afhjælpe barnets sproglige udfordringer i relation til de forskellige sprogområder som testen afdækker, jf. afsnit 3.2. Barnets stuepædagog skal efterfølgende læse handleplanen og drøfte den med den sprogansvarlige pædagog med henblik på at gennemføre de indsatser der er beskrevet i den.

Handleplanen skal altså ifølge programteorien på den ene side fungere som officielt registreringsdokument med oplysninger om barnets score inden for testens forskellige områder og forslag til opfølgende indsatser. På den anden side skal den fungere som et centralt redskab i forhold til at sikre vidensoverleveringen mellem den sprogansvarlige pædagog som har foretaget sprogvurderingen, og den stuepædagog der skal være med til at følge op med en evt. fokuseret indsats over for barnet. Handleplanen er altså også tænkt som en hjælp og vejledning til den eller de stuepædagoger der skal integrere indsatserne i det daglige pædagogiske arbejde på stuen.

På baggrund af interview med både sprogansvarlige pædagoger og stuepædagoger i institutionerne fremgår det imidlertid at mens handleplanen i overensstemmelse med programteorien fungerer som registreringsdokument, anvendes den sjældent i forbindelse med vidensoverleveringen til eller som hjælperedskab for stuepædagogerne. I forlængelse heraf er det indtrykket fra interviewene med stuepædagogerne at flere af dem ikke kender indholdet af de handleplaner der bliver udarbejdet for børn der vurderes til at skulle have en fokuseret indsats.

Ud fra interviewene tegner der sig et billede af to centrale problemstillinger i forhold til handleplanens funktion som hjælperedskab i forbindelse med vidensoverleveringen og stuepædagogerens indsats. Den ene problemstilling knytter sig til selve udformningen af handleplanen, den anden til overleveringen af den. I det følgende uddyber vi den første problemstilling. Den anden – om overleveringen – bliver udfoldet i afsnit 5.2.4.

### **Udformning af individuelle handleplaner**

Det kan være en udfordring for de sprogansvarlige pædagoger at udarbejde en handleplan der giver konkrete forslag til handlinger, fordi de føler sig mindre godt klædt på til denne del af opgaven. Et sted nævner en sprogansvarlig pædagog fx at det især i begyndelsen var meget svært og tidskrævende at fastlægge indsatser som opfølgning på sprogvurderingerne. Hun savnede handlingsanvisninger i sprogvurderingsmaterialet – i form af vejledning om hvilke sproggivende aktiviteter der kan modsvare en given sproglig problemstilling.

I begge kommuner er der udarbejdet materiale der skal hjælpe de sprogansvarlige pædagoger med arbejdet med sprogvurderingerne og de opfølgende indsatser. I begge kommuner peger institutionerne på at dette materiale er yderst relevant, og at det er en hjælp der letter deres arbejde. Flere steder efterspørger de sprogansvarlige pædagoger dog mere hjælp og materiale fra forvaltningens side – særligt efterspørges mere vejledningsmateriale i forhold til udformning af handleplaner og planlægning og afvikling af indsatser.

I en af de deltagende kommuner har man fra forvaltningens side forsøgt at imødegå nogle af disse udfordringer i forhold til at udarbejde handleplaner. Det har man gjort ved at de sprogansvarlige pædagoger med talehørepædagogisk assistance har fået udarbejdet et slags bruttokatalog over forslag til konkrete indsatser/aktiviteter hvori den sprogansvarlige pædagog kan slå op hvilke typer af indsatser der er relevante i forhold til en given sproglig udfordring.

De interviewede sprogansvarlige pædagoger giver også udtryk for at de jævnligt konsulterer sprogfaglig ekspertise i forvaltningsregi for at få råd og vejledning i forhold til at formulere forslag til indsatser. De opsøger typisk råd og vejledning om hvilke specifikke aktiviteter de kan gennemføre med et barn med en given sproglig problemstilling. De sprogansvarlige pædagoger giver udtryk for at det er vigtigt for dem at være i løbende kontakt med forvaltningen om opgaven. Det understreger at de sprogansvarlige pædagoger ofte føler sig på usikker grund i forhold til de opfølgende indsatser.

En indbygget præmis i forbindelse med de sprogansvarlige pædagogers brug af vejledning og hjælperedskaber fra forvaltningens side er at kvaliteten af handleplanerne – og de opfølgende indsatser – i høj grad bliver betinget af kvaliteten af den vejledning mv. de sprogansvarlige pædagoger modtager fra forvaltningen. Fx er det afgørende at de rådgivende personer i de enkelte

forvaltninger er fagligt opdaterede i forhold til at kunne give relevante handlingsanvisninger på specifikke sproglige problemstillinger hvis det skal kendetegne handleplanerne i institutionerne.

Fra en af forvaltningernes side nævnes det at skriftlighed i forbindelse med sprogarbejdet for mange af pædagogerne er en stor udfordring, og at det også giver sig udslag i nogle til tider mangelfulde handleplaner. I tilknytning hertil bør det dog fremhæves at det ifølge nogle sprogsansvarlige pædagoger snarere er mangel på viden eller redskaber der udgør en barriere for at udarbejde den gode handleplan, end det er skriftligheden.

### **Indholdet af handleplanerne**

De konkrete handleplaner for de 21 børn i de deltagende institutioner der er vurderet til at have behov for en fokuseret indsats, har en række gennemgående træk som er relevante at bemærke i forhold til de udfordringer de sprogsansvarlige pædagoger selv peger på, at der er ved at formulere individuelle, handlingsanvisende handleplaner der modsvarer barnets sproglige udfordringer.

Evalueringens ekspertfølgegruppe hæfter sig ved følgende karakteristika ved handleplanerne:

1. Handleplanerne er generelt meget kortfattede, og mange af dem er meget enslydende til trods for at de omhandler børn med forskellige typer af sproglige udfordringer. For den ene kommunes vedkommende kan en medvirkende faktor i forhold til de enslydende handleplaner være den masterudgave af handleplanen som forvaltningen har udarbejdet for at støtte de sprogsansvarlige pædagogers arbejde med at formulere handleplaner.
2. I mange af handleplanerne er der ikke entydig sammenhæng mellem på den ene side de problemstillinger som vurderingen har afdækket, og på den anden side de indsatser som handleplanerne beskriver. I nogle institutioner er der tendens til at foreslå stort set samme opfølgning selvom sprogvurderingerne identificerer forskellige sproglige problemstillinger. I tilknytning hertil synes der ifølge ekspertfølgegruppen at være en tendens til at man i forhold til handleplanerne ikke altid udnytter den viden der ligger i selve sprogvurderingen, optimalt – vurderingerne indeholder væsentlig information som med fordel i højere grad kunne integreres i handleplanerne.
3. I nogle tilfælde er handleplanerne meget lidt handlingsanvisende i den forstand at de ikke formulerer forslag til specifikke aktiviteter, men blot fastslår at barnet fx skal styrke en bestemt evne. Det kan være vanskeligt for stuepædagoger at finde på aktiviteter der tilgodeser dette formål uden yderligere vejledning.
4. Handleplanerne fokuserer relativt ensidigt på mundmotoriske øvelser, mens de i meget ringe grad eller slet ikke beskriver tiltag der fx kan styrke de kommunikative aspekter ved børnenes

sprogudvikling og det produktive sprog. Handleplanerne fokuserer sjældent på dialog og relationer hvor sproget indgår. En mulig forklaring herpå er ifølge ekspertfølgegruppen at de sprogansvarlige pædagoger søger inspiration i øvelser som talehørepædagoger traditionelt set har gennemført, men som i et vist omfang er tiltænkt en anden målgruppe. En anden mulig forklaring er at de mundmotoriske øvelser er mere konkrete og nemmere at beskrive end indsatser med fokus på dialog og relationer.

5. I forlængelse heraf er der ifølge evalueringens ekspertfølgegruppe nogle af handleplanerne der bevæger sig inden for talehørepædagogernes ekspertiseområde, fx i forhold til at begrunde sproglige problemer med fysiologiske forhold hos barnet. Her er den sprogansvarlige pædagog inde på et område som vedkommende ikke nødvendigvis er klædt på til.
6. Ydermere peger ekspertfølgegruppen på at der i en del af de 21 handleplaner bliver foreslået at barnet skal have "korte, præcise beskeder". Det er ifølge ekspertfølgegruppen meget sjældent relevant i forbindelse med sproglige problemer. Det er derimod vigtigt at barnet præsenteres for et rigt og nuanceret sprog, hvis det skal kunne udvikle sit eget sprog. Dog skal det nævnes at denne anvisning i handleplanerne evt. har et bredere sigte end det specifikt sproglige – i forlængelse heraf er det et generelt indtryk at handleplanerne i nogle sammenhænge netop betragtes som noget der rækker ud over et snævert sprogligt fokus.
7. Endelig er det ifølge ekspertfølgegruppen gennemgående at handleplanerne ikke synes at indeholde nogen differentiering i forhold til det enkelte barns motivation og interesser. Der tages altså tilsyneladende ikke højde for det enkelte barns motivation, når aktiviteterne udvælges.

I de tilfælde hvor handleplanerne er meget overordnede og ikke handlingsanvisende, kommer indsatsens kvalitet i meget høj grad til at afhænge af den enkelte stuepædagog og dennes evne til at omsætte disse generelle anvisninger i praksis. Omvendt kan det være hensigtsmæssigt at stuepædagogerne ikke får *for* konkrete anvisninger, idet det også er nødvendigt med et vist spillerum hvis vedkommende skal kunne integrere aktiviteterne i de øvrige pædagogiske temaer og aktiviteter på stuen.

Alt i alt har handleplanen i mange tilfælde ikke den funktion som den er tiltænkt i programteori- en. Det er dog i den sammenhæng væsentligt at bemærke at det kun er det skriftlige produkt vi her har forholdt os til, og at der i praksis kan eksistere en "mundtlig handleplan" som i højere grad fungerer sådan som den skriftlige plan er tænkt i programteorien.

### 5.2.3 Revurderinger

Ifølge programteorien skal børn med behov for en fokuseret indsats revurderes tre til fem måneder efter den første sprogvurdering – dog senest når barnet er tre år og fire måneder. Revurderingen skal afdække om barnet har udviklet sig sprogligt til at have behov for en generel indsats. Hvis barnet fortsat bliver vurderet til at have behov for mere end en generel indsats, skal det henvises til talehørepædagogisk bistand.

Revurderingerne foretages som tidligere nævnt med *Sprogvurderingsmateriale til 3-årige* der også anvendes til den oprindelige sprogvurdering. Det skyldes at der på nuværende tidspunkt ikke eksisterer andet materiale der kan anvendes til at evaluere institutionernes opfølgende sprogindsatser.

Ifølge programteorien skal handleplanen justeres på baggrund af revurderingen.

Materialet fra institutionerne peger på at det varierer i hvilket omfang institutionerne får gennemført revurderingerne – det gælder både internt i den enkelte institution og på tværs af de deltagende institutioner.

De sprogansvarlige pædagoger nævner flere grunde til at revurderinger ikke bliver gennemført for alle børn der er blevet vurderet til en fokuseret indsats. Det kan være praktiske årsager (at det ikke er blevet til noget pga. sygdom, travlhed eller lignende, at børnene er blevet for gamle etc.), og det kan være mere fagligt begrundet som fx at et barn i mellemtiden er blevet henvist til talehørepædagogisk bistand, og at en revurdering derfor ikke er relevant.

Ud fra interviewene fremgår det at handleplanerne kun sjældent justeres på baggrund af revurderingerne. Det kan skyldes at alle de børn i de medvirkende institutioner der er blevet vurderet, ved revurderingen er blevet vurderet til at have behov for en generel indsats.

Af interviewene med forældrene fremgår det også at forældrene ikke altid er klar over om deres barn er blevet vurderet.

Samlet set er det altså varierende i hvor høj grad den del af programteorien der omhandler revurderingerne, udmøntes i praksis. Nogle revurderinger gennemføres som det er tilsigtet i programteorien, mens andre udelades.

De medvirkende institutioners praksis i forhold til revurderingerne uddybes i kapitel 6.

#### 5.2.4 Samarbejde og vidensoverlevering mellem sprogansvarlige pædagoger og stuepædagoger

Ifølge programteorien er det en helt central opgave for de sprogansvarlige pædagoger at overlevere viden til stuepædagogerne. Det gælder viden om både sprog og sprogindsatser generelt. Og det gælder viden om konkrete børn som den eller de sprogansvarlige pædagoger har foretaget en sprogvurdering af. Den sprogansvarlige pædagogs viden om hvilke sproglige udfordringer et konkret barn har, og hvilke indsatser der vil være relevante – dvs. indholdet af handleplanen – skal (ifølge programteorien) formidles til det pågældende barns stuepædagog(er) som efterfølgende skal iværksætte en fokuseret indsats i det daglige pædagogiske arbejde på stuen.

Ifølge programteorien er det den sprogansvarlige pædagog der tager initiativ til at gennemføre informations- og sparringsmøder med stuepædagoger om indholdet af handleplanen og indsatsen over for det konkrete barn. Overleveringen af viden om dels resultatet af en sprogvurdering, dels relevante opfølgningstiltag er en forudsætning for at stuepædagogerne kan iværksætte den relevante indsats.

Datamaterialet peger imidlertid på at det er en meget stor udfordring at sikre denne overlevering af viden mellem den sprogansvarlige pædagog og stuepædagogerne, og at praksiserfaringerne ikke helt følger programteorien på dette punkt.

Det er således sjældent at stuepædagogerne har set handleplanen i dens skriftlige form. I nogle tilfælde har stuepædagogerne snakket med den sprogansvarlige pædagog om indholdet af handleplanen, men i andre tilfælde kender stuepædagogerne *ikke* indholdet af den og er heller ikke nødvendigvis klar over om en handleplan eksisterer – det gælder også selvom de har viden om at et konkret barn er blevet vurderet til at skulle have en fokuseret indsats.

Problematikken gør sig gældende i varierende grad: Fra at stuepædagogerne føler sig lidt usikre på hvordan de kan omsætte den information om et sprogvurderingsresultat de har fået fra den sprogansvarlige pædagog og handleplanen, i konkrete indsatser, over at de ikke kender indholdet af handleplanerne, til at stuepædagogerne slet intet kendskab har til sprogvurderingens resultat eller til at den har fundet sted. Om stuepædagogerne mener at have kendskab til handleplanens indhold, er sandsynligvis også knyttet til om de er blevet præsenteret for den i dens skriftlige form.

En række barrierer for vidensoverleveringen mellem den sprogansvarlige pædagog og stuepædagogerne gør sig altså gældende. Det uddyber vi i det følgende afsnit.



## **Barrierer for vidensoverlevering**

I nogle tilfælde sker der ikke nogen vidensoverlevering fra den sprogansvarlige pædagog til stuepædagogerne om resultatet af vurderingen og om indholdet af handleplanen. I nogle tilfælde er overleveringen mangelfuld. I begge tilfælde er der tale om en afvigelse i forhold til programteorien. Institutionerne selv peger på en række mulige barrierer i forhold til vidensoverleveringen og på hvorfor dette led i programteorien rummer særlige vanskeligheder:

- Manglende systematik i overleveringen
- Manglende forudsætninger og kompetencer hos enten den sprogansvarlige pædagog eller stuepædagogerne
- Modstand fra stuepædagogerne.

### *Manglende systematik i overleveringen*

Den manglende overlevering kan ifølge institutionerne skyldes at det bare glipper i en travl hverdag fordi der ikke er rutiner for og systematik i hvordan og hvornår overleveringen skal finde sted. I forlængelse heraf peger både sprogansvarlige pædagoger og ansatte i forvaltningen på behovet for procedurer og en systematik der sikrer at overleveringen finder sted, herunder at der er en klar placering af ansvaret for at overleveringen sker.

Ifølge programteorien er det den sprogansvarlige pædago­gs opgave at informere stuepædagogerne om resultatet af en sprogvurdering og om opfølgende indsatser. Det fremgår imidlertid af datamaterialet at det i praksis nogle steder er op til stuepædagogerne selv at opsøge viden om fx resultatet af en sprogvurdering, og at stuepædagogerne oplever det som frustrerende.

I nogle institutioner tegner der sig det mønster at den sprogansvarlige pædagog overleverer resultater og formidler indholdet af handleplanen til de stuepædagoger der er på vedkommendes egen stue, men ikke til stuepædagoger på de andre stuer. Problemstillingen synes også at være betinget af hvordan institutionen og sprog­arbejdet er organiseret – om institutionens stuer er inddelt efter alder eller går på tværs af aldersgrupper, hvor stor institutionen er, og om det er institutionens souschef eller en pædagog der er sprogansvarlig.

I de institutioner hvor stuerne er opdelt efter alder, og hvor der typisk kun er én stue til de treårige, er problematikken med overlevering til stuepædagogerne ikke så udtalt, idet den sprogansvarlige pædagog som regel vil være knyttet til denne stue (medmindre det er souschefen der er sprogansvarlig). Til gengæld kan der være en tendens til at sprog­arbejdet bliver ensidigt fokuseret på denne stue eller aldersgruppe, og at opmærksomheden på sprog­arbejdet forsvinder når barnet når næste alderstrin, ligesom der ikke er fokus på sprog­arbejdet hos de yngre børn hvor det er lige så relevant at arbejde målrettet med sprogudvikling selvom børnene endnu ikke er blevet sprogvurderet.

Hvis souschefen er sprogansvarlig, kan det have den fordel at vedkommende har en bred kontaktflade til alle stuer og dermed nemmere kan nå ud til stuerne. Desuden kan souschefen have nemmere ved at påtage sig rollen som faglig ressourceperson, idet der ligger en naturlig autoritet indlejret i rollen som souschef. Omvendt kan der for souschefen være langt ud til stuerne i den forstand at det er begrænset hvor ofte souschefen har mulighed for at involvere sig i og vejlede og være til stede i forbindelse med de pædagogiske aktiviteter på de enkelte stuer.

Forvaltningen i Næstved Kommune peger på at den som reaktion på vanskelighederne med at få vidensoverleveringen mellem sprogansvarlige pædagoger og øvrige pædagoger til at fungere har valgt at lade institutionerne vælge hvor mange sprogansvarlige pædagoger der skal være i institutionen. I forlængelse heraf er der institutioner der har valgt en model med en sprogansvarlig pædagog på alle stuer der både gennemfører sprogvurderinger og er ansvarlig for at der foregår opfølgende indsatser for de børn der har behov for det. Det sker for at sikre at viden om barnets sproglige behov og relevante tiltag er til stede på stuen.

#### *Manglende forudsætninger og kompetencer*

En anden oplagt barriere i forhold til at sikre vidensoverlevering mellem sprogansvarlige pædagoger og stuepædagoger kan være manglende forudsætninger hos enten den sprogansvarlige pædagog eller stuepædagogerne. Flere steder nævner de sprogansvarlige pædagoger at de ikke føler sig tilstrækkeligt klædt på til at vejlede stuepædagogerne om konkrete indsatser. Det kan være vanskeligt for dem at hjælpe stuepædagogerne med at omsætte den information sprogvurderingen giver, til konkrete handlinger. Dette indtryk bekræftes til dels fra forvaltningernes side – her oplever man nemlig en stor efterspørgsel hos flere af de sprogansvarlige pædagoger på mere viden om indsatser og i særdeleshed efter flere konkrete værktøjer.

De sprogansvarlige pædagoger peger også på at det kan være vanskeligt at overlevere viden om sprogvurderingen hvis stuepædagogerne ikke kender vurderingsmaterialet og dermed heller ikke logikken bag det og de kategoriseringer det rummer både i forhold til de forskellige sprogområder og i forhold til de kategorier for opfølgingsbehov børnene kan blive indplaceret i. I relation hertil fremgår det af et interview med en stuepædagog at hun slet ikke har kendskab til sprogvurderingsmaterialet eller de resultat kategorier der er knyttet til det. Dvs. at hun ikke ved hvad det betyder at et barn bliver vurderet til at skulle have en fokuseret indsats. Det gør det meget svært for stuepædagogen at forstå baggrunden for indsatsen. I en af institutionerne har man for at imødegå denne problemstilling valgt at den stuepædagog der har stuen med de treårige, nu skal lære at gennemføre sprogvurderinger så hun kender testmaterialet og dermed også forstår logikken bag de forskellige opfølgingskategorier. En måde at overvinde denne barriere på er ifølge nogle af interviewpersonerne at alle pædagoger bliver introduceret til materialet og dets opbygning (hvilket ikke er det samme som at alle skal kunne *anvende* materialet). Selvom stuepædagogerne kender materialet og dets logik, kan det dog stadig være en udfordring at omsæt-

te deres viden i konkrete indsatser. I den forbindelse peger nogle institutionsledere på at særligt de nyuddannede pædagoger oplever det som en stor udfordring at skulle tilrettelægge opfølgende sprogindsatser.

#### *Modstand fra stuepædagogerne*

Den tredje barriere der kan vanskeliggøre overlevering af viden om et barns sprogvurdering til barnets stuepædagoger, er modstand fra stuepædagogerne. Nogle steder oplever sprogansvarlige pædagoger decideret modstand fra de stuepædagoger de skal informere om vurderingernes resultat og mulige opfølgende indsatser.

I interviewene udpeger stuepædagoger og sprogansvarlige pædagoger flere mulige årsager til modstand fra stuepædagogerne: Først og fremmest kolliderer den sprogansvarlige pædagogs agenda måske med stuepædagogernes prioriteringer. Informationen fra den sprogansvarlige pædagog om et barns resultat og behov rummer selvfølgelig et element af hjælp og vejledning til stuepædagogerne, men det stiller samtidig krav om noget pædagogen skal fokusere på og prioritere tidsmæssigt – evt. på bekostning af noget andet. Alle kan blive enige om at sprogarbejdet er vigtigt, men for nogle pædagoger er der måske andet der kommer forud for det, og som de evt. har specialiseret sig inden for. I tilknytning hertil kan modstanden også skyldes at stuepædagogerne føler sig underkendt fagligt set. Det kan dels være fordi stuepædagogerne oplever at den sprogansvarlige pædagog kommer og påtvinger en anden dagsorden (at sprog skal prioriteres), dels være at stuepædagogerne mener selv at have en dækkende vurdering af hvad et barn har brug for sprogligt. I forlængelse heraf bunder modstanden i nogle tilfælde i at stuepædagogen og den sprogansvarlige pædagog er uenige om et barns sproglige formåen, og at stuepædagogen fx mener at et barn slet ikke har brug for en ekstra indsats, til trods for at vurderingen har vist det.

En anden årsag til modstanden hos stuepædagoger som er blevet nævnt under interviewene, er at nogle pædagoger generelt er imod at der overhovedet foretages sprogvurderinger, eller ikke tror på at sprogvurderinger og -indsatser virker. (dette punkt bliver udfoldet i afsnit 5.3.3). Det kan altså være en svær opgave for de sprogansvarlige pædagoger at formidle en særlig viden i den flade struktur der kendetegner mange daginstitutioner.

I næste afsnit ser vi nærmere på en anden væsentlig del af de sprogansvarlige pædagogers funktion – nemlig at fungere som generel vidensressource i institutionen.

#### **5.2.5 Sprogansvarlige pædagoger som generel vidensressource**

Ifølge programteorien er en væsentlig del af de sprogansvarlige pædagogers opgaveportefølje som nævnt at fungere som en generel vidensressource på sprogområdet. I den forbindelse skal de inspirere kolleger til sprogarbejde generelt set, dvs. også i forhold til indsatser der ikke er spe-

cifikt rettet mod børn med behov for en fokuseret indsats. Denne funktion hos den sprogansvarlige pædagog skal ifølge programteorien medvirke til at løfte det generelle sprogmiljø og dermed til at nå målet med sprogarbejdet på institutionsniveau: et bedre generelt sprogmiljø i institutionen.

I nogle af institutionerne stemmer praksis overens med programteorien: Den sprogansvarlige pædagog bruges som en ressourceperson som andre henvender sig til med spørgsmål i forhold til sprogarbejde. Det kan være i forhold til både specifikke børn og sprogarbejde af mere generel karakter. Andre steder fungerer ordningen i mindre grad sådan som den er tænkt i programteorien. Disse steder er de sprogansvarlige pædagoger ikke faglige fyrtårne i programteoriens forstand. Dvs. at de ikke fungerer som ressourcepersoner der klæder de andre pædagoger på til sprogarbejdet og inspirerer til dette arbejde. Det kan der være flere grunde til. Fx nævnes det blandt de interviewede at det kan være en stor udfordring som sprogansvarlig pædagog at trænge igennem i forhold til sine kolleger og få sin viden spredt ud til de enkelte stuer. I den sammenhæng kan det spille en rolle at nogle af de medvirkende sprogansvarlige pædagoger oplever at de ikke har tilstrækkelig viden om hvilke sproggivende aktiviteter der kan modsvare en given sproglig problemstilling, jf. afsnit 5.2.2, eller ikke føler sig tilstrækkeligt klædt på til at vejlede om sprogarbejde generelt. Desuden kan det være vanskeligt at positionere sig i rollen over for kollegerne (denne problemstilling gælder primært når det ikke er institutionens souschef der er sprogansvarlig). Det kan bl.a. skyldes at kollegerne oplever det som om den sprogansvarlige pædagog pålægger dem ekstra opgaver i en i forvejen hektisk hverdag eller agerer bedrevidende i en ellers flad struktur.

Nogle steder vurderer institutionsledere eller repræsentanter for forvaltningen at årsagen til at ordningen med sprogansvarlige pædagoger som faglige fyrtårne ikke fungerer, er at den sprogansvarlige pædagog ikke har den nødvendige gennemslagskraft til for alvor at få sprogarbejdet på dagsordenen i institutionen. I forlængelse heraf nævnes det fra forvaltningens side at man er blevet opmærksom på vigtigheden af at opgaven varetages af pædagoger som har en vis gennemslagskraft i institutionen og kan positionere sig i rollen som fagligt fyrtårn over for kollegerne.

Om den sprogansvarlige pædagog formår at positionere sig i rollen, afhænger dog også af i hvilken udstrækning og på hvilken måde lederen bakker op om funktionen og tydeliggør over for det øvrige personale at sprogarbejdet er prioriteret. Det bliver uddybet i afsnit 5.2.6.

Undersøgelsen peger altså på at ordningen med sprogansvarlige pædagoger i flere af de medvirkende institutioner ikke til fulde fungerer som det er forudsat i programteorien. Den overlevering af viden mellem den sprogansvarlige pædagog og stuepædagoger – både viden om sprogarbejde af generel karakter og om specifikke børn – som i programteorien er et afgørende led i forhold til at sikre en relevant indsats og i forhold til at nå målet med sprogarbejdet, finder ofte ikke sted.

Det er tilsyneladende vanskeligt at gennemføre denne del af programteorien med kun én sprogansvarlig pædagog i hver institution. De sprogansvarlige pædagoger selv peger på flere årsager hertil: Ordningen bliver for skrøbelig med én enkelt person (fx ved sygdom og andet fravær), der er behov for at kunne sparre med nogle om opgaverne, og det kan være tungt at løfte opgaven egenhændigt, dels fordi det rent praktisk kan være en stor opgave, dels fordi det kan være svært at sikre den nødvendige gennemslagskraft over for kollegerne. I forlængelse heraf tegner der sig et generelt billede af at det er vanskeligt for flere af de sprogansvarlige pædagoger at få sprogarbejdet på dagsordenen, at sprede deres viden ud i hele institutionen og at skulle positionere sig i en særlig rolle i en ellers flad struktur.

Omvendt peger materialet på at ordningen med at enkelte personer har ansvaret for sprogarbejdet, har en række fordele. Institutionernes erfaringer peger på at det er en klar fordel at ansvaret for opgaven er tydeligt placeret, hvilket taler for at begrænse antallet af sprogansvarlige pædagoger i de enkelte institutioner. Det gælder fx i forhold til at gennemføre sprogvurderinger og udarbejde handleplaner. I den forbindelse nævner de sprogansvarlige pædagoger at det netop er vigtigt at der er en rutine for vurderingen og udarbejdelsen af handleplaner, og at det derfor er godt at ansvaret er samlet hos få personer.

### **5.2.6 Ledernes fokus på opgaven og opbakning til den sprogansvarlige pædagog**

For at sprogarbejdet kan udfolde sig i institutionerne sådan som det er tænkt ifølge programteorien, er det vigtigt at institutionens leder bakker op om arbejdet. Ledelsesopbakning er ikke led i programteorien, men udgør en væsentlig kontekstfaktor for at de øvrige dele af programteorien kan udfolde sig som tilsigtet. Det gælder i særlig grad i forhold til at de sprogansvarlige pædagoger kan udfylde deres rolle.

Repræsentanter for begge forvaltninger peger i den forbindelse på at sprogarbejdet fungerer bedst i de institutioner hvor lederen tydeligt bakker op om det. Særligt peges der på nødvendigheden af at ledelsen understøtter den sprogansvarlige pædagogs rolle som et fagligt fyrtårn der løfter sprogarbejdet i institutionen generelt.

I tilknytning hertil har sprogansvarlige pædagoger i forbindelse med interviewene peget på nødvendigheden af tydelig ledelsesopbakning hvis de skal udfylde den funktion de er tiltænkt. Ifølge de sprogansvarlige pædagoger er der behov for at lederen understøtter deres funktion ved at signalere over for øvrige ansatte at deres opgaver er vigtige. Desuden skal lederen være med til at sikre at de øvrige kolleger forstår hvordan den sprogansvarlige pædagog bruger den tid der er øremærket til sprogrelaterede opgaver, hvorfor det er vigtigt etc. Endelig oplever flere sprogansvarlige pædagoger at der er behov for at italesætte at de som sprogansvarlige har en vejlederfunktion – er fagligt fyrtårn – så lederen er med til at skabe en kultur hvor de øvrige pædagoger bruger den sprogansvarlige pædagog som ressourceperson.

I institutionerne nævnes betydningen af lederens opbakning bl.a. i forhold til personalemøder. Her kan det være vanskeligt for sprogansvarlige pædagoger at sætte sprogarbejdet på dagsordenen hvis ikke lederen skaber rammerne for det. Nogle steder har lederen valgt at gøre sprog til et fast punkt på personalemøderne. I en institution nævner lederen at dét var vigtigt i implementeringsfasen for netop at markere at sprogarbejdet skal prioriteres, og for at støtte den sprogansvarlige pædagog i at etablere en platform for sit arbejde. Den samme leder oplever at det ikke længere er nødvendigt at have sprogarbejdet som fast punkt på personalemøderne, idet den sprogansvarlige pædagog funktion er blevet så etableret at vedkommende selv kan sætte sprogrelaterede emner på dagsordenen når der er behov for det.

Lederne giver udtryk for at de understøtter sprogarbejdet ved at være med til at sikre at evt. sproggrupper altid prioriteres højt og gennemføres selvom der fx er sygdom i personalegruppen, og det er svært at få det til at hænge sammen at én arbejder med en mindre gruppe børn. Lederens opbakning er med til at signalere vigtigheden af arbejdet.

I nogle af institutionerne er det som nævnt souschefen der er sprogansvarlig. Det kan være med til at sikre at opgaven er forankret på ledelsesniveau og dermed er prioriteret og understøttet. En anden fordel kan være at souschefen har større gennemslagskraft over for det øvrige personale end en pædagog. Desuden kan det rent praktisk være nemmere for souschefen at gennemføre arbejdet med fx selve vurderingen, idet han eller hun ofte har afsat et antal timer som ikke indgår i normeringen på stuerne, og dermed ikke har de samme vanskeligheder med at "gå fra" som pædagogerne kan have.

Institutionslederne skal ifølge programteoriene for kommunerne også fungere som bindeled mellem kommunens sprogkonsulent – der deltager på ledermøder – og personalet i institutionen. Lederen skal bidrage til at der spredes viden om sprog til alle medarbejdere i institutionerne, og at denne viden integreres i det daglige pædagogiske arbejde. Dermed skal lederne ifølge programteorien også bidrage mere direkte (og ikke kun via støtte til den sprogansvarlige pædagog funktion) til institutionens sprogarbejde. Ud fra vores materiale tegner der sig imidlertid et billede af at denne mere direkte involvering fra lederens side i sprogarbejdet ikke i særlig høj grad gør sig gældende i institutionerne.

Fra begge forvaltningers side peges der i tilknytning hertil på at det generelt har været en udfordring at engagere lederne i sprogarbejdet (det gælder ikke nødvendigvis de medvirkende institutioner, men er en generel betragtning i forhold til institutionerne bredt set i kommunerne). I begge de kommunale forvaltninger er man opmærksom på lederens centrale rolle i forhold til sprogarbejdet – særligt har man i Guldborgsund Kommune iværksat tiltag der skal bidrage til at gøre lederne mere engageret i sprogarbejdet og få dem til at understøtte de sprogansvarlige pædagogers funktion.

### 5.2.7 Opsamling

I de forudgående afsnit har vi analyseret hvordan ordningen med sprogansvarlige pædagoger i praksis folder sig ud i de deltagende institutioner.

Samlet set er det tydeligt at arbejdet med handleplanen udgør en væsentlig udfordring for de sprogansvarlige pædagoger. En del af de sprogansvarlige pædagoger føler sig ikke tilstrækkeligt klædt på til at udarbejde fagligt kvalificerede og individuelt målrettede handleplaner der svarer til det enkelte barns specifikke sproglige behov.

I de fleste tilfælde bliver handleplanerne dog udarbejdet i en eller anden form. Men de er generelt set ikke særligt differentierede og dermed heller ikke individuelt orienterede som forudsat i programteorien. De er ikke i alle tilfælde konkrete, og de behandler ikke nødvendigvis alle de specifikke behov det enkelte barn har. I de tilfælde hvor handleplanernes ikke opfylder denne del af deres formål, bliver deres funktion reduceret til at være den sprogansvarlige pædagog's referat og registreringsdokument over for forvaltningen, snarere end at fungere som fagligt kvalificerede anvisninger der kan vejlede stuepædagoger såvel som forældre i forhold til konkrete indsatser og som omdrejningspunktet i forbindelse med vidensoverleveringen mellem sprogansvarlig pædagog og stuepædagoger.

Det er dog i den sammenhæng væsentligt at bemærke at vi her kun har forholdt os til det skriftlige produkt, og at der i praksis kan eksistere en "mundtlig handleplan" som i højere grad fungerer sådan som den skriftlige handleplan er tænkt i programteorien.

I forhold til den vidensoverlevering om specifikke børn der skal finde sted imellem den sprogansvarlige pædagog og stuepædagoger hvis programteorien skal udfolde sig som tilsigtet, tegner der sig et billede af en række væsentlige udfordringer. Tre barrierer synes at være gennemgående i denne sammenhæng. For det første er det en udfordring for institutionerne at skabe en systematik der sikrer at overleveringen rent faktisk finder sted – uanset organisering i øvrigt. Datamaterialet peger på at der er en stor risiko for at det led i programteorien der omhandler overlevering af viden mellem den sprogansvarlige pædagog og stuepædagoger, ikke fungerer hvis der ikke er faste rutiner og en klar systematik der sikrer at vidensoverleveringen finder sted, herunder at der er en klar placering af ansvaret for at overleveringen sker. Utilstrækkelig viden eller manglende redskaber er en anden særdeles sandsynlig barriere – det kan være enten stuepædagoger eller sprogansvarlige pædagoger der mangler de nødvendige forudsætninger. For de sprogansvarlige pædagogers vedkommende kan det være manglende forudsætninger i forhold til at formulere handleplanen på en sådan måde at den kan omsættes i konkrete indsatser. For stuepædagogernes vedkommende kan det være manglende forudsætninger for at omsætte indholdet af handleplanen i praksis. En tredje barriere for vidensoverleveringen er modstand fra stuepædagogerne. Modstanden kan være begrundet i interessekonflikter, personlige konflikter eller i at nogle

stuepædagoger føler at deres pædagogfaglige vurdering bliver underkendt i forbindelse med sprogvurderingerne.

I tilknytning hertil synes institutionslederens opbakning at være afgørende hvis sprogarbejdet i institutionen skal lykkes sådan som det bliver beskrevet i programteorien. Ledelsesopbakningen fremstår altså som en væsentlig kontekstfaktor der skal være med til at sikre at programteoriens intentioner om den sprogansvarlige pædagog som fagligt fyrtårn kan folde sig ud. I den sammenhæng er det afgørende at lederen dels understøtter at sprogarbejdet bliver prioriteret og sat på dagsordenen i institutionen, dels er med til at skabe en forståelse af og legitimere den sprogansvarlige pædagogrolle og funktion hos det øvrige personale i institutionen. I forlængelse heraf synes det afgørende at lederen understøtter at én eller flere personer fungerer som særlige videnressource i en ellers flad struktur.

Ifølge programteoriene skal institutionslederne også fungere som bindeled mellem kommunens sprogkonsulent og personalet i institutionen og bidrage til at der spredes viden om sprog til alle medarbejdere i institutionerne, og at denne viden integreres i det daglige pædagogiske arbejde. Ud fra vores materiale tegner der sig imidlertid et billede af at denne del af ledelsesrollen endnu ikke er fuldt udviklet i alle institutionerne.

Endelig peger analysen af de sprogansvarlige pædagogers rolle og opgaveportefølje i praksis på det generelle dilemma at det i forhold til nogle af de sprogansvarlige pædagogers opgaver ser ud til at være en fordel at opgaven er forankret hos få personer der opbygger rutiner og særlige kompetencer der styrker opgavevaretagelsen (det gælder i forhold til at gennemføre sprogvurderinger og udarbejde handleplaner), mens der i forhold til andre af de sprogansvarlige pædagogers opgaver er eksempler på at det kan være hæmmende for opgaveløsningen at opgaven er forankret hos en eller få personer i institutionen (det gælder fx i forhold til vidensoverleveringen og de opfølgende indsatser).

Samlet set rummer organiseringen af sprogarbejdet med hhv. en, få eller flere sprogansvarlige pædagoger altså både fordele og ulemper alt afhængigt af hvilke dele af sprogarbejdet og af programteorien man ser på – om det er vurdering og udformning af hhv. handleplaner på den ene side eller vidensoverlevering og opfølgende indsatser på den anden side.

### 5.3 Opfølgende indsatser i institutionerne – stuepædagogens indsats

Der er væsentlige udfordringer forbundet med at definere og afgrænse de fokuserede indsatser der finder sted i institutionerne. I mange tilfælde er det vanskeligt for de medvirkende pædagoger klart at beskrive de indsatser der har til formål at understøtte den sproglige udvikling hos



børn med behov for en fokuseret indsats, og at adskille disse indsatser fra institutionens øvrige (generelle) indsatser. Nogle steder formulerer stuepædagogerne det som at det er noget de har på ryggen når de skal beskrive de indsatser de gennemfører. Andre steder har pædagogerne svært ved overhovedet at få øje på at de gør noget der kan betragtes som en fokuseret indsats.

At det kan være vanskeligt at afgrænse den fokuserede indsats, er naturligvis knyttet til det forhold at denne indsatstype netop skal foregå inden for de almindelige rammer i institutionen og som en integreret del af den daglige pædagogiske praksis.

I dette afsnit forholder vi os til de opfølgende indsatser der er beskrevet fra pædagogernes side, og som altså kan identificeres. Ud over de her beskrevne indsatser foregår der naturligvis en løbende sproglig interaktion mellem barn og pædagog og børnene imellem der sandsynligvis også bidrager til barnets sproglige udvikling, og som kan siges at være en del af institutionens *generelle* indsats på sprogområdet.

De fokuserede indsatser organiseres på forskellig vis i de seks institutioner. Vi har valgt at inddele dem i følgende kategorier:

- Indsatser i faste sproggrupper (med intern eller ekstern sprogpædagog eller med talehørepædagog)
- Ad hoc-sprogaktiviteter integreret i de daglige pædagogiske aktiviteter.

Forløbene i sproggrupperne er – hvad enten de varetages af en intern sprogpædagog eller sprogansvarlig pædagog eller en ekstern sprogpædagog eller talehørepædagog – forløb der har en formaliseret organisering. Ad hoc-aktiviteterne er derimod indsatser med en mere løs organisering som enten finder sted i små grupper eller integreres i de daglige aktiviteter. Det samme barn kan godt modtage flere typer af indsatser sideløbende. Det skal understreges at ad hoc-aktiviteterne ikke nødvendigvis er mindre omfattende eller mindre ambitiøse end indsatser i sproggrupper – det er ofte udtryk for et bevidst pædagogisk valg at organisere indsatsen på den måde.

I det følgende udfolder vi forskellige forhold der gør sig gældende i forhold til hhv. forløb i sproggrupper og de mere ad hoc-prægede aktiviteter, og beskriver hvordan de forskellige former for indsatser er organiseret.

### **5.3.1 Forløb i sproggruppe**

I Guldborgsund Kommune kan en fokuseret indsats gennemføres på den måde at barnet deltager i en fast gruppe på fire børn der mødes én gang ugentligt i en periode på ca. tre måneder, jf. kapitel 4. I halvdelen af kommunens institutioner ledes sproggruppen af eksterne sprogpædagoger, mens det i den anden halvdel af institutionerne er en pædagog fra institutionen der varetager

ger aktiviteterne i sproggruppen. Grupperne kører i tre måneder ad gangen, og der er to sproggruppeforløb årligt i hver institution.

I Guldborgsund Kommune opererer man primært med sproggrupper der ikke inddrager børn med behov for generel indsats. Ifølge programteorien er det her kun børn med behov for fokuseret og særlig indsats der deltager i sproggrupperne. I praksis deltager dog i enkelte tilfælde også børn der ikke er vurderet til at have behov for en fokuseret eller særlig indsats, men som pædagogerne vurderer, vil have gavn af et forløb i en mindre gruppe med tæt voksenkontakt. Det kan være ud fra sproglige hensyn, men det kan også være begrundet i andre problemstillinger eller behov der ikke er knyttet til det specifikt sproglige. I forlængelse heraf er der i datamaterialet flere eksempler på at sproggrupperne har en bredere funktion end blot at støtte op om den sproglige udvikling, jf. afsnit 5.3.3 om pædagogfaglig vurdering som grundlag for indsatser.

Sproggruppeforløbene kan indeholde forskellige sprogaktiviteter: Børnene synger og deltager i rytmik, tager på ture hvor de taler om det de ser på deres vej, og gennemfører forskellige mundmotoriske øvelser. De arbejder med begreber og udtale ved at spille eksempelvis rime- og vendespil og ved at fortælle for hinanden. Desuden indgår der typisk dialogisk højtlesning og højtlesning understøttet af visuelle effekter i forløbene. Sproggruppeforløbene kan altså indeholde en bred vifte af aktiviteter der sigter mod at styrke mange forskellige områder af sproget, men det er varierende i hvor høj grad aktiviteterne i grupperne tilpasses de specifikke behov for sproglig udvikling der kendetegner de deltagende børn.

Ifølge programteorien er det hensigten at gruppeaktiviteterne skal tage udgangspunkt i børnenes motivation og interesseområder. Nogle af de interviewede peger også på vigtigheden heraf. Men på baggrund af interviewene er det vores vurdering at sproggrupperne typisk tilrettelægges uden særsomt hensyntagen til den specifikke børnegruppens motivation: Grupperne sidder mange steder i et særligt rum, fx personalestuen, med lukket dør, og der gennemføres stillesiddende aktiviteter som kan passes ind i disse rammer. Der tænkes generelt i mindre grad i at gennemføre sproggrupperne i andre omgivelser, fx udendørs, ved at tage på ture og snakke om det oplevede etc.

Ud fra interviewene tegner der sig også et billede af at aktiviteterne i sproggrupperne typisk er isolerede fra den daglige praksis og ikke er tænkt sammen, fx tematisk, med de øvrige pædagogiske aktiviteter i institutionen. De eksterne sprogpædagoger har ifølge eget og stuepædagogernes udsagn sjældent tid til at tale med stuepædagogerne i institutionerne undervejs i forløbene. Der er dog som regel en samtale med en stuepædagog ved afrundingen af forløbet hvor den interne eller eksterne sprogpædagog fortæller hvordan det er gået for det enkelte barn – det kan være både i forhold til det specifikt sproglige eller i forhold til hvordan barnet i øvrigt har fungeret i gruppen. Stuepædagogen deltager desuden nogle gange i grupperne (som observatør og hjælper). Men gennemgående er vidensoverleveringen mellem de personer der varetager sprog-

grupperne, og det øvrige pædagogiske personale sparsomt. Det skal dog understreges at sammentænkning af og vidensoverlevering mellem sproggrupperne og den øvrige pædagogiske praksis i institutionerne ikke indgår i programteoriene. Ifølge de interviewede pædagoger og evalueringens ekspertfølgegruppe ligger der imidlertid et væsentligt og uudnyttet potentiale i denne vidensoverlevering mellem sproggrupperne og den øvrige praksis som børnene ville kunne profitere af. Det kunne give de sprogligt svage børn bedre muligheder for at deltage i de fælles aktiviteter på lige fod med børn med et sprogligt højere niveau og dermed øge mulighederne for (sproglige) succesoplevelser i et større forum.

På baggrund af interviewmaterialet er det vores vurdering at der kan være den risiko ved sproggrupperne at de medfører en vis ansvarsfralæggelse hos nogle stuepædagoger i forhold til sprogsindsatser. I nogle af institutionerne er der eksempler på at sproggrupperne får den utilsigtede konsekvens at de øvrige pædagoger i institutionen ser sprogarbejdet som noget der udelukkende finder sted i dét regi, og som noget som den der står for sproggrupperne, alene er ansvarlig for.

### **5.3.2 Ad hoc-sprogaktiviteter**

Ud over de ovenfor beskrevne sproggruppeforløb indeholder programteorien mere ad hoc-prægede aktiviteter for børn med behov for en fokuseret indsats.

I de medvirkende institutioner kan disse forløb finde sted som led i den almindelige daglige praksis med en stor børnegruppe – fx ved samlinger – hvor stuepædagogerne læringsdifferentierer og dermed sikrer at børn med behov for en fokuseret indsats kommer særligt til orde eller får en bestemt rolle der understøtter deres sprogudvikling etc. Ad hoc-aktiviteterne kan også foregå i små grupper på stuerne, men i modsætning til de ovenfor beskrevne mere faste gruppeforløb er der her tale om små grupper der sammensættes fra gang til gang og med forskellige pædagoger, og som typisk arbejder med de læreplanstemaer og øvrige temaer der i øvrigt arbejdes med på stuerne.

I Næstved Kommune har man fra centralt hold valgt at små grupper der arbejder med sprog skal sammensættes af børn med forskellige sproglige forudsætninger, jf. beskrivelsen af kommunens programteori i appendiks B. Det sker ud fra et inklusionshensyn og ud fra en antagelse om at de sprogligt stærke børn kan være med til at løfte de sprogligt svagere børn. Det gælder både i situationen, og det gælder i forbindelse med de nye legerelationer der evt. opstår i forlængelse af aktiviteterne i grupperne, og som kan være gavnlige fordi de sprogligt svage børn profiterer af at lege med børn med et alderssvarende sprog.

Nogle børn har således haft et opfølgingsforløb hvor de har deltaget i sprogaktiviteter i en mindre gruppe på ad hoc-basis med en eller skiftende stuepædagoger og med forskellige børn som deltagere. I denne model sammensætter stuepædagogen fra gang til gang en gruppe på to til

seks børn. Det kan være under hensyntagen til hvilke børn der har størst behov, ud fra praktiske eller indholdsmæssige hensyn etc. Disse grupper kan på samme måde som sproggrupperne beskrevet ovenfor enten sammensættes udelukkende af børn med behov for en fokuseret eller en særlig indsats eller inddrage børn der ikke er vurderet til at have behov for en sådan indsats. Grupperne gennemfører aktiviteter som har til formål at understøtte de sprogsvage børns sprog, men som alle børnene finder interessante.

Andre sprogaktiviteter finder sted som et led i den daglige pædagogiske praksis på stuen, på legepladsen eller på ture. Det kan være aktiviteter som vende- og rimespil hvor børnene har fokus på begreber og udtale, det kan være mundmotoriske øvelser hvor børnene fx puster i sugerør, eller det kan være samtaler hvor pædagogen taler med en gruppe børn om størrelse, form og farve på det som børnene finder på legepladsen eller i skoven. Som nævnt vil denne type sprogaktiviteter typisk være tilpasset de sprogsvage børns specifikke behov, men andre børn inddrages også i aktiviteterne.

Forløbet for det enkelte barn kan have en meget forskellig karakter fra institution til institution og fra barn til barn: Nogle børn med behov for en fokuseret indsats deltager i ad hoc-sprogaktiviteter flere gange om ugen, andre deltager i sprogaktiviteter på en fast ugedag der er institutionens "sprogdag". For atter andre børn har det opfølgende forløb bestået i deltagelse i tre til fem aktiviteter i alt.

Der er relativt stor forskel på praksis i forhold til de mere ad hoc-prægede aktiviteter i de medvirkende institutioner. Flere af de medvirkende institutioner fortæller dog om en udvikling hvor de er gået fra en praksis med at trække børnene ud af de fælles aktiviteter til sprogaktiviteter, til i højere grad at integrere sprogaktiviteterne i det daglige samvær med børnene og i mange forskellige typer af aktiviteter.

De medvirkende pædagoger peger på at en generel barriere i forhold til de opfølgende indsatser er at det kan være vanskeligt at gennemføre aktiviteterne hvis børnene møder meget sent. De pædagogiske aktiviteter hvor der også er mulighed for at foretage en fokuseret indsats, finder typisk sted om morgenen eller om formiddagen. Møder børnene først op ad dagen, oplever pædagogerne derfor at børnene går glip af de aktiviteter de ville profitere af sprogligt.

Interviewene med repræsentanter for forvaltningerne peger på en anden væsentlig barriere i forhold til organiseringen af det mere ad hoc-prægede opfølgende sprogarbejde, nemlig at det er en stor udfordring for institutionerne at indarbejde sprogarbejdet i det almindelige pædagogiske arbejde, idet det kan indebære en ny organisering af dagligdagen. En talehørepædagog fortæller fx at det kan være svært for nogle stuepædagoger at integrere sprogarbejdet i de daglige pædagogiske aktiviteter fordi de tænker sprogarbejdet mere traditionelt som nogle helt særlige og af-

grænsede aktiviteter som børnene tages fra til og ikke som noget der inkorporeres i de fælles aktiviteter.

En yderligere barriere i forhold til det mere integrerede sprogarbejde ligger i den varierende grad af ejerskab til sprogarbejdet hos stuepædagogerne: Nogle stuepædagoger opfatter som nævnt – i modsætning til programteoriens intentioner – det opfølgende sprogarbejde som de sprogansvarlige pædagogers ansvar. Flere af de medvirkende institutioner oplever desuden en udfordring i forhold til at de nyuddannede pædagoger ikke er klædt tilstrækkeligt på til sprogarbejdet. Det gør behovet for at den sprogansvarlige pædagog fungerer som fagligt fyrtårn, ekstra stort.

### **5.3.3 Pædagogfaglig vurdering som grundlag for indsatser**

En væsentlig pointe i forhold til de opfølgende indsatser er at de ofte igangsættes – og nogle gange udelades – uafhængigt af sprogvurderingsresultaterne. Der er altså ikke altid en tydelig sammenhæng mellem sprogvurderingsresultat og sprogindsats som det ellers er forudsat i programteorien. Det skyldes bl.a. at sprogindsatsen i nogle tilfælde tilrettelægges på baggrund af en pædagogfaglig vurdering og ikke (kun) på baggrund af resultatet af sprogvurderingen. Den pædagogfaglige vurdering kan på den baggrund beskrives som en kontekstfaktor af betydning for om praksis i institutionerne udfolder sig som forudsat i programteorien.

Et andet forhold der gør sig gældende i denne forbindelse, er at der ikke altid er sammenfald mellem det rationale der ligger bag sprogvurderingsmaterialet, og praksis i institutionerne. Bag sprogvurderingsmaterialet ligger en forestilling om et kronologisk, successivt forløb der består af hhv. vurdering, udarbejdelse af handleplan og indsats, jf. kapitel 3. Dette lineære forløb er også beskrevet i programteorien. Af materialet fra institutionerne fremgår det imidlertid at arbejdet med sprogindsatser ikke nødvendigvis foregår i den rækkefølge i praksis. Fx kan det være at en sproggruppe for børn med behov for ekstra sprogindsats starter op før et barn er blevet sprogvurderet, og at pædagogerne omkring barnet foranstalter at barnet kommer med i gruppen alligevel fordi de vurderer at barnet vil have glæde af at deltage i sproggruppen.

Et eksempel fra en af de medvirkende institutioner på at en pædagogfaglig vurdering har suppleret sprogvurderingen, er et barn der er blevet sprogvurderet til at skulle have en generel indsats, og som alligevel får en fokuseret indsats fordi pædagogerne ud fra en pædagogfaglig betragtning vurderer at barnet har brug for det. På samme vis er der eksempler på børn der er blevet vurderet til at have behov for en generel indsats, men som alligevel er blevet henvist til talehørepædagog pga. svære fonologiske vanskeligheder.

For en række børn i de medvirkende institutioner er der sammenfald mellem sproglige problemer og andre problemer af enten social eller udviklingsmæssig karakter. For nogle af disse børn vælges en opfølgende sprogindsats som tager hensyn til alle barnets behov – både de sproglige, de

sociale og de udviklingsmæssige. Der er derfor tilfælde hvor et barn tilbydes en opfølgende indsats i en sproggruppe selvom barnets sproglige udfordringer ikke nødvendigvis peger i retning af denne indsatstype, men hvor pædagogerne vurderer at det i forhold til barnets sociale udvikling vil være godt med et forløb i en mindre gruppe med tæt voksenkontakt.

Der er også eksempler blandt de deltagende institutioner på at stuepædagoger undlader at iværksætte en fokuseret indsats til trods for at sprogvurderingen har vist at barnet har behov for det, fordi stuepædagogen er uenig i at det er relevant. I disse tilfælde synes der at være en sammenhæng mellem manglende igangsættelse af indsatser og pædagoger der ikke opfatter indførelsen af sprogvurderingerne som et positivt tiltag. Denne form for modstand mod at iværksætte indsatser er parallel med den modstand vi har beskrevet ovenfor i forbindelse med vidensoverleveringen mellem sprogansvarlige pædagoger og stuepædagoger. Som nævnt kan modstanden bunde i at den sprogansvarlige pædagogs agenda ikke er i overensstemmelse med stuepædagogernes prioriteringer, at stuepædagogerne føler sig underkendt professionelt, eller at der er regulær uenighed om et barns sproglige formåen – uanset sprogvurderingens resultat.

Der synes at være både positive og negative sider ved de pædagogfaglige vurderinger. Det fremstår som positivt at man som stuepædagog igangsætter indsatser før et barn bliver sprogvurderet, hvis man vurderer at barnet har behov for det – frem for passivt at vente på resultatet af en vurdering. Desuden kan børn have mindre sproglige udfordringer der ikke vil medføre et testresultat der peger på at der skal iværksættes en fokuseret indsats, men hvor det alligevel vil være gavnligt med en ekstra indsats. I disse tilfælde virker det ud fra vores betragtning meningsfuldt at pædagogerne arbejder med problemstillingerne uanset sprogvurderingens resultat.

I den sammenhæng bemærker evalueringens ekspertfølgegruppe at det desuden er vigtigt at holde sig for øje at sprogvurderingsmaterialet kun er et værktøj, og at det også er behæftet med en vis usikkerhed. Derfor vil der være situationer hvor det er fornuftigt at lade en pædagogfaglig vurdering være bestemmende for indsatsen. De pædagogfaglige vurderinger fungerer i disse tilfælde som et positivt *supplement* til den standardiserede sprogvurdering.

Der er imidlertid også eksempler på at de pædagogfaglige vurderinger kan have en negativ konsekvens. Det gælder fx hvis en stuepædagog – hvilket der også findes eksempler på i det indsamlede materiale fra institutionerne – tilsidesætter resultatet af en sprogvurdering af et barn der er blevet vurderet til at skulle have en fokuseret indsats, fordi pædagogen ikke vurderer at det er nødvendigt med en indsats og altså i den forstand fratager et barn den indsats det ellers, jf. sprogvurderingsresultatet, har krav på og behov for.

#### 5.3.4 Opsamling

Samlet set tegner der sig et billede af at sproggrupperne gennemføres som det er forudsat i programteorien. Til gengæld er det meget varierende i hvilken grad aktiviteterne i grupperne tilpasses det enkelte deltagende barns specifikke behov for sproglig udvikling eller motivation og interesser, idet der typisk er tale om på forhånd fastlagte forløb. I de tilfælde hvor gruppeaktiviteterne ikke tilrettelægges under hensyntagen til de enkelte børns sproglige udfordringer eller interesser og motivation, er der tale om et brud på programteorien.

Der er i datamaterialet ikke eksempler på at indholdet af sproggruppeforløbene justeres i forhold til de aktiviteter eller emner der ellers arbejdes med i institutionen. En sådan sammentænkning af og vidensoverlevering mellem sproggrupper og den øvrige pædagogiske praksis i institutionerne indgår heller ikke som et led i programteoriene. Men ifølge evalueringens ekspertfølgegruppe og nogle af de interviewede ville en sådan sammentænkning være en oplagt mulighed for at forbedre og styrke de sprogligt svagere børn i forhold til nogle af de fælles aktiviteter. Dermed kunne de få bedre muligheder for at deltage på lige fod sammen med børn med et sprogligt højere niveau i de fælles aktiviteter hvilket vil kunne øge mulighederne for (sproglige) succesoplevelser i det større forum.

I forbindelse med sproggrupperne kan der i nogle tilfælde være en tendens til at det øvrige personale fralægger sig ansvaret for sprogarbejdet, idet det kan opfattes som noget der alene varetages i sproggrupperegiet. I den sammenhæng rummer programteorien en risiko for at blive kontraproduktiv i forhold til at nå målet med sprogarbejdet på institutionsniveau: et bedre generelt sprogmiljø i institutionen.

Sprogindsatser i institutionerne der er gennemført som ad hoc-aktiviteter, har meget forskellig karakter for de medvirkende børn. Undersøgelsen peger på at der i flere institutioner har været en udvikling der betyder at sprogaktiviteterne i højere grad end tidligere integreres i de daglige aktiviteter med børnene og i mange forskellige aktiviteter. Samtidig er det dog i nogle institutioner fortsat en udfordring at integrere sprogarbejdet i de daglige pædagogiske aktiviteter. Som i forbindelse med indsatserne i sproggrupperne er det i forbindelse med ad hoc-aktiviteterne en udfordring at der er en varierende grad af ejerskab til arbejdet blandt stuepædagogerne.

Endelig kan gennemførelsen af sprogindsatserne være karakteriseret ved at indsatserne igangsættes og gennemføres på baggrund af en pædagogfaglig vurdering – enten som supplement til eller i modstrid med sprogvurderingsresultaterne.

## 5.4 Forældresamarbejde og indsats i hjemmet

Et af sporene i programteorien for institutionerne handler om samarbejdet med forældrene og om sprogindsatsen i hjemmet. Denne indsats er ifølge programteorien en væsentlig faktor i forhold til at nå målet for sprogindsatsen: flere børn med et alderssvarende sprog.

Rationalet bag de aktiviteter der sættes i gang for at inddrage forældrene i sprogarbejdet, er at indsatsen i hjemmet er et afgørende element i den målrettede indsats for børn med behov for en fokuseret indsats. Forældreinddragelsen skal resultere i at forældrene engagerer sig i deres barns sprogudvikling og på baggrund af en fagligt kvalificeret orientering om deres barns sprogvurdering får viden, værktøjer og vejledning der sætter dem i stand til at bidrage mere kvalificeret til deres barns sproglige udvikling i samspil med institutionen.

Ifølge programteorien skal alle forældre tilbydes en sprogvurdering af deres barn. I praksis bliver forældre i begge kommuner præsenteret for muligheden for en sprogvurdering dels ved at barnets stuepædagog orienterer dem om tilbuddet, dels via en pjece som forvaltningen har udarbejdet, og som beskriver sprogvurderingen nærmere.

Ifølge programteorien skal forældrene orienteres om resultatet af sprogvurderingen. Forældre til børn der er vurderet til at have behov for en fokuseret indsats, skal desuden have forslag til aktiviteter i hjemmet der kan understøtte barnets sprogudvikling.

Det fremgår af undersøgelsen at graden af forældreinddragelse varierer fra institution til institution. Der er institutioner hvor der er faste procedurer for overlevering af resultater og vejledning om indsatser til forældrene, og hvor samtalen om dette finder sted på et møde. Og der er institutioner hvor der gøres meget lidt ud af informationen til forældrene om resultatet af sprogvurderingen, hvor der ikke er nogen systematik i forhold til denne overlevering, og hvor det i bedste fald bliver en til hurtig snak, fx i garderoben, hvor det kan være vanskeligt for pædagogen at vejlede om indsatser i hjemmet og besvare forældrenes evt. spørgsmål.

I forlængelse heraf spænder institutionernes indsats i forhold til at klæde forældrene på til at understøtte barnets sproglige udvikling bredt: fra ingen indsats til længerevarende forløb med opfølgende samtaler mellem pædagoger og forældre og udlån af materialer fra institutionen som forældrene kan anvende som udgangspunkt for et samvær med børnene der i højere grad understøtter den sproglige udvikling.

Generelt er de medvirkende institutioner dog opmærksomme på at det skal være synligt for forældrene hvad børnene har foretaget sig i løbet af dagen, så forældrene kan snakke videre med børnene om det derhjemme.



Det varierer blandt de medvirkende institutioner om det er en sprogansvarlig pædagog der varetager opgaven med at informere forældrene om resultatet af barnets sprogvurdering, eller om det er barnets stuepædagog. Blandt de interviewede fremhæves det at sprogvurderingen og sprogvurderingsmaterialet udgør et godt udgangspunkt for samtaler med forældrene. Både ledere og pædagoger peger på at det giver pædagogerne en gennemslagskraft og en styrket faglig ballast at de kan referere til sprogvurderingen og en form for eksakt vurdering når de taler med forældrene. Pædagoger angiver således at anvendelsen af redskabet legitimerer deres faglige vurderinger over for forældrene.

### **Forældrenes modtagelse af vejledningen**

Ifølge de pædagoger vi har talt med, tager forældrene godt imod tilbuddet om sprogvurdering af deres barn og evt. opfølgende indsatser. De opfatter det som et positivt tilbud til deres barn. Desuden fremhæves det blandt de deltagende sprogansvarlige pædagoger og stuepædagoger også som positivt at forældrene bidrager til sprogvurderingen i form af besvarelse af spørgsmål om deres barns sprog. Det er med til at øge forældrenes opmærksomhed på barnets sprog og deres engagement i forhold til den indsats der kan finde sted i hjemmet.

Institutionerne peger på at forældrene er meget positive over for at få gode råd og forslag til indsatser de kan gennemføre hjemme, og at de generelt er meget opsatte på at gennemføre aktiviteterne. Dog er der ifølge pædagogerne også eksempler på forældre der oplever denne vejledning om indsatser i hjemmet som uønsket indblanding i privatlivet.

Selve indsatserne i hjemmet, som også udgør et væsentligt led i programteorien, er naturligvis betingede af dels hvilken vejledning forældrene har fået i institutionen, dels i hvilket omfang forældrene gør brug af rådene.

De interview vi har gennemført med forældre til børn med behov for en fokuseret indsats, bekræfter i vid udstrækning pædagogernes indtryk af at forældrene generelt er positivt stemt – samtlige forældre vi har talt med, giver udtryk for at de udelukkende opfatter det som positivt at der er iværksat tiltag for at støtte deres børns sproglige udvikling, og at det bliver gjort så tidligt. Omvendt er der også forældre der nævner at det kan være svært at nå disse aktiviteter i en hektisk dagligdag.

I den sammenhæng skal det dog bemærkes at der er en vis sandsynlighed for at de forældre der har ønsket at lade sig interviewe om emnet, også er de forældre der har en positiv indstilling både til sprogvurderinger generelt og til det sprogarbejde institutionen har gennemført over for deres børn, og som har magtet at støtte op om institutionens arbejde ved også at gennemføre understøttende indsatser i hjemmet.

Hvad angår handleplanernes forslag til aktiviteter i hjemmet, gør mange af de samme forhold sig gældende som blev præsenteret i afsnit 5.2.2 om udarbejdelse af handleplaner. Det er et gennemgående træk for forslagene til indsatser i hjemmet at de er meget enslydende, og at der ikke altid er overensstemmelse mellem de sproglige udfordringer hos barnet som testen har afdækket, og de forslag til indsatser der bliver beskrevet i handleplanerne.

#### **5.4.2 Opsamling**

Samlet set tegner der sig et billede af at institutionernes praksis i forhold til forældreinddragelse ikke alle steder fungerer i overensstemmelse med programteorien. Generelt får forældrene tilbudt en sprogvurdering, og mange tager imod tilbuddet, men hvad angår overleveringen af resultatet af sprogvurderingen og forslag til indsatser i hjemmet, er det mere varierende i hvilken grad institutionerne lever op til programteorien.

Hvis ikke forældrene får denne information og vejledning, bliver store dele af programteoriens spor vedr. forældreinddragelse ikke realiseret. Dermed er der også en risiko for at en væsentlig del af den sprogingdsats der skulle bidrage til at barnet får et alderssvarende sprog, ikke bliver sat i værk.

### **5.5 Det generelle sprogmiljø – virkninger af sprogarbejdet på institutionsniveau**

Ifølge programteorien er målet med sprogarbejdet på *institutionsniveau* at skabe et godt generelt sprogmiljø i institutionen. Rationalet er at et stærkt sprogmiljø i institutionen styrker børnenes sprogudvikling og dermed understøtter det endelige mål med sprogarbejdet på børneniveau: at øge andelen af børn med et alderssvarende sprog. Et løft af det generelle sprogmiljø i institutionen er altså både et middel og et mål for sprogarbejdet.

I dette afsnit sammenfatter og konkluderer vi på tværs af de tre spor i programteorien (den sprogansvarlige pædagog's indsats som fagligt fyrtårn, stuepædagogernes indsats og forældre-samarbejde og indsats i hjemmet) hvilken virkning sprogarbejdet har for de medvirkende institutioners generelle sprogmiljø.

Som beskrevet i kapitel 4 defineres det generelle sprogmiljø her som den sproglige interaktion i institutionen og refleksioner over den sproglige interaktion der skabes af de voksne samt det fysiske sprogmiljø.

#### **5.5.1 Positiv vurdering af sprogvurderingerne**

Både de sprogansvarlige pædagoger og lederne i de seks institutioner er meget positive over for sprogvurderingerne og arbejdet med dem.

Først og fremmest fremhæver de sprogansvarlige pædagoger at sprogvurderingerne giver dem værdifuld viden om det enkelte barns sproglige formåen. Det gælder ikke kun i forhold til barnets evt. sproglige udfordringer, men også i forhold til dets ressourcer. Sprogvurderingen kan altså ifølge de sprogansvarlige pædagoger give dem en nuanceret indsigt i børns sproglige udfordringer som de ikke havde forud for vurderingen, og dermed give dem mulighed for at sætte ind med en relevant indsats og afhjælpe problemerne tidligt. Samtidig kan vurderingen også nogle gange medvirke til at de sprogansvarlige pædagoger opdager hidtil usete ressourcer og kompetencer hos et måske ellers meget stille barn – en viden som kan bruges konstruktivt i det videre pædagogiske arbejde.

Et andet forhold som flere der peges på som positivt ved vurderingerne, er at der i forbindelse med implementeringen af sprogvurderingerne er blevet udviklet en systematik i og nogle procedurer for sprogarbejdet, ligesom sprogarbejdet er blevet langt bedre beskrevet og mere synligt i institutionen. Fra de interviewede har vi hørt det synspunkt at det har både en positiv indflydelse på sprog miljøet i institutionerne og en god og væsentlig signalværdi over for forældrene. I de deltagende institutioner nævnes det i den forbindelse at sprogvurderingerne kan fungere som løftestang i forhold til forældresamarbejdet, idet de giver pædagogerne og deres arbejde legitimitet og giver noget konkret at tale om og ud fra med forældrene.

Derudover fremhæves det i interviewene at det faglige niveau blandt de involverede pædagoger generelt er steget efter indførelsen af sprogvurderinger – det gælder ikke kun i forhold til sprog, men i forhold til det pædagogiske arbejde generelt. Det faglige løft som sprogvurderingerne har bidraget med på sprogområdet, har ifølge de institutionsledere vi har talt med, bredt sig som ringe i vandet og skabt en øget interesse for pædagogisk teori og metode, også på andre områder end det sproglige, og styrket den faglige selvtilid hos de pædagoger der er involveret i arbejdet.

Også på forvaltningsniveau fremhæves dette synspunkt: I Næstved Kommune nævnes det fx at indførelsen af sprogvurderingerne i udstrakt grad har hævet kvaliteten af den sproglige indsats i institutionerne, og at pædagogerne generelt er blevet mere bevidste ikke kun om sprogarbejde og sproglig udvikling, men også om deres egne kompetencer og deres egen faglighed.

### **5.5.2 Udfordringer ved det opfølgende arbejde**

Det er dog samtidig indtrykket fra både institutioner og forvaltninger at der er stor variation blandt institutionerne i forhold til i hvilken grad det opfølgende sprogarbejde fungerer som forudsat i programteorien. Flere steder er det vanskeligt for den sprogansvarlige pædagog at løfte den del af sprogarbejdet der handler om planlægning af opfølgende indsatser og vidensoverlevering til stuepædagogerne – det gælder både overlevering af viden om specifikke børn og viden om sprogarbejde generelt set. Det skyldes bl.a. at de sprogansvarlige pædagoger ikke føler sig tilstrækkeligt klædt på til denne del af opgaven. I disse tilfælde er der dermed også en risiko for

at sprogarbejdet så at sige stopper ved den sprogansvarlige pædagog, og at børn med behov for en fokuseret indsats ikke får de relevante indsatser.

En gennemgående betragtning i denne sammenhæng er at institutionerne generelt synes at være præget af ikke ét, men flere sprogmiljøer. I nogle institutioner virker det som om sprogmiljøet er meget stuespecifikt – og at institutionens faglige fyrtårn(e) kun formår at lyse sin (deres) egen stue op. I andre institutioner er sprogmiljøet koncentreret hos en række medarbejdere, mens de øvrige medarbejdere ikke synes at have så stort engagement eller så stor andel i arbejdet. Desuden peger både institutioner og forvaltninger på at der i nogle institutioner er en tendens til at det løft af sprogarbejdet der har fundet sted, er ensidigt koncentreret i forhold til børn i treårsalderen, mens der for de øvrige aldersgrupper ikke er sket et tilsvarende løft i arbejdet. I forlængelse heraf nævnes det blandt både sprogansvarlige pædagoger og forvaltningsrepræsentanter at der skal være større fokus på sprog i forhold til alle aldersgrupper – også vuggestuebørnene – hvis sprogindsatsen skal lykkes.

Det fysiske sprogmiljø er i nogle institutioner blevet udviklet meget – her er der fx tænkt meget i at skabe rolige kroge med plads til fordybelse og med materialer (fx bøger og spil) som børnene selv har adgang til. I én institution har man også været meget optaget af at begrænse støj ved at vælge materialer og møbler der larmer mindre, og dermed skabe bedre muligheder for at høre det talte sprog. Andre institutioner har udviklet det fysiske sprogmiljø i mindre grad.

Nogle steder indtænkes sprogdimensionen meget konsekvent i planlægningen af aktiviteter – også dem der ikke handler specifikt om sprogarbejde. Nogle steder tænker man også meget i at organisere det pædagogiske arbejde så der er mulighed for at børnene kan opdeles i mindre grupper hvor der er plads og ro til samtale og fordybelse.

Det er varierende i hvor høj grad sprogarbejde og sprogudvikling er på dagordenen i institutionerne. I nogle institutioner er det et klart prioriteret område hvor der blandt personalet fx er stort fokus på hvordan man taler både til hinanden og til børnene, og en opmærksomhed på at være sproglige rollemønstre for børnene – det kan være i form af at bruge et varieret sprog med ord børnene ikke kender i forvejen, og ved at bruge sproget meget i forbindelse med alle de daglige rutiner. I andre institutioner synes der at være en mindre grad af refleksion over sprogarbejdet i personalegruppen.

### **5.5.3 Opsamling**

Samlet set synes der at være store variationer i institutionerne imellem i forhold til hvordan sprogarbejdet har præget institutionens generelle sprogmiljø. I nogle institutioner er der ifølge institutionerne selv sket store forandringer, mens der i andre kun er sket få eller ingen forandringer i forhold til det generelle sprogmiljø.

Hvad der er årsagerne til de store variationer mellem institutionerne og til at det fungerer bedre nogle steder end andre, er ikke muligt at afdække endeligt i denne undersøgelse. Men interviewene fra de medvirkende institutioner peger på at følgende faktorer er væsentlige for at sikre et godt generelt sprogmiljø i institutionen:

- Der skal være ledelsesopbakning til den sprogansvarlige pædagogs funktion og til at sprogarbejdet i det hele taget er prioriteret i institutionen.
- De sprogansvarlige pædagoger skal have dels de fornødne kompetencer, dels den nødvendige gennemslagskraft til at kunne løfte opgaven som faglige fyrtårne.
- Der skal være systematik i og faste procedurer for vidensoverlevering mellem sprogansvarlige pædagoger og stuepædagoger.
- Der skal være velvilje hos stuepædagogerne til samarbejdet med den sprogansvarlige pædagog, og der skal være kompetencer til at kunne omsætte handlingsanvisninger i praksis.

I dette kapitel har vi afdækket hvordan de medvirkende institutioner organiserer og udmønter programteorien for sprogarbejdet i praksis. Desuden har vi belyst hvilke virkninger dette arbejde har på institutionsniveau set i forhold til institutionernes generelle sprogmiljø.

I næste kapitel går vi tættere på de konkrete forløb for og indsatser over for en række børn i de medvirkende institutioner der er blevet vurderet til at have behov for en fokuseret indsats.



## 6 Sprogindsatser for 21 børn

Af kapitel 5 fremgår det hvordan organiseringen af sprogindsatserne folder sig ud i praksis i de medvirkende institutioner, og hvilke virkninger sprogarbejdet har i forhold til det generelle sprogmiljø i institutionen. I dette kapitel lægger vi et andet snit, idet vi sætter fokus på de konkrete indsatser for de 21 børn i de medvirkende institutioner der er blevet vurderet til at have behov for en fokuseret indsats.

Det er et centralt element i programteorien for de medvirkende kommuner og institutioner at der for børn med behov for en fokuseret indsats gennemføres en indsats specifikt rettet mod de områder som ifølge sprogvurderingen er problematiske for barnet. Formålet med kapitlet er for det første at se på hvordan disse specifikke indsatser folder sig ud i praksis, og for det andet at søge at identificere og vurdere virkningen af indsatserne for børnene.

Undersøgelsen afdækker som nævnt sprogindsatser der er en del af den daglige pædagogiske praksis i de medvirkende institutioner. Der er to grundlæggende udfordringer forbundet med at vurdere virkningerne af sprogindsatserne: for det første at isolere virkningerne af specifikke aktiviteter fra virkningerne af alle de øvrige aktiviteter som barnet deltager i, både i institutionen og i hjemmet, som en del af sit hverdagsliv. For det andet at isolere virkninger af specifikke aktiviteter fra den løbende, naturlige sproglige modning hos børnene.

Hertil kommer at det, som nævnt i kapitel 5, i mange tilfælde er vanskeligt for de medvirkende pædagoger at beskrive de indsatser i institutionen der har til formål at afhjælpe sproglige problemer hos børn med behov for en fokuseret indsats, og at adskille disse indsatser fra institutionens øvrige indsatser. Det vanskeliggør yderligere mulighederne for at isolere og måle virkningen af en bestemt indsats.

Når vi i rapporten har beskrevet rationalerne bag indsatserne, fremstår indsatserne som en lineær, fremadskridende proces hvor én aktivitet følger den næste i en logisk rækkefølge der i sidste ende leder frem til en virkning. Som det fremgår af kapitel 5, genfindes denne kronologi i indsatserne ikke altid i praksis.

I afsnit 6.1 belyser vi på institutionsniveau indsatserne for børn med behov for en fokuseret indsats. Formålet er at få et tydeligere billede af hvordan de konkrete indsatser finder sted i praksis i de enkelte institutioner, og at afdække forskelle og ligheder ved denne praksis institutionerne imellem.

I afsnit 6.2 tager vi udgangspunkt i indsatserne for hvert af de 21 børn. Vi ser på de kæder af sproglaterede aktiviteter der er blevet gennemført for at styrke sproget hos det enkelte barn. Vi ser på om de forskellige delindsatser der ifølge programteorien skal bidrage til at børnene får et alderssvarende sprog, er gennemført, og om de fører til de forventede virkninger. Virkningerne af de samlede indsatser belyses dels ud fra resultater af revurderinger af børnene, dels ud fra pædagogers og forældres oplevelse af virkningerne af indsatserne.

## 6.1 Indsatser i de seks institutioner

I dette afsnit sammenholdes gennemførelse af tre centrale delindsatser i programteorien for sprogindsatser for treårige i de seks medvirkende institutioner. Vi ser på: gennemførelse af indsatser i daginstitutionen, gennemførelse af indsatser i hjemmet og den opfølgende revurdering af barnet. Formålet er at afdække hvor stor variation der er mellem de medvirkende institutioners gennemførelse af sprogindsatserne.

### 6.1.1 Indsatser i institutionen

Som beskrevet i kapitel 5 er der to grundlæggende måder at organisere de fokuserede indsatser på i de medvirkende institutioner. Indsatser for børn med behov for en fokuseret indsats kan gennemføres som:

- Indsatser i faste sproggrupper (med intern eller ekstern sprogpædagog eller med talehørepædagog)
- Ad hoc-sprogaktiviteter integreret i de daglige pædagogiske aktiviteter.

De 21 børn har deltaget i opfølgende sprogindsatser af meget forskellig varighed og intensitet og med varierende organiseringsgrad: Nogle børn har deltaget i længerevarende sproggruppeforløb hvor en intern eller ekstern sprogpædagog eller en talehørepædagog i en periode på minimum tre måneder har gennemført sprogaktiviteter med en fast gruppe børn. Andre børn har deltaget i mere ad hoc-prægede forløb bestående af et varierende antal sprogaktiviteter tilrettelagt og gennemført af én eller flere stuepædagoger. Og endelig er der børn der til trods for at resultatet af deres sprogvurdering har peget på et behov for en fokuseret indsats, ikke har deltaget i nogen beskrevne aktiviteter med *særligt* fokus på sprog i perioden efter sprogvurderingen.



Forskellene i indsatsens varighed og organisering hænger ikke umiddelbart systematisk sammen med hvilke sproglige områder barnet ud fra sprogvurderingen har problemer med, eller med hvor mange dele af sprogvurderingen barnet ikke vurderes at have udført på et alderssvarende niveau.

Det fremgår af tabel 1 hvor mange børn der har deltaget i de forskellige indsatstyper i hver af de medvirkende institutioner.

**Tabel 1**  
**Indsatser i institutionerne (N=21)**

Indsatstype i institutionen	Institution	Institution	Institution	Institution	Institution	Institution
	A	B	C	D	E	F
Indsats i sproggruppe og herudover deltagelse i ad hoc-sprogaktiviteter	2	-	-	-	-	-
Indsats i sproggruppe	-	3	1	-	-	-
Ad hoc-sprogaktiviteter	1	-	-	2	4	2
Barnet har ikke deltaget i aktiviteter med særskilt fokus på sprog efter sprogvurderingen	-	-	3	1	-	1
Ingen data om forløb	-	-	-	-	1	-
Børn i alt	3	3	4	3	5	3

*Kilde: Interview med pædagoger og forældre til børn med behov for en fokuseret indsats i de medvirkende institutioner.*

Tabellen viser at der er relativt stor variation mellem institutionerne for så vidt angår indsatserne for børn med behov for en fokuseret indsats. I tre institutioner har der været gennemført indsatser i sproggrupper, mens der i tre institutioner ikke har været gennemført denne indsatstype, men i stedet en række ad hoc-aktiviteter. Dette harmonerer med at indsatser i sproggrupper i institutionerne kun i den ene af kommunerne er en del af programteorien, jf. kapitel 4.

Tabellen viser også at der i tre af de deltagende institutioner er børn der er vurderet til at have behov for en fokuseret indsats, og som ikke har deltaget i *særskilte* sprogaktiviteter i institutionen som opfølgning på sprogvurderingen. For det barn i institution D der ikke har deltaget i særskilte sprogaktiviteter, er forklaringen at barnet blev vurderet til at have behov for en fokuseret indsats umiddelbart før dataindsamlingsstidspunktet, og at institutionen derfor endnu ikke havde haft mulighed for at igangsætte en indsats. For de øvrige fire børn der ikke har deltaget i særskilte opfølgende aktiviteter (hvoraf tre går i den samme institution), er der tale om en afvigelse fra programteorien der jo forudsætter at et sprogvurderingsresultat der viser at barnet har behov for en fokuseret indsats, medfører at der igangsættes en indsats i institutionen, jf. kapitel 4.

Samlet set er der altså forskel på i hvor høj grad praksis i de medvirkende institutioner stemmer overens med programteorien: De medvirkende institutioner har som hovedregel gennemført særskilte opfølgende indsatser. I tre institutioner gennemføres de opfølgende indsatser overvejende i sproggrupper evt. suppleret med ad hoc-aktiviteter, mens der i to institutioner hovedsageligt gennemføres ad hoc-aktiviteter. I én institution er der gennemført en opfølgende indsats for kun ét ud af fire børn med behov for en fokuseret indsats.

### **6.1.2 Indsatser i hjemmet**

Ligesom indsatserne i institutionerne er indsatserne i hjemmet for de 21 børn af meget forskellig karakter.

Vi har kunnet identificere tre forskellige typer af aktiviteter som forældre til børn med behov for en fokuseret indsats på opfordring fra pædagogerne har gennemført med deres børn:

- Forældrene har spillet forskellige typer af spil, fx vendespil, med børnene for herigennem at skabe en ramme hvor der sættes fokus på udtale af ord, og hvor forældre og børn taler om begreber.
- Forældrene har integreret mundmotoriske øvelser i deres samvær med børnene ved fx at lade børnene spise lakridsbånd, tygge tyggegummi eller blæse sæbebobler.
- Forældrene har sat større fokus på at tale med barnet om begreber og på at inddrage barnet i de fælles aktiviteter i hjemmet.

Det skal bemærkes at det kun har været muligt at interviewe forældrene til omkring en tredjedel af de børn der har fået en fokuseret indsats. De øvrige forældre har ikke ønsket at medvirke. Data om indsats i hjemmet for de øvrige børn er derfor baseret på andenhåndsudsagn fra interview med pædagoger der i en række tilfælde desværre ikke har viden om karakteren af indsatsen i hjemmet, jf. appendiks A.

Tabel 2 indeholder information om indsatser i hjemmet for de 21 børn.

**Tabel 2**  
**Indsatser i hjemmet (N=21)**

Indsatsstype i hjemmet	Institution	Institution	Institution	Institution	Institution	Institution
	A	B	C	D	E	F
Forældrene har på opfordring af pædagoger i institutionen spillet forskellige typer af spil med børnene for at skabe en ramme hvor der sættes fokus på udtale af ord, og hvor forældre og børn taler om begreber	1	-	3	-	-	1
Forældrene har på opfordring af pædagoger i institutionen integreret mundmotoriske øvelser i deres samvær med børnene	1	2	-	-	-	-
Forældrene har på opfordring af pædagoger i institutionen sat større fokus på at tale med barnet om begreber og på at inddrage barnet i de fælles aktiviteter i hjemmet	-	-	-	1	-	-
Der foreligger ikke tilstrækkelige data til at vurdere indsatsen i hjemmet	1	1	1	2	5	2
Børn i alt	3	3	4	3	5	3

*Kilde: Interview med pædagoger og forældre til børn med behov for en fokuseret indsats i de medvirkende institutioner.*

I institution A, B og C har hovedparten af forældrene til børn med behov for en fokuseret indsats på opfordring af pædagogerne integreret forskellige typer af spil eller mundmotoriske øvelser i deres samvær med børnene. For institution D og F mangler data om indsatsen i hjemmet for hovedparten af børnene. For institution E har vi slet ingen data om indsatserne i hjemmet.

### 6.1.3 Revurderinger

Det er en del af programteorien at institutionen tre til fire måneder efter den første sprogvurdering gennemfører en revurdering af barnet med *Sprogvurderingsmateriale til 3-årige*. Revurderingen skal danne udgangspunkt for en evt. justering af indsatsen.

Resultatet af de opfølgende sprogvurderinger af de 21 børn fremgår af tabel 3.

**Tabel 3**  
**Revurderingsresultater (N=21)**

Resultat af opfølgende sprogvurdering af børn der er blevet vurderet til at have behov for en fokuseret indsats	Institution A	Institution B	Institution C	Institution D	Institution E	Institution F
Fokuseret indsats	-	-	-	-	-	-
Generel indsats	1	3	3	1	2	1
Revurdering ikke gennemført	2	-	1	1	3	2
Revurdering bortkommet	-	-	-	1	-	-
Børn i alt	3	3	4	3	5	3

*Kilde: Revurderinger af børn med behov for en fokuseret indsats og interview med pædagoger i de medvirkende institutioner.*

Som det ses i tabellen, er ingen af de 21 børn ved en revurdering tre til fem måneder senere blevet vurderet til fortsat at have behov for en fokuseret indsats. 11 børn blev ved revurderingen vurderet til at have et alderssvarende sprog, jf. dog de forbehold om revurderingsresultaterne der beskrives i det følgende. 9 børn er ikke blevet vurderet. 1 barn er blevet vurderet, men vurderingen er bortkommet.

Det er varierende fra institution til institution i hvor høj grad revurderinger er implementeret. I institution A er ét ud af tre børn blevet vurderet. For de to andre børn har institutionen valgt ikke at gennemføre en revurdering fordi børnene i den mellemliggende periode har påbegyndt et forløb hos en talehørepædagog (hvilket indikerer at der ikke er sket en væsentlig forbedring af børnenes sprog). I institution B er alle børn med behov for en fokuseret indsats blevet vurderet. Alle børn som det har været relevant for, er også blevet vurderet i institution D (for det barn der i tabellen er anført som ikke vurderet, var der på dataindsamlings tidspunktet endnu ikke gået de tre måneder der ifølge de kommunale retningslinjer skal være mellem den første sprogvurdering og revurderingen). I institution C er det blot en enkelt revurdering der ikke er gennemført, mens der i institution E og F er flere børn der ikke er blevet vurderet.

Revurderinger af de børn der i treårsalderen vurderes til at have behov for en fokuseret indsats, foretages som tidligere nævnt med *Sprogvurderingsmateriale til 3-årige* der også anvendes til selve sprogvurderingen, idet der ikke på nuværende tidspunkt eksisterer et andet materiale der kan anvendes til at evaluere institutionernes opfølgende sprogindsatser.

Anvendelsen af dette materiale til revurderingerne er forbundet med den overordnede problemstilling at genanvendelsen af samme sprogvurderingsmateriale sandsynligvis har indflydelse på

børnenes præstation. Børnene har alt andet lige lettere ved at gennemføre en sprogvurdering de allerede har gennemgået en gang før. Dette forhold er medarbejderne i de medvirkende kommuner opmærksomme på. Det er imidlertid vurderingen i de to kommunale forvaltninger at en opfølgning med det samme materiale er at foretrække frem for alternativet der vil være ikke at foretage en systematisk opfølgning på indsatserne i institutionerne.

Den praktiske anvendelse af *Sprogvurderingsmateriale til 3-årige* til revurderinger i de medvirkende institutioner giver derudover anledning til overvejelser om revurderingens validitet: For nogle af de børn der er blevet revurderet i de medvirkende institutioner, er det kun de dele af sprogvurderingen der gennemføres af pædagogen, der gennemføres igen i forbindelse med revurderingen. De dele af vurderingen der udfyldes af forældrene, udelades ved revurderingen. I andre tilfælde overføres forældrenes oprindelige vurdering til revurderingen. Det har den konsekvens at de dele af sprogudviklingen som forældredelen belyser (ordforråd og sproglig opbygning) ikke testes ved revurderingen. Det betyder at det for et barn der ved den oprindelige vurdering havde problemer med disse sproglige områder, ikke vil blive belyst om problemerne er blevet mindre.

På baggrund af ovenstående skal resultaterne af de gennemførte revurderinger tolkes med forsigtighed.

Det skal i forlængelse af den problematik der er skitseret ovenfor, nævnes at det i forbindelse med Projekt faglige kvalitetsoplysninger er hensigten at udvikle et værktøj der gør det muligt at vurdere og sammenligne børns udvikling over tid (Finansministeriet, 2009).

#### **6.1.4 Opsamling**

Analysen viser at der er relativt store forskelle på hvor stor en andel af børnene i de medvirkende institutioner der efter sprogvurderingen har deltaget i en opfølgende indsats som foreskrevet i programteorien.

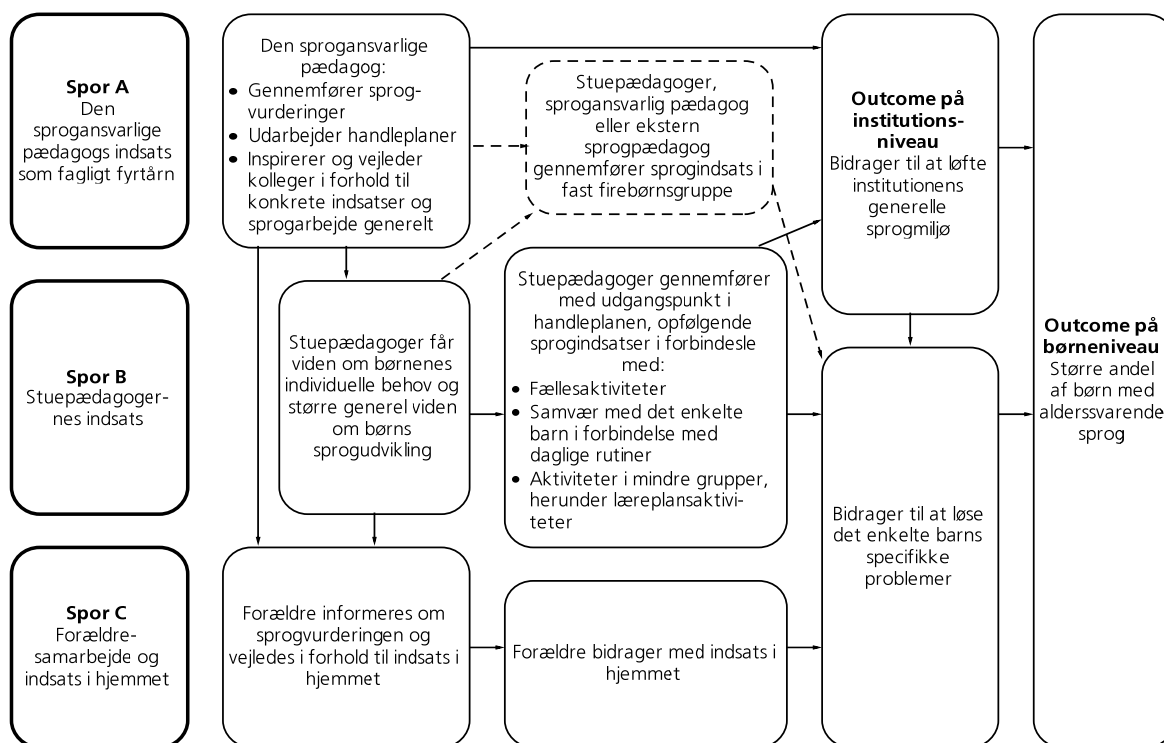
Der er med andre ord forskel på hvor langt de medvirkende institutioner er med implementeringen af de opfølgende sprogindsatser. Forskellene kan delvist tilskrives konkrete begivenheder i nogle institutioner. Fx har den sprogansvarlige pædagog i institution C, hvor tre ud af fire børn med behov for en fokuseret indsats ikke har deltaget i en opfølgende indsats, været langtidssyggemeldt. Det har betydet at der ikke har været gennemført en overlevering af sprogvurderingsresultater og indhold af handleplaner fra den sprogansvarlige pædagog til stuepædagogerne, hvilket har medført at der ikke er gennemført opfølgende indsatser for børnene. Mere generelt peger de gennemførte interview med ledere, sprogansvarlige pædagoger og stuepædagoger i de medvirkende institutioner på at det ledelsesmæssige fokus på opgaven i institutionen spiller en rolle i forhold til de identificerede forskelle på hvor langt institutionerne er med implementeringen af sprogopgaven.

## 6.2 21 indsatser

Afsnit 6.1 beskrev på institutionsniveau hvilke opfølgende forløb børn med behov for en fokuseret indsats har deltaget i. I dette afsnit analyserer vi indsatserne for hvert af de 21 børn. Vi ser på de kæder af sproglaterede aktiviteter der er blevet gennemført for at styrke sproget hos det enkelte barn og på om de forskellige delindsatser i programteorien er gennemført, og om de fører til de forventede virkninger.

I kapitel 4 præsenterede vi den grafiske beskrivelse af programteorien for sprogindsatser for treårige i de medvirkende institutioner som er gengivet i figur 8.

**Figur 8**  
**Programteori for fokuserede sprogindsatser i institutionerne**



I dette afsnit vil vi for de 21 børn gennemgå leddene i programteorien ét for ét for dels at afdække om indsatserne for de enkelte børn stemmer overens med programteorien, dels at søge at sandsynliggøre at indsatserne har ledt til de forventede resultater. Strategien er altså at vi gen-

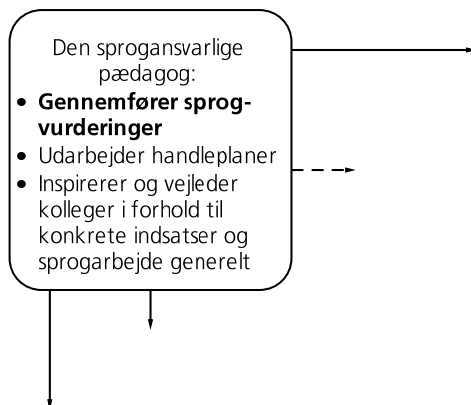
nem en processuel analyse af børnenes forløb søger at sandsynliggøre om institutionernes indsats har ført til de forventede virkninger.

### 6.2.1 Tilbud om og gennemførelse af sprogvurderinger og afdækning af behov

Det første led i kæden af aktiviteter i institutionen der forudsættes at bidrage til at løse det enkelte barns specifikke sproglige problemstillinger, er at den sprogansvarlige pædagog tilbyder og gennemfører sprogvurderinger af institutionens treårige børn og dermed afdækker børnenes sproglige behov.

**Figur 9**

#### Gennemførelse af sprogvurderinger

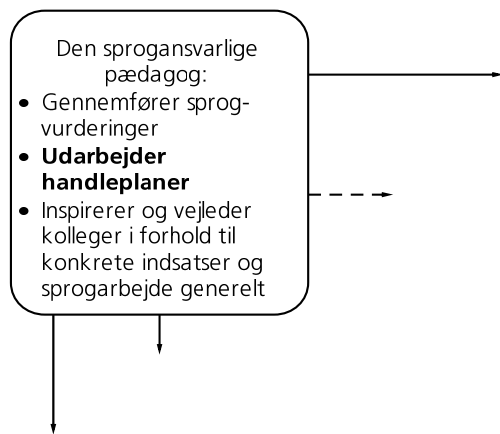


Dette led i kæden er gennemført for de 21 børn der jo netop på baggrund af en gennemført sprogvurdering i treårsalderen er vurderet til at have behov for en fokuseret indsats.

### 6.2.2 Udarbejdelse af handleplan

Når den sprogansvarlige pædagog har gennemført en sprogvurdering, skal vedkommende ifølge programteorien udarbejde en handleplan for det enkelte barn. Handleplanen skal tage udgangspunkt i de behov som sprogvurderingen har afdækket.

**Figur 10**  
**Udarbejdelse af handleplaner**



Handleplanen skal indeholde forslag til handling både i institutionen og i hjemmet. Der er to forhold der skal være opfyldt for at dette led kan siges at være gennemført:

- Der udarbejdes en handleplan der indeholder forslag til handling både i institutionen og i hjemmet.
- Handleplanen tager udgangspunkt i de behov som sprogvurderingen har afdækket.

Første forudsætning for gennemførelsen af dette led er altså at der er udarbejdet en handleplan for barnet, og at handleplanen indeholder forslag til handling både i institutionen og i hjemmet. For 6 af de 21 børn er der slet ikke udarbejdet en handleplan. For 2 børn er der udarbejdet en handleplan der ikke indeholder forslag til handling i institutionen, men kun forslag til handling i hjemmet. 2 af de 6 børn som der ikke er udarbejdet handleplan for, har deltaget i et sproggruppeforløb. For det ene barns vedkommende udsprang beslutningen om deltagelse i sproggruppeforløb af sprogvurderingen. For det andet barn havde beslutningen ikke sammenhæng med dette. I det tilfælde hvor beslutningen om barnets deltagelse i sproggruppe udspringer af sprogvurderingen, kan det sidestilles med udarbejdelse af en handleplan med forslag til handlinger i institutionen, men uden forslag til indsats i hjemmet.

For i alt otte børn afviger den opfølgende sprogindsats fra programteorien i dette led fordi der enten slet ikke eller kun delvist er udarbejdet en handleplan. De medvirkende sprogansvarlige pædagoger angiver forskellige årsager til at handleplanerne ikke er udarbejdet: Et barn henvises til et forløb i sproggruppe, og et barn flyttede institution før pædagogen nåede at udarbejde en handleplan. For ét barns vedkommende har pædagogerne vurderet at barnets sproglige problemer er relateret til andre problemer af social og adfærdsmæssig karakter, og har på den bag-



grund vurderet at det ikke ville være meningsfuldt at udarbejde en handleplan alene for den sproglige indsats. For de øvrige børn har faktorer som travlhed i institutionen og sygdom hos den sprogansvarlige pædagog spillet ind.

Den anden forudsætning for gennemførelsen af dette led er som nævnt at handleplanen tager udgangspunkt i de behov som sprogvurderingen har afdækket. Som beskrevet i afsnit 5.2.2 er der ifølge undersøgelsens ekspertfølgegruppe ikke altid en klar sammenhæng i de indsamlede sprogvurderinger og handleplaner mellem på den ene side de problemstillinger sprogvurderingen har afdækket, og på den anden side de aktivitetsforslag handleplanen for den fokuserede indsats beskriver. Det gør sig gældende i forhold til både den del af handleplanen der omhandler indsatsen i institutionen, og den del af handleplanen der omhandler indsats i hjemmet.

Ekspertfølgegruppen vurderer at handleplanerne for de 13 børn der er udarbejdet en fyldestgørende handleplan for, i varierende grad tager udgangspunkt i de behov som sprogvurderingen har afdækket.

Nogle af handleplanerne har begrænset relevans i forhold til de sproglige problemstillinger som sprogvurderingen har afdækket. Et eksempel er en handleplan for en pige der ikke har en alderssvarende sproglig udvikling for så vidt angår sproglig opbygning (sprogvurderingens del 2), udtale af sproglyde (sprogvurderingens del 3), opfattelse af lyde (sprogvurderingens del 4) og (lydlig) hukommelse (sprogvurderingens del 5). Handleplanen for pigen indeholder primært forslag til en række mundmotoriske aktiviteter der kan være relevante i forhold til udtale af sproglyde (sprogvurderingens del 3), mens der ikke er forslag til aktiviteter der kan styrke de øvrige sprogområder.

I andre handleplaner er der en meget fin sammenhæng mellem handleplanen og de sproglige problemstillinger som sprogvurderingen har afdækket. Et eksempel herpå er en handleplan for en dreng der ikke har en alderssvarende sproglig udvikling hvad angår sproglig opbygning (sprogvurderingens del 2), opfattelse af lyde (sprogvurderingens del 4), (lydlig) hukommelse (sprogvurderingens del 5) og sprogstrategier (sprogvurderingens del 7). Handleplanen for drengen indeholder forslag til handlinger der kan styrke alle fire sprogområder.

For en række af de 13 børn der er udarbejdet en fyldestgørende handleplan for, er der for meget fokus på indsatser der skal afhjælpe nogle af de sproglige problemstillinger som sprogvurderingen har afdækket, og samtidig for lidt fokus på andre af de problemstillinger som sprogvurderingen har afdækket. Ekspertfølgegruppen vurderer imidlertid at alle handleplanerne har nogen relevans i forhold til de problemstillinger sprogvurderingen har afdækket.

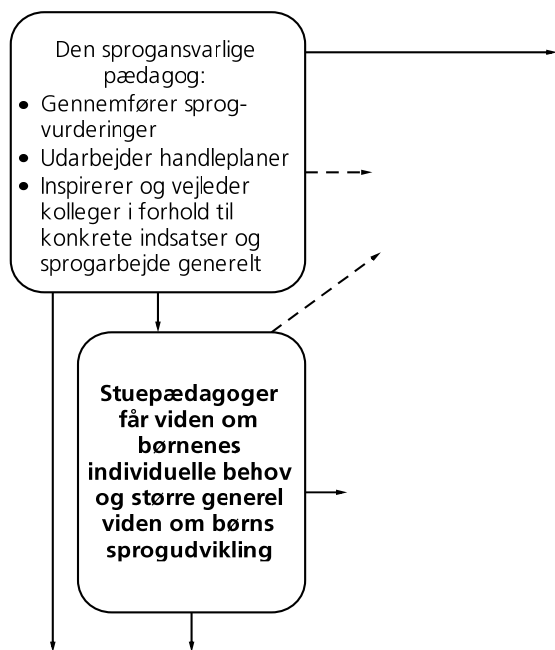
Problematikken om sammenhængen mellem handleplan og de behov sprogvurderingen har afdækket, kan henføres til at flere af de medvirkende sprogansvarlige pædagoger angiver at de fø-

ler sig mindre godt klædt på til denne del af opgaven. De oplever det som en udfordring at formulere en handleplan der giver konkrete forslag til handlinger der kan afhjælpe de identificerede sproglige problemstillinger, jf. afsnit 5.2.2.

### 6.2.3 Overlevering af viden

Når den sprogansvarlige pædagog har gennemført en sprogvurdering af barnet og udarbejdet en relevant handleplan, skal den sprogansvarlige pædagog ifølge programteorien videreformidle information om resultatet af sprogvurderingen og indholdet af handleplanen til barnets stuepædagoger. I den forbindelse skal den sprogansvarlige pædagog vejlede stuepædagogerne om hvilke indsatser de kan igangsætte for at afhjælpe barnets sproglige problemer.

**Figur 11**  
**Overlevering af viden til stuepædagoger**



I de tilfælde hvor den sprogansvarlige pædagog og barnets stuepædagog er én og samme person, opfatter vi som udgangspunkt dette led i programteorien som gennemført når den sprogansvarlige pædagog har udarbejdet handleplanen.

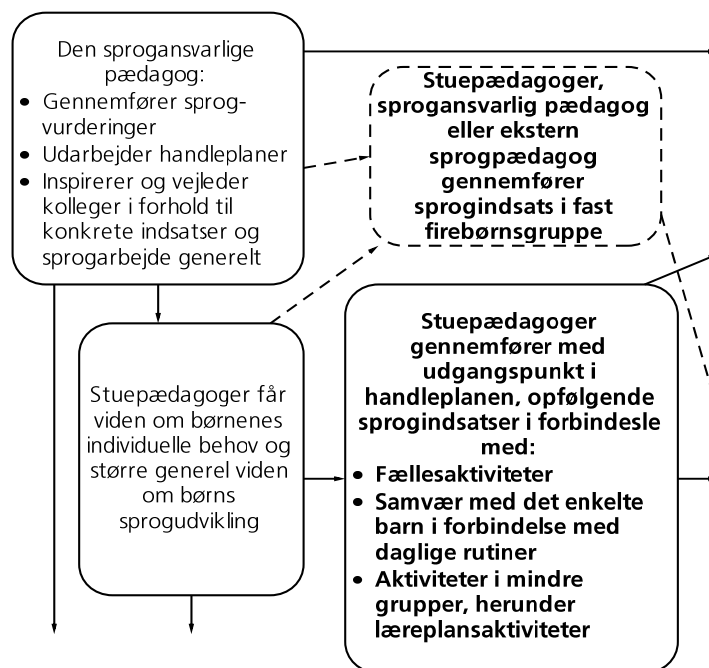
For et enkelt barn har vi ikke kunnet fremskaffe data om hvorvidt en overlevering af viden har fundet sted. For tre af børnene, hvor der herudover er udarbejdet en handleplan i overensstemmelse med programteorien, har den sprogansvarlige pædagog *ikke* informeret barnets stuepædagog om indholdet af handleplanen. Som forklaring på den manglende overlevering peger de medvirkende sprogansvarlige pædagoger og stuepædagoger på at fokus på overlevering af viden kan svækkes i en travl hverdag. Desuden har det i ét tilfælde haft betydning at den sprogansvarlige pædagog, der også var stuepædagog for børn med behov for en fokuseret indsats, har været langtidssygemeldt og ikke forinden har overleveret viden til det øvrige personale på stuen.

Samlet set har ni børn altså modtaget en indsats i overensstemmelse med programteorien frem til og med dette led i programteorien.

#### 6.2.4 Gennemførelse af indsats i institutionen

Ifølge programteorien er det barnets stuepædagog(er) der med udgangspunkt i handleplanen skal gennemføre en sprogindsats for barnet i institutionen.

**Figur 12**  
**Indsatser i institutionerne**



Indsatserne kan gennemføres som det vi i denne rapport har kaldt ad hoc-aktiviteter der kan udfolde sig som fællesaktiviteter for alle børn, som aktiviteter i forbindelse med pædagogernes samvær med det enkelte barn eller som aktiviteter for en mindre gruppe børn. I Guldborgsund Kommune kan indsatsen desuden gennemføres på den måde at barnet deltager i en fast gruppe på fire børn der én gang ugentligt i en periode på ca. tre måneder deltager i sprogaktiviteter der tilrettelægges og gennemføres enten af en pædagog fra barnets institution eller af en ekstern sprogpædagog (markeret i figuren med stiptet ramme for at indikere at denne indsatsstype kun er en del af programteorien i den ene kommune).

Af de ni børn der har haft et opfølgende forløb hvor alle led i programteorien er gennemført som forudsat frem til dette led, har vi for to børn ikke viden om indsatsen i institutionen. For det ene barns vedkommende skyldes det at barnet på dataindsamlingstidspunktet lige var blevet sprogvurderet.

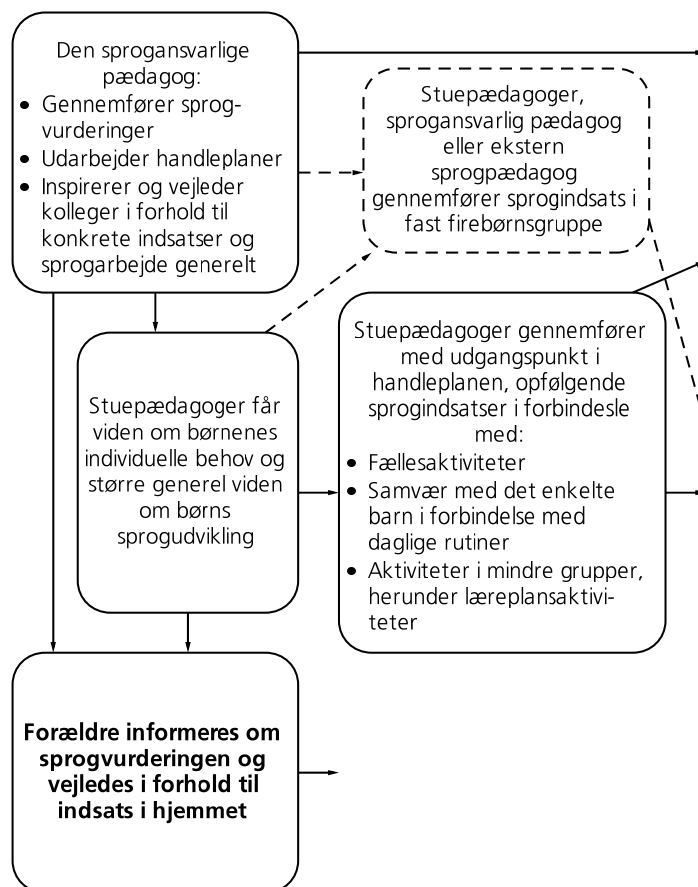
Af de syv børn hvor vi har data om indsatsen i institutionen, er indsatsen for to børns vedkommende blevet gennemført i en sproggruppe med en ekstern sprogpædagog. For to andre børn har der været tale om en indsats i sproggruppe med en intern sprogpædagog og ad hoc-aktiviteter, og for tre børn har indsatsen bestået af ad hoc-aktiviteter. To af de børn der har deltaget i ad hoc-aktiviteter, har en til to gange ugentligt deltaget i aktiviteter med fokus på sprog i skiftende børnegrupper enten på deres egen stue eller på legepladsen. Aktiviteterne omfatter bl.a. dialogisk højtlesning, højtlesning af rim og remser, mundmotoriske øvelser, deltagelse i forskellige spil, sang og sanglege og samtaler hvor en pædagog har særligt fokus på at præsentere børnene for nye ord og begreber. Det tredje barn har primært deltaget i vendespil og billedlotteri i skiftende børnegrupper for at træne begreber, forholdsord og koncentration.

Samlet set har vi data der peger på at syv børn har modtaget en indsats i overensstemmelse med programteorien frem til og med dette led i programteorien.

### **6.2.5 Overlevering af viden til forældre**

Når sprogvurderingen er gennemført, skal forældrene ifølge programteorien orienteres om resultatet af vurderingen og om den handleplan som den sprogansvarlige pædagog har udarbejdet, herunder om forslag til handlinger i hjemmet.

**Figur 13**  
**Overlevering af viden til forældre**



Forældrene kan blive informeret og vejledt enten af den sprogansvarlige pædagog der har gennemført sprogvurderingen, eller af barnets stuepædagog efter at vedkommende selv er blevet informeret af den sprogansvarlige pædagog.

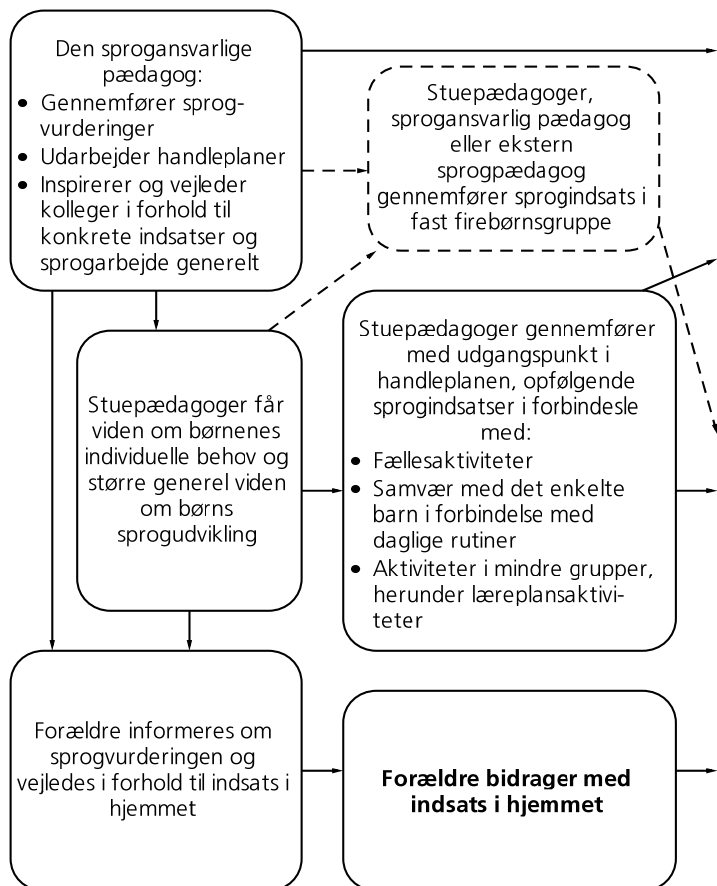
Forældrene til alle de syv børn hvor alle led i programteorien er gennemført som forudsat frem til dette led, er blevet orienteret om deres barns sprogvurdering og vejledt i forhold til en opfølgende indsats i hjemmet. For hovedparten af børnene har orienteringen fundet sted ved en planlagt samtale – enten i forbindelse med en opfølgningssamtale tre måneder efter barnets start i børne-

have eller ved en samtale der er arrangeret udelukkende med det formål at give forældrene en tilbagemelding på sprogvurderingen.

### 6.2.6 Gennemførelse af indsats i hjemmet

Ifølge programteorien skal forældrene på baggrund af vejledning fra pædagogerne i institutionen bidrage til barnets sproglige udvikling ved en indsats i hjemmet.

**Figur 14**  
**Indsatser i hjemmet**



Af de syv børn der har haft et opfølgende forløb hvor alle led i programteorien er gennemført som forudsat frem til dette led, har vi for tre børn ikke haft held til at indhente data om indsats i hjemmet.

Indsatserne i hjemmet for de fire børn hvor vi har data om dette, har bestået af aktiviteter som:

- Mundmotoriske øvelser (pusteøvelser, tygning af tyggegummi mv.)
- Spil af vendespil mv. for at sætte fokus på udtale af ord, begreber og styrke koncentrationen hos barnet
- Øget fokus fra forældrenes side i forhold til at inddrage barnet i samtaler om begreber og dagligdagens rutiner.

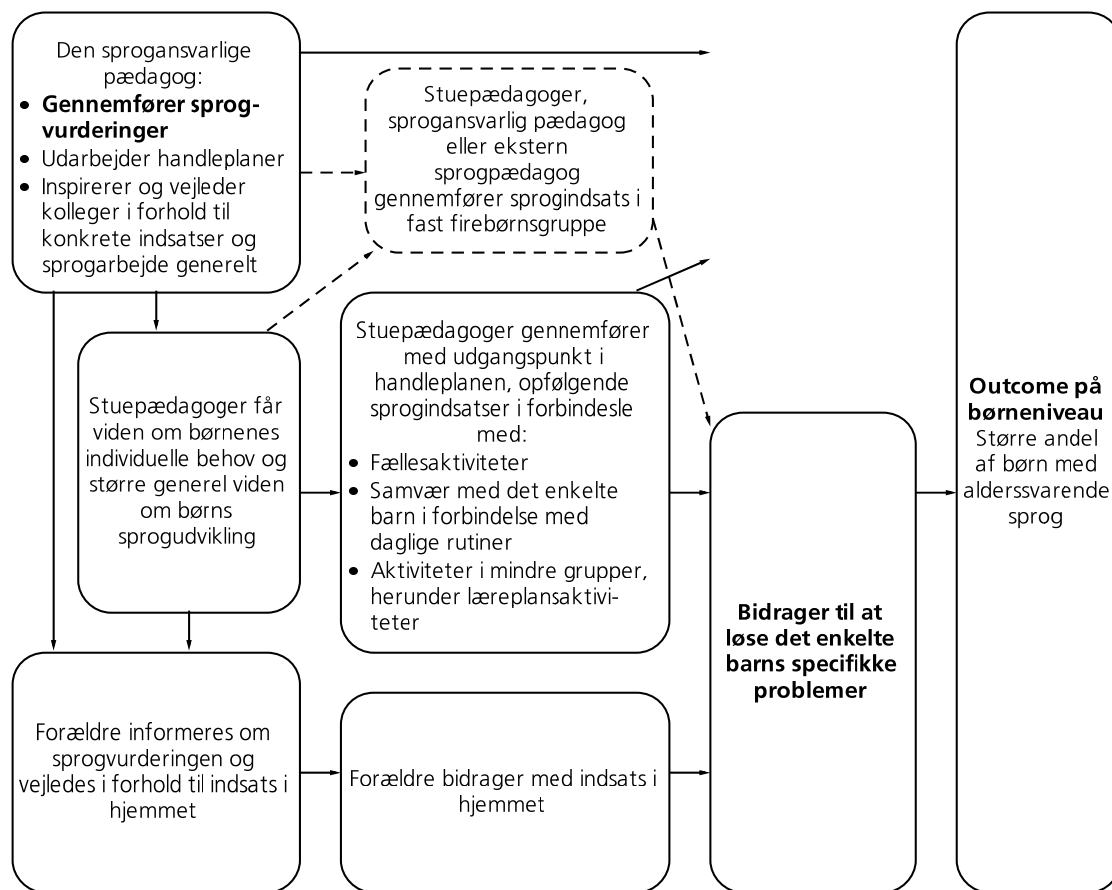
Forældrene til de fire børn anfører at de synes at de er blevet vejledt på en god og forståelig måde. Hovedparten af forældrene har også oplevet at deres børn har taget godt imod de aktiviteter som forældrene på pædagogernes opfordring har taget initiativ til. Forældrene til to af børnene anfører dog at de oplever det som en udfordring at skulle integrere de foreslåede aktiviteter i en travl hverdag og derfor heller ikke har fået gennemført de foreslåede aktiviteter så ofte som de gerne ville.

Samlet set har vi data der peger på at fire børn har modtaget en indsats i overensstemmelse med programteorien frem til og med dette led.

### **6.2.7 Gennemførelse af revurdering**

Ifølge programteorien i de to kommuner skal den sprogansvarlige pædagog ca. tre måneder efter den første sprogvurdering revurdere barnet ved hjælp af *Sprogvurderingsmateriale til 3-årige*. Hvis revurderingen viser at barnet fortsat har sproglige problemer, udarbejdes en ny handleplan for barnet, og en talehørepædagog inddrages. Revurderingen udgør på den måde dels en delindsats i programteorien, dels et mål for outcome på børneniveau.

**Figur 15**  
**Revurdering**



Det er en forudsætning for at vi kan tale om en gennemførelsen af dette led i programteorien, at alle dele af sprogvurderingen gennemføres i forbindelse med revurderingen, jf. afsnit 6.1.3.

Af de fire børn der har modtaget en opfølgende indsats hvor alle led af indsatsen er i overensstemmelse med programteorien, er to børn ikke blevet revurderet. De to børn er i perioden siden den første sprogvurdering blevet visiteret til et forløb med en talehørrepædagog, og institutionen har på den baggrund vurderet at det var overflødigt at gennemføre en revurdering af børnene. De to øvrige børn er revurderet til at have behov for en generel indsats.



For to børn i de medvirkende institutioner har sprogindsatsen i treårsalderen udfoldet sig i fuld overensstemmelse med programteorien for indsætserne: Børnene er blevet sprogvurderet, der er udarbejdet en handleplan der er rettet mod (nogle af) de områder af sproget som barnet har problemer med, den sprogansvarlige pædagog har overleveret viden om sprogvurdering og handleplan til barnets stuepædagog, der er overleveret viden om sprogvurdering og handleplan til barnets forældre, der er gennemført en relevant indsats for barnet i institutionen og i hjemmet, og endelig er der gennemført en revurdering af barnet. Resultaterne af revurderingerne for de to børn viser at børnene efter indsatsen vurderes til at have behov for en generel indsats – eller med andre ord at have et alderssvarende sprog.

Vi har for disse børn været i stand til at følge virkningskæden fra den første sprogvurdering til et bedre sprogligt niveau hos børnene. Når vi har bedt disse børns forældre og pædagoger pege på årsagerne til børnenes sproglige udvikling, har de nævnt den specifikke indsats i institutionen. I forlængelse heraf finder vi det sandsynliggjort at indsatsen for disse børn har haft en virkning på børnenes sproglige udvikling.

### **6.2.8 Indsats i institutionen, men ikke med sikkerhed i hjemmet**

Programteorien for sprogindsætserne for treårige forudsætter, som beskrevet, at der gennemføres en indsats i institutionen og en indsats i hjemmet der tilsammen bidrager til udvikling af barnets sprog. Som det fremgik af afsnit 6.2.4, har vi data der peger på at syv børn har modtaget en indsats i overensstemmelse med programteorien frem til og med indsatsen i institutionen. Af afsnit 6.2.6 fremgår det at vi kun har data om indsatsen i hjemmet for fire af disse børn. For tre børn har vi altså udelukkende viden om den ene del af den specifikke indsats der forudsættes i programteorien, nemlig indsatsen i institutionen. På den baggrund er det interessant om det kan sandsynliggøres at indsatsen i institutionen for disse børn har haft en virkning.

En analyse af det indsamlede materiale for børnene viser at de tre børn alle er blevet revurderet, og at alle tre børn har gennemgået en sproglig udvikling i perioden fra den første sprogvurdering til revurderingen, idet de alle er blevet revurderet til at have behov for en generel indsats.

Når vi i interview med børnenes forældre og pædagoger har bedt dem pege på årsagerne til børnenes sproglige udvikling, har vi fået forskellige svar. Det ene barns pædagoger pegede på indsatsen i institutionen. Det andet barns pædagoger pegede på den specifikke indsats i institutionen i kombination med en indsats i hjemmet. For det tredje barn blev en naturlig modningsproces hos barnet identificeret som årsagen.

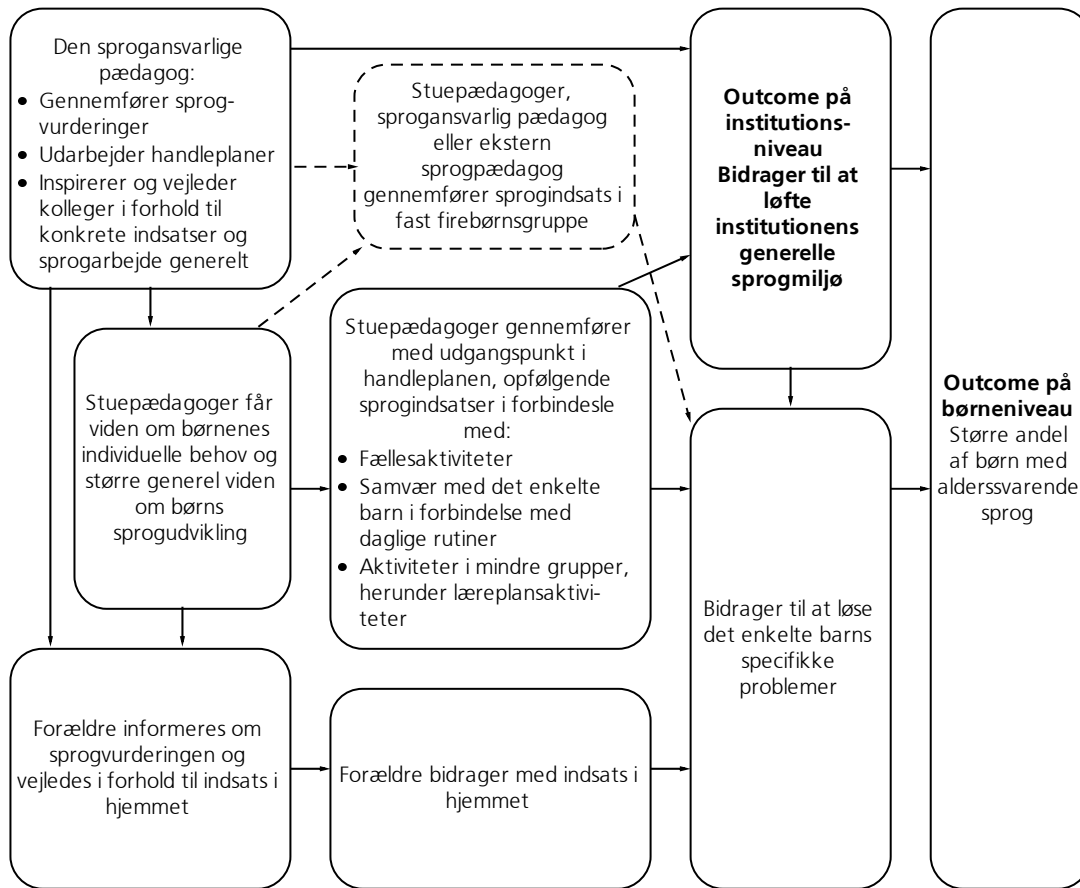
For de to første børn hvor den sproglige udvikling af barnets pædagoger tilskrives en indsats i institutionen, finder vi det sandsynligt at indsatsen i institutionen for disse børn har haft en (medvirkende) virkning på børnenes sproglige udvikling. For det tredje barn hvor barnets stuepædago-

ger peger på naturlig modning som årsag til sprogudviklingen, er sammenhængen ikke sandsynliggjort i samme omfang.

### 6.2.9 Institutionens generelle sprogmiljø

Et af rationalerne i programteorien er at de sprogansvarlige pædagogers indsats og stuepædagogernes indsats – ud over at bidrage til at løse det enkelte barns specifikke sproglige problemer – bidrager til at løfte institutionens generelle sprogmiljø. Derudover er det en antagelse i programteorien at et forbedret generelt sprogmiljø i institutionen bidrager til at løse det enkelte barns specifikke sproglige problemer, jf. figur 16.

**Figur 16**  
**Det generelle sprogmiljø i institutionen**



I afsnit 5.5 er de oplevede virkninger af de sprogansvarlige pædagogers og stuepædagogernes indsats i forhold til det generelle sprogmiljø beskrevet. I afsnittet konkluderes det at der synes at være variationer i institutionerne imellem i forhold til hvordan sprogarbejdet har præget institutionens generelle sprogmiljø. I nogle institutioner er der ifølge institutionerne selv sket store forandringer, mens der i andre kun er sket få eller ingen forandringer i forhold til det generelle sprogmiljø. I nogle institutioner tyder det desuden på at der internt i institutionerne er forskelle på sprog miljøet på de forskellige stuer.

Ved analysen af indsatserne for de 21 børn er det meget vanskeligt entydigt at identificere den virkning som institutionens generelle sprogmiljø har på børnenes sproglige udvikling. Det er på baggrund af analysen i kapitel 5 sandsynligt at det generelle sprog miljøes påvirkning af børnenes sproglige udvikling er varierende fra institution til institution og i nogle institutioner fra stue til stue.

### 6.3 Sammenfatning

Samlet set viser analyserne af de opfølgende sprogindsatser for de 21 børn at der både fra institution til institution og fra barn til barn er forskel på i hvor høj grad den afdækkede praksis er i overensstemmelse med programteorien.

Analysen viser at nogle institutioner er nået længere med implementeringen af de opfølgende sprogindsatser end andre. Nogle institutioner har fået opbygget en god systematik i gennemførelse af sprog vurderingerne, men har endnu ikke i samme omfang indarbejdet en systematik i forhold til gennemførelsen af den opfølgende sprogindsats og revurderingerne. Andre institutioner er kommet meget langt i forhold til både gennemførelsen af sprog vurderingerne, de opfølgende sprogindsatser og revurderingerne.

Analysen af selve indsatserne for de 21 børn viser at det også er meget varierende i hvor høj grad indsatserne har været gennemført i overensstemmelse med de forskellige led i programteorien for sprogindsatserne. Analysen peger på at der særligt er vanskeligheder forbundet med udarbejdelsen af handleplaner der adresserer de problemområder sprog vurderingen har afdækket, og med overlevering af viden fra de sprogansvarlige pædagoger til stuepædagogerne, og at disse vanskeligheder fører til afvigelser fra det forløb der er forudsat i programteorien.

Af afsnit 6.1.3 fremgår det at 11 af de 21 børn ved revurderingen blev vurderet til at have et alderssvarende sprog. Disse børn har gennemgået en sproglig udvikling som forudsat i programteorien, jf. dog afsnit 6.2.7 om problemstillinger forbundet med revurderingerne. 5 af disse børn har fået en fokuseret indsats i hel eller delvis overensstemmelse med programteorien, jf. afsnit 6.2. 2 børn har fået en indsats i institutionen rettet specifikt mod deres sproglige problemer og

en indsats i hjemmet. 3 børn har fået en indsats i institutionen rettet specifikt mod deres sproglige problemer, mens vi ikke har data om indsatsen i hjemmet.

For de børn der har modtaget en indsats i fuld overensstemmelse med programteorien, har vi kunnet sandsynliggøre at indsatsen har været virkningsfuld i forhold til deres sproglige udvikling.

Vi har derudover sandsynliggjort virkningen af indsatser hvor der i institutionen er gennemført indsatser rettet mod barnets specifikke sproglige problemer, men hvor vi ikke har viden om indsatsen i hjemmet. For nogle af de børn hvor vi kun har sikre data om indsatsen i institutionen, peger forældre og pædagoger dog på at indsatser i hjemmet og naturlig modning også har haft betydning for børnenes sproglige udvikling.

For de seks børn der er revurderet til at have behov for en generel indsats, og hvor vi ved at indsatsen rettet mod barnets specifikke sproglige problemer *ikke* har været i overensstemmelse med programteorien, kan der umiddelbart opstilles to alternative hypoteser om hvad der har været virkningsfuldt i forhold til børnenes sproglige udvikling:

Én relevant hypotese er at det generelle sprogmiljø i institutionen har bidraget til den sproglige udvikling for disse børn sådan som det også er forudsat i programteorien. Med indførelsen af sprogvurderingerne for treårige og udpegelsen af en eller flere sprogansvarlige pædagoger i hver institution er der kommet øget fokus på sprogarbejdet i institutionerne. Det øgede fokus afspejles i den daglige pædagogiske praksis og understøttes nogle steder af en ændret fysisk indretning af institutionen der i højere grad understøtter sprogarbejdet. Tilsammen bidrager disse faktorer til at styrke børnenes sprog selvom der ikke gennemføres sprogindsatser rettet direkte mod det enkelte barns specifikke sproglige problemstillinger. Hypotesen om at det er institutionernes generelle sprogmiljø der har bidraget til den sproglige udvikling hos de børn der ikke har fået en specifik indsats, underbygges af at nogle pædagoger og forældre peger på at netop institutionens generelle sprogmiljø og det at komme i børnehave har haft betydning for barnets sprogudvikling.

En anden hypotese er at en naturlig modningsproces hos barnet har medført den identificerede sproglige udvikling. Det er forældre og pædagoger også inde på for nogle af børnenes vedkommende. Det har i denne undersøgelse ikke været muligt at efterprøve de to hypoteser nærmere.

I kapitel 7 sammenfatter vi konklusioner fra dette kapitel og fra kapitel 5 i en række opmærksomhedspunkter.

## 7 Sammenfatning og opmærksomhedspunkter

Gennemførelsen af sprogvurderinger og opfølgende sprogindsatser i institutionerne er en relativt ny og udfordrende opgave som de medvirkende kommuner og institutioner har haft stort fokus på.

Første trin har været at implementere selve sprogvurderingerne i institutionerne og sikre at alle treårige tilbydes en vurdering. Dette arbejde er man kommet meget langt med i de medvirkende kommuner og institutioner. I forhold til de opfølgende indsatser der er næste trin i implementeringen, har et første skridt i de medvirkende kommuner været at klæde de sprogansvarlige pædagoger på til opgaven, at formidle viden og at udvikle redskaber der skal understøtte de sprogansvarlige pædagogers arbejde. Det er en omfattende og tidskrævende opgave, og det er derfor ikke overraskende at de medvirkende kommuner og institutioner endnu ikke fuldt ud har implementeret denne del af opgaven.

Analyserne i kapitel 5 og 6 viste at de gennemførte indsatser i varierende grad har haft en positiv virkning på det generelle sprogmiljø i de medvirkende institutioner. Sprogvurderingerne har givet personalet i institutionerne viden om enkelte børns sproglige formåen. Det gælder ikke kun i forhold til børnenes evt. sproglige udfordringer, men også i forhold til deres ressourcer. Denne viden kan bruges konstruktivt i det videre pædagogiske arbejde.

Implementeringen af sprogvurderingerne har også medført at der er blevet udviklet en systematik i og nogle procedurer for sprogarbejdet, ligesom sprogarbejdet er blevet bedre beskrevet og mere synligt i institutionen. Det har tilsyneladende en positiv indflydelse på sprogmiljøet i institutionerne og en god og væsentlig signalværdi over for forældrene, idet det giver pædagogerne en øget faglig legitimitet.

Derudover har sprogvurderingerne højnet det faglige niveau blandt de involverede pædagoger – det gælder ikke kun i forhold til sprog, men også i forhold til det pædagogiske arbejde generelt.

Det faglige løft som sprog vurderingerne har bidraget med på sprogområdet, har bredt sig som ringe i vandet og skabt en øget interesse for pædagogisk teori og metode, også på andre områder end det sproglige, og styrket den faglige selvtilid hos de pædagoger der er involveret i arbejdet.

Ud over analysen af virkningen af sprogarbejdet på institutionsniveau har vi sandsynliggjort en virkning af de gennemførte sprogindsatser for børn der har modtaget en fokuseret indsats i de medvirkende institutioner.

Analyserne af sprogarbejdet i de medvirkende institutioner i kapitel 5 og 6 har desuden afdækket forskellige forhold og problemstillinger som synes at være af afgørende betydning for om sprogarbejdet i institutionerne kan gennemføres som forudsat i programteorien og med de forventede resultater.

I dette kapitel sammenfatter vi disse centrale forhold og problemstillinger i en række opmærksomhedspunkter. Opmærksomhedspunkterne er relevante dels for de deltagende kommuner og institutioner i forhold til deres videre arbejde med at udvikle indsatsen omkring sprogarbejdet, dels for øvrige kommuner og institutioner der har organiseret sprogarbejdet for treårige på en lignende måde (eller som planlægger at gøre det). Her kan opmærksomhedspunkterne anvendes som inspiration til organisering af eget sprogarbejde.

Undersøgelsens ekspertfølgegruppe har bidraget med kommentarer til opmærksomhedspunkterne, men ansvaret for vægtning og formulering af opmærksomhedspunkterne er EVA's.

Inden vi beskriver opmærksomhedspunkterne, indleder vi med nogle få bemærkninger om forholdet mellem programteori og praksis.

## 7.1 Programteori møder praksis

Analysen af sprogarbejdet i de seks medvirkende institutioner har i denne undersøgelse taget udgangspunkt i en sammenligning af praksis med den opstillede programteori, jf. virkningsevalueringens designet for undersøgelsen.

Hvis virkningerne af den praksis der undersøges, afviger fra den virkning som den opstillede programteori forudsætter, er der i princippet to mulige forklaringer:

- Hvis indsatsen er gennemført i overensstemmelse med programteorien, men den forventede virkning ikke indfinder sig, er en mulig forklaring at rationalerne bag programteorien er fejlagtige. Det kan fx være at programteorien er baseret på fejlagtige grundantagelser.

- Hvis indsatsen *ikke* er gennemført i overensstemmelse med programteorien og den forventede virkning heller ikke indfinder sig, er der derimod sandsynligvis tale om mangler ved implementeringen.

Vi har i analysen af praksis ikke fundet eksempler der tyder på at rationalerne bag programteorien er fejlagtige. Tværtimod har vi i de tilfælde hvor indsatsene har været gennemført som forudsat i programteorien, kunnet sandsynliggøre at de gennemførte indsatser har haft en positiv virkning på børnenes sprogudvikling sådan som det er forudsat i programteorien.

Analysen har imidlertid afdækket forskellige eksempler på at sprogindsatserne i de medvirkende institutioner ikke gennemføres i overensstemmelse med programteorien.

I programteoriene der beskriver organiseringen af sprogarbejdet i og omkring institutionerne, ligger der implicit en forestilling om eller en beskrivelse af indsatser der folder sig ud i et succesivt, kronologisk og lineært forløb. Denne logik præger alt det der danner rammen om sprogarbejdet i institutionerne – lige fra rationalerne bag lovens bestemmelser og sprogvurderingsmaterialet til kommunernes og institutionernes programteorier. Men praksis i institutionerne følger ikke altid denne kronologiske logik. I den sammenhæng er det relevant at nævne at opstillingen af kommunernes og institutionernes programteorier er et udtryk for en efferationalisering og et forsøg på at sætte virkeligheden på formel. Det er derfor ikke overraskende at der kan være sammenstød mellem programteoriens og hverdagens logik.

Helt overordnet viser analysen at programteoriens forudsætning om at sprogindsatserne gennemføres som en lineær kæde af delindsatser der resulterer i den forventede virkning, ikke altid kan genfindes i praksis. I praksis finder delindsatserne ikke altid sted i den forudsatte rækkefølge. Derudover er indsatserne for de konkrete børn i nogle tilfælde svære for de medvirkende pædagoger at beskrive og isolere fra den daglige pædagogiske praksis og fra institutionens generelle sprogmiljø. Det betyder at det kan være vanskeligt at vurdere om der er foregået en indsats i overensstemmelse med programteorien.

I nogle tilfælde er der tale om mindre afvigelser fra programteorien som ikke modvirker at man når den ønskede virkning med indsatsen, og som måske endda er relevante og fremmende i forhold til den samlede indsats – det gælder fx når stuepædagoger igangsætter en indsats før en sprogvurdering fordi de på baggrund af deres pædagogfaglige viden vurderer at en indsats er nødvendig. I andre tilfælde er der tale om afvigelser som ud fra vores analyse tilsyneladende har en negativ betydning for den samlede virkning af sprogindsatserne.

I afsnit 7.2 præsenterer vi opmærksomhedspunkterne for sprogarbejdet for treårige. Desuden forholder vi os til nogle kontekstfaktorer som på baggrund af analysen ligeledes har vist sig afgørende for udmøntningen af programteorien.

Opmærksomhedspunkterne holder sig inden for rammerne af den programteori som er blevet belyst i denne rapport. Der kan naturligvis være andre forhold i relation til tilrettelæggelse og gennemførelse af sprogarbejdet i institutionerne som også er relevante, men som ligger uden for denne rapport's undersøgelsesområde.

## 7.2 Opmærksomhedspunkter

I dette afsnit beskriver vi en række forhold som det på baggrund af denne undersøgelse synes væsentligt at være opmærksom på i forbindelse med de sprogansvarlige pædagogers varetagelse af deres forskellige opgaver. Indledningsvist peger vi på et overordnet dilemma der er forbundet med organiseringen med sprogansvarlige pædagoger.

Herefter beskrives de to områder hvor afvigelserne mellem programteorien og praksis ifølge analysen i kapitel 5 og 6 indeholder de væsentligste udfordringer, nemlig sammenhæng mellem identificering af sproglige behov og forslag til opfølgende indsatser samt vidensoverlevering mellem sprogansvarlige pædagoger og stuepædagoger. Endelig indeholder afsnittet opmærksomhedspunkter i forhold til institutionslederens rolle, gennemførelsen af de opfølgende sprogindsatser og forældreinddragelse.

### 7.2.1 Sprogansvarlige pædagoger i centrum for sprogindsatserne

De sprogansvarlige pædagoger er helt centrale for at programteorien kan udfoldes som tilsigtet. De sprogansvarlige pædagogers opgaveportefølje varierer en smule fra kommune til kommune og fra institution til institution. Men centrale opgaver for de sprogansvarlige pædagoger er:

- At gennemføre sprogvurderinger
- At udarbejde fagligt kvalificerede og individuelt differentierede handleplaner der beskriver forslag til konkrete opfølgende indsatser
- At formidle viden og yde råd og vejledning om og inspirere stuepædagoger til sprogarbejde – både i forhold til konkrete indsatser og mere generelt.

Det fremstår på baggrund af analysen i kapitel 5 som et generelt dilemma at det i forhold til nogle af de opgaver de sprogansvarlige løser, ser ud til at være en fordel at opgaven er forankret hos få personer der opbygger rutiner og særlige kompetencer der styrker opgavevaretagelsen, mens der i forhold til andre af deres opgaver er eksempler på at det kan være hæmmende for opgaveløsningen at opgaven er forankret hos en eller få personer i institutionen.



De sprogansvarlige pædagoger foretager sprogvurderingerne i institutionerne. Som det fremgik af afsnit 5.2.1, føler de sprogansvarlige pædagoger i de medvirkende kommuner sig godt klædt på til at varetage opgaven. Derudover fremhæver de medvirkende sprogansvarlige pædagoger at der er behov for at gennemføre sprogvurderinger jævnligt, da de herigennem oplever at de opbygger en rutine og en sikkerhed i forhold til opgavevaretagelsen som bidrager til at de kan gennemføre sprogvurderingen som foreskrevet. Det samme gør sig gældende i forhold til udarbejdelse af handleplaner – også her er der behov for at opbygge erfaring og viden der kvalificerer arbejdet med handleplanerne.

Det taler for at samle varetagelsen af sprogvurderingerne og udarbejdelsen af handleplaner hos få personer i institutionen. Omvendt viser undersøgelsen at ordningen med én enkelt sprogansvarlig i en institution kan være for skrøbelig ved sygdom og andet fravær. Desuden kan det være en fordel at de sprogansvarlige pædagoger har mulighed for at drøfte opgaven med en eller flere kolleger. Det kan ydermere være anstrengende at varetage sprogvurderingsopgaven egenhændigt, dels fordi det i perioder rent praktisk kan være en stor opgave, dels fordi det kan være svært at sikre den nødvendige gennemslagskraft over for kollegerne.

For så vidt angår de opfølgende sprogindsatser tyder undersøgelsen i de medvirkende institutioner på at det er en fordel at sprogarbejdet er fordelt på flere personer (måske en sprogansvarlig pædagog på hver stue). En sprogansvarlig pædagog på hver stue kan dæmme op for risikoen for at der ikke sker en tilstrækkelig vidensoverlevering mellem de pædagoger der varetager sprogvurderinger og udformer handleplaner, og stuepædagogerne. Desuden kan en sådan organisering være med til at sikre at både den nødvendige viden om konkrete børns sproglige udfordringer og kompetencerne til at iværksætte relevante indsatser over for børnene er til stede på de enkelte stuer.

Dette overordnede dilemma og afvejningen af fordele og ulemper ved hhv. at samle sprogopgaverne på få hænder eller at involvere flere personer i opgaverne er centralt i forhold til alle de opgaver de sprogansvarlige pædagoger varetager. I forlængelse heraf er det en løbende udfordring for ansatte i den kommunale forvaltning, institutionslederne og de sprogansvarlige pædagoger at have øje for i hvilket omfang den valgte arbejdsdeling i forhold til sprogopgaverne understøtter opgavevaretagelsen, og løbende drøfte behovet for at ændre arbejdsdelingen ved enten at samle varetagelsen af konkrete sprogopgaver på færre hænder eller alternativt at fordele opgavevaretagelsen på flere medarbejdere.

---

## Opmærksomhedspunkter vedr. ordningen med sprogansvarlige pædagoger

### *Overvej antallet af sprogansvarlige pædagoger i institutionerne*

- Institutioner og dagtilbudsforvaltninger bør overveje antallet af personer der varetager sprogopgaverne i den enkelte institution. I forhold til varetagelsen af konkrete sprogopgaver skal fordelene ved at få personer løser opgaven og opbygger en rutine og specifikke kompetencer, afvejes mod hensynet til at ordningen med sprogansvarlige pædagoger ikke bliver for skrøbelig i forhold til sygdom og fravær og i forhold til at sikre mulighederne for faglig sparring i institutionen.

### *En fordel at samle opgaverne vedr. selve sprogvurderingerne og handleplaner på få hænder*

- Hvad angår gennemførelse af sprogvurderinger og udarbejdelse af handleplaner, peger undersøgelsen på at det er en fordel at samle opgaven på få hænder, men at der dog bør være mindst to personer der varetager disse opgaver – af hensyn til muligheder for sparring og for at undgå at opgavevaretagelsen bliver for personafhængig.

### *En fordel at sprede opgaven vedr. de opfølgende indsatser ud på flere hænder*

- Hvad angår de opfølgende indsatser, tegner der sig et billede af at det er en fordel at opgaven er spredt ud på flere hænder – for at sikre at den nødvendige videnskapacitet er til stede på de enkelte stuer, og for at styrke gennemslagskraften hos de sprogansvarlige pædagoger.

---

### **7.2.2 Sammenhæng mellem identificering af sproglige behov og forslag til opfølgende indsatser**

Det mest centrale punkt i forhold til at programteorien kan folde sig ud som tilsigtet, er at sikre en sammenhæng mellem den sproglige problemstilling som sprogvurderingen identificerer på den ene side, og de opfølgningstiltag som bliver foreskrevet på den anden side (det gælder i forhold til handleplanen som fysisk dokument, og det gælder i forhold til den mundtlige overlevering der finder sted nogle steder).

Analysen i afsnit 5.2.2 afdækkede at det for nogle sprogansvarlige pædagoger er en stor udfordring at udarbejde fagligt kvalificerede og individuelt målrettede handleplaner der forholder sig til det enkelte barns specifikke sproglige behov, og som giver konkrete forslag til handlinger for stuepædagoger og forældre. De medvirkende sprogansvarlige pædagoger føler sig generelt ikke tilstrækkeligt klædt på til dette arbejde.

I forlængelse heraf er handleplanerne generelt set ikke særligt differentierede og dermed heller ikke individuelt orienterede som forudsat i programteorien. De er ikke i alle tilfælde konkrete, og de forholder sig ikke nødvendigvis til alle de specifikke behov det enkelte barn har.

Handleplanens funktion ender i flere tilfælde med i højere grad at være den sprogansvarlige pædagogs referat eller registreringsdokument over for forvaltningen end at være et dokument der skal guide stuepædagoger i forhold til de opfølgende indsatser de skal gennemføre, og som indgår i forbindelse med vidensoverleveringen fra den sprogansvarlige pædagog.

Når de sprogansvarlige pædagoger har vanskeligheder med at udarbejde handleplaner for børn med behov for en fokuseret indsats, søger de ofte vejledning hos kommunens talehørepædagoger. I den forbindelse er en væsentlig kontekstfaktor den vidensbase og de redskaber som talehørepædagogerne har til rådighed når de skal vejlede de sprogansvarlige pædagoger. Undersøgelsens ekspertfølgegruppe peger i den forbindelse på at der i en dansk sammenhæng er et yderst begrænset udvalg af evidensbaserede værktøjer der kan anvendes i forbindelse med forskellige typer af sproglige problemer.

---

### **Opmærksomhedspunkter vedr. sammenhæng mellem identificering af sproglig problemstilling og opfølgende indsatser, herunder udarbejdelse af handleplaner**

#### *De sprogansvarlige pædagogers kompetencer*

- Det er væsentligt at den kommunale dagtilbudsforvaltning er opmærksom på om de sprogansvarlige pædagoger er klædt på til at formulere individuelt målrettede handleplaner der beskriver relevante opfølgende indsatser.

#### *Redskaber og vejledning til de sprogansvarlige pædagoger*

- Redskaber der klæder de sprogansvarlige pædagoger på til opgaven med at udarbejde handleplaner, kan være generel opkvalificering inden for det sprogfaglige område i form af kurser eller øget assistance til de sprogansvarlige pædagoger i forbindelse med konkrete handleplaner – enten i form af hjælperedskaber eller i form af personlig vejledning (fx fra talehørepædagog) der er målrettet treårsvurderingen.

#### *Handleplanen*

- Det er relevant for institutionerne at udvikle en form for handleplaner der på én og samme tid sikrer vidensoverlevering og er overkommelige at udarbejde. Det er i den sammenhæng centralt at handleplanen er *skriftlig*, da overlevering af den skriftlige handleplan er mindre personbundet og dermed mindre sårbar ved sygdom og fravær. En skriftlig handleplan kan desu-

---

den bruges som et dynamisk dokument der løbende opdateres og justeres efterhånden som indsatsen gennemføres og barnets behov ændrer sig.

---

### **7.2.3 Vidensoverlevering mellem sprogansvarlige pædagoger og stuepædagoger**

En væsentlig del af de sprogansvarlige pædagogers funktion er at overlevere viden til stuepædagoger – de skal formidle resultater af sprogvurderinger og forslag til opfølgende indsatser i forhold til konkrete børn, og de skal fungere som en generel vidensressource på sprogområdet der inspirerer til og yder råd og vejledning om sprogarbejde generelt.

Afsnit 5.2.4 peger på at en række forhold kan vanskeliggøre overlevering af viden om konkrete sprogvurderinger og opfølgende indsatser fra sprogansvarlige pædagoger til stuepædagoger. For det første er det en udfordring for institutionerne at skabe en systematik der sikrer at overleveringen rent faktisk finder sted. Utilstrækkelig viden eller manglende redskaber hos enten den sprogansvarlige pædagog eller stuepædagogerne er en anden barriere. En tredje barriere er modstand fra stuepædagogerne, fx pga. interessekonflikter, personlige konflikter eller fordi stuepædagoger føler at deres pædagogfaglige viden bliver underkendt i forbindelse med sprogvurderingerne.

Den mere generelle vidensspredning fra den sprogansvarlige pædagog til stuepædagogerne er ikke så udbredt i alle institutionerne, jf. afsnit 5.2.4. Der tegner sig et generelt billede af at det kan være vanskeligt for de sprogansvarlige pædagoger at få sprogarbejdet på dagsordenen og at få deres viden spredt ud i hele institutionen. Det er vanskeligt for dem at positionere sig i en særlig rolle i en ellers flad struktur. I den forbindelse oplever de medvirkende sprogansvarlige pædagoger at der er behov for at kunne sparre med en eller flere kolleger om opgaverne, og at det kan være vanskeligt at varetage opgaven egenhændigt, dels fordi det rent praktisk kan være en stor opgave, dels fordi det kan være svært at sikre den nødvendige gennemslagskraft over for kollegerne.

---

### **Opmærksomhedspunkter vedr. vidensoverlevering mellem sprogansvarlige pædagoger og stuepædagoger**

#### *Systematik og ansvarsplacering*

- Det er væsentligt at der i institutionerne er en klar systematik der sikrer at overleveringen af sprogvurderingens resultat og af indholdet af handleplanen finder sted, herunder at der er en klar placering af ansvaret for overleveringen. I forlængelse heraf bør overlevering af viden fra

---

sprogansvarlig pædagog til stuepædagoger være et opmærksomhedspunkt, også selvom den sprogansvarlige pædagog selv arbejder på barnets stue – ellers bliver det opfølgende sprogarbejde for sårbart i forhold til fx sygdom og travlhed hos den sprogansvarlige pædagog.

#### *Skriftlighed*

- Det er afgørende for at der kan igangsættes en relevant indsats, at barnets stuepædagog præsenteres for resultatet af sprogvurderingen og for handleplanen i dens *skriftlige* form, herunder at stuepædagogen får viden om hvor handleplanen placeres, så vedkommende har mulighed for at orientere sig og notere i den løbende.

#### *Inddragelse af stuepædagogs vurdering*

- I forbindelse med vidensoverleveringen af sprogvurderingsresultatet fra sprogansvarlig pædagog til stuepædagoger synes det relevant med en drøftelse hvor både sprogvurderingsresultatet og stuepædagogens pædagogfaglige vurdering bliver inddraget – det gælder både i forhold til at kvalificere handleplanen og i forhold til at nedbryde en evt. modstand fra stuepædagoger mod at tage resultatet af sprogvurderingen til efterretning.

#### *Inddragelse af talehørepædagog ved tvivlsspørgsmål*

- Ved uenighed mellem den sprogansvarlige pædagog og stuepædagog om et barns sproglige profil bør ekspertbistand inddrages – fx kan en talehørepædagog inddrages for at få en yderligere vurdering.

---

### **7.2.4 Institutionslederens rolle**

Lederens opbakning synes at være afgørende hvis sprogarbejdet i institutionen skal lykkes, jf. afsnit 5.2.5. Ledelsesopbakningen fremstår som en væsentlig kontekstfaktor der skal være med til at sikre at programteoriens intentioner om at de sprogansvarlige pædagoger skal fungere som faglige fyrtårne, kan folde sig ud. I den sammenhæng er det afgørende at lederen dels understøtter at sprogarbejdet bliver prioriteret og sat på dagsordenen i institutionen, dels er med til at skabe en forståelse af og legitimere den sprogansvarlige pædagogs rolle og funktion hos det øvrige personale.

Desuden synes det at være vigtigt at lederen skaber de nødvendige rammer for arbejdet (fx i form af tid, muligheder for kompetenceudvikling etc.), men det er også afgørende at lederen arbejder med at fremme en kultur i institutionen der understøtter at én eller nogle personer fungerer som særlige vidensressourcer i en ellers flad struktur.

---

## Opmærksomhedspunkter vedr. institutionslederens rolle i forhold til sprogarbejdet

### *Lederen skal understøtte den sprogansvarlige pædagogs funktion*

- Lederen kan med fordel arbejde med at understøtte den sprogansvarlige pædagogs funktion. Det kan ske dels ved at sikre at den sprogansvarlige pædagog har den fornødne tid til opgaverne, dels ved at signalere at sprogarbejdet prioriteres i institutionen, ved at legitimere den sprogansvarlige pædagogs rolle og funktion som fagligt fyrtårn hos det øvrige personale og ved at synliggøre hvad den sprogansvarlige pædagog bruger sin tid på. Helt konkret kan det understøttes ved at have sprogarbejdet som fast punkt ved personalemøder.

### *Lederen skal understøtte at sprogarbejde generelt er et fokusområde i institutionen*

- Lederen kan med fordel arbejde med at sprogarbejdet generelt set prioriteres højt af personalet i institutionen, og at personalet har en stor bevidsthed om den sproglige dimension. Det kan bl.a. ske gennem løbende pædagogiske refleksioner og diskussioner i forhold til sprogarbejdet og ved at fremme at overvejelser om sprogudvikling generelt indgår i den pædagogiske praksis og planlægning.

---

### 7.2.5 Opfølgende sprogindsatser

De opfølgende indsatser i institutionen for børn med behov for en fokuseret indsats kan finde sted enten i form af indsatser i små sproggrupper eller som mere ad hoc-prægede aktiviteter der integreres i de øvrige pædagogiske aktiviteter på stuen.

Af afsnit 5.3.1 fremgår det at aktiviteterne i sproggrupperne sjældent justeres i forhold til de øvrige aktiviteter eller emner i institutionen. En sådan sammentænkning mellem aktiviteterne i sproggrupperne og de øvrige aktiviteter i institutionen er ifølge evalueringens ekspertfølgegruppe en oplagt mulighed for at styrke de sprogligt svagere børns forudsætninger for at deltage i de fælles aktiviteter.

I forbindelse med sproggrupperne kan der i nogle tilfælde være en tendens til at det øvrige personale fralægger sig ansvaret for sprogarbejdet, idet det kan opfattes som noget der alene varetages i sproggrupperegi, jf. afsnit 5.3.1. I den sammenhæng rummer programteorien en risiko for at blive kontraproduktiv.

De opfølgende indsatser kan som nævnt også organiseres så de foregår mere ad hoc-præget som en integreret del af de øvrige pædagogiske aktiviteter på stuen. Det er tilsyneladende en udfordring at få sprogarbejdet indarbejdet i det almindelige pædagogiske arbejde på stuen, dels fordi det stiller krav til stuepædagogernes kompetencer i forhold til at kunne indtænke sprogarbejdet i

de pædagogiske aktiviteter, dels fordi det i et vist omfang indebærer at institutionen skal organisere dagligdagen på en ny måde, jf. afsnit 5.3.2.

En yderligere barriere i forhold til det mere integrerede sprogarbejde ligger, som beskrevet i afsnit 5.3.2, i den varierende grad af ejerskab til sprogarbejdet hos stuepædagogerne; nogle stuepædagoger opfatter det opfølgende sprogarbejde som de sprogansvarlige pædagogers ansvar. Flere af de medvirkende institutioner oplever det desuden som en stor udfordring at de nyuddannede pædagoger ikke er klædt på til sprogarbejdet. Det forstærker behovet for at den sprogansvarlige pædagog fungerer som fagligt fyrtårn.

---

### **Opmærksomhedspunkter vedr. opfølgende indsatser**

*I forhold til de opfølgende indsatser i sproggrupper kan kommuner og institutioner med fordel arbejde med:*

- At sprogaktiviteterne tager udgangspunkt i det børnene synes er sjovt, spændende og udfordrende. Aktiviteter i sproggrupperne skal kunne justeres i forhold til de emner børnene aktuelt er optagede af.
- At rammer for sproggrupper (tidspunkt, ansvarlig for gruppen mv.) ligger fast for på den måde at sikre at aktiviteterne i sproggrupperne bliver prioriteret i en travl hverdag.
- At sammentænke (fx tematisk) og sikre vidensoverlevering mellem sproggrupper og den øvrige pædagogiske praksis i institutionerne – det vil sprogligt svage børn profitere af.

*I forhold til de opfølgende indsatser der finder sted som ad hoc-aktiviteter integreret i den daglige pædagogiske praksis, kan institutionerne med fordel arbejde med:*

- At sikre at sprogarbejdet bliver en integreret del af den samlede pædagogiske praksis i institutionen, og at det ikke udelukkende finder sted i sproggrupperne
- At arbejde med de organisatoriske udfordringer der kan være i forhold til at integrere sprogarbejdet i den almindelige daglige praksis
- At sikre ejerskab til sprogarbejdet hos stuepædagogerne.

---

### **7.2.6 Forældresamarbejde og indsats i hjemmet**

Generelt viser undersøgelsen at det er varierende om institutionerne lever op til programteorien for så vidt angår overleveringen af resultatet af sprogvurderingen og forslag til aktiviteter i hjemmet for de børn der har behov for det, jf. afsnit 5.4. I forlængelse heraf er det også af betydning hvordan overleveringen finder sted. Fx kan det vanskeliggøre pædagogens mulighed for at vejlede om indsatser i hjemmet og besvare forældrenes evt. spørgsmål hvis forældresamtalerne finder sted som en snak i garderoben i forbindelse med at barnet bliver hentet.

Hvis ikke forældrene får information og vejledning, bliver programteoriens spor vedr. forældre-samarbejde og indsats i hjemmet ikke realiseret. Dermed er der også en risiko for at en væsentlig del af den sprogindsats der skulle bidrage til at barnet får et alderssvarende sprog, ikke realiseres, og for at det store potentiale der ligger i at forældrene inddrages aktivt og kvalificeret som ressource i forhold til at styrke barnets sprogudvikling, forbliver uudnyttet.

---

### **Opmærksomhedspunkt vedr. forældresamarbejdet**

*Klar systematik og ansvarsplacering i forhold til forældreinddragelse*

- Der er behov for systematik i og klare procedurer for hvordan forældrene orienteres om resultater og evt. opfølgende indsatser. Det er i forlængelse heraf væsentligt med en klar placering af ansvaret (hos stuepædagog eller sprogansvarlig pædagog) for at forældrene orienteres og inddrages i sprogarbejdet, og for løbende at følge op med evt. supplerende vejledning i forhold til indsatsen i hjemmet.
-



## 8 Litteratur

Dahler-Larsen, Peter og Krogstrup, Hanne Kathrine: *Nye veje i evaluering. Håndbog i tre evalueringsmodeller*, Systime Academic 2004

EVA: *Måling af sproglig udvikling*, 2008

EVA: *Sprogvurderinger på dagtilbudsområdet og børnenes resultater*, 2010

Familiestyrelsen: *Sprogvurderingsmateriale til 3-årige*, 2007

Finansministeriet: *Projektbeskrivelse for Projekt faglige kvalitetsoplysninger*, 2009

Socialministeriet: Forslag til lov om ændring af lov om dag-, fritids- og klubtilbud m.v. til børn og unge (dagtilbudsloven) og lov om ændring af lov om folkeskolen. (Afbureaukratisering af reglerne om pædagogiske læreplaner, sprogvurderinger og børnemiljøvurderinger m.v.) (L 176), fremsat 24. marts 2010

<http://www.ft.dk/dokumenter/tingdok.aspx?samling/20091/lovforslag/L176/index.htm>

Ministeriet for familie- og forbrugeranliggender: Forslag til lov om dag-, fritids- og klubtilbud m.v. til børn og unge (dagtilbudsloven, LOV nr. 170 af 28.2.2007), fremsat 28. februar 2007

[http://www.ft.dk/dokumenter/tingdok.aspx?Samling/20061/lovforslag/L170/som\\_fremsat.htm](http://www.ft.dk/dokumenter/tingdok.aspx?Samling/20061/lovforslag/L170/som_fremsat.htm)

Regeringen: *Mere tid til velfærd. Regeringens plan for mindre bureaukrati i kommuner og regioner*, 2009



# Appendiks A

## Undersøgelsesdesign og datagrundlag

Som beskrevet i kapitel 2 er formålet med denne undersøgelse todelt: for det første at opnå en større viden om arbejdet med sprogvurderinger og opfølgende sprogindsatser i et antal daginstitutioner. For det andet at søge at afdække virkningerne af de gennemførte sprogindsatser for børnene. Undersøgelsen belyser således hvordan opfølgende sprogindsatser bliver gennemført i praksis i en række institutioner, og hvordan hhv. institutionsledere, pædagoger og forældre oplever virkningen af disse indsatser, dels i forhold til den pædagogiske praksis i institutioner, dels i forhold til børnenes sproglige udvikling.

Undersøgelsen har særligt fokus på den indsats der foregår i institutionerne for de børn der er vurderet til at have behov for en fokuseret indsats.

### Undersøgelsesdesign

Undersøgelsen er blevet tilrettelagt og gennemført som en virkningsevaluering. Ideen i virkningsevaluering er at tage udgangspunkt i de forestillinger der på forhånd findes om hvordan en indsats fungerer, og gennem en undersøgelse af praksis konstatere om forestillingerne har ladet sig omsætte til praksis, om de har haft de ønskede effekter og i givet fald for hvem og under hvilke omstændigheder. Ved at designe undersøgelsen som en virkningsevaluering sætter vi fokus på hvordan en indsats tænkes at lede til et bestemt resultat.

I forhold til en undersøgelse der har fokus både på hvordan indsatserne tilrettelægges, og på virkningerne af indsatserne, har virkningsevalueringstilgangen nogle klare fordele: Den giver mulighed for at gennemføre en analyse der kommer meget tæt på indholdet i indsatserne og de årsagssammenhænge der forventes at bidrage til at gøre indsatserne virkningsfulde, og for at vurdere om de forskellige delindsatser bidrager til de ønskede virkninger.

Et centralt omdrejningspunkt i undersøgelsen har været at beskrive de deltagende kommuners og institutioners forestillinger om hvilke indsatser der fører til ønskede virkninger, og hvilke årsags-sammenhænge der er imellem dem (dvs. at opstille en programteori).

I denne undersøgelse er programteoriene opstillet i samarbejde med ansatte fra de kommunale forvaltninger og de deltagende institutioner. Programteoriene er efterfølgende blevet afprøvet via interview med repræsentanter for forvaltningerne i de to kommuner og med personale og ledere i institutionerne samt med forældre til børn der har fået en fokuseret indsats. Det er blevet forsøgt belyst om indsatsen rent faktisk sker i overensstemmelse med programteorien, og under hvilke omstændigheder den bedst leder frem til de ønskede resultater.

Det skal understreges at opstillingen af en programteori for hhv. kommunernes generelle sprogindsats for treårige og institutionernes sprogindsats for treårige er et metodisk greb til strukturering af analysen. Programteoriene er udarbejdet på baggrund af informationer fra de deltagende kommuner og institutioner – informationer som i deres oprindelige form ikke nødvendigvis havde den form, kronologi og kausalitet som er beskrevet i programteoriene i denne rapport. Derfor er formålet med at opstille og teste programteoriene ikke blot at afdække om kommuner og institutioner handler i overensstemmelse med deres intentioner, men at undersøge om og under hvilke omstændigheder indsatserne fører til de forventede virkninger.

Undersøgelsen af virkningerne af de sprogindsatser der finder sted i de medvirkende institutioner, er forbundet med en række metodiske udfordringer.

Dels er der nogle generelle metodiske udfordringer forbundet med studier af virkninger, fx at det ofte kan være vanskeligt at isolere virkningen af en intervention fra andre aktiviteter og fra den naturlige modning hos barnet der finder sted over tid. Dels kan fastlæggelsen af det optimale tidspunkt for måling af om hhv. kortsigtede og langsigtede effekter er indtruffet, være en udfordring.

Desuden knytter der sig nogle særlige udfordringer til en undersøgelse af hvilke virkninger sprogindsatser i institutioner har på børns sproglige udvikling: Der er på nuværende tidspunkt kun udviklet normer for den såkaldte normale sprogudvikling for danske børn mellem 18 og 36 måneder. Det er derfor vanskeligt at sige om en indsats i treårsalderen medfører at barnet har et normalt sprog når det er tre år og seks måneder, da vi ikke har en norm for den normale sprogudvikling for denne aldersgruppe at holde det enkelte barns sprog op imod. Derfor findes der heller ingen normbaserede sprogvurderingsmaterialer til måling af børns sproglige niveau i fire- eller femårsalderen.

*Sprogvurderingsmateriale til 3-årige* kan anvendes til børn mellem to år og ti måneder og tre år og fire måneder. Er barnet ældre, er det ikke muligt at foretage en normbaseret vurdering af om barnet har et alderssvarende sprog.

Virkningsevalueringens designet løser ikke de ovenfor nævnte metodiske udfordringer med bl.a. entydigt at identificere og isolere de indsatser vi ønsker at kende virkningen af, men det giver mulighed for at undersøgelsen kan bidrage med viden om hvordan tilrettelæggelsen af opfølgende sprogindsatser kan forbedres.

## **Datakilder**

### **Opstilling af programteori**

Programteorien for sprogindsatserne i de to medvirkende kommuner er opstillet på baggrund af data fra flere kilder:

- Workshopper med de deltagende kommuner
- Dokumenter der beskriver de to kommuners rammer for sprogarbejdet
- *Sprogvurderingsmateriale til 3-årige* og litteratur om børns sprog og sprogtilegnelse
- Interview med ansatte i forvaltninger og daginstitutioner
- Bidrag fra evalueringens ekspertfølgegruppe.

### ***Workshopper med de deltagende kommuner***

I juni 2009 holdt EVA en workshop med hver af de to deltagende kommuner. I hver workshop deltog repræsentanter for kommunens forvaltning og to repræsentanter for hver af de tre medvirkende institutioner. På disse workshopper kom deltagerne med bidrag til programteoriene både for institutionernes sprogindsatser og for den mere overordnede kommunale indsats. Med udgangspunkt i deltagernes bidrag har EVA's projektgruppe formuleret programteorier for hver af de to kommuner og én programteori for institutionerne (på tværs af de seks institutioner). Disse programteorier er efterfølgende valideret af en konsulent fra forvaltningen i hver af de to kommuner.

### ***Dokumenter der beskriver de to kommuners rammer for sprogarbejdet***

De medvirkende kommuner har fremsendt skriftligt materiale om strategier, procedurer mv. for de kommunale sprogindsatser for treårige, herunder det undervisnings- og vejledningsmateriale som kommunerne har udviklet til opkvalificering af sprogansvarlige pædagoger i institutionerne.

### ***Sprogvurderingsmateriale til 3-årige og litteratur om børns sprog og sprogtilegnelse***

Da begge medvirkende kommuner anvender *Sprogvurderingsmateriale til 3-årige*, har dette materiale indgået i forbindelse med formuleringen af programteoriene. Desuden er andet materiale

dels om børns sprog, dels om tilrettelæggelse af sprogindsatser i institutionerne som kommunerne og institutionerne anvender, inddraget.

### ***Interview med ansatte i forvaltninger og daginstitutioner***

Oplysninger fra de interview der er gennemført med ansatte i forvaltninger og daginstitutioner i de medvirkende kommuner, har indgået i udformning og særligt i nuancering af programteorien.

### ***Bidrag fra evalueringens ekspertfølgegruppe***

Evalueringens ekspertfølgegruppe har bidraget med faglig sparring i forhold til valg af fokuspunkter for evalueringen og vurdering og perspektivering af det indsamlede datamateriale.

### **Undersøgelse af virkningskæderne**

Efter at programteorien er blevet opstillet, har vi undersøgt om det også i praksis forholder sig sådan som programteorien foreskriver, og om de kausalrelationer der ifølge programteorien skal føre til den ønskede virkning, kan identificeres i praksis. Dette er gjort ved at teste programteoriens virkningskæder led for led. I den forbindelse har vi også haft fokus på hvordan og hvornår de personer der deltager i indsatserne, oplever at indsatserne virker, og på indsamling af øvrige data til belysning af virkninger af indsatsen. Ekspertfølgegruppen har bidraget med forslag til udvælgelse af fokuspunkter for testningen af programteorien.

Ved testen af programteorien har følgende led i virkningskæderne været i fokus:

1. De sprogansvarlige pædagogers varetagelse af sprogopgaven
2. Formidling af viden og vejledning fra sprogansvarlige pædagoger til stuepædagoger
3. Tilrettelæggelse og gennemførelse af sprogindsatserne i institutionerne
4. Formidling af viden og vejledning fra institutionen til børnenes forældre
5. Sprogindsatser i hjemmet
6. Virkninger af indsatserne i forhold til institutionernes praksis
7. Virkninger af indsatserne i forhold til børnenes sproglige udvikling.

De første seks led er afdækket gennem interview med ledere og pædagoger i de medvirkende institutioner, talehørepædagoger, kvalitets- og sprogkonsulenter, sprogpædagoger ansat i den kommunale forvaltning og forældre til børn der er vurderet til at have behov for en fokuseret indsats. Derudover har sprogvurderinger og handleplaner for børn med behov for en fokuseret indsats indgået i analysen.

I forhold til det syvende led (virkninger af indsatserne i forhold til børnenes sproglige udvikling) har vi haft to datakilder til rådighed: resultaterne af de revurderinger som institutionerne gennemfører for de børn der ved den første sprogvurdering blev vurderet til at have behov for en fo-

kuseret indsats, og informationer om forældres og pædagogers oplevelse af virkningerne indsamlet gennem interview.

I mangel af andet egnet revurderingsmateriale er det i de to medvirkende kommuner blevet besluttet at revurderinger af de børn der i treårsalderen vurderes til at have behov for en fokuseret indsats, foretages med *Sprogvurderingsmateriale til 3-årige* der også anvendes til selve sprogvurderingen. Anvendelsen af *Sprogvurderingsmateriale til 3-årige* til revurderingerne er problematisk for validiteten af revurderingerne da genanvendelsen af sprogvurderingsmaterialet sandsynligvis har indflydelse på børnenes resultater ved revurderingen, hvilket medarbejderne i de medvirkende kommuner også er opmærksomme på. Børnene har alt andet lige lettere ved at gennemføre en vurdering de allerede har gennemgået en gang før. Det er dog vanskeligt at sige præcist hvor stor indflydelse genanvendelsen af testmaterialet har på resultaterne af revurderingerne.

Foruden de gennemførte revurderinger afdækkes virkningerne i forhold til børnenes sproglige udvikling ved at undersøge hvilke virkninger pædagoger og forældre oplever at indsatserne har haft. Forældre og pædagoger er i forbindelse med interview om sprogindsatserne blevet bedt om at vurdere om de børn der har fået en fokuseret indsats, har haft en positiv sproglig udvikling, og i givet fald hvilke indsatser der efter forældrenes og pædagogernes opfattelse har bidraget hertil. Forældre og pædagoger er på den måde blevet bedt om at foretage en vurdering af både kendte indsatser (indsatser som interviewpersonerne selv har medvirket i) og ukendte indsatser (indsatser som andre har udført, og som interviewpersonen ikke selv har medvirket i). Vurderingerne af ukendte indsatser, dvs. pædagogernes vurderinger af indsatser i hjemmet og forældres vurderinger af indsatser i institutionen, er forbundet med større usikkerhed end vurderingerne af kendte indsatser.

Samlet set er der en relativt stor usikkerhed forbundet med de data der er tilgængelige om indsatsernes virkninger i forhold til børnenes sproglige udvikling. Vi har imidlertid vurderet at det er umagen værd at afprøve også dette sidste led af programteorien der omhandler børnenes sproglige udvikling, samtidig med at det skal understreges at resultaterne af analysen skal ses i lyset af de ovenfor skitserede udfordringer forbundet med måling af sprogindsatsernes virkning og derfor skal tolkes med stor forsigtighed.

Tabel 4 giver et overblik over hvilke aspekter de forskellige datakilder har været med til at belyse i forbindelse med evalueringen.

**Tabel 4**  
**Oversigt over datakilders anvendelse**

	Opstilling af programteori	Test af programteori
Workshopper med de delta-gende kommuner	Afdækning af rationaler bag sprogindsatserne i de medvirkende kommuner og institutioner	
Dokumenter om de to kommuners rammer for sprogarbejdet	Afdækning af rationaler bag sprogindsatserne i de medvirkende kommuner og institutioner	
<i>Sprogvurderingsmateriale til 3-årige og litteratur om børns sprog og sprogtilegnelse</i>	Afdækning af rationaler bag sprogindsatserne i de medvirkende kommuner og institutioner	
Interview med ansatte i forvaltninger og institutioner	Afdækning og nuancering af rationaler bag sprogindsatserne i de medvirkende kommuner og institutioner	Test af følgende led i programteorien: <ol style="list-style-type: none"> <li>1. De sprogansvarlige pædagogers varetagelse af sprogopgaven</li> <li>2. Formidling af viden og vejledning fra sprogansvarlige pædagoger til stuepædagoger</li> <li>3. Tilrettelæggelse og gennemførelse af sprogindsatserne i institutionerne</li> <li>4. Formidling af viden og vejledning fra institutionen til børnenes forældre</li> <li>5. Sprogindsatser i hjemmet</li> <li>6. Virkninger af indsatserne i forhold til institutionernes praksis</li> <li>7. Virkninger af indsatserne i forhold til børnenes sproglige udvikling</li> </ol>

*Fortsættes næste side ...*



	Opstilling af programteori	Test af programteori
Bidrag fra evalueringens ekspertfølgegruppe	Vurdering af rationaler bag sprogindsatserne i de medvirkende kommuner og institutioner	Bidrag til udvælgelse af fokuspunkter for test af programteorien  Bidrag til opstilling af indikatorer for virkning af indsatser  Vurdering af indsatser for børn med behov for en fokuseret indsats i de medvirkende institutioner sammenholdt med resultater af revurdering og angivelse af oplevede virkninger
Resultater af revurderinger af børn med behov for en fokuseret indsats i de medvirkende institutioner		Test af følgende led i programteorien: 1. De sprogsvarlige pædagogers varetagelse af sprogopgaven 7. Virkninger af indsatserne i forhold til børnenes sproglige udvikling

### Interview

Til brug for analysen af programteoriene gennemførte vi to interviewrunder med ansatte i de kommunale forvaltninger og i de seks medvirkende institutioner. I enkelte tilfælde er der foretaget telefoninterview med pædagoger, herunder opfølgende telefoninterview for at afklare specifikke forhold i en institution. Interview af forældre til børn med behov for en fokuseret indsats er primært gennemført i forbindelse med den anden interviewrunde. To forældreinterview er gennemført som telefoninterview.

Ekspertfølgegruppen har bidraget med at opstille indikatorer for virkningen af de indsatser der er beskrevet i programteoriene. Disse indikatorer har indgået i udarbejdelsen af spørgeguider til de medvirkende informanter. Forud for anden interviewrunde udfyldte de sprogsvarlige pædagoger i de medvirkende institutioner et registreringsark hvor de i en periode på to uger dag for dag noterede hvilke opgaver de i deres egenskab af sprogsvarlig pædagog udførte. De udfyldte registreringsark indgik i udarbejdelsen af spørgeguider til de sprogsvarlige pædagoger i anden interviewrunde.

Antal interview med de respektive interviewpersoner fremgår af tabel 5.

**Tabel 5**  
**Gennemførte interview**

Instituti- on/kommune	Leder	Sprogansvarlig pædagog	Stuepædagog	Forældre til børn med fokuseret ind- sats	Ansatte i den kommunale for- valtning
Guldborgsund Kommune	-	-	-	-	5
Næstved Kommu- ne	-	-	-	-	3
Institution A	1	1	1	3	-
Institution B	1	2	2	1	-
Institution C	1	2	2	1	-
Institution D	1	4	5	1	-
Institution E	1	2	2	1	-
Institution F	1	2	2	-	-
I alt	6	13	14	7	8

Som det ses i tabellen, har relativt få forældre deltaget i undersøgelsen. Vi har som udgangspunkt anmodet forældre til de 21 børn i de medvirkende institutioner der har fået en fokuseret indsats, om at deltage i et interview. Desværre har kun en tredjedel af forældrene ønsket at deltage. Det kan skyldes manglende tid eller at det for nogle forældre opleves som ømtåleligt at deltage i et interview om deres barns sproglige problemer og om egen indsats i forhold til at afhjælpe problemerne. Det er i forlængelse heraf sandsynligt at de forældre der har ønsket at lade sig interviewe om emnet, også er de forældre der har en positiv indstilling både til sprogvurderinger generelt og til det sprogarbejde institutionen har gennemført over for deres børn, og har magtet at støtte op om institutionens arbejde ved at gennemføre understøttende indsatser i hjemmet.

#### **Udvælgelse af kommuner og institutioner**

I undersøgelsen deltager to kommuner der er udvalgt bl.a. på baggrund af deres besvarelse af den spørgeskemaundersøgelse EVA gennemførte i 2008 i forbindelse med udarbejdelse af rapporten *Måling af sproglig udvikling 2008* (EVA, 2008).

Kommunerne er udvalgt blandt de kommuner der i spørgeskemaundersøgelsen svarede at de anvendte *Sprogvurderingsmateriale til 3-årige* og registrerede børnenes sprogvurderingsresultater på Sprogvurdering.dk. Begrundelsen for at lægge vægt på disse to kriterier er at 70 kommuner i 2008 angav at anvende eller planlagde at anvende *Sprogvurderingsmateriale til 3-årige* (EVA, 2008) og derfor vil kunne have interesse i en undersøgelse foretaget i kommuner der anvender

materialet. Udvælgelsen af kommuner der anvender Sprogvurdering.dk, er begrundet i en antagelse om at dette forhold vil lette indsamlingen af valide data om sprogvurderingsresultaterne i de medvirkende institutioner. Desuden angav 33 kommunerne i 2008 at de anvendte Sprogvurdering.dk.

De udvalgte kommuner indgik i en gruppe kommuner der herudover angav enten at de havde udarbejdet en plan for kommunens sprogarbejde, jf. dagtilbudslovens § 11, stk. 4, eller at de foretog opfølgende sprogvurderinger. Vi har betragtet disse forhold som en indikation af at kommunerne har fokus på arbejdet med implementering af sprogvurderinger for treårige og herudover er nået relativt langt med tilrettelæggelse og implementering af sprogarbejdet.

Ovenstående kriterier reducerede antallet af potentielle kommuner til 11. Udvælgelsen af 2 af de 11 kommuner blev foretaget på baggrund af oplysninger indhentet ved telefonopringninger til kommunerne. I denne fase af udvælgelsen blev der lagt vægt på at de to kommuner repræsenterede forskellige tilgange til sprogindsatsen, at der i hver kommune var tre institutioner der havde erfaringer med sprogindsatser for børn med behov for en fokuseret indsats, og at der også på dataindsamlingstidspunktet ville være børn med behov for en fokuseret indsats i disse institutioner.

Fra hver kommune medvirker tre institutioner i undersøgelsen. Institutionerne er udvalgt i samarbejde med de to kommunale forvaltninger. Det har været et afgørende kriterium at institutionerne havde erfaring med arbejdet med børn der er sprogvurderet til at skulle have en fokuseret indsats i institutionen og at der også på dataindsamlingstidspunktet ville være børn med behov for en fokuseret indsats i institutionen.



# Appendiks B

## Kommunernes programteorier for sprogindsatsen

Daginstitutionernes arbejde med sprog er et prioriteret indsatsområde i begge medvirkende kommuner. Det giver sig bl.a. udslag i at der er gennemført en ændret organisering i de kommunale forvaltninger og i institutionerne for at styrke sprogindsatsen i kommunerne. Desuden er der inden for de senere år sket en øget ressourcetilførsel til området med heraf følgende aktiviteter på både forvaltnings- og institutionsniveau. I begge kommuner er der fastlagt fælles procedurer for sprogarbejdet som de enkelte dagtilbud er underlagt, og der er udviklet konkrete redskaber for at støtte dagtilbuddene, lette deres arbejde og sikre en vis ensartethed i udmøntningen af indsatsområdet i samtlige institutioner i kommunerne.

### **Administrativ og faglig forankring ved en konsulent i den kommunale forvaltning der varetager kvalitetssikring og -udvikling af institutionernes sprogarbejde**

I Næstved Kommune er den centrale styring på området forankret hos kommunens kvalitetskonsulent på dagtilbudsområdet, mens Guldborgsund Kommune har ansat en sprogkonsulent der har styring af området som en del af sin opgaveportefølje. Konsulenterne fungerer dels som faglig ressource (varetager kompetenceudvikling og har i samarbejde med kommunernes talehørepædagoger en sparrings- og vejledningsfunktion i forhold til institutionernes sprogansvarlige pædagoger), dels som administrativ tovholder for den samlede indsats på området.

I rollen som administrativ tovholder bidrager konsulenterne til at tilrettelægge, gennemføre og samle op på indsatsen på sprogområdet. Rationalet er at en entydig forankring af ansvaret for opgaverne medfører at opgaven bliver prioriteret så der løbende er fokus på institutionernes arbejde med at implementere opgaven.

I rollen som faglig ressourceperson bidrager konsulenterne til fastlæggelsen af en række fælles procedurer og aktiviteter for sprogarbejdet i kommunens institutioner. Disse procedurer og aktiviteter er valgt ud fra nogle begrundede forestillinger om hvorfor de tænkes at kunne bidrage til at en større andel af børnene i kommunen får et alderssvarende sprog, samtidig med at der ønskes

en tæt kobling mellem sprogindsatsen, arbejdet med de pædagogiske læreplaner og den fysiske indretning af dagtilbuddene.

Kvalitetskonsulenterne bidrager desuden sammen med ansatte i PPR med løbende feedback og vejledning til de sprogansvarlige pædagoger i form af dialogmøder og institutionsbesøg. Dialogen har to formål: For det første bidrager den til faglig opkvalificering af de sprogansvarlige pædagoger og til at etablere de sprogansvarlige pædagoger som faglige ressourcepersoner i institutionerne, jf. nedenfor. For det andet giver dialogen de ansatte i forvaltningen information om sprogarbejdet i institutionerne. Denne information kan anvendes til justering af kommunens overordnede indsats (herunder redskaber, vejledninger mv.) og til feedback til det politiske niveau.

I begge kommuner har konsulenterne i samarbejde med PPR udarbejdet redskaber som institutionerne kan bruge i forbindelse med planlægning, gennemførelse og dokumentation af og opfølgning på sprogarbejdet. Institutionernes anvendelse af forvaltningernes materiale og redskaber skal sikre at der anvendes ensartede procedurer i alle institutioner, de skal lette arbejdsgangene for medarbejderne i institutionerne og understøtte at der anvendes en inkluderende pædagogik i forbindelse med sprogarbejdet. Derudover bidrager det til at give forvaltningen information om sprogarbejdet i institutionerne. Denne information er nødvendig for løbende tilpasning af kommunens overordnede indsats, herunder redskaber, vejledninger mv.

Det er i begge kommuner hensigten at de procedurer og værktøjer der skal bidrage til at understøtte sprogarbejdet, er i tråd med de pædagogiske principper og ambitioner der ligger til grund for kommunens øvrige arbejde på dagtilbudsområdet. Sprogindsatsen ses som en integreret del af den generelle indsats og strategi på dagtilbudsområdet i kommunen.

### **Øget ressourcetilførsel til institutionerne**

Ræsonnementet bag den øgede aktivitetsbaserede ressourcetilførsel til institutionerne i forbindelse med sprogopgaven er at sikre at pædagogerne og institutionens sprogansvarlige pædagoger har den fornødne tid til at gennemføre sprogvurderinger og evt. opfølgende sprogunderstøttende aktiviteter for de børn der har behov for det, samt revurderinger.

I Guldborgsund Kommune er tildelingen af ressourcer til sprogarbejdet i institutionerne aktivitetsbaseret sådan at institutionen tildeles ekstra timer pr. gennemført sprogvurdering. Hensigten er at skabe en incitamentsstruktur der bidrager til at sikre at institutionerne tilbyder alle treårige en sprogvurdering. I Guldborgsund Kommune er der herudover afsat et antal timer pr. institution der skal bruges til at gennemføre sprogunderstøttende forløb for børn i grupper med maksimalt fire børn. Børnene visiteres til forløbene af en talehørepædagog i samråd med institutionen. Forløbene tilrettelægges typisk for børn med behov for en særlig indsats, men også børn med behov

for en fokuseret indsats kan deltage. Af historiske årsager gennemføres forløbene i halvdelen af kommunens institutioner af en sprogansvarlig pædagog fra institutionen, mens de i den anden halvdel af kommunens institutioner gennemføres af en af kommunens to sprogpædagoger der er ansat i kommunens PPR, og som kommer ud i institutionen og gennemfører et forløb for institutionens børn. Sprogforløbene i de små grupper løber over en periode på 12 uger.

Guldborgsund Kommune har i forbindelse med implementeringen af sprogvurderingerne af treårige afsat ressourcer til at der i forvaltningen er oprettet en stilling som konsulent for sprogområdet, jf. ovenstående om administrativ og faglig forankring af opgaven i den kommunale forvaltning. Der er desuden ansat en administrativ medarbejder i en halvtidsstilling som bl.a. har til opgave at varetage administration af Sprogvurdering.dk, kontakt til pladsanvisning, udbetaling af ressourcer til institutionerne to gange årligt mv.

I Næstved Kommune har man i forbindelse med implementeringen af treårsvurderingen og de kurser der blev holdt for institutionernes sprogansvarlige pædagoger dels inddraget eksterne konsulenter, dels afsat timer til medarbejdere i den kommunale forvaltning så de kunne indgå i arbejdet med at udvikle rammerne for kommunens sprogarbejde.

Den ovenfor beskrevne forankring af sprogarbejdet i de kommunale forvaltninger og den øgede ressourceindsats indgår i de kommunale programteorier for sprogarbejdet for treårige. Derudover indgår kommunernes fælles procedurer for institutionernes sprogarbejde der kan beskrives som en indsats bestående af tre spor der hver især og i samspil bidrager til at nå det overordnede langsigtede mål med den kommunale sprogindsats for treårige: at en større andel børn ved afslutningen af deres institutionsforløb har et alderssvarende sprog. De tre spor er:

1. Administrativ og faglig forankring af opgaven ved en eller flere sprogansvarlige pædagoger i hver institution.
2. Valg af sprogvurderingsmateriale og administrative værktøjer.
3. Orientering og inddragelse af forældre til treårige.

Disse tre spor uddybes nedenfor og i nedenstående grafiske fremstillinger

### **Administrativ og faglig forankring af opgaven ved en eller flere sprogansvarlige pædagoger i hver institution**

De to kommuner har valgt at forankre opgaven vedr. sprogindsatser for treårige hos en eller flere resourcepersoner i hver institution. Der ligger to ræsonnementer bag dette: For det første er det forventningen at en klar placering af ansvaret for opgaven i institutionerne er en fordel. En klar ansvarsplacering forventes at bidrage til at alle børn får tilbudt en sprogvurdering og en efterfølgende opfølgende indsats ved behov.

For det andet er det forventningen at det letter kommunikationen mellem forvaltning og institutioner om udførelse og administration af indsatserne når det er en fast person i hhv. forvaltning og den enkelte institution der kommunikerer.

Kommunerne har iværksat en række aktiviteter for at gøre de sprogansvarlige pædagoger i stand til at identificere og imødekomme det enkelte barns specifikke sproglige behov. Det bagvedliggende rationale er at en indsats af høj faglig kvalitet, som er differentieret så den er målrettet det enkelte barns behov, vil bidrage til en større andel af børn med et alderssvarende sprog.

Redskaberne til udvikling af det pædagogiske personales kompetencer er efteruddannelse og sidemandsoplæring fra sprog- eller kvalitetskonsulent eller PPR og etablering af faste rammer for horisontal vidensdeling og erfaringsudveksling dels mellem de sprogansvarlige pædagoger, dels mellem institutionsledere.

Udviklingen af institutionernes kompetencer på dette område foregår ud fra en antagelse om at det løft af kompetencerne der skal til for at institutionerne dels kan identificere de enkelte børns specifikke sproglige udfordringer og udviklingsområder, dels iværksætte målrettede indsatser i forhold til dem, opnås ved:

1. At sikre at alle institutioner har et eller flere faglige fyrtårne (ressourcepersoner på sprogområdet) der dels selv indgår i sprogarbejdet, dels spreder viden om sprog til øvrige medarbejdere, klæder kolleger på og generelt inspirerer til sprogarbejde i institutionen
2. At sikre at alle pædagogiske medarbejdere i kommunens institutioner derudover får viden om sprog gennem sidemandsoplæring fra de faglige fyrtårne og informationer fra institutionsleder.

Ad 1) Udviklingen af de sprogansvarlige pædagogers kompetencer i forhold til børns sprog foregår ved at de sprogansvarlige pædagoger modtager målrettet efteruddannelse, vejledning fra sprog- eller kvalitetskonsulenter i den kommunale forvaltning, evt. sprogpædagoger og talehørepædagoger, og at de indgår i netværk med andre sprogansvarlige pædagoger. Disse aktiviteter bidrager til at inspirere de sprogansvarlige pædagoger, understøtte erfaringsudveksling og generelt hæve det faglige niveau blandt de sprogansvarlige pædagoger sådan at der i hver institution er mindst én faglig ressourceperson der kan varetage opgaver på sprogområdet og derudover inspirere og klæde de øvrige pædagoger på til dette arbejde.

Det medfører ifølge programteorien at sprogvurderinger og evt. opfølgende handleplaner udarbejdes kvalificeret af den enkelte institutions sprogansvarlige pædagoger. De fagligt kvalificerede handleplaner er rettet specifikt mod det enkelte barns behov, og der gives en fagligt kvalificeret tilbagemelding til forældre på sprogvurderingen og vejledning til hvordan forældrene hjemme kan bidrage til at styrke barnets sprog.



Ad 2) Ræsonnementet om at alle medarbejdere i kommunens institutioner skal have viden om sprog, kan nedbrydes i følgende delelementer: De kommunale sprogkonsulenter drøfter sprogarbejdet med institutionslederne på de løbende ledermøder hvor sprog er et fast punkt, og hvor kommunens sprogkonsulent deltager for at sikre ledelsesmæssig forankring af sprogarbejdet. På den baggrund er det forhåbningen at viden om sprog spredes gennem lederne til alle medarbejdere i kommunens institutioner og integreres i det daglige pædagogiske arbejde.

Dette bidrager sammen med information og sparring fra institutionens sprogansvarlige pædagog til at stuepædagogerne dels er med til at understøtte at der i institutionerne er et godt generelt sprogmiljø, dels er klædt på til at sprogstimulere børn som led i den daglige praksis (dvs. kender både børnenes behov og metoder til at opfylde disse behov).

### **Valg af sprogvurderingsmaterialer og administrative værktøjer**

De overordnede materialer og administrative værktøjer som de to kommuner gør brug af i forbindelse med organiseringen og udmøntningen af sprogarbejdet, er hhv. *Sprogvurderingsmateriale til 3-årige*, Sprogvurdering.dk og for Guldborgsund Kommunes vedkommende TRAS-materialet.

Begge kommuner har som tidligere nævnt valgt at anvende *Sprogvurderingsmateriale til 3-årige* som er udviklet for Socialministeriet. Anvendelsen af *Sprogvurderingsmateriale til 3-årige* giver pædagogerne mulighed for at foretage en systematisk vurdering af børnenes sproglige niveau og afdække børnenes evt. behov for en sprogindsats. På den baggrund kan pædagogerne, evt. i samråd med en talehørepædagog, tilrettelægge en indsats i institutionen med udgangspunkt i det enkelte barns specifikke behov. Indsatsen kan efterfølgende justeres på baggrund af resultaterne af en evt. opfølgende sprogvurdering.

Kommunerne har desuden den forventning at anvendelsen af *Sprogvurderingsmateriale til 3-årige* bidrager til at pædagogerne gennem deres arbejde med materialet får en øget viden om børns sproglige udvikling, hvilket bidrager til den generelle udvikling af det pædagogiske personales kompetencer i forhold til børns sprog.

Kommunernes valg af *Sprogvurderingsmateriale til 3-årige* er bl.a. baseret på en hypotese om at løbende opfølgning på sprogindsatser i form af revurderinger som omsættes i justeringer af indsatsen, bidrager til mere virkningsfulde indsatser.

Foruden de virkninger som *Sprogvurderingsmateriale til 3-årige* forventes at medføre i forhold til pædagogernes praksis i institutionerne, lægger de to kommuner i forbindelse med valget af materialet vægt på at de på længere sigt kan sammenligne sprogvurderingsresultaterne med andre kommuners resultater.

To rationaler ligger til grund for kommunernes anvendelse af administrations- og registreringsværktøjet Sprogvurdering.dk:

For det første understøtter brugen af Sprogvurdering.dk institutionernes egen administration af opgaven, idet administrationsværktøjet dels gør opmærksom på når et barn skal sprogvurderes, dels fungerer som registreringsystem i forhold til evt. iværksatte indsatser og revurderinger. Hermed bidrager anvendelsen af værktøjet til at sikre at alle treårige børn får tilbudt en sprogvurdering og en evt. opfølgende indsats.

For det andet giver institutionernes anvendelse af Sprogvurdering.dk mulighed for at forvaltningen dels kan monitorere institutionernes indsatser og børnenes resultater, dels kan sammenligne sprogvurderingsresultaterne med resultater i andre kommuner (funktionaliteten er dog ikke fuldt udviklet endnu). På baggrund af den løbende monitorering kan forvaltningens indsats i forhold til institutionerne og til den overordnede kvalitetssikring justeres løbende.

I Guldborgsund Kommune er det besluttet at kommunens institutioner som supplement til *Sprogvurderingsmateriale til 3-årige* skal anvende TRAS-materialet.

Rationalet er at anvendelsen af materialet muliggør at:

- Pædagoger og dagplejere kan observere og identificere de børn som viser tegn på kommunikations- og sprogvanskeligheder, så tidligt som muligt
- Pædagoger og dagplejere har det samme materiale og udgangspunkt at observere hele sprogudviklingen ud fra barnet er to år
- Observationerne kan videregives ved overgangen til børnehave
- Der kommer et større fokus på de mindre børns sprogudvikling blandt pædagoger og dagplejere
- Sprogbevidstheden hos pædagoger og dagplejer øges, hvilket bidrager til et bedre sprogmiljø.

### **Orientering og inddragelse af forældre til treårige**

De aktiviteter som kommunerne har igangsat for at orientere og inddrage forældre, er begrundet i en forestilling om at disse aktiviteter vil medvirke til at alle børn rent faktisk bliver tilbudt en sprogvurdering, hvilket er forudsætningen for at børn med sproglige udfordringer efterfølgende kan tilbydes en opfølgende sprogindsats rettet specifikt mod barnets behov.

Orientering af forældre om sprogvurderingstilbud fra institutionens side forventes desuden at resultere i at forældrene engagerer sig i deres barns sprogudvikling og får kompetencer til at bidrage mere kvalificeret til denne udvikling. Dette medfører – sammen med den fagligt kvalificerede tilbagemelding på sprogvurderingen og en evt. præsentation af hvordan forældrene hjemme kan

være med til at understøtte barnets sprog – at forældre i højere grad bidrager til deres barns sproglige udvikling.