

Indsatser for børn med DLD i Hedensted Kommune

EN SAMARBEJDSMODEL I BØRNEHAVEKLASSEN



Forfatter: Nina Berg Gøttsche
Udgivet af: *Nationalt Videncenter for
Ordblindhed og andre Læsevanskeligheder*
1. oktober 2026

Indsatser for børn med DLD i Hedensted Kommune

– en samarbejdsmodel i børnehaveklassen

I Hedensted Kommune har de fået en god idé. De vil skabe et bæredygtigt samarbejde mellem kommunens syv logopæder og 20 folkeskoler gennem en tidlig, koordineret indsats målrettet børn med sprogforståelsesvanskeligheder, herunder DLD (*developmental language disorder*). I Hedensted Kommune har praksis været, at hver skole har tilknyttet en logopæd, men samarbejdet med skolerne har ikke været formaliseret, og logopædernes arbejde har ikke internt været koordineret. Samtidig har skolerne helt forskellige rammer. Nogle skoler er ganske små med ti børn i hver klasse. Nogle skoler går til 6. klasse, og en skole har rullende optag i børnehaveklassen. Det har betydet, at børn med sprogforståelsesvanskeligheder har mødt meget forskelligartede indsatser, alt efter hvilket skoledistrikt de tilhører. Det vil logopæderne og kommunens læsekonsulent gerne gøre noget ved. Derfor nedsatte de en arbejdsgruppe bestående af tre logopæder samt kommunens læsekonsulent, som med opbakning fra ledelsen søsatte et gennemgribende udviklingsprojekt, der resulterede i en konkret samarbejdsmodel, som har ført til en grundlæggende ændring i praksis.

I denne rapport kan du læse om, hvordan udviklingsprojektet tog form, hvilke udfordringer de mødte undervejs, og hvilke ændringer i kommunens praksis det førte med sig. Rapporten bygger på interviews foretaget med arbejdsgruppen, en læsevejleder og en børnehaveklasseleder gennem hele 2024 samt observationer i feedbacksituationer og undervisning i børnehaveklasselederens børnehaveklasse. Rapporten danner baggrund for en podcast, som du kan finde her:

<https://nvol.dk/vidensomraader/sprogforstaaelse/det-sproglige-laeringsmiljoe-under-lup/>. Her kan du også finde de grafiske ressourcer, som omtales i rapporten.

Mad og mammut i børnehaveklassen

Inden vi retter blikket mod udviklingsprojektets tilblivelse, skal vi på besøg i en børnehaveklasse, hvor børnehaveklasseleder Thomas Larsen i en periode har arbejdet med bogen *Sigurd fortæller Danmarkshistorie* (Barrett, 2021) med fokus på handlingen og udvalgte nøgleord.

I forbindelse med den store spisepause har han et fast indslag, hvor han taler med børnene om, hvad de har fået til aftensmad. Thomas Larsen har gennem længere tid været særlig opmærksom på en pige, som – han tænker – måske kan have DLD:

Hun havde rigtig svært ved at lave sætninger og vendte dem rundt. Ordforrådet var meget lille, og det gjorde selvfølgelig også, at hun på klassen havde svært ved at række hånden op og sige ting. Når man snakkede om noget så simpelt som for eksempel aftensmad, så var hun sådan en, der aldrig kunne huske det. Så der var ikke rigtig noget, jeg kunne få hende til at shine i rent fagligt (Interview 4).

Fordi der er et tæt samarbejde med Janne Nørregaard Schiang, som er logopæd på skolen, fik de hurtigt talt sig frem til en håndgribelig indsats. Thomas Larsen opfordrede pigens forældre til at tale

med hende om aftensmåltidet. Desuden forberedte han sig på, hvilke ord han særligt ville fokusere på i sin oplæsning af *Sigurd fortæller Danmarkshistorie*, og gav på den måde forældrene mulighed for at tale med pigen om netop disse ord på forhånd, så hun bedre kunne deltage i samtalen i klassen. Thomas Larsen forklarer:

Så hun fik en forforståelse og kunne snakke med i klassen om, hvad en mammut er. Det gjorde, at hun dels rakte hånden mere op, men det gjorde også, når vi havde de her aftensmadsrunder, hvor de skal nævne, hvad dølen fik jeg lige at spise i går. Der begyndte hun så at kunne huske og fortælle Så på den måde fik hun noget med ind Så det var fedt at opleve (Interview 4).

De faste samarbejdsrutiner har på den måde givet grobund for fælles refleksioner, som hurtigt kan omsættes til konkret handling i praksis.

Organisering – fra idé til forandret praksis

Idéen til udviklingsprojektet opstod dels på grund af den nationale og internationale bevågenhed for DLD, dels som en konsekvens af et oplevet behov for en fælles indsats for børn med sprogforståelsesvanskeligheder, herunder børn med DLD. Logopædgruppen oplevede desuden et stort behov for at udvikle procedurer for deres arbejdsopgaver, så bl.a. udskiftning i de forskellige samarbejdsrelationer, fx i logopæd-, ledelses- eller lærergruppen, blev mindre sårbart. Udviklingsprojektet er således groet ud af arbejdsgruppens analyse af et behov, både samfundsmæssigt og lokalt (Interview 1).

I Hedensted Kommune er det understøttende system på dagtilbuds- og skoleområdet organiseret i Tværfagligt Center for Læring og Trivsel (TCLT), som rummer psykologer, logopæder, læsekonsulent, fysioterapeuter m.m. En af visionerne for centeret er at skabe en bevægelse fra individ til gruppeorienterede indsatser, fra rådgivning af praksis til handling i praksis samt tidlig indsats i et tværfagligt regi. Denne overordnede strategi ligger helt i tråd med arbejdsgruppens intentioner med udviklingsprojektet, og kommunens læsekonsulent, Anette Høj Madsen, vurderer, at det har været altafgørende for udviklingsprojektets levedygtighed:

Men jeg tænker, at vores DLD-projekt især bærer præg af, hvor godt det er, at vores DLD-projekt faktisk taler ind i vores organisation i forhold til deres mål og visioner. På den måde har der været en utrolig god sammenhæng (Interview 2).

Det har således været afgørende, at projektidéen er tænkt sammen med den kommunale strategi, hvilket har gjort ledelsesopbakningen lettere.

Ændring i praksis må faciliteres

Det har også været afgørende for projektets levedygtighed, at arbejdsgruppens visioner om tættere samarbejde med skolerne kunne understøttes af læsekonsulentens viden om skoleområdet. Anette Høj Madsen forklarer:

Dét, der er fordelen i denne her konstellation, det er jo netop, at I som logopæder, I har jo en megastor indsigt på dagtilbudsområdet, som jeg ikke har. Men jeg har så måske lidt større indsigt i forhold på skoleområdet, fordi jeg kun bevæger mig der. Og nu

hvor jeg sidder så tæt på forvaltningen og får så mange informationer, så er det, vi får tingene bundet sammen (Interview 1).

Læsekonsulenten er på den måde en nøgleperson i udviklingsprojektet, som kan samle trådene mellem forvaltningen og den daglige praksis og bringe viden i spil fra de forskellige fagområder, eksempelvis gennem hendes varetagelse af både et børnehaveklasseledernetværk og et læsevejledernetværk, som har givet udviklingsprojektet sammenhængskraft. Det har naturligt ført til, at hun fik rollen som proceskonsulent. Hun har således understøttet processen ved at deltage i møder, lave dagsorden, prioritere og være den ikke-logopæd, som kan foretage valg og mægle mellem gruppemedlemmernes forskellige prioriteringer og interesseområder. Og den rolle skal man ikke underkende, hvis man spørger logopæd Trine Marie Hansen fra arbejdsgruppen:

Det var jo ikke lykkedes, hvis ikke du havde været med, Anette. Altså det var det jo ikke det har gjort meget, at der har været én til sådan at facilitere det og finde ud af, hvad er det, der er vigtigt, vi tager fat i (Interview 1).

Forpligtende samarbejde kræver ledelsesopbakning

I udviklingsprojektets startfase var ledelsesopbakningen altafgørende. Når man skal have mange til at gå i samme retning og indgå i et forpligtende samarbejde, udfordrer det vanerne, både på skolerne og internt i logopædgruppen, forklarer Anette Høj Madsen. Derfor er der brug for en ledelse, som kan give legitimation til omstillingen. Arbejdsgruppen har mærket denne opbakning gennem ledelsens værdisætning af hele det understøttende system, hvis rolle det er at skabe forandring i praksis. Anette Høj Madsen forklarer:

Men man kan også sige, at logopædens rolle på en eller anden måde blev tydeligere og understøttet, i kraft af at vi faktisk *har* en direktør, vi har en chef for læring, som siger: 'Jamen, I er en del af et understøttende system. I skal være vedholdende. I skal også pege på, når der er noget, der ikke lykkes derude. I kan ikke bare sige 'nå men så kommer de nok og kalder på mig på et tidspunkt'. I har faktisk en forpligtelse til at gå ind i det, der også er svært, når tingene ikke helt lykkes ude på skolerne'. Og dét, synes jeg, er en tydelig udmelding, som vi ikke tidligere har hørt, så på den måde kan man sige, at der er nogle røster, som også er med til at understøtte logopædens rolle ind i skolen (Interview 1).

Ledelsen har også prioriteret at sidde med ved faggruppemøder og i det hele taget bane vejen for de nye beslutninger på skoleledermøder og i andre sammenhænge, således at arbejdsgruppen oplever, at der sidder en med bemyndigelse til at støtte op om de beslutninger, som har konsekvenser for den samlede logopædgruppe og for skolernes praksis. Beslutningerne må, som Anette Høj Madsen formulerer det "klappes af med ledelsen", så der er "rygdækning" til udviklingsprocesserne og klarhed over, hvilke opgaver der er "skal-opgaver", og hvilke der er "kan-opgaver" (Interview 1).

Sprogvurderinger og sprogkonference

Da udviklingsprojektet tog sin begyndelse, var arbejdsgruppen optaget af et tættere samarbejde mellem skole og logopæder gennem hele skoleforløbet, men hurtigt blev projektet indsnævret til samarbejdet om børnehaveklassen, hvor en vigtig samarbejdsflade er den årlige sprogvurdering og

de indsatser, den afstedkommer. Udviklingsprojektet har bevirket, at der nu er to årlige sprogkonferencer i løbet af børnehaveklassen i Hedensted Kommune. Den første gennemføres i efteråret som opfølgning på sprogvurderingen og retter sig mod sprogindsatser. Den anden gennemføres i foråret og bidrager til overleveringen til 1. klasse, således at de greb og indsatser, der har fungeret godt, kan gives videre.

Sprogvurderingerne var startskuddet til fælles procedurer

Sprogvurderingen er obligatorisk i børnehaveklassen, og logopæderne var i forvejen involveret i tolkningen af resultaterne, når der var en bekymring over den sproglige udvikling, men der fandtes ingen fælles procedurer for samarbejdet om sprogvurderingerne. Derfor blev sprogvurderingen et naturligt omdrejningspunkt for udviklingsprojektet, fordi man kunne tage afsæt i en praksis, som allerede eksisterede. Janne Nørregaard Schiang pointerer, at når der sprogvurderes, så forpligter det, og derfor giver det mening at have strukturer, som understøtter et tværfagligt samarbejde:

Når vi har noget data, skal vi også gøre noget ved det. Så det er så oplagt at få noget samarbejde sat i systemet, efter den [sprogvurderingen] er taget. Det er i hvert fald et sted at starte, hvis man ikke har det (Interview 1).

Arbejdsgruppens intention med samarbejdet om sprogvurderingen var dels at systematisere indsamlingen af sprogdata, således at alle skoler får forholdt sig til sprogvurderingen inden for det samme tidsrum, dels at kvalificere brugen af sprogdata. Første skridt var derfor at få etableret ensartede procedurer i kommunen, så sprogvurderingerne følges op af en sprogkonference, hvor det er fastlagt, hvem der er mødeleder, hvad der skal forberedes, og hvad der skal på dagsordenen.

Derfor samarbejder børnehaveklasseleder, læsevejleder og logopæd nu tæt om at læse resultatopgørelsen af sprogvurderingerne, og dermed bidrager samarbejdet også til et kompetenceløft af børnehaveklasselederne, så viden fra sprogvurderingen bliver lettere at omsætte i praksis. Den proces understøttes også organisatorisk gennem børnehaveklasseledernetværket, som også fungerer som en struktureret samarbejdsflade, hvor kommunikationen mellem forvaltningen og børnehaveklasselederne foregår. Det kan eksempelvis dreje sig om beslutninger vedrørende sprogvurderingerne og deres brug eller nogle af de andre fælles procedurer i den samarbejdsmodel, som udviklingsprojektet har afstedkommet.

Kvalitet i sprogkonferencer – fra individ til klasseindsatser

Arbejdsgruppen var fra starten opmærksom på, at forventningen til samarbejdet mellem skole og logopæd primært handler om analyse af sprogdata fra sprogvurderingerne med henblik på at udvælge børn til en særlig sproglig indsats uden for klassen. Denne forventning og traditionsbårne praksis ville arbejdsgruppen gerne lave om på, således at logopædernes analyse af sprogdata i stedet leder til en sammenhængende analyse af, hvad hver enkelt klasse har brug for.

Trine Marie Hansen formulerer det således:

Det bliver lidt mere ensartet og lidt mere systematisk, og det bliver lidt mere det der med at få grupperet børnene. Sådan at det ikke bliver 'nej, men Peter skal dét', men at denne her gruppe børn, der gør vi det her, og den her gruppe børn, der gør vi det her (Interview 1).

Derfor blev videndeling et væsentligt fokus for sprogkonferencerne med henblik på at kvalificere sprogmiljøet i klassen. Hensigten er, at børnehaveklasselederen deler sine observationer fra hverdagen, læsevejlederen bidrager med observationer fra den individuelle del af sprogvurderingen, og logopæden bidrager med viden om de børn, hun har kendskab til fra dagtilbud, således at der kan træffes beslutninger på et oplyst grundlag. Thomas Larsen forklarer, hvordan samarbejdet har givet ham ”mange flere handlemuligheder” (Interview 4), fordi hans kendskab til børnene gør det muligt at justere ud fra logopædens og læsevejlederens input. Han oplever også en tryghed i at kunne lufte sine bekymringer og få sparring. Desuden bruger han sprogkonferencen til at kvalificere tilbagemeldingen til forældre efter sprogvurderingen.

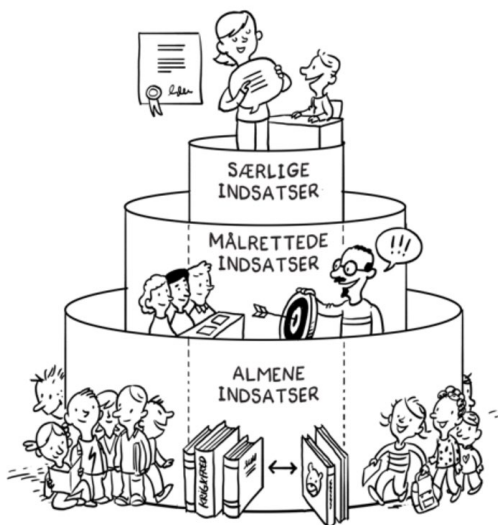
Det formaliserede samarbejde muliggør således, at både læsevejleder, børnehaveklasseleder og logopæd aktivt og ligeværdigt anvender hver deres faglige viden, og det kræver, at alle har ejerskab til de nye samarbejdsformer. Anette Høj Madsen forklarer, at hun af samme årsag har taget sprogkonferencen op som tema på et børnehaveklasseledernetværk, hvor alle børnehaveklasselederne kunne byde ind med deres bud på, hvad der kendetegner en god sprogkonference, således at sprogkonferencen ikke kun er noget, der giver mening for logopæderne (Interview 1).

Også læsevejleder Pernille Banke har positive forventninger til et større fokus på sprogmiljøet i klassen, når der holdes sprogkonference:

Jamen, jeg er da helt enig. Jeg tænker, at det ville være gavnligt, fordi vi har jo mange elever, der sidder og har de samme behov, som man har, hvis man har DLD. Altså vi har jo også børn med autisme og ADHD, og jeg forestiller mig, at det måske er nogle af de samme ting, man måske kunne have gavn af i hverdagen, så på den måde så kommer det alle til gode (Interview 3).

Janne Nørregaard Schiang forklarer, hvordan sprogkonferencerne nu handler om at drøfte, hvilke indsatser der giver mening i netop den klasse, de samarbejder om, således at alle børn gives deltagelsesmuligheder. Til det formål har de fundet støtte i Dr. Susan Ebbels’ model over indsatsniveauer (Ebbels et al., 2019), således at der tænkes i indsatser, der retter sig mod det samlede sprogmiljø i klassen, indsatser målrettet en gruppe af børn og i enkelte tilfælde individuelle indsatser for børn, som har brug for det. Det kunne eksempelvis være fonologiundervisning, som førhen har fyldt meget af logopædernes arbejdstid.

Arbejdsgruppen har anvendt Ebbels’ model i en bearbejdet udgave (se Figur 1) på sprogkonferencerne.



Figur 1: Bearbejdning af Ebbels' model over indsatsniveauer:

<https://nvol.dk/vidensomraader/skriftsprogsvanskeligheder/indsatsniveauer/>

Det har bevirket, at der på sprogkonferencerne nu tales om, hvordan der kan skabes sammenhæng mellem indsatsniveauerne, så det ikke bliver løsrevne indsatser, hvor børn eksempelvis får et selvstændigt forløb med DSA-vejlederen uden for klassen. Janne Nørregaard Schiang forklarer:

Det handler om at gøre lagkagemodellen til et pædagogisk redskab – også for at skabe sammenhæng Hvordan er samarbejdet med DSA-læreren så? Er der noget af det, du [børnehaveklasselederen] laver, som vi med fordel kunne få hende til at arbejde med? Og måske kunne forældrene også få lidt at vide om det? (Interview 2)

Det er således ikke bare nye procedurer for samarbejdet, men et nyt mindset og en ny måde at forberede sig på.

Stationsundervisning som didaktisk greb

Et andet væsentligt greb, som muliggør flere målrettede indsatser i klassen, er stationsundervisning som organiseringsform. Anette Høj Madsen forklarer:

Det er også noget af det, vi har fokus på, når vi netop tænker på, at vi kan bruge sprogvurderingen til at lave nogle grupper. Det er jo oplagt at lave stationsundervisning som en måde at strukturere sin undervisning på. Noget af det, vi i logopædgruppen skal have diskuteret, det er, hvad er det så for et indhold, der skal være i de her stationer, for at det understøtter netop sproget. Og der har vi jo ikke bare noget, vi lige ryster ud af ærmet endnu, men det er da helt klart noget, som jeg tænker, at det er vi i proces omkring at samle sammen og finde ud af (Interview 2).

På Hedensted Skole er den proces godt i gang, for når noget er sat i system, så kaster det handlinger af sig. Thomas Larsen forklarer:

Det giver lejlighed til efterfølgende at vende: 'Hvad med ham der, hvad med hende der, hvad tænker du der?' Og så har vi selvfølgelig lavet de her sprogvurderinger, som

giver noget data, som man også kan snakke ind i: 'Åh, det giver mening, det jeg så den dag.' Nu har vi haft sprogkonferencen, og igennem den har Janne og jeg aftalt, at vi skal lave et forløb i det nye år, hvor vi sætter et fælles fokus i klassen igennem nogle værksteder (Interview 4).

Janne Nørregaard Schiang og Thomas Larsen har planlagt et forløb med stationsundervisning, fordi sprogvurderingen viste, at mange børn havde brug for en indsats omkring ordkendskab. Fordi undervisningen i børnehaveklassen er så fleksibel, kan det let lade sig arrangere, når bare tidsrummet, hvor man kan få logopæden med til et værksted, er fastlagt. Thomas Larsen forklarer, at når der er et godt samarbejde, bliver det naturligt at tænke indsatser sammen, og stationsundervisning giver gode muligheder for at arbejde i klassen på forskellige niveauer frem for at tage børn ud:

...så kan der være nogle ubemandede, og så kan jeg have det andet bemandede, eller hvordan vi nu lige gør det for at lave en indsats inde i klassen. Vi snakkede meget om det her med, at tit så bliver de taget ud (Interview 4).

Janne Nørregaard Schiang forklarer videre, at der er oplagte muligheder for at komme mere på banen som logopæd ved at være en aktiv del af stationsundervisningen:

Men det kunne jo også godt være, at vi kunne bringe os selv i spil på en anden måde ved at være en del af en station inde i nulte. Og så omlægge vores tid på den måde i en periode, hvor vi kunne være lidt mesterlære for børnehaveklasselederen i forhold til, hvad der kunne være indholdet i de specifikke indsatser (Interview 2).

Et andet mål med stationsundervisningen er, at der kan arbejdes med børnenes tilgang, når de støder ind i noget, som er svært, så de ikke forholder sig passivt, men tænker, at der er en vej at gå. Janne Nørregaard Schiang forklarer, hvordan sådant et arbejde kan få betydning op gennem hele skoleforløbet, hvis der er samarbejdsflader, som understøtter det:

Det har [læsevejlederen] og jeg jo snakket sammen om også, fordi det er jo også noget, I bruger i hele indskoling og resten af livet, kan man sige, det der med at være bevidst om, hvad gør jeg, når jeg møder noget, jeg ikke kender. Også når man engang selv kommer til at læse. At man ikke bare springer over det, men hvad gør jeg lige? Hvilke muligheder har jeg for at lære et nyt ord? Sådant at fokuset og indsatsen kan smitte af længere oppe (Interview 4).

Denne organisationsform er ikke udbredt i alle børnehaveklasser i kommunen, men det er en praksis, som arbejdsgruppen opfatter som lovende, og derfor vil stationsundervisning komme på dagsordenen på børnehaveklasseledernetværket, forklarer Anette Høj Madsen.

Sprogkonferencer på to ben

Et andet vigtigt tiltag i samarbejdsmodellen er, som tidligere nævnt, opmærksomheden på børn med sprogforståelsesvanskeligheder, herunder DLD. Janne Nørregaard Schiang forklarer, at skolerne har haft et stort fokus på afkodningsvanskeligheder og tilrettelagt indsatser for børn med afkodningsvanskeligheder, men der mangler indsatser og opmærksomhed på børn med sprogforståelsesvanskeligheder.

Det er jo det, vi kan se. Der er brug for et andet ben også. Det er derfor, at vi gik i gang med projektet, og de første skridt, det har jo også været at give noget viden omkring DLD (Interview 3).

Udviklingsprojektet har bevirket, at der nu er kommet et fælles sprog, eksempelvis gennem en række workshops og oplæg på både børnehaveklasseleder- og læsevejledernetværket, som har gjort det muligt at få øje på, at sprogforståelsvanskeligheder og DLD også skal tematiseres på sprogkonferencerne. Janne Nørregaard Schiang forklarer, hvordan det fælles sprog har været en god løftestang for at få mere fokus på elever med sprogforståelsvanskeligheder (Interview 4).

Pernille Banke kan genkende problematikken og beskriver, hvordan hun i sin rolle som læsevejleder fungerer som tovholder på en årgang. Hun har derfor overgange for øje og overtager indsatser for elever i afkodningsvanskeligheder. Det arbejde foregår systematisk for elever i afkodningsvanskeligheder, men med samarbejdsmodellen skal det samme systematiske arbejde nu også rette sig mod elever i sprogforståelsvanskeligheder, og her savner hun viden: ”Ja, dem tænker jeg faktisk, at jeg jo rigtig tit møder, og dem vil jeg rigtig gerne være bedre til også at spotte. Og så tænker jeg, at så er det der, jeg skal tage fat i Janne” (Interview 3).

Det samarbejde er godt i gang gennem sprogkonferencerne i børnehaveklassen, hvor en del af samarbejdet mellem logopæd og læsevejleder netop er at klæde hinanden på til at lave indsatser i sprogmiljøet, så børn med DLD løftes. Janne Nørregaard Schiang forklarer, at hun på en anden måde end tidligere oplever, at hun og Pernille Banke har et fælles fokus:

Også i forhold til, at vi var meget enige om, at det ikke kan nytte noget, at vi sidder med de her data uden så at gøre noget ved det. Og ligesom trække lidt i samme retning ... der kan nemlig komme sådan nogle forklaringer på, hvorfor tingene ikke kan lade sig gøre, men hvad er det så, vi kan få til at lykkes sammen? Og et af stederne spurgte læsevejlederen, om hun ikke måtte komme med, når vi skulle have feedbacksamtale i forhold til sprogmiljøet. Det sagde børnehaveklasselederen ja til. Igen, men det er, fordi hun har den ledelsesmæssige opbakning på skolen til at gå rigtig meget ind i det her (Interview 2).

Der er altså skabt fælles fodslag i forhold til at prioritere sprogforståelsesområdet, men for at kulturændringen virkelig kan sætte sig igennem, kræver det, at skolernes evalueringskultur ændrer fokus, så den også omfatter elever i risiko for DLD, påpeger Janne Nørregaard Schiang.

Kulturændringen har også haft andre konsekvenser, for det er ikke kun læsevejlederen og børnehaveklasselederen, der har skullet ændre praksis. Også logopædgruppen, hvis arbejde tidligere var meget mere selvtilrettelagt og med stor vægt på særligt tilrettelagte indsatser med fokus på udtale og stammen, må nu prioritere anderledes og flytte mere arbejdstid ind i klasserne. Den ændring er nødvendig, mener arbejdsgruppen, men også sårbar. Logopæderne er ikke nødvendigvis læreruddannede og har ikke erfaring med at undervise hele klasser, fordi deres arbejde primært er tilrettelagt som en til en-indsatser. Det kan for nogle opleves som en begrænsning, fremhæver logopæd Charlotte Storm Thomsen fra arbejdsgruppen:

Så man kan sige, at det der med at komme og kloge sig lidt på, hvordan en lærer kan tilrettelægge sin undervisning og være en del af det der stations[undervisning]. Vi har jo ikke selv stået i det der med, hvordan man sådan lige gør det. Så det her med at

komme og sige, at jeg synes bare, du skal gøre det og det. Det kan jo være lidt udfordrende, når man ikke selv har gjort det. Og de kan jo godt tænke, at det kan hun sagtens sidde og sige, hun har da ikke stået her med syv, der hænger i gardinerne.” (Interview 2)

Det er en reel problematik, og det er meget vigtigt at få italesat, forklarer Anette Høj Madsen: ”... så der kan arbejdes med, hvordan man kan gå det i møde og se på, hvordan det så faktisk er, at vi i logopædgruppen bliver stærke til det” (Interview 2).

Systematisk observation

Et af grebene, som arbejdsgruppen foretog for at gøre samarbejdet levedygtigt, var at placere en obligatorisk observation i alle børnehaveklasser i deres samarbejdsmodel. Inden den første sprogkonference bliver afholdt, har logopæden således været på besøg i klassen. Besøget har haft til formål at give logopæden et indtryk af klassen og det samlede sprogmiljø, sådan at de indsatser, som logopæden peger på, kan realiseres. Anette Høj Madsen forklarer, at det netop virker bedst, når logopæderne er helt tæt på lærernes praksis, eksempelvis når de er ude at observere: ”Det bliver så konkret lige pludselig, fordi vi har været der. Så man kan ikke bare skyde det væk og sige, vi har gjort alt, eller det kan ikke lade sig gøre” (Interview 2).

Janne Nørregaard Schiang er enig og forklarer, hvordan det kan fungere i praksis:

Ja, at det kunne lige så vel være eleven med DLD eller nogle andre ting, høretab, som gør, at de ikke lige fanger det hele eller samler al den viden op, som børn med en typisk sprogudvikling gør. Hvor de *lynhurtigt* kunne sige, når jeg spurgte, jamen er der noget, I gør hver dag for eksempel? Det havde jeg jo set, da jeg var inde at observere, I har sådan noget morgenlæsning, hvor du laver dialogisk læsning. Er det noget, I har hver morgen? Jamen det havde de. Fint. Kunne DSA-læreren få det at vide på forhånd, så hun kunne dykke ned i nogle ord og forklare, måske vise det, *inden* de så får det inde i klassen? Og det var sådan: ’Ja, selvfølgelig!’ Det gav bare så god mening (Interview 2).

En af forcerne ved samarbejdsmodellen er således, at den tager afsæt i en eksisterende praksis og finjusterer den, uddyber Anette Høj Madsen, så lærerne ikke oplever, at det er et bjerg, de skal bestige. Det muliggøres netop af, at logopæderne har været ude at observere, fordi de kan gribe tilbage til eksempler, som kan tænkes videre på.

Den systematiske observation gentages i starten af året (januar-marts), og hvor den første observation gennemføres med henblik på, at logopæden opnår viden om sprogmiljøet i børnehaveklassen, så der kan samarbejdes om at tilrettelægge indsatser, skal den anden observation give logopæden et indblik i de igangværende indsatser, og derfor følges den op af en feedbacksamtale.

Observationerne gennemføres med afsæt i et observationsskema, som arbejdsgruppen har tilpasset med afsæt i forskningsbaseret viden om kendetegn ved det gode sprogmiljø (Dockrell et al., 2012).

Ud fra de første prøvehandling med observationsskemaet blev skemaet bearbejdet, så det nu passer til en dansk kontekst og er håndterbart i praksis. Eksempelvis tilføjede arbejdsgruppen et

observationspunkt, som handler om individuel opfølgning og guidning til børn med sprog vanskeligheder, således at de børn rundes, når der for eksempel er sat et arbejde i gang i klassen. Netop fordi observationsskemaet er tilpasset, anbefaler arbejdsgruppen, at man sætter sig godt ind i den forskningsbaserede viden, så den bliver en rettesnor for anvendelsen.

En væsentlig sidegevinst ved beslutningen om at afprøve et observationsskema var logopædgruppens konstruktive diskussioner af, hvad der egentlig kendetegner et godt sprogmiljø. Anette Høj Madsen forklarer: ”Det kan godt være, vi tror, vi tænker det samme, men tænker vi så rent faktisk det samme, ikke?” (Interview 1). Arbejdet med at tilpasse et forskningsbaseret observationsværktøj gav således anledning til et fælles sprog og en fælles forståelse af, hvad et godt sprogmiljø er.

Observationsskemaet følger tre overordnede temaer: det fysiske sprogmiljø (sprogindlæringsmiljøet), eleverne som sproglige aktører (sprogindlæringsmulighederne) og den voksne som sproglig rollemodel (sprogindlæringsinteraktioner). Når logopæderne er ude at observere, ser de efter, hvordan klassen er indrettet, og hvordan lys og støjforhold er. De ser også efter, hvilke situationer børnene sættes i, hvor de er sprogligt aktive i løbet af dagen, og de ser efter, hvordan den voksne tilpasser sit sprog. Janne Nørregaard Schiang forklarer:

Det er sådan helt basic i forhold til at bruge nedsat taletempo og holde god øjenkontakt og stille åbne spørgsmål. Udvide barnets sætninger. Det kan både være, hvis de ikke selv er så gode til at formulere sig, så gentager man sætningen på den rigtige måde efter dem. Og det kan være det her med at komme ned og få lavet nogle individuelle opfølgninger på for eksempel et barn med sprogforståelsvanskeligheden DLD. Han eller hun har givet en sproglig besked på klassen: ’Nu skal vi sådan og sådan, og den her leg går ud på det og det.’ Men at man så lige kommer ned og får tjekket op. Der ved man altid, der er nogle bestemte elever, hvor der er behov for en individuel opfølgning (Interview 1).

Det er arbejdsgruppens erfaring, at observationsskemaet har øget kvaliteten i logopædernes observationspraksis. Skemaerne har dels sikret systematik i observationerne, så vigtige kendetegn ved et godt sprogmiljø er i fokus, dels har det sikret, at observationerne ikke bliver subjektive vurderinger, men retter sig mod et fælles tredje. Anette Høj Madsen forklarer:

Derfor er det rigtig vigtigt, at vi i logopædgruppen får snakket om, hvad det her observationsskema skal kunne. At det er noget, der skal give os en systematik, men også det her med, at ved at vi har de her foruddefinerede kategorier, så bliver det også lettere at registrere nogle *objektive* observationer. Fordi ellers er man jo påvirket af sine personlige holdninger og bias (Interview 1).

Charlotte Storm Thomsen er helt enig:

Skemaet giver bare så god mening, fordi jeg fokuserede meget på, hvad der var godt og skidt i forhold til, når der kommer et barn med høretab ind. Og det er jo ikke så smart, man på den måde hænger sig i én ting. Det er også derfor, jeg tænker, det skema bare er supergodt (Interview 1).

Erfaringer med observationsskemaet

Under den første prøvehandling med observationsskemaet var den gennemgående observation, at der var mindre sproglig aktivitet hos børnene, end arbejdsgruppen havde forventet, og det gav anledning til eftertanke. Janne Nørregaard Schiang forklarer:

Det giver *så* meget viden i forhold til, hvad er det, vi skal handle på, og hvad er det, der er brug for. For eksempel noget af det, som vi har konstateret fra prøvehandlingerne sidste år, men også i år, det er, at vi skal simpelthen på en eller anden måde have tydeliggjort og formuleret, være meget praksisanvisende i forhold til, hvordan man gør børnene sprogligt aktive. Fordi det er noget af det, som de faktisk næsten alle sammen kommer tilbage med og siger: 'Vi ser ikke børnene være ret meget aktive.' Og det er jo fedt, at vi har den viden, at det er en generel udfordring. Så kan vi jo ligesom sige, okay, der er noget her, vi skal være skarpe på, fordi det er vi nødt til at gøre noget ved (Interview 2).

Den viden kalder på handling, og observationsskemaet er et godt redskab ikke bare til at konstatere, at der er behov for mere sproglig aktivitet hos børnene, men også hvordan det kan ske. Anette Høj Madsen peger på, at det netop giver noget, når alle logopæder går ud samtidig og observerer på det samme, fordi det giver mulighed for at se på tværs af sammenhænge og få øje på ligheder og forskelle. Charlotte Storm Thomsen forklarer, hvordan hun kunne observere forskellige måder at give børnene besked på, hvilket gav dem helt forskellige muligheder, alt efter om beskeden blev givet, mens der var ro eller ikke. Anette Høj Madsen forklarer, hvordan observationsskemaet kan bidrage til overførbare, og hun uddyber:

Altså vi får faktisk mulighed for hele tiden at trække på de gode erfaringer. På det, der faktisk allerede sker ude i nogle klasser, og få det formidlet. Fordi børnehaveklasselederne har jo hver deres styrker ... på sigt får vi nogle logopæder, som *i den grad* har en værktøjskasse, de kan sætte i spil, når de skal gå ud og give nogle praktiske anvisninger til, hvordan man kunne gøre tingene anderledes. Fordi de har været ude at observere, fordi de har set de gode eksempler og kan gøre det overførbart til andre (Interview 1).

Det er i det hele taget en stor fordel, at logopæderne nu er langt mere i skolen og kan indgå i et tæt samarbejde, fordi de har deres gang på skolerne og ikke kun er der "den ene gang om året, hvor der er fagkonference", som Charlotte Storm Thomsen formulerer det. Pernille Banke er enig og peger på, at de greb, som er gode for elever med sprogforståelsessvårigheder, også er til glæde for mange andre, og hun oplever, at en del af opgaven er at få øje på alt det, der allerede bliver gjort, og få det forstærket (Interview 3).

Selv om det generelle billede er, at børnehaveklasselederne også er rigtig glade for de strukturerede observationer og den tætte logopædiske sparring, fordi de ofte står meget alene i praksis, så er det for mange følsomt at åbne sit klasserum. Derfor er det afgørende, at man har en god relation. Når den gode relation er der, giver samarbejdet rigtig god mening, fordi det beriger alle, når der er tid til og mulighed for at tilbringe tid sammen på tværs af fagligheder, mener Thomas Larsen:

Jeg synes, det var megaspændende, at du var inde at kigge. Jeg synes også, at vores forløb sidste år var skidespændende. Det giver helt vildt god mening. Også fordi jeg

tænker, at der er så mange ting, man ikke går og tænker over i hverdagen. Der er gode ting, man gør, men der er også nogle ting, man tænker, ej, hvis man lige havde sagt det på en anden måde, eller hvis man lige havde et eller andet, man kunne pege på, når man sagde det. Så ville det blive forstærket. Dér ville det jo give mening (Interview 4).

Den gode relation er også væsentlig, når observationerne giver indtryk af, at der er meget, der kan gøres for at løfte det generelle sprogmiljø i en klasse. Her må man huske, at enhver observation er et øjebliksbillede, og man må sørge for at dosere sine ændringsforslag, så børnehaveklasselederen kommer i møde. Anette Høj Madsen forklarer:

Altså, hvordan *er* det, man går ind og får arbejdet med én, som faktisk måske ikke helt har den faglige ballast, som man havde håbet på? Og der er man jo, altså man kan godt have et højt forventningsniveau, men det kommer man ikke ret langt med. Så det er noget med at finde ud af, hvor er de lavthængende frugter i forhold til at skabe udvikling hos den person (Interview 2).

Der er i det hele taget forskellige kulturer på de forskellige skoler, som har betydning for, hvordan de tager de nye samarbejdsformer til sig. Anette Høj Madsen uddyber:

Det er vi nødt til at være klædt på til. For når vi kommer og observerer, så træder vi også ind i en kultur. Og vi ved også bare, at når man skal ændre en kultur, så tager det tid. Men derfor er det godt, at vi har en systematik og en måde at gå til det på, fordi så har man en større chance for, at man *over tid* kan ændre det (Interview 2).

Feedbacksamtale

Som tidligere nævnt følges logopædens observation efter jul op af en feedbacksamtale. Janne Nørregaard Schiang fortæller her, hvordan hun forbereder en feedbacksamtale:

Jeg gennemgik mine notater for observationerne i klassen meget slavisk. Og havde også noteret mig ved siden af, hvad de lavede den halvanden time. Og så tænkte jeg meget over, hvordan jeg kunne få det formidlet på en god måde. Også fordi jeg tænker, at for børnehaveklasselederen er det jo ikke kendt stof på den måde, det her. Så jeg prøvede at gøre meget ud af, at børnehaveklasselederen kunne forstå forskellen på de tre parametre. Så jeg prøvede jo at lægge det ud og ligesom være tydelig omkring, at nu er det det her parameter, vi dykker ned i. Og så tænkte jeg meget over, at jeg skulle have nogle helt konkrete eksempler, sådan han kunne se sig selv i det og gå helt ned og sige, dér gjorde du lige præcis sådan, det betyder sådan og sådan (Interview 3).

Det er en gennemgående erfaring i arbejdsgruppen, at det er væsentligt, at logopæden peger ned i helt konkrete eksempler, så dialogen om undervisningen ikke bliver en overordnet konstatering af ”du gør altid” eller ”jeg har aldrig set”, som Charlotte Storm Thomsen formulerer det, og hun fremhæver videre:

Det her med, at han kan få eksemplerne på der, hvor jeg bare tænkte, det gør du bare stjernegodt. Jeg tænker faktisk, det giver meget bedre mening, end hvis man bare sidder og snakker ud fra synsninger uden at have et skema (Interview 1).

Janne Nørregaard Schiang forklarer videre, hvordan hun for at fremme ejerskabet til samtalen hos børnehaveklasselederen lægger tre ark med hver sin overskrift fra observationsskemaets temaer eller parametre – som hun ovenfor kalder det – som kunne fungere som børnehaveklasselederens notatark. De blev således et fælles tredje, som samtalen kunne organiseres ud fra, frem for at Janne Nørregaard Schiang sad med sine egne observationsnoter. Arkene skulle således understøtte dialogen om de tre dimensioner i sprogmiljøet og rette opmærksomheden mod, hvad der fungerer godt, og hvor børnehaveklasselederen føler sig udfordret og gerne vil blive klogere. I praksis så hun, hvordan de tre ark fungerede som et visuelt huskeredskab, også efter feedbacksamtalen. De fungerede både som en form for referat og et aftaleark med de indsatser, som børnehaveklasselederen gerne vil iværksætte.

Anette Høj Madsen greb idéen om de tre samtaleark og arbejdede videre med en grafisk udformning af det, der i sin færdige form nu kan findes som et redskab sammen med observationsskemaet og guidelines til den gode feedbacksamtale (<https://nvol.dk/vidensomraader/sprogforstaaelse/det-sproglige-laeringsmiljoe-under-lup/>).

I arbejdsgruppen er alle enige om, at samtalerne netop skal være samtaler, og at man som logopæd må gå ydmygt til opgaven. Samarbejdet om sprogmiljøet er sårbart, fordi logopæden træder ind i børnehaveklasselederens maskinrum som observatør, og det skal foregå med respekt påpeger Janne Nørregaard Schiang:

Ja, men selvfølgelig er det noget, man er ved at øve sig i. Jeg tænker også, den der med observationsskemaet, ikke? Den var Thomas jo bare med på, at der var ikke noget farligt i det for ham. Fordi jeg også fortalte ham, at det er lige så meget mig, der er ved at øve mig på, hvordan er jeg ude at vurdere et sprogmiljø og kan give noget konstruktiv tilbagemelding på det. Men hvis jeg havde kommet og sagt, at jeg skal ind og se, hvordan du gør det her [griner]. Jeg tænker, det handler jo meget om den der åbenhed, men også at man har respekt for hinanden og tør at kigge på hinanden og sin egen praksis (Interview 3).

Thomas Larsen er enig. Han understreger, at feedbacksamtalen er meget givende. Ikke alle børnehaveklasseledere, forklarer han, har den nødvendige viden, der skal til for at kunne planlægge indsatser, som løfter de børn, der ”bøvler med sproget”. Han oplever det som en stor styrke at kunne sparre med logopæden om det og værdsætter det trygge rum, som de har fået opbygget:

Det der med at gå ud og prøve noget af og så komme tilbage i et trygt rum og sige ’åh shit mand, det der virkede sgu ikke rigtigt med de billeder, jeg gerne ville have børnene til at kigge på, når de skulle det ene eller andet.’ Det der med at få korrigeret. Hvis jeg ikke har færdighederne, hvis jeg ikke er uddannet i færdighederne, så har jeg brug for nogle, der kan sige: ’Har du prøvet den måde eller den vej ind i det?’ Dét er jo også en styrke, synes jeg. Det er noget, jeg er blevet mere opmærksom på de seneste par år. Der er virkelig noget, man kan tage med tilbage, hvis man er opmærksom og vil det. Så jeg tænker, det giver jo mig mange flere handlemuligheder, end jeg har haft førhen, fordi vi mødes (Interview 4).

Janne Nørregaard Schiang supplerer og forklarer, at der er forskel på skoler, idet ikke alle skoler er så store, at der er flere børnehaveklasseledere ansat, og så kan man som børnehaveklasseleder komme til at stå meget alene. Det tager samarbejdsmodellen hånd om.

I arbejdsgruppen har de gennem hele projektførløbet diskuteret, hvordan man på bedst mulig måde går ind i en respektfuld feedbacksamtale. Anette Høj Madsen forklarer:

Det er en ongoing udvikling. Altså, det er jo ikke noget, man bare lærer fra den ene dag til den anden. Så jeg tænker, det er jo noget, vi kommer til at have en opmærksomhed på ind i logopædgruppen og sige: 'Jeg har god erfaring med at spørge på den måde' eller 'jeg oplevede det.' At man bruger hinanden. Det kunne også være, at man som logopæd kommer ud og oplever, det var ubehageligt. Så er det også vigtigt, at vi får snakket om det i logopædgruppen (Interview 1).

Den proces har ført til endnu et redskab, nemlig guidelines for den gode feedbacksamtale, som nu også er tilgængeligt som redskab.

Det sproglige årshjul som samarbejdsmodel

Udviklingsprojektet har resulteret i en række genkomne procedurer, som er beskrevet her i rapporten, og som sikrer et tæt samarbejde mellem børnehaveklasseleder, læsevejleder og logopæd om børn med sprogforståelsessvanskeligheder, herunder DLD. Samarbejdet har arbejdsgruppen illustreret gennem et sprogligt årshjul, som viser, hvilke aktiviteter der skal gennemføres i hvilke tidsrum, og hvem der har ansvaret for, at det sættes i værk.



Figur 2: Det sproglige årshjul som samarbejdsmodel.

Det sproglige årshjul understøtter, at alle har overblik over de aftalte procedurer, og derfor er årshjulet også med til at strukturere logopædernes møderække, forklarer Anette Høj Madsen:

Så det har ændret sig fra, at man havde sin egen praksis til, at nu er vi faktisk lidt fælles om det. Men *hele tiden* have en bevidsthed og opmærksomhed på, har vi nu alle med? Det er derfor, at vores logopæd-årshjul er så vigtigt. Fordi hvis vi slipper den, så smutter vi måske tilbage til nogle gamle vaner (Interview 2).

Årshjulet udgør således skelettet i samarbejdsmodellen, og erfaringen er, at når man har en model at gå frem efter, så ”frigiver det noget energi på en eller anden måde, fordi man ved, at vi kommer omkring det. Og har det der rum til at kunne sparre med hinanden”, som Janne Nørregaard Schiang formulerer det (Interview 4).

Ud over at årshjulet strukturerer de fastlagte arbejdsopgaver og angiver en klar rollefordeling og forpligtelse, understøtter det også den videndeling, som er forudsætningen for det gode samarbejde, forklarer Anette Høj Madsen.

Altså det med, at vi har de her faglige drøftelser. Altså der er jo mange skridt, der er taget, for at kunne komme derhen til at sige, at nu har vi et sprogligt årshjul. Så det skaber også et fællesskab og en vi-hed omkring den opgave, vi står overfor (Interview 2).

De grundlæggende faglige drøftelser på alle niveauer er et kendetegn for samarbejdsmodellen og er organisatorisk understøttet gennem både ledelsesopbakning og Anette Høj Madsens rolle som tovholder for både børnehaveklasseleder- og læsevejledernetværket, hvor årshjulet er et genkommende element på møderne. Implementeringen har således været understøttet af gensidig sparring og løbende dialog, for som Anette Høj Madsen formulerer det: ”Man kan ikke tro, at fordi det er besluttet, så er det også sådan, det er derude”. Hun forklarer videre, at arbejdsgruppens samlede kendskab til skolernes praksis er altafgørende for at komme i mål med samarbejdsmodellen:

Vi kan spotte, hvor vi skal være opmærksomme, hvor er det nu, vi skal være tydelige. Og det er noget, vi tager til efterretning, så vi f.eks. gør det tydeligt på et børnehaveklasseledernetværk. Så vi får jo input ved de erfaringer, I [logopæderne] får, enten i kraft af observationer eller den måde tingene, de bliver på. Og så kan det enten være, at vi laver en korrektion i netværket eller til vores overordnede ledere, som jo også er interesserede i, at det her lever (Interview 2).

Som nævnt tidligere er samarbejdsmodellen en model for samarbejdet mellem fagprofessionelle i børnehaveklassen, men for Pernille Banke er der ingen tvivl om, at det kunne være en god model at bringe med videre til de andre årgange i indskolingen:

Men jeg synes i hvert fald også, jeg kan se, at der ligger en opgave i, fordi du er meget ind over i 0. Og derefter, så fortsætter du med nogle børn. Men du kommer jo ikke til på den måde at indgå i et årshjul med indskolingen, så der skal vi jo ligesom også holde fast i det ... jeg synes bare, det er rart med sådan et struktureret samarbejde, hvor der er en plan for, hvordan vi griber det an (Interview 3).

Pernille Banke oplever, at der er behov for, at det gode samarbejde understøttes organisatorisk, så det ikke bliver tilfældigt og kommer til at bero på enkeltpersoner. Hun efterlyser desuden flere formaliserede møder, hvor hun som læsevejleder kan sparre med logopæden omkring indsatser for børn med DLD, både i børnehaveklassen, men også videre frem.

Perspektiver for samarbejdet omkring børnehaveklassen

Ifølge arbejdsgruppen er der ikke tvivl om, at udviklingsprojektet har ført til et øget fokus på sprogforståelsesvanskeligheder i børnehaveklassen og en ændret praksis ekspliciteret i årshjulet som samarbejdsmodel. Udviklingsprojektet har således vist sig bæredygtigt og har ifølge Thomas Larsen vidtrækkende konsekvenser for de børn, det handler om, fordi det rækker ud over en sproglig indsats:

Jeg synes jo, at vi giver nogle børn en mulighed for at lykkes. Vi ved jo, at succeser udvikler børn sig af. Så det her med at kunne lykkes én til én, måske sammen med [læsevejlederen], og så kunne lykkes i plenum, sammen med alle ens klassekammerater, det, synes jeg, er helt vildt vigtigt i forhold til det at føle, at man hører til den gruppe, man er i. Og at man er det rigtige sted, altså et skolebarn, der kan nogle ting. Det er i hvert fald noget af det, jeg arbejder for. Det er, at man kan lykkes i fællesskaber, og der er succeser. Og det synes jeg i høj grad, man giver dem muligheden for, fordi der er et tættere samarbejde. Og også at vi har sat tingene i system. Nu er det lidt mere synligt, end det var før, med det her med 'nå ja, så kommer den der feedbacksamtale' f.eks. Sidste år har jeg brugt meget tid på at tænke, hvordan skal jeg planlægge skoleåret? Så jeg tænker, at vi må på en eller anden måde fange nogle flere børn, som måske tænker: 'Shit, skolen er et svært sted at være.' Det er i hvert fald en af mine stjerner ind i det. Det er, at barnet lykkes individuelt og i fællesskabet (Interview 4).

Anbefalinger

Hvis man som kommune ønsker at skabe et styrket samarbejde mellem de fagprofessionelle om børn med sprogforståelsesvanskeligheder i indskolingen, har arbejdsgruppen, læsekonsulenten, læsevejlederen og børnehaveklasselederen nogle opmærksomhedspunkter, man kan tænke med.

Fremmende faktorer:

- Når der tages afsæt i en praksis som allerede eksisterer og kvalificerer den.
- Når der skabes systematik og ensartethed i samarbejdet.
- Når der sikres ledelsesopbakning og sammenhæng mellem visioner og tiltag.
- Når videndeling mellem aktørerne understøttes.
- Når forskellige fagligheder respekteres og værdisættes.

Udfordringer:

- Når forskellige skolekulturer støder sammen.
- Når rutiner og vaner ligger langt fra den forandring, man ønsker at sætte i værk.
- Når viden skal opbygges, mens forandringen finder sted.

Fakta om dataindsamling

Denne rapport bygger på i alt fire fokusgruppeinterviews. I interview 1 deltager arbejdsgruppen, som består af læsekonsulent Anette Høj Madsen, logopæd Janne Nørregaard Schiang, logopæd Charlotte Storm Thomsen, logopæd Trine Maria Hansen og logopæd Maria Buhl Schøler. Interview 1 er foretaget i foråret 2024 i starten af udviklingsprojektet. I interview 2 deltager ligeledes arbejdsgruppen samt læsekonsulenten og er foretaget i efteråret 2024 i slutningen af udviklingsprojektet. I interview 3 deltager Janne Nørregaard Schiang samt læsevejleder Pernille Banke og er foretaget i foråret 2024. I interview 4 deltager Janne Nørregaard Schiang og Pernille Banke sammen med børnehaveklasseleder Thomas Larsen og er foretaget i vinteren 2024. Desuden inddrages feltnoter fra besøg i undervisningen i en børnehaveklasse samt fra den efterfølgende feedbacksamtale mellem Thomas Larsen og Janne Nørregaard Schiang foretaget i foråret 2024.

Referencer

Barret, S. (2021). *Sigurd fortæller Danmarkshistorie*. Politikens Forlag.

Dockrell, J. E., Bakopoulou, I., Law, J., Spencer, S., & Lindsay, G. (2012). *Developing a communication supporting classroom observation tool*. London: DfE.

Ebbels, S. H., McCartney, E., Slonims, V., Dockrell, J. E., & Norbury, C. F. (2019). Evidence-based pathways to intervention for children with language disorders. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 54(1), 3-19.