

Fælles indsats for sproget

Evaluering af særlige sprogindsatser for treårige

2011

DANMARKS
EVALUERINGSINSTITUT

Fælles indsats for sproget

© 2011 Danmarks Evalueringsinstitut
Rosendahls - Schultz Grafisk

Citat med kildeangivelse er tilladt

Eftertryk med kildeangivelse er tilladt

Bemærk:

Danmarks Evalueringsinstitut sætter komma
efter Dansk Sprognævnns anbefalinger

Publikationen er kun udgivet i elektronisk form
på: www.eva.dk

Bestilles hos:

Alle boghandlere

40,- kr. inkl. moms

ISBN (www) 978-87-7958-631-4

Indhold

Forord	5
1 Resume	7
2 Indledning	11
2.1 Evalueringens formål	12
2.2 Evalueringens metode og organisering	13
2.3 Rapportens opbygning	17
3 Rammer og sagsforløb	19
3.1 De nationale rammer	19
3.2 De kommunale rammer	22
3.3 Sagsforløbet	24
4 Tendenser i organisering og samarbejde på landsplan	27
4.1 Belysning af tendenser og udviklingsområder	27
4.2 Udviklingsområder	35
5 Særlige sprogindsatser i casekommunerne	37
5.1 Typer af indsatser og rationalerne bag dem	37
5.2 Analyse af forskellen på de særlige og de fokuserede sprogindsatser	41
6 Samarbejde og organisering i casekommunerne	45
6.1 Analysemodel	45
6.2 Analyse af organisering og samarbejde i seks institutioner	49

Forord

Siden loven om sprogvurderinger i dagtilbud i 2007 og efter revideringen af loven i 2010 er opmærksomheden på børn med sprogvanskeligheder blevet skærpet.

Danmarks Evalueringsinstitut (EVA) sætter i denne rapport fokus på de særlige sprogindsatser der iværksættes for treårige børn i daginstitutioner i samarbejde med forældre og pædagogisk-psykologisk rådgivning (PPR).

Rapporten formidler grundlæggende viden om de særlige sprogindsatser og peger på centrale udviklingsområder i forhold til organisering og samarbejde. Denne viden kan danne grundlag for dialog om udvikling af området med de professionelle i dagtilbud og PPR der beskæftiger sig med de særlige sprogindsatser. Desuden kan lokale aktører finde inspiration til udvikling af sprogindsatserne i de modeller og analysemetoder som præsenteres i rapporten.

Rapporten kan således danne grundlag for lokale og centrale initiativer til udvikling af de særlige sprogindsatser for treårige børn.

Agi Csonka
Direktør for EVA

1 Resume

Denne evaluering sætter fokus på de særlige sprogindsatser der iværksættes for børn i daginstitution som ved treårssprogvurderingen vurderes at have et udtalt behov for støtte til den sproglige udvikling. De særlige sprogindsatser indebærer typisk et formelt samarbejde med PPR.

Evalueringens formål er at formidle grundlæggende viden om lovgivningen på området, den kommunale forvaltning af sprogarbejdet og de særlige sprogindsatseres udformning på institutionsniveau med særligt henblik på organiseringen og det samarbejde mellem institution, forældre og PPR som kendetegner de særlige sprogindsatser. Desuden har evalueringen til formål at opstille modeller til analyse og udvikling af de særlige sprogindsatser og identificere de primære udviklingsområder vedrørende organisering og samarbejde på landsplan.

Evalueringsrapporten bidrager med viden til aktører i ministerier og kommuner og kan danne grundlag for dialog om udvikling af området med de professionelle i daginstitutioner og PPR der beskæftiger sig med de særlige sprogindsatser. Desuden vil de professionelle i kommunerne og institutionerne der beskæftiger sig med sprogindsatser i daginstitutioner, kunne finde inspiration til analyse og udvikling af de særlige sprogindsatser lokalt med særligt henblik på organisering og samarbejde.

Evalueringen bygger primært på casestudier i to kommuner og en spørgeskemaundersøgelse foretaget af Danmarks Evalueringsinstitut (EVA) i 2011.

I det følgende præsenteres rapportens vigtigste indhold og konklusioner.

De særlige sprogindsatser

Evalueringen afdækker fire typer af indsats som indgår i den særlige sprogindsats i forskellige kombinationer og forskelligt omfang afhængigt af det konkrete forløb. De fire typer af indsats er: indsats i dagligdagen, sproggrupper i institutionen, talehørepædagogisk undervisning og det generelle sprogmiljø.

I det følgende er rationalerne bag de fire typer af indsætter præsenteret i punktform:

- *Indsætter i dagligdagen* iværksættes for at sikre en bred og løbende sprogsindsats for barnet. Den daglige indsats anses for at være afgørende for barnets sproglige udvikling. Desuden modvirker denne type indsats at barnet bliver stigmatiseret og ekskluderet ved i for stort omfang at blive adskilt fra de andre børn for at deltage i særlige aktiviteter.
- *Sproggrupper i institutionen* giver mulighed for en intensiv og fokuseret sprogsindsats for barnet og udvikling af legerelationer.
- *Talehørepædagogisk undervisning* sikrer at der gøres en indsats for barnet på et mere specialiseret niveau hvis det skønnes at være nødvendigt.
- *Et generelt godt sprogmiljø* forebygger sprogproblemer og øger sandsynligheden for at sprogsindsætterne i dagligdagen finder sted.

Evalueringen undersøger hvad der kendetegner særlige sprogsindsætter i forhold til fokuserede sprogsindsætter. Fokuserede sprogsindsætter iværksættes for børn der har sproglige vanskeligheder, men ikke i samme grad som børn der har behov for en særlig indsats. Undersøgelsen af forskellen på de to indsætter bygger på en antagelse om at det vil afspejle sig i indsætterne at de børn der vurderes at have behov for en særlig sprogsindsats, har behov for noget ekstra. Konklusionen er at der ikke er en tydelig forskel mellem de fokuserede og de særlige sprogsindsætter i institutionens regi, og at det pædagogiske personale har svært ved at beskrive den del af den særlige sprogsindsats som foregår i dagligdagen.

Lovgivningen om de særlige sprogsindsætter

Evalueringen afdækker lovgrundlaget for de særlige sprogsindsætter for børn i daginstitution. De særlige sprogsindsætter er reguleret af dagtilbudsloven og folkeskoleloven.

Siden dagtilbudslovens § 11 om sprogvurdering og sprogstimulering trådte i kraft i 2007, er loven blevet revideret i 2010 så det ikke længere er alle børn der skal tilbydes en sprogvurdering. I stedet skal der gennemføres sprogvurderinger af de børn der skønnes at have behov for det, og forældrene kan i modsætning til under den tidligere lovgivning ikke fravælge sprogvurderingen og den opfølgende sprogsindsats. Desuden skal forældrene inddrages i forbindelse med sprogvurderingen og sprogsindsatsen og modtage vejledning i selv at understøtte deres barns sproglige udvikling.

Den indsats der iværksættes i daginstitutionen, skal ifølge loven varetages af personale med særlige kvalifikationer. Desuden lægges der i Socialministeriets sprogvurderingsmateriale op til at der skal planlægges sprogaktiviteter for barnet, og at disse aktiviteter i videst muligt omfang indbygges i institutionens dagligdag.

Det formelle samarbejde med PPR indebærer at de særlige sprogindsatser foruden dagtilbudsloven er reguleret af folkeskoleloven – mere specifikt bekendtgørelsen om folkeskolens specialpædagogiske bistand til børn, der endnu ikke har påbegyndt skolegangen.

Ifølge bekendtgørelsen skal den specialpædagogiske bistand omfatte:

- Rådgivning til forældre og andre der udøver daglig omsorg for barnet
- Adgang til særlige pædagogiske hjælpemidler
- Undervisning og træning af barnet.

Bekendtgørelsen har fokus på at indsatsen gennemføres i tættest mulig sammenhæng med barnets daglige tilværelse. Desuden lægges der vægt på inddragelse af forældrene.

Sagsforløbet ved de særlige sprogindsatser

På baggrund af casestudierne i de to kommuner opstilles der i rapporten en model af sagsforløbet for den særlige sprogindsats.

Sagsforløbet indledes med en forældresamtale hvor institutionen præsenterer resultatet af treårs-sprogvurderingen og anmoder om forældrenes samtykke til at involvere PPR i sprogindsatsen. PPR involveres ved at institutionen udarbejder en indstilling af barnet. Herefter iværksættes en udredning af barnets sproglige problemer som udmunder i talehørepædagogens foranstaltningsforslag og en handleplan. Indsatsen iværksættes som regel allerede efter den første forældresamtale, men starter officielt efter at handleplanen er formuleret. Undervejs i sagsforløbet yder talehørepædagogen løbende rådgivning og vejledning til institutionen og forældrene, eventuelt suppleret af institutionens sprogpædagog. Senest efter et halvt år bliver indsatsen revurderet.

Udviklingsområder i forhold til organisering og samarbejde på landsplan

Organisering af og samarbejde om de særlige sprogindsatser er i rapporten undersøgt via en landsdækkende spørgeskemaundersøgelse. På baggrund af spørgeskemaundersøgelsen vurderes de primære udviklingsområder i kommunerne at være:

- Indsatserne i dagligdagen
- Forældresamarbejde
- Udarbejdelse af handleplaner.

Indsatserne i dagligdagen er vurderet til at være et udviklingsområde, idet der synes at være en modsætning mellem det gennemgående fokus på betydningen af sprogindsatser i dagligdagen og det forhold at barnets stuepædagoger ikke er involveret i udførelsen af indsatserne i en tredjedel af kommunerne. Med hensyn til forældresamarbejdet giver spørgeskemaundersøgelsen in-

dikationer på at inddragelsen af forældrene – fx den løbende information til forældrene om sprogindsatsen, forældrenes deltagelse i handleplansmøder og den løbende rådgivning og vejledning – ikke er så omfattende som loven lægger op til. Endelig viser spørgeskemaundersøgelsen at det i næsten halvdelen af kommunerne ikke er en fast del af den særlige sprogindsats at udarbejde en handleplan.

Analyse af organisering og samarbejde i daginstitutioner

Ud over den landsdækkende undersøgelse er organiseringen af og samarbejdet om de særlige sprogindsatser belyst i en analyse af de særlige sprogindsatser i seks institutioner i de to udvalgte kommuner. Analysen bygger på en model som gennemgås og anvendes som inspiration til hvordan organisering og samarbejde kan analyseres lokalt.

Analysemodellen tager udgangspunkt i to tilgange til samarbejdet mellem PPR, institutionen og forældrene: den autoritative tilgang og den samskabende tilgang. De to tilgange udbygges med tre kontinua til karakteristik af de forskellige aktørers roller i samarbejdet.

En vellykket særlig sprogindsats

Samarbejdet mellem EVA's projektgruppe og evalueringens ekspertgruppe har i rapporten konkret udmøntet sig i en model for en vellykket særlig sprogindsats.

Modellen betoner især vigtigheden af at inddrage de forskellige parter i samarbejdet fra første færd og i alle faser af forløbet til indsatsen er afsluttet. Desuden lægges der med udgangspunkt i nyere forskning vægt på at indsatsen skal vare minimum et år og kombinere didaktiske undervisningsaktiviteter med et dagligt fokus på barnets sprog for at have effekt.

Modellen for en vellykket særlig sprogindsats kan bruges som inspiration til den lokale udvikling af indsatserne og samarbejdet.

2 Indledning

I løbet af de senere år er der på dagtilbudsområdet sket en udvikling i retning af en øget opmærksomhed på børns sproglige udvikling. Der er kommet større fokus både på sprog generelt og på indsatser for børn der har sproglige vanskeligheder. Denne udvikling skal bl.a. ses i lyset af et ønske om at styrke børnenes forudsætninger for læseindlæring ved skolestart. I det lidt større perspektiv kan den store bevågenhed desuden betragtes som et udtryk for at styrkelsen af den tidlige sprogtilegnelse ses som et led i at bryde negativ social arv.

Et eksempel på det øgede fokus på børns sprog er at det med dagtilbudsloven i 2007 blev obligatorisk for kommunerne at udføre en sprogvurdering af alle treårige og efterfølgende sprogindsatser ved behov. Hensigten med sprogvurderingen af de treårige var bl.a. at identificere de børn der havde behov for en pædagogisk eller talehørepædagogisk indsats. Som led i planen for mindre bureaukrati i kommuner og regioner blev dagtilbudslovens forskrifter om sprogvurderinger af de treårige imidlertid ændret i 2010. Ændringen indebærer at der nu alene stilles krav til kommunerne om at sprogvurdere de børn i dagtilbud der formodes at have sproglige vanskeligheder.¹ I og med at sprogvurdering før var et tilbud til alle børn i dagtilbud, men nu er obligatorisk for børn som formodes at have sproglige vanskeligheder, kan lovændringen ses som et udtryk for en skærpet opmærksomhed på netop denne gruppe børn.

Som et nyt tiltag på sprogområdet i dagtilbud har regeringen afsat midler til en "sprogpakke" som skal finansiere forskning i børns sprog og efteruddannelse af det pædagogiske personale i daginstitutioner samt (andre) nøglepersoner i forhold til udvikling af børns sprog på 0-6-årsområdet i kommunerne.

¹ Desuden er sprogvurdering obligatorisk for børn der ikke er optaget i dagtilbud, hvilket dog ligger uden for denne evalueringens fokus.

2.1 Evalueringens formål

Denne evaluering sætter fokus på de særlige sprogindsatser i daginstitutioner.² De særlige sprogindsatser iværksættes efter at det ved treårssprogvurderingen er blevet vurderet at et barn har behov for en særlig sprogindsats. Vurderingen om behov for en særlig sprogindsats betyder at barnet har omfattende sprogvanskeligheder og derfor har et udtalt behov for støtte til den sproglige udvikling. De særlige sprogindsatser adskiller sig fra andre sprogindsatser i daginstitutionerne ved at de typisk indebærer et formelt samarbejde med PPR. Det er de særlige sprogindsatser med involvering af PPR som denne evaluering sætter fokus på.

Evalueringen har to overordnede formål:

- At bidrage med viden om de særlige sprogindsatser til aktører i ministerier og kommuner som kan danne grundlag for dialog om udvikling af området med de professionelle i dagtilbud og PPR der beskæftiger sig med de særlige sprogindsatser.
- At bidrage til på længere sigt at styrke de særlige sprogindsatser, primært via et fokus på det tværgående samarbejde mellem forældre, institution og PPR som kendetegner de særlige sprogindsatser.

Mere specifikt skal evalueringen *formidle viden om de særlige sprogindsatser på det nationale og det kommunale niveau samt på institutionsniveau*. Evalueringen skal dermed formidle en grundlæggende viden om de nationale rammer for de særlige sprogindsatser og den lokale varetagelse af sprogopgaven.

Desuden skal evalueringen *identificere udviklingsområder i forhold til organisering af og samarbejde om de særlige sprogindsatser på landsplan*. Identificeringen af udviklingsområder skal give aktører i ministerier og kommuner nogle pejlemærker for prioriteringer og initiativer inden for området.

Endelig skal evalueringen *opstille modeller til analyse og udvikling af de særlige sprogindsatser lokalt med særligt henblik på organisering og samarbejde*. Modellerne til analyse og udvikling skal give de professionelle i kommunerne og institutionerne der beskæftiger sig med sprogindsatser i daginstitutioner, redskaber til at udforske organisering af og samarbejde om de særlige sprogindsatser samt give inspiration til hvordan indsatserne og samarbejdet kan udvikles lokalt.

² Evalueringen beskæftiger sig ikke med de særlige sprogindsatser for børn i dagplejen og for børn uden for dagtilbud.

2.2 Evalueringens metode og organisering

Af dette afsnit fremgår det hvordan de tre specifikke formål med evalueringen bliver opfyldt, herunder hvilke datakilder der indgår i evalueringen, hvordan kommuner og institutioner er udvalgt, og hvordan evalueringen er organiseret.

Metoder til de tre specifikke formål

For at formidle viden om de særlige sprogindsatser på det nationale og det kommunale niveau har vi beskrevet de nationale rammer for området og givet eksempler på den kommunale forvaltning af sprogopgaven. Viden om de særlige sprogindsatser på institutionsniveau er formidlet ved at beskrive faserne i et sagsforløb med involvering af PPR. Desuden har vi beskrevet forskellige typer af sprogindsatser og analyseret hvad der kendetegner de særlige sprogindsatser i forhold til de fokuserede sprogindsatser³ i daginstitutionerne. Endelig har vi gennemført en analyse af organisering af og samarbejde om de særlige sprogindsatser i seks daginstitutioner.

Udviklingsområderne i forhold til organisering af og samarbejde om de særlige sprogindsatser på landsplan har vi identificeret ved at sammenholde nationale data om organisering og samarbejde med bl.a. intentioner i lovgivningen på området.

For at opstille modeller til analyse og udvikling af de særlige sprogindsatser som er det tredje specifikke formål med evalueringen, har vi udviklet to modeller. Den første model anvendes til analyse af det tværgående samarbejde mellem forældre, institution og PPR. Den anden model er et bud på en beskrivelse af en vellykket sprogindsats som kan være til inspiration for udvikling af de særlige sprogindsatser lokalt. Modellen er udviklet i samarbejde med evalueringens ekspertgruppe.

Evalueringens datakilder

Evalueringen benytter forskellige datakilder til belysning af de særlige sprogindsatser.

Rammerne for de særlige sprogindsatser på det nationale niveau er belyst via dagtilbudsloven, folkeskoleloven, Socialministeriets "Sprogvurderingsmateriale til 3-årige" og Socialministeriets hjemmeside.

³ Ved treårssprogvurderingen bliver det med Socialministeriets Sprogvurderingsmateriale til 3-årige vurderet om barnet har behov for en generel, en fokuseret eller en særlig indsats. De børn der vurderes at have behov for en fokuseret sprogindsats, har vanskeligheder med sproget, men ikke i samme grad som de børn der vurderes at have behov for en særlig indsats.

Forvaltningen af de særlige sprogindsatser på kommunalt niveau er belyst via mål- og rammebeskrivelser m.m. samt interview med aktører i to udvalgte kommuner.

Endelig bygger undersøgelsen af de særlige sprogindsatser på institutionsniveau på viden fra workshopper om indsats-teori og interview med aktører i de to udvalgte kommuner samt en spørgeskemaundersøgelse om kommunernes arbejde med sprogvurderinger og opfølgende sprogindsatser (EVA 2011). Spørgeskemaundersøgelsen anvendes desuden til at identificere udviklingsområder i forhold til organisering og samarbejde.

De følgende to underafsnit indeholder en nærmere beskrivelse af workshopper og interview. Spørgeskemaundersøgelsen uddybes senere i rapporten.

Workshopper om indsats-teori

Der blev gennemført workshopper i to kommuner med henblik på at opstille en indsats-teori for de særlige sprogindsatser. Indsats-teoriene beskriver de kommunale aktørers forestillinger om hvordan de forskellige aktiviteter i et sagsforløb vil virke, fx hvordan et møde om handleplanen kombineret med information til pædagogerne om beslutningerne vil føre til at barnets pædagoger udfører sprogindsatsen i dagligdagen og medvirker til at udvikle barnets sprog.

Indsats-teoriene er dels en afdækning af hvilke aktiviteter der indgår i et sagsforløb, dels en identificering af hvilke processer og organiseringsmæssige forhold de kommunale aktører vurderer som afgørende for at de særlige sprogindsatser kan fungere efter hensigten.

I de to workshopper deltog institutionsledere, sprog-pædagoger, talehørepædagoger⁴, ledende talehørepædagoger og sprogansvarlige i kommunen.

Oprindeligt var indsats-teoriene beregnet som et grundlag for at belyse god praksis, muligheder og barrierer i organiseringen af og samarbejdet om de særlige sprogindsatser. Denne anvendelse af indsats-teoriene er siden ændret for at prioritere andre vinkler på det samlede datamateriale, hvorfor indsats-teoriene primært indgår som kilde til beskrivelse af faserne i sagsforløbet.

⁴ Der er forskellige stillingsbetegnelser for ansatte med en audiologopædisk eller logopædisk uddannelse, fx audiologipædagog, audiologopæd, talehørelærer, talehørekonsulent og talehørepædagog. I denne rapport anvendes betegnelsen talehørepædagog.

Interview med aktører i to kommuner

I evalueringen er der gennemført interview med seks aktører i hver af de to udvalgte kommuner: pædagoger, sprogpædagoger, institutionsledere, talehørepædagoger, ledende talehørepædagoger og sprogansvarlige i kommunen.

Interviewene havde fokus på at belyse dels den kommunale forvaltning af sprogarbejdet og dels de særlige sprogindsatser på institutionsniveau med udgangspunkt i temaer fra indsatssteoriene.

EVA's projektgruppe anvendte en semistruktureret interviewguide som var tilpasset de forskellige aktører. I interviewene med pædagoger, sprogpædagoger og talehørepædagoger havde projektgruppen desuden formuleret spørgsmål om konkrete sagsforløb på baggrund af skriftligt materiale fra 23 særlige sprogindsatser i de seks institutioner.⁵ Det skriftlige materiale bestod af sprogvurderinger, indstillinger til PPR, forløbsbeskrivelser og handleplaner for børnene. Formålet med at inddrage sagsforløbene i interviewene var at belyse organisering og samarbejde med udgangspunkt i konkrete erfaringer med de særlige sprogindsatser.

Kriteriet for udvælgelsen af pædagoger til interview var at de havde et godt kendskab til sprogindsatserne i deres institution, typisk ved at være stuepædagog for et barn med behov for en særlig sprogindsats. De udvalgte talehørepædagoger var tilknyttet de seks institutioner og var ansvarlige for de sagsforløb der indgår i interviewene.

Interviewene med fire af aktørerne blev gennemført som gruppeinterview. Det gjaldt interviewene med de sprogansvarlige i forvaltningen, de ledende talehørepædagoger, institutionslederne og pædagogerne. Interviewene med to af aktørerne blev gennemført som enkeltinterview. Det gjaldt interviewene med sprogpædagogerne og talehørepædagogerne.

I planen for interviewbesøgene i kommunerne blev et interview med en sprogpædagog så vidt muligt efterfulgt af et interview med den talehørepædagog som var tilknyttet sprogpædagogens institution. Denne plan gjorde det muligt at undersøge institutionernes praksis og de enkelte sager mere sammenhængende.

⁵ I de 23 særlige sprogindsatser deltager et- og tosprogede børn der på baggrund af en treårssprogvurdering med henholdsvis Sprogvurderingsmateriale til 3-årige og Vis, hvad du kan er blevet vurderet til at have behov for en særlig indsats, og hvor PPR er involveret. I de to kommuner bliver PPR kun involveret for de tosprogedes vedkommende hvis det vurderes at der er tale om en generel sprogproblematik som rækker ud over at børnene er tosprogede (og som også gælder for deres modersmål).

Udvælgelse af kommuner og institutioner

Evalueringen bygger primært på datamateriale fra de to udvalgte kommuner: Gladsaxe og Fredericia Kommuner. I det følgende beskrives fremgangsmåden for udvælgelse af kommuner og institutioner.

I første omgang blev et antal kommuner udvalgt på baggrund af EVA's undersøgelse *Sprogvurderinger på dagtilbudsområdet og børnenes resultater 2010*. Ved denne udvælgelse blev følgende kriterier lagt til grund:

- Kommunen anvender Socialministeriets *Sprogvurderingsmateriale til 3-årige* til vurdering af de etsprogede børn.
- Kommunen har tilbudt sprogvurderinger i en længere periode.
- Kommunen har offentliggjort en mål- og rammebeskrivelse for sin indsats på sprogområdet.
- Kommunen foretager elektronisk registrering af sprogvurderingsresultater på www.sprogvurdering.dk.⁶
- Kommunen har en vis størrelse og en vis andel af tosprogede blandt de treårige.

Desuden indgik det som et kriterium at kommunen ikke tidligere har deltaget i EVA's evalueringer af sprogindsatser på dagtilbudsområdet.

Der blev efterfølgende gennemført telefoninterview med repræsentanter for dagtilbudsforvaltningerne i puljen af udvalgte kommuner med henblik på at udvælge kommuner der er relativt langt og arbejder systematisk med implementeringen af sprogindsatser.

I samarbejde med dagtilbudsforvaltningerne i de to kommuner er der blevet udvalgt tre institutioner i hver af de to deltagende kommuner som har indgået i evalueringen. Ved udvælgelsen af institutionerne har det været et afgørende kriterium at de tre institutioner i hver kommune tilsammen dels har erfaringer med arbejdet med børn der vurderes at have behov for en særlig sprogindsats, og dels har en vis andel tosprogede børn.

Evalueringens organisering

EVA har nedsat en ekspertgruppe der har bidraget med løbende faglig kvalitetssikring af evalueringen.

⁶ www.sprogvurdering.dk er et elektronisk managementsystem udviklet af Center for Børnesprog, SDU, og Mikroværkstedet.

Ekspertgruppen har bestået af:

- Inge Post, ledende talehørekonsulent, Københavns Kommune
- Henning Strand, leder af PPR Herlev
- Pia Thomsen (ph.d.), lektor og studieleder ved Institut for Sprog og Kommunikation, SDU.

I udvælgelsen af eksperter er der lagt vægt på at ekspertgruppen tilsammen har viden om børns sproglige udvikling, erfaring med sprogvurdering og sprogindsatser for børn i førskolealderen samt indsigt i PPR's organisering og arbejde på sprogområdet.

Ekspertgruppens faglige viden er inddraget i forbindelse med dataindsamling, analyse og udarbejdelse af rapporten. EVA har dog det endelige ansvar for rapportens udformning.

Evalueringen er gennemført af en projektgruppe på EVA som har bestået af evalueringskonsulent Nanna Louise Pagaard (projektleder), evalueringskonsulent Andreas Hougaard og evalueringsmedarbejder Solvej Mose Mailund. Desuden har specialkonsulent Lluís Armangué deltaget som metodekonsulent.

2.3 Rapportens opbygning

Rapporten er delt op i en beskrivende del (kapitel 3) og en analyserende del (kapitel 4 til 6).

Kapitel 3 giver en grundlæggende viden om lovgivningen og den kommunale forvaltning af sprogopgaven samt kendskab til de faser der indgår i et sagsforløb. Kapitlet indeholder en gennemgang af de vigtigste love der regulerer området, en beskrivelse af de to udvalgte kommuners forvaltning af sprogarbejdet samt en gennemgang af faserne i et sagsforløb med involvering af PPR.

Kapitel 4 er en analyse af tendenser i organisering af og samarbejde om de særlige sprogindsatser på landsplan. Formålet med kapitlet er at afdække praksis for organisering og samarbejde og at identificere de vigtigste udviklingsområder. Analysen af tendenserne bygger på tabeller fra EVA's spørgeskemaundersøgelse om kommunernes arbejde med sprogvurderinger og opfølgende sprogindsatser (EVA 2011).

Kapitel 5 indkredser hvad der kendetegner de særlige sprogindsatser, og giver et indblik i hvilke aktiviteter sprogindsatser kan indebære på institutionsniveau. I kapitlet opstilles fire typer af indsatser og rationalerne bag dem ud fra casestudiet i de to kommuner. I forlængelse heraf under-

søges forskellen på de fokuserede og de særlige sprogindsatser for at finde frem til hvad der kendetegner de særlige sprogindsatser.

Kapitel 6 indeholder en analyse af organisering og samarbejde i de seks institutioner som har deltaget i evalueringen. Kapitlet skal dels give en dybere indsigt i hvordan organisering af og samarbejde om de særlige sprogindsatser foregår i institutionerne, dels foreslå en konkret model til analyse af det lokale samarbejde om indsatserne. Analysemodellen tager afsæt i to tilgange til samarbejdet mellem institution, forældre og PPR: den autoritative og den samskabende tilgang.

Kapitel 7 giver et bud på en model for den vellykkede særlige sprogindsats. Den vellykkede særlige sprogindsats opstilles som en fasemodel med beskrivelser af de enkelte faser. Modellen er tænkt som inspiration til udvikling af sprogindsatserne og samarbejdet lokalt.

3 Rammer og sagsforløb

De særlige sprogindsatser på institutionsniveau er reguleret af de nationale rammer og den kommunale forvaltning af sprogarbejdet og forløber som udgangspunkt i bestemte faser.

Dette kapitel giver grundlæggende viden om rammerne for de særlige sprogindsatser og de faser som indgår i sagsforløbet. Beskrivelsen af de kommunale rammer bygger på casestudierne i Fredericia og Gladsaxe Kommuner og skal ses som eksempler på hvordan de særlige sprogindsatser kan forvaltes.

I de følgende afsnit gennemgås først de nationale rammer, herefter de kommunale rammer i de to udvalgte kommuner og til sidst modellen for sagsforløbet.

3.1 De nationale rammer

Gennemgangen af de nationale rammer bygger på dagtilbudsloven, folkeskoleloven samt anvisningerne på Socialministeriets hjemmeside og i Socialministeriets *Sprogvurderingsmateriale til 3-årige*. Gennemgangen fokuserer på de særlige sprogindsatser for børn i daginstitution og medtager derfor ikke de særlige regler for børn uden for dagtilbud.

Ifølge loven om sprogvurdering fra 2007 skal alle treårige børn tilbydes en sprogvurdering. Loven blev i 2010 ændret til kun at gælde børn der formodes at have sproglige vanskeligheder (§ 11). Med lovændringen blev det samtidigt obligatorisk for denne gruppe børn at blive sprogvurderet, hvor det før var et tilbud.

Ifølge Socialministeriets orientering om lovændringen (skrivelse nr. 9435 af 9.6.2010) er det "ikke [...] 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 [...]". Efter lovændringen skulle det således gerne være det samme antal børn der tilbydes en særlig sprogindsats, som før.

Med hensyn til den opfølgende sprogindsats skal der gives sprogstimulering til børn som har behov for sprogunderstøttende aktiviteter (§ 11, stk. 3). En særlig sprogindsats iværksættes hvis resultatet af en sprogvurdering indikerer at der er behov for dette. En særlig sprogindsats kan desuden iværksættes på baggrund af kommunens forudgående kendskab til barnets sproglige vanskeligheder.

For forældrenes vedkommende betyder lovændringen at de, i modsætning til før, har pligt til at lade deres barn deltage i både sprogvurdering og -stimulering hvis barnet vurderes at have behov for dette (§ 11, stk. 4). Desuden skal forældrene inddrages i forbindelse med sprogvurderingen og sprogstimuleringen og modtage vejledning i selv at understøtte deres barns sproglige udvikling (vejledning nr. 9 af 29.1.2010).

Dagtilbudsloven og Socialministeriets *Sprogvurderingsmateriale til 3-årige* indeholder ikke specifikke anvisninger for de særlige sprogindsatser ud over dem som gælder for sprogindsatser generelt. Dog henstilles der i sprogvurderingsmaterialet til at barnets pædagog tager kontakt til institutionens talehørepædagog hvis det vurderes at barnet har behov for en særlig sprogindsats.⁷

Ifølge Socialministeriets hjemmeside om sprogvurdering gælder det for de opfølgende indsatser at de skal bygge på en konkret vurdering af det enkelte barns behov, at forældrene skal inddrages og vejledes i sprogstimulering, samt at indsatsen skal varetages af personale med særlige kvalifikationer. Desuden skal indsatsen ifølge *Sprogvurderingsmateriale til 3-årige* som udgangspunkt tage afsæt i en bred pædagogisk og didaktisk forståelse af børns læring og udvikling. Det anbefales i øvrigt at planlægge sprogaktiviteter og i videst muligt omfang indbygge dem i dagligdagen eller i en bredere pædagogisk sammenhæng ud fra en forståelse af at dagligdagens rutiner og handlinger er den bedste arena for en styrkelse af børns sprog.⁸

Ved inddragelse af PPR i den særlige sprogindsats træder folkeskoleloven i kraft. I bekendtgørelsen om folkeskolens specialpædagogiske bistand til børn, der endnu ikke har påbegyndt skolegangen står der således (nr. 356, § 1):

Til børn, der endnu ikke har påbegyndt skolegangen, tilbydes der specialpædagogisk bistand, hvis børnenes udvikling kræver en særlig hensyntagen eller støtte. Formålet med den specialpædagogiske bistand er så tidligt som muligt at fremme udviklingen hos børn

⁷ Socialministeriets *Sprogvurderingsmateriale til 3-årige (2007)*, kapitlet *Fra sprogvurdering til pædagogisk praksis*, s. 29.

⁸ Socialministeriets *Sprogvurderingsmateriale til 3-årige (2007)*, kapitlet *Fra sprogvurdering til pædagogisk praksis*, s. 30 ff.

med særlige behov, således at de på lige fod med andre børn kan påbegynde skolegangen.

Med afsæt i barnets særlige forudsætninger og behov skal den specialpædagogiske bistand omfatte (nr. 356, § 2):

- Rådgivning til forældre og andre der udøver daglig omsorg for barnet
- Adgang til særlige pædagogiske hjælpemidler
- Undervisning og træning af barnet.

Bistanden skal tilrettelægges i samarbejde med forældrene og samordnes med eventuelle andre pædagogiske eller sociale indsatser for barnet eller forældrene. Desuden skal bistanden gennemføres i tættest mulig sammenhæng med barnets daglige tilværelse (nr. 356, § 2-3).

Fremgangsmåden i forbindelse med en særlig sprogindsats skal i grove træk være følgende (nr. 356, § 4-6):

- 1 *Indstilling:* Barnets forældre eller andre med kendskab til barnet retter henvendelse til kommunen med anmodning om specialpædagogisk bistand til barnet.
- 2 *Udarbejdelse af pædagogisk-psykologisk vurdering:* Efter samråd med forældrene foretages en sagkyndig pædagogisk-psykologisk vurdering af barnet. I vurderingen indgår en samtale med barnets forældre. Har barnet behov for specialpædagogisk bistand, skal vurderingen indeholde et forslag til den nærmere tilrettelæggelse af den specialpædagogiske bistand. I modsat fald kan vurderingen ledsages af en vejledning om hvilke foranstaltninger der formodes at kunne forbedre barnets situation.
- 3 *Beslutning om tilbud om specialpædagogisk bistand:* Kommunalbestyrelsen (i praksis PPR) træffer en afgørelse om hvorvidt barnet skal tilbydes specialpædagogisk bistand. I tilrettelæggelsen af bistanden skal der lægges betydelig vægt på forældrenes ønsker.
- 4 *Orientering af forældre:* Forældrene skal orienteres skriftligt om alle indstillinger og beslutninger om iværksættelse af specialpædagogisk bistand.
- 5 *Opfølgning:* Mindst hvert halve år skal der tages stilling til om den specialpædagogiske bistand bør fortsætte, ændres eller ophøre. Beslutningen træffes på grundlag af en udtalelse fra PPR og efter samråd med forældrene.

3.2 De kommunale rammer

Beskrivelsen af de kommunale rammer i dette afsnit bygger på læsning af mål- og rammebeskrivelser m.m. og interview med ledende talehørepædagoger og sprogansvarlige i henholdsvis Fredericia og Gladsaxe Kommuner. Beskrivelsen skal ses som to eksempler på hvordan sprogarbejdet med børn i daginstitution kan forvaltes på kommunalt niveau.

På tidspunktet for interviewene befandt de to kommuner sig i en omstillingsfase hvor det endnu ikke var helt afklaret hvordan kommunerne fremover ville organisere arbejdet med sprogvurderinger og de efterfølgende indsatser i forlængelse af den lovændring som blev indført på sprogvurderingsområdet i juni 2010. Da de nye rammer endnu ikke var fastlagt i de to kommuner, og da denne evaluering er foretaget i forhold til kommunernes praksis under den gamle lovgivning, vil de følgende afsnit indeholde en beskrivelse af rammerne for den hidtidige praksis i de to kommuner.

Fredericia Kommune

Rent organisatorisk hører daginstitutionsområdet i Fredericia Kommune under en selvstændig fagafdeling, mens PPR hører under Familie og børnesundhed. Daginstitutionsområdet er organiseret ud fra en områdeledelsesstruktur som blev etableret i 2006.

Fredericia Kommune har formuleret en mål- og rammebeskrivelse for sprogindsatsen der beskriver procedurer for gennemførelse af sprogvurderingerne og for de efterfølgende indsatser. Kommunen har desuden vedtaget centrale kvalitetsmål for sprogindsatsen. Opfølgning på disse mål foretages af kommunens sprogpædagogiske konsulent og via kvalitetssikringsarbejde i daginstitutionerne. Den sprogpædagogiske konsulent er den overordnede ansvarlige for sprogvurderingerne og opfølgningen på dem. Som led i en styrkelse af sprogområdet og som en del af sin funktion arbejder hun desuden på at skabe et miljø i daginstitutionerne hvor sprogpædagogikken integreres i dagligdagen.

Fredericia Kommune har vedtaget en samlet læsestrategi for 0-18-års-området, hvilket også kan ses som et forhold der har betydning for sprogarbejdets overordnede rammer. Strategien har fokus på formidling af sprogtilegnens betydning for læseindlæringen. Som et andet tiltag har kommunen på daginstitutionsområdet afholdt læreplansdage med fokus på sprog i læreplansarbejdet. Dansk som andetsprog er desuden blevet skrevet ind i alle læreplaner for de institutioner der har børn med to sprog.

Der er udnævnt en sprogpædagog i hver institution. Sprogpædagogen er tovholder for henholdsvis sprogvurderinger, indberetning af sprogvurderingsresultater og udvikling af sprogpædagogikken. Kommunen har afsat fem dage om året til kurser for sprogpædagogerne. Der er tale om kurser i bl.a. sprogvurdering og handleplaner, grammatik og sproglige observationsteknikker. Kommunens sprogpædagogiske konsulent uddanner endvidere Marte Meo-terapeuter blandt kommunens pædagogiske personale. Disse benyttes også i kommunens sprogindsats.

Inden for gruppen af sprogpædagoger i kommunen fungerer 18 p.t. som særlige tosprogs-pædagoger. Tosprogs-pædagogerne uddannes løbende til at udføre pædagogisk arbejde med børn der til daglig bevæger sig mellem to kulturer og to sprog. Tosprogs-pædagogerne er geografisk placeret i de områder hvor koncentrationen af tosprogede børn er størst. I enkelte af kommunens institutioner er der endvidere ansat kulturmedarbejdere. Disse fungerer både som sprogpædagoger og kulturformidlere.

Sprogvurdering af tosprogede børn varetages af to særlige tosprogstalehørepædagoger i PPR.

Fredericia Kommune benytter sig af managementsystemet www.sprogvurdering.dk og bruger *Sprogvurderingsmateriale til 3-årige*. For de tosprogede børns vedkommende benyttes dog Undervisningsministeriets materiale *Vis, hvad du kan*.

Gladsaxe Kommune

I Gladsaxe Kommune er daginstitutionsområdet og PPR organiseret under den samme forvaltning, Børne- og Kulturforvaltningen. Daginstitutionsområdet har siden 2009 været organiseret ud fra en områdeledelsesstruktur.

I Gladsaxe Kommune er der, som i Fredericia, faste procedurer for gennemførelse af og opfølgning på sprogvurderingerne. En af kommunens områdeledere fungerer som tovholder for sprogvurderinger i hele kommunen og er ansvarlig for at sprogvurderinger og -indsatser iværksættes og følges op. Tovholderen har desuden til opgave at facilitere et forestående netværkssamarbejde mellem sprogpædagogerne (igangsættes i 2011).

På daginstitutionsområdet har Gladsaxe Kommune indført et særligt styrings- og planlægningsredskab, DAP (Dokumentation Af Pædagogiske læreplaner), som man gik i gang med at implementere i alle kommunens daginstitutioner i 2004. DAP omfatter alle pædagogiske aktiviteter i daginstitutionerne, og det betyder at de sprogindsatser der foregår i daginstitutioner, søges integreret i DAP. I læreplansarbejdet er børnenes kommunikative kompetencer desuden et integreret mål for alle de øvrige udviklingsområder.

Gladsaxe Kommune opererer, som i Fredericia, med sprogpædagoger som særligt sprogansvarlige i institutionerne. Det er fast procedure at sprogpædagogerne deltager i et tredages kursusforløb der bl.a. omhandler børns sprogtilegnelse og sprogvurdering og videndeling. Desuden har samtlige medarbejdere i kommunen deltaget i et tretimers intromøde om sprogvurderingerne i 2007.

Sprogpædagogen er den der udfører sprogvurderingerne i den enkelte daginstitution og indberetter resultaterne. Gladsaxe Kommune benytter sprogvurderingsmaterialet *Sprogvurderingsmateriale til 3-årige*, mens man for de tosprogede børns vedkommende, som i Fredericia, bruger *Vis, hvad du kan*. Kommunen benytter sig derudover af www.sprogvurdering.dk som den desuden selv har deltaget i udviklingen af.

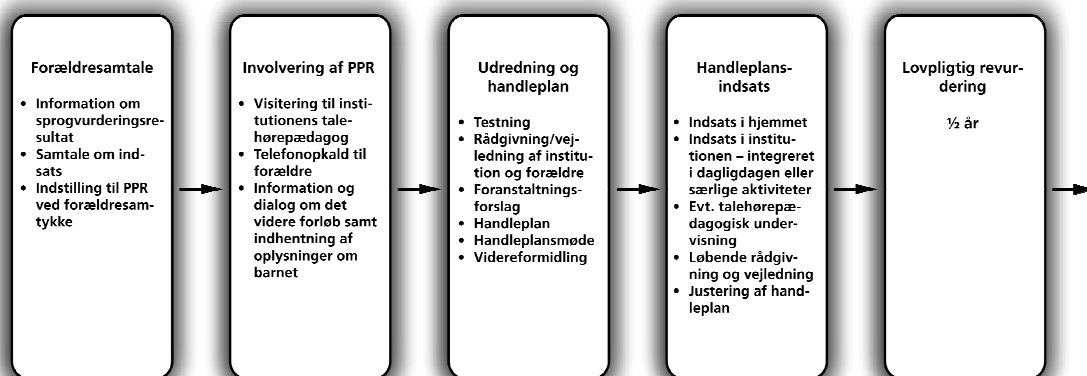
For de tosprogede børns vedkommende er det den talehørepædagog der i forvejen er tilknyttet institutionen, som udfører sprogvurderingen. En del af den indsats der finder sted for de tosprogede børn, tilrettelægges og varetages af et særligt korps af sprogpædagoger fra kommunens tosprogscenter. Centerets formål er desuden at fungere som inspirator, og det har således en vejledende funktion i forhold til den særlige sprogindsats der skal gøres for de tosprogede børn i kommunen.

I forbindelse med den nye lovgivning på området har Gladsaxe Kommune besluttet at afsætte midler til at 20 % af alle treårige børn fremover sprogvurderes.

3.3 Sagsforløbet

I det følgende afsnit beskrives sagsforløbet for de særlige sprogindsatser der iværksættes efter at det er blevet vurderet at et barn i daginstitution har behov for en særlig indsats. Beskrivelsen af faserne bygger på indsatssteoriene fra Fredericia og Gladsaxe Kommuner som viser det tilsigtede forløb med involvering af PPR.

Nedenfor findes en model af sagsforløbet.



Forældresamtale

Den særlige sprogindsats indledes med en forældresamtale i barnets institution hvor forældrene præsenteres for resultatet af sprogvurderingen. Til samtalen drøftes bl.a. hvordan man både i institutionen og i hjemmet kan støtte barnets sproglige udvikling. Med forældrenes samtykke udarbejdes desuden en indstilling til PPR med henblik på efterfølgende talehørefaglig undersøgelse og bistand.

I begge kommuner lægges der vægt på at påbegynde en indsats både i institutionen og i hjemmet allerede inden talehørepædagogen inddrages i det videre forløb.

Involvering af PPR

Når sprogpædagogen indtaster resultaterne af sprogvurderingen i www.sprogvurdering.dk, får PPR i begge kommuners tilfælde automatisk besked hvis et barn vurderes at have behov for en særlig indsats. Når den ledende talehørepædagog i PPR modtager en indstilling, videresendes sagen til den talehørepædagog der er tilknyttet barnets institution. Herefter tager talehørepædagogen telefonisk kontakt til forældrene for at informere dem og indlede en dialog om det videre forløb, bl.a. om relevante undersøgelser.

Udredning og handleplan

Når PPR via indstillingen er blevet involveret i den særlige sprogindsats, igangsætter talehørepædagogen et udredningsforløb som indebærer test af barnet samt dialog med og vejledning af institution og forældre. Forældrene og institutionen deltager eventuelt i testningen sammen med talehørepædagogen.

Når udredningsforløbet er afsluttet, formulerer talehørepædagogen en række foranstaltningsforslag som udgangspunkt for udarbejdelse af handleplanen for den særlige sprogindsats i institutionen og i hjemmet. Forældrene inddrages i handleplanen ved et møde, og handleplanen formidles herefter til de øvrige pædagoger i barnets institution.

I begge kommuners indsats teori er det hensigten at handleplanen løbende skal justeres.

Handleplansindsats

Indsatsen i institutionen kan foregå i særlige sammenhænge, fx i en særlig sproggruppe, og i form af et generelt fokus på barnets sprog i hverdagen i forbindelse med de almindelige pædagogiske aktiviteter.⁹ Talehørepædagogisk undervisning igangsættes som regel først når barnet er ældre. Ud over den indsats der varetages af de professionelle, er det i begge kommunernes indsats teorier hensigten at der skal foregå en sideløbende indsats i hjemmet.

Begge kommuner beskriver at der under hele forløbet skal gives løbende vejledning og være løbende kontakt mellem talehørepædagogen på den ene side og institutionen og forældrene på den anden.

Lovpligtig revurdering

I Fredericia Kommune foretager talehørepædagogen en revurdering af barnet efter et halvt år som det står skrevet i folkeskoleloven, mens Gladsaxe Kommune har til hensigt at revurdere barnet efter to-tre måneder.

Efter denne gennemgang af rammerne på det nationale og det kommunale niveau og sagsforløbet på institutionsniveau lægges der i de følgende tre kapitler vægt på de særlige sprogindsatser på institutionsniveau. Det følgende kapitel afdækker praksis for organisering og samarbejde på landsplan med henblik på identificering af udviklingsområder. Herefter rettes fokus mod praksis i de udvalgte kommuner i de to efterfølgende kapitler.

⁹ De forskellige typer af indsatser uddybes i kapitel 5 om de særlige sprogindsatser i casekommunerne.

4 Tendenser i organisering og samarbejde på landsplan

Dette kapitel sætter fokus på tendenser i organisering af og samarbejde om de særlige sprogindsatser på landsplan. Hensigten med kapitlet er at formidle viden om organisering og samarbejde og identificere udviklingsområder der kan bruges som pejlemærker for prioriteringer og initiativer på området.

Som tidligere nævnt adskiller de særlige sprogindsatser sig fra andre sprogindsatser i daginstitutionerne ved at de indebærer et formelt samarbejde mellem institutionen, forældrene og PPR. Det er tendenserne i organisering og samarbejde hvor disse parter er involveret, som belyses.

Som afslutning på kapitlet sammenfattes tre udviklingsområder i kommunerne.

4.1 Belysning af tendenser og udviklingsområder

Belysningen af tendenserne i organisering af og samarbejde om de særlige sprogindsatser bygger på en landsdækkende spørgeskemaundersøgelse foretaget af EVA i januar og februar 2011. Spørgeskemaet er besvaret af repræsentanter for 94 kommuner. Ud af de 94 besvarelser er 33 % foretaget af pædagogiske konsulenter, 30 % af talehørepædagoger eller tilsvarende, og 29 % af andre, overvejende med ledelses- eller konsulentfunktioner i kommunen. Respondenterne er blevet bedt om at besvare spørgsmålene som repræsentanter for kommunen. Derfor kan der være variationer på institutionsniveau som ikke er belyst i undersøgelsen.

I det følgende gennemgås otte tabeller fra spørgeskemaundersøgelsen. Tabellerne indeholder informationer om PPR's testning af barnet, PPR's ydelser under sagsforløbet, inddragelsen af forældrene, udarbejdelsen af handleplaner og udførelsen af indsatsen. Udviklingsområderne identificeres ved at sammenholde resultaterne af spørgeskemaundersøgelsen med lovens intentioner, det

tilsigtede forløb i kommunernes indsats teorier og modellen for den vellykkede særlige sprogindsats.

Yderligere test af barnet er ikke obligatorisk

Som det fremgår af modellen af sagsforløbet i forrige kapitel, er det i de to udvalgte kommuner hensigten at der skal gennemføres test af barnet som en del af den udredning der iværksættes i samarbejde med PPR. I undersøgelsen spørges der om hvor udbredt det er at foretage test af barnet i forbindelse med udredningen. Tabel 1 viser hvor ofte talehørepædagogen anvender test inden den opfølgende sprogindsats med involvering af talehørepædagogen sættes i gang.

Tabel 1

Foretager PPR/talehørepædagoger yderligere test af barnets sprog inden en opfølgende sprogindsats bliver igangsat? (N = 91)

	Antal kommuner	Procent
Altid	13	14 %
I nogle tilfælde	72	79 %
Aldrig	6	7 %
Total	91	100 %

Kilde: Spørgeskemaundersøgelse om kommunernes arbejde med sprogvurderinger og opfølgende sprogindsatser (EVA 2011).

Som det fremgår af tabellen, foretages der i en stor del af kommunerne kun i nogle tilfælde yderligere test af barnet inden den opfølgende indsats med involvering af talehørepædagogen. Dette resultat kan fortolkes sådan at der som hovedregel foretages en vurdering i den enkelte sag.

PPR arbejder primært konsultativt

PPR kan inddrages på forskellige måder i arbejdet med de særlige sprogindsatser. I spørgeskemaundersøgelsen skelnes der mellem to former for inddragelse. Ved den ene form udfører PPR indsatsen for barnet, fx i form af talehørepædagogisk undervisning. Ved den anden form yder PPR konsultativ bistand til de voksne omkring barnet, fx ved at yde rådgivning og vejledning om sprogindsatser. Tabel 2 viser i hvor stort omfang PPR henholdsvis udfører indsatsen og yder konsultativ bistand.

Tabel 2**Hvordan bliver PPR inddraget i arbejdet med at udføre de opfølgende sprogindsatser i forlængelse af treårsvurderingen? (N = 93)**

	Antal kommuner	Procent
PPR yder konsultativ bistand, fx observation, supervision, rådgivning og vejledning, til daginstitutioner og dagplejen vedrørende disse børn	87	94 %
PPR udfører de opfølgende sprogindsatser for børn der er henvist fra daginstitutioner	50	54 %
Andet	9	10 %
Total	146	158 %

Kilde: Spørgeskemaundersøgelse om kommunernes arbejde med sprogvurderinger og opfølgende sprogindsatser (EVA 2011).

Kommunerne har kunnet sætte flere kryds. Dermed summerer procenterne op til mere end 100.

Der er udeladt tre svarmuligheder fra den oprindelige tabel som ikke er relevante for denne evaluering.

Som det fremgår af tabellen, er konsultativ bistand til de opfølgende sprogindsatser den mest udbredte ydelse i kommunerne. I godt halvdelen af kommunerne udfører PPR sprogindsatserne for barnet.

Forældrene inddrages mindre end loven lægger op til

Ifølge loven skal forældrene inddrages i den sprogindsats der iværksættes som opfølgning på treårssprogvurderingen. Tabel 3 viser hvordan forældrene bliver inddraget i den særlige sprogindsats i kommunerne.

Tabel 3**Hvordan bliver forældrene til børn der har behov for en opfølgende sprogindsats som involverer PPR, inddraget? (N = 93)**

	Antal kommuner	Procent
Forældre informeres om at den opfølgende sprogindsats starter, men inddrages ikke ud over det	8	9 %
Forældre deltager i møde/møder hvor handleplanen for den opfølgende sprogindsats for barnet fastlægges	74	80 %
Forældre opfordres til at bidrage til den opfølgende sprogindsats	67	72 %

Fortsættes på næste side...

...fortsat fra forrige side

	Antal kommuner	Procent
Forældre får konkrete redskaber og øvelser til sprogindsats i hjemmet	71	76 %
Forældre har mulighed for løbende at have kontakt til og få rådgivning/vejledning fra PPR	59	63 %
Forældre får løbende information om den opfølgende sprogindsats der er foregået i dagtilbuddet eller PPR-regi	60	65 %
Andet	9	10 %
Total	348	374 %

Kilde: Spørgeskemaundersøgelse om kommunernes arbejde med sprogvurderinger og opfølgende sprogindsatser (EVA 2011).

Kommunerne har kunnet sætte flere kryds. Dermed summerer procenterne op til mere end 100.

Som det fremgår af tabellen, bliver forældrene i hovedparten af kommunerne inddraget i den særlige indsats, idet kun en ganske lille andel af kommunerne angiver at forældrene alene bliver informeret om at indsatsen igangsættes.

Tabellen tyder dog på at niveauet af forældreinddragelse er relativt lavt set i lyset af intentionerne i dagtilbudsloven og folkeskoleloven. Det kan fx være svært at se hvordan der kan lægges *betydelig vægt* (jf. bekendtgørelsen om folkeskolens specialpædagogiske bistand til børn, der endnu ikke har påbegyndt skolegangen) på forældrenes ønsker til specialpædagogisk bistand i den femtedel af kommunerne hvor forældrene ikke deltager i handleplansmøder. Desuden er det tvivlsomt om den fjerdedel af kommunerne der ikke giver forældrene øvelser eller redskaber til en indsats i hjemmet, og den tredjedel af kommunerne der ikke tilbyder løbende kontakt mellem forældre og PPR, yder den vejledning som der er lagt op til i loven. Endelig må det betragtes som grundlæggende for samarbejdet med forældrene at de løbende bliver informeret om indsatsen for deres barn, og derfor giver det anledning til undren at denne information ikke finder sted i en tredjedel af kommunerne.

Handleplaner er ikke fast procedure i alle kommuner

Tabel 4 viser i hvilket omfang der udarbejdes handleplaner for de særlige sprogindsatser på landsplan.

Tabel 4**Udarbejdes der handleplaner i dagtilbuddene for de opfølgende sprogindsatser hvor PPR er involveret? (N = 94)**

	Antal kommuner	Procent
Der udarbejdes handleplaner for alle børn der skal have en opfølgende sprogindsats hvor PPR er involveret	54	57 %
Der udarbejdes handleplaner for nogle af de børn der skal have en opfølgende sprogindsats hvor PPR er involveret	22	23 %
Der er i øjeblikket ikke overblik over om der udarbejdes handleplaner for alle eller for nogle af de børn som skal have en opfølgende sprogindsats hvor PPR er involveret.	14	15 %
Der udarbejdes ikke handleplaner i daginstitutionerne for børn som skal have en opfølgende sprogindsats hvor PPR er involveret	4	4 %
Total	94	100 %

Kilde: Spørgeskemaundersøgelse om kommunernes arbejde med sprogvurderinger og opfølgende sprogindsatser (EVA 2011).

Som det fremgår af tabellen, er det i næsten halvdelen af kommunerne ikke en fast del af de særlige sprogindsatser at udarbejde en handleplan.

De to følgende tabeller viser hvilke faggrupper der udarbejder handleplanerne for henholdsvis de etsprogede og de tosprogede børn som vurderes at have behov for en særlig indsats.

Tabel 5 viser hvem der udarbejder handleplanerne for sprogindsatserne for de etsprogede børn.

Tabel 5**Hvem udarbejder dagtilbuddets handleplaner for den opfølgende sprogindsats over for etsprogede børn som skal have en indsats hvor PPR er involveret? (N = 88)**

	Antal kommuner	Procent
Handleplanerne for de etsprogede børn udarbejdes udelukkende af det pædagogiske personale i barnets daginstitution/dagpleje	22	25 %
Handleplanerne for de etsprogede børn udarbejdes udelukkende af de relevante medarbejdere i PPR	6	7 %

Fortsættes på næste side...

...fortsat fra forrige side

	Antal kommuner	Procent
Handleplanerne for de etsprogede børn udarbejdes i et samarbejde mellem det pædagogiske personale i barnets daginstitution/dagpleje og relevante medarbejdere i PPR	69	78 %
Handleplanerne for de etsprogede børn udarbejdes enten af det pædagogiske personale i barnets daginstitution/dagpleje eller relevante medarbejdere i PPR	15	17 %
Andre	7	8 %
Total	119	135 %

Kilde: Spørgeskemaundersøgelse om kommunernes arbejde med sprogvurderinger og opfølgende sprogindsatser (EVA 2011).

Kommunerne har kunnet sætte flere kryds. Dermed summerer procenterne op til mere end 100.

Tabellen viser at handleplanerne for de etsprogede børn i størstedelen af kommunerne bliver udarbejdet i et samarbejde mellem institutionen og PPR. I de kommuner hvor handleplanerne ikke bliver udarbejdet i et samarbejde, er det hovedsageligt institutionen der varetager opgaven.

For de tosprogede børn er fordelingen som vist i tabel 6.

Tabel 6

Hvem udarbejder dagtilbuddets handleplaner for den opfølgende sprogindsats over for tosprogede børn som skal have en indsats hvor PPR er involveret? (N = 84)

	Antal kommuner	Procent
Handleplanerne for de tosprogede børn udarbejdes udelukkende af det pædagogiske personale i barnets daginstitution/dagpleje	13	16 %
Handleplanerne for de tosprogede børn udarbejdes udelukkende af de relevante medarbejdere i PPR	8	10 %
Handleplanerne for de tosprogede børn udarbejdes i et samarbejde mellem det pædagogiske personale i barnets daginstitution/dagpleje og relevante medarbejdere i PPR	63	75 %
Handleplanerne for de tosprogede børn udarbejdes enten af det pædagogiske personale i barnets daginstitution/dagpleje eller relevante medarbejdere i PPR	13	16 %
Andre	6	7 %
Total	103	123 %

Kilde: Spørgeskemaundersøgelse om kommunernes arbejde med sprogvurderinger og opfølgende sprogindsatser (EVA 2011).

Kommunerne har kunnet sætte flere kryds. Dermed summerer procenterne op til mere end 100.

Som for de etsprogede børn bliver handleplanerne for de tosprogede børn i størstedelen af kommunerne udarbejdet i et samarbejde mellem institutionen og PPR. Sammenlignet med de etsprogede børn bliver handleplanerne for de tosprogede børn i mindre grad udarbejdet af institutionerne og i lidt højere grad udarbejdet af PPR i de kommuner hvor handleplanerne ikke udarbejdes i et samarbejde.

Stuepædagogerne har en udførende rolle i to ud af tre kommuner

Når den særlige sprogindsats iværksættes, kan der være forskellige faggrupper involveret i at udføre indsatsen for barnet. Af de to følgende tabeller fremgår det hvilke faggrupper der udfører de særlige sprogindsatser for henholdsvis et- og tosprogede børn.

Tabel 7 viser hvem der udfører indsatserne for de etsprogede børn.

Tabel 7

Hvilke faggrupper/instanser i kommunen udfører den opfølgende sprogindsats for de etsprogede børn som er i daginstitution, og som har behov for en indsats hvor PPR er involveret? (N = 94)

	Antal kommuner	Procent
Talehørepædagog, konsulent eller anden person fra forvaltningen/PPR med en sprogfaglig baggrund	67	71 %
Sprogpædagog i institutionen	54	57 %
Ekstern sprogpædagog	4	4 %
Barnets stuepædagog(er)	61	65 %
Øvrige fagpersoner tilknyttet PPR	10	11 %
Andre	6	6 %
Total	202	215 %

Kilde: Spørgeskemaundersøgelse om kommunernes arbejde med sprogvurderinger og opfølgende sprogindsatser (EVA 2011).

Kommunerne har kunnet sætte flere kryds. Dermed summerer procenterne op til mere end 100.

Som det fremgår af tabellen for de etsprogede børn, har talehørepædagogerne en udførende funktion i hovedparten af kommunerne. Internt i institutionen er der tendens til at stuepædagogerne i lidt højere grad udfører indsatsen end sprogpædagogerne.

Hvad angår indsatserne for de tosprogede børn, er fordelingen som vist i tabel 8.

Tabel 8**Hvilke faggrupper/instanser i kommunen udfører den opfølgende sprogindsats for de tosprogede børn som er i daginstitution, og som har behov for en indsats hvor PPR er involveret? (N = 92)**

	Antal kommuner	Procent
Talehørepædagog, konsulent eller anden person fra forvaltningen/PPR med en sprogfaglig baggrund med særligt fokus på tosprogede børn	43	47 %
Talehørepædagog, konsulent eller anden person fra forvaltningen/PPR med en almen sprogfaglig baggrund	42	46 %
Øvrige fagpersoner tilknyttet PPR	10	11 %
Sprogpædagog i institutionen	43	47 %
Ekstern sprogpædagog	26	28 %
Pædagog i daginstitutionen med særlig kompetence inden for sprogarbejdet med tosprogede børn	25	27 %
Barnets stuepædagog(er)	55	60 %
Pædagogmedhjælper på stuen	10	11 %
Andre	3	3 %
Total	257	279 %

Kilde: Spørgeskemaundersøgelse om kommunernes arbejde med sprogvurderinger og opfølgende sprogindsatser (EVA 2011).

Kommunerne har kunnet sætte flere kryds. Dermed summerer procenterne op til mere end 100.

Tabellen viser at talehørepædagoger med særlige kompetencer vedrørende tosprogede børn har en udførende funktion i ca. halvdelen af kommunerne. Sammenlignet med de etsprogede børn har stuepædagogerne en udførende funktion i forhold til de tosprogede børn i ca. den samme andel af kommunerne. Andelen af kommuner i hvilke institutionens sprogpædagog har en udførende funktion, er lidt lavere end for de etsprogede børn. Til gengæld benytter kommunerne sig i større omfang af eksterne sprogpædagoger til udførelse af indsatsen for de tosprogede børn sammenlignet med de etsprogede børn.

I både *Sprogvurderingsmateriale til 3-årige*, datamaterialet fra de to udvalgte kommuner og eksperternes model for en vellykket særlig sprogindsats lægges der vægt på at indsatsen skal integreres i de daglige aktiviteter. Set i det lys er det påfaldende at stuepædagogerne som har ansvaret for barnet i det daglige, i lidt over en tredjedel af kommunerne ikke har en udførende funktion i forhold til indsatserne for de etsprogede og tosprogede børn. Der kan dog være mulighed for at integrere indsatsen ved at sprogpædagoger eller pædagoger med særlige kompetencer in-

den for sprogarbejdet med tosprogede børn følger barnet tæt og er sammen med barnet i forbindelse med de daglige aktiviteter.

4.2 Udviklingsområder

Den ovenstående gennemgang af tabellerne giver nogle indikationer på at det vil være relevant med en nærmere analyse og/eller konkrete initiativer på lokalt plan i forhold til visse dele af organiseringen af og samarbejdet om de særlige sprogindsatser.

På baggrund af spørgeskemaundersøgelsen kan vi pege på tre udviklingsområder:

- Indsatsen i hverdagen
- Forældresamarbejdet
- Udarbejdelsen af handleplaner.

Indsatsen i hverdagen er et gennemgående fokuspunkt for arbejdet med børns sprog, og dette synes at stå i modsætning til det forhold at stuepædagogerne i flere kommuner ikke er involveret i udførelsen af indsatsen. Med hensyn til forældresamarbejdet giver spørgeskemaundersøgelsen indikationer på at inddragelsen af forældrene – fx den løbende information til forældrene om sprogindsatsen, forældrenes deltagelse i handleplansmøder og den løbende rådgivning og vejledning – ikke er så omfattende som loven lægger op til. Endelig viser spørgeskemaundersøgelsen at udarbejdelsen af handleplaner i en del kommuner ikke er en fast del af den særlige sprogindsats.

De tre udviklingsområder er vigtige for at sikre en bred og kontinuerlig sprogindsats for barnet. En bred og kontinuerlig indsats vil sige dels at indsatsen er integreret i institutionens daglige aktiviteter, dels at forældresamarbejdet er udviklet så det understøtter forældrenes indsats i den tid barnet ikke er i daginstitution. Endelig er udarbejdelsen af handleplaner et brugbart redskab til at målrette og koordinere indsatsen, ikke mindst i forhold til de særlige sprogindsatser som indebærer et tværgående samarbejde med involvering af forskellige faggrupper.

Kapitel 6 og 7 kan være til inspiration for det videre arbejde med udviklingsområderne.

5 Særlige sprogindsatser i casekommunerne

Dette kapitel sætter fokus på de sprogindsatser der iværksættes for barnet efter at det er blevet vurderet at der er behov for en særlig indsats. Kapitlet giver overblik over forskellige typer af indsatser og rationalerne bag indsatserne. Desuden vil kapitlet indkredse hvad der kendetegner de særlige sprogindsatser i forhold til de fokuserede sprogindsatser. Oversigten over de forskellige typer af indsatser og indkredsningen af de særlige indsatsers kendetegn bygger på indsatssteoriene fra de to udvalgte kommuner og interviewene med de kommunale aktører.

I den første del af kapitlet gennemgås fire typer af indsatser og rationalerne bag hver type indsats. Herefter analyseres forskellen på de fokuserede og de særlige sprogindsatser med udgangspunkt i fem kendetegn.

5.1 Typer af indsatser og rationalerne bag dem

De fire typer af indsatser som gennemgås i dette kapitel, er:

- Indsatser i dagligdagen
- Sproggrupper i institutionen
- Talehørepædagogisk undervisning
- Det generelle sprogmiljø.

De fire typer af indsatser bliver i indsatssteoriene og i interviewene forbundet med bestemte rationaler. I forbindelse med gennemgangen af indsatserne vil der være en opsamling på de rationaler som aktørerne i de to kommuner har formuleret i forhold til de forskellige typer af indsatser.

Indsatser i dagligdagen

I begge kommuners indsats teorier er det et centralt omdrejningspunkt at de særlige sprogindsatser finder sted som en del af barnets almindelige institutionsliv og i udstrakt grad integreres i den almindelige dagligdag i institutionen. Indsatsen i hverdagen er den type indsats der fremhæves stærkest af aktørerne i institutionerne, PPR og den kommunale forvaltning.

Af interviewene fremgår det at denne type indsats bliver integreret i de almindelige pædagogiske aktiviteter, fx ved samlinger og i forbindelse med de daglige rutiner eller som aktiviteter i mindre grupper der bliver organiseret på ad hoc-basis i forbindelse med forskellige pædagogiske temaer eller projekter. Det kan være planlagte aktiviteter, og det kan være spontant opståede situationer der udnyttes til at arbejde med barnets sprog.

Eksempler på planlagte aktiviteter kan være dialogisk oplæsning, rim og remser, sanglege og vendespil med fokus på at sætte ord på billederne. Et eksempel på en spontan aktivitet kan være at pædagogen dækker bord med barnet, sætter ord på egne handlinger og tæller bestik, tallerkener osv.

I forhold til de pædagogiske aktiviteter der foregår i mindre grupper, lægges der i flere institutioner vægt på at gruppen sammensættes på tværs af forskellige sproglige niveauer og ud fra sociale hensyn, og at der foregår aktiviteter som er sjove og udfordrende for alle børn i gruppen, mens der samtidig er særligt blik for det barn der har behov for den særlige indsats.

Indsatserne skal ifølge indsats teorierne varetages bredt af pædagogerne omkring barnet.

Rationalerne bag indsatser i dagligdagen

Der ligger flere rationaler til grund for at indsatserne skal integreres i den daglige praksis i institutionerne.

Et rationale er at det skal sikre en løbende og bred indsats som ikke kun er begrænset til særskilte aktiviteter der finder sted i en kortere periode i et afgrænset rum. Indsatsen skal bredes ud så den foregår hele tiden og fra alle sider som en naturlig del af den interaktion barnet har med personalet i institutionen. Tanken er at denne tilgang i højere grad styrker barnets sprog end fx en kortvarig, afgrænset ugentlig indsats ville gøre. Desuden ligger der den tanke bag at børn i treårsalderen ikke er kognitivt parate til at modtage egentlig talehørepædagogisk undervisning.

Et andet rationale bag intentionerne om at integrere indsatserne i den daglige praksis er at dette medvirker til at undgå stigmatisering og ekskludering af de børn der har behov for særlige sprogindsatser, og at det fremmer inklusionen, idet børnene ikke i samme grad skal adskilles fra de andre børn i institutionen, men indgår i aktiviteter sammen med dem. Inklusion i den daglige prak-

sis støtter barnet i at fungere optimalt i strukturen i børnehaven, og det fremmer desuden udviklingen af legerelationer som kan støtte sprogudviklingen.

Et tredje rationale er at indsatsen integreret i praksis er med til at udvikle og højne det generelle sprogmiljø i institutionen, hvilket børn med behov for særlige sprogindsats også profiterer af. Det generelle sprogmiljø er medvirkende til at styrke sprogindsatsen i institutionen generelt og dermed også i forhold til børn med behov for en særlig sprogindsats.

Et fjerde rationale er at indsatsen i dagligdagen er nødvendig fordi der er begrænsede resurser til at udføre særskilte aktiviteter med et eller få børn.

Sproggrupper i institutionen

Parallelt med den integrerede indsats har børnene i nogle institutioner mulighed for at deltage i særlige sproggrupper som typisk varetages af institutionens sprogpædagog. I Gladsaxe Kommune er denne ordning fast i alle institutioner. I Fredericia Kommune er det en mulighed i nogle institutioner, afhængigt af hvordan sprogpædagogens arbejde er tilrettelagt.

Eksempler på indsatsen i sproggrupper svarer til de førnævnte planlagte aktiviteter i dagligdagen. Dog kan der i disse sproggrupper foregå mere specialiseret sprogtræning såsom puste- og sugelege og andre mundmotoriske øvelser.

De faste sproggrupper i Gladsaxe Kommune afholdes med en fast kadence. Grupperne er for børn med behov for en ekstra indsats som kan være enten en fokuseret eller en særlig sprogindsats. Derudover inddrages der nogle gange også børn der *ikke* har sproglige vanskeligheder. Det kan dels være af hensyn til sociale forhold – fx kan kammerater til et barn der har behov for en særlig sprogindsats, deltage med henblik på at styrke relationsdannelsen – og dels være for at undgå at enkelte børn stigmatiseres ved at deltage i gruppen. I nogle institutioner er der en ambition om at indsatsen i sproggruppen skal hænge tematisk sammen med det der i øvrigt arbejdes med i institutionen, så det understøtter de sprogligt svage børns muligheder for at indgå i fællesaktiviteterne i institutionen.

I Gladsaxe Kommune findes der ydermere særlige tosprogsgrupper som varetages af et team af sprogpædagoger der kommer i institutionen med en fast kadence. I tosprogsgrupperne inddrages der nogle gange også børn med dansk som modersmål der har sprogproblemer, ud fra den betragtning at disse børn kan have glæde af noget af den samme træning som de tosprogede børn. I en af de medvirkende institutioner i Fredericia Kommune deltager de tosprogede børn der har behov for en særlig sprogindsats, i et såkaldt sprogværksted som varetages af institutionens særlige tosprogs pædagog.

Rationalerne bag sproggrupper

I forhold til sproggrupperne er de bagvedliggende rationaler dels at den særligt målrettede indsats i dette forum styrker barnets sprog, dels at indsatser i sproggrupper styrker barnets kompetencer til at indgå i sproglig interaktion i andre sammenhænge (fx i legerelationer). Samtidig bidrager sproggrupperne ifølge Gladsaxe Kommunes indsatsteori også mere direkte til at styrke legerelationerne, idet der kan dannes relationer i gruppen. Dermed kan sproggrupperne ifølge indsatsteorien fremme inklusion.

Talehørepædagogisk undervisning

I begge kommuner har børn med behov for en særlig sprogindsats mulighed for at få talehørepædagogisk undervisning. Denne indsats iværksættes som regel først på et senere tidspunkt end som opfølgning på treårssprogvurderingen, da talehørepædagogisk undervisning sjældent vurderes at være den rigtige indsats for denne aldersgruppe.

Eneundervisning med en talehørepædagog igangsættes typisk hvis det efter en periode med indsats i institutionen kan konstateres at barnets sprog ikke er forbedret eller ikke er forbedret tilstrækkeligt. I Gladsaxe Kommune kan barnet desuden henvises til en sproggruppe i kommunens Sprog- og bevægelsescenter hvis det vurderes at der er behov for en intensiveret indsats. Henvisningen sker typisk først fra barnet er ca. 4½ år.

Talehørepædagogen varetager kun indsatserne for de tosprogede børn hvis det vurderes at barnets sproglige forsinkelser skyldes andet end tosprogethed – fx hvis barnet har kognitive vanskeligheder.

Rationalerne bag talehørepædagogisk undervisning

Rationalet bag den talehørepædagogiske undervisning er at visse børn har brug for en indsats på et mere specialiseret niveau end det er muligt for institutionen at gennemføre. Desuden kan erfaringer med barnet i undervisningen indgå i rådgivningen og vejledningen af institutionen og forældrene.

Det generelle sprogmiljø

Det generelle sprogmiljø i institutionerne tillægges også stor betydning for indsatser for børn med behov for en særlig sprogindsats – dels fordi børn med behov for en særlig sprogindsats ligesom alle andre børn profiterer af et generelt godt sprogmiljø, og dels fordi et generelt godt sprogmiljø vidner om en bevidsthed om og opmærksomhed på sprog i institutionen der øger sandsynligheden for at den særlige indsats i dagligdagen finder sted. Det generelle sprogmiljø i institutionerne skal ideelt set også være med til at forebygge sprogproblemer.

Aktørernes beskrivelse af et godt sprogmiljø omfatter både de fysiske rammer og den sproglige kultur. Et godt sprogmiljø er bl.a. kendetegnet ved at pædagogerne er sprogligt bevidste i dagligdagen, at de er opmærksomme på at være sproglige rollemodeller, og at der er fokus på den almindelige sprogtonen i institutionen – både blandt børn og voksne. Generel sproglig bevidsthed fra pædagogens side kan fx bestå i at sætte ord på alt hvad der gøres, eller at undgå at rette børns sproglige fejl og i stedet gentage det sagte på den korrekte måde. Nogle aktører fremhæver at et godt sprogmiljø også er karakteriseret ved at skriftsproget er synligt i institutionen. Endelig beskriver nogle af aktørerne at et generelt godt sprogmiljø understøttes af en klar struktur i hverdagen. Ifølge flere aktører er strukturen i institutionen et område hvor der er behov for større opmærksomhed.

På baggrund af denne gennemgang af de forskellige typer af sprogindsatser vil der i det følgende afsnit blive sat fokus på hvad der adskiller de særlige sprogindsatser fra de fokuserede sprogindsatser som iværksættes for de børn der har mindre udtalte sprog vanskeligheder.

5.2 Analyse af forskellen på de særlige og de fokuserede sprogindsatser

Vurderingen om behov for en særlig sprogindsats betyder at barnet har brug for en omfattende støtte for at opnå eller nærme sig et alderssvarende sprogligt niveau. Som det fremgår af afsnit 3.1 om de nationale rammer, gives der ikke specifikke anvisninger for de særlige indsatser ud over en henstilling til at kontakte PPR. Involveres PPR, stilles der i bekendtgørelsen om folkeskolens specialpædagogiske bistand til børn, der endnu ikke har påbegyndt skolegangen, krav om at indsatsen skal omfatte rådgivning af forældre og andre der udøver daglig omsorg for barnet, adgang til særlige pædagogiske hjælpemidler samt undervisning og træning af barnet.

Denne evalueringens fokus på forskellen på de fokuserede og de særlige sprogindsatser bygger på en antagelse om at det vil afspejle sig i de særlige sprogindsatser at børnene har et større behov for sprogstimulering end de børn der vurderes at have behov for en fokuseret sprogindsats.

Den følgende liste af kendetegn vil i det følgende danne udgangspunkt for at identificere det specielle ved de særlige sprogindsatser:

- Oprettelse af en formel sag
- Talehørepædagogens rådgivning
- Særlige hjælpemidler
- Talehørepædagogisk undervisning
- Hyppigere eller mere intensiv indsats.

I de følgende afsnit analyseres forskellen på de fokuserede og de særlige sprogindsatser ud fra hvert af de fem kendetegn.

Det specielle ved de særlige sprogindsatser består i første omgang i at der oprettes en formel sag om barnet i PPR, og at talehørepædagogen er formelt involveret i sagen og har pligt til at følge op på indsatsen.

Talehørepædagogens rådgivning adskiller også formelt set de særlige sprogindsatser fra de fokuserede indsatser, men ifølge aktørerne i de to kommuner yder talehørepædagogen også rådgivning om de børn der har behov for en fokuseret sprogindsats – pædagoger eller sprogpædagoger spørger nemlig ofte talehørepædagogen til råds om andre børn end dem med behov for en særlig sprogindsats når talehørepædagogen alligevel er i institutionen. Der er altså ikke nogen klar forskel mellem de indsatser PPR formelt er involveret i (de særlige), og dem som PPR ikke er involveret i (de fokuserede), i forhold til den løbende rådgivning. Forskellen er tydeligere i forhold til forældresamarbejdet hvor talehørepædagogen i de særlige sprogindsatser ofte har en direkte kontakt og eventuelt et samarbejde med forældrene i PPR-regi.

Hvad angår de særlige hjælpemidler, er der flere eksempler på at der i den talehørepædagogiske rådgivning og i sprogpædagogernes aktiviteter indgår spil og øvelser til sprogstimulering. Brugen af sprogstimuleringsredskaber synes at være et generelt træk ved sprogarbejdet i institutionerne som ikke kun angår de særlige sprogindsatser.

Den talehørepædagogiske undervisning i de to kommuner er som nævnt ovenfor typisk en indsats der tilbydes ældre børnehæbørn. Talehørepædagogisk undervisning vil derfor sjældent være det der adskiller de særlige sprogindsatser fra de fokuserede sprogindsatser for de børn der netop har gennemført treårssprogvurderingen.

I forhold til den indsats der finder sted i institutionen, kan det være svært at vurdere om den er hyppigere eller mere intensiv for børn med behov for en særlig sprogindsats. Nogle steder nævnes det at børnene ikke bliver adskilt fra de øvrige børn i højere grad end andre børn, mens det andre steder fremhæves at der er en gradsforskel i form af "lidt ekstra tid og fokus". Disse lidt uklare beskrivelser af det specielle ved de særlige sprogindsatser kan hænge sammen med et generelt problem med at beskrive den indsats som er integreret i dagligdagen. I forbindelse med interviewene omtalte flere pædagoger det daglige sprogarbejde som "det er jo bare noget vi gør". Det er nemmere for pædagogerne at beskrive hvad indsatsen består i, når det drejer sig om aktiviteter der er rettet specifikt mod sprogstimulering. Her nævner de fx at de spiller vendespil, læser højt, puster til bordtennisbolde osv. Det er imidlertid svært for pædagogerne at indkredse hvad det særlige består i for de børn der ydes en særlig sprogindsats, når de fx indgår i sproggrupper med børn der ydes en fokuseret eller generel sprogindsats. De uklare beskrivelser af den

særlige sprogindsats indebærer en risiko for at det også bliver uklart hvornår indsatsen finder sted, om den finder sted, og i givet fald hvornår den er tilstrækkelig i forhold til barnets behov.

Som gennemgangen af de forskellige kendetegn viser, kan det særligt i institutionens regi være vanskeligt at identificere forskellen på de særlige og de fokuserede sprogindsatser. Før barnet eventuelt deltager i talehørepædagogisk undervisning, er det specielle ved de særlige sprogindsatser begrænset til rådgivningen af forældrene og oprettelsen af en formel sag i PPR.

Efter denne analyse af de særlige sprogindsatsers kendetegn vil fokus i det følgende kapitel være på organiseringen af og samarbejdet om indsatserne i de to kommuner.

6 Samarbejde og organisering i case-kommunerne

Dette kapitel indeholder en analyse af organiseringen og samarbejdet i de seks institutioner som har deltaget i evalueringen. Kapitlet viser hvordan organiseringen af og samarbejdet om de særlige sprogindsatser kan analyseres, og formidler samtidig viden om det lokale samarbejde om sprogindsatserne på institutionsniveau.

Kapitlet indledes med en præsentation af en model til analyse af organisering og samarbejde på institutionsniveau, og herefter anvendes denne model i en analyse af de tre institutioner i henholdsvis Fredericia og Gladsaxe Kommuner. Præsentationen af analysemodellen indeholder en gennemgang af den autoritative og den samskabende tilgang til samarbejdet samt en uddybning af tre kontinua til analyse af de forskellige aktørers roller i samarbejdet.

Analysemodellen kan bl.a. danne udgangspunkt for analyse af og dialog om forældresamarbejdet som i kapitel 4 blev vurderet til at være et udviklingsområde.

6.1 Analysemodel

Siden midten af halvfemserne har der i PPR-regi hersket en omfattende diskussion af PPR's virksomhed, særligt på baggrund af Salamanca-erklæringen om inklusion i uddannelse (1994) og Undervisningsministeriets vejledning om PPR (2000). Diskussionen omhandler dels hvilke ydelser PPR skal tilbyde skoler, daginstitutioner og specialtilbud, og dels hvordan samarbejdet mellem forældre, institution og den eksterne ekspert skal gribes an.

Analysen af de seks institutioner tager afsæt i to hovedsynspunkter i diskussionen af samarbejdet. De to hovedsynspunkter betegnes i denne rapport den autoritative tilgang og den samskabende tilgang.¹⁰

Den autoritative tilgang

Den autoritative tilgang bygger på et naturvidenskabeligt paradigme. Paradigmet er kendetegnet ved troen på objektiv viden.

En effektiv sprogindsats defineres inden for dette paradigme som en indsats der bygger på forskningsbaseret viden om sprogudvikling og sprogindsatser. I denne optik er det primært talehørepædagogen som besidder den forskningsbaserede viden, og som skal rådgive institutionen og forældrene om at iværksætte de rigtige indsatser.

Den autoritative tilgang indebærer en lineær forståelse af den særlige indsats som proces. Først indhenter talehørepædagogen viden om barnet ud fra anerkendte videnskabelige metoder. Herefter formulerer talehørepædagogen en anbefaling som er begrundet i denne viden om barnet. Endelig fremlægges anbefalingen for institutionen og forældrene. Dialogen med institutionen og forældrene har fokus på at overføre viden og sikre at de to parter forstår anbefalingen så de kan iværksætte indsatsen i overensstemmelse med den forskningsbaserede viden. Den løbende rådgivning som følger efter, har fokus på at indsatsen følger anbefalingen.

I den autoritative tilgang er talehørepædagogens vigtigste kompetence *viden*.

Den samskabende tilgang

Den samskabende tilgang bygger på et socialkonstruktivistisk paradigme. Dette paradigme er kendetegnet ved antagelsen om at der er mange versioner af virkeligheden, og at viden konstrueres i relationer i forskellige kontekster.

Ud fra denne optik vil pædagogen, lederen, talehørepædagogen og forældrene bringe forskellig viden med sig ind i samarbejdet – en viden som er konstrueret i de forskellige sammenhænge de indgår i. Samarbejdet om den særlige indsats er endnu en kontekst hvori viden bliver konstrueret. I den samskabende tilgang vil talehørepædagogens rolle være at skabe en setting hvor de forskellige perspektiver bliver inddraget så forståelsen af problemet og beslutningerne om indsatsen opleves som meningsfulde for parterne. Talehørepædagogens forskningsbaserede viden indgår her i et samspil med andre typer af viden med fokus på at skabe en fælles konstruktion.

¹⁰ Gennemgangen henter inspiration fra tre temanumre om konsultation i tidsskriftet *Psykologisk Pædagogisk Rådgivning*: årgang 39, nr. 1 og årgang 42, nr. 1 og 5.

Den samskabende tilgang lægger op til en cirkulær forståelse af processen. Samarbejdet om sprogindsatsen vil her bestå i løbende etablering af fælles konstruktioner. I denne proces kan talehørepædagogens udredning af barnet eventuelt ligge i forskellige faser hvori talehørepædagogen tilføjer forskningsbaseret viden i konstruktionsprocesserne. Den løbende rådgivning vil have fokus på at konstruktionerne er meningsgivende.

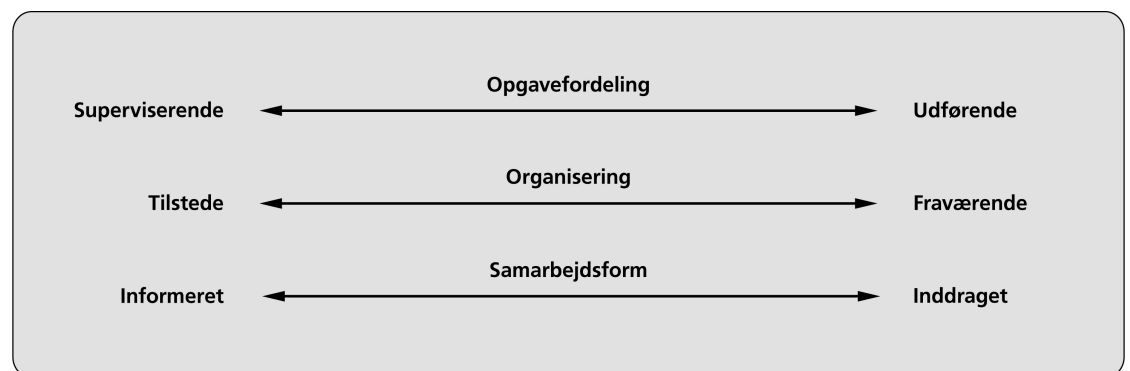
I den samskabende tilgang er talehørepædagogens vigtigste kompetence *dialog*.

Det følgende underafsnit er en præsentation af hvordan de to tilgange til samarbejdet operationaliseres i en analyse af de forskellige aktørers roller.

Fokuspunkter i analysen

Begreberne autoritativ og samskabende anvendes som overordnede klassifikationer i analysen af samarbejdet i de seks institutioner.

I analysen vil der være fokus på fire aktørers roller i samarbejdet om den særlige sprogindsats. De fire aktører er talehørepædagogen, sprogpædagogen, stuepædagogen og forældrene. Fokuspunkterne i analysen af aktørernes roller kan beskrives ud fra de tre nedenstående kontinua:



Det første kontinuum beskriver *opgavefordelingen* mellem parterne i samarbejdet. Kontinuummet angiver om en person overvejende har en "superviserende" eller "udførende" rolle. Den superviserende rolle består i at understøtte en indsats med viden om sprog og sprogindsatser, og den udførende rolle består i at udføre indsatserne for barnet. Hvis sprogpædagogen fx har en udførende rolle i en sproggruppe og samtidigt superviserer sprogarbejdet på stuerne, vil sprogpædagogen være placeret i midterområdet af kontinuummet. Da forældrene som udgangspunkt ikke har faglig viden om sprog, vil det sjældent give mening at placere dem på dette kontinuum.

Det andet kontinuum beskriver *organiseringen* af samarbejdet om sprogindsatsen. Kontinuummet angiver om en aktør i et sagsforløb overvejende er "til stede" eller "fraværende" ved de aktiviteter hvor samarbejdet om den særlige sprogindsats finder sted. Det kan fx være aktiviteter som disse:

- Forældresamtale
- Handleplansmøder
- Personalemøder
- Løbende samtaler om indsatsen
- Evalueringsmøder.

Samarbejdet om indsatsen kan også finde sted i de sammenhænge hvor de fire aktører har mulighed for at gøre fælles erfaringer med barnet. Det kan fx være aktiviteter som:

- Treårssprogvurdering
- Talehørepædagogens testning
- Talehørepædagogens undervisning
- Sproggruppe.

Hvis fx stuepædagogen deltager i både forældresamtale, handleplansmøde, evalueringsmøde, personalemøder hvor sprogindsatsen drøftes, og talehørepædagogens undervisning af barnet, vil stuepædagogen overvejende være til stede ved aktiviteterne og derfor være placeret i venstre side af kontinuummet.

Det tredje kontinuum beskriver *samarbejdsformen* mellem parterne i samarbejdet. Kontinuummet angiver om en aktørs viden om barnet eller viden om sprog bliver "inddraget" i samarbejdet, eller om personen bliver "informeret" om hvad barnets problemer er, hvad der bliver besluttet, eller hvad der bliver vurderet at være hensigtsmæssigt i forhold til sprogindsatsen.

Hvis fx talehørepædagogen og sprogpædagogen ofte spørger til forældrenes erfaringer med barnet i hjemmet og bruger denne viden i afdækningen af problemet og evalueringen af indsatsen, vil forældrene blive placeret i højre side af kontinuummet som overvejende inddraget. Da talehørepædagogen som regel er tovholder for den særlige sprogindsats, vil det sjældent give mening at placere talehørepædagogen på dette kontinuum.

De to tilgange og fokuspunkterne

Aktørerne i samarbejdet vil være placeret forskelligt på de tre kontinua, afhængigt af om samarbejdet bærer præg af den autoritative eller den samskabende tilgang. Her beskrives placeringen af aktørerne på de tre kontinua i de to tilgange.

Den autoritative tilgang og fokuspunkterne

I den autoritative tilgang til samarbejdet vil rollerne være fordelt så det primært er talehørepædagogen der har den superviserende funktion. Sprogpedagogen vil eventuelt have rollen som formidler af talehørepædagogens råd og vejledning i de tilfælde hvor talehørepædagogen ikke selv har den direkte kontakt. Den udførende funktion kan være fordelt på alle fire aktører. Med hensyn til det andet og det tredje kontinuum kan forældrene, sprogpedagogen og stuepædagogen være til stede ved alle samarbejdsaktiviteter, dog uden at deres viden om sprog eller viden om barnet bliver inddraget i afdækningen af problemet eller beslutningerne om indsatsen – de bliver blot informeret.

Den samskabende tilgang og fokuspunkterne

I den samskabende tilgang til samarbejdet vil det væsentligste træk være at aktørerne er til stede i forskellige samarbejdsfora, og at deres viden inddrages i udviklingen af indsatsen. For forældrenes vedkommende vil det primært være viden om barnet i hjemmet, for stuepædagogens vedkommende primært viden om barnet i institutionen, og for talehørepædagogens vedkommende primært viden om sprog, herunder viden om barnet i de sammenhænge hvor talehørepædagogen observerer eller tester barnet. Alle parterne kan have udførende funktioner, og ingen kan være superviserende i den forstand at de alene besidder den viden som er relevant for indsatsen. I den samskabende tilgang vil samarbejdet indebære udveksling af parternes viden.

6.2 Analyse af organisering og samarbejde i seks institutioner

I analysen af de seks institutioner vil de tre kontinua indgå i den overordnede analytiske identifikation af autoritative og samskabende elementer i samarbejdet. Hensigten med analysen er at skabe en analytisk indsigt som kan bidrage til udvikling og evaluering af det tværgående samarbejde om sprogindsatserne på institutionsniveau.

Analysen fremhæver bestemte kendetegn ved samarbejdet i de seks institutioner.

Det skal understreges at analysen ikke giver en fyldestgørende beskrivelse af de mange facetter af samarbejdet i den enkelte institution. Der kunne være inddraget eksempler som betoner andre sider af samarbejdet. De seks cases er anvendt som analytisk grundlag for at illustrere forskellige måder at håndtere samarbejdet på og skal ikke ses som en samlet vurdering af samarbejdet om de særlige sprogindsatser i den enkelte institution. Desuden er der ikke tale om en systematisk sammenligning af de seks institutioner, idet vægtningen af de ovennævnte fokuspunkter er forskellig fra case til case.

I de følgende afsnit analyseres de tre institutioner i henholdsvis Fredericia Kommune og Gladsaxe Kommune. Institutionerne analyseres enkeltvis.

Analysen af aktørernes placering på de tre kontinua er anført i bokse under hver institution.

Kendetegn ved tre institutioner i Fredericia Kommune

Randalgård Børnehave

I Randalgård Børnehave er de særlige sprogindsatser baseret på objektivitet og realisme som de dominerende værdier, og samarbejdet er karakteriseret ved en klar rollefordeling mellem talehørepædagogen, sprogpædagogen og stuepædagogen.

Objektiviteten viser sig i den måde talehørepædagogen samarbejder med sprogpædagogen og forældrene på i forbindelse med testning af barnet. Talehørepædagogen inviterer sprogpædagogen med til testen for at sikre at hun selv ikke misforstår noget undervejs på grund af sit manglende kendskab til barnet. Forældrene foretrækker hun ikke at have med fordi de har tendens til at ville hjælpe barnet med testen. I samarbejdet med de to parter om testen er talehørepædagogens primære fokus altså at få et objektivt billede af barnets sproglige kompetencer.

Værdien realisme kommer til udtryk ved at indsatsen ud over at bygge på den rigtige viden om barnet også skal være mulig at gennemføre. Sprogpædagogen fortæller at talehørepædagogen som regel spørger om det er realistisk at institutionen og forældrene kan omsætte hendes anbefalinger til praksis. Med kombinationen af objektiv viden om barnets sproglige kompetencer og viden om hvilken indsats det er muligt at gennemføre, har talehørepædagogen fokus på at skabe grundlag for en reel vurdering af den særlige sprogindsats.

Rollefordelingen er kendetegnet ved at viden "siver ned" fra den der har den længste sprogfaglige uddannelse – talehørepædagogen – til den der har en kortere sprogfaglig uddannelse – sprogpædagogen – til den der ikke har nogen sprogfaglig uddannelse – stuepædagogen. Talehørepædagogens anbefalinger bliver således overdraget til sprogpædagogen som videreformidler dem til stuepædagogen. Sprogpædagogens viden om sprog tjener i denne sammenhæng primært det formål at hun kan forstå og videreformidle talehørepædagogens viden.

Den klare rollefordeling viser sig også i forbindelse med handleplansmødet. Talehørepædagogen fortæller hvordan hun sammen med institutionen beslutter hvad der skal arbejdes med:

Det handler meget om at jeg kommer med nogle [...] helt præcise anbefalinger [...] til hvad man kan lave og hvornår og med hvem.

I denne konstruktion af samarbejdet er rollerne klart fordelt mellem den som har den superviserende rolle, og dem som har den udførende rolle. Sprogpædagogens og stuepædagogens udførende roller betyder at de primært bidrager med den del af deres viden som handler om hvorvidt talehørepædagogens anbefalinger kan gennemføres i praksis. Deres viden bliver altså inddraget efter at talehørepædagogen har informeret dem om barnets sproglige problemer og om hvilke indsatser der vil kunne afhjælpe problemerne.

I samarbejdet om sprogindsatsen i Randalgård Børnehave vil stuepædagogen være placeret helt ude til højre på kontinuummet for *opgavefordeling* som udelukkende "udførende". Sprogpædagogen vil være placeret i samme side, men længere ind mod midten som "superviserende" i sin rolle som videreformidler af talehørepædagogens anbefalinger. Med talehørepædagogens anbefalinger som det primære udgangspunkt for indsatsen vil sprogpædagogen og stuepædagogen være placeret i venstre side på kontinuummet for *samarbejdsform* som overvejende "informeret". På kontinuummet for *organisering* vil testaktiviteten hvor talehørepædagogen og sprogpædagogen deltager, trække sprogpædagogen og talehørepædagogen mod "tilstede" og forældrene mod "fraværende" i en samlet vurdering af deres tilstedeværelse ved samarbejdsaktiviteterne i sagsforløbet.

Erritsø Børnehave

Samarbejdet om de særlige sprogindsatser i Erritsø Børnehave er karakteriseret ved at talehørepædagogen og sprogpædagogen arbejder parallelt med opgaver der ligner hinanden – dog betragtes talehørepædagogen som den overordnede ekspert.

Talehørepædagogen holder møde med institutionen og hjemmet hvor hun fremlægger resultatet af sine undersøgelser af barnet. Talehørepædagogen betragter det som naturligt at hun har mødelederfunktionen når det er hende der har gennemført en undersøgelse, ligesom det ville være naturligt at en psykolog var mødeleder hvis psykologen kom med nogle undersøgelsesresultater. Institutionens og forældrenes viden inddrages med udgangspunkt i undersøgelsen, idet de bliver spurgt om de kan genkende det billede af barnet som undersøgelsen giver. På spørgsmålet om man kunne spørge de andre parter om deres viden om barnet uden først at fremlægge undersøgelsesresultatet, svarer talehørepædagogen:

Det kan jo være lidt svært at byde ind med noget hvis man ikke ved hvor problematikkerne ligger.

For talehørepædagogen er det altså vigtigt at de problematikker som afdækkes i undersøgelsen, bliver udgangspunktet for samtalen om barnet.

Efter fremlæggelsen af undersøgelsesresultatet forelægger talehørepædagogen nogle foranstaltningforslag som udgangspunkt for en samtale om hvad der rent praktisk kan lade sig gøre i institutionen og i hjemmet. Talehørepædagogen betragter sig selv som "meget styrende" i forhold til hvad institutionen og forældrene skal arbejde med, men overvejer en mere åben tilgang hvor de andre parter i højere grad byder ind med forslag til indsatser.

I Erritsø Børnehave fungerer institutionens sprogpædagog som resurseperson parallelt med talehørepædagogens ekspertrolle. Hun udarbejder handleplanerne, vejleder kolleger/forældre og gennemfører selv sprogaktiviteter med børnene. I enkelte tilfælde har hun udarbejdet en handleplan inden talehørepædagogen blev involveret, fordi hun vurderede at der var mange opgaver som institutionen og forældrene kunne gå i gang med. Sprogpædagogen fortæller at hun og talehørepædagogen ikke har tid til at udarbejde handleplanen sammen, men at de nogle gange afstemmer institutionens handleplan og talehørepædagogens foranstaltningforslag.

Ligesom talehørepædagogen fremlægger sprogpædagogen konkrete ideer til hvordan personalet kan arbejde med de børn der har behov for at udvikle sproget. Det kan fx foregå til personalemødet hvor sprogpædagogen har et fast punkt på dagsordenen:

Her kan jeg sige: "Tag fx et vendespil om hverdagsting, om kopper, tallerkener, huer, men ikke om Afrikas dyr, og lav vendespillet om så man stiller spørgsmål, så man svarer med sætninger, så der kommer noget mere kommunikation på."

Sprogpædagogen følger selv børnenes udvikling og gennemfører eventuelt en sprogvurdering for at vurdere om handleplanen skal justeres.

I samarbejdet om den særlige sprogindsats i Erritsø Børnehave vil det indledende møde om undersøgelsesresultaterne og foranstaltningforslagene trække personalet i institutionen og forældrene mod "til stede" på kontinuummet for *organisering* i en samlet vurdering af deres tilstedeværelse ved samarbejdsaktiviteterne i sagsforløbet. På kontinuummet for *samarbejdsform* vil det indledende møde trække institutionen og forældrene mod "informeret", da samtalen om afdækning af problemet tager udgangspunkt i talehørepædagogens viden fra undersøgelsen af barnet. Afstemningen af handleplanen mellem sprogpædagogen og talehørepædagogen vil omvendt trække sprogpædagogen mod "inddraget". På kontinuummet for *opgavefordeling* vil sprogpædagogen blive placeret i midten mellem "superviserende" og "udførende", da hun både vejleder kolleger/forældre og selv gennemfører sprogaktiviteter med børnene. Sprogpædagogens fremlæggelse af ideer for stuepædagogerne i det ovenstående citat vil trække stuepædagogerne mod "informeret" på kontinuummet for *samarbejdsform* hvis den har form af en overlevering af viden om sprogindsatser, og trække dem mod "inddraget" hvis den har form af en udveksling af viden med stuepædagogerne. På kontinuummet for *organisering* vil personalemødet trække stuepædagogerne mod "til stede", da de her deltager i en aktivitet som indebærer et samarbejde om sprogindsatsen.

Kløverløkken

Samarbejdet i Kløverløkken er karakteriseret ved at talehørepædagogen varetager den overordnede styring af sagsforløbet og overlader resten til institutionen.

Talehørepædagogen har ansvar for sprogvurdering af 40 tosprogede børn i Kløverløkken og tosprogede børn i en række andre institutioner. Hun fortæller at hendes tid er afmålt så hun akkurat har tid til at gennemføre sprogvurderingerne og skrive rapporterne. Hendes kontakt til institutionen består derfor typisk i at hun foretager sprogvurderingen, sender en rapport med foranstaltningforslag som institutionen har ansvar for at videregive til forældrene, og vender tilbage efter en vis periode for at foretage den lovpligtige revurdering. I forbindelse med sit besøg har hun dog mulighed for at have uformelle drøftelser med pædagogerne på vej ud af institutionen.

Institutionens tosprogspædagog deltager i talehørepædagogens sprogvurdering af barnet – af og til sammen med forældrene. Det giver talehørepædagogen mulighed for at øge institutionens og forældrenes viden om barnets sprogdudvikling samtidig med at hun gennemfører sprogvurderingen, og på den måde "slå to fluer med et smæk" (EVA's formulering).

Den resterende del af arbejdet med den særlige indsats varetages af institutionen. Talehørepædagogen ved ikke om hendes foranstaltningforslag bliver omsat til en handleplan, men har tillid til at det bliver gjort – og det bliver det ifølge tosprogspædagogen. Tosprogsopspædagogen fortæl-

ler at institutionen tager udgangspunkt i talehørepædagogens foranstaltningsforslag og institutionens egne planer for barnet og udarbejder den endelige handleplan ved et treparts-møde mellem tosprogs-pædagogen, forældrene og barnets primær-pædagog. Det videre samarbejde mellem parterne varetages med tosprogs-pædagogen som tovholder og vejleder.

I samarbejdet i Kløverløkken er talehørepædagogen, som kun er involveret i få aktiviteter, placeret som overvejende "fraværende" på kontinuummet for *organisering*. Tosprogs-pædagogen er som tovholder for indsatsen overvejende "tilstede" ved samarbejdsaktiviteterne med vægt på den "superviserende" rolle på kontinuummet for *opgavefordeling*. Forældrenes og primær-pædagogens deltagelse i mødet om handleplanen og forældrenes eventuelle deltagelse i sprog-vurderingen trækker dem mod "til stede" i en samlet vurdering af deres tilstedeværelse ved samarbejdsaktiviteterne.

Kendetegn ved tre institutioner i Gladsaxe Kommune

Ved Fortet

Samarbejdet i Ved Fortet er kendetegnet ved at den autoritative og den samskabende tilgang benyttes på samme tid, og at samarbejdet bliver opfattet forskelligt af talehørepædagogen og institutionen.

Den samskabende tilgang kommer til udtryk i talehørepædagogens procesorienterede forståelse af samarbejdet om den særlige sprogindsats. Hun beskriver forløbet som en dynamisk proces hvor hendes viden fra forskellige testaktiviteter indgår i et samspil med viden fra forældrene og sprogpædagogen i et længere udredningsforløb som foregår parallelt med at de forskellige parter indhenter erfaringer med konkrete fokuspunkter til sprogstimulering af barnet. Undervejs i dette forløb udarbejder hun den skriftlige handleplan som udleveres til institutionen og forældrene. Handleplanen suppleres af de løbende fokuspunkter som talehørepædagogen ligeledes udarbejder skriftligt og udleverer til institutionen og forældrene i forlængelse af de aktiviteter hun gennemfører med barnet. Handleplanen og fokuspunkterne kan ses som autoritative indslag i en samskabende proces.

Den samskabende tilgang kommer også til udtryk i talehørepædagogens beskrivelse af dialogen om barnet. Talehørepædagogen fortæller at hun supplerer sine testresultater med de informationer hun får fra sprogpædagogen og forældrene, og giver eksempler på at hun har ændret sin vurdering af barnet efter samtalerne med dem. Hvis der er forskellige opfattelser af barnet, undersøger hun det nærmere:

Jeg kan blive overrasket over hvis forældrene siger at de slet ikke oplever det derhjemme, det jeg ser, men så er det en proces at finde ud af hvad der ligger i det.

Talehørepedagogen beskriver også udviklingen af indsatsen i hjemmet som en proces der bærer præg af den samskabende tilgang. I den proces handler det ifølge talehørepedagogen om sammen med forældrene at finde ud af hvad der kan give mening for dem at gøre i hjemmet.

Sprogpedagogens beskrivelse giver et andet billede af samarbejdet. Her er det de autoritative elementer i samarbejdet som betones:

Vi kontakter talehørepedagogen [...]. Så kommer hun og laver en test og finder ud af hvad vi skal arbejde med [...], og når hun så kommer og har talt med forældrene, så laver hun den her [papiret med fokuspunkter], og vi snakker sammen, og hun siger hvordan hun synes det er gået, og om der er noget vi skal øve.

De autoritative elementer kommer også til udtryk i stuepedagogens beskrivelser af overleveringen af viden fra talehørepedagogen via sprogpedagogen til stuepædagogerne (som beskrevet under afsnittet om Randalgård Børnehave). Den udførende rolle varetages dog i vid udstrækning af sprogpedagogen som varetager sprogstimuleringen i en særlig sproggruppe. Aktiviteterne i sproggruppen foregår i institutionens alrum hvor det øvrige personale har mulighed for at observere.

Talehørepedagogens beskrivelse af forældresamarbejdet tyder på at forældrene kan placeres som overvejende "inddraget" på kontinuummet for *samarbejdsform*. Stuepædagogerne kan placeres som overvejende "informeret" eller "inddraget", alt efter om talehørepedagogens eller sprogpedagogens beskrivelse af samarbejdet danner udgangspunkt for vurderingen. Både talehørepedagogen og sprogpedagogen kan placeres i midten af kontinuummet for *opgavefordeling*, da de begge har "superviserende" og "udførende" roller med lige stor vægt. Stuepædagogernes mulighed for at følge arbejdet i sproggruppen trækker dem mod "tilstede" på kontinuummet for *organisering*, alt efter hvor meget de benytter sig af muligheden.

Hyldegården

Samarbejdet i Hyldegården er kendetegnet ved et mesterlæreprincip hvor talehørepedagogen udover at informere forældrene, sprogpedagogen og stuepædagogerne i stor udstrækning viser dem hvordan de kan arbejde med barnets sprog.

Mesterlæreprincipper kommer til udtryk i stuepædagogens beskrivelse af samarbejdet. Her fortæller hun hvordan hun henter inspiration til sin sproginindsats ved at deltage i talehøreopædagogens testning af barnet:

Jeg har været med til en del af de sprogtests der er blevet lavet, og det synes jeg har været rigtig spændende, og det har også givet noget at man har oplevet hvordan talehøreopædagogen spørger ind, og så kan man jo selv gøre det på samme måde.

Mesterlæreprincipper anvendes også i samarbejdet mellem talehøreopædagogen og forældrene. Talehøreopædagogen giver et eksempel på hvordan hun instruerer forældrene i oplæsning:

Hvis forældrene siger at barnet ikke vil læse derhjemme, så kan jeg vise dem hvordan, og så ser de det, og jeg håber at de kopierer det.

De to ovenstående citater er eksempler på brug af mesterlæreprincipper i konkrete situationer hvor talehøreopædagogen viser hvordan de andre parter kan arbejde med barnets sprog. Mesterlæreprincipper kommer også til udtryk på et mere overordnet plan i talehøreopædagogens beskrivelse af sprogpædagogens rolle:

Hvis hun finder et barn på en anden stue og vurderer at der er behov for en indsats, så er det hende der kan komme med gode ideer til stuen i første omgang, skrive en handleplan sammen med stuen eller snakke med dem om hvad der skal arbejdes på. Det er lidt en kopi af mit arbejde, og det har hun lært af mig, vil jeg tro.

Sprogpædagogens rolle bliver her beskrevet som en lærlingerolle hvor lærlingen efter længere tids samarbejde med talehøreopædagogen har tilegnet sig kompetencer til at handle på egen hånd.

Mesterlæreprincipper er en autoritativ læringsorienteret tilgang som sigter mod at den lærende på længere sigt skal blive uafhængig af læremesteren og selv handle som læremester i forhold til mindre erfarne kolleger. Det autoritative element i relationen mellem talehøreopædagogen og sprogpædagogen/stuepædagogen aftager derfor over en periode samtidig med at det etableres i nye relationer mellem sprogpædagogen/stuepædagogen og mindre erfarne kolleger.

På kontinuummet for *organisering* indebærer mesterlæretilgangen at de forskellige parter overvejende er "tilstede" ved aktiviteter hvor de har mulighed for at gøre sig fælles erfaringer med barnet, fx i forbindelse med talehørepædagogisk undervisning. Desuden indebærer mesterlæretilgangen at talehørepædagogen og sprogpædagogen indtager roller som på samme tid er "superviserende" og "udførende", da den erfarne typisk lærer fra sig i forbindelse med udførelse af en aktivitet.

Junibakken

Samarbejdet i Junibakken er kendetegnet ved en høj grad af informationsudveksling. Udvekslingen sker på kryds og tværs mellem talehørepædagogen, sprogpædagogen, de to eksterne tosprogpædagoger, stuepædagogerne og lederen med talehørepædagogen som det primære omdrejningspunkt.

Udvekslingen af informationer er mangeartet og har ifølge lederen fokus på at skabe sammenhæng mellem de forskellige indsatses:

Det kan være at give hinanden materiale til at kunne lave nogle ansøgninger, gode ideer og refleksioner [...]. Vi udveksler også materiale, det går vi også meget op i, det er godt med nogle forbindelsesled, det nytter ikke noget med løsrevne måder at arbejde på.

Udvekslingen foregår fx i forbindelse med talehørepædagogens og de eksterne sprogpædagogers ugentlige besøg og på møder mellem talehørepædagogen, den interne sprogpædagog og de eksterne sprogpædagoger tre til fire gange om året. Den kan også foregå i forbindelse med talehørepædagogens testning hvor forældrene, sprogpædagogen og eventuelt stuepædagogen deltager.

De følgende underafsnit beskriver kendetegnene ved udvekslingen mellem de forskellige parter.

I samarbejdet mellem talehørepædagogen og forældrene kan talehørepædagogen fx give forældrene fokuspunkter på små kort eller give dem bøger eller legetøj med hjem og instruere dem i hvordan de kan læse op for barnet eller lege med det. Talehørepædagogen ser forældrene som en vigtig kilde til informationer som hun kan bruge til at danne sig et billede af hvordan hun skal gribe den særlige indsats an. Denne opfattelse går igen hos sprogpædagogen som giver et eksempel på at hun blev opmærksom på nogle forhold omkring barnet efter en samtale med forældrene.

Samarbejdet mellem sprogpædagogen og stuepædagogerne består i at sprogpædagogen informerer stuepædagogerne om den handleplan der er udarbejdet i samarbejde med talehørepædagogen og eventuelt tosprogs-pædagogerne. I den forbindelse får sprogpædagogen input til handleplanen fra stuepædagogerne, så hun får "flere øjne på barnet". Den løbende rådgivning får stuepædagogerne fra talehørepædagogen ved at de "griber hende på vejen" i forbindelse med hendes besøg.

I samarbejdet mellem talehørepædagogen, sprogpædagogen og tosprogs-pædagogerne er der forskel på hvordan talehørepædagogen rådgiver henholdsvis sprogpædagogen og tosprogs-pædagogerne. Rådgivningen af sprogpædagogen bygger på at talehørepædagogens anbefalinger bliver indarbejdet i institutionens egen handleplan som udarbejdes af sprogpædagogen i samarbejde med lederen og stuepædagogen og omsat til praksis på institutionens egne præmisser. Rådgivningen af tosprogs-pædagogerne består derimod af mere direkte anvisninger. Her beskriver talehørepædagogen forskellen i sin rådgivning af henholdsvis sprogpædagogen og tosprogs-pædagogerne:

De [institutionen] bestemmer selv hvad de gør og ikke gør, og vi kan ikke blande os og sige: "I skal gøre sådan [...]." Det kan vi lidt mere med de eksterne sprogpædagoger der decideret har en gruppe hvor de sidder med fire børn. Der sidder vi virkelig og siger: "Ordforråd først og fremmest, og nu er det flertalsform, og nu skal I arbejde mere med farver, tal osv."

Talehørepædagogen har altså forskellige tilgange til rådgivningen af sprogpædagogen som skal integrere indsatsen i hverdagen, og rådgivningen af tosprogs-pædagogerne som er ansvarlige for de særligt tilrettelagte sprogaktiviteter for de tosprogede børn. Forskellen kan muligvis hænge sammen med at talehørepædagogen nemmere kan forestille sig de konkrete muligheder i de aktiviteter som har til formål at arbejde med barnets sprog, mens sprogindsatsen i hverdagen kræver viden om institutionens dagligdag og rutiner.

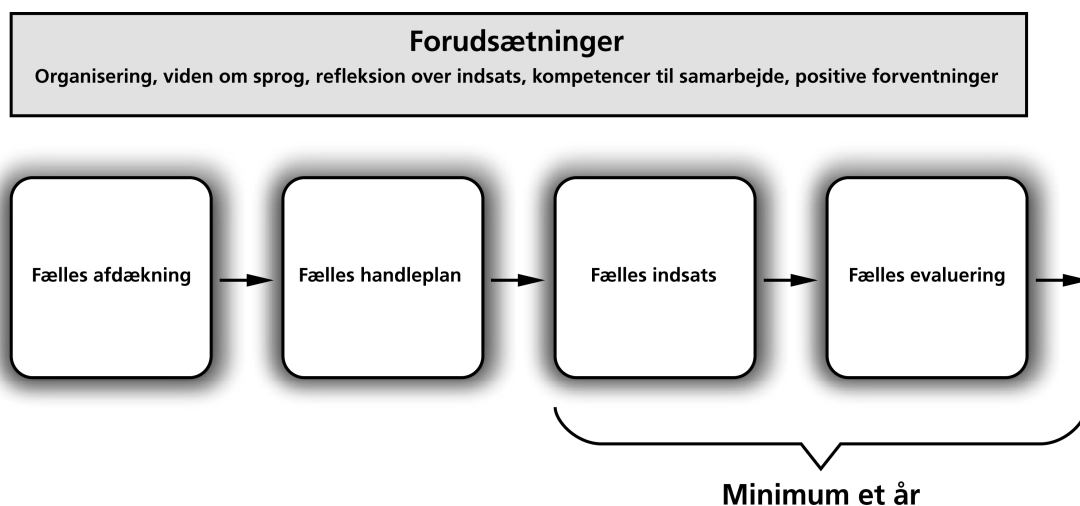
Den høje grad af udveksling i institutionen placerer stuepædagogerne, den interne sprogpædagog, de eksterne sprogpædagoger og talehørepædagogen som overvejende "tilstede" på kontinuummet for *organisering*. Beskrivelserne af samarbejdet tyder på at den interne sprogpædagog og forældrene er placeret som overvejende "inddraget" på kontinuummet for *samarbejdsform*, mens de eksterne sprogpædagoger og stuepædagogerne er placeret som overvejende "informeret". Sprogpædagogens beskrivelse af hvordan hun får input til handleplanen fra stuepædagogerne, trækker dog stuepædagogerne mod "inddraget". Som analysen af samarbejdet mellem talehørepædagogen og de eksterne sprogpædagoger viser, er der muligvis en sammenhæng mellem at de eksterne sprogpædagoger varetager sprogstimuleringen i sproggrupper og overvejende bliver "informeret" af talehørepædagogen.

7 Model for den vellykkede særlige sprogindsats

I dette afsluttende kapitel præsenteres ekspertgruppens bud på en model for den vellykkede særlige sprogindsats. Modellen bygger på eksperternes forsknings- og erfaringsbaserede viden og er beregnet som inspiration til udvikling af indsatserne lokalt. Desuden kan modellen specifikt bruges som inspiration til forældresamarbejdet, indsatsen i hverdagen og handleplanerne som i kapitel 4 blev vurderet til at være udviklingsområder.

7.1 Beskrivelse af modellen

Den følgende figur viser de forskellige faser i den vellykkede særlige sprogindsats:



Den vellykkede særlige sprogindsats indebærer et samarbejde mellem talehørepædagogen, forældrene og stuepædagogerne (eventuelt repræsenteret af primærpædagogen) i alle faser af forløbet. Lederen understøtter indsatsen og deltager i samarbejdsaktiviteterne efter behov. Sprog-pædagogen understøtter indsatsen og deltager i samarbejdsaktiviteterne og sprogindsatsen, alt efter hvordan institutionen har organiseret sprogarbejdet.

I det følgende beskrives de forskellige dele i modellen.

Fælles afdækning

Institutionen og forældrene inddrages fra første færd i en fælles afdækning af problemet. Afdækningen tager afsæt i de forskellige parter iagttagelser af og erfaringer med barnet og deres formuleringer af hvad de hver især opfatter som problematisk. Hvis der er forhold omkring barnet som ikke kan forstås ud fra de forskellige parter viden, kan talehørepædagogen gennemføre supplerende undersøgelser, gerne med deltagelse af forældrene og institutionen. Under alle omstændigheder møder talehørepædagogen barnet inden handleplanen udarbejdes.

Fælles handleplan

Afdækningen af problemet udmunder i en skriftlig handleplan som forpligter parterne til at arbejde hen imod fælles mål. Handleplanen indeholder en beskrivelse af hvilke områder parterne er blevet enige om at fokusere på, og hvordan de forskellige parter bidrager til indsatsen. Indsatsen er tilpasset mulighederne i de forskellige sammenhænge. Handleplanen indeholder desuden en evalueringsdel med langsigtede og kortsigtede mål og tegn på målopfyldelse. Det skal være realistisk at nå målene inden for en aftalt periode.

Fælles indsats

Indsatsen tager udgangspunkt i det enkelte barns behov.

I institutionen er indsatsen en kombination af 1) didaktiske undervisningsaktiviteter, 2) sproglig bevidsthed i relationen til barnet og 3) et godt sprogmiljø i institutionen i dagligdagen. De tre elementer kombinerer den planlagte bevidste intervention og den daglige, kontinuerte og systematiske indsats i hverdagen. Indsatsen kan fx tilrettelægges så barnet undervises i en bestemt sprogfærdighed, hvorefter pædagogerne understøtter udviklingen af denne færdighed i konkrete sproglige interaktioner i dagligdagen.

I forældrenes regi består indsatsen i samtaler om fælles oplevelser i hverdagen. Det kan fx være samtaler over middagsbordet, samtaler under indkøb eller samtaler i forbindelse med højtlesning. Det kan også være forældrenes fortællinger om deres liv og dagligdag. Samtalerne har fokus på hvad barnet er optaget af.

Den sproglige bevidsthed i institutionen og i hjemmet udtrykkes bl.a. ved at den voksne inddrager barnet som en ligeværdig samtalepartner. En ligeværdig samtale kan fx beskrives som en bestemt tone i kommunikationen med barnet. Palludan skelner mellem "udvekslingstonen" som repræsenterer en anerkendende tilgang til barnet, og "undervisningstonen" som repræsenterer en disciplinerende tilgang.¹¹

Internationale undersøgelser viser at indsatsen for barnet skal vare minimum et år for at barnet opnår fremskridt.¹²

Fælles evaluering

De professionelle og forældrene udveksler løbende informationer og erfaringer. Den løbende udveksling opsummeres på fælles evalueringsmøder med henblik på justeringer i den skriftlige handleplan. Evalueringerne inddrager, ligesom den fælles afdækning af problemet, de forskellige parter erfaringer og viden.

Nødvendige forudsætninger

Eksperterne påpeger fem forhold som er afgørende for samarbejdet og indsatsen:

For det første er det vigtigt at lederen understøtter den organisering og struktur i hverdagen som gør det muligt at gennemføre indsatsen i institutionen.

For det andet er pædagogernes viden om børns sprogudvikling afgørende for at de kan indgå i et vellykket samarbejde med talehørepædagogen om den særlige sprogindsats. Pædagogerne skal have en grundlæggende viden om hvad de kan forvente af børn på forskellige alderstrin, fx når de er tre år, og når de skal starte i skolen.

For det tredje er det vigtigt at pædagogerne forstår hvorfor de skal udføre de forskellige indsatser, og at de kan reflektere over de ting de foretager sig med børnene. Forståelsen og refleksionen bygger dels på den grundlæggende viden om børns sprog, dels på pædagogernes deltagelse i afdækning af problemet og udarbejdelse af handleplanen.

¹¹ Charlotte Palludan (2007): *Two tones: The core of inequality in kindergarten?* *International Journal of Early Childhood*.

¹² Pia Thomsen og Marit Carolin Clausen (2009): *Når sprog bliver til handling – en forskningsopsamling om den social-kognitive og sproglige udvikling hos udsatte børn med et- eller flersproget baggrund og daginstitutionernes mulighed for at medvirke positivt til en styrket indsats*, Syddansk Universitet for BUPL, s. 31.

For det fjerde peger eksperterne på betydningen af at talehørepædagogen og pædagogerne har kompetencer til at indgå i et samarbejde med inddragelse af forskellige perspektiver, herunder at faggrupperne forholder sig til hinanden på en måde, så deres fagligheder bliver respekteret.

For det femte er positive forventninger til børnene af afgørende betydning for børnenes fremskridt.