

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

Pia Thomsen og Marit Carolin Clausen

Institut for Sprog og Kommunikation, Audiologi og Logopædi, Syddansk Universitet,

April 2009.

Indholdsfortegnelse

INDLEDNING	4
1. BAGGRUND OG FORMÅL MED FORSKNINGSOPSAMLING OM UDSATTE BØRN OG DAGINSTITUTIONERNES ROLLE	6
2. TEORETISK BAGGRUND – DEN KOGNITIVE OG SOCIALE LÆRINGSTEORI: KAN VI BRUGE DEM TIL AT UNDERSTØTTE DE SAMME GRUPPER AF BØRNS SOCIALE, PERSONLIGE OG SPROGLIGE UDVIKLING?	7
2.1 DET SOCIAL-KOGNITIVE PARADIGME – EN TREDJE VEJ?	8
2.2 DAGINSTITUTIONER SOM BROBYGGER – EN SAMFUNDSINVESTERING?	10
2.3 HVEM ER DE UDSATTE BØRN?	12
2.4 HVEM ER DE TOSPROGEDE BØRN?	14
3. ET HELIKOPTER-PERSPEKTIV: FORSKNING, PROJEKTER OG EVALUERINGER OM UDSATTE BØRN MED FLERKULTUREL ELLER DANSKKULTUREL BAGGRUND I DANMARK	17
4. FORHOLDET MELLEM UDVIKLINGEN AF DET MUNDTLIGE OG DET SKRIFTLIGE SPROG	19
4.1 BETYDNINGEN AF BØRNS SPROGLIGE OG SOCIOØKONOMISKE BAGGRUND FOR DET MUNDTLIGE OG SKRIFTLIGE SPROG	20
5. BETYDNINGEN AF DAGTILBUDETS RAMMER OG PERSONALETS UDDANNELSESNIVEAU	21
5.1 HVAD ER KVALITET I DAGTILBUD?	21
5.2 KVALITETEN AF DAGTILBUD OG BØRNS SOCIALE, SPROGLIGE OG KOGNITIVE UDVIKLING	22
5.3 BØRNS SPROGLIGE OG SOCIOØKONOMISKE BAGGRUND OG DAGTILBUDSKVALITET	22
5.4 EFFEKTEN AF DAGTILBUDSKVALITET PÅ LÆNGERE SIGT	23
6. BETYDNINGEN AF PÆDAGOGERNES UDDANNELSESNIVEAU	23
6.1 SPROGUDVIKLERE – EN NY FAGPERSON SOM RØD TRÅD Gennem BARNETS FORSKELLIGE LÆRINGSMILJØER	24
7. BETYDNINGEN AF SPROGLIGE, KULTURELLE OG SOCIOØKONOMISKE FORHOLD I DAGTILBUDETS MILJØ	25
7.1 DIFFERENTIEREDE SPROGSTIMULERINGSTILTAG I DAGTILBUD – IMPLICIT OG/ELLER EKSPPLICIT SPROGLÆRING?	26
8. FORHOLDET MELLEM FORÆLDRENS SOCIOØKONOMISKE OG KULTURELLE BAGGRUND, INSTITUTIONALISERING OG BARNETS SOCIALE, KOGNITIVE OG SPROGLIGE UDVIKLING	27
9. FORHOLDET MELLEM BARNETS TID I INSTITUTIONEN, ALDER VED INSTITUTIONALISERING OG BARNETS SOCIALE, KOGNITIVE OG SPROGLIGE UDVIKLING	28
10. HVORDAN MOTIVERER VI FORÆLDRE TIL TIDLIG INDSATS OG STYRKER FORÆLDRESAMARBEJDET?	29
10.1 AT MOTIVERE FORÆLDRE AF ANDEN ETNISK BAGGRUND TIL AT BENYTTE SIG AF DAGTILBUD	29
10.2 AT MOTIVERE FORÆLDRE TIL UDSATTE ETSPROGEDE BØRN TIL AT TAGE IMOD TILBUD OM PÆDAGOGISK INDSATS I DAGTILBUD	30
11. OPSAMLING, PERSPEKTIVERING OG ANBEFALINGER	31
11.1 DAGINSTITUTIONERNES ROLLE I AT UNDERSTØTTE EN POSITIV SOCIAL-KOGNITIV OG SPROGLIG UDVIKLING HOS UDSATTE BØRN MED ET- ELLER FLERSPROGET BAGGRUND	31
11.2 TIDLIG INSTITUTIONSSTART STILLER KRAV TIL DE SPROGLIGE PRAKSISFORMER I DAGINSTITUTIONERNE	32
11.3 HVORDAN SKABES ET LÆRINGSFREMMEDE MILJØ?	33
11.4 HVORDAN ANLÆGGES ET KVALITATIVT OG KOMMUNIKATIVT SYN PÅ DE SPROGLIGE PRAKSISFORMER?	33

LITTERATURLISTE.....35

Indledning

Denne forskningsopsamling er resultatet af en detaljeret gennemlæsning af national og international forskning omkring den sproglige udvikling hos udsatte børn med et- eller flersproglig/-kulturel baggrund, herunder forskning, der undersøger daginstitutionernes betydning og mulighed for at påvirke barnets udviklingsforløb. De gennemgående spørgsmål i forskningsopsamlingen er, hvorvidt der kan findes sammenhænge mellem børns tidlige og sene sproglige udvikling, og hvordan daginstitutioner bedst medvirker til en positiv social, kognitiv og sproglig udvikling hos børn generelt og udsatte børn i særdeleshed. Problematikkerne omkring udsathed og tosprogethed i relation til sproglig og kognitiv udvikling behandles derfor indgående såvel empirisk, metodisk som empirisk.

Forskningsopsamlingen er gennemført af en projektgruppe fra Institut for Sprog og Kommunikation, Audiologi og Logopædi, Syddansk Universitet med projektleder, Adjunkt og Studieleder Pia Thomsen, i perioden marts til april 2009 for BUPL, kontaktperson Lisbeth Raahauge Cramer.

Cand. audiologopæd Mette Askjær Larsen, Hvidovre Kommune, har fungeret som ekstern konsulent, idet hun har gennemlæst og kommenteret flere udkast til rapporten, primært med henblik på at kvalitetssikre anvendelsen og fortolkningen af resultater i relation til den daglige pædagogiske og logopædiske praksis i sprogarbejdet med udsatte et- og flersprogede børn.

Ansvar for forskningsopsamlingens indhold og konklusioner har adjunkt og studieleder, Pia Thomsen, alene.

Pia Thomsen er Adjunkt, børneforsker med speciale inden for den sproglige, kognitive og sociale udvikling hos børn i alderen 0-6 år. Hun har publiceret bredt såvel nationalt som internationalt inden for området. Hun er desuden studieleder på Audiologi- og Logopædiuddannelserne på Syddansk Universitet, Odense. Pia Thomsen underviser og vejleder i psykolingvistik og sprogtilegnelse, herunder tosprogethed. Hun samarbejder desuden bredt med praksisfeltet, herunder det pædagogiske, psykologiske og lærerfaglige omkring børns udvikling. Hun holder jævnligt foredrag og kurser for disse. Hun fungerer desuden som faglig ekspert og konsulent i forbindelse med nationale projekter inden for hendes forskningsområder.

Marit Carolin Clausen er kandidatstuderende på KA i Logopædi på Syddansk Universitet i Odense. Oprindeligt kommer hun fra Flensborg og har med sin opvækst i det danske mindretal syd for grænsen en tosproglig baggrund. Marits særlige interesse er børnesprogsområdet. Her har hun bl.a. skrevet et BA-projekt om teori og praksis omkring børn med dysfonologi og er for tiden i gang med at udvikle nye test- og undervisningsmetoder til børn med dysfonologi sammen med den tyske logopæd og børnesprogsforsker Annette Fox-Boyer (Ph.D.).

1. Baggrund og formål med forskningsopsamling om udsatte børn og daginstitutionernes rolle

Det er et centralt samfundsmæssigt anliggende, at unge med såvel dansk kulturel som flerkulturel baggrund får en uddannelse og kan deltage i de demokratiske og sproglige funktioner i samfundet.

Dette mål efterleves ikke i ønsket omfang, og politisk tales der i stigende grad om 'udsatte børn og unge', og om hvilke interventioner der skal til for at facilitere deres brud med den sociale arv (Politiken 31/1 2009, 1/2 2009; Jensen 2008a, 2008b, 2008c). Et af de nyere initiativer, støttet af Servicestyrelsen, er en målrettet efteruddannelse af det pædagogiske personale i daginstitutioner, således at daginstitutioner i højere grad medvirker til at løfte den samfundsmæssige opgave - og fungerer som bindeled mellem barnets sociale miljø og det omkringliggende samfund (Projekt udsatte børn og sprogvurdering, UCC/Servicestyrelsen; Jensen 2008a, 2008b, 2008c).

Tilsvarende må det anses for afgørende for en vellykket integration i det danske samfund, at børn og unge med flerkulturel baggrund kan gøre funktionelt brug af såvel modersmålet som det danske sprog. Imidlertid er det dokumenteret i en dansk kontekst (fx "PISA Etnisk 2005"; Egelund 2007), at denne gruppe af børn generelt har et ringere udbytte af skolegang end børn med dansk som modersmål. Det medfører, at en stor andel af de tosprogede børn forlader skolen uden funktionelle læse- og skrivekompetencer. Dagtilbud og skoler står derfor over for den store udfordring at sikre børn med dansk som andetsprog de samme muligheder som børn med dansk som modersmål. En bredere indsats, i forlængelse af de pædagogiske lærerplaner, med fokus på de sociale og personlige kompetencer vil formentligt bidrage til at styrke de sociale, kognitive og sproglige ressourcer hos det tosprogede barn, som behøves for at kunne tilegne sig akademiske færdigheder (fx læsning, skrivning, matematik).

Nærværende forskningsopsamling har til formål at belyse betydningen og effekterne af dagtilbud målrettet de 0-5-årige børn i Danmark. Opsamlingen foretages på baggrund af national og international forsknings- og evidensbaseret viden om betydningen og effekterne af dagtilbud. Endvidere skitseres indholdet af den eksisterende teoretiske og empiriske viden om udsatte et- og tosprogede børns sociale, kognitive og sproglige udvikling. Forskningsopsamlingen baseres både på kvantitative og kvalitative undersøgelser. Herudover inddrages undersøgelser og projekter, der ikke lever op til stringent videnskabelige krav, men som derimod kan give et indblik i, hvilke projekter, med fokus på udsathed, tosprogethed og tidlig institutionalisering, der har fundet sted eller pågår i danske eller udenlandske kommuner og/eller regioner.

2. Teoretisk baggrund – den kognitive og sociale læringsteori: kan vi bruge dem til at understøtte de samme grupper af børns sociale, personlige og sproglige udvikling?

Det er den social-kognitive udvikling, der muliggør udvikling af fælles meningsforståelse, udvikling af kommunikationen og siden et verbalt sprog, herunder barnets kognitive evne til fx at forestille sig andenhåndserfaringer og bevæge sig sprogligt fleksibelt i tid og rum (Bruner 1975, 1990, Vygotsky 1978, Tomasello 2003, 2008). Det er således ikke muligt at udskille ét område, fx det sproglige, fra andre udviklings- og læringsområder, hvilket har stor betydning for den pædagogiske praksis og planlægning af intervention.

Golinkoff, Hirsh-Pasek og Singer (2006:19) opsummerer i bogen *Play = Learning* de fremtrædende teoretiske positioner, der har præget børneforskningen de sidste 40-50 år. De konkluderer, at intervention i 1950'erne og 1960'erne i relation til udsatte børn med et- eller flersproglig baggrund overvejende bestod i adfærdsregulering og var styret af et 'mangelsyn'. Den teoretiske antagelse var, at barnet grundlæggende manglede de fornødne kompetencer for at kunne drage nytte af den præsenterede læring i omgivelserne, fx fra pædagoger og lærere. I 1970'erne og 1980'erne var interventionsparadigmet derimod præget af det, som kunne betegnes 'den danske tradition for fri leg'. Golinkoff, Hirsh-Pasek og Singer (2006:20) betegner denne tradition som 'the naive cognitive-environmental approach', fordi argumentet var, at barnet selv - og per automatik - ville være i stand til at opsamle og selektere den viden, læring og de kompetencer, som det måtte have brug for, når blot disse var til stede i barnets omgivelser.

De senere års debat omkring børns sproglige, kognitive og sociale udvikling bygger i stort omfang på en diskussion om betydningen af 'rigid indlæring' versus 'fri leg'. Der er indbyggede vanskeligheder ved begge positioner. For det første er det nu tydeligt, at den rigide adfærdsændring og/eller læring ikke er så ukompliceret en overførsel af (kognitiv) læring mellem barn og voksen, som først antaget. Herunder viser det sig, at overførslen af viden formentlig vanskeliggøres, når der er tale om udsatte børn (med et- eller flersproget baggrund), formentlig fordi de ikke har adgang til de basale social-kognitive færdigheder, der er udgangspunkt for tilegnelsen af mere specifikke færdigheder, fx de lingvistiske delområder, akademiske færdigheder osv. For det andet er den 'frie leg' måske blevet for fri, og vi har gennem flere år overset det læringspotentiale, der ligger gemt i styret leg, hvor fx det yngre barn profiterer af de erfaringer, som mere kompetente børn eller voksne bidrager med. Betydningen af legen bør ikke undervurderes, og under de rette omstændigheder kan legens natur og struktur medvirke til tilegnelsen af selv meget stringente akademiske færdigheder (Golinkoff, Hirsh-Pasek og Singer 2006).

Alternativet til yderpositionerne på dette pædagogiske og læringsteoretiske kontinuum – den tredje vej – er det social-kognitive paradigme, der bygger bro, fordi det fremhæver betydningen af den sociale udvikling og reelt ser den som fundamentet for en sund og positiv kognitiv og sproglig udvikling. Den sociale udvikling i samspillet med voksne er fundamentet for fremtidig og langt mere specifik læring i barndommen og ungdommen – måske for altid. Det, vi skal forestille os, er således, at uden et godt fundament af social-kognitive kompetencer, fx opmærksomhed, perception/segmentering af omgivelserne, fælles opmærksomhed, evnen til imitation, udveksling, intentionalitet, er det vanskeligt for barnet at tilegne specialviden, fordi det neurologiske/kognitive system endnu ikke har etableret det 'skelet' eller den 'skabelon', som specialiseret viden hægtes op på.

2.1 Det social-kognitive paradigme – en tredje vej?

De hyppige sociale handlinger og rutiner er grundlaget for barnets dannelse af et selv, forståelsen af omverdenen og andre mennesker som intentionelle personer, og er samtidigt lige så vitale for tilegnelsen af den sproglige formidling heraf: kommunikationen, ordene, grammatikken.

Forældres sensitivitet (empati og sympati) over for at møde barnets kommunikative, følelsesmæssige og biologiske behov, særligt forældre-barn-interaktionen, ekspliciteres i Bowlbys teori om tilknytning (Bowlby 1988, 1969). Ikke bare barnets fysiske overlevelse og tidlige udvikling bliver sat i en omsorgssammenhæng, da Bowlby også fremhæver betydningen af det tidlige samspil som afgørende for videre udvikling og læring i livet (typisk kaldet 'sleeper-effekten'). Det er i det tætte relationelle, kommunikative og sproglige samspil mellem barn og voksen, at barnets erfaringer resulterer i oplevelsen af henholdsvis tryk eller utryk tilknytning. Forskning inden for barnets psykologiske, sociale og kommunikative udvikling understreger, hvordan barnets helt tidlige erfaringer i relationerne har afgørende betydning for det læringsfundament, der er udgangspunktet for at tilegne sig sociale, personlige, kommunikative og sproglige kompetencer (Ainsworth 1978; Trevarthen 1988; Tomasello 1999, 2008).

I forhold til den (målbare) sproglige udvikling er pointen således, at kommunikation og sprog i fundamentet *ikke* kan adskilles fra barnets øvrige udviklingsområder – heller ikke når det gælder testning eller intervention. Sammenhængen fremgår eksemplarisk i det tidligste kommunikative samspil, hvor hyppig og vedvarende social, fysisk og mental kontakt mellem barn og voksen stimulerer og fremelsker de grundlæggende social-kognitive egenskaber hos barnet, som indgår i næsten 'alt det vi lærer' (Houston-Price et al., under udgivelse). Forudsætninger for at lære, drage nytte af omverdenen og imitere inputtet er formentligt medfødte, men de fremelskes kun i den tætte sociale kontakt, ved at den voksne udviser følsomhed over for barnets signaler og evner, efterkommer dem og dermed medvirker til at replicere, udvide og nuancere det kommunikative samspil.

Nyere forskning om kvalitet i samspillet mellem barn og voksen viser, at de læringsmønstre, som dannes i de første leveår eksisterer gennem barneårene og op i voksenalderen (Cicetti et al. 1995). De har således enten positive eller negative konsekvenser for barnets interesse og motivation for indlæring af sproglige og akademiske kompetencer (Tomasello 2008). En konkret undersøgelse viser, at jo højere frekvens af fælles opmærksomheds-situationer barnet oplever i sin hverdag, jo hurtigere og bedre vokser det receptive og produktive ordforråd (sprogforståelse og barnets egenproduktion af ord; Tomasello 2003, 2008).

Tomasello (1992, 1999, 2003, 2008) bidrager afgørende til at beskrive sammenhænge mellem den social-kognitive og sproglige udvikling i et interaktionsrelateret perspektiv. Centralt for teoridannelsen er, at hverdagslivets interaktionsbaserede erfaringer - fx hyppige sociale handlinger og rutiner – er grundlaget for barnets dannelse af et selv, forståelsen af omverdenen og andre mennesker som intentionelle personer. Samtidigt er den social-kognitive forståelse lige så grundlæggende for tilegnelsen af sproglig formidling heraf: sproget, ordene, grammatikken. Især fremhæves 'de voksnes funktion som rollemodel': barnet anvender det kommunikative og sproglige input til selv at lære ord, danne sproglige hypoteser og afprøve sine erfaringer og antagelser (Lieven 1994). Imitationen gælder såvel tilegnelsen af de overordnede regler for det kommunikative samspil, fx samtalestruktur, høflighed, fortællinger, som tilegnelsen af de lingvistiske delområder: ordforråd, grammatiske regler, morfologi (Theakston et al. 2003; Behrens 2001). Det interessante er, at det ikke bare er frekvensen af 'direkte input', der har effekt, men derimod det samlede sproglige miljø, barnet kontinuerligt befinder sig i. Sprogtilenelsen

stopper ikke ved barnets afsked med børnehave og skole, men må betragtes som en proces, der kræver vedvarende opmærksomhed fra de nære voksne (Wijler et al. 2001; Trevarthen 1988).

I denne forståelse af barnets medvirken til egen læring fremstår barnet som aktivt initierende og udforskende, aktivt opfattende, organiserende, selekterende og bearbejdende i sine erfaringer med omverdenen. Barnet er ikke en kognitiv funderet "tom beholder", der kan/skal fyldes med kommunikative og sproglige erfaringer, men det er derimod en aktiv og initierende samarbejdspartner, der i læringsprocessen skal ses som en ligeværdig partner, hvis kompetencer kontinuert skal stimuleres. Barnet er med andre ord en kommunikationspartner med brug for intensiv kommunikationsstilladsering både i den tidlige og sene sprogudvikling – kun de kommunikative opgaver ændrer karakter undervejs og under de rette præmisser (Vygotsky 1978; Stern 1985, 2004). Den voksne kommunikationspartner bærer ansvaret for at barnet forstår indholdet af de kommunikative opgaver og for at bringe barnet videre i sin sproglige udvikling (Trevarthen 1988). Også voksen-voksen kommunikation/samtale består af et omfattende stilladseringsarbejde, hvor samtalepartnere hele tiden 'hjælper hinanden' og 'stjæler fra hinanden'.

Det afgørende for den social-kognitive, kommunikative og sproglige udvikling er således et trygt, stimulerende og læringsfremmende miljø, herunder voksne der støtter barnet og er involveret i barnets udvikling (Zigler et al. 2004). Det 'sociale argument' er ikke nyt, og vi har gennem de sidste 40 år vidst, at barnets sociale udvikling var afgørende for udviklingen af 'selvet', identitet osv. I forhold til det politiske fokus på øget testning, evaluering og målbar sproglig udvikling hos *alle børn* er pointen, at den sproglige udvikling korrelerer med en positiv og frugtbar social-kognitiv udvikling, og dermed ikke kan anskues teoretisk og/eller pædagogisk praktisk som adskilte størrelser, slet ikke når det gælder socialt udsatte børn (Raver 2002). Evnen til opmærksomhed, til at organisere og planlægge aktiviteter og til selv-regulering er centrale *selv* i specifikke læringsopgaver, fx læsning og stavning, men de bør betragtes som ikke-kognitive faktorer, der udspringer af en velfunderet social-kognitiv udvikling (Bredenkamp 2004).

Forskning understreger således, at den tidlige social-kognitive udvikling danner baggrund for de akademiske færdigheder, som i stigende grad evalueres og testes i børnenes tidlige år (fx tre-års-screening, PISA-undersøgelser osv.). Særligt fremhæves korrelationer mellem sprogforståelse og læse- og skrive udviklingen, fordi abstraktionsevnen er involveret i udviklingen mod at blive en habil indholdslæser/faglæser (og ikke blot en teknisk god læser, dvs. at kunne forstå sammenhæng/indhold på tværs af det læste og ikke blot afkode) (Bialystoc, Luk og Kwan 2005; Biedinger og Becker 2006; den tyske EVA; Marchman og Fernald 2008).

Arv, biologisk udstyr og modning er sædvanligvis underordnede forhold i sammenligning med mulighederne for at lære (hvilket fx ikke gælder for børn med særlige behov). Derfor synes *situeret læring* at foretrække som interventionsform, når det gælder børn, der ikke umiddelbart præsenteres for en bred vifte af frugtbare og positive sociale rutiner hos de primære omsorgspersoner. Mesterlærerprincippet eller den perifere legitime deltagelse (Laver og Weger 2003) består i, at barnet indledningsvis optræder på sidelinjen i udførelsen af en social-kognitiv aktivitet – mens en kompetent voksen udfører handlingen, hvorefter barnet gradvist og i takt med øget erfaring overtager flere og flere aspekter af handlingen (tænk eksempelvis på, hvordan man lærer at lappe en cykel ved først at iagttage, derefter imitere: hente lapperej, tage hjulet af, og til sidst selv foretage lappingen).

En pædagogisk fremgangsmåde/intervention af denne karakter styrker forudsætninger, egenskaber og læringsredskaber såsom spejling af egne intentioner, mulighed for imitation, gentagelse (frekvens) og feedback fra kompetente (betydningsfulde) voksne. Alt dette er yderst centralt, særligt for de udsatte et- eller flersprogede børn. Rollemodel-tankegangen tilgodeser således de børn, hvis udvikling bør

understøttes i særlig grad, og som ikke nødvendigvis kan profitere af 'den kognitive metode', hvor den voksne (ideelt) uproblematisk overleverer viden. At der er tale om global pædagogisk praksis, som inddrager alle dagligdagens elementer, og som er lige betydningsfuld i vuggestue som fritidsordning, betyder imidlertid ikke, at fokus unddrager de vigtige akademiske discipliner som skrivning, læsning og matematik. Disse specifikke delområder understøttes i betydeligere grad inden for denne interventions- og forståelsesramme frem for i den kognitive (og testorienterede) (Barlow og Kemmer 2000).

2.2 Daginstitutioner som brobygger – en samfundsinvestering?

Konklusionen er, at daginstitutioner er en central brik i at skabe lige muligheder for alle børn, men at der skal iværksættes en ekstra indsats i forhold til udsatte børn med både et- og flersproget baggrund.

Opbygningen af optimale opvækstforhold, daginstitutioner og skoleforhold er således ganske afgørende for barnets udvikling, og for hvor langt barnet kan nå: begrænsningerne ligger først og fremmest i omgivelserne og i langt mindre grad i barnet (Jensen 2008a, 2008b og 2008c). Pædagogers og læreres evne til at skabe muligheder, udfordringer og rammer sætter grænsen for barnets udvikling, når ikke barnet fødes ind i omgivelser, der understøtter deres social-kognitive og sproglige udvikling.

I Danmark har der i mange år været tradition for 'at se tiden an' og 'give omgivelserne og barnet en chance' – 'barnet skal nok komme efter det.' I praksis har det ofte betydet at systematiseret og kontinueret indsats først blev iværksat ved skolestart eller i løbet af de første skoleår. I en betænkning vedrørende folkeskolens specialundervisning (1987:2) hedder det:

Med udgangspunkt i den udvikling, som i de senere år inden for folkeskolen har medført, at et stigende antal elever henvises til specialundervisning og anden specialpædagogisk bistand, er det udvalgets opgave at foretage en nærmere analyse af årsagerne hertil, og herunder blandt andet belyse afgrænsningsproblemet mellem specialundervisningen og den almindelige undervisning. På baggrund af den foretagne analyse er det udvalgets opgave at undersøge mulighederne for at begrænse henvisningen til specialundervisningen, ved at sikre svagere elever en hensigtsmæssig undervisning, blandt andet gennem ændringer i den almindelige undervisning.

I betænkningens indledning peges der endvidere på det, der siden i almindelig omtale er blevet benævnt Matthæuseffekten¹: stadig flere børn bliver henvist til specialundervisning, fordi de har svært ved at efterleve den almindelige undervisnings faglige og sociale krav, samtidig med at flere børn end tidligere opnår et ganske stort udbytte af undervisningen. Betænkningen fremhæver ligeledes kontinuitetsbegrebet, dvs. at kontinuitet i indsatsen er af stor vigtighed for barnets udvikling i almindelighed og for børn med særlige behov (udsatte et- og tosprogede børn) i særdeleshed. Der peges blandt andet på kontinuitet i indsatsen mellem daginstitutioner og skole. En manglende kontinuitet mellem disse og omverdenens (akademiske)krav kan få negative konsekvenser for børn i almindelighed og i særdeleshed for udsatte børn med et- eller flersproget baggrund.

I de senere år har fokus heldigvis flyttet sig i retning af tidlig indsats, og der er bred enighed om dens uvurderlige betydning for barnets udvikling, herunder den sproglige. Det betyder, at især daginstitutionernes rolle i at give alle børn lige vilkår for udvikling og læring må fremhæves. I den sammenhæng er det særlig interessant, at de omsorgsopgaver og læringsområder, der traditionelt anses som omdrejningspunkter i en dansk pædagogisk praksis – legen, nærheden og relationerne – netop er af

¹ Til de, der har, skal mere gives. Fra de, der intet har, skal også det sidste tages (under henvisning til Matthæusevangeliet).

central betydning, når det gælder støtte, vejledning og omsorg for marginaliserede børn i forbindelse med tilegnelsen af akademiske færdigheder: læsning, skrivning, adgang og gennemførelse af uddannelsesforløb (Whitehurst 2001; U.S Department of Education 2002, 2004; Jensen 2008c). Disse opgaver og læringsområder betragtes som tungtvejende i henhold til at bryde den sociale arv (Jensen 2008). En tysk meta-undersøgelse af 12.000 flerkulturelle familier, viser således at børn, der har gået regelmæssigt i daginstitution i mere end ét år, har større chance for at gennemføre en ungdomsuddannelse. Undersøgelsen viser endvidere, at sandsynligheden for at barnet vurderes skolemodent og i stand til at profitere af undervisningen, er langt højere, hvis det har været i daginstitution i mere end tre år (Biedinger og Becker 2006). Hvis pædagogerne skal medvirke til at løse disse udfordringer, kræver det, at de relevante familier benytter dagtilbuddene, og på fritidsområdet, at de relevante unge benytter tilbuddene. Høje betalinger i eksempelvis SFO er af relevans for hvilke sociale grupper, der til- og fravælger tilbuddet.

Jensen (2008b) konkluderer i en spørgeskemaundersøgelse af 1000 *danske daginstitutioner*, at daginstitutioner *kan* gøre en forskel. I lighed med international forskning understreger hun dog, at de positive effekter primært opnås, når:

- 1) der er responsive barn-voksen-relationer i daginstitutionen
- 2) der er barncentrerede læringsaktiviteter
- 3) der er veluddannet pædagogisk personale
- 4) der er supervision af personalet, samt en høj grad af forældrearbejde og forældreinvolvering omkring barnets udvikling og trivsel.

De fire parametre er så centrale, at Jensen påpeger, at hvis ikke de er fremherskende, så vil der i den pædagogiske praksis (dagsinstitutionerne) foregå eksklusionsprocesser, fx i form af manglende anerkendelse, et 'mangelsyn' på barnet, opretholdelse af udsathedsideitet og nedvurdering af forskelligartede sproglige og kulturelle koder. Disse er væsentlige negative faktorer ved dagtilbuddet, også når det gælder den sproglige udvikling. En af årsagerne er, ifølge Jensen, at samspillet mellem pædagoger, børn og voksne er sårbart over for den sociale variation, som gennemsyrrer den danske pædagogiske tradition og praksis. Hun tilføjer i *Kan daginstitutioner gøre en forskel?* at pædagogikkens koder, der typisk er baseret på middelklassens koder, i sig selv kan være ekskluderende for grupper af børn, som ikke umiddelbart genkendes inden for disse rammer.

De forhold, der ser ud til bedst at understøtte de udsatte børn med såvel et- som flersproget baggrund, er systematiserede læringsprogrammer, der opbygger relationer mellem barn og voksen, samt en tidlig, intensiv og ikke mindst kontinuert indsats. Det betyder, at jo tidligere børnene introduceres til daginstitutionens pædagogiske og læringsfremmende tilbud, jo bedre kan de profitere af indsatsen. Resultatet synes at have langtidseffekt, hvilket betyder, at effektmålinger ikke alene er synlige i vuggestue- eller børnehavealderen, men også i skolealderen (Biedinger og Becker, 2006). Den positive effekt fremstår endnu tydeligere, hvis børnene ikke alene er flersprogede, men samtidigt betragtes som socialt udsatte.

Baseret på en række rapporter for Socialforskningsinstituttet (1998, 2001) anfægter læge Anne Nielsen dette synspunkt i en kronik i Weekendavisen d. 6. marts 2009. I rapporten konkluderes, at børn med anden etnisk baggrund ikke ubetinget har gavn af institutionalisering, hvilket begrundes med en højere frekvens af mellemørebetændelser, otitis media, infektionssygdomme osv. Som argumentation henviser Nielsen endvidere til en sprogunderøgelse fra Syddansk Universitet og konkluderer på den baggrund

For det første har man på Syddansk Universitet for nogle år siden fremhævet daginstitutionerne med deres høje støjniveau og manglende voksensprogstimulering som årsag til, at børn i Danmark generelt klarer sig dårligere sprogligt end børn fra mange andre lande. Udover at støj kan skade hørelsen, hæmmer støj børns sprogudvikling: det er svært at skelne lydene, at høre endelserne i ordene og at opfatte rytmen i sætningerne, og derved kan mange betydninger gå tabt.

Nielsen henviser til undersøgelser, Bleses et al. 2003, 2008a 2008b, som på *ingen måde* finder kausalitet mellem støj, mangel på voksensprogstimulering og forsinket sproglig udvikling hos de danske børn (primært i den receptive, mindre i den produktive ordforrådstilegnelse). Undersøgelsen, der omfatter en redegørelse for ordforrådets og grammatikkens udvikling hos danske børn i 8-36 måneders alderen, samt en tværsproglig sammenligning med tilsvarende undersøgelser i fx USA, Sverige, Italien (Fenson et al. 1994), fremviser ganske rigtigt forsinkelse hos de danske børn, men grundlæggende identiske udviklingsmønstre (fx i en sammenligning af gestik og sprog). For at forklare de danske børns forsinkelse opererede undersøgelsesforfattere med to *mulige forklaringshypoteser*: 1) den høje grad af institutionalisering i Danmark og 2) det danske sprogs typologiske karakteristika. Som eksempel på sidstnævnte kan nævnes den høje forekomst af schwa-reduktioner (-endelser i fx – ede [hopp-ede] assimileres op i foregående stavelse og bevirker fonologisk/morfologisk intransparens, jf. Basbøll 2005). Begge hypoteser må dog betragtes som *spekulative*, og bidraget fra graden af institutionalisering kan problematiseres, da yderligere analyser af datamaterialet ikke fremviste bemærkelsesværdige forskelle mellem børn i og uden for vuggestue (Bleses et al. 2007). Hertil kommer, at de konklusioner, der fremhæves af Nielsen, gælder for det gennemsnitlige barn med en etsproget og monokulturel baggrund. Vi ved derfor ikke, hvilke resultater, der evt. ville fremkomme i tilsvarende analyser af udsatte børn med mono- eller flerkulturel baggrund.

2.3 Hvem er de udsatte børn?

Der fremkommer entydige sammenhænge mellem barnets (tidlige) social-kognitive udvikling og omfanget af behovet for specialpædagogisk indsats i børnehave- og skolealderen (Storch og Whitehurst 2002; Aukrust 2005). I interventionsøjemed består det interessante således ikke i: hvad det udsatte barn har brug for, men derimod hvilken intervention det kan profitere af.

Selv om det var ønskeligt, at alle børn havde lige muligheder for at indgå i det essentielle sociale, emotionelle og kognitive samspil med de primære omsorgspersoner (deres forældre), viser nye opgørelser, at andelen af socialt udsatte børn stiger. I rapporten *Pædagogers identifikation af socialt udsatte børn* fra Socialforskningsinstituttet, konstaterer Tea Torbenfeldt Bengtsson (2006:2)

Langt de fleste børn i Danmark trives og har en god hverdag, men der er en lille gruppe børn, som ikke trives lige så godt som deres jævnaldrende, og som på den ene eller den anden måde er socialt udsatte. Hvor stor denne gruppe børn er, er svært at fastslå. Resultater fra empiriske undersøgelser peger på, at ca. 10 % af en børneårgang kan karakteriseres som børn med særlige behov og at ca. 4 % er udsat for omsorgssvigt (Christensen 1992, Schultz Jørgensen mlf.1993, Lunden 2004). Eftersom ca. 90 % af alle danske børn mellem 1 og 6 år går i daginstitution (Christensen 2000; 135, www.statistikbanken.dk), kommer også langt de fleste socialt udsatte børn i daginstitution, og daginstitutionen får hermed en unik mulighed for tidligt i barnets liv at opdage social udsathed og handle i forhold hertil.

Samtidigt viser nye opgørelser, at en markant gruppe af børn med to- eller flersproget baggrund i stor udstrækning ikke præsenteres for læringsmulighederne i daginstitutionerne, jf. tabel 1 nedenfor:

Tabel 1.

Andel børn i dagtilbud, fritidshjem og skolefritidsordning, oktober 2007

	0-1 år	0-2 år	3-5 år	6-9 år	0-9 år
Indskrevne oplyst cpr*	44%	57%	95%	72%	74%
Dansk oprindelse*	45%	59%	96%	73%	75%
Indvandrere*	23%	34%	69%	52%	53%
- Fra vestlige lande	26%	38%	71%	47%	53%
- Fra ikke vestlige lande	20%	29%	68%	54%	53%
Efterkommere*	30%	44%	89%	57%	63%
- Fra vestlige lande	31%	42%	89%	57%	59%
- Fra ikke vestlige lande	30%	44%	89%	57%	63%
Indskrevne ikke oplyst cpr	3%	3%	2%	10%	5%
Indskrevne i alt	47%	61%	96%	81%	79%

Note: For specialkørslen gælder: Opgørelsen dækker kun børn indskrevet i tilbud, som Danmarks Statistik har personnummer på. Et mindre antal børn kan derfor ikke fordeles efter kategorierne dansk oprindelse, indvandrer eller efterkommer. Der indgår kun børn, der tilhørte befolkningen ultimo 2007, det gælder såvel alle børn som børn i indskrevet i et af de pågældende tilbud. Alderen for såvel det samlede antal børn som børn indskrevet i et af de pågældende tilbud er opgjort pr. 1. oktober 2007.

Kilde: Specialkørsel, Danmarks Statistik, ressourcetællingen oktober 2007, Databanken, Danmarks Statistik samt egne beregninger.

Etnicitet og den manglende deltagelse i dagtilbud kan således føre til en anden form for udsathed, men det er her særdeles vigtigt at skelne mellem 'social udsathed' og det, som kunne betegnes 'kulturel eller sproglig udsathed'. Dette skel er essentielt, fordi der kan være tale om en lang række fordomme og myter over for begrebet 'tosprogethed', som ikke er funderet i den forskningsmæssige virkelighed. Man oplever ofte forestillinger om, at det tosprogede barn per automatik er en dårligere sprogbruger end det etsprogede barn (se også nedenfor).

Forståelsen af, hvornår et barn kan betegnes som socialt udsat, spænder vidt og omfatter både de børn, som på grund af forældrenes livsstil viser tegn på udsathed, og som har øget risiko for i fremtiden selv at udvikle forskellige problemer. Det omfatter ligeledes de børn, der af andre årsager mistrives. De udsatte børn udgør således en gruppe med forskelligartede problemstillinger, hvor såvel mistrivsel som lav socioøkonomisk status, kan være årsag til, at barnet er socialt udsat. Jensen (2008c) konkluderer i bogen *Social Arv*, at omdrejningspunktet for at bryde den sociale arv er samfundets uddannelsesmæssige mobilitet, fx er Tyskland og USA rigide modsat de nordiske lande. I Danmark er det dog stadig sådan, at individers 'livschancer' – målt i uddannelse – er tæt forbundet med deres sociale baggrund, hvilket blandt andet afspejles i de iøjnefaldende forskelle på landets ungdomsuddannelser og videregående uddannelser. Her ses der en markant overrepræsentation af etsprogede unge med monokulturel baggrund. Samtidigt fremhæves individuelle faktorer som betydningsfulde for at bryde den sociale arv, og især synes kognitive egenskaber, skoleglæde og den relative ulighed (dvs. barnets/den unges oplevelse af ulighed) som væsentlige faktorer (Jensen 2008c; Sivertsen 2007).

Når det gælder den sproglige og kognitive udvikling ved vi, at børns tilegnelse/udvikling af leksikon, grammatik, læsning og skrivning er kendetegnet ved stor individuel variation. I praksis betyder det, at selv når gennemsnitlige børn udviser identiske *sproglige udviklingsmønstre* (fx at nogle ord typisk tilegnes før andre), så ses der stor forskel på *tilegneshastigheden*. Langsom tilegnelse eller manglende kendskab til ord, som den danske middelklassekultur finder 'helt uundværlige og almindelige', er ikke enestående

indikatorer på afvigende sprogtilegnelse. Alle børn anvender kommunikationsstrategier, som bør tillægges tilsvarende betydning som bestemte ord eller begreber. Derfor kan sproget ikke i sig selv være indikator for 'udsathed'. Alligevel er det vigtigt meget tidligt at være opmærksom på barnets sproglige udvikling, eftersom de individuelle leksikalske forskelle øges med alderen. Det betyder, at et unuanceret og uspecificeret tidligt ordforråd ofte vil 'hænge ved', hvis der ikke er adgang til tidlig intervention (Aukrust 2005).

Men hvad betyder udsathed, og bør det sættes i direkte forbindelse med flerkulturalitet eller tosprogethed? Sociologen Peter Gundelach argumenterer for generel ændret praksis, når det gælder kategorisering af børn og voksne. Han argumenterer for en ændring i retning af sociale indikatorer frem for kategorisering på baggrund af kulturelle/religiøse kendetegn. Argumentationen baseres på, at den sociale arv er langt mere betydningsbærende og udslagsgivende for 'hvem vi er og hvilke muligheder vi har', end den kulturelle baggrund vi har rod i og måske stadig er en del af². Jensen (2008c) definerer social arv, sociale forskelle og udsathed som forældrenes socioøkonomiske status, uddannelsesniveau, kulturelle ressourcer, netværk og motivation, men ifølge hende *kan* etnicitet være en ny form for social udsathed i det moderne samfund.

I forhold til diskussionen om udsatte børn og deres social-kognitive og sproglige udvikling, herunder interventionsmuligheder, finder vi det således metodisk centralt at skelne mellem følgende fire grupper. Det skyldes, at der fremkommer markante intergruppe-forskelle af såvel teoretisk, funktionel og pædagogisk karakter.

1. Etsprogede og monokulturelle børn
2. Tosprogede og flerkulturelle børn
3. Udsatte etsprogede og monokulturelle børn
4. Udsatte tosprogede og flerkulturelle børn

2.4 Hvem er de tosprogede børn?

En af de væsentligste sproglige, pædagogiske og sprogpoltiske problematikker i Danmark er, at man generelt betragter tosprogede børn som en homogen gruppe, og dermed ikke tager hensyn til deres meget forskellige sproglige, familiære, sociale og kulturelle baggrunde. De forskellige sociale og kulturelle baggrunde bevirker netop, at deres sproglige forudsætninger og niveauer også er meget forskellige.

Forskning i tidlig tosprogethed (såvel simultan som successiv) og andetsprogstilegnelse fremviser et mindst lige så broget og heterogent billede som den individuelle variation inden for førstesprogstilegnelsen. De individuelle karakteristika synes (igen) at overtrumfe gruppetilhørsforholdet. Derfor skal det igen pointeres, at to- eller flersproghed *ikke* i sig selv er en indikator for 'udsathed' eller manglende sproglig kompetence. Tværtimod ved vi fra forskningen at to- eller flersprogethed under de rette omstændigheder har en særdeles positiv effekt på barnets læringspotentiale, kognitive og sproglige udvikling. Toprogethed medfører med andre ord ikke automatisk receptive eller produktive vanskeligheder og resulterer derfor ikke automatisk i en afvigende eller forsinket sproglig udvikling (Chin 2006). Karrebæk skriver i en kronik i Berlingske Tidende d. 28. marts 2009:

² Peter Gundelach: Apropos, Rødder og nationalitet, 03. marts 2009 kl. 15:33 på P1 05. mar. 2009 15.56; se også Gundelach et al. 2008.

Man kan sagtens blive en god og velintegreret borger uden at have gået på rød stue. Et godt førstesprog og god voksenkontakt er vigtigere for børns sproglige udvikling end en børnehaveplads.

Hun fortsætter:

Fordelen ved at anbringe mindretalsbørn i daginstitution bygger på ideen, at børn lærer dansk af at færdes i et dansksproget miljø. Det lyder rimeligt, men desværre er det ikke altid sådan. Børn i danske børnehaver tilbringer megen tid i hinandens selskab. Det skyldes bl.a., at man inden for dansk pædagogisk tradition tillægger børnenes frie leg stor værdi, og den almindelige voksen-normering i daginstitutionerne har nok også gjort den pædagogiske dyd nødvendig. Fokuseret samvær mellem barn og omsorgsperson fremhæves tit som den vigtigste faktor i den tidlige sprogtilegnelse, og derfor opmuntres voksne fx til højtlesning.

Karrebæk skriver sig hermed ind i den politiske diskussion omkring betydningen og effekten af tidlig institutionalisering – særligt når det gælder de tosprogede børn, der for en langt større andel end etsprogede (danske) børn passes hjemme. Læge Anne Nielsen supplerer i Weekendavisen d. 6. marts 2009:

Kirsten Just Jeppesen og jeg gennemførte de to første dele af undersøgelsen om de etniske minoritetsbørn. Børnenes mødre var fra seks bestemte nationaliteter. Mødrene blev interviewet, da børnene var ca. 9 måneder, og da de var ca. 3¾ år. I 3½ års-alderen var de danske børn generelt hyppigere syge end minoritetsbørnene, havde hyppigere vejtrækningsbesvær og astma, og havde hyppigere haft gentagne infektioner, herunder mellemørebetændelse og været til ørelæge. Når man så på alle børnene, var det, der øgede risikoen for mellemørebetændelse mest: tidlig start på pasning uden for hjemmet, samt rygning hos moderen. Flest af de danske børn blev passet ude fra en tidlig alder, og flest af de danske mødre røg. For det tredje: i undersøgelsen havde minoritetsbørnene en langsommere sproglig udvikling end de danske børn. Det er generelt for minoritetsbørn - også for danske børn i udlandet. Men udviklingen gik ikke hurtigere hos de minoritetsbørn, der havde været i vuggestue. For det fjerde: i vores undersøgelse trivedes minoritetsbørn i vuggestuer dårligere end minoritetsbørn i dagpleje eller børnehave. 60 pct. af børnene græd, når de blev afleveret i vuggestuen; nogle kun i den første uge, andre i flere uger, og nogle i flere måneder. Også andre undersøgelser har vist, at der kan være store og langvarige trivselsproblemer for minoritetsbørn, når de begynder i daginstitution. For det femte: minoritetsbørn har efter Børnekonventionen ret til at tale deres eget sprog, men i vores undersøgelse måtte 27 pct. af dem, der var i dagpleje, og 10 pct. af dem, der var i daginstitution ikke tale deres modersmål dér. Og mange havde ikke nogen, de kunne tale det med. Hvad sker der, når et lille barn får at vide, at det ikke må tale sit sprog? Det får at vide, at dets sprog ikke er noget værd - og indirekte, at det selv og dets forældre er mindre værd! Det kan sætte dets sproglige udvikling i stå. I værste tilfælde kan barnet høre op med at tale i længere tid - både i institutionen og derhjemme. Det mindsker dets selvværd og mulighed for at deltage i fællesskabet med andre børn. Det er stik imod den pædagogiske grundregel, at hvis et barn skal lære noget, skal det anerkendes for det, det kommer med. Derfor bør der udsendes cirkulærer om, at et minoritetsbarn har ret til at bruge sit eget sprog.

Som svar på Karrebæks indlæg kan fremhæves Holmen (2006), der i Undervisningsministeriets temahæfteserie nr.6: *Sprogudvikling i daginstitution og skole – hvor er der brug for en særlig indsats for tosprogede børn?* fremhæver, at én af de væsentligste sproglige, pædagogiske og sprogpoltiske problematikker i Danmark er, at man generelt betragter tosprogede børn som en homogen gruppe, og dermed ikke tager hensyn til deres meget forskellige sproglige, familiære, sociale og kulturelle baggrunde. Tosprogede børn kan, som det også fremgår af den nuancerede kategorisering i afsnit 2.6, være såvel

udsatte som ikke-udsatte, inkluderede og ekskluderede på præcis samme individuelle måde som de etsprogede monokulturelle børn.

De forskellige sociale og kulturelle baggrunde bevirker netop, at deres sproglige forudsætninger og niveauer ligeledes er meget forskellige. En af årsagerne til den ofte unuancerede diskussion og debat i Danmark skyldes, ifølge Holmen, at begrebet ”tosprogethed” anvendes forenklet, og at man dermed overser den kompleksitet, der eksisterer mellem sprog og læring. I fx Sverige og Canada tages der i højere grad afsæt i *Educational linguistics*, der beskriver de positive effekter af flerkulturalitet og flersprogethed frem for det danske perspektiv, der ofte antager at ét sprog altid tilegnes og udvikles på bekostning af et andet. Hvenekilde (1996:127, vores oversættelse) siger om modersmålet og andetsprogets funktioner:

Det spiller en vigtig rolle i opbygningen af vores begreber og dermed i strukturering af information og som redskab for læring. Samtidig er sproget et vigtigt middel til at binde individerne sammen i sociale grupper og for enkeltindividet til at udtrykke sin personlighed og sit sociale og kulturelle tilhørsforhold. Alle disse funktioner er koblet sammen på komplekse måder. Dette gør, at sprogets rolle i uddannelse er et komplekst fænomen i sig selv, og når det drejer sig om mere end ét sprog, bliver det naturligtvis endnu mere komplekst.

I henhold til Karrebæks indlæg i debatten er svaret således: nej, de tosprogede børn skal ikke *kun* lære dansk og kan ikke *kun* blive velintegrerede borgere i Danmark, hvis de har gået i daginstitution. På samme måde er daginstitutionerne heller ikke garanter for en succesfuld sproglig, social og kognitiv udvikling. Familier – etsprogede eller flersprogede - hvor der er sociale, kulturelle og sproglige ressourcer tilstede, kan ganske uproblematisk varetage disse opgaver på bedste vis, om end mange børn har stor glæde af samværet med andre børn. Den flersprogede/kulturelle familie er, på samme måde som den etsprogede/monokulturelle, i stand til at imødekomme barnets tidlige social-kognitive behov for stimulering, relationer, omsorg og læringsmæssige udfordringer.

Når de positive aspekter ved tosprogethed og tilegnelsen af dansk som andetsprog er fremhævet, må vi alligevel erkende, at der i høj grad ses en sammenhæng mellem socialt udsatte og flerkulturelle familier i Danmark (UCC, Udsatte børn og Sprog vurdering 2009, endnu upubliceret).

I en række undersøgelser, der skitseres i et debatindlæg i Politiken d. 8. april 2009, belyser Hansen, Hansen og Hussain, hvordan hovedparten af de økonomisk dårligst stillede familier i Danmark i perioden 2004-2007 netop er to- eller flerkulturelle familier med børn. Ifølge deres socio-økonomiske analyser er konsekvenserne, at de undersøgte familier kommer til at lide af ’klassiske’ fattigdomsproblemer, der eksempelvis bevirker at børnene i barndommen lider fundamentale afsavn såvel når det gælder materielle som sociale forhold. Ofte har familierne ganske enkelt ikke råd til at lade børnene deltage i sociale eller pædagogiske arrangementer, hvilket har afgørende negative konsekvenser for deres sociale og kognitive udvikling, og dermed formentlig også deres sproglige og akademiske. Undersøgelserne viser samtidigt, at netop indvandrerfamilierne oftere end etnisk danske fastholdes i deres vanskeligheder og sociale problematikker, hvilket har betydning for deres fremadrettede ressourcer til at hjælpe børnene til at bryde den negative sociale arv, fx gennem uddannelse (se www.casa-analyse.dk).

Vanskelighederne (sproglige, sociale, kognitive) hos børn med en flersproglig og flerkulturel baggrund opstår således, fordi de befinder sig i en social, kulturel og familiær situation, hvor ressourcerne til at løfte den social-kognitive og sproglige opgave ikke per automatik er til stede hos de primære omsorgspersoner, og derfor taler vi her om en form for dobbeltudsathed af såvel social, kulturel og sproglig karakter. En udsathed, som kræver en tidlig og kontinuerlig indsats fra eksempelvis pædagogerne i daginstitutionerne.

3. Et helikopter-perspektiv: forskning, projekter og evalueringer om udsatte børn med flerkulturel eller dansk kulturel baggrund i Danmark

Kampmann, Jensen, Johansson, Moser, Ploug, Nordenbo og Larsen (2009) konkluderer i deres *Forskningskortlægning og forskervurdering af skandinavisk forskning i året 2006 i institutioner for de 0-6 årige* at:

Der bør være flere undersøgelser, der beskæftiger sig med sammenhængen mellem hverdagsliv i institutioner, økonomiske vilkår, omsorg og in/eksklusionsmekanismer samt forældrenes rolle.

Under forberedelserne til denne forskningsopsamling om udsatte børns sproglige udvikling og daginstitutioners rolle havde det været hensigtsmæssigt at inddrage forskningsresultater fra danske undersøgelser af udsatte børn, tosprogede børn og danske institutioner, men de findes kun *meget* sparsomt. Når vi har forhørt os hos myndigheder, foreninger, interesseorganisationer³ osv. om eksisterende undersøgelser, projekter og materialer har svaret - næsten samstemmende - været: "Nej, der foreligger ikke meget forskning på området. Mht. til de udsatte børn findes en række evalueringsprojekter, men reel forskning i og om udsatte børn med flerkulturel eller dansk kulturel baggrund er sparsom. Vi er meget interesserede"

Forskning i etsprogede børns sprogudvikling er ligeledes en relativt ny disciplin i Danmark, så vi har ved sammenligning med de nordiske og europæiske lande samt USA meget til gode. De største undersøgelser kortlægger danske etsprogede børns kommunikative og sproglige milepæle i 8-36 måneders alderen. Undersøgelser, baseret på forælderreporter (adapteret fra oprindelige amerikanske CDI-skemaer), indeholder imidlertid den typiske forskningsskævvridning, at middelklassen og de socioøkonomisk velstillede er overrepræsenterede (Bleses et al. 2003; Bleses et al. 2008a og 2008b, Wehberg et al. 2007). Resultaterne er således velegnede til at skitsere det gennemsnitlige danske barns kommunikative og sproglige milepæle, men mindre velegnede til pædagogisk intervention i relation til udsatte børns sproglige udvikling, for slet ikke at nævne de tosprogede børn, der ikke indgår i de store tværsnitsundersøgelser, men udelukkende inkluderes i piloteringen af de testmaterialer, der delvist bygger på forskningsresultaterne: Velfærdsministeriets 3-års-screening og tillægsmaterialet for tosprogede. Når det gælder længdesnitsundersøgelser, der beskriver den sproglige udvikling i detaljer, herunder interaktionen mellem forskellige lingvistiske delområder og/eller parasproglige faktorer (sociale, psykologiske, kognitive), findes kun ganske få, herunder Thomsen (under færdiggørelse): 1-3 åriges sproglige udvikling med fokus på grammatikaliseringsprocesser; Holmen/Jørgensens undersøgelser af tyrkiske børn fra børnehave til endt skolegang (Holmen et al. 2001) samt Karrebæks afhandling: *At blive et børnehavebarn – en minoritetsdrengs sprog, interaktion og deltagelse i børnefællesskabet* (2009).

De undersøgelser, der kommer tættest på, er Bundgaards og Gulløvs antropologiske undersøgelse: *Forskel og fællesskab. Minoritetsbørn i daginstitution* (2008). Undersøgelserne fremviser det interessante paradoks i praksis, at pædagogerne i deres bestræbelser på at udligne de sociale, kulturelle og etniske forskelle, i realiteten forstærker barnets oplevelse af "at være anderledes". Det ses tydeligst i de sociale praksisser, hvor "det at være anderledes" opfattes som uhensigtsmæssigt og derfor forsøges rettet via en indsats "sådan bør man gøre" over for både forældre og børn. Dermed resulterer inkluderende tiltag reelt i ekskluderende praksisformer (Jensen 2008b, 2008c; Brochmann 2008).

Årsagerne til disse uhensigtsmæssige (og ikke-intenderede) sociale og sproglige praksisser hænger ofte sammen med pædagogens afmagtsfølelser i kommunikationen med "de anderledes forældre", oplevelser som bliver til en "distancefølelse". Hertil kommer, at det teoretiske fundament, der præger

³ Velfærdsministeriet, Servicestyrelsen, Integration og Mangfoldighed i KK, Videnscenter for Integration i Århus.

den pædagogiske praksis, desværre alt for ofte tager afsæt i identifikation af ”problemerne” (dvs. et ”mangelsyn”), og heraf følgende inddragelse af offentlige instanser og eksperter på forskellige delområder. Denne oplevelse af ’objektivering’ og ’klientgørelse’ har således ofte den modsatte effekt af den intenderede, nemlig at de marginaliserede forældre oplever racisme og mistænkeliggørelse hos de fagpersoner, som kunne bygge bro og fungere som facilitatorer.

I tråd med internationale undersøgelser anbefaler Bundgaard og Gulløv (2008), at indsatsen overfor eksempelvis flerkulturelle familier ikke isoleres til en indsats omkring barnet (som genstand), men at pædagogers kompetencer derimod opkvalificeres til at kunne arbejde med udviklingsprocesserne (frem for identifikation af problemer og ”mangelsyn”). Og som et tredje element, at der afsættes ressourcer til et styrket forældresamarbejde. Samarbejdet med forældrene opleves – af pædagogerne – som den vigtigste faktor for en succesrig intervention, men samtidig også som den største udfordring pga. kulturforskelle. Særligt synes måden hvorpå man informerer forældrene om sprogstimulering og sprogets betydning for barnets generelle udvikling ikke tilstrækkelig kvalificeret (Brochmann 2008).

Fokus for de eksisterende evalueringsrapporter er generelt at påvise målbare effekter af, hvorvidt (afgrænsede) sprogstimuleringsindsatser i udvalgte kommuner har båret frugt, fx at børnene scorer højere post indsats. Tre eksempler på evaluering af sprogprojekter er:

- 1) Gimbel J., Holmen A. & Jørgensen J.N. (2000). *”Det bedste Københavns Kommune har foretaget sig hidtil”*.

Beskrivelse af sproggruppeforsøg i skoledistrikterne 6 og 12 i Københavns Kommunes Skolevæsen 1996-99. Danmarks Lærerhøjskole. Se også projektet Ord med på Vejen, samt projektet Faglighed for Alle (Thomsen for KK, 2007a, b og c).

- 2) Catinét Rapport (2008). *Telefonundersøgelse om brug af sprogpladser i daginstitutioner i Københavns Kommune*.

Catinét Rapporten udgør en interviewundersøgelse foretaget primo 2008 (feb-marts) af tosprogede vedrørende sprogpladstilbuddet i Københavns Kommune. Konklusionen på undersøgelsen var, at forældrene generelt var dårligt informeret om relevante tilbud, og at deres fravalg derfor ikke altid var bevidst. Det viste sig samtidigt, at de forældre, der havde godt kendskab til relevante tilbud (herunder økonomiske, pædagogiske og sproglige) for langt hovedparten fremviste en positiv holdning til dagtilbud, herunder tilbud om deciderede sprogpladser. Catinét Rapporten mandede således ud i en anbefaling om langt bedre og tidligere informationsstrøm, eksempelvis i samarbejde mellem forskellige faggrupper (sundhedsplejersker, pædagogisk personale og skole).

- 3) Brochmann H. (2008). *Sprogstimuleringsindsatsen for tosprogede børn*. Danmarks Evalueringsinstitut.

Evalueringsinstituttets rapport af sprogstimuleringsindsatsen er klassisk i den forstand, at den indeholder en kvantitativ spørgeskemaundersøgelse og kvalitative interviews i seks udvalgte kommuner (Århus, Ishøj, Slagelse, Ringkøbing-Skjern, Struer og Lejre). Rapporten viser, at sprogindsatsen (stimuleringen) organiseres og effektueres vidt forskelligt i kommunerne. Eksempelvis var det ikke muligt at måle effekten af iværksatte lokale projekter, da kommunerne ikke registrerer antallet af tosprogede børn, der indgår i de forskellige sproglige projekter. I

praksis betyder det, at de udførte sprogvurderinger, den efterfølgende sprogstimulering, samt effekten heraf ikke registreres centralt, og nyttige kvalitative metodiske erfaringer (såvel lokalt som globalt) går tabt. Mange pædagoger oplever dog, at ”det går bedre”. Særligt kan der spores fremgang i de kommuner, hvor sprogstimulering har rod i generelle lærerplaner og handleplaner, og hvor der er politisk opbakning til forandring. Helt modsat forholder det sig i de kommuner, hvor der mangler en kobling mellem de pædagogiske læreplaner og sprogstimuleringsindsatsen. I disse tilfælde oplever pædagogerne faglige frustrationer omkring indpasningen af sprogstimuleringen i dagligdagen. De pædagogiske konsulenter i kommunerne fremhæver mangel på kvalifikationer til løsning af de sproglige opgaver hos det pædagogiske personale.

Overordnet understreger de danske evalueringsrapporter, at dagtilbud og pædagogisk indsats *kan* gøre en forskel i udsatte børns sproglige og social-kognitive udvikling. Alligevel understreges, at den positive effekt afhænger af daginstitutionernes fysiske og organisatoriske rammer, herunder personalenormering. I relation til tosprogede børn er især pædagogernes frustration over ikke at ’være rustede’ til at kunne løse de i stigende grad komplekse (samfundsmæssige) opgaver værd at bemærke. Dette bør medtænkes centralt, hvis man ønsker at profitere af den positive institutionaliseringseffekt, der ses fra internationale undersøgelser. I flere kommuner har man forsøgt at imødekomme frustrationen over at skulle bevæge sig ind på sprogligt og flerkulturelt ukendt område ved at uddanne og ansatte såkaldte *sprogvejledere eller sprogudviklere*. Disse faggrupper er velkendte i fx Sverige og ses nu i bl.a. Ringkøbing og Slagelse Kommune (Sivertsen 2007, projekt nr. 47). Generelt må det dog anbefales, at disse sprogvejledere får deres ’daglige gang’ i familier i vuggestuer så tidligt som muligt, så der er mulighed for at støtte barnets udviklingspotentiale så tidligt og kontinueret som muligt. Dette vil medvirke til at gøre det social-kognitive og sproglige synligt i såvel vuggestue som i fritidsinstitutioner og vil dermed fremhæve sprogets mange funktioner (og muligheder) (Holm 2009). En af vores hovedkonklusioner er derfor:

Set i relation til den øgede testning, evaluering og dokumentation, bør man derfor overveje, hvorvidt vi som samfund anvender de økonomiske rammer optimalt ved at fokusere enstrenget på, hvor meget barnet kan på et givet tidspunkt, og i mindre grad på, hvordan vi bringer barnet derhen – sprogligt, socialt, kognitivt – hvor vi ved at barnet kan få glæde og gavn af det sprog, der er så essentielt for deltagelsen i sociale, akademiske og demokratiske processer i samfundet. Hvis ’sprog’ bliver en genstand, der volder besvær for de forældre og pædagoger, der er så uundværlige rollemodeller for barnet, vil uendelig meget værdifuld mellem menneskelig udveksling og interaktion tabt. Risikoen for at dette sker øges, hvis ’sproget’ behandles som en statisk størrelse, der udelukkende eksisterer som ’testobjekt’.

I de følgende kapitler beskrives en række kommunikative og lingvistiske delområder, hvor sammenhængen mellem tidlig og sen udvikling er belyst, hvor sammenhænge mellem social udsathed og sproglig udvikling undersøges, og endelig i hvilken grad dagtilbuddets pædagogiske strategier og interventioner kan styrke barnets generelle og sproglige udvikling.

4. Forholdet mellem udviklingen af det mundtlige og det skriftlige sprog

Overordnet ses der en sammenhæng mellem børns mundtlige og skriftlige sprog, da det mundtlige kan ses som fundamentet for de senere læse og skrivefærdigheder. Undersøgelserne indikerer endvidere, at børns socioøkonomiske og sproglige/kulturelle baggrund spiller en central rolle i udviklingen af de mundtlige færdigheder og dermed også senere læsefærdigheder. En tidlig indsats, der retter sig mod det funktionelle

mundtligt sprog - sproget i brug (ordforråd, fonologisk opmærksomhed, grammatik, semantik og pragmatik), er vigtig, især for børn fra lavere socioøkonomiske lag eller børn med flerkulturel baggrund.

Flere udenlandske forskningsprojekter har undersøgt forholdet mellem det mundtlige sprog og senere læse- og skrivefærdigheder. De har undersøgt forskellige dele af børns sprog, heriblandt ordforråd, fonologisk opmærksomhed, grammatik, semantik og narrativitet, og betydningen af disse på senere læsning og stavning. Griffin et al. (2004) påpeger, at børns mundtlige sprogfærdigheder, i form af narrativer, kan ses som en indikator for tidlige læsefærdigheder. Det store NICHD-forskningsprojekt (2005a) underbygger, at der ses en sammenhæng mellem mundtligt og skriftligt sprog. De fulgte 1137 børn fra 3-års alderen til 3. klasse. Deres resultater viser, at verbalt sprog, som i dette tilfælde omfattede ordforråd, fonologisk opmærksomhed, grammatik og semantik, er det afgørende fundament for den tidlige læsetilegnelse og skolemodenhed. Deres konklusion er derfor, at intervention, der kun retter sig mod ordforråd eller fonologisk opmærksomhed er for snæver, hvis man vil støtte børns muligheder for et godt uddannelsesforløb. Der kræves i stedet et rigt og differentieret konverserende miljø.

Muter et al. (2004) peger på, at der er en sammenhæng mellem børns produktive ordforråd og senere læsefærdigheder. Deres undersøgelse indikerer, at børns læseforståelse determineres af ordforråd, ordgenkendelse og grammatiske færdigheder. Ordgenkendelse hænger, ifølge deres analyser, også sammen med børns fonologiske færdigheder. De samme tendenser vises i Walley et al. (2003), som påpeger, at verbal ordgenkendelse er relateret til børns fonologiske opmærksomhed og til udvidelsen af ordforrådet, som igen er relateret til tidlige læsefærdigheder. Spira et al. (2005) finder, at udviklingen i læsefærdighederne korrelerede med børnenes individuelle adfærdsmæssige og sproglige kompetencer i børnehvealderen. Mere specifikt udgjorde disse kompetencer det mundtlige sprog, fonologisk opmærksomhed, bogstavkendskab, bogstav-ord-identifikation og gruppeadfærd.

Forskningsprojektet foretaget af Schatsneider et al. (2004) tegner et lidt andet billede end de foregående undersøgelser. Deres undersøgelse viser, at de mest betydningsfulde indikatorer for læsefærdigheder er fonologisk opmærksomhed, bogstavkendskab og benævneshastighed. Modsat de andre undersøgelser kunne de dog påvise en sammenhæng mellem læsevner og børns verbale sprog, ordforråd eller perceptiv færdigheder.

Også i Skandinavien har man undersøgt sammenhængen mellem det mundtlige og skriftlige sprog. Hagtved (2003) fremhæver en stærk korrelation mellem det verbale og skrevne sprog. Dette understøttes i den norske forskningsopsamling foretaget af Aukrust (2005). Frost (2001) finder i sin danske undersøgelse tendenser, der viser en kausal korrelation mellem fonologisk bevidsthed, læsning og stavning. Desuden viser undersøgelsen, at graden af fonologisk bevidsthed er en vigtig indikator for læsefærdighederne i 1. og 2. klasse.

4.1 Betydningen af børns sproglige og socioøkonomiske baggrund for det mundtlige og skriftlige sprog

Myers og Botting (2008) undersøgte ikke kun sammenhængen mellem det mundtlige og det skriftlige sprog, men også hvilke paralingvistiske faktorer der kan have betydning. Resultaterne indikerer, at børn med læsevanskeligheder ofte har sproglige vanskeligheder i form af et mindre ordforråd og grammatiske vanskeligheder. Forskellen i deres sproglige færdigheder forklares ud fra børnenes forskellige socioøkonomiske og kulturelle baggrund i form af mindre kvalitativt og kvantitativt sprogligt input.

Også Dickinson og McCabe (2001) finder i deres forskningsopsamling frem til, at det mundtlige sprog (fonologisk opmærksomhed, ordforråd, syntaks og diskurs) er tæt knyttet til senere læsefærdigheder, og at disse færdigheder er relateret til børnenes hjemmemiljø. Disse tendenser underbygges af Fiorentino

og Howe(2004), som ser en sammenhæng mellem børnenes forskellige socioøkonomiske baggrunde og forskellene i deres sproglige færdigheder, narrativer og skolemodenhed. Børn fra en lav socioøkonomisk baggrund scorede generelt lavere i narrativitet og skolemodenhed. De samme resultater ses i undersøgelsen af Storch og Whitehurst (2002), som viser en signifikant korrelation mellem koderelaterede færdigheder (hukommelse, auditiv forarbejdning, symbolforståelse, tegning og skrivning), det mundtlige sprog og senere læsefærdigheder. Især de mundtlige sprogfærdigheder kunne betragtes som fundamentet for senere læseforståelse. Børn med en lav socioøkonomisk baggrund havde generelt større vanskeligheder i såvel det mundtlige som det skriftlige sprog.

Dickinson et al. (2003) undersøgte betydningen af børns socioøkonomiske og sproglige baggrund. Resultaterne viser, at ordforrådet, fonologisk bevidsthed og tidlig symbolforståelse er interrelaterede, og at disse færdigheder kan relateres til den tidlige læseproces. Der ses desuden en korrelation mellem børns socioøkonomiske baggrund, tosprogethed og de tre sprogfærdigheder, således at lav socioøkonomisk status og tosprogethed forbundet med lav socioøkonomisk status påvirkede de sproglige kompetencer negativt.

Også etsprogede og tosprogede børn er blevet undersøgt for at kunne belyse, hvorvidt den sproglige baggrund har indflydelse på børns mundtlige og skriftlige sprogudvikling. Droop og Verhoeven (2003) og Lesaux et al. (2007) ser en sammenhæng mellem børns sproglige baggrund og senere skrift- og læsefærdigheder. Droop og Verhoeven (2003) og Lesaux et al. (2007) peger på, at tosprogede børn var lige så gode til at afkode som etsprogede, men at tosprogede generelt var dårligere i verbale sprogfærdigheder, morfologi/syntaks og havde markant dårligere ordforråd samt læseforståelse. De samme tendenser ses i Proctor et al. (2005) og Verhoeven (2000). Også Carlo et al.(2004) indikerer, at der eksisterer en sammenhæng mellem det produktive ordforråd, viden om ords betydning og læsefærdigheder/læseforståelse både for et- og tosprogede børn.

Flere undersøgelser påviser en sammenhæng mellem børns sproglige kompetencer på første- og andetsproget og deres læsefærdigheder på *begge* sprog. Der er tale om en transfer-effekt fra modersmålet til andetsproget, hvilket gør, at en forbedring i det mundtlige og skriftlige sprog på modersmålet førte til en forbedring i både det mundtlige og skriftlige sprog på andetsproget (Lopez og Tashakkori 2004; Rouse og Fantuzzo 2009; Stewart 2004)

5. Betydningen af dagtilbuddets rammer og personalets uddannelsesniveau

Generelt tegner der sig det billede, at dagtilbuds kvalitet er afgørende for børns sproglige, sociale og kognitive udvikling. God kvalitet udgøres ifølge undersøgelserne af gode normeringer, små børnegrupper og gode, positive og tætte relationer mellem børnene og pædagogen. Hvis disse rammer er givet, kan dagtilbud have en positiv effekt på børns udvikling, både langsigtet og kortsigtet, og i særlig grad for udsatte et- og tosprogede børn.

5.1 Hvad er kvalitet i dagtilbud?

I forskningen opereres der med to typer kvalitet – strukturkvalitet og proceskvalitet. Strukturkvaliteten omfatter normering og gruppestørrelse, hvor mindre grupper og færre børn pr. pædagog er en markør for bedre kvalitet. Også de fysiske rammer hører under strukturkvaliteten, og disse omfatter antallet af

kvadratmeter pr. barn, børnevenlighed (æstetiske rammer) samt tilstedeværelse og tilgængelighed af alderssvarende materialer. Proceskvaliteten refererer herimod til barnets oplevelse af dagtilbuddet samt pædagogernes interaktion med og relation til barnet. Proceskvaliteten er god, hvis pædagoger formår at tilbyde alderssvarende, stimulerende og differentierede aktiviteter samt en tryk og positiv atmosfære (Ceglowski og Barcigalupa 2002).

5.2 Kvaliteten af dagtilbud og børns sociale, sproglige og kognitive udvikling

NICHD Early Child Care Research Network (1996) undersøgte dagtilbudskvalitet ved at følge ca. 600 børn i forskellige daginstitutioner. De observerede børnene og pædagogerne, interviewede og sendte spørgeskemaer ud. Deres undersøgelse viste, at børnenes udvikling, herunder den sproglige og kognitive, blev fremmet ved små grupper, gode normeringer, imødekommende og positive pædagoger samt sikre, rene og stimulerende fysiske rammer. De samme tendenser gør sig gældende i NICHD Early Child Care Research Network (2000a), der undersøgte struktur- og proceskvalitetens betydning for børns udvikling. Deres undersøgelse indikerer, at dagsinstitutioner kan have en positiv effekt på børns sproglige og kognitive udvikling, hvis struktur- og proceskvaliteten er god, dvs. at der udelukkende ses positiv effekt, hvis der er tale om et responsivt, sensitivt og sprogstimulerende dagtilbud. Jo længere børnene havde været i dagtilbud af høj kvalitet, jo bedre var deres kognitive og sproglige færdigheder. Undersøgelsen viser endvidere, at daginstitutionerne havde negativ effekt på børnenes udvikling, hvis miljøet i dagtilbuddene ikke var støttende og verbalt stimulerende

FPG Child Development Institute (2007) underbygger, at kvaliteten i daginstitutionerne er afgørende for, hvordan børnenes sprog udvikler sig. Således ser de, at børns sprog, og i særdeleshed ordforrådet, udvikles bedre, hvis der er færre børn pr. pædagog og færre børn i dagtilbuddenes grupper.

5.3 Børns sproglige og socioøkonomiske baggrund og dagtilbudskvalitet

Burchinal et al. (2000) fokuserer specifikt på undersøgelse af dagtilbudskvalitet i sammenhæng med børns sproglige og socioøkonomiske baggrund. Undersøgelsen påpeger, at dagsinstitutionernes kvalitet er af betydning for alle børn, men især for mono- og flerkulturelt udsatte børn. Der ses en signifikant sammenhæng mellem dagtilbudskvaliteten og børnenes sociale, sproglige og præakademiske udvikling. Et nyere resultat er, at lav kvalitet derimod førte til adfærdsproblemer og dårlig udvikling af sproglige og kognitive færdigheder. Sidstnævnte understøttes af Bradley og Vandell (2007) samt Biedinger og Becker (2006), som også finder, at dårlig kvalitet i dagtilbuddene kan føre til stressrelaterede vanskeligheder. Derimod trivedes børnene, hvis kvaliteten var god. God kvalitet førte til en god sproglig udvikling og gode tidlige skolepræstationer, som generelt var bedre end præstationerne hos børn, der ikke havde været i daginstitution. Denne positive effekt blev forstærket, hvis børnene kom fra en socioøkonomisk svag familie.

Også Bekman (2002) fulgte børn fra forskellige socioøkonomiske og sproglige baggrunde i forskellige dagtilbud. Resultaterne peger på, at daginstitutioner, som udgjordes af færre børn pr. pædagog, gode stimulerende materialer, veluddannet personale, god kontakt, en positiv stemning og gode fysiske rammer, har en positiv effekt på børns udvikling. Effekten kunne ses både kortsigtet og langsigtet i børnenes kognitive færdigheder, selvopfattelse, sociale kompetencer, indstilling til læring og bedre skoleforløb. Der peges endvidere på, at "hjemmebørn" udviser en bedre udvikling end børn fra daginstitutioner af dårlig kvalitet. Dette resultat understreger, at dagtilbudskvalitet har afgørende betydning for, om dagtilbud kan bidrage til at gøre en forskel.

5.4 Effekten af dagtilbudskvalitet på længere sigt

Peisner-Feinberg et al.(2001) undersøgte mulige sammenhænge mellem dagtilbudskvalitet og børns udvikling på længere sigt. Deres resultater viser, at daginstitutionens kvalitet er af betydning op til 2. klasse. Den strukturelle kvalitet havde ifølge dem effekt på børns sproglige og akademiske færdigheder, hvorimod proceskvaliteten havde betydning for børns kognitive og sociale færdigheder. Bedre kvalitet korrelerede med en bedre udvikling i børns sproglige, matematiske, kognitive og sociale færdigheder, som kunne måles over flere år. Peisner-Feinberg et al. (2001) konstaterede størst effekt hos risikobørnene, som var børn med en lav socioøkonomisk baggrund og/eller med anden kulturel baggrund.

Også Reynolds et al. (2004) og Reynolds et al. (2007) fremhæver sammenhængen mellem daginstitutionskvalitet, effekten på børns udvikling samt børnenes sproglige og kulturelle baggrund. De påpeger, at tidlig start i daginstitutioner af høj kvalitet fører til signifikant bedre deltagelse i skolen, bedre skoleforløb, mindre ungdomskriminalitet, flere ”high school completion” og bedre økonomisk status. Denne effekt kunne ses 20 år efter endt børnehveforløb. Høj kvalitet blev i denne undersøgelse defineret som små grupper, BA-pædagoger med speciale i ”early childhood education”, differentieret stimulering – både aktiviteter mellem pædagog og det enkelte barn, i små og store grupper, aktiviteter uden for børnehaven og tæt forældresamarbejde. Zoritch et al. (2009) tilføjer som en positiv langtidseffekt øget beskæftigelse og højere socioøkonomisk status.

Brennan (2007) undersøgte, modsat de andre kvalitetsstudier, udelukkende proceskvaliteten ved at observere interaktionen mellem børn fra forskellige sproglige, sociale og kulturelle baggrunde og pædagogerne i daginstitutionerne. Resultaterne peger på, at der skabes et fundament for at introducere samfundets sociokulturelle regler, ritualer og rutiner, hvis relationen mellem pædagogen, det enkelte barn og gruppen som helhed er god. Gode aspekter ved proceskvaliteten var humor og *tenderness* (ømhed).

6. Betydningen af pædagogernes uddannelsesnivea

Der fremkommer markant progression og sproglig forbedring i børns sproglige udvikling i de lande, hvor pædagogerne har forskningsbaseret, kvalificeret viden om interkulturel pædagogik, sprogtilegnelse, andetsprogstilegnelse og tosprogethed, som de kan omsætte til praksis. Danske pædagoger og konsulenter udtrykker en udpræget oplevelse af manglende kvalifikationer på de nævnte områder og udtrykker behov for efteruddannelse og supervision.

I Tyskland har de stigende krav til pædagogernes kompetenceområder ført til iværksættelsen af et longitudinalt forskningsprojekt, som fulgte ca.500 et- og tosprogede udsatte børn (Schakib-Ekbatan et al.2006; Schakib-Ekbatan et al. 2007; Hasselbach et al. 2007; Polotzek et al. 2008; Hoffman et al. 2008). Børnene blev opdelt i fire forskellige grupper, hvoraf tre modtog specifik sprogstimulering i form af ”sprogprogrammer”, og én gruppe modtog almen sprogstimulering, som den typisk ses i børnehvepraksis i form af rim, remser, fonologiske lege, vendespil mm. Denne sprogstimulering blev foretaget af enten logopæder eller pædagoger, som havde fået et kursus i og supervision til sprogstimulering. Børnene modtog cirka 120 timer fordelt over det sidste børnehveår i sproggrupper af

6-10 børn. Efter et år havde alle børn forbedret sig sprogligt, dog ikke signifikant. Det var desuden ikke muligt at se en forskel på effekten af de specifikke sprogprogrammer og den uspecifikke sprogstimulering. De samme resultater blev fundet to år efter sprogstimuleringen. Resultaterne gav anledning til en række diskussioner. Heriblandt en diskussion vedrørende pædagogernes kvalifikationer, da de ikke følte sig kvalificerede til at varetage sprogstimuleringen grundet manglende viden om sprogtilegnelse, andetsprogtilegnelse, tosprogethed og sprogvanskeligheder. Den manglende viden forhindrede dem i at sikre børnene differentieret sprogstimulering. Pædagogerne efterspurgte mere efteruddannelse og supervision. Dertil kom det praktiske aspekt, at det var svært at få indpasset direkte undervisningstimer i dagligdagen.

De samme tendenser gør sig gældende i både danske og internationale undersøgelser. Undersøgelser af dansk praksis indikerer, at pædagogernes kvalifikationer og den pædagogiske praksis er meget varierende. Der ses variation i hvorvidt og i hvilket omfang personalet har modtaget efteruddannelse. Dette fører til en meget forskellig håndtering af sprogstimuleringsopgaven for både tosprogede børn og socialt udsatte børn (Brochmann 2008; Bengtston 2007). En undersøgelse, der sammenlignede lande, der klarede sig hhv. godt og dårligt i PISA, understøtter betydningen af pædagogernes uddannelse. Den påpeger, at lande, der klarer sig godt, har pædagoger med kvalificeret viden om sprogtilegnelse og tosprogethed, og at de kan omsætte denne viden til handling (Christensen og Stanat 2007). Også i Ramey og Ramey (2004) tilskrives pædagogernes uddannelsesniveau væsentlig betydning, idet den største langsigtede effekt ses hos børn, der har været i daginstitutioner med pædagoger, der havde fået en uddannelse eller efteruddannelse og supervision, så de kunne sikre børnene et konstant stimulerende og differentieret miljø, både mht. til sproglig, kognitiv og social udvikling.

De danske undersøgelser fremhæver dog, at pædagogerne qua deres erfaring kan bedømme, om et barn er sprogligt eller socialt udsat, men at de mangler redskaber og tid til at kunne agere ved at støtte og stimulere det enkelte barns udvikling. De danske pædagoger og konsulenter har en udbredt oplevelse af manglende kvalifikationer til løsningen af sprogstimuleringsopgaven samt mangel på viden om kulturelle og sproglige forskelle. Alt sammen kompetencer, der er fordrende for et godt forældresamarbejde samt planlægning af målrettet intervention (Jensen 2008a; Jespersen 2006).

Billedet, der tegner sig hos danske og tyske pædagoger i dagtilbud, og som indikerer manglende viden om sprog, sprogtilegnelse og sprogstimulering samt efterspørgsel efter mere viden om sprog og kultur, ses også i landene Østrig (Ehlich et al. 2005), Sverige (Frostander 2008), England (Ling-Yin 2007; McGillivray 2008) og USA (Ramey & Ramey 2004; Rudd et al. 2007).

6.1 Sprogudviklere – en ny fagperson som rød tråd gennem barnets forskellige læringsmiljøer

For at imødekomme den frustration, som mange pædagoger føler i takt med et stigende krav om sprogstimulering, har bl.a. Sverige, Østrig og Tyskland indført eller er i færd med at indføre sprogudviklere. En sprogudvikler skal uddannes til at have viden om sprogtilegnelse, andetsprogtilegnelse, tosprogethed og differentieret sprogstimulering. Denne fagperson vil være i stand til at varetage dele af sprogvurderingen og sprogstimuleringen samt give pædagoger og forældre redskaber til at understøtte barnets sproglige udvikling. I Tyskland og Østrig skal sprogudvikleruddannelsen være en universitetsuddannelse (Ehlich et al. 2005). I Sverige uddannes sprogudviklerne på seminarer som et efteruddannelsesforløb eller i form af et pædagogisk speciale på universiteterne. Målet er, at hver kommune skal råde over et hold af sprogudviklere (Handlingsplan Språkutveckling 2006).

I Danmark findes der et lignende projekt, hvor Ringkøbing Kommune har indført en sprogvejleder, som følger børn med sproglige vanskeligheder og deres familier fra barnet starter i daginstitution og igennem hele skoleforløbet. Sprogvejlederen indgår i tæt samarbejde med forældre, daginstitution og skole. Projektet viser, at denne sammenknytning af barnets forskellige miljøer er med til at skabe tillid, tryghed, respekt og selvværd hos barnet og familien (Holmen 2006).

7. Betydningen af sproglige, kulturelle og socioøkonomiske forhold i dagtilbuddets miljø

Det diskuteres, hvorvidt homogene og/eller heterogene sprogmiljøer bidrager bedst til den sproglige udvikling hos socialt udsatte et- eller tosprogede børn. Undersøgelser tyder på, at såvel homogene som heterogene sprogmiljøer kan fremme udviklingen, men at små børn (vuggestue- og børnehalebørn) får størst udbytte af at indgå i et heterogent sprogmiljø. På samme vis profiterer børn med en flersproglig baggrund også af forskelligartede sproglige miljøer, hvor sproget anvendes og stimuleres i en bred vifte af forskelligartede social-kognitive situationer.

Holmen (2006) og Jensen (2008b) understreger, at man skal tage hensyn til, at børn på grund af deres forskellige sproglige, kulturelle og socioøkonomiske baggrunde ikke udgør en homogen gruppe, men at deres forskellige baggrunde er årsag til forskellige sproglige niveauer og forudsætninger for sprogtilvækst. Pædagogernes omsorgskultur bør tage hensyn til dette i interaktionen med børnene i daginstitutionernes praksis ved at skabe et sprogstimulerende miljø, hvor alle børn får mulighed for at indgå i fællesskabet og at benytte sproget ved at forholde sig til verden, og at gå på opdagelse i sproget på en meningsfyldt måde ved at inddrage barnet i legende og udforskende samtaler, fortællinger, historier og sproglege.

Andre måder at inddrage forskellige sprog og kulturer på, som har vist sig at have god effekt på børns sproglige udvikling, er, at lave sproglige aktiviteter på flere forskellige sprog, da der ses en transfer mellem børns modersmål og andetsproget (Stewart 2004; Lopez og Tashakkori 2004). Daginstitutionernes læreplaner kunne derfor indeholde sange, rim, remser og sproglege fra forskellige kulturer og på forskellige sprog. Dette kunne realiseres ved at invitere tosprogede børns forældre, og derigennem åbne op for en positiv, anerkendende og inkluderende tilgang ved at udnytte forskelligheden som en ressource. Denne tilgang understøttes af Aukrust (2001), som indikerer, at børn tidligt sporer sig ind på forskellige kulturer. Børn med anden etnisk baggrund kan igennem daginstitutioner blive bekendt med den danske kultur, hvilket er en vigtig del af integrationen, og danske børn kan udvide deres horisont ved at møde andre kulturer. Det kunne endvidere antages, at denne nye tilgang kunne mindske de ekskluderende mekanismer, som Jensen (2008c) har fundet i sin undersøgelse af praksis i danske dagtilbud som følge af en bevidst eller ubevidst holdning til det danske sprog og dansk kultur som vigtigere end andet.

Forskning peger generelt på, at inddragelse af sproglige og kulturelle forhold kan fremme børns udvikling. Undersøgelserne er dog ikke entydige i sine bud på, hvordan dette skal realiseres. Et spørgsmål er, om det er mere fremmende at benytte sig af børns modersmål ved at inddele børnene i sproghomogene grupper, eller om børnene får større udbytte af at færdes i et mangfoldigt sprogmiljø. Den tyske EVA-undersøgelse (Schakib-Ekbatan et al. 2006; Schakib-Ekbatan et al. 2007; Hasselbach et al. 2007; Polotzek et al. 2008; Hoffman et al. 2008) indikerer, at den manglende effekt af sprogstimuleringen kunne skyldes sproghomogenitet, da børnene udviste tilbøjelighed til at søge

sammen med børn med samme sproglige baggrund og derfor ikke benyttede andetsproget. Også i Danmark har man beskæftiget sig med denne problematik. I Aalborg Kommune havde man ”modtageinstitutioner”, der var inddelt efter børns modersmål for at skabe trygge rammer. Erfaringen blev dog, at børnene fra de sproghomogene grupper, sammenlignet med børn fra sprogligt heterogene dagtilbud, ikke havde udviklet sig lige så godt på andetsproget dansk. Derfor blev disse dagtilbud nedlagt til fordel for enkeltintegrering. I forlængelse heraf ligger det igangværende projekt *Mangfoldighed i dagtilbud* i Københavns Kommune, som sætter fokus på et heterogent sprog. Projektets formål er, at sprede børn med forskellig sproglig baggrund ud over 81 forskellige daginstitutioner for derigennem at fremme mødet mellem etsprogede børn med dansk som modersmål og børn fra etniske minoriteter for derved at styrke de tosprogede børns sproglige udvikling (Brochmann 2009). Også Aukrust (2004) samt Soderman og Oshio (2008) indikerer, at sprogfærdighederne i børns andetsprog forbedres gennem interaktion og leg i heterogene sprogmiljøer.

Københavns Kommune har iværksat et projekt, hvor man har inddelt børnene i børnehaveklasser på baggrund af deres modersmål (Gimpel et al. 2000). Projektets resultater indikerer, at projektet øgede de to- eller flersprogede børns forudsætninger for at udvikle såvel modersmålet som andetsproget. Endvidere førte projektet til mere åbenhed over for mindretalsprog og tosprogethed hos lærerne. Det positive og anerkendende læringsmiljø kan også formodes at spille en rolle for projektets positive effekt.

Heterogenitet er dog ikke kun af relevans i forhold til børns sproglige baggrund. Også for socialt udsatte gælder det, at sprogudviklingen understøttes, hvis en koncentration af mange socialt udsatte børn på få dagsinstitutioner spredes ud over flere dagsinstitutioner, da interaktionsmulighederne bliver mere differentieret og kvalitative, både indbyrdes blandt børnene og mellem pædagogen og det enkelte barn (NICHD Early Child Research Network 2001; Fuller 2002; Jespersen 2006; Jensen 2008).

Disse undersøgelser kunne tyde på, at både homogene og heterogene sprogmiljøer kan bidrage til børns sproglige udvikling, men at små børn får størst udbytte af et heterogent dagtilbud.

7.1 Differentierede sprogstimuleringstiltag i dagtilbud – implicit og/eller eksplicit sproglæring?

Forskningen peger i retning af, at børns sproglige og kognitive udvikling understøttes bedst ved en kombination af eksplicit individuel sprogstimulering og implicit sprogstimulering i forskellige gruppestørrelser.

Som før nævnt udformes sprogstimuleringstiltag i Danmark meget forskelligt. I den forbindelse har flere undersøgelser beskæftiget sig med spørgsmålene, hvad sprogstimulering kunne indeholde og hvordan det burde indgå i dagtilbuddene – om sprogstimuleringen bør foregå implicit som rød tråd i hverdagen eller som eksplicit, afgrænset intervention. Jensen (2008b) peger i sin undersøgelse af læreplaner og sprogstimulering på, at der i mange institutioner enten ikke ydes nogen form for sprogpedagogisk indsats, eller at den foregår på afgrænsede tidspunkter. Det antages, at dette grunder i en holdning om, at socialt og sprogligt udsatte børn ikke har brug for læring, men støtte. Der er altså tale om en kompenserende tilgang frem for en præventiv indsats. Både Jensen (2008b) og flere udenlandske undersøgelser indikerer dog, at denne eksplicite og kompenserende tilgang med afgrænsede tidsrum til sprogstimulering, f.eks. i fonologi og grammatik, ikke har den ønskede effekt på børns sproglige og kognitive udvikling (Schakib-Ekbatan et al. 2006; Schakib-Ekbatan et al. 2007; Hasselbach et al. 2007; Polotzek et al. 2008; Hoffman et al. 2008, Ramey og Ramey 2004; Dickinson og McCabe 2001).

Andre internationale forskningsprojekter har forsøgt at undersøge, hvordan sprogstimuleringen kan indføres mere implicit i daginstitutionernes hverdag. Tiltag, der viste sig at have god effekt, var bl.a. dialogisk læsning, gentagen læsning af samme historie (Penno et al. 2002; Hargrave og Sénéchal 2000; Sonnenschein og Munsterman 2002), flere og kvalitative perioder af tale og fællesopmærksomhed (Rudd et al. 2007; Weigel et al. 2007), studieture/udflugter, sprogrum med forskellige sprogspil, sprogstimulerende legetøj og bøger i børnehøjde til forskellige aldre og interesseområder (Frostander 2008), et åbent og positivt sprogmiljø, der giver plads til kreativitet og til at tale med børn om ords indhold og betydning (Howes og Smith 1995; Tuveng og Wold 2005).

Forskningen peger på, at børns sproglige og kognitive udvikling understøttes bedst ved en kombination af eksplicit individuel og implicit sprogstimulering i forskellige gruppestørrelser (Reynolds et al. 2004, Reynolds et al. 2007). En udelukkende eksplicit sprogstimulering vil ofte være for afgrænset og kortvarig til at kunne give en positiv effekt, og udelukkende implicit indsats kan blive for "generel" (Polotzek et al. 2008; Ramey og Ramey 2004). Desuden diskuteres det, at sprogstimuleringen ikke kun bør være en implicit del af daginstitutionens hverdag, men at den også bør blive udvidet til at inddrage børns fritid ved at give dem mulighed for deltagelse i tilbud, som f.eks. medlemskab i klubber, musikskoler, biblioteker m.m. (Schakib-Ekbatan et al. 2006; Schakib-Ekbatan et al. 2007; Hasselbach et al. 2007; Polotzek et al. 2008; Hoffman et al. 2008). Et andet tiltag, der foregik uden for dagtilbuddets rammer, som havde positiv effekt på børns sproglige udvikling, var arrangement af *play dates* uden for børnehavetiden, hvor børn med forskellige sproglige og kulturelle baggrunde legede sammen (Soderman og Oshio 2008).

8. Forholdet mellem forældrenes socioøkonomiske og kulturelle baggrund, institutionalisering og barnets sociale, kognitive og sproglige udvikling

Der fremkommer en overordnet tendens til at udsatte et- og tosprogede børn qua deres daglige gang i vuggestue, børnehave og fritidsordning med god struktur- og proceskvalitet støttes i en positiv social, kognitiv og sproglig udvikling.

Forskningsprojekterne, der har undersøgt betydningen af børns socioøkonomiske og sproglige baggrund, viser tendensen, at udsatte et- og tosprogede børn ofte har vanskeligheder i deres mundtlige sprog, som ofte medfører problemer med det skriftlige sprog, når de bliver ældre. Spørgsmålet, der rejser sig, er, om daginstitutioner kan være med til at gøre en forskel for disse børn? Hoff's forskningsopsamling (2006) indikerer, at udsatte et- og tosprogede børn gennem deltagelse i en daginstitution med god struktur- og proceskvalitet kan gennemleve en positiv udvikling.

Biedinger og Becker (2006) har undersøgt daginstitutionens effekt hos udsatte et- og tosprogede børn. Deres resultater peger på, at anvendelsen af dagtilbud af høj kvalitet havde en positiv effekt på børnenes sociale og sproglige udvikling samt den generelle skolemodenhed og det senere skoleforløb. Den overordnede tendens er, at sproglige og sociale forskelle kunne mindskes, hvis børnene havde et længerevarende forløb i en daginstitution af høj kvalitet. Kratzmann og Schneider (2008) og Burchinal et al. (2000) understøtter denne tendens for både udsatte et- og tosprogede børn med resultater, der ligeledes peger på, at der ses en signifikant sammenhæng mellem anvendelsen af dagtilbud af høj kvalitet og en positiv udvikling af deres sproglige, sociale og præakademiske kompetencer.

En positiv effekt af institutionalisering af socioøkonomisk udsatte børn ses hos Hubbs-Tait et al. (2002), Fuller et al. (2002) og Bekman (2002). Effekten kunne ses både kortsigtet og langsigtet på

børnenes sproglige udvikling, sociale kompetencer, kognitive færdigheder, selvopfattelse samt indstilling til læring og skoleforløb. Også Umek et al. (2006) finder resultater, der indikerer, at daginstitutioner af høj kvalitet kan mindske en lav socioøkonomisk baggrunds effekt på børns sproglige kompetencer. Udover en positiv effekt af institutionalisering af socioøkonomisk udsatte børn, har andre internationale forskningsprojekter også kunnet påvise positiv effekt på tosprogede børns udvikling. Disse undersøgelser peger alle i samme retning og indikerer, at tidlig deltagelse i daginstitutioner af høj kvalitet har en positiv indflydelse på børns sproglige udvikling på andetsproget, såvel mundtligt som skriftligt. Der ses endvidere bedre skoledeltagelse, flere afsluttede uddannelser, flere med en højere uddannelse samt bedre økonomisk status (Reynolds et al. 2004; Reynolds et al. 2007; Spiess et al. 2003b; Uchikoshi 2006).

Modsat de præsenterede forskningsprojekter, der indikerer en positiv effekt af institutionalisering hos udsatte et- og tosprogede børn, har to omfattende undersøgelser, foretaget af NICHD, ikke kunnet påvise ”kompenserende” effekt eller årsagssammenhænge mellem børns udvikling, deres socioøkonomiske status, deres sproglige-kulturelle baggrund og ophold i dagtilbud (NICHD Early Child Care Research Network 2000a; NICHD Early Child Care Research Network 2000b). Deres resultat indikerede, at det socioøkonomiske, sociokulturelle og psykosociale familiemiljø har større betydning for barnets sprog, adfærd, hukommelse og opmærksomhed end daginstitutionerne.

9. Forholdet mellem barnets tid i institutionen, alder ved institutionalisering og barnets sociale, kognitive og sproglige udvikling

Den overordnede tendens er: jo længere tid udsatte et- og tosprogede børn tilbringer i dagsinstitutioner af høj kvalitet, jo større udvikling ses der på sprog, kognition og sociale kompetencer. Den største effekt fremkommer, hvis barnet maksimalt er tre år ved institutionsstart, og hvis barnet således tilbringer mindst tre år i institutionen.

I Danmark findes der ikke undersøgelser af sammenhængen mellem børns alder ved institutionsstart, omfanget af tiden i dagtilbud og børns sociale, kognitive og sproglige udvikling. I udlandet har flere forskningsprojekter beskæftiget sig med dette.

NICHD Early Child Research Network (2001) og (2000a) finder en sammenhæng mellem børns tid i daginstitutioner af høj kvalitet og deres sproglige, kognitive og sociale færdigheder. Deres resultater peger på, at jo længere tid barnet var i dagtilbud af høj kvalitet, jo bedre var udviklingen på de nævnte tre områder. Desuden indikerer resultaterne, at socialt udsatte børn udviste den største sproglige og kognitive udvikling. De yngste børn var i denne undersøgelse 15 måneder ved institutionsstart. Også Hubbs-Tait et al. (2002) underbygger disse tendenser, da de også ser en sammenhæng mellem børns tid i daginstitutioner, regelmæssigt fremmøde og børns sproglige udvikling i form af et større ordforråd. Også her havde socialt og sprogligt udsatte børn det største udbytte. Et lignende billede tegner sig i Umek et al. (2006), hvis undersøgelse indikerer, at tidlig start i en daginstitution af høj kvalitet kan mindske effekten af forældrenes dannelsesniveau på børns sproglige kompetencer, og at den har positiv effekt på den sproglige udvikling hos børn af forældre med et lavt uddannelsesniveau.

Uchikoshi (2006) undersøgte sammenhængen mellem længden af tosprogedes børns tid i daginstitutioner og deres sproglige udvikling. Undersøgelsen viste, at børn, der både havde været i vuggestue og børnehave, havde et større ordforråd på andetsproget end børn, der kun havde gået i børnehave.

Flere undersøgelser har endvidere belyst, i hvor lang tid børn skal være i en daginstitution, og hvilken alder børn optimalt bør have ved institutionsstart, for at der kan ske en positiv effekt på den sproglige udvikling. Disse undersøgelser viser, at hvis barnet var 5 år ved institutionsstart og tilbragte et år i børnehaven inden skolestart, så sås der ingen effekt på barnets sproglige, kognitive og sociale færdigheder (Burchinal et al. 2000; Schakib-Ekbatan et al. 2006; Schakib-Ekbatan et al. 2007; Hasselbach et al. 2007; Polotzek et al. 2008; Hoffman et al. 2008). At der er brug for mere tid end et år, inden man kan se en effekt, underbygges af forskningsprojekter, der viser en positiv effekt på børns sproglige, kognitive, sociale, præakademiske færdigheder og læsefærdigheder, hvis børnene var startet i daginstitution inden for de tre første leveår og havde tilbragt tre år i dagtilbuddet (Broberg et al 1997; Kratzmann og Schneider 2008; Reynolds et al. 2004; Reynolds et al. 2007, Biedinger og Becker 2006).

Ritblatt et al. (2001) har i undersøgelsen af børn med forskellige sproglige og socioøkonomiske baggrunde, modsat de andre undersøgelser, ikke fundet sammenhæng mellem barnets tid i daginstitution og den sproglige udvikling. Til gengæld var forældrene mere bevidste om og mere engagerede i børns udvikling, når børnene havde et forløb på minimum to år. Det førte til mere læsning i hjemmet og større kulturel bevidsthed, hvilket formodes at bidrage til en positiv udvikling hos børnene.

10. Hvordan motiverer vi forældre til tidlig indsats og styrker forældresamarbejdet?

Den afgørende faktor for forældres motivation for at benytte dagtilbud er, at de forskellige socioøkonomiske, sproglige og kulturelle baggrunde anerkendes, imødekommes og inddrages. Desuden bør informationsstrømmen vedrørende brug af dagtilbud foregå såvel skriftligt som mundtligt. Informationen skal i højere grad centreres omkring, hvilken betydning daginstitutioner kan have for børns kort- og langsigtede sproglige og kognitive udvikling end have karakter af tvang.

10.1 At motivere forældre af anden etnisk baggrund til at benytte sig af dagtilbud

I en dansk kontekst er det nærmest en selvfølge at anvende dagtilbud, men denne tradition er ikke nødvendigvis gældende i andre kulturer. Et eksempel herpå ses i den slovenske undersøgelse af Umek et al. (2005), hvor det bliver tydeligt, at man i Slovenien stadig er i gang med at udforske, om daginstitutioner skader børns udvikling. I de nordiske lande derimod, er det ifølge forskningsopsamlingen af Zoritsch et al. (2009), allerede et accepteret faktum, at daginstitutioner gavner børns udvikling. Derfor har forskningen i USA og de nordiske lande flyttet fokus fra, om dagtilbud kan have positiv effekt, til *hvad* der i dagtilbud har positiv effekt på børns sproglige, sociale og kognitive udvikling. Dette peger på, at det ikke er en selvfølge for alle forældre at benytte sig af dagtilbud. Årsagen findes altså ikke nødvendigvis i manglende motivation, men snarere i kulturelle forskelle. Dette underbygges af Pacini-Ketchabaw og Armstrong de Almeida (2006) og Catinét Rapporten om brug af sprogpladser i daginstitutioner (2008). Begge undersøgelser indikerer, at familier med anden etnisk baggrund generelt er meget åbne over for daginstitutioner, og at denne positive indstilling, med den rigtige tilgang kan bruges som udgangspunkt for mødet mellem forskellige sprog og kulturer. Pacini-Ketchabaw og Armstrong de Almeida peger dog også på, at risikoen for at udslette denne åbenhed består i både politiske retningslinjer og pædagogiske læreplaner, der lægger op til, at majoritetens sprog og kultur er det eneste betydningsfulde. Denne tendens har også Bundgaard og Gulløv (2008) fundet i den antropologiske undersøgelse af minoritetsbørn i dagtilbud i form af en

praksis, der kan beskrives som ”sådan gør vi her, og sådan bør man gøre”. Dermed værdsættes forældrenes erfaringer, kultur og sprog ikke, og dette kan medvirke til at udgrænse forældre og deres børn.

Flere forskningsprojekter underbygger, at måden, hvorpå vi møder og informerer familier med anden etnisk baggrund, er afgørende for, om forældrene tager imod dagtilbud. Den danske Catinét Rapport (2008) indikerer således, at mange forældre ikke benytter sig af kommunens sprogpladser, da de ikke var informeret om deres eksistens samt deres betydning for barnets sproglige udvikling. Der er således ikke tale om et bevidst fravalg fra forældrenes side. Problemet antages derimod at være informationsmedierne – brochurer om sprogpladserne når ikke ud til familierne, og internettet, kommunernes hjemmeside, bruges generelt ikke. De fleste forældre, der benyttede sig af sprogpladserne, havde hørt om dagtilbuddene gennem sundhedsplejersken, pladsanvisningen eller selve daginstitutionen. Disse resultater kunne tyde på, at brochurer og internettet er for anonymt, og at personlig information via sundhedsplejersker og pædagoger er mere hensigtsmæssig.

Også Uttal (2006) har undersøgt, hvilke faktorer der spiller en rolle for, om forældre med anden etnisk baggrund benytter sig af dagtilbud. Undersøgelsen viser, at direkte oversættelse af skriftligt informationsmateriale ikke er tilstrækkeligt, da man derved undlader at tage højde for verdenssyn og kultur. Man bør derfor udforme materialet således, at man møder forældrene der, hvor de befinder sig, og informere om dagtilbud samt hvordan tilbuddet kan bidrage til barnets udvikling. Resultaterne peger således på, at en mere dialogisk tilgang kunne føre til øget anvendelse. Uttal (2006) anbefaler at udvide informationsstrømmen fra kun at foregå skriftligt til også at omfatte forældremøder, mulighed for besøg i daginstitutioner og dialog med stedets pædagoger. Også Zoritsch et al (2009) og Spiess et al. (2003) underbygger, at det afgørende for disse familiers anvendelse af dagtilbud er, at de forskellige kulturelle baggrunde imødekommes og inddrages, samtidig med at retningslinjerne for informationsstrømmen ændres til at omfatte flere forskellige medier. Indholdet bør, ifølge Zoritsch et al. og Spiess et al., fokusere på, hvilken betydning daginstitutioner kan have for børns kort- og langsigtede sproglige og kognitive udvikling.

10.2 At motivere forældre til udsatte etsprogede børn til at tage imod tilbud om pædagogisk indsats i dagtilbud

For socialt udsatte eller sprogligt udsatte familier viser Textor (1993) lignende tendenser. Også her efterspørges bedre informationsstrøm om dagtilbud og deres betydning for børns sproglige og kognitive udvikling. Forældrene i undersøgelsen udtrykker et ønske om at kunne besøge daginstitutionen og dermed få et indtryk af den pædagogiske indsats med henblik på at vide, hvordan de bedst understøtter deres barns udvikling. Også her indikerer resultaterne, at øget personlig, dialogisk informationsformidling kan øge antallet af forældre, der tager imod pædagogisk indsats i dagtilbud. Hertil kommer ifølge Textor (1993) også et andet perspektiv, der kan formodes at grunde i familiernes socioøkonomiske baggrund. Dette er, at forældrene efterspørger muligheden for kunne låne materiale, som f.eks. spil og bøger, med hjem, således at økonomisk dårligt stillede børn ikke ekskluderes.

I forlængelse heraf ligger den tyske undersøgelse af Spiess et al. (2003a). Deres undersøgelse af socialt udsatte familier viser, at socialt udsatte familier ofte ikke benytter sig af dagtilbud på grund af økonomiske begrænsninger. En vigtig forudsætning for anvendelsen af dagtilbud er derfor, at familierne tilbydes økonomisk hjælp og oplyses om mulighederne herfor. Den tyske EVA-undersøgelse (Schakib-Ekbatan et al. 2006; Schakib-Ekbatan et al. 2007; Hasselbach et al. 2007; Polotzek et al. 2008; Hoffman et al. 2008) understøtter dette og anbefaler endvidere, at den økonomiske hjælp også omfatter

skolerelaterede fritidstilbud, som f.eks. medlemskab i klubber, musikskoler og biblioteker, hvis alle børn skal have lige chancer for en god sproglig, kognitiv udvikling og et godt uddannelsesforløb.

Fuller et al. (2002) påpeger desuden, at målet ikke kan være, at socialt eller sprogligt udsatte børn tager imod dagtilbud overhovedet, men at det er vigtigt, at netop disse børn, der har brug for mere støtte til at kunne trives sprogligt og socialt, får mulighed for at deltage i dagtilbud af høj kvalitet. Dette er ifølge deres undersøgelse ikke tilfældet lige nu, hvilket understøttes af Jespersen (2006) og Jensen (2008), der påpeger at socialt og sprogligt udsatte børn koncentrerer sig i ca. 20 % af daginstitutionerne. Denne koncentration har konsekvenser for både struktur- og proceskvaliteten, da pædagogerne skal koncentrere sig om mange børn, der har brug for ekstra støtte, hvilket gør det vanskeligt at have tid og overskud til at fremme det enkelte barns sproglige, kognitive og sociale udvikling. Det danske projekt *Mangfoldighed i dagtilbud* er opmærksomt på denne problematik i forhold til børn med anden etnisk baggrund, og forsøger at sprede børnene ud over kommunens daginstitutioner. På baggrund af forskningslitteraturen bør mangfoldigheden ikke kun inkludere tosprogede børn, men også socialt udsatte børn.

11. Opsamling, perspektivering og anbefalinger

Spørgsmålet er ikke, hvorvidt daginstitutioner for 0-5-årige og fritidsinstitutioner kan gøre en forskel for de socialt udsatte et- og tosprogede børn, for det kan de generelt. Det centrale spørgsmål er snarere, hvordan vi indretter daginstitutionerne optimalt, hvor mange betydningsfulde voksne der er per barn, og hvor mange læringsfremmende social-kognitive og sproglige handlinger, vi inddrager børnene i. Det kan gøre en forskel og føre til en samfundsmæssig gevinst!

11.1 Daginstitutionernes rolle i at understøtte en positiv social-kognitiv og sproglig udvikling hos udsatte børn med et- eller flersproget baggrund

Konklusionerne fra de nationale og internationale undersøgelser viser, at børn generelt profiterer af dagtilbuddets pædagogiske tilbud, og at dette i særlig grad gælder for socialt udsatte børn med et- eller flersproget baggrund. Et tidligt møde med institutionskulturen kan medvirke positivt til at udligne sociale forskelle på kortere og længere sigt. Den tidlige indsats har indvirkning på barnets læringsforløb langt op i skolealderen.

For at kunne facilitere denne positive udvikling og dermed spille en central rolle i løsningen af en samfundsmæssig kompleks opgave, forudsætter det dog, at institutionen opfylder en række såvel strukturelle som processuelle krav:

- 1) Gode normeringer
- 2) Små gruppestørrelser
- 3) Gode og tætte relationer mellem pædagog og barn

Når det gælder den specifikke sprogstimulering, er billedet derimod, at eksplicite interventioner (fx fokus på lingvistiske delområder, fx ordforråd) kun har kortvarig effekt, mens kontinueret og global fokus på den social-kognitive og sproglige udvikling i kombination har langvarig effekt. Effekten er særlig tydelig i de undersøgelser, hvor indsatsen har varet mere end ét år, og her ses effekten op til 3-5 år efter.

Sammenligning mellem forskellige socioøkonomiske grupper viser, at der er markant flere udsatte børn med et- eller flersproget baggrund, der evner at bryde den sociale arv, hvis de tidligt har gået i et dagtilbud af høj kvalitet, hvor de modtager differentieret og individuelt tilrettelagt social-kognitiv og sproglig stimulering af særligt uddannede pædagoger med specialiseret viden om andetsprogstilegnelse og 'social udsathed'. Tosprogethed og 'social udsathed' er ikke i sig selv diskvalificerende i relation til at deltage i institutionens sociale og sproglige praksisser, men det kræver særlige ressourcer i form af bedre normeringer, gode fysiske rammer og veluddannet personale for at opgaven kan løftes.

På baggrund af diskussion af og forslag til ændret social-kognitiv praksis, har vi følgende anbefalinger til, hvordan man kan opnå en kvalitetssikring af daginstitutionerne, således at de kan bidrage positivt til de udsatte et- og flersprogede børns social-kognitive og sproglige udvikling:

- 1) Fokus på bedre normeringer i geografiske områder med en høj andel af udsatte børn med et- eller flersproget baggrund
- 2) Fokus på tidlig institutionalisering – den langstrakte indsats (minimum tre år) har bedst effekt, dog ikke under tvang, da forældresamarbejdet har vital betydning for barnets udvikling
- 3) Fokus på relationen mellem barn og voksen i institutionen – muligheder for den betydningsfulde og kontinuerede voksne
- 4) Fokus på specifik tilrettelagt og forskningsbaseret efteruddannelse af pædagoger, således at de tilegner sig viden om social udsathed, dansk som andetsprog og tosprogethed
- 5) Fokus på særligt uddannede 'sprogudviklere', der kan fungere som bindeled mellem barnets forældre, institution, fritidstilbud og skole – fra vugge til endt skolealder
- 6) Fokus på social-kognitive aktiviteter og kontinuerlig/langsigtet læring i såvel vuggestue, børnehave og fritidstilbud
- 7) Fokus på akademiske færdigheder allerede i vuggestuen i form af social-kognitive aktiviteter, som dialogisk læsning, narrativitet og opmærksomhedsøvelser
- 8) Fokus på struktureret leg og rollemodel-tankegangen frem for 'fri leg'

11.2 Tidlig institutionsstart stiller krav til de sproglige praksisformer i daginstitutionerne

Den præsenterede forskning påpeger, at kvaliteten i daginstitutionerne har afgørende betydning for effekten på barnets kognitive, sociale og sproglige udvikling. Anbefaling om tidlig institutionsstart forudsætter således en kritisk stillingtagen til de sproglige praksisformer i daginstitutionerne. Vi må forholde os til, hvorvidt rammerne for disse praksisformer er fordrende for barnets sprogtilegnelse. Det er helt afgørende, at vi tager stilling til, om det pædagogiske personale er kompetent til at støtte sprogtilegnelsen hos udsatte børn med et- eller flersproget baggrund.

Undersøgelser foretaget af Burchinal et al. (2000) og Bekman (2002) viser, at kvaliteten i daginstitutionerne har stor indvirkning på den social-kognitive og sproglige udvikling. Særlig betydningsfuldt er det for børn med lav socioøkonomisk baggrund samt udsatte flersprogede børn. Af afgørende betydning er, at daginstitutioner, som ikke kan tilbyde et læringsfremmende miljø, menes at påvirke barnets udvikling negativt. Det er således kun relevant at anbefale tidlig institutionsstart, hvis institutionerne kan betragtes som læringsfremmende miljøer. Er dette ikke tilfældet, peger forskningsresultaterne i retning af, at hjemmet kan tilbyde rammer, som understøtter den social-kognitive og sproglige udvikling bedre.

11.3 Hvordan skabes et læringsfremmende miljø?

Barnet udvikler sig i sin kontakt til omverdenen, og barnets relationer til børn og voksne er derfor essentielle for barnets sociale, kognitive og sproglige udvikling. Et vigtigt aspekt ved et læringsfremmende miljø er således personalets evner til at støtte barnet i at indgå i relationer til børn og voksne. Personalets evner til at være medskabere af tætte og sprogligt udfordrende relationer påvirker børnenes rum for sproglig udvikling, og det er derfor nødvendigt, at dette sættes på den pædagogiske dagsorden.

Den "frie" leg er udviklende for barnet, men Holmen (2006) og Jensen (2008) nævner, at børnenes forskellige sproglige, kulturelle og socioøkonomiske baggrunde er årsag til forskellige sproglige niveauer samt forskellige forudsætninger for sprogtiltagelse. Barnets sproglige niveau har betydning for dets forudsætninger for at indgå i leg, men det påvirker ligeledes barnets udbytte af den "frie" leg. Hos børn med en langsom eller problematisk sproglig udvikling, understøttes udviklingen bedst ved, at der hyppigt opstilles rammer for mere strukturerede sproglige praksisformer. I sådanne praksisformer bør fokus ikke alene placeres på aktiviteter, der udvikler barnets ordforråd. Det er derimod vigtigt at vægte sproglige praksisformer, hvor det enkelte barn får mulighed for at gå på opdagelse i sproget på en meningsfyldt måde ved at inddrage barnet i legende og udforskende samtaler, fortællinger, historier og sproglege.

Det pædagogiske personales evne til at skabe sammenhæng mellem barnets livsverdener er en anden faktor, som har betydning for, kvaliteten i daginstitutionen og således for, hvornår tidlig institutionsstart er fordrende for barnets udvikling. For de udsatte børn med flerkulturel og flersproget baggrund er det essentielt, at de voksne omkring barnet anerkender barnets flersprogede baggrund og medtænker modersmålet i de sproglige praksisformer. Udenlandske undersøgelser (Stewart 2004; Lopez og Tashakkori 2004) påviser, at inddragelse af sange, rim, sproglege m.m. på børnenes modersmål har en god effekt på tilegnelsen af såvel modersmålet som andetsproget.

Det antages (Grosjean 1982; Romaine 1989), at det flersprogede barn meget tidligt er i stand til at adskille sprogene, hvilket betyder, at man allerede i vuggestuealderen kan skabe direkte paralleller mellem de sprog, som barnet eksponeres for ved at "bygge bro" mellem det flersprogede barns sprog. Forskning inden for andetsprogstilegnelse peger på, at barnets kompetencer på modersmålet har indvirkning på andetsprogstilegnelsen, og anbefalingen af tidlig institutionsstart for tosprogede børn er derfor forudsat af, at institutionen anerkender modersmålets eksistens og betydning, inddrager det i de sproglige praksisformer, og ikke hindrer barnets brug og fortsatte tilegnelse af modersmålet.

11.4 Hvordan anlægges et kvalitativt og kommunikativt syn på de sproglige praksisformer?

Vi forholder os, i det ovenstående, til nogle basale forudsætninger for sproglig udvikling, men det er ligeledes nødvendigt at forholde sig til det pædagogiske personales syn på sprogstimulerende praksisformer. Et blik på den pædagogiske virkelighed tegner en tendens til, at der i høj grad fokuseres på tidsafgrænsede og eksplicite sprogstimulerende aktiviteter, der særligt sigter mod en kvantitativ udvidelse af barnets ordforråd. Hvis man alene anlægger et kvantitativt syn på sproget, ses der intet til hindring for at denne opgave kan varetages af forældrene. Vores anbefaling lyder i stedet på, at man i institutionerne må anlægge et mere kvalitativt syn på sproget, kombinere den planlagte og eksplicite sprogstimulering med den implicite og kontinuerlige sprogstimulering, og i højere grad rette blikket mod de hele tiden eksisterende og nærværende sproglige praksisformer. Denne anbefaling støttes af undersøgelser (Reynolds et al. 2004; Reynolds et al. 2007), som viser, at barnets sproglige udvikling støttes bedst ved at kombinere eksplicit og implicit sprogstimulering.

Den pædagogiske virkelighed er domineret af en kvantitativt forankret sprogpædagogisk indsats, hvor sproglig kompetence ofte vurderes på baggrund af barnets ordforråd. Dette sprogsyn påvirker den pædagogiske praksis og resulterer i, at de sprogstimulerende aktiviteter kun i begrænset omfang sigter mod at styrke barnets evne til at kommunikere kreativt. Tosprogede børns sprogbrug bærer ofte præg af, at de anvender diverse kommunikationsstrategier, som et kreativt forsøg på at udtrykke mening på trods af eller som en konsekvens af manglende kendskab til et givet ord. Til eksempel kan nævnes kodeskift, hvor barnet blander sprogene inden for én og samme ytring. Kodeskiftet bør betragtes som en kommunikativ ressource, der bl.a. kan hjælpe barnet til at overkomme kommunikative udfordringer.

Ved at anerkende kodeskift og andre kommunikationsstrategier kan man i langt højere grad integrere et kommunikativt perspektiv i institutionernes sproglige praksisformer. Dette signalerer, at man anerkender alternative kommunikationsformer, hvilket øger barnets motivation for at udtrykke sig på trods af begrænset ordkendskab.

En anden måde at støtte udsatte et- og tosprogede børn kan opnås ved at arbejde cirkulært med sproget. Det cirkulære arbejde er kendetegnet ved, at der arbejdes i temaer, og centralt for denne sproglige praksisform er en styrkelse af barnets for forståelse. De udsatte et- og flersprogede børn har ofte begrænsede forudsætninger for at indgå i den pædagogiske dagligdag, og det er derfor afgørende, at vi styrker deres forudsætninger for at forstå de sammenhænge, som de indgår i. Dette kan realiseres ved, at der tales om en forestående begivenhed, at der lægges fokus på den efterfølgende bearbejdning af oplevelser, og at barnet får støtte til at udtrykke sig nuanceret omkring forløbet. Cirkulære praksisformer øger barnets muligheder for at lagre de mange indtryk og skaber rammer for en vurdering af barnets evne til at udtrykke sig om det oplevede. Fokus flyttes således fra ordforrådstilegnelsen til evnen til at udtrykke sig omkring et fælles tredje.

Integrering af cirkulært sprogarbejde kan ændre på institutionernes sproglige praksisformer, men der er ligeledes brug for en ændring i den måde vi anskuer sproget på. Sproget er allestedsnærværende og det pædagogiske personale må forholde sig til, at de til stadighed må gribe muligheden for at støtte barnets sproglige udvikling og anskue hverdagssituationer som en kilde til værdifulde og udviklende sproglige praksisformer.

Litteraturliste

- Ainsworth M.D.S., Blehar M.C. & Waters E. (1978). *Patterns of Attachment*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Assoc. American Psychologist, 44, pp.112 – 119. *An Introduction*. Oslo: Unipub forlag
- Anthony J. L. & Lonigan, C. (2004). *The nature of phonological awareness: Converging evidence from four studies of preschool and early grade school children*. Journal of Educational Psychology, 96, pp.43-55.
- Aram D. (2005). *Continuity in children's literacy achievements: A longitudinal perspective from kindergarten to school*. First Language, 25, pp.259-289.
- Aukrust V. G. (2001). *Talk-focused talk in preschools – culturally formed socialization for talk?* First Language, 21, pp.57-82.
- Aukrust V. G. (2004). *Explanatory discourse in young second language learners' peer play*. Discourse Studies, 6, pp.393-412.
- Aukrust V. G. (2005). *Tidlig språkstimulering og livslang læring – en kunnskapsoversikt*. Rapport utarbeidet for Utdannings- og forskningsdepartementet, Oslo.
- Barlow M. & Kemmer S. (Eds.) (2000). *Usage-Based Models of Language*. CSLI Publications, Stanford.
- Basbøll H. (2005). *The Phonology of Danish*. I: J. Durand (Ed.), *Series Phonology of the World's Languages*. Oxford: Oxford University Press.
- Behrens H. (2001). *Cognitive-conceptual development and the acquisition of grammatical morphemes*. I: Bowerman M. & Levinson S. (Eds.) *Language acquisition and conceptual development* (pp. 450-474). Cambridge: Cambridge University Press.
- Bekman S. (2002). *Does daycare centre experience and its aim matter?* European Early Childhood Education Research Journal, 10 (1), pp.123-135.
- Bengtsson T.T. (2007). *Pædagogers identifikasjon av sosialt utsatte barn*. SFI, Forskningsavdelingen for barn, integrasjon og likestilling.
- Bengtsson T.T. (2006). *Pædagogers identifikasjon av sosialt utsatte barn*. Sosialforskningsinstituttet.
- Berlingske Tidende 28/3 2009.
- Bialystock E., Luk G. & Kwan, E. (2005). *Bilingualism, biliteracy, and learning to read: Interactions among languages and writing systems*. Scientific Studies of Reading, 9, pp.43-61.
- Biedinger N. & Becker B. (2006). *Der Einfluss des Vorschulbesuchs auf die Entwicklung und den langfristigen Bildungserfolg von Kindern. Ein Überblick über internationale Studien im Vorschulbereich*. Universität Mannheim: Working paper, <http://www.mzes.uni-mannheim.de/publications/wp/wp-97.pdf>

- Bleses D., Thomsen P., Basbøll H., Madsen T.O., Vach W., Wehberg, S. & Nielsen C. (2003). *Midtvejsrapport: tværsnitsundersøgelse af danske børns ordforråd i alderen 8 til 15 måneder*. Center for Sprogtilegnelse. Odense: Syddansk Universitetsforlag.
- Bleses, D., Vach, W., Slott, M., Wehberg, S., Thomsen, P., Madsen, T. et al. (2008a). Early vocabulary development in Danish and other languages: a CDI-based comparison. *Journal of Child Language*, 35(3), pp. 619-650.
- Bleses, D., Vach, W., Slott, M., Wehberg, S., Thomsen, P., Madsen, et al. (2008b). The Danish Communicative Development Inventories: validity and main developmental trends. *Journal of Child Language*, 35(3), pp.651-669.
- Botting N. & Resing W.C.M. (2007). *Language impairments: Their impact on educational progress*. Educational and Child Psychology, 24 (4).
- Bowlby, John (1969): *Attachment*, New York: Basic Books.
- Bowlby, John (1988): *A Secure Base*, London: Routhledge.
- Bradley R. & Vandell D.L. (2007). *Child Care and the Well-being of Children. Review Article*. Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine, 161(7), pp.669-676.
- Bredekamp S. (2004). *Play and school readiness*. In E. F. Zigler, D. G.
- Brennan M. (2007). *A culture of tenderness: teachers' socialisation practices in group care settings*. European Early Childhood Education Research Journal, 15 (1), pp.137-146.
- Broberg A. G., Wessel H., Lamb M.E., & Hwang, C. P. (1997). *Effects of day care on the development of cognitive abilities in 8-year-olds: A longitudinal study*. Developmental Psychology, 33, pp.62-69.
- Brochmann H. (2008). *Sprogstimuleringsindsatsen for tosprogede børn*. Danmarks Evalueringsinstitut.
- Brochmann H. (2009). *Mangfoldighed i Dagtilbud*. Danmarks Evalueringsinstitut.
- Bruner J. (1975). *From Communication to Language*. Cognition, 3, pp.255 – 287.
- Bruner J. (1990). *Acts of Meaning*. London: Harvard Univ. Press.
- Bundgaard H. & Gulløv E. (2008). *Forskel og fællesskab. Minoriteter i daginstitution*. Hans Reitzels Forlag.
- Burchinal M.R., Peisner-Feinberg E., Bryant D.M. & Clifford R. (2000). *Children's Social and Cognitive Development and Child-Care Quality: Testing for Differential Associations Related to Poverty, Gender, or Ethnicity*. Applied Developmental Science, 4(3), pp149-165.
- Carlisle J.F., Beeman M., Davis L.H., & Spharim G. (1999). *Relationship of metalinguistic capabilities and reading achievement for children who are becoming bilingual*. Applied Psycholinguistics, 20, pp.459-478.

- Carlo M.S., August D., McLaughlin B., Snow C.E., Dressler C. & Lippman D.N. (2004). *Closing the gap: Addressing the vocabulary needs of English language learners in bilingual and mainstream classrooms*. Reading Research Quarterly, 39, pp.188-206.
- Catinét Rapport (2008). *Telefonundersøgelse om brug af sprogpladser i daginstitutioner i Københavns Kommune*. København.
- Ceglowski D. & Barcigalupa C. (2002). *Four Perspectives in Child Care Quality*. Early Childhood Education Journal, 30 (2), pp.87-92.
- Chavda U., Kao R., Soldatou A., Gardner A., Knudson P., Hongjun S., Schoon Eberly S. & Van Dyke D.C. (2003). *Important Issues in the Care and Evaluation of Bilingual/Multilingual Children*. Review Article. International Pediatrics, 18 (1), pp.8-13.
- Chin N.B. (2006) Bilingualism. Taylor & Francis.
- Christensen G. & Stanat P.(2007). *Language Policies and Practices for Helping Immigrants and Second-Generation Students Succeed*. The Transatlantic Taskforce on Immigration and Integration.
- Cicchetti D., Toth S.L. & Lynch M. (1995): *Bowlby's dream comes full circle*. I: T.H.Ollendick og R.J. Prinz (red.), *Advances in Clinical Child Psychology*, vol.17.
- Cummins J. (2000). *Language, Power and Pedagogy. Bilingual Children caught in the Crossfire*. Multilingual Matters.
- Danmarks Evalueringsinstitut (2008). *Tilgange til udvikling af dagtilbud. Første delrapport i evaluering af "Ansøgningspuljen til bedre kvalitet i dagtilbud"*. København.
- Dickinson D. & McCabe, A. (2001). *Bringing it all together: The multiple origins, skills, and environmental supports of early literacy*. Learning Disabilities Research and Practice, 16, pp.186-202.
- Dickinson D., McCabe A., Anastasopoulos L., Peisner-Feinberg E. & Poe M. (2003). *The comprehensive language approach to early literacy: The interrelationships among vocabulary, phonological sensitivity, and print knowledge among pres-school aged children*. Journal of Educational psychology, 95, pp.465-481.
- Droop M. & Verhoeven, L. (2003). *Language proficiency and reading ability in first- and second-language learners*. Reading Research Quarterly 38, pp.78-103.
- Egelund N. (2007). *Sammenfatning af PISA Etnisk*. Odense: Syddansk Universitetsforlag, PISA Etnisk 2005 (s. 13-24)
- Ehlich K., Bredel U., Garne B., Komor A., Krumm H.J., McNamara T., Reich H.H. Schnieders G., Thije J.D. ten & van den Bergh H. (2005). *Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund*. Bundesministerium für Bildung und Forschung, Bildungsreform Band 11. Bonn, Berlin.

- Fenson L., Dale P., Reznick J., Bates E., Thal D. & Pethick S. (1994). *Variability in early communicative development*. Monographs of the Society for Research in Child Development, 59(5), p.242.
- Fiorentino L. & Howe N. (2004). *Language Competence, Narrative Ability, and School Readiness in Low-Income Preschool Children*. Canadian Journal of Behavioural Science, 36 (4), pp.280-294.
- FPG Child Development Institute (2007). *Quality of Child Care Affect Language Development*. FPG Snapshot 40, North Carolina.
- Frost J. (2001). *Phonemic awareness, spontaneous writing, and reading and spelling development from a preventive perspective*. Reading and Writing, 14, pp.487-513.
- Frostander A. (2008). *Tidig språkstimulering. Pedagogers arbete med barn i förskolan och i de tidiga skolåren med fokus på läs och skrivinlärning*. Malmö Högskola.
- Fuller B., Kagan S.L., Caspary G.L. & Gauthier C.A. (2002). *Welfare Reform and Child Care Options for Low-Income Families*. The Future of Children, pp.97-119.
- Gimbel J., Holmen A. & Norman Jørgensen J. (2000). *Det bedste Københavns Kommune har foretaget sig hidtil*. Københavnstudier i tosprogethed Bind 31
- Griffin T. M., Hemphill, L., Camp, L., & Wolf, D.P. (2004). *Oral discourse in the preschool years and later literacy skills*. First language, 24, pp.123-147.
- Grosjean, F. (1982). *Life with Two Languages – An Introduction to Bilingualism*. Harvard University Press.
- Gundelach P., Iversen H.R. & Warburg M. (2008). *I hjertet af Danmark: institutioner og mentaliteter*. København: Hans Reitzels Forlag, p.296
- Gundelach P: *Apropos, Rødder og nationalitet*, d.3. marts 2009 kl. 15:33 på P1, d.5. mar. 2009 kl.15.56
- Hagtvet B. (2003). *Listening comprehension and reading comprehension in poor decoders: Evidence for the importance of syntactic and semantic skills as well as phonological skills*. Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal, 16, pp.505-539
- Handlingsplan for Språkutveckling 2007-2010. Barn, utbildning- och kulturförvaltningen, 2006, Gällivare Kommun
- Hargrave A. C. & Sénéchal, M. (2000). *A book reading intervention with preschool children who have limited vocabularies: The benefits of regular reading and dialogic reading*. Early Childhood Research Quarterly, 15, pp.75-90.
- Hasselbach P., Schakib-Ekbatan K., Roos J. & Schöler H. (2007). *EVAS. Evaluationsstudie zur Sprachförderung von Vorschulkindern Wissenschaftliche Begleitung der Sprachfördermaßnahmen im Programm ‚Sag’ mal was’ – Sprachförderung für Vorschulkinder. Die Bewertung der*

Sprachfördermaßnahmen aus der Sicht der Förderkräfte – Interviews. Im Auftrag der Landesstiftung Baden-Württemberg Pädagogische Hochschule Heidelberg. Bericht 3.

- Hoff E. (2003). *The Specificity of Environmental Influence: Socioeconomic Status Affects Early Vocabulary Development Via Maternal Speech.* Child Development, 74 (5), pp.1368-1378.
- Hoff E. (2006). *How social contexts support and shape language development.* Developmental Review 26, 55–88.
- Hofmann N., Polotzek S., Roos J. & Schöler H. (2008). *Sprachförderung im Vorschulalter – Evaluation dreier Sprachförderkonzepte.* Diskurs Kindheits – und Jugendforschung, 3, pp.291-300.
- Holm L. (2009). *Evaluering af sprog vurderingsmaterialer i daginstitutioner: En undersøgelse af sproglig vurderingspraksis i Københavns Kommune.*
- Holmen A. & Jørgensen N. (2001). *Tosproget udvikling og dansk som andetsprog: Nogle resultater fra Køge-projektet.* Odense Universitet, Odense Working Papers in Language and Communication, Pædagogik og læring i fremmed- og andetsprog.
- Holmen A.(2006). *Sprogudvikling i daginstitution og skole – hvor er der brug for en særlig indsats for tosprogede børn?* Tosprogede børns overgang fra dagtilbud til skole – fokus på den sproglige udvikling. Undervisningsministeriets temahæfteserie nr.6 – 2006.
- Houston-Price C., Plunkett K. & Duffy H. (under udgivelse). *The use of social and salience cues in early word learning.* Journal of Experimental Child Psychology.
- Howes C. & Smith, E. (1995). *Relations among child care quality, teacher behaviour, children's play activities, emotional security, and cognitive activity in child care.* Early Childhood Research Quarterly, 10, pp.381-404.
- Hubbs-Tait L., Culp A., Huey E., Cupl R., Starost H., & Hare, C. (2002). *Relation of Head Start attendance to children's cognitive and social outcomes: moderation by family risk.* Early Childhood Research Quarterly, 17, pp.539-558.
- Hvistendahl R. & Roe A. (2004). *The literacy achievement of Norwegian Minority students.* Scandinavian Journal of Educational Research, 48, pp.307-318.
- Jensen B. & Rasbech M. (2008). *Evaluering af lokale udviklingsplaner.* Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.
- Jensen B. & Rasbech M. (2008). *Implementeringsprocesser i pædagogisk praksis.* Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.
- Jensen B. (2008a). *Kan dagsinstitutioner gøre en forskel?* Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.
- Jensen B. (2008b). *Pædagogiske handleplaner.* Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.
- Jensen B. (2008c). *Social Arv.* Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.

- Jeppesen K.J. & Nielsen A. (1998). *Etniske minoritetsbørn – det første leveår. Rapport nr. 2 fra forløbsundersøgelsen af børn født i 1995*. København: Socialforskningsinstituttet.
- Jeppesen K.J. & Nielsen A. (2001): *Tosprogede småbørn i Danmark. Rapport nr. 4 fra forløbsundersøgelsen af børn født i 1995*. København: Socialforskningsinstituttet.
- Jespersen C. (2006). *Socialt udsatte børn i dagtilbud*. Socialforskningsinstituttet, København.
- Kalliala M. (2002). *Angelprincess and suicide on the playground slide. The culture of play and societal Change*. European Early Childhood Education Research Journal, 10 (1), pp. 7-28.
- Kampmann J., Jensen B., Johansson I., Moser T., Ploug N., Nordenbo S. E. & Larsen M. S. (2009). *Forskningskortlægning og forskervurdering af skandinavisk forskning i året 2006 i institutioner for de 0-6 årige*.
- Karrebæk M.S. (2009): *At blive et børnehavebarn – en minoritetsdrengs sprog, interaktion og deltagelse i børnefællesskabet*. Ph.d.-afhandling, KUA, marts 2009.
- Karrebæk M.S. i Berlingske Tidende d. 28. marts 2009.
- Keegstra A.L., Knijff W.A., Post W.J & Goorhuis-Brouwer S.M.(2007). *Children with language problems in a speech and hearing clinic: Background variables and extent of language problems*. International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology, 71, pp.815-821.
- Kovelman I., Baker S.A. & Petitto L.-A. (2008). *Age of first bilingual language exposure as a new window into bilingual reading development*. Bilingualism: Language and Cognition 11 (2), pp.203–223.
- Kratzmann J. & Schneider T. (2008). *Soziale Ungleichheiten beim Schulstart. Empirische Untersuchungen zur Bedeutung der sozialen Herkunft und des Kindergartenbesuchs auf den Zeitpunkt der Einschulung*. SOEP papers on Multidisciplinary Panel Data Research.
- Kutnick B., Antonella, Avgitidou S., Genta M.L., Hännikäinen M., Karlsson-Lohmander M., Ruiz R.O., Rautamies E., Colwell J., Tsalagiorgou E., Mazzanti C., Nicoletti S., Sansavini A., Guarini A., Romera E., Monks C. & Lofqvist M.(2007). *The role and practice of interpersonal relationships in European early education settings: sites for enhancing social inclusion, personal growth and learning?* European Early Childhood Education Research Journal,15 (3), pp.379-406.
- Lave J. & Wenger E. (2003). *Situeret læring og andre tekster*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Lesaux N.K., Rupp A.A. & Siegel L.S. (2007). *Growth in Reading Skills of Children From Diverse Linguistic Backgrounds: Findings From a 5-Year Longitudinal Study*. Journal of Educational Psychology, 99 (4), pp. 821–834.
- Lieven E. (1994). *The child's language environment: dyadic and polyadic*. I: Galloway C. og Richards B.J. *Input and Interaction in Language Acquisition* (s. 56-74). Cambridge University Press.
- Ling-Yin L. A. (2007). *Cultural diversity and the Curriculum Guidance for the Foundation Stage in England*. European Early Childhood Education Research Journal, 15 (2), pp.183-195.

- Linnakylä P., Malin, A. & Taube K. (2004). *Factors behind low literacy achievement*. Scandinavian Journal of Educational Research, 48, pp.231-249.
- Lonigan C., Burgess, S., Anthony, J. & Barker, T. (1998). *Development of phonological sensitivity in 2- to 5-year old children*. Journal of Educational Psychology, 90, pp.294-311.
- Lopez M.G. & Tashakkori A. (2004). *Narrowing the Gap: Effects of a Two-Way Bilingual Education Program on the Literacy Development of At-Risk Primary Students*. Journal of Education for Students Placed at Risk, 9 (4), pp-325-336.
- Marchman V.A. & Fernald, A. (2008). Speed of word recognition and vocabulary knowledge in infancy predict cognitive and language outcomes in later childhood. *Developmental Science*, F9-F16.
- McGillivray G. (2008). *Nannies, nursery nurses and early years professionals: constructions of professional identity in the early years workforce in England*. European Early Childhood Education Research Journal, 16 (2), pp.242-254.
- Moss P.(2007). *Bringing politics into the nursery: early childhood education as a democratic practice*. European Early Childhood Education Research Journal, 15 (1), pp.5-20.
- Muter V., Hulme, C., Snowling, M. & Stevenson, J. (2004). *Phonemes, Rimes, Vocabulary, and grammatical skills as foundations of early reading development: evidence from a longitudinal study*. *Developmental Psychology*, 40, pp.665-681.
- Myers L. & Botting N. (2008). *Literacy in the mainstream inner-city school: Its relationship to spoken language*. *Child Language Teaching and Therapy* 24 (1), pp.95-114.
- National Institute of Child Health and Human Development. Early Child Care Research Network (2000). *The Relation of Child Care to Cognitive and Language Development*. *Child Development*, 71 (4), pp.960-980.
- NICHD Early Child Care Research Network (1996). *Characteristics of infant child care: Factors contributing to positive caregiving*. *Early Childhood Research Quarterly*, 11, pp.269-306.
- NICHD Early Child Care Research Network (2000). *The Interaction of Child Care and Family Risk in Relation to Child Development at 24 and 36 Months*. *Applied Developmental Science*, 6 (3), pp.144-156.
- NICHD Early Child Care Research Network (2005a). *Pathways to reading: the role of oral language in the transition to reading*. *Developmental Psychology*, 41, pp.428-442.
- NICHD Early Child Care Research network (2005b). *Predicting individual differences in attention, memory and planning in first graders from experience at home, child care, and school*. *Developmental Psychology*, 41, pp.99-114.
- NICHD Early Child Research Network (2001). *Child Care and Children's Peer Interaction at 24 and 36 Months: The NICHD Study of Early Child Care*. *Child Development*, 72 (5), pp.1478-1500.

- Pacini-Ketchabaw V. & Armstrong de Almeida A.E. (2006). *Language Discourse and Ideologies at the Heart of Early Childhood Education*. The International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, 9 (3), pp.310-341.
- Pan B.A., Rowe M.L., Singer J. & Snow C. E. (2005). *Maternal correlates of growth in toddler vocabulary production in low-income families*. Child Development, 76, pp.763-782.
- Peisner-Feinberg E.S., Burchinal M.R., Clifford R.M., Culkin M.L., Howes C., Kagan S.L. & Yazejian N. (2001). *The Relation of Preschool Child-Care Quality to Children's Cognitive and Social Developmental Trajectories through Second Grade*. Child Development, 72 (5), pp.1534-1553.
- Penno J., Wilkinson I.G., & Moore D. (2002). *Vocabulary acquisition from teacher explanation and repeated listening to stories: do they overcome the Matthew effect?* Journal of Educational Psychology, 94, pp.23-33.
- Politiken 31/1 2009 og 1/2 2009 og 8/4 2009.
- Polotzek S., Hofmann N., Roos J. & Schöler H. (2008). *EVAS. Evaluationsstudie zur Sprachförderung von Vorschulkindern Wissenschaftliche Begleitung der Sprachfördermaßnahmen im Programm ‚Sag‘ mal was‘ – Sprachförderung für Vorschulkinder. Wirkungen der vorschulischen Sprachförderungen in Mannheim und Heidelberg auf die schulischen Leistungen am Ende der 1. Klasse*. Im Auftrag der Landesstiftung Baden-Württemberg Pädagogische Hochschule Heidelberg. Bericht 4.
- Proctor C. P., Carlo M., August D. & Snow C. (2005). *Native Spanish-speaking children reading in English: Toward a model of comprehension*. Journal of Educational Psychology, 97, pp.246-256.
- Ramey C.T. & Ramey S.L. (2004). *Early Learning and School Readiness: Can Early Intervention Make a Difference?* Merrill-Palmer Quarterly, 50 (4), pp.471-491.
- Raver C. (2002.) *Emotions matter: Making the case for the role of young children's emotional development for early school readiness* (No. XVI). Ann Arbor, MI: Society for Research in Child Development.
- Reynolds A., Suh-Ruu Ou & Topitzes J.W. (2004). *Paths of Effects of Early Childhood Intervention on Educational Attainment and Delinquency: A Confirmatory Analysis of the Chicago Child-Parent Centers*. Child Development, 75 (5), pp.1299 – 1328.
- Reynolds A.J., Temple J.A., Suh-Ruu Ou, Robertson D.L, Mersky J.P., Topitzes J.W. & Niles M. D. (2007). *Effects of a School-Based, Early Childhood Intervention on Adult Health and Well-being. A 19-Year Follow-up of Low-Income Families*. Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine, 16 (8), pp.730-739.
- Ritblatt S. N., Brassert S.M., Johnson R. & Gomez F. (2001). *'Are two better than one?' The impact of years in head start on child outcomes, family environment, and reading at home*. Early Childhood Research Quarterly, 16, pp.525-537.
- Romaine, S. (1989). *Bilingualism*. Blackwell Publishers.

- Rouse H.L. & Fantuzzo J.W. (2009). *Multiple risks and educational well being: A population-based investigation of threats to early school success*. Early Childhood Research Quarterly 24, pp.1-14.
- Rudd L.C., Cain D.W. & Saxon T.F.(2007). *Does improving joint attention in low-quality child-care enhance language development?* Early Child Development and Care,178 (3), pp.315-338.
- Sanders L.M., Gershon T.D., Huffman L.C. & Mendoza F.S. (2000). *Prescribing Books for Immigrant Children. A Pilot Study to Promote Emergent Literacy Among the Children of Hispanic Immigrants*. Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine, 154, pp.771-777.
- Schakib-Ekbatan K., Hasselbach P., Roos J. & Schöler H. (2006). *EVAS. Evaluationsstudie zur Sprachförderung von Vorschulkindern Wissenschaftliche Begleitung der Sprachfördermaßnahmen im Programm ‚Sag‘ mal was‘ – Sprachförderung für Vorschul Kinder. Ziele, Design, Auswahl der Untersuchungsgruppen und Ergebnisse der Prätests*. Im Auftrag der Landesstiftung Baden-Württemberg Pädagogische Hochschule Heidelberg. Bericht 1.
- Schakib-Ekbatan K., Hasselbach P., Roos J. & Schöler H. (2007). *EVAS. Evaluationsstudie zur Sprachförderung von Vorschulkindern Wissenschaftliche Begleitung der Sprachfördermaßnahmen im Programm ‚Sag‘ mal was‘ – Sprachförderung für Vorschul Kinder. Die Wirksamkeit der Sprachförderungen in Mannheim und Heidelberg auf die Sprachentwicklung im letzten Kindergartenjahr*. Im Auftrag der Landesstiftung Baden-Württemberg Pädagogische Hochschule Heidelberg. Bericht 2.
- Schatsneider C., Fletcher J., Francis D., Carlson C. & Foorman B. (2004). *Kindergarten prediction of reading skills: A longitudinal analysis*. Journal of educational Psychology, 96, pp.265-282
- Shonkoff J. & Phillips (2000). *From neurons to neighborhoods: The science of early childhood development*. Washington, DC: National Academy Press.
- Shriver E. K. (2006). *The NICHD Study of Early Child Care and Youth Development. Findings for Children up to Age 4 ½ Years*. The National Institute of Child Health and Human Development. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- Singer D.G. & Bishop-Josef S.J. (Eds.). *Children's Play: The Roots of Reading*. Washington, DC, pp. 159–174.
- Singer D.G., Golinkoff R.M, Hirsh-Pasek K (2006). *Play = Learning – How play Motivates and Enhances Children's Cognitive and Social-Emotional Growth*. Oxford University Press.
- Sivertsen M.B. (2007). *Hvilke indsater skal prioriteres fremadrettet for at bekæmpe negativ social arv? Kritisk formidling af 54 projekters potentiale med baggrund i evalueringsrapporterne*. SFI, Forskningsafdelingen for børn, integration og ligestilling.
- Sivertsen M.B. (2007). *Hvilke indsater skal prioriteres fremadrettet for at bekæmpe negativ social arv? Kritisk formidling af 54 projekters potentiale med baggrund i evalueringsrapporterne*. SFI, Forskningsafdelingen for børn, integration og ligestilling (Projekt nr. 47).
- Soderman A.K. & Oshio T. (2008). *The social and cultural contexts of second language acquisition in young children*. European Early Childhood Education Research Journal, 16 (3), pp. 297-311.

- Sonnenschein S. & Munsterman K. (2002). *The influence of home-based reading interactions on 5-year-olds' reading motivations and early literacy development*. *Early Childhood Research Quarterly*, 17, pp.318-337.
- Speece D. L., Ritchey K.D., Cooper D.H., Roth F.P. & Schatschneider C. (2004). *Growth in early reading skills from kindergarten to third grade*. *Contemporary Educational Psychology*, 29, pp.312-332.
- Spiess C.K., Kreyenfeld M. & Wagner, G. (2003a). *A forgotten issue: Distributional effects of day care subsidies in Germany*. *European Early Childhood Education Research Journal*, 11 (2), pp.159-175.
- Spiess, C.K., Büchel, F., & Wagner, G. G. (2003b). *Children's school placement in Germany: does Kindergarten attendance matter?* *Early Childhood Research Quarterly*, 18, pp.255-270.
- Spira E. Bracken S. & Fischel J. (2005). *Predicting improvement after first-grade reading difficulties: The effects of oral language, emergent literacy, and behaviour skills*. *Developmental Psychology*, 41, pp.225-234.
- Stamm M. (2007). *Basisstufe – eine Antwort auf Heterogenität? Ein Blick auf die nationale und internationale Szene*. Auf dem Weg zu einer integrativen Basisstufe (S. 27-46). Luzern: Schweizerische Zentralstelle für Heilpädagogik (SZH).
- Stern D. (1985). *The interpersonal world of the infant: A view from psychoanalysis and developmental psychology*. New York: Basic Books.
- Stern D. (2004). *The Present Moment in Psychotherapy and Everyday Life*. Haddon Craftmen, NY.
- Stewart M.R. (2004). *Phonological Awareness and Bilingual Preschoolers: Should We Teach It and, If So, How?* *Early Childhood Education Journal*, 32 (1), pp.31-37.
- Storch S.A. & Whitehurst, G.J. (2002). *Oral language and code-related precursors to reading: evidence from a longitudinal structural model*. *Developmental Psychology*, 38, pp.934-947.
- Textor M.R. (1993). *Kindergartenpädagogik. Kind, Familie, Kindergärten*. München.
- Theakston A., Lieven E., & Tomasello M. (2003). *The role of input in the acquisition of third-person singular verbs in English*. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 46(4), pp.863-877.
- Thomsen P. (under færdiggørelse) *Verber: mellem leksikon og grammatik – en undersøgelse af fire danske børns tilegnelse af verballeksemmer og grammatikaliseringsproces i perioden 1;01-2;05 år*.

- Thomsen, P. 2007a Københavnertesten: testmateriale og introduktionsmateriale. Sprogvurderingsmateriale for Københavns Kommune, Børne-unge forvaltningen, Integration og mangfoldighed. Del af projekt Faglighed For Alle.
- Thomsen, P. 2007b *Hvad fabler du om? Bog om barnets sproglige, sociale, personlige kompetencer, krop og bevægelse fra 3 til 6 år*. Del af Sprogvurderingsmateriale for Københavns Kommune, Børne-unge forvaltningen, Integration og mangfoldighed. Del af projekt Faglighed For Alle.
- Thomsen, P. 2007c *Leg med sproget...en forælderpjece om barnets sproglige udvikling fra 3 til 6 år*. Del af Sprogvurderingsredskab for Københavns Kommune, Børne-unge forvaltningen, Integration og mangfoldighed. Del af projekt Faglighed For Alle.
- Tomasello M. (1992). *First verbs: A Case Study of Early Grammatical Development*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tomasello M. (1999). *The Cultural Origins of Human Cognition*. Harvard University Press.
- Tomasello M. (2003). *Constructing a Language: A Usage-Based Theory of Language Acquisition*. Harvard University Press.
- Tomasello M. (2007). *Cooperation and Communication in the 2nd Year of Life*. Child Development Perspectives, 1 (1), pp.8-12.
- Tomasello M. (2007). *For human eyes only*. New York Times Op-Ed, 13. januar, 2007.
- Tomasello M. (2008). *Origins of Human Communication*. MIT Press.
- Tomasello M., Carpenter M., Behne T. & Moll H. (2005). *Understanding and sharing intentions: The origins of cultural cognition*. Behavioral and Brain Sciences, 28, pp.675-735.
- Trevarthen C. (1988): *Universal co-operative motives: How infants begin to know the language and culture of their parents*. I: G. Jahoda og I.M. Lewis (red.): *Acquiring Culture: Cross – Cultural Studies in Child Development*. London: Croom Helm.
- Tuveng E. & Wold A.H. (2005). *The collaboration of teacher and language-minority children in masking comprehension problems in the language of instruction: A case study in an urban Norwegian school*. Language and Education, 19, pp.513- 536.
- National Center for Education Statistics (NCES) (2004). *From Kindergarten through third grade: Children's beginning school experiences*.
- UCC/Servicestyrelsen (endnu upubliceret). *Projekt udsatte børn og sprogvurdering*.
- Uchikoshi Y. (2006). *English vocabulary development in bilingual kindergarteners: What are the best predictors?* Bilingualism: Language and Cognition 9 (1), pp.33-49.
- Umek L.M., Kranjc S. & Fekonja U. (2005). *Early versus late entry to preschool: The effect on the child's language development*. European Early Childhood Education Research Journal, 13 (2), pp.111-131.

- Umek L.M., Kranjc S., Fekonja U. & Bajc K. (2006). *Quality of the preschool and home environment as a context of children's language development*. European Early Childhood Education Research Journal, 14 (1), pp.131-147.
- Uttal L. (2006). *Organizational Cultural Competency: Shifting Programs for Latino Immigrants from a Client-Centered to a Community-Based Orientation*. American Journal of Community Psychology, 38, pp.251-262.
- Verhoeven L. (2000). *Components in early second language reading and spelling*. Scientific studies of reading, 4, pp.313-330.
- Vygotsky L. (1978): *Mind in Society*. Cambridge: Harvard Univ. Press.
- Walley A. C., Metsala J. L. & Garlock V. M. (2003). *Spoken vocabulary growth: Its role in the development of phoneme awareness and early reading ability*. Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal, 16, pp.5-20.
- Weekendavisen 6/3 2009.
- Wehberg S., Vach W., Bleses D., Thomsen P., Madsen T. O. & Basbøll H. (2007). *Danish children's first words – analysing longitudinal data based on monthly CDI parental reports*. First Language, 27(4), pp.361-83.
- Weigel D.J., Lowman J.L. & Martin S.S. (2007). *Language development in the years before school: a comparison of developmental assets in home and child care settings*. Early Child Development and Care, 177 (6), pp.719-734.
- Weizman Z.O. & Snow C.E. (2001). *Lexical input as related to children's vocabulary acquisition: effects of sophisticated exposure and support for meaning*. Developmental Psychology, 37, pp.265-279
- Whitehurst G.J. (2001). *Address to White House on early childhood cognitive development*. Washington, DC.
- Wijnen F., Kempen M. & Gillis S. (2001). *Root infinitives in Dutch early child language: an effect of input?* Journal of Child Language, 28(3), pp.629-660.
- Zigler E., Singer D.G. & Bishop-Josef S. (Eds) (2004). *Children's play: The roots of reading*. Washington, DC: Zero to Three Press.
- Zoritch B., Roberts I. & Oakley A. (2009). *Day Care for Pre-School Children*. Intervention Review. Cochrane Database of Systematic Reviews, 1.

